ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

UZAKTAN EĞİTİMDE HAKLAR NASIL ÖĞRETİLİYOR? TRT EBA TV DERSLERİNDE VATANDAŞLIK HAKLARI, ÇOCUK HAKLARI VE İNSAN HAKLARI

İbrahim Hamza YALÇIN

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2022

2022

İbrahim Hamza YALÇIN

UZAKTAN EĞİTİMDE HAKLAR NASIL ÖĞRETİLİYOR? TRT EBA TV DERSLERİNDE VATANDAŞLIK HAKLARI, ÇOCUK HAKLARI VE İNSAN HAKLARI

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

UZAKTAN EĞİTİMDE HAKLAR NASIL ÖĞRETİLİYOR? TRT EBA TV DERSLERİNDE VATANDAŞLIK HAKLARI, ÇOCUK HAKLARI VE İNSAN HAKLARI

İbrahim Hamza YALÇIN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Abdulkerim ŞEN

Eskişehir, 2022

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İbrahim Hamza YALÇIN tarafından hazırlanan **Uzaktan Eğitimde Haklar Nasıl Öğretiliyor? TRT EBA TV Derslerinde Vatandaşlık Hakları, Çocuk Hakları ve İnsan Hakları** başlıklı bu tez, 22/07/2022 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'*nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi		Unvanı Adı SOYADI	İmza
Jüri Başkanı	:	Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ	.....
Danışman	:	Dr. Öğr. Üy. Abdulkerim ŞEN	
Üye	:	Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN	.....

Prof. Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Uzaktan Eğitimde Haklar Nasıl Öğretiliyor? TRT EBA TV Derslerinde Vatandaşlık Hakları, Çocuk Hakları ve İnsan Hakları başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel İntihal Tespit Programı"yla tarandığını ve hiçbir "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

06/08/2022

İbrahim Hamza YALÇIN

Teşekkür

Araştırma önerisinin geliştirilmesinden, tez sürecinin son aşamasına kadar bilgi, deneyimi ve düşünce biçimiyle her türlü akademik desteği sağlayan, araştırmanın her safhasında yol gösteren, yapmış olduğu dönütler ile yüksek lisans tez çalışmasının şekillenmesinde büyük bir emeğe sahip olan tez danışmanım ve kıymetli hocam Dr. Öğr. Üy. Abdulkerim ŞEN'e minnet duyar ve teşekkür ederim. Tez savunma sürecinde fikir ve yorumlarıyla tez çalışmasına katkı sunan değerli jüri üyeleri, Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ ve Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN hocalarıma teşekkür ederim.

Bu yoğun tez sürecinde maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen annem Zahide YALÇIN'a, babam Dalyan YALÇIN'a, ablam Zeynep Kamer YALÇIN'a, kardeşim Zeliha Azra YALÇIN'a ve minik yüreğiyle manevi destek sağlayan yeğenim Tuana YALÇIN'a çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Teşekkür i
İçindekiler ii
Tablolar Listesi iv
Özet 1
Abstract 4
BİRİNCİ BÖLÜM 7
1. Giriş 7
1.1. Problem Durumu 9
1.2. Araştırmanın Amacı 12
1.3. Alt Problemler 12
1.4. Araştırmanın Önemi 13
1.5. Sınırlılıklar 14
1.6. Tanımlar 15
1.7. Kısaltmalar 15
İKİNCİ BÖLÜM 17
2. Kavramsal Çerçeve 17
2.1. Vatandaşlık ve İnsan Hakları 17
2.2. Türkiye'de Vatandaşlık ve İnsan Hakları 23
2.3. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 28
2.4. Türkiye'de Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 33
2.5. İlgili Literatür 38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 42
3. Yöntem 42
3.1. Araştırma Modeli 42
3.2. Veri Kaynağı 42
3.3. Verilerin Toplanması 44
3.4. Verilerin Analizi 45
3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği 47
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 49
4. Bulgular 49
4.1. Pandemi Dönemi TRT EBA TV'de Yayınlanan Sosyal Bilgiler Derslerinde Haklar İşlenirken Vurgulanan Kavramsal-Teorik Perspektiflere İlişkin Bulgular 49

4.2. Pandemi Dönemi TRT EBA TV'de Yayınlanan Sosyal Bilgiler Derslerinde Hangi Hakların Daha Çok Vurgulandığına İlişkin Bulgular 55
4.3. Pandemi Dönemi TRT EBA TV'de Yayınlanan Sosyal Bilgiler Derslerinde Haklar İşlenirken Temel Dayanak Olarak Kullanılan Referanslara İlişkin Bulgular 68
4.4. Pandemi Dönemi TRT EBA TV'de Yayınlanan Sosyal Bilgiler Derslerinde Haklar İşlenirken Yararlanılan Örneklere İlişkin Bulgular 76
4.5. Pandemi Dönemi TRT EBA TV'de Yayınlanan Sosyal Bilgiler Derslerinde Haklar İşlenirken Uygulanan Pratik-Eylemsel Aktivitelere İlişkin Bulgular 81
BEŞİNCİ BÖLÜM 85
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler 85
5.1. Sonuç 85
5.2. Tartışma 89
5.3. Öneriler 94
5.3.1. Müfredat hazırlayıcılara dair öneriler 94
5.3.2. Müfredat uygulayıcılara dair öneriler 95
5.3.3. Araştırmacılara dair öneriler 95
KAYNAKÇA 96
EKLER 102
ÖZGEÇMİŞ 104

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Veri Kaynağının Özellikleri	42
3.2	Veri Analizi Örneği	45
4.1	Hak ve Özgürlüklerin Öğretiminde Hak Belgelerinin Referans Sınıflandırılması	68
4.2	Hak ve Özgürlüklerin Korunması ve Kısıtlanmasında Anayasal Vurgular	69

.

Özet

Uzaktan Eğitimde Haklar Nasıl Öğretiliyor? TRT EBA TV Derslerinde Vatandaşlık Hakları, Çocuk Hakları ve İnsan Hakları

İbrahim Hamza YALÇIN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üy. Abdulkerim ŞEN

2022

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı, küresel COVID-19 pandemisi sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın TRT EBA TV'de yayınladığı uzaktan sosyal bilgiler derslerinde hak ve özgürlüklerin nasıl öğretildiğini tespit etmektir. Bu doğrultuda hak ve özgürlüklerin öğretildiği derslerde temel kavramların nasıl açıklandığı, hangi tür örneklerden yararlanıldığı, ne gibi pratik-eylemsel aktivitelerin uygulandığı ve hangi hakların daha yoğun bir şekilde vurgulandığı sorularına yanıt vermek amaçlanmaktadır.

Yöntem: Mevcut çalışma temel bir nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Çalışmanın veri kaynağını uzaktan eğitim sürecinde TRT EBA TV'de yayınlanan, EBA'nın internet sitesine yüklenen ve hak ve özgürlükleri konu edinen sosyal bilgiler dersleri oluşturmaktadır. Çalışma kapsamına dahil edilen ilgili dersler yoğun olarak Birey ve Toplum ve Etkin Vatandaşlık öğrenme alanlarında yer almakla birlikte Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan dersler de mevcuttur. Çalışma verilerine, ilgili ders videolarının transkripte edilmesiyle ulaşılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi ve doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken kod, kategori ve temalar tekrar eden bir süreç içerisinde düzenlenmiş, uzman görüşüne sunularak çalışmanın iç geçerliliğinin sağlanması hedeflenmiş ve güvenilirlik veya tutarlılık artırılmaya çalışılmıştır. Veri kaynağının seçiminde yalnızca hak, özgürlük, sorumluluk gibi anahtar kavramları içeren dersler seçilmemiş, hak ve özgürlükler ile ilişkili olabilecek konu alanlarına sahip olan dersler de içeriği kontrol edilerek seçilmiş ve veri kaynağı farklı öğrenme alanları da dahil edilerek çeşitlendirilmiştir. Bu çeşitlendirme doğrultusunda, araştırmanın nakledilebilirliği (aktarılabilirlik) ve dış geçerliliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Aynı zamanda mevcut araştırma sonuçlarına yönelik yapılabilecek değerlendirmelerin, salgın döneminin özel şartları göz önüne alınarak genellenebileceği ve bu doğrultuda dış geçerliliğin artırabileceği düşünülmektedir.

Bulgular: Çalışmanın bulgularına göre incelenen derslerde hak ve özgürlüklerin öğretimine dair sunulan bilgilerin yoğun bir şekilde soyut ve teorik nitelikte olduğu saptanmıştır. Hak ve özgürlüklere dair öğretimlerde gerçek dışı- varsayımsal örnekler daha fazla kullanılmaktadır. Ancak sınırlı sayıda da olsa güncel veya gerçek örnek olarak nitelendirilebilecek örnekler de mevcuttur. İncelenen derslerde en yoğun teorik bilgi barındıran hak ve özgürlükler; katılım ve seçme-seçilme hakkı gibi siyasi/kamusal hak ve özgürlükler kapsamındaki haklardır. Hak ve özgürlüklerin öğretiminde en fazla Anayasa referansı tercih edilmektedir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ise Anayasa referansına göre daha az tercih edilmektedir. Son olarak ise incelenen derslerde hak ve özgürlüklerin öğretimine dair pratik-eylemsel aktiviteler neredeyse hiç yer almamaktadır. Ancak sınırlı da olsa öğrencileri pratiğe yönlendiren ifadeler bulunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler: Mevcut araştırma kapsamında incelenen derslerde gerçek dışı- varsayımsal örneklerin yoğun bir şekilde kullanıldığı soyut ve teorik bir hak öğretimi yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu araştırma kapsamında incelenen derslerde, davranışsal değişim oluşturma amacından uzak bir şekilde yoğun bir bilgi aktarımı gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda haklarını teoride kısmen bilen ve uygulamada sorunlar yaşayan bir vatandaşlık profilinin gelişebileceği söylenebilir. Mevcut araştırma kapsamında incelenen derslerde ulusal anayasal hak ve özgürlüklerin, evrensel hak ve özgürlüklere kıyasla daha önemli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda hak ve özgürlüklerin korunmasında devlet ve anayasanın önemli bir rol üstlendiği ve bu bağlamda ulusal ve uluslararası mekanizmaların sınırlı da olsa vurgulandığı ancak hak ve özgürlüklerin korunmasında bireysel çabaların neredeyse hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen dersler, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi kapsamında genel bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda, geleneksel vatandaşlık eğitimini yansıttığı tespit edilmiştir. Çalışma sonunda sunulan önerilerden bazıları ise hak ve özgürlüklerin öğretiminde güncel ve gerçek örneklerden daha fazla yararlanılabileceği, hak ve özgürlüklerin işlendiği derslerde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin daha yoğun bir şekilde kullanılabileceği ve Avrupa Konseyi'nin "Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi" başlıklı üç ciltlik belgesinin hem müfredat hazırlayıcılar için hem de müfredat uygulayıcılar için bir referans olarak kullanılabileceğidir.

Anahtar kelimeler: Hak eğitimi, İnsan hakları ve vatandaşlık eğitimi, Sosyal bilgiler eğitimi, Uzaktan eğitim, TRT EBA TV.

Abstract

How Are Rights Taught in Distance Education? Citizenship Rights, Children's Rights and Human Rights in TRT EBA TV Lessons

İbrahim Hamza YALÇIN

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Social Studies Education

Advisor: Assistant Professor Abdulkerim ŞEN

2022

Purpose: The main purpose of this study is to determine how rights and freedoms are taught in TRT EBA TV's distant social studies courses prepared and broadcasted by the Ministry of National Education during the COVID 19 global pandemic. In line with this goal, the study seeks answers to the questions of how the basic concepts are explained in the courses where rights and freedoms are taught, which kind of examples are utilized, what kind of practical-experiential activities are used, and which rights are emphasized more intensively.

Method: The present study is designed as a basic qualitative study. The data source of the study is distant social studies courses about rights and freedoms which were broadcasted on TRT EBA TV and EBA's website during the distance education period. The courses included in this study are mostly contained under the themes of Individual and Society and Active Citizenship, but there are also courses under the theme of Culture and Heritage. The selected courses were transcribed and analysed following the procedures of content analysis and document analysis techniques. The analysis generated codes, categories and themes that are refined in a recurring process. The internal validity of the study is ensured by presenting the preliminary findings to expert opinion. This also improved the reliability or consistency of the study. As for the selection of the courses, not only the courses containing key concepts such as rights, freedoms and responsibilities were included, but the courses with subject areas that may be related to rights and freedoms were selected by controlling their content. In this way, the data source was diversified by the inclusion of different learning areas. The diversification of data sources aimed to ensure the transferability and external validity of the research. Also, the pandemic conditions need to be considered in evaluating the

external validity of the study partly because the research's findings cannot be generalized without taking into account the special conditions of the pandemic period.

Results: The study's findings suggest that the information presented in the examined courses about rights and freedoms was intensely abstract and theoretical. Mostly unrealistic-hypothetical examples were given when teaching about rights and freedoms. However, there are a limited number of examples that can be described as current or real examples. In the examined courses, the rights and freedoms that are explained most based on an intensive level of theoretical knowledge are the ones that fall within the scope of political/public rights and freedoms such as the right to participate and the right to vote. When teaching about rights and freedoms, teachers make more references to the Constitution. The Convention on the Rights of the Child and the Universal Declaration of Human Rights are less referred to as compared to the Constitution. Finally, the examined courses almost do not include any practical-experiential activities that involve rights and freedoms. However, there are still some rare expressions that can be considered as directing students to some sort of practice.

Conclusion and Suggestions: The examined courses within the scope of the present research are taught by drawing on mostly abstract and theoretical information and an intense level coverage of unrealistic-hypothetical examples. At the same time, the examined courses rely on intensive knowledge transmission with almost no regard for creating behavioural change. As a result, one can argue that the examined courses aim to educate a type of citizen who partially knows his rights in theory without any practical concern. The research concludes that constitutional-national rights and freedoms were given more importance than universal rights and freedoms. At the same time, the courses emphasize the role of the state and the constitution in the protection of rights and freedoms. International mechanisms receive limited attention, and the role that individuals can play in the protection of rights and freedoms is ignored almost completely. When the examined courses are evaluated within the scope of citizenship and human rights education, it can be argued that they reflected the characteristics of traditional citizenship education. Relying on these conclusions, I suggest that current and real examples should be used more in teaching rights and freedoms, and the Convention on the Rights of the Child should be used more intensively as a reference document. Also, an adherence to the Council of Europe's (EC) three-volume document titled "Reference Framework of Competences for Democratic Culture" can help both curriculum makers and practitioners improve the quality of rights education.

Keywords: Rights education, Human rights and citizenship education, Social studies education, Distant education, TRT EBA TV.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri ve önemi açıklanacaktır. Ayrıca, çalışmada yer alan bazı kavramlar tanımlanacak ve araştırmanın sınırlılıkları üzerinde durulacaktır.

Demokratik bir yaşam, etkili bir haklar sistemine dayanmaktadır. Haklar, günümüzde hâkim politik sistem olan demokrasilerin temel yapı taşını oluşturmaktadır. Halkın kendi kendini idare etmesi ya da başka bir deyişle iktidara sahip olması anlamına gelen demokraside, haklar olgusu hem devlet ile vatandaş arası hem de insanlar arası ilişkilerin düzenlenmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Demokrasilerde, yurttaş veya vatandaş adı verilen politik özneler kendi kendilerini yöneten yasaları veya kuralları yapmakla ve uygulamakla yükümlüdürler (Karakoç ve Özden, 2020 s. 581). Günümüzde hâkim sistem olan temsili demokrasilerde, yurttaşlığın temel gerekliliği olan eşit üyelik ve eşit katılımı sağlamak, yurttaşların haklarını bilmesi ve uygulaması ile mümkün olabilir. Hakların öğretimi, yani daha genel bir ifade ile, hak eğitimi, sosyal bilgiler eğitiminin en temel amaçlarından birisidir.

Demokrasi bir yönetim biçimi olarak ele alındığında, haklar devlet ile vatandaş ilişkilerinde sistematik bir düzeni oluşturmaktadır. Devlet ile vatandaş arasındaki karşılıklı ilişkinin eşitlikçi bir şekilde yürütülebilmesi ise hakların varlığı ile doğrudan ilgilidir. Vatandaşların haklarını bilmesi, devletin vatandaşlara olan ödevlerini daha iyi gerçekleştirmesini sağlayacaktır. Bu durumda vatandaşlar, devletin gerçekleştirmesi gereken ödevleri bir hediye-lütuf olarak değil, bunu demokratik vatandaşlığın en temel gereklerinden birisi olarak görecektir. Bu ise vatandaşların, devleti ya da demokratik yönetimi daha fazla benimsemesini sağlayacaktır. Aynı şekilde vatandaşların da gerçekleştirmesi gereken sorumluluklar, haklar bilindiği takdirde daha çok anlam kazanacaktır. Devlet tarafından güvence altına alınan ve vatandaşlar tarafından içselleştirilen haklar, sağlıklı bir demokrasi kültürü inşa etmenin temel koşullarından birisidir. Örneğin; vatandaşların siyasal katılım haklarını bilmiyor ve kullanmıyor olması, demokrasilerin duraklamasına veya gerilemesine neden olabilir. Kısacası hakların var olması, demokratik kültür için bir gerekliliktir. Demokrasilerin varlığı, ancak eşit yurttaşlık haklarının toplumsal hafızaya yerleşmesi ile sürdürülebilir.

Demokrasi bir yaşam biçimi olarak ele alındığında ise haklar, sosyal ilişkileri düzenleyen ve birlikte yaşamayı mümkün kılan ortak standartlar veya değerler uzlaşısı

olarak görülebilir. Hak ve özgürlükler ilişkisel olarak deneyimlendiği için, insanların haklarını bilmesi, toplum içerisinde birbirleri ile olan ilişkilerinde özgürlük ve sorumluluk bilinci ile hareket etmelerini sağlayabilir. Yani demokrasi bir yaşam biçimi olarak ele alındığında, demokratik haklar sistemi, insanların bir arada yaşayabileceği ortak standartlar bütününü meydana getirmektedir. Hak, özgürlük ve sorumluluklarını bilen ve uygulayan insanlar ise demokratik bir toplumun oluşmasında ön ayak olmaktadırlar. Örneğin, günümüz demokratik toplumlarının sağlıklı işleyişi açısından, farklılıklara saygılı, çeşitlilikleri zenginlik kabul eden, insana yalnızca insan olduğu için değer veren, insan hak ve onuruna saygılı yurttaşların varlığı temel bir gerekliliktir.

Buraya kadarki kısımda hak kavramı genel olarak vatandaşlık hakkı kapsamında değerlendirilmiştir. Ancak günümüz dünyasında insan hakları hem politik sistemlerde hem de yaşam biçimleri ve kültürlerde merkezi bir öneme sahip olmaya başlamıştır. Artık insan hakları bir fikir olmaktan çıkmış, hâkim sosyo-politik sistemlerin temel bir söylemi haline gelmiştir. İnsan haklarının evrensel kabulü, 1948 yılında deklare edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB) ile gerçekleşmeye başlamıştır. İnsan hakları hem vatandaşlık haklarını hem de çocuk haklarını kapsayan evrensel bir norm olarak kabul edilmiştir. İnsan hakları, vatandaşlık hakları ve çocuk haklarına kavramsal olarak bakıldığında ise birbirleriyle iç içe bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Kavramsal olarak insan haklarını, vatandaşlık haklarından ayıran nokta ise insan haklarının evrensel olması ve bu doğrultuda dünya üzerinde bulunan bütün vatandaşların yani insanların haklarını teminat altına almasıdır. Vatandaşlık hakkı kavramı ise devletlerin, özelinde kendi politikalarını geliştirdiği, kendi kurallarını oluşturduğu bir haklar sistemidir. Ancak insan haklarının evrensel nitelikte yasal bir bağlayıcılığının oluşması sonrasında, devletler kendi vatandaşlık politikalarını insan haklarını esas alarak düzenlemek zorunda kalmıştır (Bilgin, 2016, s. 83). Nitekim İHEB'in 15. Maddesinde herkesin bir vatandaşlığa sahip olması gerektiği ve bunun bir hak olduğu belirtilmektedir (Bakanlar Kurulu Kararı, 1949). Aynı zamanda hiç kimsenin keyfi olarak vatandaşlıktan çıkarılamayacağı veya vatandaşlığını değiştirme hakkından yoksun bırakılamayacağı ifade edilmektedir. Bu durum göstermektedir ki artık vatandaşlık bir insan hakkı olarak görülmekte ve devletler vatandaşlık politikalarını buna göre düzenlemektedirler.

Çocuk hakları ise 18 yaş altı bireylerin sahip olması gereken ve bu kapsamda güvence altına alınan haklar olarak kavramsallaştırılabilir. Çocuk hakları, insan haklarının çocuklara yönelik bir versiyonu olarak düşünülebilir. Çocuk Haklarına Dair

Sözleşme (ÇHS), çocukların üstün yararını gözetme gayesiyle; çocukların eğitim, barınma, beslenme, giyinme gibi temel ihtiyaçlarını sağlayabilmek, korku, şiddet, baskı vb. ortamlarından uzak durmasını ve güvenli bir ortama erişebilmelerini sağlayabilmek, kendilerini etkileyebilecek kararlarda söz sahibi olma ve bilgiye erişim gerçekleştirebilme vb. konuları ile ilgili çocuk hak ve özgürlüklerini güvence altına almaktadır (Şen, 2021, s. 470). Çocuk hakları ve insan haklarının ortak noktaları ise evrensellik, eşitlik ve sekülarizm temeli üzerine kurulu olmalarıyla açıklanabilir.

Vatandaşlık her ne kadar da demokratik insan hakları değerlerinin yaygınlaşması ile bir dönüşüme uğrasa da ülkelerin kendi sosyo-kültürel ve sosyo-politik koşulları, vatandaşlık haklarının evrensel, eşit ve seküler bir temele sahip olması önünde çeşitli engeller oluşturabilmektedir. Bunun temel nedeni, insan haklarının tüm insanları eşit kabul eden kozmopolitanizm felsefesine, vatandaşlık haklarının ise sınırlandırılmış bir insan topluluğuna hitap eden ulusçu bir anlayışa dayanması ile ilgilidir (Bozbeyoğlu, 2015, s. 62-63). Vatandaşlık kavramının ulus-devletler arasında belli bir standardizasyona ulaşması önünde hala birçok etno-dinsel bariyer mevcuttur. Ulus-devletler, dışarıdan gelenlere karşı veya kendi sınırları içerisindeki nüfusun belli bir bölümüne karşı vatandaşlığı dışlayıcı bir mekanizma olarak kullanabilmektedirler. Vatandaşlığın bir ulusa veya insanlığa ortak üyelik olarak kapsayıcı bir biçimde anlaşılmasında, insanların belli ortak standartlar temelinde politik özneler olarak kendi kolektif hayatlarını düzenleyen yasaları belirleyebilmesinde, yani kısaca demokratik insan hakları standartlarını içselleştiren bir toplum inşa etmede eğitim kilit bir öneme sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, vatandaşlık ve insan hakları eğitimini okutup okutmamak politik bir tercih olarak değerlendirilebilir. Aynı şekilde, bir ülkede nasıl bir hak öğretimi yapıldığı, vatandaşlık ve insan hakları derslerinin içeriği, o ülkede nasıl bir vatandaş topluluğu yaratılmak istendiğine dair önemli fikirler verebilir.

1.1. Problem Durumu

Akademik alan yazında yer alan çalışmalar, vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin içeriğinde çeşitli problemler tespit etmektedir. Bu bağlamda Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu'nun 2015 tarihli "Türkiye'de ve Dünya'da Vatandaşlık" isimli çalışmasının sonuçlarına göre, Türkiye'de iyi vatandaşlık, seçimlere katılma konusunda özverili olmak, vergilerini ödemek, yasalara bağlı olmak, farklılıkları hoş görmek, yardımlaşma duygusuna sahip olmak gibi tutum ve davranışlarla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışma, vatandaşların toplantı, gösteri ve protestolara katılmak, toplu dilekçe vermek gibi

siyasal katılım eğilimlerinin ise son derece düşük olduğunu tespit etmiştir (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2015). Bu çalışmanın sonuçları, Türkiye'de görev-temelli, itaati ve uyumu telkin eden bir vatandaşlık anlayışının yaygın olduğunu, bu hâkim anlayışın haklar ve katılım noktasında oldukça zayıf bir görünüm sergilediğini göstermektedir. Bu çalışma kapsamında, siyasal katılımın vatandaşlar tarafından yalnızca seçimlerde oy vermek olarak algılanması, aktif katılımı gerektiren dilekçe hakkı, toplantı, gösteri, protesto veya yürüyüş haklarının ise son derece düşük bir seviyede olduğunun ortaya çıkması, Türkiye'de demokratik vatandaşlık olgusunun yeterince güçlü olmadığına işaret etmektedir. Böyle bir vatandaşlık nosyonunun toplumda yaygınlık kazanması, eğitimde nasıl bir hak öğretimi yapıldığını incelemek için güçlü bir gerekçe oluşturmaktadır. Nitekim, bir ülkedeki hak eğitimi uygulamaları toplumsal anlayışı yansıtabileceği gibi onu değiştirme noktasında da önemli rollere sahip olabilmektedir.

Bu kapsamda güncel olarak nitelendirilecek bir başka saha çalışması ise KONDA tarafından uygulanmıştır (KONDA, 2021). KONDA'nın Türkiye insan hakları algısını araştırmak için 2021 yılında uyguladığı anket çalışmasına göre Türkiye Cumhuriyeti'nin imzaladığı evrensel bir insan hakları belgesinin varlığı konusunda toplumun %50'sinin herhangi bir fikre sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %27'si, Türkiye'nin imzaladığı herhangi bir evrensel insan hakları belgesi bulunmadığını ifade ederken, üniversite mezunu katılımcıların %56'sı, yani yarıdan fazlası, İHEB ve diğer insan hakkı sözleşmelerinden habersiz gözükmektedir. Bu durum, eğitimde hak ve özgürlüklerin öğretiminin yetersiz kaldığına işaret etmektedir. Özellikle eğitimli kesim olarak nitelendirilebilecek olan üniversite mezunlarından elde edilen sonuçların bu çıkarımı daha net bir şekilde desteklediği söylenebilir.

Görüldüğü üzere eğitimde hak ve özgürlüklerin öğretimi bir problem arz etmektedir. Bu durumun daha önce yapılan çalışmalarda da yoğun bir şekilde tespit edildiği görülmektedir (Çayır, 2009, 2014). Hem bireyler arası ilişkilerde hem de vatandaş-devlet ilişkisinde önemli bir yer tutan hak ve özgürlüklerin öğretiminde ifade edilen sorunlar, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi kapsamında problemler teşkil etmektedir. Bu iki çalışmanın (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2015; KONDA, 2021) ulaştığı sonuçlar da göz önüne alındığında problemin kaynağının eğitimi ilgilendirdiği ileri sürülebilir. Hak ve özgürlüklerin öğretimi özelinde vatandaşlık ve insan hakları eğitiminde görülen problemler önemli bir noktayı temsil etmektedir. Çünkü hak ve özgürlükler düzenli bir toplumsal yaşamın gerekliliklerindir.

Hak ve özgürlüklerin farkında olunması bireyin yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. Hak ve özgürlüklerini tanıyan bir birey, onu görev ve sorumluluklarından ayırt edebilecek bir bilince sahip olmakla birlikte hak ve özgürlüklerini talep etmesi gerektiği durumların da farkında olacaktır. Hak ve özgürlüklerini bilen bir birey, etkin, aktif ve katılımcı bir vatandaş profili sergileyecektir. Hak ve özgürlüklerin bilinmesi, demokratik bir atmosferin oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bir bireyin hak ve özgürlük bilincine sahip olması ise yine etkili bir hak öğretimi ile mümkün olabilir. Etkili bir hak öğretimi öncelikle kavramsal çerçeveye hâkim olunmasıyla yapılabilir. Haklar konusunda doğru bir teorik çerçeveye sahip olabilmek, hak öğretiminde olası hataların önüne geçilmesine fayda sağlayabilmektedir. Etkili bir hak öğretimi, soyut ifadelerin somutlaştırılmasıyla sağlanabilir. Bunun gerçekleştirilebilmesi ise büyük oranda örneklerin niteliğine bağlıdır. Hak öğretiminde kullanılan örneklerin yakından uzağa ilkesine uygun olması, konuların somutlaştırılmasında büyük bir önem taşımaktadır. Aynı zamanda kullanılan örneklerin, güncel ve gerçek örneklerden oluşması, somutlaştırılma bağlamında büyük bir etki sahibi olabilmektedir. Öğrencilerde davranışsal değişimi oluşturabilmek adına pratik-eylemsel vurguların yoğun bir şekilde kullanılması etkili bir hak öğretiminin yapılmasına büyük oranda katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda harekete geçen öğrenci, haklarını kullanma konusunda istekli bir görünüm sergileyebilecektir. Öğrencilere hakların korunması noktasında bazı roller biçebilmek, etkili bir hak öğretiminin yapılmasında etki sahibi olabilmektedir. Etkili bir hak öğretimi ise öğrenciler kendilerinin ve başkalarının haklarını koruyabilecek bir seviyeye geldiğinde gerçekleşmiş olur.

Hak eğitimde kullanılan, BM tarafından da kabul edilen bir kavramsallaştırmaya göre, haklar *hakkında, içerisinde* ve *amacıyla* şeklinde öğretilmelidir (BM, 2020; Akt., Şen, 2021, s. 468). Haklar *hakkında* eğitim; haklara dair bilgilere öğrencilerin erişimini sağlamak, bu bilgileri öğrencilerin içselleştirmesini sağlamak ile ilgilidir. Bir hak onu bilmeyenler için bir hak değildir. Haklar *aracılığıyla* eğitim; insan, çocuk ve vatandaşlık haklarının eğitim ortamlarında uygulanmasına imkân sağlanmasını gerektirir. Haklar *için* eğitim ise öğrencilerin dış dünyada devam eden hakları genişletme ve kurumsallaştırmayı amaçlayan faaliyetlere katkı sunması ile ilgilidir. Etkili bir hak eğitimi sunmak için bu üç boyutu birlikte ele alan bütüncül bir yaklaşım benimsemek gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Salgın dönemiyle birlikte teknoloji, geçmişe oranla hayatın her alanında etkisini daha da artırmıştır. Bir zorunluluktan doğan artan teknoloji kullanımı, eğitim alanına da etki etmiştir. Bunun sonucunda eğitim, online (çevrimiçi) bir forma dönüşmüştür. Bu durum ise öğrencilerin tablet, telefon, bilgisayar ya da televizyon gibi teknolojik araçlar üzerinden eğitim almasını zorunlu kılmıştır. Bu zorunlulukla birlikte yayın hayatına başlayan TRT EBA TV, milyonlarca öğrencinin eğitim aldığı bir kaynak haline gelmiştir. TRT EBA TV milyonlarca öğrenciye hitap etmesiyle, uzaktan eğitimin en önemli eğitim aracını oluşturmaktadır. Aynı zamanda TRT EBA TV, televizyon bulunan her eve ulaşabilen potansiyele sahip bir eğitim aracı olarak düşünüldüğünde, önem boyutu daha da artmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, TRT EBA TV'nin sosyal bilgiler dersi 5. 6. ve 7. sınıf yayınlarında yer alan hakların ne şekilde öğretildiğini tespit etmektir. Bu doğrultuda hak ve özgürlüklerin öğretildiği derslerde kavramsal çerçevenin nasıl kullanıldığı, hangi hakların daha yoğun teorik bilgi barındırdığı, hangi referansların temel dayanak olarak kullanıldığı, hangi tür örneklerden yararlanıldığı ve ne gibi pratik-eylemsel aktivitelerin uygulandığı sorularına yanıt vermek amaçlanmaktadır.

1.3. Alt Problemler

1) Pandemi dönemi TRT EBA TV'de yayınlanan sosyal bilgiler derslerinde haklar nasıl öğretilmektedir?

a. Pandemi dönemi TRT EBA TV'de yayınlanan sosyal bilgiler derslerinde haklar işlenirken ne gibi kavramsal-teorik perspektifler vurgulanmaktadır?

b. Pandemi dönemi TRT EBA TV'de yayınlanan sosyal bilgiler derslerinde hangi haklar daha çok vurgulanmaktadır?

c. Pandemi dönemi TRT EBA TV'de yayınlanan sosyal bilgiler derslerinde haklar işlenirken hangi referanslar temel dayanak olarak kullanılmaktadır?

d. Pandemi dönemi TRT EBA TV'de yayınlanan sosyal bilgiler derslerinde haklar işlenirken ne tür örneklerden yararlanılmaktadır?

e. Pandemi dönemi TRT EBA TV'de yayınlanan sosyal bilgiler derslerinde haklar işlenirken ne gibi pratik-eylemsel aktiviteler uygulanmaktadır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Dünyanın her tarafında etkisini hissettiren küresel bir salgın olan COVID-19 (Coronavirus), bir Çin kenti olan Wuhan'da 2019 yılının aralık ayında ortaya çıkmıştır. Salgının hızla yayılmasıyla birlikte Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından "Pandemi" olarak kabul edilen COVID-19, bu süreçten sonra toplumsal hayatı durma noktasına getirmiştir. Salgının hızla yayılmasını engellemeye yönelik tedbirler getirilmiş, bu kapsamda çoğu ülke sokağa çıkma kısıtlaması gibi uygulamalar gerçekleştirmiştir. Bahsi geçen tedbirlerden biri ise yüz yüze eğitim-öğretim sürecinin çevrimiçi (online) bir forma dönüştürülmesidir.

Küresel bir salgın sonucu oluşan karantina döneminde Türkiye de dahil olmak üzere birçok ülke benzer uygulamaları yürürlüğe koymuştur. Bu uygulamalar ise toplum sağlığını korumak için uygulanan tedbirlerden oluşmaktadır. Bu uygulamaların başında sokağa çıkma yasakları, açık ve kapalı alanlarda maske takma zorunluluğu ve seyahat yasakları gibi tedbirler gelmektedir. Türkiye Cumhuriyeti de bu konuda uygulamaları devreye sokmuş ve eğitim-öğretimin uzaktan yürütülmesi kararını almıştır. 16 Mart 2020 tarihi itibariyle Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı eğitim-öğretim kurumlarının bir hafta, üniversitelerin ise üç hafta eğitim-öğretim sürecine ara verildiği açıklanmıştır (Altaş ve Özmen, 2020). Bu kapsamda 23 Mart 2020 itibariyle uzaktan eğitim sürecine başlanmıştır (Aktaş, 2020). Günümüze kadarki olan dönemde, COVID-19 vaka sayılarına göre yüz yüze eğitime geçiş gibi çeşitli denemeler yapılmıştır. Günümüzde ise yüz yüze eğitim uygulanıyor olsa da uzaktan eğitim uygulamaları hala kısmen de olsa önemini korumaktadır.

TRT EBA TV, uzaktan eğitim sürecinin başlangıcı olan 23 Mart 2020 tarihinde TRT ve MEB'in ortak çalışmalarıyla yayın hayatına başlamıştır. EBA TV'nin internet sitesinde yer alan bilgilendirme videolarına göre EBA TV, İlkokul, Ortaokul ve Lise kanalları olmak üzere üç farklı kanaldan oluşmaktadır. Kurulduğu tarihten, 18 Haziran 2021 tarihine kadarki olan dönemde 18.377 saat yayın yapmıştır (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2021). TRT EBA'nın internet sitesi ise uzaktan eğitimin başladığı tarihten 18 Haziran 2021 tarihine kadar 23.8 milyar tıklanma almış ve 14 milyon civarı aktif öğrenci kullanıcısı sayısına ulaşmıştır. TRT EBA TV'de ise 112 branş olmak üzere toplam 1000 öğretmen eğitim vermektedir. Görüldüğü üzere Pandemi süreci, ülke genelindeki öğrencilerin eğitimlerini büyük oranda TRT EBA TV ve EBA'nın internet sitesinde yer alan yayınlanmış dersler ile gerçekleştirmesini zorunlu kılmıştır. Bu durum ise öğrenci sayısına göre oldukça az bir sayı olan 1000

öğretmenden oluşan bir kadronun, 14 milyon öğrenciye eğitim vermesi anlamına gelmektedir. 14 milyon öğrenciye hitap eden öğretmenler ise bir neslin eğitiminde önemli bir noktayı teşkil etmektedir. Çünkü 14 milyon öğrenci, 14 milyon vatandaş demektir.

Eğitim-öğretimin çevrimiçi uygulandığı dönemde, eğitim her zamankinden daha fazla bir şekilde tek elden yürütülmüştür. Uzaktan eğitimin zorunluluk olduğu bu dönemde öğrenciler eğitimlerini tablet, telefon, televizyon veya bilgisayar başında almıştır. Milyonlarca öğrencinin izlediği ders videoları, genele hitap eden standart ve ulusal bir müfredat olarak ele alınabilir. Bu durum ise TRT EBA TV'de yayınlanan derslerin önemine işaret etmektedir. Öztürk ve Çetinkaya (2021) yapmış olduğu bir çalışmada, TRT EBA TV'nin faaliyete geçtikten sonraki dönemlerde televizyon izlenme oranlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum ise TRT EBA TV'nin öğrenciler tarafından sıkı bir şekilde takip edildiğine işaret etmektedir. Bu nedenle, hakların TRT EBA TV derslerinde nasıl öğretildiği sorusunun, derslerin ulaştığı öğrenci sayısı dikkate alındığında, oldukça önemli bir soru olduğu savunulabilir. Ayrıca küresel salgın tedbirleri temel hak ve özgürlükleri sınırlandırma sonucu doğurduğu için, bu tedbirler toplumun bazı kesimlerinde hak ve özgürlükler ile ilgili bir tartışma ve tepkiyi doğurmuştur. Hak ve özgürlüklerin korunması, Pandemi döneminde sürekli tartışılarak, gündemden düşmemiştir. Böyle bir dönemde hakların eğitimde nasıl ele alındığını incelemek oldukça yerinde, zamanlı ve önemli bir çaba olarak değerlendirilebilir. Bu dönemde özellikle ilgili derslerin güncel olayları nasıl ele aldığını ortaya koymak, önemli bir tarihsel kesiti belgelemek açısından da oldukça önemli görülebilir.

1.5. Sınırlılıklar

1) Bu çalışma TRT EBA TV'nin EBA'nın internet sitesine yüklemiş olduğu 07.04.2020-22.12.2020 tarihleri arasındaki dersler ile sınırlıdır.

2) Bu çalışmanın veri kaynağına 4. Sınıf düzeyinde yer alan sosyal bilgiler ders yayınları dahil edilmemiştir. Mevcut çalışmanın veri kaynağı, ortaokul düzeyinde yer alan sosyal bilgiler ders yayınlarıyla sınırlıdır.

3) Bu çalışma, TRT EBA TV'nin sosyal bilgiler derslerinde yer alan ve doğrudan hakları konu edinen sosyal bilgiler dersleri ile sınırlıdır.

4) TRT EBA TV kanalında 2021 Nisan ayında yayınlanan derslerin, EBA'nın ilgili internet sitesine 2022 yılında eklenmesi nedeniyle çalışmaya dahil edilemeyen dersler, bu çalışmanın sınırlılıklarından biridir.

5) Salgın dönemi kaynaklı olarak uzaktan eğitim sistemine ani bir geçişin yapılması nedeniyle incelenen derslerin ön hazırlık gerçekleştirilmeden hızlı bir şekilde hazırlandığı varsayımı bu çalışmanın sınırlılıklarından birini oluşturmaktadır.

6) Bu çalışmanın sınırlıklarından birisi de TRT EBA TV'de ders işleyen öğretmenler ile mülakat yapılma olanağının olmaması nedeniyle çalışma kapsamının genişletilememesidir.

1.6. Tanımlar

Demokratik Vatandaşlık Eğitimi: Ana amacı hukukun üstünlüğü ve demokrasiyi tesis etmek olan ve öğrencilere bu yönde bilgi, beceri ve davranışlar kazandırarak, öğrencilerin demokratik yaşama her yönüyle katılımını hedefleyen eğitim-öğretim faaliyetleridir (AK, 2011, s. 7).

Hak Eğitimi: Temel hak ve özgürlüklerin öğretimi doğrultusunda bireylere bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmayı amaçlayan eğitim- öğretim faaliyetleridir.

İnsan Hakları Eğitimi: Ana amacı insan hak ve özgürlüklerini himaye etmek ve tanıtmak olan ve bu doğrultuda öğrencileri, insan hakları kültürünü yaşatabilecek, koruyabilecek ve bu kültüre katkı sağlayabilecek yetkinliğe ulaştırabilmek için gerekli olan eğitim-öğretim faaliyetleridir (AK, 2011, s. 7).

Kavramsal-Teorik Perspektif: İşlenen derslerde temel kavram ve bilgileri teorik ve soyut bir biçimde aktaran ifadeler.

Pratik-Eylemsel Aktivite: Öğrenciyi harekete geçirerek öğrencide davranışsal değişim gerçekleştirme amacı taşıyan veya daha genel bir ifade ile öğrenciyi aktif hale getirmek isteyen etkinlikler ve uygulamalar.

1.7. Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AİHM: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi

AK: Avrupa Konseyi

AKP: Adalet ve Kalkınma Partisi

BM: Birleşmiş Milletler

ÇHS: Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

EBA: Eğitim ve Bilişim Ağı

İHEB: İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MHP: Milliyetçi Hareket Partisi

STK: Sivil Toplum Kuruluşu

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TRT: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Found

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde vatandaşlık ve insan haklarının kavramsal ve eğitim boyutları hem genel itibariyle hem de Türkiye'deki durumu itibariyle tarihsel gelişimleri açısından açıklanacaktır.

2.1. Vatandaşlık ve İnsan Hakları

Vatandaşlık dar anlamıyla, insanın devlet ile olan siyasal sözleşmesi olarak tanımlanabilir. Vatandaşlık, eşit hak ve sorumluluklara sahip insanların bir araya gelerek oluşturduğu siyasi bir birliğe eşit üyeliktir (Töre, 2017, s. 554). Aynı zamanda vatandaşlık, bireyler için hak ve sorumluluklardan oluşan hukuki bir konumdur. Vatandaşlık aynı topraklar üzerinde yaşayan insanların ortak deneyimleri ve geleceğidir. Kısacası vatandaşlık, insan ile devlet arasında imzalanan siyasal sözleşmenin getirdiği, eşit hak ve sorumluluğu, ortak geçmiş ve ortak geleceği ifade eden siyasal, hukuki ve sosyal bir kavramdır.

Vatandaşlık kavramı ise oldukça köklü bir kavramdır. Vatandaşlığın kavramsal kökenleri Antik Yunan dönemine kadar dayanmakta ve köken olarak şehir devletlerine üyeliği belirten "citizen" veya "citoyen" kelimelerinden gelmektedir (Polat, 2011, s. 129). Uygulanış biçimi olarak vatandaşlık, Yunan şehir devletleri ve Roma İmparatorluğu'nda farklılıklar arz etmektedir. Yunan şehir devletlerinde vatandaş, kural koyan ve yöneten olabilmek için; 20 yaşın üzeri erkek olmak, aile reisi olmak, bir köleye sahip olmak ve savaşçı olmak gibi şartları sağlamak zorundaydı (Korkut, 2015, s. 6-7). Roma İmparatorluğu'nun erken dönemlerinde ise, Yunan şehir devletlerindeki gibi kural koyan ve yöneten vatandaş anlayışı hâkim ve bunun sonucu imparatorluk toprakları içerisinde yaşayan herkes vatandaş kabul edilirken ve sonraki dönemlerde siyasal katılım gerçekleştiremeyen sivil bir vatandaş anlayışı hâkim olmuştur. Yunan şehir devletlerinde hâkim olan vatandaşlık anlayışının, Roma İmparatorluğu'ndaki vatandaşlık anlayışından farklı olmasının sebebi ise Yunan şehir devletlerinde (Atina) görülen doğrudan demokrasiyle açıklanabilir.

Thomas Humphrey Marshall, vatandaşlığı oluşturan hak ve özgürlükleri belirli bir tarihsel gelişim modeli ile açıklamıştır. Marshall, vatandaşlığa dair analizlerini hak ve özgürlüklerin gelişim süreci ile temellendirmiştir (Sarıipek, 2006, s. 69). Ona göre vatandaşlık, toplumun tüm kesimlerinin hak ve özgürlüklerden eşit bir şekilde

yararlanabilmesidir. Bu kapsamda Marshall, tüm bireylerin eşit statüye sahip olmaları fikrini desteklemiş ve hakları sivil (medeni), siyasal ve sosyal haklar olarak sıralamıştır (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012, s. 41). Marshall, vatandaşlığın gelişimi ile ilgili bu sıralamayı İngiltere'deki gözlemlerinden yola çıkarak oluşturmaktadır (Şenkal, 2005, s. 238). Buna göre sivil (medeni) haklar 18. Yüzyılda, siyasal (politik) haklar 19. Yüzyılda, sosyal haklar ise 20. Yüzyılda ortaya çıkmıştır. Ona göre vatandaşlığın sivil (medeni) boyutunda, düşünce ve ifade özgürlüğü ve mülkiyet hakkı gibi hak ve özgürlükler yer almaktadır (Nalbant, 2014, s. 82). Bu haklar ise bir ulus-devlet vatandaşlığının getirisi olan ve devlet güvencesinde olan haklardır. 19. Yüzyılda ortaya çıkan siyasal (politik) haklar ise bireylerin siyasal katılımını sağlayan haklardır (Şenkal, 2005, s. 238). 20. Yüzyılda ortaya çıkan sosyal haklar ise eğitim, sosyal güvenlik ve sağlık gibi hayat standartlarını belirleyen hak ve özgürlüklerden oluşmaktadır (Özkazanç, 2009, s. 254). Aynı zamanda sosyal haklar, vatandaşlığın toplumsal eksenini meydana getirmektedir. Marshall (2000) yaptığı bu sıralamada, vatandaşlığın gelişimini belli bir tarihsel sürece oturtmaktadır. Ona göre İngiliz Devrimi, medeni-sivil hakların oluşmasındaki sürecin ilk aşamasıdır (Akt., Sarıhan Koçak, 2019, s. 23). Sivil hakların kabulüyle önce erişkin erkeklerin daha sonra da öncelikle evli olması kaydıyla kadınların sosyal konumlarında gelişme görülmüştür. Bununla birlikte ulusal düzeyde tüm bireyler vatandaş olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Siyasi haklar ise toplumun belirli kesimine ait olan hakların diğer kesimlere genişletilmesiyle yaygınlık kazanmıştır (Marshall, 1950; Akt., Solakoğlu, 2020, s. 54). 19. Yüzyıla gelindiğinde belirli bir zümrenin himayesinde bulunan seçme hakkı, yapılan yasal değişikliklerle dışarıda kalan kesimleri de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. 1832'de yapılan bir yasal değişiklik ile tam anlamıyla bir siyasal katılım sağlanamamış olsa da yalnızca toprak sahiplerine ait olan seçme hakkını, toplumun geri kalanı da elde etmiştir (Marshall, 2000; Akt., Sarıhan Koçak, 2019, s. 24). Sosyal haklar ise 19. Yüzyılın sonlarında yapılan "Londra Halkının Çalışma Hayatı ve Yaşlılara İlişkin Kraliyet Komisyonu" incelemesiyle birlikte oluşmuştur ve bunun sonucunda ilk defa vatandaşlığın eşitlik boyutu tartışmaya açılmıştır (Marshall, 2000; Akt., Demir, 2005, s. 52). Bu dönemde eğitim hakkı, sosyal haklar içerisinde yer alan önemli bir hak olarak görülmeye başlamıştır (Marshall, 2000; Akt., Sarıhan Koçak, 2019, s. 24). Bu doğrultuda devlet sosyal haklara müdahale etmiş ve çocukları mahkemeler ve iş gücünden uzak tutarak, eğitim hakkını sağlamıştır. Bu yüzyılda eğitim ücretsiz ve zorunlu hale getirilmiştir. Ancak eğitimin zorunlu olma hali, öğrencilerin gelecekte vatandaş olmaları şartıyla uygulanmıştır (Isın-Wood, 1999; Akt.,

Solakoğlu, 2020, s. 57). Bu dönemde eğitim hakkının öncelikli tutulması ise sosyal hakların temel dinamiklerini güçlendiren bir etmen olmuştur (Marshall, 2000; Akt., Sarıhan Koçak, 2019, s. 24). Marshall'ın İngiltere'yi temel alarak; vatandaşlığın oluşumunu, hak ve özgürlüklerin gelişim sürecine dayandırarak yapmış olduğu bu gözlemi, sosyal eşitsizliklerden yola çıkarak yorumladığı fikrine varılabilir. Nitekim daha önce de belirtildiği gibi Marshall'a göre vatandaşlık, hak ve özgürlüklerden herkesin eşit bir şekilde yararlanabilmesidir. Aynı zamanda Marshall, hak ve özgürlükleri sivil, siyasal ve sosyal haklar olarak sınıflandırıyormuş gibi görünse de tüm hak ve özgürlüklerinin birbirleriyle karşılıklı ilişki içerisinde olduğu söylenebilir.

Vatandaşlık olgusunun farklı uygulanış biçimleri ise çeşitli vatandaşlık geleneklerini beraberinde getirmiştir. Bu vatandaşlık gelenekleri ise Liberal vatandaşlık, Cumhuriyetçi vatandaşlık ve Soy Temelli Etno-Kültürel vatandaşlıktır. Bu geleneklerden ilki olan Liberal vatandaşlığın merkezinde birey yer almaktadır (Durgun, 2010, s. 67-69). Liberallik yani bireycilik 17. yy. sonrasında Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) siyasal atmosferinde hâkim bir ideoloji olarak kendisini göstermeye başlamıştır. Liberal vatandaşlık geleneğinde vatandaşlar, birbirlerinin haklarına saygılı olma, vergi verme, herhangi bir tehlike halinde ülkesini müdafaa etme gibi görevlere sahiptirler. Ancak Liberal vatandaşlık geleneğinde bireyler, kamusal ya da siyasal alanda vatandaşlık konumunun kazandırmış olduğu hakları kullanıp kullanmama noktasında özgürdürler. Liberal anlayışta asgari düzeyin dışında vatandaşlara herhangi bir görev yüklenmemektedir. Vatandaşların siyasal ya da kamusal katılım gerçekleştirmesi, kendi tercihlerine bağlıdır. Bireyler ise toplum ve devletin önünde konumlandırılır. Ancak Liberal vatandaşlık geleneğinde devletin belirli çıkarlar üzerine kurulu bir yapıda olduğu da söylenebilir.

Vatandaşlık geleneklerinden bir diğeri ise Cumhuriyetçi-Toplulukçu veya Cemaatçi vatandaşlık geleneği olarak adlandırılan gelenektir. Cumhuriyetçi-Toplulukçu gelenek ise kökenleri Aristoteles'in fikirlerine uzanan Niccole Machiavelli ve Jean Jacques Rousseau ile güçlenen bir gelenektir (Kardam ve Cengiz, 2009, s. 56). Cumhuriyetçi-Toplulukçu geleneğin temelinde, ortak bir iyi çerçevesinde anlaşmaya varmış olan insanların, kamu faydası amacıyla kamusal alanlara katılımı yatmaktadır (Aksoy, 2020, s. 26). Bu geleneğe göre vatandaşlığın anlamı görev ve sorumluluktur (Durgun, 2010, s. 69-71). Bu gelenekte birey yalnızca toplumu oluşturma misyonuyla yer almaktadır. Yani toplum bireyden önce gelmektedir. Birey yalnızca toplumun bir üyesi olarak vatandaş kabul edilmektedir. Kamusal hizmetin önemli olduğu

Cumhuriyetçi vatandaşlık geleneğinde vatandaşların birbirleri ile olan sosyal bağları ve ortak yaşam biçimlerinin paylaşılması "vatandaş" olarak kabul edilebilmek için bir gerekliliktir. Aynı zamanda bu gelenekte birey, topluluğun belirlediği kabul sınırları içerisinde kaldığı takdirde sorumluluğunu yerine getirmiş olur ve vatandaş olarak kabul edilmeye hak kazanır (Bal, 2015, s. 26). Bu vatandaşlık geleneğinde askerlik, vergi vermek ve seçimlere katılmak önemli bir vatandaşlık görevi olarak görülmektedir (Caymaz, 2019, s. 15).

Bir diğer gelenek ise ortak ataların önemli sayıldığı Soy Temelli Etno-Kültürel vatandaşlık geleneğidir. Bu vatandaşlık geleneği, hukuk literatüründe yer alan ve vatandaşlığın etnik özelliğini vurgulayan "jus sanguinis" olarak tanımlanan bir Alman modelidir (Caymaz, 2019, s. 16). Soy Temelli Etno-Kültürel vatandaşlık geleneğine göre vatandaşlık, bazı nesnel koşulların yerine getirilebilmesi ile gerçekleşmektedir. Aksi takdirde vatandaş olabilmek mümkün değildir. Bu gelenekte vatandaşlık ortak bir ataya/atalara ve kan bağına (soy ilkesi) bağlıdır (Dağ, 2012, s. 105). Bu vatandaşlık geleneğinin soy birliğine/kan bağına dayalı bir ilke edinmesi, dışarıya kapalı ya da dışlayıcı bir vatandaşlık modeline sahip olduğunu göstermektedir.

Vatandaşlık olgusu, günümüze kadar çeşitli değişimlere uğramıştır. Olgusal olarak vatandaşlık, ulus-devletlerin yaygınlaşması ve Sanayi Devrimi'yle birlikte kentleşmenin hız kazanması ve eğitim seviyelerinin yükselmesiyle sanayi ve hizmet alanlarında istihdamın artması sonrasında ortaya çıkmış sosyal ve siyasal bir statü olarak görülebilir (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2015, s. 3). Ulus-devlet sisteminde vatandaş, ulusal anlamda aidiyet duygusuna sahip olabilen bireyler olarak da görülebilir (Polat, 2010, s. 24). Yani ulus-devletlerde vatandaşlar, ulusu oluşturan bireylerin her birisidir. Ancak günümüzde, küreselleşmenin de etkisiyle vatandaşlık olgusunun, ulus-devletler ile bağlarının zayıfladığı ileri sürülebilir (Töre, 2017, s. 564). Günümüzde vatandaşlık olgusunun ortak bir geçmiş ve ulusal aidiyet ile olan geleneksel bağı zayıflamıştır. İnsanlar doğum ya da evlilik gibi çeşitli yollarla farklı devletlerin vatandaşı olabilmektedir. Artık geçmişe kıyasla, vatandaşlık yasal bir "hak" olarak görülmektedir. Hatta ülkeler vatandaşlık statüsünü belirli bir para karşılığında satmaya bile başlamıştır (Serdar, 2021, s. 162).

Ayrıca insan haklarının yaygın kabul kazanması ulusal vatandaşlık politika ve pratiklerini dönüşüme uğratmaktadır. Bunun temel sebeplerinden bir tanesi, İHEB'in dünya üzerinde bulunan bütün insanların haklarını ilgilendiren bir içeriğe sahip olması ile ilgilidir. Örneğin, İHEB'in 15. Maddesi doğrudan vatandaşlık hakkının kazanılıp,

kaybedilmesiyle ilgilidir. “Her ferdin bir vatandaşlığa hakkı vardır” ve “Hiç kimse keyfi olarak vatandaşlığından veya vatandaşlığını değiştirmek hakkından mahrum edilemez.” (Bakanlar Kurulu Kararı, 1949). Bu madde bile tek başına değerlendirildiğinde, evrensel hukuka uygun olmayan vatandaşlık, politika ve pratiklerini değiştirme potansiyeline sahiptir.

İnsan hakları, insanlığın ortaya çıktığı andan itibaren var olduğu savunulan bir ilkeler bütünüdür. Tarihte bazı belgelere yansımış olan, “hak”, “eşitlik” gibi tabirler bahsi geçen belgelerin insan hakları bağlamında değerlendirilmesine yol açsa da insan hakları söyleminin kurumsal bir nitelik kazanması BM’nin kurulmasından sonra gerçekleşmiştir. İkinci Dünya Savaşı’nın ağır sonuçları sonrasında dünya barışını hedefleyen Birleşmiş Milletler (BM) bu yönde adımlar atmıştır. Bunlardan birisi de İHEB’in ilan edilmesidir. İnsan hakları söylemini, insanlık için ağır trajedilere yol açan İkinci Dünya Savaşı’nı göz önünde bulundurmadan anlayabilmek zordur (Şen, 2021, s. 464). İkinci Dünya Savaşı’nda Adolf Hitler, Benito Mussolini gibi diktatör liderler tarafından gerçekleştirilen soykırımlar, toplama kampları vb. uygulamalar herkes tarafından kabul edilen gerçeklerdir. Gerçekleştirilen uygulamaların belirli bir etnik kimliğe yönelik olması ise insan hakları fikrinin güçlenip, kurumsallaşmasında önemli bir unsur olarak nitelendirilebilir. Kısacası İkinci Dünya Savaşı’nın insanlık adına ağır ve utanç verici sonuçları öncelikle BM’nin kurulmasında, sonrasında ise İHEB’in oluşturulma sürecinde büyük bir etki sahibi olmuştur. Bir anlamda İkinci Dünya Savaşı, insanların eşit olarak görülmediği sonucunu doğurmuştur. İnsan hakları ise insanların yalnızca insan olduğu için etnik kimlik, dil, din, politik görüş vb. ayrımların gözetilmemesi gerektiği, her insanın özgürlük ve insan onuru bakımından eşit kabul edildiği evrensel bir kabuldür.

İnsan haklarının evrensel bir kabule ulaşması, İHEB’in yasal bir bağlayıcılığının olduğu anlamına gelmemektedir. Ancak İHEB, sonrasında oluşturulan sözleşmelerin temel dayanağını oluşturmaktadır. İnsan haklarının yasal bağlayıcılığı ise çeşitli hak temelli belgeler ile sağlanabilmektedir. Örneğin, insan hakları fikrinin hukuki bir içerik kazanmasında, 1976 yılında imzalanan “Uluslararası Sivil ve Siyasal Haklar Sözleşmesi” ve “Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi” önemli bir rol oynamıştır (Şen, 2021, s. 465). Ayrıca, 1966 yılında imzalanan “Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme”, 1979 tarihli “Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi”, 1984 tarihli “İşkence ve Diğer Zalimane, İnsanlık Dışı veya Aşağılayıcı Muamele ve Cezanın Önlenmesi

Sözleşmesi" ve 1989 yılında deklare edilen ÇHS gibi belgeler, insan haklarına yasal bir bağlayıcılık kazandırmada önemli birer kilometre taşını oluşturmaktadır.

İnsan haklarının yasal bağlayıcılığa kavuşması, demokratik vatandaşlık haklarını güçlendirmiştir. Örneğin, "Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi"; "Taraf Devletler vatandaşlığın kazanılması, değiştirilmesi, sürdürülmesi konusunda kadınlara erkeklerle eşit haklar tanır" (Milletler Arası Sözleşme, 1985) şeklinde olan 9. Maddesiyle, kadın ve erkeklere eşit vatandaşlık hakları tanıdığını belirtmektedir. ÇHS'nin 7. Maddesinde ise yeni doğan her çocuğun vatandaşlık hakkına sahip olduğu belirtilmektedir (Milletler Arası Sözleşme, 2004). Görüldüğü üzere hem İHEB 15. Maddesiyle hem de devamında yürürlüğe giren hak belgeleri, vatandaşlık haklarını da koruma altına almaktadır.

Günümüzde insan haklarının reddi, çağ dışı bir davranış olarak nitelendirilebilmektedir. Bugün merkezine insan haklarını dahil etmeyen herhangi bir hukuksal ya da siyasal bir projenin hatta devletlerin, kabul görme şansı ve saygınlık kazanması hiç de kolay gözükmemektir (Gökpınar, 2015, s. 12). Bir devlet tüm vatandaşlarının haklarını eşit bir biçimde koruyamadığında, sivil olmamak ve baskıcı olmak suçlaması ile karşı karşıya kalabilmektedir (Tepe, 2019, s. 8). Hal böyleyken bazı devletler insan haklarına, retorik olarak da olsa saygı duymak ve korumak zorunda kalmaktadırlar. Çağın gereksinimi haline gelmiş olan insan hakları, devletlerin temel mekanizmalarını buna göre şekillendirmesini sağlamaktadır. İnsan haklarının artık bir zorunluluk halini almış olması, vatandaşlık haklarını da dönüşüme uğratmıştır.

Vatandaşlık haklarının demokratikleşmesi ve evrenselleşmesi açısından merkezi bir öneme sahip insan hakları, özünde dört temel ilkeye dayanmaktadır. Bunlardan ilk ikisi düşünce, inanç, ibadet özgürlüğünü garanti altına alırken, diğer ikisi insanların korkudan ve yoksulluktan uzak yaşamasını garanti altına alma amacı taşımaktadır (Şen, 2021, s. 464-465). Bu tasnife göre, insan ve vatandaşlık hakları kişisel, siyasal, sosyo-ekonomik ve kültürel haklar olarak sınıflandırılabilir. Örneğin, kişisel hak ve özgürlükler yaşama, güvenlik, mülkiyet, adalet gibi hakları içermektedir. Siyasal/kamusal haklar; sosyal ve siyasal katılım özgürlüğü, toplanma özgürlüğü, düşünce ve ifade özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü gibi hak/özgürlükleri kapsamaktadır. Sosyo-ekonomik ve kültürel haklar eğitim, seyahat, sosyal güvenlik, çalışma ve eşit ücret talep etme, mal mülk edinebilme, özel hayatın gizliliği, evlenme, kültürel kimliği yaşatma, sığınma, dinlenme, sendika, asgarî düzeyde hayat

standartlarına sahip olma gibi sosyal ilişkileri düzenleyen hak ve özgürlükleri içermektedir.

2.2. Türkiye'de Vatandaşlık ve İnsan Hakları

Modern vatandaşlık anlayışı, Osmanlı'nın son dönemlerinde, özellikle 19. yüzyılda, gelişmeye başlamıştır. Bu süreçte, İkinci Meşrutiyet, tebaadan vatandaşa geçişte önemli bir kilometre taşını temsil etmektedir (Durgun, 2010, s. 79-80). Osmanlı'nın tüm uyruklarının can, mal, ırz ve konut dokunulmazlıklarını güvenceye alan Tanzimat Fermanı ve Gayrimüslimlerin hukuki ve sosyal yaşamlarındaki düzenlemeleri öngören Islahat Fermanı, "vatandaşlar topluluğu" oluşturulması yoluyla çöküşte olan imparatorluğun ayakta kalmasını sağlamaya çalışan temel hukuksal metinlerdir (Üstel, 2021, s. 25). Tanzimat Fermanı'yla birlikte "millet" ve "vatan" kavramları yer edinmeye başlamıştır (Lewis, 2021, s. 454-455). Ferman'da yer alan "devlet ve millet gayreti ve vatan muhabbeti" söylemleriyle dini fark etmeksizin tüm tebaaya vurgu yapıldığı açıkça görülmektedir. 1860'lı yıllara kadar ise anlamı belirgin olan bir Osmanlı Milleti vurgusuna denk gelmek zordur. Cumhuriyet Dönemi'nde ise ulus-devletlerin sınırları içerisinde bulunan halkını; belirli inançlar, fikirler, değerler, ideolojiler etrafında birleştirilmesi yoluyla eğitimde ve dilde birliğin sağlanması ve bunun gereği olarak toplumsal çatışmaların ortadan kaldırılması politikası izlenerek bu yönde yeni bir seküler milli kimlik inşası gerçekleştirilmiştir (Polat, 2011, s. 142). Bu doğrultuda gerçekleştirilen uygulamalardan birisi de Türk Tarih Tezi'nin oluşturulmasıdır. M. Kemal'in güçlü bir şekilde desteklediği bu teze göre Türkler, Orta Asya'yı kıtlık ve kuraklık sebebiyle terk etmek zorunda kalmıştır ve Türklerin soyları Orta Asya'ya uzanmaktadır (Zürcher, 2021, s. 225). Bu tez, Türk tarihinin Osmanlı Devleti döneminden ayrı bir şekilde övünç kaynağı oluşturmayı hedeflemektedir. Türk Tarih Tezi, ulus-devlet vatandaşlarının yeni bir milli kimlik kazanmasında kullanılan yöntemlerden birisidir. Aynı zamanda Cumhuriyet Dönemi'nin makbul vatandaşı, "medenilik" ve "yurtseverlik" olmak üzere iki temel üzerine inşa edilmek istenmiştir (Üstel, 2021, s. 175-266).

Cumhuriyet Dönemi yurttaşlığını etkileyen bir olay ise 1942 yılında kabul edilen Varlık Vergisi ile ortaya çıkmıştır. Varlık Vergisi Kanunu; mülkiyet sahiplerinden, iş insanlarından, çiftlik sahiplerinden ve vergi vermekle yükümlü olan bazı çalışanlardan vergi alınmasını tasdik eden bir kanun olarak tasarlanmıştır (Lewis, 2021, s. 398-405). Dönem içerisinde daha sonradan anlaşılacağı üzere vergi yükümlülerine ait borç

miktarlarının belirlenmesinde etno-dinsel kimlikler belirleyici bir unsur olarak kullanılmıştır. Vergi yükümlülerinin mensup oldukları dinlere göre ayrı listelere alındığı ve buna göre ödeyecekleri vergi miktarlarının değiştiği açıklanmıştır. Daha sonra ise vergilerini ödemeyen mükelleflerin isimleri ve borç miktarları gazetelerde yayımlanmaya başlamıştır. Borçlarını ödemeyen mükelleflerin ise sosyal hizmetlerden mahrum bırakılacağı ve sürüleceği ilan edilmiştir. Bu kapsamda çoğunluğu gayrimüslimlerden oluşan ve vergi yükümlülüğünü yerine getirmeyen vatandaşlar tutuklanmış ya da sürülmüştür. Birçok iş insanı ise vergi yükümlülüğünün altında kalarak iflas etmiştir. Sonrasında Varlık Vergisi'nin kaldırılacağı duyurulmuş ve belirlenen tarihe kadar ödeme yapmayanların çalışma kamplarına gönderileceği bildirilmiştir. Batı devletlerinin bu vergiyi gündemlerine alması ve tepkiyle karşılanması sonrasında Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından vergi borçlarına af getirilmiş, tutuklular bırakılmış ve ödemesi yapılmayan borçlar da silinmiştir. Varlık Vergisi Kanunu ve getirileri Türk vatanseverler tarafından da Türk Devleti'nin onur ve haysiyetini kaybettiği gerekçesiyle tepki görmüştür. İlgili kanunun yabancı devletlerin Türkiye'nin iç işlerine müdahale etmesinde bir gerekçe olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir. Aynı zamanda Varlık Vergisi Kanunu'nun uygulanmasından sonra Gayrimüslim azınlıkların servetleri büyük oranda Müslüman Türklere geçmiştir (Çoban, 2021, s. 97). Gayrimüslimlerin sayısında azalmalar olmuş ve bir anlamda ekonomide Türkleştirme politikası güdülmüştür. Varlık Vergisi, anayasal eşitliği yok sayan bir uygulama olarak tarihe geçmiştir (Polat, 2011, s. 145). Aynı zamanda bu uygulamanın ötekileştirme ve dışlama politikası olduğu da söylenebilir.

Çok partili hayata geçiş ise vatandaşlık anlayışının değişmesine sebep olmuştur. Vatandaşların devlet karşısındaki görev temelli temsili, çok partili hayata geçişle birlikte hak-temelli vatandaş temsiline dönüşmüştür. 1980 sonrasında ise, gelişmeye başlayan hak-odaklı vatandaşlık anlayışı yeni bir yöne doğru evrilmiştir. 1982 yılında taslağı hazırlanan anayasa, 1961 Anayasası'nın geniş özgürlüğünü kısıtlayacaktır (Zürcher, 2021, s. 322). Bu kapsamda grev, basın özgürlüğü, sendika hakları ve düşünce ve ifade özgürlüğü gibi temel hak ve özgürlükler, anayasal olarak sınırlandırılmıştır. 1982 Anayasası bireyin haklarını kısıtlayıcı bir özellik göstermekle birlikte otoriter bir devlet gücü tesis etme amacı taşımaktadır (Polat, 2011, s. 154). Güvenlik ve düzen ihtiyacının sağlanmaya çalışıldığı bu dönemde, vatandaşlık hak eksenli olmaktan çıkarak, sorumluluk ve ödev eksenli bir profile doğru kaymaya başlamıştır. Bu dönemde

vatandaşların; tehdit, düşman ve tehlikelere karşı bilinçli ve uyanık olmaları telkin edilmiştir (Üstel, 2021, s. 282).

Avrupa Birliği (AB) ile entegrasyon süreci ise Türkiye'deki vatandaşlık ve insan haklarına dair politikaları etkileyen faktörlerden biri olmuştur. 12 Eylül 1980 askeri müdahalesi sonrası hem Avrupa Toplulukları hem de AK, Türkiye'deki insan haklarının durumuna odaklanmıştır (Zürcher, 2021, s. 347-378). Bu kapsamda 1981 yılında Türkiye'nin AK ile olan üyeliği duraklatılmış, 1982 yılında ise insan hakları ihlalleri ile ilgili resmi bir inceleme başlatılmıştır. Bu süreçte Türkiye-Avrupa ticari ilişkileri olumsuz etkilenmemiş, Avrupa Toplulukları ile politik ilişkiler ise tekrar düzelmeye başlamıştır. Bu kapsamda Türkiye, 1987 yılında Avrupa Toplulukları'na üye olmak için resmi başvuruyu yapmıştır. Tam üyelik başvurusu kabul edilmemiş fakat AB ile Gümrük Birliği'ne dair anlaşmaların yapılması önerilmiştir. Bu anlaşmalar ise AB'nin mevzuatları gereği yavaş ilerlemiştir. Bu süreçte bazı milletvekillerinin yargılanması gibi iç sorunlar, Avrupa'nın insan hakları konusunda Türkiye'ye eleştirel yaklaşmasına sebep oluşturmuştur. Bunun sonucunda ise 1994 yılında AK Meclisi, Türkiye'yi çıkarma girişimlerine başlamıştır. Gümrük Birliği Anlaşmaları ise 1995 yılına kadar ertelenmek zorunda kalmıştır. Avrupa Parlamentosu, anlaşmaların onaylanması için geniş politik özgürlüklerin sağlanması şartını öne sürmüştür. Bu süreç içerisinde çeşitli anayasal değişiklikler gerçekleştirilmiş ve Gümrük Birliği tasdik edilmiştir. Türkiye'nin AB'ye katılım süreci ise 1997 yılında düzenlenen Lüksemburg Zirvesi ile başlamıştır. Zirve'de alınan kararlar, Türkiye için bazı siyasal koşulların yerine getirilmesini gerektirmektedir. İlgili koşullar; 1993 yılında AB tarafından düzenlenmiş olan Kopenhag Kriterleri'nin yerine getirilmesi, Kıbrıs sorunu için BM ile ilişki kurulması ve Yunanistan ile olan sorunların Uluslararası Adalet Divanı'na sunulması isteklerinden oluşmaktadır. Zirve kararları sonucunda, ulusal ve uluslararası boyutta oluşan siyasi atmosferin de etkisiyle, Türkiye 1998 yılında AB ile ilişkilerini, Alman hükümeti değişene kadar kesmiştir. Almanya'da yaşanan hükümet değişimi sonrası AB ilişkileri tekrar sürmüş ve 1999 yılında Helsinki Zirvesi'yle önemli bir aşama kat edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti, AB'ye katılım öncesinde düzenlenen programlara katılmaya hak kazanmış ve bu süreçte Kopenhag Kriterlerini karşılamak için somut adımlar atmaya başlamıştır. Bu kapsamda çeşitli düzenlemelere gidilmiş ve anayasal değişiklikler yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan bazı düzenlemelerle; haberleşme hürriyeti, konut dokunulmazlığı, özel hayatın gizliliği ve düşünce ve ifade özgürlüğü gibi hak ve özgürlüklerin kapsamları genişletilerek, yeni güvenceler sağlanmıştır (İlerleme Raporu,

2008; Akt., Haktankaçmaz, 2010, s. 15). Dernekler kanunu ve gösteri, yürüyüş haklarındaki kısıtlamalar azaltılmış, işkence suçlarının önlenebilmesi için yeni düzenlemeler getirilmiş, siyasi partilerin kapatılması ile ilgili kanunlar düzenlenmiş, idam cezası kaldırılmış, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) kararlarının üstünlüğü kabul edilmiş ve TRT ve özel kanallar için Türkçe dışındaki dillerde de yayın yapılabilmesinin önü açılmıştır. Bu düzenleme ve değişikliklerin sonucunda AK bir rapor hazırlamış ve Türkiye'nin tam aday statüsünü elde edebilmesi için azınlıklar ve insan hakları konularında Kopenhag Kriterlerini tam olarak karşılaması gerektiğini belirtmiştir. (Rumford, 2001; Akt., Haktankaçmaz, 2010, s. 15). 2004 yılında düzenlenen Brüksel Zirvesi'nde ise kriterlerin karşılandığı sonucuna varılmış ve üyelik görüşmelerinin 2005 yılında başlanacağı kararlaştırılmıştır. Türkiye'nin AB entegrasyonunda sonraki yıllarda da çeşitli anayasal değişiklikler yapılmaya devam etmiştir. 2010 yılında anayasal değişiklikler meclis tarafından onaylandıktan sonra referanduma sunularak resmileşmiştir. Bu kapsamda 26 anayasa maddesinde değişikliğe gidilmiştir (Akbaba, 2017, s. 112). Başlıca değişiklikler ise yaşlı, çocuk, engelli, şehit veya gazi vatandaşlara sağlanan pozitif ayrımcılıklar, kişisel verilerin korunması kanunu, seyahat özgürlüğü ve çocuk hakları ile ilgilidir. Avrupa Komisyonu, 2007 yılından itibaren Türkiye ile ilgili hazırladığı raporlarda geçmişe oranla daha eleştirel yaklaşmaya başlamıştır (Zürcher, 2021, s. 404). Eleştirel yaklaşımın temel nedenleri ise yargı bağımsızlığı, azınlık hakları ve basın hürriyeti ile ilgilidir. Üyelik görüşmeleri için gerçekleştirilen çabalar ise Güney Kıbrıs Rum Yönetimi'nin 2012 yılında AB başkanlığını geçici olarak devralışına kadar sürmüştür ve bu olayla birlikte görüşmeler bu dönem için sona ermiştir.

Günümüzdeki vatandaşlık anlayışı ise daha önce de belirtildiği gibi çağın gereksinimine uygun olarak insan hakları ile paralel bir görünüm arz etmek zorundadır. Fakat bu durum daha önceki dönemlerdeki vatandaşlık anlayışlarının insan haklarından ayrı bir görünüm sergilediği anlamına gelmemektedir. Örneğin; 1961 Anayasası'nın 2. maddesinde "Türkiye Cumhuriyeti, insan haklarına ve başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, millî, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devletidir" (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1961) ibaresi yer almaktadır. 1982 Anayasası'nın 103. Maddesinde ise Cumhurbaşkanı'nın göreve başlarken TBMM önünde and içme şekli şu şekilde belirtilmektedir: "…herkesin insan haklarından ve temel hürriyetlerinden yararlanması ülküsünden ayrılmayacağıma… namusum ve şerefim üzerine and içerim." (TBMM, 1988).

İnsan haklarının anayasaya yansıması, vatandaşlığa olan bakış açılarını da şüphesiz ki etkilemektedir. Aynı zamanda çeşitli uluslararası insan hakları sözleşmelerine atılan imzalar, vatandaşlığa yönelik değişimleri de meydana getirme gibi bir özelliğe sahiptir. Türkiye, Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine Dair Sözleşme'yi 1985'te, İşkence ve Diğer Zalimane, Gayri İnsani veya Küçültücü Muamele veya Cezaya Karşı Sözleşme'yi 1988'de ve ÇHS'yi ise 1990 yılında imzalamıştır (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1995; Milletler Arası Sözleşme, 1985, 1988). Bahsi geçen sözleşmeler daha önce de belirtildiği gibi vatandaşlık haklarını düzenleyici bir etkiye sahiptir. Vatandaşlığın kazanılıp, kaybedilme durumlarını ve kadın-erkeğin vatandaşlık haklarının eşitlenme amacını taşıdığı belirtilmektedir. Ancak günümüzdeki vatandaşlığın, 1982 Anayasası'nın etkisiyle sorumluluk ve görev temelli, tehlikelere karşı savunmacı bir profil sergilediği söylenebilir. Nitekim Polat'a (2011, s. 154) göre 1980 döneminden sonra devlete karşı itaatkâr olan, sivil ve katılım göstermeyen bir vatandaşlık profili boy göstermeye başlamıştır. Vatandaşlığa olan bakış açısının, insan hak ve özgürlüklerine saygılı, bireyci bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir. Vatandaşlık ve insan haklarının birbirlerinden ayrı bir şekilde düşünülmesi imkansızdır.

Günümüzde vatandaşlığın sonradan kazanılması durumlarında ise çeşitli politika ve uygulamalar etkili olmaktadır. Bunlardan biri ise vatandaşlığın ticari bir meta olarak kullanıldığı, yatırım yoluyla vatandaş statüsü kazandırma uygulamasıdır (Serdar, 2021, s. 162). Yatırım yoluyla vatandaşlık uygulaması, istisnai yollardan kazanılan vatandaşlık uygulamaları kapsamında değerlendirilmektedir. Yatırım yoluyla vatandaşlık uygulamasında, genel vatandaşlık başvurularından farklı olarak dil ve kültürel uyum, oturma süresi gibi kriterler vatandaşlığa kabulde zorunlu bir ölçüt olarak değerlendirilmemektedir. Türkiye'de de yatırım yoluyla vatandaşlık statüsü kazandırma uygulaması, son zamanlarda önemini artırmıştır. 2018 yılında yayınlanan 106 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile yapılan değişiklikler, bu konuda atılan önemli adımlardan birisidir. İlgili kararname ile Türk vatandaşlığı statüsüne sahip olmak isteyen yatırımcılar için gayrimenkul alımlarında belirlenen yatırım miktarının değeri düşürülerek indirim yapılmıştır. İlerleyen süreçlerde ise yatırımcıları çekebilmek amacıyla bürokrasi hızlandırılmış ve yatırım yoluyla vatandaş statüsü kazanmak isteyen yatırımcılar için danışmanlık hizmeti verilmeye başlanmıştır. Bu uygulamalar sonrasında, geçmiş dönemlere oranla yatırımcıların vatandaşlık başvurularında artış görülmüştür. Vatandaşlığın ticari olarak satılması yani piyasalaştırılması; katılım, statü,

kimlik, hak ve özgürlükler gibi vatandaşlığın temel ilkelerine zarar verdiği söylenebilir (Shachar, 2014, 2017; Akt., Serdar, 2021, s. 173). Aynı zamanda toplumsal eşitsizlik ve ayrımcılığı oluşturabilir. Vatandaşlığın metalaştırılması her ne kadar devletin yararına gibi görünse de vatandaşların toplumsal aidiyet duygusuna zarar verebilir.

2.3. Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi

Basit bir ifadeyle Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, insan hak ve onuruna saygılı ve bu konuda bilinçli, aktif, etkin ve katılımcı bireyler yetiştirme hedefiyle gerçekleştirilen bir eğitimdir. Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin ayrı tanımlarını ele almak gerekirse: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi; demokrasi kültürünü ve hukukun üstünlüğünü yaşatmak, yaygınlaştırmak ve himaye etmek amacıyla, öğrencileri bilgi, beceri ve değerlerle donatarak, hak ve sorumluluklarını kullanıp, koruyabilecek bir seviyeye ulaştırmayı, demokratik yaşam içerisinde katılımcı bir kişilik oluşturmayı amaçlayan eğitim-öğretim faaliyetleridir (AK, 2011, s. 7). İnsan Hakları Eğitimi ise insan hak ve özgürlüklerinin yaygınlık kazanması ve himaye edilmesi amacıyla gerçekleştirilen ve bu yönde öğrencilere gerekli bilgi ve beceri sağlayan, davranışlarını şekillendiren, öğrencilerin toplum içerisinde evrensel insan hakları ilke ve değerlerinin korunmasında yeti sahibi olarak yetişmesini hedefleyen eğitim- öğretim faaliyetleridir. İnsan Hakları Eğitimi, Vatandaşlık Eğitimine göre daha yeni bir alandır. İnsan Hakları Eğitimi'nin tarihi, insan haklarının kurumsallaşmasıyla birlikte ortaya çıkan sürecin içerisinde yer almakla birlikte uygulanması 20. yy'ın son yıllarına denk gelmektedir. BM tarafından gerçekleştirilen bir dizi kongreler sonrası 1995 ile 2004 yılları arası İnsan Hakları Eğitimi On Yılı olarak kabul edilmiştir (Bağlı, 2013, s. 297). Bu ise İnsan Hakları Eğitimi'ni geliştirmeye yönelik çabaların arttığı bir sürecin başladığı dönemdir.

Vatandaşlık eğitimi çeşitli yaklaşımlara sahiptir. Bu doğrultuda akademik alan yazında farklı modern vatandaşlık eğitimi yaklaşımları bulunmaktadır. Bunlar ise çok-kültürlü (multiculturalist) vatandaşlık eğitimi, eleştirel (critical) vatandaşlık eğitimi, post-yapısalcı (post-structuralist) vatandaşlık eğitimi, demokratik vatandaşlık eğitimi ve hümanist vatandaşlık eğitimi olmak üzere beş farklı eğitim yaklaşımından oluşmaktadır (Şen, 2019, s. 3). Bunlardan ilki olan çok-kültürlü vatandaşlık eğitimi, öğrencilere ırk, etnik-dini kimlik ve ideolojik farklılıklar hakkında bilgi kazandırır. Çok-kültürlü vatandaşlık eğitimi öğrencilerde farklılıklara saygıyı ve öğrencilerin çeşitli kültürlere sahip insanlarla etkili bir iletişim gerçekleştirebilmesini hedefler. Çok-kültürlü vatandaşlık eğitimi için bir sınıflandırma geliştiren Banks, bu sınıflandırmanın ilk

basamağına "yasal vatandaşlığı" koymuştur. Sınıflandırmanın ilk basamağına göre öğrenciler, yasal vatandaşlığın ne olduğunu öğrenir ve ulus-devlete olan üyeliğini, haklarını ve haklarının getirmiş olduğu devlete karşı olan sorumluluklarını öğrenir. Sınıflandırmanın bu düzeyinde öğrenciler herhangi bir siyasal sistem içerisinde yer edinememektedir. Banks'in sınıflandırmasının ikinci basamağında ise öğrencilerin, seçme hakkı gibi siyasal katılımının geleneksel araçlarını kullanması hedeflenir. Üçüncü basamak olan "aktif vatandaşlık" düzeyinde ise az önce belirtilen siyasal katılımın geleneksel araçları kullanılmasının yanında öğrencilere yasalar ve hukuksal gelenekler öğretilir. Bu basamağa göre öğrenciler şiddet dışı gösterilere katılabilir ya da dilekçe hakkını kullanabilir. Sınıflandırmanın son basamağını ise "dönüştürücü vatandaşlık" oluşturmaktadır. Bu basamakta, ideal vatandaşlık temsil edilmektedir. Bu basamakta yer alan vatandaş tipolojisi, sosyal adaleti sağlamak adına yürürlükte olan yasaları tartışmaya açabilir. Etnik, dinsel, kültürel vb. ayrımcılıklara karşı yasaların karşısında bir duruş sergileyebilir, gerektiğinde ise siyasal ve sosyal içerikli protestolara katılabilir.

Çok-kültürlü vatandaşlık eğitimi yaklaşımının içerisinde bulunan bu sınıflandırma aslında vatandaşlık tipolojilerinin bir dönüşümünü de göstermektedir. Sınıflandırma, ilk basamaktan son basamağa doğru incelendiğinde ulaşılmak istenen vatandaş idealinin politik katılımla birlikte geliştiği görülmektedir. Nitekim sınıflandırmanın son basamağında ideal vatandaşın temsil edildiği görülmekle birlikte politik katılımın da hayli yüksek bir seviyede olduğu söylenebilir. Modern vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarından ikincisi ise eleştirel vatandaşlık eğitimidir. Bu yaklaşıma göre uygulanan vatandaşlık eğitimi mevcut sistem içerisinde var olan sosyo-ekonomik düzenin değişimini hedeflemelidir (Giroux, 1980; Johnson ve Morris, 2010; McCowan, 2011; Akt., Şen, 2019, s. 4). Bu değişiklik ise adil bir sosyo ekonomik sistemi oluşturmalıdır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler mevcut eşitsizliklerin farkına varmalı ve adil bir sistemin kurulabilmesi için çaba gösterebilmelidir. Üçüncü modern vatandaşlık eğitimi yaklaşımı ise post-yapısalcı vatandaşlık eğitimidir. Bu yaklaşımda vatandaşlık eğitiminin, toplumdaki hâkim güç ile ilişkisi ele alınır (Pykett, 2007; Wood, 2014; Akt., Şen, 2019, s. 4). Post-yapısalcı vatandaşlık eğitimi yaklaşımına göre güce hâkim olan grup kendi değerlerini vatandaşlık eğitimi aracılığıyla, toplumun bütününe yayabilir. Bu kapsamda gerçekleştirilen vatandaşlık eğitimi ile öğrencilere güç ilişkileri fark ettirilir ve var olan sistem içerisinde ne şekilde yer alabileceği öğretilir.

Demokratik vatandaşlık eğitimi ise modern vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarından dördüncüsüdür. Bu yaklaşım, öğrencilerin demokratik kural ve ilkeleri benimsemesini amaç edinmektedir (Hess, 2015; Parker, 2003; Akt., Şen, 2019, s. 4). Westheimer ve Kahne (2004) ise demokratik vatandaşlık eğitimi için bir sınıflandırma geliştirmişlerdir (Akt., Şen, 2019, s. 4). Bu sınıflandırmaya göre vatandaş; kişisel-sorumlu, katılımcı ve adalet yönelimli vatandaş olmak üzere aşağıdan yukarı doğru ilerlemektedir. Sınıflandırmanın en alt basamağında yer alan kişisel-sorumlu vatandaş, herhangi bir işte çalışan, vergisini veren, kan bağışı gerçekleştiren, olağanüstü durumlarda yardım gönüllüsü olan, yardıma ihtiyacı olan insanlar için oluşturulan kampanyalara destek veren bir vatandaş profilini oluşturmaktadır. Sınıflandırmanın ikinci basamağında yer alan katılımcı vatandaş, topluma fayda sağlayamaya yönelik aktivitelerde aktif katılım gösterir. Kişisel-sorumlu vatandaş yardım kampanyasına destek verirken, katılımcı vatandaş yardım kampanyasını organize eder. Katılımcı vatandaş devlet mekanizmasının işleyişini tanır. Sosyal sorumluluk bilincine sahiptir. Sınıflandırmanın en üst basamağında yer alan adalet yönelimli vatandaş ise toplumsal sorunların altında yatan nedenleri açığa çıkarmaya çalışır. İçerisinde bulunduğu sisteme eleştirel bir bakış açısı yöneltir. Adaletsizlikleri ortaya çıkarır. Eşitsizlikleri açığa çıkaran sistemin, revizyona uğramasıyla adil bir biçim alacağına inanır.

Modern vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarının beşincisi ise hümanist vatandaşlık eğitimidir. Hümanist vatandaşlık eğitimi yaklaşımına göre insan hakları ilke ve değerleri, vatandaşlık eğitiminin temelini oluşturmalıdır (Şen, 2019, s. 4-5). Bu yaklaşıma göre vatandaşlık ve insan hakları eğitimi birbirlerinin tamamlayıcısıdır. Modern vatandaşlık eğitimi yaklaşımının bir teorisini de kozmopolitanism anlayışı temelinde Osler ve Starkey (2005) oluşturmuştur. Bu teoriye göre vatandaşlık; duygu, statü ve pratik üçlüsünün bir birleşiminden meydana gelmektedir. Vatandaşların topluma aidiyet hissini "duygu", vatandaşlığın siyasi, hukuki ve moral haklarını "statü", vatandaşların katılım boyutunu ise "pratik" unsuru oluşturmaktadır. Kozmopolitan vatandaşlık eğitimi teorisi, öğrencilerin kendilerini tüm kimlikleriyle ifade edilebilmesine olanak sağlayan, vatandaşlığın temelini insan haklarının oluşturduğunu savunan ve bunu öğreten, farklılıklara eşitlikçi bir bakış açısı sunan vatandaşlık eğitimi teorisidir.

Aynı zamanda İnsan Hakları Eğitimi özelinde de çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır: Bunlardan biri ise Bajaj (2011) tarafından üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan ilki; öğrencilerin insan hakları ilkelerini içselleştirmesi yoluyla küresel

toplumun bir ferdi olarak yetiştirmeyi amaçlayan "Global Vatandaşlık için İnsan Hakları Eğitimi", ikincisi, çatışmalara maruz kalmış insanlara yönelik gerçekleştirilen ve barış, farlılıklara saygı, azınlık hakları gibi konular üzerinde duran "Birlikte Yaşamak için İnsan Hakları Eğitimi", üçüncüsü ise insan hakları ilke ve kuralları temel alınarak var olan eşitsizliklere eleştirel bir bakış açısı geliştirmeyi ve değişimi gerçekleştirmeyi hedefleyen "Dönüştürücü Eylem için İnsan Hakları Eğitimi" dir (Akt., Şen, 2021, s. 468-469). Tibbits (2017) ise İnsan Hakları Eğitimi'nde kullanılan dört ana öğretim yöntemi olduğu çıkarımını yapmaktadır. Bunlar ise insan hakları içeriğinin ezberci bir anlayışla gerçekleştirildiği "didaktik yöntem", öğrencilerin hayali bir anayasa oluşturup, kendi anayasasını İHEB ile karşılaştırdığı, "katılımcı yöntem", öğrencilerin kendi güçlerinin farkına vararak, değişimin öncüleri olmaları gerektiğini benimseten "güçlendirme yöntemi" ve öğrencileri insan hakları aktivisti olarak yetiştirmeyi amaçlayan "dönüştürücü yöntem" dir. Tibbits (2017), tespit ettiği İnsan Hakları Eğitimi öğretim yöntemlerinde kullanılan üç farklı İnsan Hakları Eğitimi modeli bulunduğunu öne sürmektedir. Bu modellerden ilki, devlete tabi olan eğitim kurumlarında, istekli olarak derslere katılım göstermeyen öğrenciler için insan haklarının içeriğini ezberci bir mantıkla öğretmeyi amaçlayan "Değerler ve Farkındalık-Sosyalleşme Modeli" dir. Bu model sosyal olaylara eleştirel bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlamaz, yalnızca öğreticilik görevini görür. İkincisi ise çeşitli meslek gruplarına yönelik hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimler ile insan haklarını bir meslek ahlakı çerçevesinde kazandırmayı amaçlayan "Hesap Verilebilirlik- Mesleki Gelişim Modeli" dir. Üçüncü model ise sivil toplum kuruluşlarınca (STK) kabul gören ve gönüllü katılım sağlayan bireylere hak savunucusu olma yolunda insan haklarına dair değer, tutum ve davranışlar kazandırmayı amaçlayan "Aktivizm-Dönüştürme Modeli" dir.

İnsan Hakları Eğitimi'ne yönelik bir başka sınıflandırma ise BM'nin 2011 yılında deklare ettiği bir bildiride yapılmıştır. Bu bildiride İnsan Hakları Eğitimi üç farklı şekilde sınıflandırılmıştır (BM, 2020; Akt., Şen, 2021, s. 468). Bu sınıflandırmalardan ilki, insan hakları ile ilgili temel kuralların ve insan haklarını koruyan sistemi teorik düzeyde bir bilgi olarak aktaran İnsan Hakları Hakkında Eğitimdir. İkincisi ise uygulanan eğitimin insan hakları ilke ve değerlerine uygun bir şekilde sürdürülmesini ve eğitim paydaşlarının bu doğrultuda insan hakları ilke ve değerlerini benimsemesini hedefleyen İnsan Hakları Aracılığıyla Eğitimdir. Üçüncüsü ise temel hedefi; kendileri ve diğer insanlar için öğrencileri, birer hak savunucusu olarak yetiştirmek olan ve bu doğrultuda uygulanan İnsan Hakları İçin Eğitimdir.

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dünyada farklı isimler ile eğitim programlarında yer almaktadır. Örneğin derslerin isimleri, Polonya ve İngiltere'de yalnızca "vatandaşlık" olarak, Portekiz'de ise "insan hakları" olarak geçmektedir (Elkatmış, 2012, s. 5). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi'nin içeriği yaşanan toplumsal ya da siyasal olaylardan etkilenip, dönüşme özelliğine sahip bir formdadır (Bkz. Önal, Öztürk ve Kenan, 2017; Şen, 2018). Bunun sonucunda Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi belirli aşamalardan geçmek ve son haline kavuşmak gibi bir misyona sahip olmaktadır. Daha doğrusu bu eğitimin içeriği hiçbir zaman son haline kavuşamayacak niteliktedir. Çünkü toplumsal ve siyasal olaylar her zaman yaşanmaktadır ve bu eğitim yalnızca güncel olanı yakalayabilecektir. Bundan dolayı ise sürekli dinamik bir yapıda olması gerekmektedir.

İngiltere'de uygulanan vatandaşlık eğitimi ise bağımsız bir şekilde tasarlanabilmesiyle diğer ülkelerdeki vatandaşlık eğitimlerinden ayrılmaktadır. İngiltere'de "Vatandaşlık" dersi adı altındaki bu eğitim, uğramış olduğu değişimler sonrasında içeriğinin okullar tarafından ihtiyaçlar göz önüne alınarak yorumlanabildiği, değişiklikler (ders saati vb.) yapılabildiği bağımsız bir ders haline gelmiştir (Önal vd., 2017, s. 380). Aynı zamanda İngiltere'de yaşanan bu son değişikle beraber, insan hakları, ayrımcılık, çeşitlilik, çok kültürlülük gibi konulara yer verilmemektedir, eleştirel düşünen ve sorgulayan vatandaş yerine, iyi vatandaşın yetiştirilmesine önem verilmektedir (Önal, Öztürk ve Kenan, 2018, s. 247). Danimarka'da ise Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinin içerisinde verilmekle birlikte eğitimin amacı öğrencilere toplumsal dönüşüm hakkında bilgi sunmak ve demokratik katılımı gerçekleştirmek olarak ifade edilmektedir (Keskin ve Yüceer, 2013, s. 107). Bir başka Avrupa ülkesi olan Almanya'da ise Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık Eğitimi isimli dersler altında sunulmakla birlikte vatandaşlık eğitiminin amacı, temel hak, özgürlükler ve sorumluluklar bağlamında devlet ile ilişkilerini düzenleyebilen, sosyal sorumluluk sahibi, doğayla barışık bir AB vatandaşı yetiştirmektir (Kaya, 2020, s. 50-52).

Görüldüğü üzere ülkelerdeki Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi birbirinden farklı politikalar ile yönetilmektedir. Bu durum ise her ülkenin kendi sosyo-politik ve sosyo-kültürel ihtiyaçlarından kaynaklanan farklılıkların bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Türkiye'de ise güncel Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, ilköğretim düzeyinde İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, ortaokul düzeyinde ise

Sosyal Bilgiler dersi adı altında verilmektedir. Ülkelerin genelinde olduğu gibi Türkiye'de de Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimin bir süreci bulunmaktadır.

2.4. Türkiye'de Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi

Türkiye'deki modern vatandaşlığın inşasının İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde gerçekleştirilmeye başlandığı daha önce belirtilmişti. Cumhuriyet Dönemi'nde de devam eden vatandaşlığın inşa süreci, yeni ulus-devletin çıkarları doğrultusunda eğitim üzerinden yönlendirilmiştir. Bu kapsamda ise çeşitli uygulamalar ve politikalar gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, Cumhuriyet Döneminin ilk ve ortaokullarının vazgeçilmez bir dersi olacak olan Yurttaşlık Bilgisi, İkinci Meşrutiyet'in ilanından sonra "Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye" adıyla müfredata girmiştir (Üstel, 2021, s. 33). Cumhuriyet'in ilanından sonra ise 1924 yılı programında ismi "Malumat-ı Vataniye" olan bu ders, 1926 ve 1936 programlarında "Yurt Bilgisi" olarak yerini almış, 1948 programında ise "Yurttaşlık Bilgisi" olarak okutulmuştur (Elkatmış, 2012, s. 4).

Cumhuriyet Dönemi ilk yıllarının en önemli özelliklerinden birisi, ilköğretim düzeyinde okullaşma oranlarının artırılmasıdır. Bir diğeri ise uygulanacak olan eğitim ve öğretimin yeni kurulmuş olan ulus-devletin ihtiyaçlarını karşılayacak bir biçimde yapılandırılmasıdır (Üstel, 2021, s. 128). Aile, millet ve devlete sadakati sağlayabilmek ve öğrencilerde kamu hizmeti bilinci oluşturmak, bu dönemki vatandaşlık eğitiminin temel amacını ifade etmektedir (Şen, 2019, s. 5). Nitekim bu dönemde uygulanan vatandaşlık eğitimi amaçlarından birisi de bireysel çıkarlardan ziyade ulusal çıkarlar için çalışmanın vurgulanmasıdır. Dönemin mevcut eğitim yaklaşımı, bireysel oluşumun kıymetsiz ve kötü olduğunu, öğrencilerin kendilerinden önce ulusu düşünmeleri gerektiğini öğütlemektedir (Caymaz, 2019, s. 34-35). Aynı zamanda dönemin vatandaşlık eğitimi, yoğun bir biçimde görevleri vurgulayan bir yapı içerisindedir.

Dönemin ders kitapları, mevcut eğitim yaklaşımına hizmet eden bir görüntü çizmektedir. Bu kapsamda ders kitaplarında "milletdaş" ve "vatandaş" ayrımları gerçekleştirmekte, Türk ve vatandaş kavramları anlamdaş sayılmaktadır (Şen, 2019 s. 5). Aynı soy birliğine dayananlar "milletdaş", aynı ülke toprakları üzerinde yaşayanlar "vatandaş" olarak kabul edilmektedir. Nitekim Rona (1941)'nın ilkokul 4. Sınıflar için kaleme almış olduğu "Yurtbilgisi Dersleri" kitabında yer alan Türk milleti tanımı şu şekildedir: "Türk yurdu üzerinde yaşayan, Türk diliyle konuşan ve Türk kanı taşıyan insanların birliğine Türk Milleti denir" (Akt., Caymaz, 2019, s. 43). Görüldüğü üzere

ders kitabında gerçekleştirilen Türk milleti tanımı, soy birliğine dayalı bir vurgu ile gerçekleştirilmektedir. Bu dönemin vatandaşlık eğitimi anlayışının soy-temelli etno-kültürel özellikler gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda bu dönem ders kitaplarında Türk milleti, ordu-millet olarak kurgulanmış, öğrencilere yurtlarını korumak için gerekirse canlarını vermeleri gerektiği; "Yurdu korumak, Türk'ü yaşatmak için …Canımı vermeye severek koşacağım" gibi ifadelerle benimsetilmeye çalışılmıştır (Rona, 1941; Akt., Caymaz, 2019, s. 43; Şen, 2019, s. 6). Bu durum Tek Parti Dönemi vatandaşlık eğitimi anlayışında militarist unsurların da yer aldığını göstermektedir. Kısacası Tek Parti Dönemi'nin vatandaşlık eğitimi anlayışı, bireysellik yerine ulusallığa önem veren, görevlere fazlasıyla vurgu gerçekleştiren, yeni kurulan ulus-devletin doğrultusunda seküler bir Türk kimliği oluşturma amacı taşıyan bir yapıya sahiptir.

Çok partili hayata geçiş ise vatandaşlık eğitiminde kayda değer değişimlerin yaşandığı bir dönemi ifade etmektedir. Ülkedeki demokratikleşme sürecinin de etkisiyle "Yurt Bilgisi" olan dersin ismi "Yurttaşlık Bilgisi" olarak değiştirilmiştir (Caymaz, 2019, s. 60). Dolayısıyla vatandaşlık eğitimi, yurttan yurttaşa uzanan bir çerçeveye sahip olmuştur. Ders isminin değişimiyle beraber dersin içeriğinde de değişimler meydana gelmiştir (Şen, 2019, s. 6). Çok Partili Dönem ile birlikte demokrasi vb. konular olumlu bir şekilde işlenmeye başlanmıştır. Tek Partili Dönem vatandaşlık eğitimi anlayışında ifadesini bulan görev odaklı vatandaş temsili, çok partili hayata geçiş ile birlikte hak taşıyan vatandaş temsiline evrilmiştir (Üstel, 2021, s. 266). Ancak bahsi geçen hak taşıyan vatandaş temsili, tamamen pozitif bir biçimde ele alınmamıştır. Haklar, görevler ile sınırlandırılmış, yurttaş ve devlet karşılıklı çıkar ilişkisi yoluyla uzlaşmaya vardırılmıştır (Caymaz, 2019, s. 68-69). Yurttaşların devlete olan askerlik, vergi verme, oy kullanma gibi görevlerinin yerine getirilmesi karşılığında, devletin yurttaşlara eğitim, sağlık ve güvenlik gibi hakları sağlayabileceği vurgulanmıştır. Aynı zamanda dönemin ders kitaplarında, düşünce hürriyeti ve farklılıklara saygı vb. konular bulunuyor olsa da yurdu tehlikeye atabilecek potansiyele sahip görüşlerin, hâkim güçler ile birlikte engellenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu dönemde yaşanan siyasal değişim ile birlikte ders kitaplarında seçimlere katılan başörtülü kadın fotoğrafları, kullanılmaya başlanmıştır (Şen, 2019, s. 6). Bu dönem içerisinde uygulanan eğitimin temel hedefi ise toplum gelişiminin istenilen bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğrencilere milli bütünlük ve dayanışma duygularını benimsetebilmektir (Caymaz, 2019, s. 73).

1960 yılı sonrası vatandaşlık eğitimi, 27 Mayıs Askeri Müdahalesinin tesiriyle düzenlenmiş ve ders kitaplarının içeriğinde de değişime yol açmıştır. Ders kitaplarında 10 yıllık Demokrat Parti Hükümeti için bir devri-sabık gerçekleştirilmiş ve 27 Mayıs Askeri Müdahalesi iyimser bir şekilde sunulmuştur (Şen, 2019, s. 6). Ders kitaplarında Tek Parti Döneminin -çok partili hayata geçiş gibi- ihtilaflı konuları ise dönemin toplumsal ve siyasal konjonktürüne dayandırılarak meşrulaştırılmıştır (Üstel, 2021, s. 275). Dönemin hemen hemen tüm ders kitaplarında Demokrat Parti dönemi; hak ve özgürlüklerin olmaması, Atatürk inkılaplarının kabul edilmemesi, denetimsiz harcamaların gerçekleştirilmesi ve basın tarafından gerçekleştirilen uyarıların önemsenmemesi gibi temalarla resmedilmiştir. Aynı zamanda gerçekleştirilen ihtilalin arkasında "gençlik iradesinin" de yer aldığı vurgulanmaktadır. Dönemin "Yurttaşlık Bilgisi" ders kitaplarını inceleyen Şen (2018, s. 1106-1107) ise 27 Mayıs Darbesi'nin bir "devrim" olarak resmedildiğini, ordunun yüceltildiğini ve darbenin normalleştirildiğini tespit etmiştir. Aynı zamanda Demokrat Parti ve destekçilerinin, gerici ve otoriter gibi ifadelerle suçlandığını belirtmiştir. Bu dönemde hazırlanıp, yürürlüğe konulan ve hak ve özgürlüklere geniş bir alan tanıyan 1961 Anayasası ise vatandaşlık eğitiminde kayda değer herhangi bir değişikliğe yol açmamıştır (Şen, 2019, s. 6). Vatandaşlık eğitimi açısından 1969 yılı ise Yurttaşlık Bilgisi dersinin kaldırıldığı ve Sosyal Bilgiler dersi ile bütünleştirildiği bir dönemi ifade etmektedir (Üstel, 2021, s. 278). 1985 yılına kadar ise vatandaşlık eğitimi ayrı bir ders olarak okutulmamıştır. Vatandaşlık eğitimi, 12 Eylül 1980 Darbesi sonrasında ise önemli değişimlere uğramıştır. Daha önce de belirtildiği gibi hak ve özgürlükleri kısıtlayıcı bir özellik gösteren ve görev-sorumluluk odaklı bir vatandaşlık anlayışına sahip olan 1982 Anayasası, 1961 Anayasası'nın aksine vatandaşlık eğitimini önemli ölçüde etkilemiştir. 1985 yılında kaldırılmadan önce "Yurttaşlık Bilgisi" olan dersin adı, "Vatandaşlık Bilgileri" adıyla programa girmiştir. Bu değişiklik ile "yurttaş" artık "vatandaş" olmuştur. Cumhuriyet'in ilk çeyreğinde kendisini gösteren bir söylem olan "militan yurttaşlık", 1980 sonrası dönemde de etkili olmaya başlamıştır. 1982 Anayasası ise hak sahibinin devlet olduğunu vurgulaması, hak ve özgürlükleri askıya alan bir yapıya sahip olması gibi özellikleriyle "Vatandaşlık Bilgileri" ders kitaplarına aynen yansıyacaktır.

Ders kitaplarında ise vatandaşlık haklarına yüzeysel bir şekilde değinilirken, görevler yoğun bir şekilde vurgulanmaktadır. Ders kitaplarında yüzeysel bir şekilde yer alan hakların ise devlet tarafından verildiği belirtilmektedir (Caymaz, 2019, s. 75). Devlet üstünlüğü sürekli olarak yinelenmekte ve vatandaşların devlete minnettar olması

gerektiği belirtilmektedir. Ders kitaplarında belirtilen tehdit ve tehlikelere karşı öğrencilerin duyarlı ve bilinçli olmaları gerektiği bir ödev olarak sunulmaktadır. Ders kitaplarında rejime ya da devlete karşı olası tehlikelerin varlığından bahsedilmektedir. Bu tehditler ise genel olarak iç ve dış tehdit olarak belirtilmektedir. İç tehditlerin öznesi yani aktörü genel olarak muğlak bırakılmakta, dış tehditler ise çoğunlukla ülke ya da millet isimleri verilerek aktarılmaktadır. Dolayısıyla sürekli bir tehdit algısı temelinde, yurttaşların olası tehlikelere karşı uyanık, duyarlı ve bilinçli olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu dönemde ders kitaplarında yaşanan bir başka önemli değişim ise "millet" tanımında görülmektedir. Bu dönem ders kitaplarında milleti oluşturan unsurlar arasına "din" ve "ırk" faktörü de dahil edilmiştir. Bu doğrultuda Cumhuriyetçi geleneğin laik yapısı, sağlam toplumsal temellere sahip olabilmek adına arka plana atılmış, toplumsal bağ kuvvetlendirilmeye çalışılmıştır (Caymaz, 2019, s. 74; Üstel, 2004, s. 290). Millet tanımına din ve ırk unsurlarının dahil edilmesi ise Türk- İslam Sentezinin mevcut yönetim tarafından kabul gördüğüne kanıt olarak gösterilebilir. Aynı zamanda bu durum, 1980 sonrası dönemin vatandaşlık algısının ümmetçi niteliğini göstermektedir.

1995 yılında ise vatandaşlık eğitiminde önemli değişimler için adımlar atılmak istenmiş fakat çeşitli engeller ile karşılaşılmıştır. 1995 yılında "İnsan Hakları Eğitimi On Yılı" ilan edilmesiyle birlikte vatandaşlık eğitiminde bir reform hareketi, "Vatandaşlık Bilgileri" dersinin ismi, "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" olarak değiştirilmesiyle başlamıştır (Şen, 2019, s. 2; Üstel, 2021, s. 286). Bu değişim ile beraber modern vatandaşlık eğitimi anlamında bir girişim gerçekleştirilmiş fakat ordu ve siyasal İslamcılar arasındaki çekişme sonucunda 28 Şubat 1997 süreci başlamış ve bahsi geçen modern vatandaşlık eğitimine geçiş girişimi başarısız sonuçlanmıştır (Şen, 2019, s. 7). 28 Şubat süreci içerisinde ders kitapları ve öğretim programları revizyona girmiş, "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" dersi "Milli Güvenlik", "Milli Güç", "Askeri Güç" gibi militarist konularla donatılmıştır (Şen, 2019, s. 7; Üstel, 2021, s. 302).

1998'den 2005'e kadar ise 7. ve 8. sınıflarda zorunlu bir Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersi uygulanmış, 2005 yılından sonra kaldırılarak, 2010 yılına kadar bir ara disiplin olarak ilköğretim düzeyinde tüm öğretim programlarının içerisine serpiştirilmiştir (Ersoy, 2016, s. 71). 2010 yılında ise AK'nin düzenlediği "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi" ile birlikte programa "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" başlıklı bir ders eklenmiştir (MEB, 2010; Akt., Şen 2019, s. 7). 2011-2012

eğitim öğretim yılında ise 8. sınıflara "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" dersi verilmiş, 2016 yılında kaldırılarak, 4. sınıflara "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" isimli bir ders okutulmaya başlanmıştır (Balbağ, Bayır ve Ersoy, 2017, s. 224). Günümüzde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, İlköğretim 4. sınıf düzeyinde İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi içerisinde verilmektedir. Aynı zamanda Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, ortaokul düzeyinde ise Sosyal Bilgiler dersinde yoğun olarak "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında kazandırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2018; Akt., Şen, 2019, s. 2).

İçerisinde bulunulan dönemde ise 19 yıldır iktidara sahip olan Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AKP) vatandaşlık eğitiminde ve değişen vatandaşlık formunda etkisi epeyce fazladır. AKP iktidarının ilk yılları, önceki dönemlerden kalmış olan Neoliberal yönelimin devam ettirilmesi yönünde bir politikanın izlendiği dönemdir (Caymaz, 2019, s. 77-78). AKP iktidarı, 10. yılıyla birlikte muhafazakâr genç kesimlerin yetiştirilmesine yönelik bir eğitim politikasına başvurmuştur. İlk dönemlerinde AB ve küreselleşmeye yönelik bir vatandaşlık eğitimi anlayışı hakimken, değişen süreç içerisinde milli ve manevi değerlerin yüceltildiği bir vatandaşlık eğitimi anlayışı hâkim kılınmıştır. Daha önce milli kimlik ve vatandaşlık statüsü içerisinde gizli bir şekilde yer edinen İslami değerler ise ulusal kimlik ile bütünleştirilmiştir.

Vatandaşlık anlayışının değişiminde yakın zamanda yaşanan siyasi veya sosyal olaylar da etkili olmuştur. 15 Temmuz 2016 yılında gerçekleştirilen darbe girişimiyle birlikte Milliyetçi Hareket Partisi'nin (MHP), AKP ile koalisyon gerçekleştirmesi Türkiye'deki siyasi atmosferin de değişmesine yol açmıştır (Şen, 2019 s. 19). Değişen siyasi atmosfer ve ulusal güvenliğe yönelik artan tehditler milliyetçi diskurların gelişmesine yol açmıştır. Kısacası mevcut dönem içerisinde, vatandaşlık bağlamında iki farklı eğilimden bahsedilebilir; birincisi Neoliberalizm ve küreselleşmenin etkisiyle bireyselleşmenin hızlanmış olması ve bu kapsamda Cumhuriyetçi/Cemaatçi vatandaşlık geleneğine bağlılığın değişme eğilimi, ikincisi ise Türk-İslam sentezi söylemlerinin vatandaşlık eğitimindeki yansıması sonucu milliyetçi ve muhafazakâr bir vatandaş tipolojisinin gelişme eğilimidir (Caymaz, 2019, s. 81-82). Bu iki farklı eğilimden birisi olan Neoliberal etkilerin anlaşılabilmesi için Neoliberalizmi tanımlamak faydalı olacaktır. Neoliberalizm, kapitalizmin hedeflerine yönelik olarak toplumsal ilişki ve kimlikleri düzenleyen siyasal bir fikirdir (Fairclough, 2010; Akt., Şen, 2019, s. 9). Neoliberalizmin daha anlaşılır kılınabilmesi için Liberalizm ile karşılıklı olarak ele alınabilir. Liberalizm, devlet karşısında bireysel hak ve özgürlüklerin güçlenmesini

hedeflerken, Neoliberalizm bireylere bir rekabet ortamı sunarak, girişimci olarak yetişmelerini desteklemektedir (Olssen, 1996; Akt., Şen, 2019, s. 9). Liberalizm devlet gücünü sınırlandırarak, bireyleri bu güçten korumayı hedefler. Neoliberalizmde ise, devlet sermayenin isteklerine göre davranma eğilimi göstererek, ulusal ekonomik gelişim için vatandaşları araçsallaştırma doğrultusunda hareket edebilir. Bu doğrultuda vatandaşlar, kâr odaklı düşünmeye teşvik edilerek ya üreten bir girişimci olmaya ya da tüketen bir birey olmaya yönlendirilir.

2.5. İlgili Literatür

Mevcut literatürde TRT EBA TV yayınlarını dersin işlenişi ve içeriği bakımından inceleyen çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bunun aksine daha çok öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelendiği araştırmaların yoğun bir şekilde yer aldığı tespiti yapılmıştır. TRT EBA TV konulu alan dışı çalışmaların bazıları ise şunlardır:

TRT EBA TV'de yer alan derslerin işlenişi ya da içeriği hakkında yapılan çalışmalar kapsamında, Türkçe alanında Akın (2020) tarafından gerçekleştirilen "Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları Çerçevesinde Eba Tv Türkçe Dersi Video İçeriklerine Yönelik Bir Değerlendirme" isimli çalışma mevut çalışma ile benzerlik gösteren bir özelliğe sahiptir. Yine Türkçe alanında oluşturulan bir başka çalışma ise Aydın (2020) tarafından "Covıd-19 Döneminde Eba Tv Üzerinden Yapılan Türkçe Derslerinin Değerlendirilmesi" isimli çalışmadır.

Uzaktan eğitim ve TRT EBA TV, eğitim araştırmalarında yeni bir çalışma sahası olduğundan dolayı literatürde çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler alanında da TRT EBA TV ile ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Çalışmanın literatürdeki bir başka boyutunu oluşturan, vatandaşlık ve insan hakları konulu çalışmalara göz atmak gerekirse;

Bağlı tarafından 2013 yılında yayımlanan "Ara-Disiplin Olarak Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi: İlköğretim Öğrencilerinin İnsan Haklarına İlişkin Görüşleri" isimli çalışma, ortaokul 2. ve 3. sınıf düzeyi öğrencilerinin; insan hakları ve vatandaşlık alan içeriğine sahip derslerdeki ilgili konu ve kavramlara, ders kitaplarına ve derslerde kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik algılarını ölçmek ve öğrencilerin insan hakları bağlamında sorun ve çözümlerine dair değerlendirmelerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı ile hazırlanan çalışma, odak grup görüşmeleriyle yürütülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler Türkiye ve Dünya'daki hak ve özgürlükler bağlamındaki sorunları dile getirebilmektedirler ancak

derslerin sınırlı olduğunu ve zaten bildikleri şeylerin tekrar edildiğini belirtmektedirler. İnsan haklarını konu alan derslerin ve ders kitaplarının sıkıcı olduklarını düşünmekle birlikte aynı zamanda bu dersleri önemli de görmektedirler. Öğrenciler okulda öğretilenlerle gerçek hayattakilerin arasındaki tutarsızlığı belirterek, öğrendiklerini uygulamaya geçirdiklerinde önemsenmediklerini düşünmektedirler ve aynı zamanda çözüm yolu olarak bilgilendirme ve bilinç kazandırmanın üzerinde durmaktadırlar fakat en etkili yolun ise cezalandırma yöntemi olduğunu ifade etmektedirler. Öğrenciler okulda öğretilen bilginin gerçek hayattan uzak, yapay bilgiler olarak değerlendirmekle beraber sorunlara ilişkin farkındalıklarının okulda değil, günlük yaşamlarında çevrelerinden duyduklarıyla oluştuğunu belirtmektedirler.

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi alanıyla ilgili ders kitabı ve öğretim programı inceleyen bazı çalışmalar ise şunlardır:

Çayır'ın 2014 yılında Tarih Vakfı ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi'yle birlikte ortaklaşa gerçekleştirdiği geniş kapsamlı bir çalışma olan "'Biz Kimiz' Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar" isimli çalışması toplamda 245 ders kitabının incelendiği bir doküman analizi çalışmasıdır. Çalışmanın temel amacı, ders kitaplarını Türkiye'nin içerisinden geçtiği süreçlerin de göz önünde bulundurulmasıyla insan hakları standartları açısından belirlemektir. Çalışmada, milli kimlik, "biz" anlayışı ve anakronizm sorunları ön planda tutulmaktadır. Çalışma yalnızca negatif bir yönde eleştiri getirmemektedir, aynı zamanda ders kitaplarındaki iyi örnekleri de çoğunlukla sunmuştur. Çalışmanın içeriğinde ders kitaplarında toplumsal cinsiyet, cumhuriyet kavramı, ders kitaplarının eğitim felsefesini ve eleştirel düşünmeye olan yöneliminin nasıl olduğu da açıklanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre genel olarak ders kitaplarında "bizci", "özcü" ve "anakronik" bir anlayışın hâkim olduğunu, farklılıkların yok sayıldığını, insan hakları, cumhuriyet, demokrasi, devlet, laiklik vb. kavramların tarihsel gerçekliğinden koparılarak sunulduğunu ve toplumsal cinsiyet konusunda ise hem iyi hem de kötü örneklere rastlanıldığı belirtilmiştir. Çalışma genel itibariyle, derinlikli ve farklı bakış açılarının geliştirilmesi konusunda okuyucular için önem arz etmektedir.

Şen tarafından 2018 yılında yayımlanan "Değişim ve Devamlılık: Türkiye'de Vatandaşlık ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Asker-Sivil İlişkileri ve Darbeler (1950-2012)" başlıklı çalışma ise ordunun antidemokratik eylemlerinin, eğitim ile olan ilişkisini açığa çıkaran bir çalışmadır. Bu çalışma militarist söylemlerin eğitimde ne

şekilde yankılandığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda 1950-2012 yılları arasında eğitim-öğretim sürecinde aktif olarak kullanılan 16 adet sosyal bilgiler ve vatandaşlık ders kitabı kritik söylem analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın bulgularında, 1950 yılından itibaren ders kitaplarında militarist söylemlerin var olduğunu fakat 28 Şubat 1997 post-modern darbesi sonrasında en yüksek seviye ulaştığı tespit edilmiştir. Ordunun antidemokratik müdahalelerinin, eğitim yoluyla ders kitaplarında normalleştirildiği ve ordunun yüceltildiği tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki militarist söylemlerin ise 1999 Helsinki Zirvesi sonrasında azalmaya başladığı ve 2010 yılından itibaren ise çoğunlukla kaybolmaya başladığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda AB üyelik reformlarının, ders kitaplarında yer alan militarist söylemlerin etkisini kaybetmesinde büyük bir paya sahip olduğu ileri sürülmüştür.

Yine Şen tarafından 2019 yılında yayımlanan "Vatandaşlık Eğitiminde Değişiklik ve Süreklilikler: 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Nasıl bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörüyor?" isimli çalışma ise 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ne tür bir vatandaşlık eğitimi içerdiğini incelemektedir. Nitel bir eğitim araştırması olan bu çalışmanın analizinde eleştirel söylem analizinin kullanıldığı belirtilmiştir. Çalışmanın arka plan bilgisi, değişen vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık eğitimi yaklaşımları ve Türkiye'de vatandaşlık eğitiminin tarihsel sürecini içeren detaylı bir yapıya sahiptir. Metinlerde dilsel özellikleri temel alan eleştirel söylem analizi kullanılarak çözümlenen bu çalışmada, öğretim programının resmi yapısının dikkate alınarak, bundan kaynaklanacak olan edilgen fiillerin ve üçüncü tekil şahıs kipleriyle oluşturulmuş cümlelerin analize dahil edilmemesi kayda değer bir ayrıntı olarak değerlendirilebilir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının, nasıl bir vatandaşlık eğitimi içerdiğini araştıran bu çalışmanın sonuçları ise şu şekildedir: Öğretim programının yoğun bir şekilde Neoliberalizmin etkisinde olan bir vatandaşlık eğitimi içerdiği, öğrencileri harekete geçirmede ve davranış değişikliklerini teşvik etme noktasında öğretim programının zayıf kaldığını, bireyin aksine kolektif olanın vurgulandığı, politika dışı bir vatandaşlık eğitiminin öngörüldüğü, insan hakları ve evrensel değerler bağlamında yetersiz, soy temelli, milliyetçi bir vatandaşlık eğitiminin var olduğu, öğretim programının kadın hakları bağlamında tutucu bir vatandaşlık eğitiminin yansıtıldığını, son olarak ise modern vatandaşlık ile ilişki kurulabilecek olan unsurların tespit edildiği belirtilmiştir.

Mevcut çalışmalardan hiç birisi, EBATV derslerini hak öğretimi açısından incelemediği için, bu araştırma literatüre bir katkı sunma potansiyeli taşımaktadır. TRT

EBA TV ders yayınlarında hakların ne şekilde öğretildiğini inceleyen bu çalışma, kitlelere hitap eden bir eğitim aracının haklar bağlamında nasıl bir anlayışa sahip olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Böylece daha önce araştırılmamış bir konuyu inceleyen bu çalışma, bu konudaki çalışmalara bir katkı sunmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemine dair açıklamalar yer almaktadır. Bu kapsamda ilgili bölümde; araştırmanın modeli, veri kaynağı, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği ve araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin açıklandığı bölümler yer almaktadır. Aynı zamanda ilgili bölümde veri kaynağının özelliklerini açıklayan ve veri analizinin nasıl yapıldığını örneklendiren tablolar bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma temel bir nitel araştırmadır. Temel nitel araştırma, yaşam ve dünyanın insanlar tarafından nasıl bir anlama sahip olduğu ile ilgilenmektedir (Merriam, 2018, s. 22-24). Temel amacı ise bu anlamı keşfetmek ve betimlemektir. Temel nitel araştırma, eğitim alanında en yoğun kullanılan yöntemlerden biridir. Temel nitel araştırmada hazırlanan sorular, gözlem yapılan olgu veya kullanılacak olan dokümanlar, planlanan çalışmanın kavramsal çerçevesiyle son derece ilgilidir. Bu yöntemde verilerin toplanması; gözlem, mülakat veya doküman analizi yoluyla gerçekleştirilir. Bu araştırma; herhangi bir teori üretmeyi hedeflemediği, bir veya daha fazla vakaya odaklanmadığı veya deneyimler ile ilgilenmediği yalnızca bir anlamı keşfetme ve onu betimlemeye odaklandığı için temel bir nitel araştırma şeklinde oluşturulması uygun görülmüştür.

3.2. Veri Kaynağı

Çalışmanın veri kaynağını, TRT EBA TV'de yayınlanmış ve EBA'nın internet sitesine yüklenmiş olan hak ve özgürlük konulu Sosyal Bilgiler dersleri oluşturmaktadır. Seçilen dersler; 5. 6. ve 7. sınıf düzeyleri kapsamında Birey ve Toplum, Kültür ve Miras ve Etkin Vatandaşlık öğrenme alanları içerisinde yer almaktadır. EBA TV, Türkiye'nin resmi bir şekilde uzaktan eğitime geçiş tarihi olan 23 Mart 2020 tarihinde TRT ve MEB'in ortak girişimiyle yayın hayatına başlamıştır. TRT EBA TV kanalı üzerinden yayınlanan dersler, daha sonra https://www.eba.gov.tr/ adresli internet sitesine yüklenmektedir.

Tablo 3.1

Veri Kaynağının Özellikleri

Sınıf Düzeyi	Ders Başlığı	Yayın Tarihi	Kod/Kısaltma
5	Temel Haklarımızı Öğrenelim	05.05.2020	5.1.
5	Yaşadığım Yerin Yönetimi	28.04.2020	5.3.
5	Halka Hizmet Veren Kurumlar	21.04.2020	5.4.
5	Hak ve Sorumluluklarımız	06.10.2020	5.5.
5	Çocuk Hakları	13.10.2020	5.6.
5	Birey ve Toplum Ünite Tekrarı	20.10.2020	5.12.
5	Birey ve Toplum (Özel Eğitim)	23.09.2020	5.13.
6	Karar Alma Sürecinde Ben de Varım-Demokrasi	28.04.2020	6.1.
6	Her Yerde Haklarımız ve Sorumluluklarımız	05.05.2020	6.2.
6	Güvencede Demokratik Devlet ve Organları	21.04.2020	6.3.
6	Geçmişten Günümüze Yönetim Biçimleri	14.04.2020	6.5.
6	Toplumdaki Rollerim ve Bizi Biz Yapan Değerler	22.09.2020	6.7.
6	***T***ürkler İslamiyet ile Tanışıyor	03.11.2020	6.11.
6	İslamiyet'in Doğuşu	27.10.2020	6.13.
6	Birey ve Toplum Ünite Tekrarı	06.10.2020	6.20.
6	Kır Çiçekleri Gibiyiz Rengarenk-Bir Elin Nesi Var İki Elin Sesi Var-Hak, Özgürlük, Sorumluluk	29.09.2020	6.22.

[Tablo 3.1 (Devam) Veri Kaynağının Özellikleri]

7	Türkiye Cumhuriyet'in Temel Nitelikleri-Demokrasinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar	05.05.2020	7.2.
7	Demokrasinin Tarihteki Yolculuğu-Atatürk ve Demokrasi	28.04.2020	7.3.
7	İletişim Hak ve Özgürlüklerimiz	13.10.2020	7.5.
7	Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğümüz Var	22.12.2020	7.6.
7	Yardımlaşma, Dayanışma Kültürümüz ve Vakıflar	07.04.2020	7.15.

Bu çalışmada, EBA TV'de yayınlanmış ve hakları konu edinen 21 adet sosyal bilgiler ders videosu veri kaynağı olarak seçilmiştir. Tablo 3.1'de ise 21 adet sosyal bilgiler dersinden oluşan veri kaynağının özellikleri yer almaktadır. Bu kapsamda ilgili derslerin sınıf düzeyleri, başlıkları, TRT EBA TV kanalında yayınlanma tarihleri ve ilgili derslerin kod veya kısaltmaları özellik olarak verilmektedir. Veri kaynakları için tanımlanan kod veya kısaltmalar transkripte hazır olan verinin kendi sıralaması dikkate alınarak isimlendirilmiştir (Bkz. Tablo 3.1). Kod veya kısaltmalardaki ilk rakam sınıf düzeyini, ikinci rakam ise ilgili sınıf düzeyinin kaçıncı ders videosu olduğunu belirtmektedir. Örneğin 5.1. kodlu veri kaynağı, 5. sınıf düzeyi ders videolarının 1. dersini ifade etmektedir. Aynı şekilde 7.15. kodlu veri kaynağı 7. sınıf düzeyi ders videolarının 15. dersini tanımlamaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler, nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman analizi tekniği kullanılarak toplanmıştır. Doküman analizi ise yapılacak olan çalışma ile ilgili hali hazırda bulunan belge, kayıt ya da evrakların belirli bir kural ya da sistem dahilinde kodlanıp, inceleme işlemine denir (Çepni, 2018, s. 118). Hazır bir şekilde bulunan ders videolarının transkripte edilerek bir belgeye dönüştürülebiliyor olması ve bu belgelerin bir program metni olarak değerlendirilebiliyor olması, bu çalışmada kullanılan araştırma

tekniğinin seçilme nedenini oluşturmaktadır. EBA'nın internet sitesinde hali hazırda bulunan ilgili ders videoları, mp4 formatında kaydedilmiş ve verilere ulaşım bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Kaydedilmiş olan mp4 formatlı ders videoları ise çeşitli uygulamalar kullanılarak, transkript edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Genel olarak tümevarımcı bir mantık izlenen içerik analizinde kullanılan temel amaç, veri toplandıktan sonra verilerin açıklanmasına yarayacak kavramlara ve kavram ilişkilerine ulaşmaktır (Çepni, 2018, s. 200). İçerik analizinde gerçekleştirilen işlem ise benzer verileri ilgili kavram ve temalar çerçevesinde toplamak ve okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyip, yorumlamaktır. Bu doğrultuda transkripte edilmiş olan EBA TV ders videoları, analiz süresince kod-kategori-tema aşamalarından geçmiş, yorumlanmaya uygun hale gelene kadar düzenlenmiş ve okuyucuya hazır hale getirilmiştir.

Tablo 3.2

Veri Analizi Örneği

İfade	Kod	Kategori	Tema	Alt Problem
"Ailemizde sınıfımızda ya da okulumuzda alınan kararlar konusunda fikirlerimizi belirterek kararlara katkı sağlarsak hem düşünce özgürlüğümüzü kullanmış hem de alınan kararlara ortak olmuş oluruz."	Düşünce ve İfade Özgürlüğü, Katılım	Kamusal/Siyasi Hak ve Özgürlükler	Vurgulanan Hak ve Özgürlükler	Pandemi dönemi TRT EBA TV'de yayınlanan sosyal bilgiler derslerinde hangi haklar daha çok vurgulanmaktadır?

[Tablo 3.2 (Devam) Veri Analizi Örneği]

"Hak, adaletin hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, 'kazanç' anlamına gelmektedir.	Hak Tanım	Soyut Tanımlar	Soyut Teorik Bilgiler	Pandemi dönemi TRT EBA TV'de yayınlanan sosyal bilgiler derslerinde haklar işlenirken ne gibi kavramsal teorik perspektifler vurgulanmaktadır?
"Gazetemizin, 09.09.2017 tarihli baskısının 14. sayfasında verilen Ataryemez Spor Kulübü sporcusu Aytaç Sürücü'nün transfer haberinin gerçekleri yansıtmadığı tarafımıza ulaşan bilgilerden anlaşılmıştır. Aytaç Sürücü'den özür diler ve gerçekleri kamuoyuna saygılarımızla duyururuz."	Tekzip Hakkı Örneği	Kurgulanmış Örnek	Gerçek Dışı-Varsayımsal Örnekler	Pandemi dönemi TRT EBA TV'de yayınlanan sosyal bilgiler derslerinde haklar işlenirken ne tür örneklerden yararlanılmaktadır?
"Haklarınızın elinizden alındığını, ihmale ve istismara maruz kaldığınızı ve başkasına yapıldığını düşünüyor veya şahit	Alo 183	Hak Aramaya Yönlendirme	Pratiğe Yönlendiren İfadeler	Pandemi dönemi TRT EBA TV'de yayınlanan sosyal bilgiler derslerinde haklar işlenirken ne gibi pratik-eylemsel

[Tablo 3.2 (Devam) Veri Analizi Örneği]

oluyorsanız alo 183 numaralı telefonu aramalı ve yardım almalısınız.”	aktiviteler uygulanmaktadır?

3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenirlik ile ilgili olan kavramların, nitel araştırmanın doğasına uymadığı son zamanlarda tekrar edilen bir gerçektir. Bunun başlıca nedenlerinden birisi de nitel araştırmalarda araştırmacı öznelliğinin başat bir faktör olarak rol oynaması ve araştırılan olgunun durağan veya sabit sonuçlar vermemesi olarak açıklanabilir. Bu kapsamda Merriam (2018, s. 201) nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik gibi kavramların yerine inanılırlık, nakledilebilirlik (aktarılabilirlik), güvenilirlik ve doğrulanabilirlik kavramlarının nitel araştırmalarda kullanılabileceğini ifade etmektedir.

Bu doğrultuda nitel araştırmalarda iç geçerlik kavramının yerine kullanılan inanılırlık kavramı, araştırma bulgularının gerçek ile olan ilişkisini sorgulamaktadır. Yani inanılırlık kavramı, araştırma bulgularının gerçeğe ne kadar yatkın ve uyumlu olduğu ile ilgilenmektedir (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018, s. 51). Nitel araştırmalarda güvenilirlik ise mevcut araştırma bulgularının, çalışmanın yeniden yapılması halinde ortaya çıkan sonuçlarla örtüşüp, örtüşmeyeceği ile ilgilidir (Merriam, 2018, s. 211). Araştırmanın inanırlığını ve güvenilirliğini sağlamanın yollarından birisi ise akran ya da meslektaş değerlendirmesine başvurmaktır. Bu kapsamda, araştırmanın her aşamasında, belirli zaman aralıklarıyla bir alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve mevcut araştırma alan uzmanından alınan geri dönütler kapsamında tasarlanmıştır. Böylece araştırmanın güvenilir ve inanılır olması amaçlanmaktadır.

Nicel araştırmalardaki dış geçerlik kavramının yerine kullanılan Nakledilebilirlik (aktarılabilirlik) ise çalışma sonuçlarının ne kadar genellenebileceği ile ilgilidir. Aktarılabilirliğin artırılabilmesinin yollarından birisi ise dikkatli ve çeşitlilik sağlanabilecek bir örneklem seçiminin yapılmasıdır (Merriam, 2018, s. 214). Bu kapsamda veri kaynağının seçiminde yalnızca hak, özgürlük, sorumluluk gibi anahtar kavramları içeren dersler seçilmemiş, hak ve özgürlükler ile ilişkili olabilecek konu alanlarına sahip olan dersler de içeriği kontrol edilerek seçilmiş ve veri kaynağı farklı

öğrenme alanları da dahil edilerek çeşitlendirilmiştir. Aynı zamanda çalışma ile ilişkili olduğu tespit edilen bazı ders videoları da içeriği kontrol edildikten sonra ilişkili olmadığı anlaşılmış ve veri kaynaklarından çıkarılmıştır. Bu çeşitlendirme doğrultusunda, araştırmanın nakledilebilirliği (aktarılabilirlik) veya dış geçerliliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Aynı zamanda mevcut araştırma sonuçlarına yönelik yapılabilecek değerlendirmelerin, salgın döneminin özel şartları göz önüne alınarak genellenebileceği ve bu doğrultuda nakledilebilirliğin artırabileceği düşünülmektedir. Güvenilirlik ise bir çalışmada bulgulara ulaşılmadan önceki sürecin ne kadar tutarlı ve şeffaf olduğu ile ilgilidir (Arastaman vd., 2018, s. 60). Seçilen dersler transkribe edildikten sonra, araştırmacı tarafından tekrar kontrol edilmiş ve metin üzerindeki olası hataların giderilmesiyle güvenilirliğin sağlanması amaçlanmıştır. Transkript edilen ve düzenlenen veriler bu süreç içerisinde kodlamaya hazır hale getirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde, seçilen EBA TV derslerinin transkripsiyonlarının analizi sonrasında ortaya çıkan bulgular sunulacaktır. Bu araştırmaya rehberlik eden araştırma sorusu ve alt-problemlere yanıt olarak beş genel bulgu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın ana sorusu olan, Pandemi dönemi uzaktan eğitimle sunulan sosyal bilgiler dersleri hakları nasıl öğretmektedir, sorusu beş alt-probleme odaklanılarak yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu alt-problemler, ilgili dersler işlenirken ne gibi kavramsal-teorik perspektiflerin vurgulandığına, hangi hakların daha çok ele alındığına, hangi referansların temel dayanak olarak kullanıldığına, ne tür örneklerden yararlanıldığına, ve ne gibi pratik-eylemsel aktiviteler uygulandığına yanıtlar aramaktadır. Bu sıralamaya uygun olarak, araştırmanın bulguları, belirtilen alt-problemlerin her birisine sırasıyla yanıt vermektedir. Beş alt-başlık altında toplanan genel bulguların her birisi incelenen EBA TV derslerinde hakların nasıl öğretildiğinin bir boyutuna yoğunlaşmaktadır.

4.1. Pandemi Dönemi TRT EBA TV'de Yayınlanan Sosyal Bilgiler Derslerinde Haklar İşlenirken Vurgulanan Kavramsal-Teorik Perspektiflere İlişkin Bulgular

İncelenen derslerde hak öğretimine ilişkin sunulan bilgiler oldukça soyut ve teorik niteliktedir. Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, içerik açısından soyut kavramların yoğun bir şekilde yer aldığı bir alan olduğu için, bu alanda farklı öğretim ilke ve yöntemlerinden faydalanılması büyük bir önem arz etmektedir. Örneğin, temel öğretim ilkelerinden birisi olan, öğretimin somuttan soyuta doğru gerçekleşme ilkesi bu dersin konularının etkili bir biçimde öğretilmesini sağlayabilir. Somutlaştırma yoluyla öğretilen soyut bilgiler, öğrencilerin konuyu daha net bir şekilde içselleştirmelerini sağlayabilir. Bundan dolayı öğrencilerin seviyelerine bakılmaksızın, kaliteli bir öğretim için somuttan soyuta doğru öğretme ilkesinin etkili bir biçimde kullanılması gerekmektedir (Sünbül, 2014, s. 22). Verilen bilginin somuttan soyuta doğru olması kadar bilinenden bilinmeyene doğru ilerlemesi de gerekmektedir. Öğretimde hedefe ulaşmak, çoğu zaman bilinen gerçekliği kullanarak, bilinmeyeni keşfetme yoluyla gerçekleşmektedir (Gökalp, 2019, s. 8). Bu öğretim ilkesi, yeni bilgilerin edinilmesinde eski bilgilerin hatırlanmasının olumlu etkisine işaret etmektedir. Bu sayede öğrenme daha hızlı ve kalıcı gerçekleşebilir. Aynı zamanda, yakından uzağa doğru öğretme

ilkesi, soyut kavramların ve bilgilerin içselleştirilmesinde etkili olmaktadır. Öğrenilen bilginin, öğrencilerin yaşantılarına yakınlığı, öğrencilerin ilgili konuya aşina olmaları da etkili öğrenme üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Okutan, 1997, s. 56). Öğrencilerin yaşantılarına yakınlık sağlama ise konu, kavram ve örneklerin, öğrenci hayatı ile ilişkilendirilmesiyle gerçekleştirilebilir. Öğrenci hayatın gerçekliğinden koparılmamalı, verilen örnekler ve işlenilen konu gerçek yaşam ile ilişkili olmalıdır (Gökalp, 2019, s. 10). Bu bağlamda somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, hayata yakınlık gibi öğretim ilkelerinin vatandaşlık ve insan hakları eğitiminde etkili kullanılması, bu alandaki soyut kavramların öğrenciler tarafından daha iyi içselleştirilmesini sağlayabilir. Bu temel öğretim ilkelerinin, etkili bir biçimde hak öğretiminde kullanılması, öğrencilerin haklarını daha iyi öğrenebilmesi ve kullanabilmesi açısından büyük kolaylıklar sağlayabilir. Örneğin hak arama noktasında etkili bir biçimde kullanılan gerçek yaşamdan bir örnek ya da bir rol-model, öğrencilerin kendi hayatlarında karşılaşabilecekleri sorunlarla nasıl başa çıkabilecekleri konusunda yol gösterici bir rol oynayabilir.

Buraya kadar önemi açıklanan temel öğretim ilkelerinin, incelenen EBA derslerinde neredeyse hiç takip edilmediği tespit edilmiştir. İncelenen derslerde, haklar öğretilirken oldukça yoğun bir biçimde soyut-teorik bilgiler kullanılmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin bu derslerde yaptıkları sunumlarda hak, özgürlük, sorumluluk, rol, statü, anayasa, yasa, hukuk, demokrasi, demokratlık, referandum ve kamuoyu gibi kavramları soyut tanımları ile sundukları görülmektedir. Bu kavramlara ilişkin öğrencilere sunulan tanımlar tıpkı ansiklopedik bir açıklama gibi soyut ve anlaşılması güç niteliktedir. Bu derslerin hitap ettiği öğrencilerin bilişsel gelişmişlik seviyesi, bu soyut ve anlaşılması güç ansiklopedik tanımları özümseyecek ve anlamlandırabilecek nitelikte olamayabilir. Bir araştırmacı bile bu tanımları anlamlandırma noktasında güçlükler yaşayabilir.

İncelenen derslerin teorik yapısı, AK'nin "Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi'ne göre değerlendirildiğinde ise politika, hukuk ve insan haklarına dair bilgi ve anlayış kazandırma amacının temel düzeyde olduğu söylenebilir (AK, 2020b, s. 48). Politika ve hukuka dair bilgi ve eleştirel anlayış; hak, özgürlük, adalet, demokrasi vb. temel kavramlara ve siyasi partiler, STK'lar vb. temel vatandaşlık bilgilerine dair bilgi ve eleştirel anlayışı kapsamaktadır (AK, 2020a, s. 54). İnsan haklarına dair bilgi ve eleştirel anlayış ise insan haklarının temel nitelikleri, devletlerin insan haklarına yönelik sorumlulukları ve insan hakları kapsamında bulunan belge ve sözleşmeler ile ilgili bilgi ve anlayışları içermektedir. İncelenen dersler belirtilen

Çerçeve'ye göre değerlendirildiğinde ise derslerin teorik yapısının, temel düzeyde bulunan bilgi ve anlayışları kazandırmaya yönelik olduğu ileri sürülebilir.

Örneğin 7. sınıf öğrencilerine yönelik bir derste bu tarz bir kavram olan sosyal devlet şöyle bir tanımla öğrencilere sunulmaktadır: *"Sosyal devlet, ekonomik ve sosyal alanlarda bireylere sosyal güvenlik ve adalet sağlayıcı politikalar üreten devlet modelidir*." (7.2) Alıntılanan tanımda görülebileceği gibi, sosyal devlet teorik bir perspektiften oldukça soyut sayılabilecek bir biçimde açıklanarak bir "devlet modeli" olarak nitelendirilmiştir. Verilen bilginin soyutluğu açıkça gözlenmekte ise de doğruluğu da tartışmalı sayılabilir. Örneğin, bazı araştırmacılar sosyal devleti bir devlet modeli olarak görmeyebilir, başka bir niteleme ile açıklayabilir. Nitekim Gümüş'e (2010, s. 122) göre, sosyal devlet; tüm bireylerin refah içerisinde yaşayabilmesine yönelik sosyo-ekonomik alanlarda devlet müdahalesi gerektiren, bireylere insan onuruna uygun asgari yaşam şartları sunmayı hedef edinmiş, hak ve özgürlüklerin güvence altında olduğu sosyal adalet temelli bir anlayıştır. Bu açıklamada görüldüğü gibi, Gümüş (2010, s. 122) sosyal devleti bir "devlet modeli" olarak değil bir "anlayış" olarak nitelendirmektedir. Buradaki temel fark, devlet modeli kavramının devletlerin şekli ve rejimi ile ilgili olmasında yatmaktadır. İlgili derste sosyal devlet kavramının soyut bir bilgi ile tanımlanması ve yapılan tanımda, tanıma muhtaç "devlet modeli" gibi başka kavramlara yer verilmesi, aktarılmak istenen bilginin etkililiğini gölgelemektedir.

Aynı derste başka bir kavram olan "hukuk" da soyut bir biçimde, başka tanımlara ihtiyaç duyan kavramlarla açıklanmaktadır: "*'Hukuk', toplumu düzenleyen ve devletin yaptırım gücünü belirleyen yasaların bütünüdür."* (7.2) Hukuk kavramının ise görece daha sağlam bir perspektifle açıklanmasına rağmen, örneklendirilmemesi ve öğrencinin hayatıyla ilişkilendirilmemesi vatandaşlık eğitimi açısından sorunlu sayılabilir. Aynı zamanda *"yaptırım gücü"* gibi anlaşılması güç ve tanım gerektiren başka kavramların kullanılması, öğrencilere kazandırılmak istenen asıl kavram olan "hukuk" kavramını da anlaşılmaz kılabilmektedir.

5. Sınıf öğrencilerine yönelik bir derste yer alan "hak" kavramının tanımı da yine aynı şekilde tanıma muhtaç başka kavramların yer aldığı anlaşılmaz bir açıklamaya sahiptir. *"Hak, adaletin hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, 'kazanç' anlamına gelmektedir. 'Temel hak', kişiye bağlı dokunulmaz, devredilmez 'hak ve özgürlükler' anlamına gelmektedir."* (5.1) Alıntılanan tanımlar incelendiğinde hakkın bir *"kazanç"* olarak tanımlandığı görülmektedir. Ancak *"kazanç"* kelimesinin hangi amaçla kullanıldığı belirgin bir şekilde anlaşılamamaktadır. *"Kazanç"* kelimesinin,

hakların doğuştan kazanıldığını vurgulamak için mi yoksa hakların kazanılarak elde edildiğini aktarmak için mi kullanıldığı net bir şekilde anlaşılamamaktadır. Aynı cümlede yer alan, *"birine ayırdığı şey"* ifadesi ise hakların bireysel olarak indirgendiğine işaret etmektedir. Bu durum ise kolektif hakların göz ardı edildiği izlenimini oluşturmaktadır. Aynı alıntının ikinci cümlesinde yer alan *"kişiye bağlı"* ifadesi ise belirli bir anlama sahip olmaması ve hakları kişiye indirgemesi açısından bir belirsizlik oluşturmaktadır.

"Hak" kavramı için yapılan bir başka tanım ise soyut bir açıklamaya sahip olmasının yanında, hakların doğuştan kazanılma ilkesini göz ardı ederek, hakkın bireylere tanındığını ifade etmektedir. *"Yasal veya toplumsal olarak bireylere tanınan yetki ve kazançlara biz 'hak' diyoruz."* (6.7) Alıntılanan bu hak tanımı ise önceki hak tanımlarına göre hakların toplumsal boyutunu ele alması bakımından daha iyi bir açıklamaya sahip görünmektedir. Ancak önceki tanımlarda olduğu gibi belirsiz bir *"kazanç"* kelimesinin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca bu alıntılanan tanımda; hakların, bireylere tanınan yetki ve kazançlar olduğu belirtilmektedir. *"Bireylere tanınan"* ifadesine dikkat edildiğinde, hakların bireylere verildiği şeklinde bir izlenim oluşmaktadır. Alıntılanan hak tanımı; bireylerin doğumundan itibaren haklara sahip olduğunu savunan ve insan haklarının bir ilkesi olan hakların doğuştan kazanılması ilkesiyle ters düşmektedir. Alıntılanan hak tanımına göre haklar, bireylere tanınırken; insan hakları fikrine göre bireyler, temel hak ve özgürlüklere sahip olarak doğmaktadırlar. Aynı zamanda alıntılanan tanımda, hakların bireylere verildiği anlamına yakın olan bir "tanınma" ifadesi kullanılmaktadır. Ancak insan haklarına göre bireyler, hak ve özgürlüklerine kazanarak sahip olmaktadırlar. Alıntılanan hak tanımının, belirtilen durumlara göre yorumlandığında insan hakları fikriyle uyuşmadığı görülmektedir. Bu bağlamda alıntılanan hak tanımının, sorunlu bir görünüme sahip olduğu söylenebilir.

İncelenen derslerde STK'lar ile ilgili açıklamalar da bulunmaktadır. Bu açıklamalarda STK'ların; vatandaşların ihtiyaçlarını karşılamak, çalışanların haklarını korumak, kadın haklarını savunmak, küresel ve çeşitli alanlardaki sorunlara çözümler üretmek ve demokratik yönetim anlayışının oluşmasında etkili olmak gibi görev ve amaçları vurgulanmaktadır. Aynı zamanda incelenen derslerde temel hak ve özgürlüklerin özelliklerine dair teorik bilgiler de verilmektedir. İnsan haklarına dair açıklamalarda; evrensellik, eşitlik ve özgürlük temeline, doğuştan kazanıldığına, dokunulmaz, vazgeçilmez ve devredilmez bir niteliğe sahip olduğuna vurgular

yapılmaktadır. Çocuk haklarının ise evrenselliği ve doğuştan kazanılması vurgulanarak, ÇHS'nin kısa bir tarihiyle birlikte sunulmaktadır.

6. sınıf öğrencilerine yönelik bir derste yer alan "anayasa" tanımı ise basitlikten uzak ve içerisinde farklı soyut kavramlar barındıran bir açıklamaya sahiptir. *"Anayasa bir devletin yönetim biçimini belirten yasama, yürütme, yargılama güçlerinin nasıl kullanılacağını gösteren, yurttaşların kamu haklarını bildiren temel yasadır*." (6.2) Görüldüğü üzere verilen "Anayasa" tanımı soyut bir açıklamaya sahip olmasının yanında, içerisinde tanıma ihtiyaç duyan *"yasama"*, *"yürütme"* ve *"yargılama"* gibi farklı kavramları da içermektedir. Asıl öğretilmek istenen kavram olan "Anayasa", açıklama içerisinde bulunan bu ve bunun gibi tanıma muhtaç başka kavramlar nedeniyle geri planda kalabilmektedir. Ayrıca alıntılanan bu tanım, birden fazla derste aynı şekilde yer almaktadır.

7. Sınıf öğrencilerine yönelik bir başka derste ise "Anayasa" kavramı şu şekilde tanımlanmıştır: *"Anayasa, bir devletin dayandığı esasları gösteren temel kanundur."* (7.2) Alıntılanan "anayasa" kavramı, oldukça kısa bir tanıma sahip olmasının yanında *"bir devletin dayandığı esaslar"* gibi bir ifadeyle soyut ve kapalı bir anlama sahiptir. Kısa bir tanımın yapılması bir sorun olarak görülmeyebilir ancak tanımın hem kısa olması hem de net bir açıklamaya sahip olmaması, öğrencilerin kavramı özümseyememesine yol açabilir. Alıntılanan anayasa tanımının soyut ve kapalı bir anlama sahip olmasının yanı sıra kavram için yapılan açıklama da herhangi bir örnek ya da etkinlikle desteklenmemiştir. Anayasa kavramına dair herhangi bir örnek ya da etkinliğin kullanılmaması ise kavramın öğrenci zihninde somutlaştırılmasını zorlaştırabilir.

Bu tarz soyut kavramların ortaokul seviyesindeki öğrenci gruplarına kavramın kendisi kadar soyut bir tanım ile açıklanması hem kavramın hem de konunun anlaşılmasında olumsuz etkiler yaratabilir. İncelenen dersler ise hak öğretiminde kullanılan bu ve bunun gibi soyut kavram ve açıklamalarla hakların öğrenilmesindeki temel kavram bilgilerini anlaşılmaz bir boyuta sürüklemektedir. Hak öğretimi kapsamında incelenen derslerde, soyut kavramların yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir.

İncelenen derslerde etkin vatandaşlık ile ilgili sunulan bilgiler de soyut-teorik ve tartışmalı niteliktedir. Örneğin 5. Sınıf öğrencilerine yönelik bir derste, etkin vatandaş; vergisini zamanında ve düzenli ödeyen, askerlik görevini yapan, oy kullanan, ülke ekonomisine destek sağlayan, kanunlara ve kurallara uyan, hak ve sorumluluk

bilincinde olan ve yurt savunmasında üzerine düşen görevi ifa eden bir biçimde karakterize edilmektedir. İlgili derste yapılan etkin vatandaş tanımından hareketle; incelenen derslerde görev ve sorumluluk odaklı bir vatandaşlık tipolojisinin hâkim olduğu öne sürülebilir. Yönetim birimleri, yönetim biçimleri ve bir devletin yönetilmesinde aktif rol alan yetkili organlar gibi temel vatandaşlık bilgileri kuru bir bilgi halinde öğretilmektedir. 5. Sınıf öğrencilerine yönelik işlenen bir dersten alıntılanan konu anlatımı, mevcut durumu özetlemektedir.

> *Devlet, toprak bütünlüğüne bağlı olarak siyasal bakımdan örgütlenmiş millet veya milletler topluluğunun oluşturduğu varlığa denir. İl, merkeze bağlı en büyük yönetim birimidir. İlçe, il yönetimine bağlı yönetim birimleridir. Köy, yönetim durumu, toplumsal ve ekonomik özellikleri veya nüfus yoğunluğu yönünden şehirden ayırt edilen genellikle tarımsal alanda çalışılan konutları ve öteki yapıları bu hayata uygun yerleşim birimidir. Yerel yönetim il, belediye veya köy halkının oradaki ortak yerel gereksinimlerini karşılayan ve genel karar organları oradaki halk tarafından seçilen mahalli idaredir. Belediye, il, ilçe, kasaba, belde ve benzeri yerleşim merkezlerinde temizlik, aydınlatma, su, toplu taşıma ve esnafın denetimi gibi kamu hizmetlerine bakan başkanı ve üyeleri halk tarafından seçilen örgüttür (5.3).*

Alıntılanan paragrafta da görülebileceği gibi yönetim birimleri art arda sıralı tanım şeklinde kuru bir bilgi olarak açıklanmaktadır. Yönetim birimlerine verilebilecek olan örneklerin çok da zor olmadığı düşünüldüğünde, konunun soyut ve kuru bir bilgi olarak açıklanmasının tercih edildiği söylenebilir. Bu durum ise vatandaşlık eğitiminin hayat ile ilişkilendirilmesi açısından sorunlu bir anlatım olarak nitelendirilebilir. 6. sınıf öğrencilerine yönelik bir derste konular, soyut açıklamalar temelinde, kuru bilgilerin aktarılmasıyla işlenmektedir.

> *İlk gücümüz yasama, yasamanın işlevi yasa çıkarmaktır ya da yasa kanun yapmaktır. Ülkemizde yasamayla yetkili organ TBMM'dir. İkinci gücümüz yürütme, yürütme, kanunları uygulama gücüdür. Ülkemizde yürütmeyle yetkili organ cumhurbaşkanıdır. Üçüncü gücümüz ise yargı. Yargının işlevi vatandaşların birbirleriyle veya devletle olan ilişkilerindeki uyuşmazlıkları çözmektir (6. 3).*

İçeriğinde fazlaca soyut kavram içeren incelenen derslerin, soyut kavramlar kadar soyut bir işleyiş biçimine de sahip olması nedeniyle etkisiz bir görünüm

sergilediği söylenebilir. Aynı şekilde incelenen derslerde hakların öğretilmesindeki temel perspektifin soyutluk üzerine kurulu olmasıyla hem öğrenci ilgisini derse çekebilme konusunda hem de amaçlarından biri etkin ve katılımcı bir vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersinde olumsuz sonuçlar gösterebilir. Bireylerin haklarını bilip, kullanabilmesiyle doğrudan ilgili olan etkin ve katılımcı vatandaş profili oluşturulmasında hem kavram ve tanımların hem de temel vatandaşlık bilgilerinin oldukça soyut bir çerçeve üzerine kurulu olmasının, incelenen derslerde sorunlu bir görünüm sergilemesine sebep olduğu söylenebilir. Aynı zamanda hem kavramların açıklanmasında hem de temel vatandaşlık bilgilerinin öğretilmesinde gerçek hayattan örneklerin neredeyse hiç yer almaması, soyut teorik bilgilerin oluşturduğu anlaşılmazlığı daha da artırabilmektedir. Temel vatandaşlık bilgileri ve hakların öğretilmesinde etkinlik ve gerçek hayat örneklerinden yoksun bir anlatımın soyut bir düzen içerisinde aktarılıyor olmasıyla, incelenen derslerin bu noktada yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılabilir.

4.2. Pandemi Dönemi TRT EBA TV'de Yayınlanan Sosyal Bilgiler Derslerinde Hangi Hakların Daha Çok Vurgulandığına İlişkin Bulgular

İncelenen derslerde, diğer hak ve özgürlüklere kıyasla, siyasi/kamusal hak ve özgürlüklerle alakalı daha yoğun teorik bilgi bulunmaktadır**.** İncelenen derslerde siyasi/kamusal hak ve özgürlükler yoğun bir biçimde vurgulanmaktadır. Bu sınıflandırma altında en fazla vurgulanan ise katılım hakkı olarak ortaya çıkmıştır. Katılım hakkı ise çoğunlukla demokrasi kavramıyla iç içe bir şekilde açıklanmıştır: *"...yine okul kulüplerindeki faaliyetlerle öğrencilerin etkin katılımı ve okul temsilcisi seçimi okuldaki demokratik ortam için oldukça önemlidir. Demokrasilerin vazgeçilmez unsuru vatandaşlara kendi yöneticilerini seçme ve yönetici seçilme hakkını vermesidir."* (6.1). Alıntılanan açıklamada katılım türlerinden biri olan seçme ve seçilme hakkı, demokratik ortamın oluşturulmasında vazgeçilmez bir unsur olarak vurgulanmaktadır. Aynı zamanda okuldaki demokratik ortam için temsilci seçimlerinin önemli olduğu belirtilmektedir. Ancak örnek olarak verilen okul temsilcisi seçimlerinin günümüzde uygulanmadığını söylemek mümkündür. Bu verilen örneğin, öğrencilerin uygulamada faydalanamadığı teorik bir bilgi niteliği taşıdığı söylenebilir. Seçme-seçilme hakkının demokrasi vurgusuyla birlikte açıklandığı farklı dersler de bulunmaktadır:

> *Demokrasi halkın seçme ve seçilme hakkını kullandığı ve kendisinin mecliste temsilciler aracılığıyla temsil edildiği bir yönetim*

anlayışıdır. Demokrasi anlayışı cumhuriyet rejiminde en güzel şekilde yaşanır. Demokrasilerde halk yöneticilerini kendisi seçer… (6.5)

Demokratik devletlerde halk kendini yönetecek olan kişilere genel, eşit ve serbest oy prensibine göre yapılan seçimlerle belirler. Halkın seçme hakkını tam anlamıyla yerine getirebilmesi için de birden fazla siyasi partinin bulunması şarttır. (7.2)

İncelenen derslerde; siyasi/kamusal hak ve özgürlüklerin yoğun bir şekilde vurgulanıyor olması, demokrasi eğitimi açısından önemli bir bulgu olarak nitelendirilebilir. Ancak siyasi/kamusal hak ve özgürlüklerden ve katılım türlerinden olan toplanma özgürlüğü, gösteri ve protesto hakları sınırlı bir şekilde yer edinmektedir. Bundan hareketle, incelenen derslerin, sınırlı bir katılım kavramına dayandığı ileri sürülebilir. Aynı zamanda incelenen derslerde siyasi/kamusal hak ve özgürlüklerin yoğun bir şekilde vurgulanması ve belirgin bir demokrasi vurgusunun olması, 15 Temmuz 2016 tarihinde gerçekleştirilen başarısız darbe girişiminin bir sonucu olarak yorumlanabilir. 15 Temmuz 2016 tarihi sonrasında demokrasi söylemlerinin artış göstermesi, 15 Temmuz'un Demokrasi ve Milli Birlik Günü olarak ilan edilmesi gibi uygulamalar sonrası eğitim müfredatında da bu yönde bir değişim yaşanmasının söz konusu olduğu söylenebilir.

…ancak bazı dönemlerde gerçekleştirilen darbelerle demokrasiye zarar verilmeye çalışılmıştır. 15 Temmuz 2016 günü böyle bir darbe girişiminde bulunulmuş demokrasiyi benimsememiş terör örgütü mensupları anayasal düzeni yıkmak ve yönetime zorla el koymak istemişlerdi…o gün Piyade Astsubay Kıdemli Başçavuş Ömer Halis Demir 15 Temmuz gecesi darbecilere ilk kurşunu atarak şehit olmuştur. Türk ulusu o gece darbecilere karşı ülkemizin her yerinde direniş göstermiştir. O geceki direnişin unutulmaması için bu tarihi gün 15 Temmuz demokrasi ve Milli Birlik Günü ilan edilmiştir. (6.1)

Kuşkusuz tarih boyunca ülkemizde demokrasiyi kesintiye uğratacak olaylar yaşanmıştır. Ülkemizde yaşanan 1960, 1971 ve 1981 askeri darbeleri buna örnek olarak gösterilebilir. 15 Temmuz 2016'daki darbe girişimi de demokrasi tarihimiz açısından kötü bir olaydır. Ne var ki tüm bu engellemelere karşın demokrasiyi yaşam biçimi haline getirmiş bilinçli yurttaşlar demokrasinin güvencesidir. (7.2)

İncelenen derslerde, demokrasiyi sekteye uğratmış olan askeri müdahale örneklerinin yer alması, amaçlarından birisi de demokratik vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler eğitimi için kuşkusuz önemlidir. Aynı zamanda tarihsel örnekleri verilen askeri müdahalelerin hem demokrasiye hem de hak ve özgürlüklere olan etkilerinin açıklanması, öğrencilere demokrasi bilincinin kazandırılmasında iyi bir rol oynayabilir. İncelenen derslerin, demokrasiye yönelik müdahaleleri konu edinmesi bakımından önemli bir görevi üstlendiği söylenebilir. Aynı zamanda tarihte demokrasiyi sekteye uğratan müdahalelerin yanı sıra güncel bir müdahalenin de konu olarak yer alması, öğrencilerin hukuk ve politikaya dair bilgi ve eleştirel anlayış kazanmasında önemli bir durum olarak değerlendirilebilir (AK, 2020a, s. 54). Siyasi/kamusal hak ve özgürlükler sınıflandırması altında yoğun bir şekilde vurgulanan bir başka hak ise düşünce ve ifade özgürlüğüdür.

> *Demokrasi bilinci ilk olarak toplumun temel taşı olan ailede başlar. Anne ve babanın aile veya çocuklarla ilgili kararlarda çocukların fikrini alması ve onlara eşit muamelede bulunması demokratik bir ailede görülen davranışlardandır. Böyle ailelerde anne, baba ve çocuklar birbirlerine karşı sorumluluklarını yerine getirmektedir.* (6.1)

> *Demokrasi yönetimlerinde bireyler düşüncelerinde ve davranışlarında özgürdürler. Herhangi bir kısıtlama veya zorlamaya bağlı olmaksızın düşüncelerini serbestçe açıklayabilirler ve istedikleri davranışları yapabilirler.* (7.3)

Görüldüğü üzere düşünce ve ifade özgürlüğü de genel anlamda katılım hakkı gibi demokrasi ile vurgulanan hakların arasında yerini almıştır. Aynı zamanda belirgin bir özgürlük vurgusunun yapıldığını görmek de mümkündür. Düşüncelerin yanında davranışların da özgürce uygulanması gerektiğinin belirtilmesi, düşüncelerin eyleme geçirilmesi açısından önemli bir noktayı temsil etmektedir. Aynı zamanda düşünce ve ifade özgürlüğü, yoğun olarak katılım hakkıyla ilişkilendirilmiş bir şekilde sunulmuştur.

> *Her çocuk, görüşlerinin dikkate alınmasını isteme, yani karar alma süreçlerine katılma hakkına sahiptir. Katılım hakkı, düşünce özgürlüğünün olmadığı bir ortamda gerçekleştirilemez. "Düşünce özgürlüğü" kavramı, bireylerin düşüncelerini serbestçe ifade etmesini kapsar, her birey düşüncesini istediği gibi ifade etme özgürlüğüne sahiptir.* (5.1)

> *Peki çocuklar hiç düşündünüz mü? Vatandaşlar ülke yönetimine hangi yollarla katılabilirler? Bireyler olarak içinde bulunduğumuz grup*

kurum ve toplumun karar alma sürecinde, fikirlerimizi belirtmemiz ve sürece dahil olmamız gerekir. (6.1)

Düşünce ve ifade özgürlüğünün, diğer bütün hak ve özgürlüklerin kullanılması ve korunmasında önemli bir etken olduğu savunulabilir. Bireylerin, düşüncelerini özgürce ifade edebildiği bir ortamda, diğer tüm temel hak ve özgürlüklerini talep edebileceği ve koruyabileceği söylenebilir. Nitekim Lundy (2007) çocukların düşüncelerini ifade edebilmelerinin diğer bütün hakları olumlu yönde etkileyebileceğini savunmaktadır (Akt., Şen, 2021, s. 472). Lundy (2007), ÇHS'nin devletler için olan yasal bağlayıcılığını göz önünde bulundurarak, okullarda düşünce ve ifade özgürlüğünün gerçek anlamıyla sağlanması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilmeleri için okullarda uygun ortamlar yaratılmalıdır. Bu ortamlarda öğrencilerin fikirleri yetişkinler tarafından dikkate alınmalı ve öğrenciler sunduğu fikirlerin hayata geçirildiğini görmelidir. Lundy (2007), ÇHS'nin uygulamaya geçirilmesinde, çocukların etkin katılım gösterebilmelerinin son derece önemli olduğunu ifade etmektedir.

İncelenen dersler bu bağlamda değerlendirildiğinde ise düşünce ve ifade özgürlüğüne, nitelik bakımından yeteri kadar önem verilmediği söylenebilir. Daha önce de belirtildiği gibi katılım hakkı, incelenen derslerde en yoğun vurgulanan hak ve özgürlüklerden biridir. Ancak katılım hakkına dair açıklamalar genel olarak çocuk haklarına yönelik değil, daha çok genel ve yerel seçimlerde oy kullanmak ve ülke yönetime katılım gibi vatandaşlık haklarına yöneliktir. Bundan dolayı düşünce ve ifade özgürlüğü, katılım hakkıyla ilişkili bir şekilde dahi değerlendirildiğinde, gereken önemin verildiğini söylemek pek de mümkün görünmemektedir. Hitap edilen yaş düzeyleri göz önüne alındığında ise katılım hakkı, düşünce ve ifade özgürlüğü gibi temel hak ve özgürlüklerin, çocuk hakları referansı ile vurgulanmasıyla daha etkili bir hak öğretimi yapılabileceği öne sürülebilir. Bir başka siyasi/kamusal hak ve özgürlükler içerisinde yer alan din ve vicdan özgürlüğü ise sınırlı bir şekilde vurgulanan haklardan biridir. Din ve vicdan özgürlüğü, genel olarak laiklik ilkesi ile ilişkilendirilerek sunulmaktadır:

Laiklik aynı zamanda din ve vicdan özgürlüğünü de ifade etmektedir. Yani devlet toplumdaki tüm dinlere karşı eşit mesafede durarak bütün inançların özgürce yaşanması için gerekli tedbirler alır. (7.2)

Türkiye Cumhuriyeti laik bir devlet demiştik. Türkiye'de devlet yönetimi din kurallarına dayanmaz. Bireyler din ve vicdan özgürlüğüne sahiptir. Devlet, vatandaşlarının ibadet etme haklarını korur. (7.2)

Din ve vicdan özgürlüğünün sunumunda laiklik ilkesinin vurgulanması önemli bir nokta olarak görülebilir. Ancak alıntılanan cümlelere dikkat edildiğinde devletin, din ve vicdan özgürlüğünü sağladığı ve koruduğuna dair vurgular görülmektedir. Aynı zamanda incelenen derslerde, hakların korunmasındaki en önemli rolü anayasa ve devlet üstlenmektedir. Çeşitli STK'lar, ulusal ve uluslararası mekanizmalar ikinci planda olmakla birlikte hakların bireysel olarak savunulması son derece sınırlı bir şekilde vurgulanmaktadır. Aşağıda yer alan alıntılarda da yine Anayasa ve devlet vurgusu söz konusudur.

Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşayan herkesin din, vicdan ve ibadet özgürlüğü vardır. Farklı inançları olan vatandaşlar, ibadetlerini özgürce yapabilirler. (7.2)

Din ve vicdan özgürlüğü anayasamızın 24. maddesinde: Herkes vicdan, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir. (5.1)

Din ve vicdan özgürlüğünün öğretiminde Anayasa referans gösterilerek, din ve vicdan özgürlüğünün var olduğunu ve korunduğunu belirtmek normal bir durum olarak görülebilir. Ancak din ve vicdan özgürlüğünün toplumsal boyutunun göz ardı edilmesi son derece önemli bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. İncelenen derslerde, din ve vicdan özgürlüğünün, toplumsal boyutu göz ardı edilmektedir. Yalnızca yasalar ile güvence altında olduğu izlenimini vermek, insanlar arası ilişkilerde din ve vicdan özgürlüğünün korunduğu anlamına gelmeyebilir. Aynı zamanda din ve vicdan özgürlüğü gibi hak ve özgürlüklerin öğretiminde farklılıklara saygı teması altında herhangi bir ders işlenmiyor olması, bu konudaki bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. AK'nin "Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi'ne göre dinsel farklılıklara saygı duyulması, ileri düzeyde bir tutum olarak değerlendirilmektedir (AK, 2020b, s. 30). İncelenen derslerde ise din ve vicdan özgürlüğü kapsamında farklılıklara saygı duymanın bir bilgi, değer ya da anlayış kapsamında dahi kazandırılmıyor olması önemli bir sorun olarak görülebilir.

Siyasi/kamusal hak ve özgürlükler altında yer alan dilekçe hakkı, basın özgürlüğü ve doğru bilgi alma hakkı ise diğer haklara oranla daha az vurgulanan hak ve özgürlüklerdendir. Devlet ile vatandaş arasındaki uyuşmazlıkların çözümü ya da vatandaşların talepleri için önemli bir yer tutan dilekçe hakkı, yalnızca 6. sınıf düzeyi

öğrencilerine yönelik bir derste tanım olarak yer edinmektedir. Basın özgürlüğü ise 7. sınıf öğrencilerine yönelik bir derste; temelinde düşünce ve ifade özgürlüğünün yer aldığı vurgulanarak, Anayasa'nın 28. maddesinin doğrudan alıntılanması yoluyla sunulmaktadır. Doğru bilgi alma hakkı ise 7. sınıf öğrencilerine yönelik bir derste, genel olarak kitle iletişim özgürlüğü temelinde ele alınmaktadır.

> *Burada en önemli nokta doğru haber alabilme hakkımız önünde engel olmamasıdır. Bu noktada kitle iletişim araçları yoluyla topluma doğru haberi iletmek için çalışanların, ulaştıkları bilgileri ve bunlarla ilgili düşüncelerini özgürce açıklayabilmeleri önem kazanır. Herhangi bir engel bizim de doğru bilgiye ulaşmamızı engeller. Kitle iletişim özgürlüğünden söz edebilmemiz için doğru bilgi alma hakkının kullanılabilir olması ve düşüncelerin özgürce açıklanabilmesi gerekir.* (7.5)

Yukarıdaki alıntıya dikkat edildiğinde, temelinde düşünce ve ifade özgürlüğüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Doğru bilgi alma hakkı ile düşünce ve ifade özgürlüğünün ilişkilendirilerek verilmesi ve arasındaki ilişkinin açıklanması, düşünce ve ifade özgürlüğünün önemi açısından iyi bir örnek olarak nitelendirilebilir. Aynı zamanda doğru bilgi alma hakkının sunumunda; hızla artan bilgi alışverişinin sonucu olarak ortaya çıkan bilgi kirliliği ve bunun önlenmesi için eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerisine sahip olunmasının önemi vurgulanmaktadır.

Siyasi/kamusal hak ve özgürlüklerden sonra en yoğun şekilde vurgulanan ise sosyal, ekonomik ve kültürel hak ve özgürlüklerdir. Sosyal, ekonomik ve kültürel hak ve özgürlükler içerisinde en fazla vurgulanan ise eğitim ve öğrenim hakkıdır. Eğitim ve öğrenim hakkının sunumunda yoğun bir şekilde Anayasa ve ÇHS referans alınmıştır.

> *Eğitim ve öğrenim hakkı anayasamızın 42. maddesinde çocuklar, 'Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek, bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.'* (5.1)
>
> *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28. maddesinde çocuğun eğitim hakkı olduğundan bahsediliyor.* (5.6)

Verilen alıntılarda da görülebileceği gibi Anayasa ve ÇHS'nin referanslarında bir farklılık dikkat çekmektedir. Anayasaya yapılan atıfta anayasa maddesi doğrudan kullanılıyorken, ÇHS'ye yapılan atıfta dolaylı bir alıntının kullanılması ilginç bir durum olarak nitelendirilebilir. Aşağıda yer alan alıntı ise önceki alıntıya göre daha iyi bir örnek oluşturmaktadır.

Sizler eğitim hakkımızı kullanmak için ailelerinizden mi izin aldınız, yoksa eğitim hakkınız size anayasal olarak tanınmış bir hak mıdır çocuklar? Elbette sizin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre eğitim alma hakkınız bulunmaktadır. Bu yüzden kimseden bu konuda izin almanıza gerek yok. (5.6)

Yukarıdaki alıntıda eğitim ve öğrenim hakkının anayasal olarak tanındığı vurgulanırken, aynı zamanda da güvence olarak ÇHS işaret edilmektedir. Hak ve özgürlüklerin öğretiminde Anayasa yerine ÇHS'nin referans olarak gösterilmesinin, çocuklara hitap edilmesi açısından daha iyi bir örnek oluşturabileceği söylenebilir. Sosyal, ekonomik ve kültürel hak ve özgürlükler içerisinde eğitim ve öğrenim hakkından sonra en fazla vurgulanan hak ise kadın haklarıdır. Kadın haklarının öğretiminde günümüz toplumsal cinsiyet eşitliğinden ziyade tarihte yer alan örnekler verilmektedir. Ancak incelenen derslerde, kadın haklarının toplumsal cinsiyet eşitliği boyutu sınırlı bir şekilde de olsa yer almaktadır. *"Geleneksel aile yapımızda, ekonomik faaliyette bulunmak görevi genellikle erkeklere verilmiştir. Ama bu durumu değiştirmek için kadını çalışma hayatına çekecek çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Sosyal güvenlikten iş yaşamına kadar pek çok alanda kadınlar için pozitif ayrımcılık yapılarak bazı haklar verilmiştir."* (6.2) Verilen alıntıda toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve kadın hakları ilişkisi ele alınmaktadır. Genel perspektifiyle anlamlı ve iyi bir örnek gibi dursa da haklara sahip olmanın ifade edilişi açısından bakıldığında sorunlu bir anlatıma dönüşmektedir. Verilen alıntı incelendiğinde, hakların biri ya da birileri tarafından verilmesiyle sahip olunduğu ifade edilmektedir. Aynı ders içeriğinden alınan aşağıdaki alıntı da yine aynı şekilde hakların "verildiğini", Medeni Kanun üzerinden işlemektedir:

Medeni Kanun ile toplumsal hayatta kadın ve erkek eşitliği sağlanmış, sıra siyasi haklara gelmiştir. Bu haklar nelerdir, bir bakalım. 1930'da kadınlara belediye seçimlerine katılma, 1933'te kadınlara muhtarlık seçimlerine katılma, 1934'te ise milletvekili seçme ve seçilme hakkı verilmiştir. (6.2)

Daha önce de birçok kez belirtildiği gibi bu durum, hakların doğuştan kazanılma ilkesiyle ters düşmesi bakımından son derece sorunlu bir ifade şeklidir. Sosyal, ekonomik ve kültürel hak ve özgürlüklerden bir diğeri olan sağlık hakkı ise en fazla vurgulanan haklardan bir tanesidir. Sağlık hakkının öğretiminde, Anayasa referansı yoğun olarak kullanılmakla birlikte ÇHS de referans alınmaktadır.

Sağlık hakkı ve çevrenin korunması anayasamızın 56. maddesinde: Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek, devletin ve vatandaşların ödevidir. (5.1)

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 24. maddesinde çocuğun sağlık hizmeti veren kuruluşlardan yararlanma hakkı olduğundan bahsediliyor. (5.6)

Eğitim ve öğrenim hakkının öğretiminde olduğu gibi sağlık hakkının öğretiminde de kullanılan Anayasa ve ÇHS'nin referansları farklılık göstermektedir. Anayasa referansı maddenin doğrudan alıntılanmasıyla oluşturulurken, ÇHS'nin referansı dolaylı bir alıntıyla oluşturulmaktadır. Bu durumun incelenen derslerde birden fazla şekilde yer alması, hak ve özgürlüklerin öğretiminde Anayasa'ya daha fazla önem verildiğini gösterebilmektedir.

Sağlık hakkının öğretiminde; Anayasa ve ÇHS referanslarıyla birlikte, sağlık hizmetinde devlet rolünün ve sağlık hizmetini karşılayan kurumların vurgulanması genel teorik çerçeveyi oluşturmaktadır. Ancak işlenen derslerde, uzaktan eğitim sürecine neden olan ve güncel bir durum olan salgın hastalıktan hareketle sağlık hakkı kapsamında herhangi bir anlatım yapılmamakta ve örnek verilmemektedir. Sağlık hakkıyla son derece ilgili olan salgın durumunun, güncel bir konu olarak ele alınmaması önemli bir eksiklik olarak nitelendirilebilir.

Sosyal, ekonomik ve kültürel hak ve özgürlükler içerisinde yer alan diğer haklar ise çalışma hakkı, tüketici hakkı ve daha çok çocuk hakları ile ilişkilendirilen oyun-eğlenme hakkı, temiz çevre hakkı ve işçi olarak çalıştırılmama hakkıdır. Bahsi geçen haklar ise incelenen derslerde Anayasa ve ÇHS maddelerinin kullanımıyla ya da yalnızca bir kelime olarak yer almaktadır. Çalışma hakkı ise diğerlerinden ayrı olarak sosyal devlet anlayışı içerisinde sunulmaktadır.

İncelenen derslerde vurgulanan bir diğer hak ve özgürlükler ise kişisel hak ve özgürlüklerdir. Bu hak ve özgürlükler içerisinde ise en fazla vurgulanan hak, adil yargılanma hakkıdır. Adil yargılanma hakkı, herkesin haklarından eşit bir şekilde yararlanabilmesi ve kanunlar önünde eşitlik prensibinin uygulanabilmesi için önemli bir haktır. Aynı zamanda adil yargılanma hakkının, eşitlik ilkesini prensip edinmesiyle İHEB'in ve insan hakları söylemlerinin temelini yansıttığı söylenebilir.

İncelenen derslerde adil yargılanma hakkının öğretimi, genel olarak cumhuriyet rejimi ve hukuk devleti olmak üzere iki teorik çerçeve içerisinde sunulmaktadır. Hukuk devletiyle ilgili olarak; *"Hukuk devletinde tüm vatandaşlar yasalar önünde eşittir.*

Vatandaşlar mahkemelerde haklarını aramakta özgürdürler." (7.2) Cumhuriyet rejimiyle ilgili olarak; *"Cumhuriyet yönetiminde kanun önünde eşitlik ilkesi vardır."* (6.5) alıntıları örnek olarak verilebilir. Verilen alıntılar incelendiğinde kanun önünde eşitlik ilkesi, hukuk devleti ve cumhuriyet rejimi içerisinde genel bir ifade ile sunulmaktadır. Kanun önünde eşitlik ilkesi her ne kadar adil yargılanma hakkını ifade ediyor olsa da incelenen derslerin hiçbirinde "adil yargılanma hakkı" doğrudan bir hak olarak öğretilmemektedir. Adil yargılanma hakkı dolaylı bir ifade ile "kanun ve yasalar önünde eşitlik ilkesi" olarak sunulmaktadır.

> *Türkiye Cumhuriyeti'nde hiç kimseye ayrıcalık tanınmaz, herkes kanunlar önünde eşittir. Hukukun üstünlüğü, anayasa ve mahkemelerle güvence altındadır.* (7.2)
>
> *Eşitlik ilkesine baktığımızda eşitlik tüm vatandaşların kanunlar önünde aynı haklara sahip olmasıdır. Yani Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan herkes kanunlar önünde aynı haklara sahiptir.* (6.5)

Farklı alıntılarda da yine aynı şekilde adil yargılanma hakkı, dolaylı bir ifadeyle "*hiç kimseye ayrıcalık tanınmaz"* ve *"herkes kanunlar önünde eşittir"* gibi ifadeler ile sunulmaktadır. Adil yargılanma hakkının ayrıca bir hak olarak tanıtılmaması ve dolaylı bir şekilde açıklanması, hak ve özgürlüklerin öğretilmesi kapsamında bir eksiklik olarak tanımlanabilir. Kişisel hak ve özgürlükler içerisinde adil yargılanma hakkından sonra en çok vurgulanan hak ise yaşama hakkıdır. Yaşama hakkı, diğer bütün hakların elde edilebilmesi için gerekli olan en temel haklardan biridir. 6. sınıf öğrencilerine yönelik bir derste yaşama hakkı şu şekilde tanımlanmaktadır: *"Yaşama hakkı insanların en temel hakkıdır."* (6.7) 5. sınıf öğrencilerine yönelik bir derste de benzer bir tanım kullanılmaktadır: *"En temel hak yaşama hakkıdır ve diğer hakların kullanılabilmesi için bu hak vazgeçilmezdir."* (5.1) Verilen alıntılardan da anlaşılabileceği gibi incelenen derslerde de yaşama hakkı, en temel hak olduğu görüşüyle öğretilmektedir.

> *Anayasamızın 17. maddesinde: 'Herkes yaşama maddi ve manevi varlığını koruma ve geliştirme hakkına sahiptir. Tıbbi zorunluluklar ve kanunda yazılı haller dışında kişinin vücut bütünlüğüne dokunulamaz, rızası olmadan bilimsel ve deneylere tabi tutulamaz' maddesi yer almaktadır.* (6.2)
>
> *6. maddemizde dünyaya gelen her çocuğun yaşatılmaya en iyi şekilde gelişmeye hakkı vardır."* (5.6)

Yukarıdaki alıntılar incelendiğinde, yaşama hakkının öğretiminde Anayasa referansının yanında ÇHS'nin de kullanıldığı görülmektedir. Hak ve özgürlüklerin öğretiminde ÇHS'nin kullanılması, öğrencilere hitap edilmesi açısından daha uygun olabilmektedir. Çünkü hitap edilen öğrencilerin yaş düzeyleri, ÇHS'nin hitap ettiği yaş düzeyi ile uyum sağlamaktadır.

> *Asıl neyi unuttum biliyor musunuz, en önemli olanı. Sizce bir çocuk için en önemli olan hak hangisidir? Tüm insanlar tüm canlılar için vazgeçilmez bir haktır bu. "Yaşama hakkı" öyle değil mi çocuklar? İşte yaşama hakkı, tüm insanlar için en temel haktır. Tüm insanlar için olduğu gibi sizin de çocuk olarak; yaşamak, büyümek ve gelişmek gibi temel haklarınız vardır.* (5.6)

Verilen alıntıda da görülebileceği gibi incelenen derslerde yaşama hakkı, en önemli hak olarak ifade edilmektedir. Yaşama hakkının önemli bir hak olduğu gerçektir fakat bu hak için belirtilen önem ifadesi diğer haklara oranla daha belirgin görünmektedir. Bu bağlamda incelenen derslerde yaşama hakkına diğer hak ve özgürlüklere kıyasla daha fazla önem verildiği söylenebilir. Alıntıda ders işleyen öğretmenin, önemli olarak belirttiği yaşama hakkını unuttuğunu ifade etmektedir. Bu durum ise en temel hak olarak ifade edilen yaşama hakkının bile toplumsal hafıza içerisinde çok fazla yer edinemediğini gösterebilmektedir. Kişisel hak ve özgürlükler içerisinde bulunan bir diğer hak ise tekzip hakkıdır.

> *Eğer bir basın kuruluşu, hakkınızda yanlış haber yaparsa ne yapmalıyız? Elbette ki "düzeltme hakkımızı" kullanmalıyız. Anayasamızın 32. Maddesine göre bizim de bu basın kuruluşundan "tekzip" yayınlamasını isteme hakkınız vardır. Peki, "tekzip" ne demektir? Tekzip, yalanlama ve düzeltme yazısına denir değerli arkadaşlar.* (7.5)

Tekzip hakkının öğretimi, alıntıda da görülebileceği gibi anayasa referansıyla sunulmaktadır. Tekzip yani düzeltme ve cevap hakkı, kişilik haklarının korunması açısından öğretimi gerekli ve önemli bir haktır. Aynı zamanda tekzip hakkının öğretiminde çeşitli örnekler kullanılmaktadır. Ancak hak öğretimi sırasında kullanılan örnekler farklı bir başlık altında ele alınacaktır.

Kişisel hak ve özgürlükler içerisinde vurgulanan diğer haklar ise kişi dokunulmazlığı hakkı ve korunma hakkıdır. İncelenen derslerde kişi dokunulmazlığı hakkı hem yaşama hakkı içerisinde hem de anayasa maddesinin direkt olarak verilmesiyle ayrı bir şekilde öğretilmektedir. Korunma hakkı ise yine aynı şekilde ÇHS

maddesinin doğrudan verilmesiyle öğretilmektedir. İncelenen derslerde en az vurgulanan haklar ise sosyal ilişkileri düzenleyen hak ve özgürlüklerdir. Sosyal ilişkileri düzenleyen hak ve özgürlükler içerisinde en yoğun vurgulanan hak ise özel hayatın gizliliği hakkıdır.

> *Özel hayatın gizliliği anayasanın 20. maddesinde: 'Herkes özel hayatına ve aile hayatına saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir. Özel hayatın ve aile hayatının gizliliğine dokunulamaz.'* (5.1)
>
> *Diğer bir hakkımız ise 'özel hayatın gizliliğidir'. Özel hayatın gizliliği de anayasamızın 20. maddesinde şu şekilde açıklanmıştır: 'Herkes özel hayatına ve aile hayatına saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir." Özel hayatın ve aile hayatının gizliliğine dokunulamaz.'* (6.2)

Özel hayatın gizliliği hakkı yoğun bir şekilde anayasanın ilgili maddesinin doğrudan alıntılanmasıyla öğretilmektedir. Diğer haklarda da olduğu gibi hak ve özgürlüklerin öğretiminde anayasa ya da sözleşme maddelerinin yalnızca doğrudan alıntılanarak kullanılmakta ve örneklendirilmemektedir. Öğrenci hayatı açısından herhangi bir anlam ifade etmemesi bakımından bu durum, hak ve özgürlüklerin öğretimi kapsamında bir sorun olarak nitelendirilebilir.

> *Aslında bakılırsa özel hayatın gizliliği kavramı, basın hürriyeti ile de ilişkilendirilebilir. Her ne kadar basın hürdür, desek de elbette ki özel hayatın gizliliğini de koruma altına almak durumundayız. Bizler de kişisel olarak günlük yaşantımızda sosyal medya kullanırken bu kavrama çok dikkat etmeliyiz. Sosyal medya kullanırken, özel hayatın gizliliğine dikkat etmeli aksi halde bilişim suçu işleyebiliriz.* (7.5)

Yukarıdaki alıntı günlük yaşantılara hitap etmesi açısından daha iyi bir örnek olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda özel hayatın gizliliğinin, basın hürriyeti ile olan karşılıklı ilişkisinin ele alınması ise öğrencileri her iki hak açısından düşündürmeyi sağlayabilecek bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Sosyal ilişkileri düzenleyen hak ve özgürlükler içerisinde vurgulanan haklardan birisi ise yerleşme ve seyahat özgürlüğüdür. Yerleşme ve seyahat özgürlüğünün öğretiminde yoğun bir şekilde temel hak ve özgürlüklerin kısıtlanabileceği vurgulanmakta ve kısıtlandığı durumlara örnekler verilmektedir.

> *Sosyal ve ekonomik gelişmeyi sağlamak için de yerleşme özgürlüğü kısıtlanabilir. Örneğin; orman ve tarım alanlarının korunması için konut yapımı engellenebilir. Nüfusun yoğun olduğu yerlerde insanlar belli bir*

bölgede yoğunlaştığında bu durum çarpık kentleşmeye neden olacağı için çarpık kentleşmeyi önlemek, altyapı sorunlarının önüne geçebilmek adına yine yerleşme engellenebilir. Hakkında kovuşturma veya soruşturma olan kişilere yurt dışı yasağı getirilebilir. Yani özellikle mahkemelerce alınmış kararlar neticesinde, insanların yurtdışına çıkması yasaklanabilir sevgili çocuklar. Bir başka maddeye baktığımızda terör ve savaş gibi olağanüstü durumlarda devlet, vatandaşlarını korumak için yerleşme ve seyahat özgürlüklerini kısıtlayabilir. (7.6)

Anayasamıza göre çocuklar, temel hak ve özgürlüklerin kısıtlanabileceği bazı durumlar vardır. Savaş, sıkıyönetim, olağanüstü hâl, kamu düzeninin bozulması, milli güvenliğin tehlikede olması, bulaşıcı ve salgın hastalıklar gibi sebeplerle, bazen temel hak özgürlüklerimiz kısıtlanabilir. Örneğin günümüzde dünya genelinde etkili olan yeni tip koronavirüs, Covid-19 salgınının ülkemizde de etkili olmasıyla bazı şehir ve köylerimizde toplum sağlığını korumak için kısmi olarak "yerleşme ve seyahat özgürlüğü" sınırlandırılmıştır. Yapılan karantina uygulamalarını buna örnek gösterebiliriz. (5.1)

Verilen alıntılar incelendiğinde uzun bir şekilde yerleşme ve seyahat özgürlükleri dahil olmak üzere temel hak ve özgürlüklerin kısıtlanabileceği vurgulanmakta ve kısıtlandığı durumların örneklendirildiği görülmektedir. Özellikle (5.1) kodlu alıntıda Pandemi döneminde uygulanan seyahat yasakları ile ilgili güncel bir örnek verilmesi, hak ve özgürlüklerin öğretilmesinde güncel örneklerin kullanılabildiğini göstermektedir. Hak ve özgürlüklerin kısıtlanabileceği durumlara örnekler verilebiliyor olması, hakların kullanılabileceği ya da nasıl korunabileceği konusunda neden herhangi bir örnek verilmediği sorusunu oluşturmaktadır.

Aynı zamanda (7.6) kodlu paragrafın alıntı yapıldığı dersin "Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğüm Var" isimli bir başlığa sahip olması, içeriğinde yoğun bir şekilde yerleşme ve seyahat özgürlüklerinin kısıtlandığı durumların öğretilmesi bakımından bir zıtlık içermektedir. Temel hak ve özgürlüklerin kullanılması ve nasıl korunabileceğinin öğretilmesinin aksine kısıtlanabileceği durumların yoğun bir şekilde vurgulanması, hak ve özgürlüklerin öğretimi açısından sorunlu bir perspektifi yansıttığı iddia edilebilir. Sosyal ilişkileri düzenleyen hak ve özgürlükler içerisinde vurgulanan başka bir hak ise haberleşme özgürlüğüdür. İncelenen derslerde, haberleşme özgürlüğünün öğretimi

yoğun bir şekilde anayasa referansı ve kitle iletişim özgürlüğü vurgusuyla yapılmaktadır.

> *'Herkes haberleşme özgürlüğüne sahiptir.' maddesiyle bu hakkımız güvence altına alınmıştır. Tüm bu haklara kitle iletişim özgürlüğü sayesinde sahip oluruz.* (7.5)

> *Kitle iletişim araçlarını kullanırken nelere dikkat etmeliyiz? Evet, hepimizin bazı hak ve özgürlükleri var, değil mi? Peki hak ve özgürlüklerimize saygı gösterilmesini bekliyor muyuz? Elbette. Peki diğer insanların hak ve özgürlükleri de var mı? Tabi ki. Peki kitle iletişim araçlarını kullanırken nelere dikkat etmeliyiz değerli öğrenciler? Elbette ki diğer insanların hak ve özgürlüklerine saygı göstermeliyiz.* (7.5)

Gelişen kitle iletişim teknolojisinin, insan ilişkilerini eskiye oranla daha da artırdığı düşünüldüğünde, haberleşme ve kitle iletişim özgürlüğünün öğretilmesindeki önem de oldukça artmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle, haberleşme ve kitle iletişim özgürlüğü sınırsız bir alana yayılmıştır. Özellikle derslerde hitap edilen kitlenin teknolojinin içerisine doğan bir nesil olduğu düşünüldüğünde, kitle iletişim özgürlükleri daha da önemli bir hale gelmektedir. İncelenen derslerde, haberleşme ya da kitle iletişim özgürlüğünün öğretimi ise oldukça genel ve soyut bir görünümdedir. Teknoloji ile iç içe olan bir neslin gündelik yaşamına hitap edebilecek herhangi bir örnek ya da deneyimlere yönelik bir ders işlenmemektedir. İncelenen derslerde ise bu konuya yeterli önemin gösterilmediği ve eksik bir görünüm sergilediği söylenebilir.

Sosyal ilişkileri düzenleyen hak ve özgürlükler kapsamında öğretimi gerçekleştirilen bir diğer hak ise barınma hakkıdır. *"Sıcak ve güvenli bir ailede yaşayan her çocuk barınma hakkından faydalanıyor demektir."* (5.6) Verilen alıntı, barınma hakkından nasıl faydalanılabildiğini vurgulamaktadır. Bu alıntıya göre barınma hakkı, *"sıcak ve güvenli bir ailede yaşamak"* olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu tanımlama eksik ve yanlış olarak değerlendirilebilir. "Çocuk Hakları" başlıklı bu derse göre bir aileye sahip olmayan ve esirgeme kurumlarında yaşamına devam eden çocuklar, barınma hakkının dışında kalmaktadırlar ve barınma hakkından faydalanamamaktadırlar. Bahsi geçen alıntının bu yönüyle eksik ve yanlış açıklamalar içerdiği söylenebilir.

Sosyal ilişkileri düzenleyen hak ve özgürlükler içerisinde vurgulanan diğer haklar ise konut dokunulmazlığı ve bir devletin vatandaşı olma hakkıdır. Konut dokunulmazlığı hakkı ise yalnızca anayasanın ilgili maddelerinin referansı verilerek

öğretilmektedir. Bir devletin vatandaşı olma hakkı ise hiçbir şekilde açıklanmamakla birlikte yalnızca vurgulanmaktadır.

4.3. Pandemi Dönemi TRT EBA TV'de Yayınlanan Sosyal Bilgiler Derslerinde Haklar İşlenirken Temel Dayanak Olarak Kullanılan Referanslara İlişkin Bulgular

İncelenen derslerde Anayasa, ÇHS ve İHEB temel referans belgesi olarak kullanılmaktadır. Anayasa'ya referanslar diğer iki hak belgesine kıyasla daha fazla gözükmektedir. Tablo 4.1'de hak ve özgürlüklerin öğretiminde kullanılan hak belgelerinin referans sınıflandırmaları yer almaktadır. Belirtilen tabloya göre; hak ve özgürlüklerin öğretiminde anayasaya yapılan atıf sayısı 27, ÇHS'ye yapılan atıf sayısı 8, İHEB'e yapılan atıf sayısı 3'tür. Belirtilen atıf sayıları, yoğun olarak nitelenen referansların sembolik açıdan yorumlanabilmesi için verilmiştir.

Tablo 4.1

Hak ve Özgürlüklerin Öğretiminde Hak Belgelerinin Referans Sınıflandırılması

Hak Belgeleri	Referans Sayısı
Anayasa	27
ÇHS	8
İHEB	3

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere incelenen derslerde hak ve özgürlükler, yoğun bir şekilde anayasanın referans alınmasıyla öğretilmektedir. Bu öğretimde ise genellikle anayasanın ilgili maddesi doğrudan bir şekilde referans alınmaktadır. Aynı durum ÇHS ve İHEB'de ise çok sınırlı bir şekilde görülmektedir.

Önceki genel bulgu başlığı altında da görülebileceği gibi hak öğretiminde anayasa referansı yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Anayasa (27) referansına nispeten ÇHS (8) ve İHEB (3) referansı daha az tercih edilmektedir. ÇHS'ye nispeten ise İHEB daha az tercih edilmektedir. Anayasa referansının daha yoğun bir şekilde tercih edilmesi, sosyal bilgiler ders müfredatında anayasaya daha fazla önem verildiğini gösterebilmektedir. Her ne kadar anayasada yer alan hak ve özgürlükler, kaynağını evrensel değerlerden almış olsa da hakların sunumunda anayasanın kullanılması; ulusal anayasal hak ve özgürlüklerin, hakların öğretiminde daha fazla kabul gördüğünü ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 4.2

Hak ve Özgürlüklerin Korunması ve Kısıtlanmasında Anayasal Vurgular

Hak ve Özgürlüklerin Korunması ve Kısıtlanması	Sayısal Karşılık
Hak ve Özgürlüklerin Korunmasında Anayasal Güvence Vurgusu	23
Hak ve Özgürlüklerin Kısıtlanmasında Anayasa Vurgusu	14

Anayasa referansları yalnızca ilgili maddenin alıntılanmasıyla değil hakların korunmasındaki güvence olduğunun vurgulanmasıyla da kullanılmaktadır (Bkz. Tablo 4.2). İncelenen derslerde yoğun bir şekilde anayasal güvence (23) vurgusu yapılmaktadır: Farklı sınıf düzeylerine yönelik derslerden verilen alıntılar şu şekildedir: *"Temel haklar, devlet tarafından anayasa ile koruma altına alınmıştır."* (5.1) *"İnsan haklarına saygı, demokratik yönetimlerde esastır. Bu nedenle temel hak ve özgürlükler anayasa ile güvence altına alınmıştır."* (6.5) *"Bireylerin temel hak ve özgürlüklere kanunlarla güvence altına alınır."* (7.2) *"Devlet, herkesin hak ve özgürlüklerine kanunlarla güvence altına almıştır."* (7.3) Tüm sınıf düzeylerinden verilen bu alıntılar, temel hak ve özgürlüklerin anayasa ile güvence altında olduğunu vurgulamaktadır. Temel hak ve özgürlüklerin devlet tarafından anayasa ile koruma altına alındığının vurgulanması, öğrencilerin hak ve özgürlüklerinin korunduğunu bilmesi açısından önemlidir ancak hak ve özgürlüklerin korunmasındaki tek aktörün devlet ya da anayasa olduğu söylenemez. Aşağıda verilen alıntı ise incelenen derslerin perspektifine göre hak ve özgürlüklerin korunmasındaki devlet vurgusunu gösteren önemli bir örnektir.

> *Demokratik ülkelerde tüm vatandaşların sahip olduğu temel hak ve özgürlükler anayasa ile güvence altına alınmıştır. Bu yönüyle temel hakların korunmasında en etkili güç devlettir. Temel hak ve özgürlüklerin, devlet tarafından anayasayla koruma altına alındığı toplumlarda bireyler kendilerini güvende hissederler.* (6.2)

Verilen alıntı; devleti, "temel hakların korunmasında en etkili güç" olarak tanımlamaktadır. Devletler, hakların korunmasında en etkili güç olabilmektedir ancak hakları koruma görevini üstlenen ve aynı zamanda hakları ihlal edebilen tek faktör de yine devletlerdir (AK, 2013). Bu nedenle hakların korunmasında devlet rolünün yanında diğer mekanizmaların da öğretilmesi gereklidir. İncelenen derslerde, insan hakları

alanında çalışan ulusal ve uluslararası mekanizmalar ve STK'lar, hakların korunmasındaki rolü açısından çok fazla vurgulanmamaktadır. Hak savunucuları gibi hakların korunmasındaki bireysel çabalara ise hiç yer verilmemektedir. Fakat iyi bir örnek niteliğinde olmasa da hakların korunmasıyla ilgili mekanizmaların işlendiği bir paragraf bulunmaktadır: *"Çocukların bu haklarının korunması ve çocuk haklarına karşı ihlallerin önlenmesi amacıyla STK'lara, kamu kurumlarına ve çocuk haklarına karşı duyarlı insanlara büyük görevler düşmektedir."* (5.6) Verilen alıntının devamında çocuk haklarının korunmasındaki ulusal ve uluslararası mekanizmalar örneklendirilmektedir. Çeşitli devlet kurumlarının çocuk hakları ihlallerini engellemek için gerçekleştirdiği çalışmalar ve uluslararası alanda UNICEF örnek olarak verilmektedir. Bu kapsamda hak ve özgürlüklerin korunması gerektiğinin bir değer olarak aktarılmak istendiği söylenebilir. Nitekim AK'nin Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi'ne göre de temel hak ve özgürlüklerin korunması, saygı duyulması ve gözetilmesi gerektiğinin öğrenciler tarafından savunulması temel düzeyde bir değer olarak belirtilmektedir (AK, 2020b, s. 25-26). Bu bağlamda incelenen derslerin insan hakları ve onuru kapsamında değer aktarımını hedeflediği söylenebilir. Ancak *"çocuk haklarına karşı duyarlı insanlar"* ile ilgili herhangi bir bilgi ya da örnek verilmemektedir. Bu durumun ise hak ve özgürlüklerin korunması kapsamında öğrencilerin bireysel çabalarını fikirsel ve davranışsal boyutta destekleyecek bir rol modelin örnek alınmasını engellediği söylenebilir.

Hak ve özgürlüklerin anayasal güvence (23) altında olduğu yoğun bir şekilde vurgulanırken, hak ve özgürlüklerin yine anayasa tarafından kısıtlanabileceği (14) yakın bir yoğunlukta vurgulanmaktadır (Bkz. Tablo 4.2). Bu durum şu alıntıda tek bir cümlede görülebilmektedir: *"Yerleşme ve seyahat özgürlüğü anayasa ile güvence altına alınmış olsa da bu temel hak ve özgürlükler bazı durumlarda sınırlandırılabilmektedir."* (7.6) İncelenen derslerde, hak ve özgürlüklerin kısıtlanabileceği yine Anayasa referans gösterilerek açıklanmaktadır. Derslerde; ülkenin bölünmez bütünlüğünü, toplum sağlığı ve güvenliğini, kamu güvenliğini ve Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini korumak amacıyla hak ve özgürlüklerin kısıtlanabileceği Anayasa maddelerine atıflarla vurgulanmaktadır. Düşünce ve ifade özgürlüğünün kısıtlanabileceği durumlar aşağıdaki alıntıda anayasa referansı ile açıklanmaktadır.

> *'Bu hürriyetlerin kullanılması milli güvenlik, kamu düzeni, kamu güvenliği, Cumhuriyetin temel nitelikleri ve devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü korunması amaçlarıyla sınırlanabilir' diyor.*

Demek ki bu da düşünce açıklama özgürlüğünden bahsederken, diğer ifade de ise bunun hangi durum ve şartlar da sınırlandırılabileceğinden bahsediliyor. (7.5)

Yukarıdaki alıntının öncesinde düşünce ve ifade özgürlüğünün yer aldığı anayasanın ilgili maddesi alınmış, devamında ise yine anayasadan bir alıntı ile kısıtlanabileceği vurgulanmıştır. İncelenen derslerde hem genel olarak temel hak ve özgürlüklerin hem de özel olarak yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanabileceği ayrı ayrı vurgulanmaktadır. Yerleşme ve seyahat özgürlüğü, yoğun bir şekilde kısıtlanabileceği vurgulanan haklar arasındadır.

Yerleşme ve seyahat özgürlüğü bazı durumlarda kısıtlanabilir. Hangi hallerde kısıtlanabilir bunları inceleyelim. Kamu mallarını korumak amacıyla yerleşme hürriyeti sınırlandırılabilir. Bazı bölgelere seyahat edilebilir ancak yerleşilemez. (7.6)

Evet sevgili çocuklar, diğer maddelerimize baktığımızda sosyal ve ekonomik gelişmeyi sağlamak için de yerleşme özgürlüğü kısıtlanabilir. (7.6)

Yerleşme ve seyahat özgürlüğü, incelenen derslerde ayrı bir konu olarak tek bir derste öğretilmektedir. "Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğüm Var" başlıklı bu dersin içeriğinde yerleşme ve seyahat özgürlüklerinin kısıtlandığı durumlar hem anlatım halinde hem de sorulan sorular üzerinde yoğun bir şekilde vurgulanmaktadır. Yerleşme ve seyahat özgürlüğünün ayrı bir ders olarak ele alınması hak ve özgürlüklerin öğretimi açısından olumlu bir gelişme olarak düşünülebilir. Ancak içeriğinin yoğun bir şekilde yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanabileceği ve kısıtlandığı durumları vurgulayan bir ders şeklinde kurgulanması hak ve özgürlüklerin öğretimi açısından olumsuz bir durum olarak nitelendirilebilir.

İncelenen derslerde, yerleşme ve seyahat özgürlüğünün dışında temel hak ve özgürlüklerin kısıtlanabileceğini belirten genel ifadeler de bulunmaktadır. Derslerde kullanılan aşağıdaki çoktan seçmeli soru hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasıyla ilgili ifadeler içermektedir. Bu çoktan seçmeli sorunun paragrafında; demokratik ülkelerde temel hak ve özgürlüklerin güvence altında olduğu, hakların korunmasında en etkili gücün devlet olduğu, devletin hak ve özgürlükleri koruma altına almasıyla bireylerin güvende olacağı ve bu hak ve özgürlüklerin kanunlar ile kısıtlanabileceği anlatılmaktadır. Öğrencilere ise "*Buna göre temel hak ve özgürlükler ile ilgili olarak*

*aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz?" (*6.2) sorusu yöneltilmektedir. Seçenekler ise şu şekildedir:

A) Devredilebilir niteliktedir

B) Bütün vatandaşlar için geçerlidir

C) Bazı durumlarda sınırlama getirilebilir

D) Devlet tarafından koruma altına alınmıştır (6.2)

Doğru cevabı a seçeneği olan bu soru, hem hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasını normalleştirmesi hem de hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasını bir özellikmiş gibi sunması açısından sorunlu bir görünüm arz ettiği öne sürülebilir. Hak ve özgürlüklere bazı durumlarda sınırlama getirilebileceğinin doğru seçenekler arasında yer alması, bunun normalleşmesine neden olabilecektir. Aynı zamanda hak ve özgürlüklerin koruma altında olmasıyla dokunulamaz oluşuna, bütün vatandaşlar için geçerli olmasıyla eşitlik temeline ve doğru cevabın olduğu seçenekte de devredilemez oluşuna vurgu yapılmaktadır. Bütün bunlar, hak ve özgürlüklerin bir özelliği olarak düşünüldüğünde; c seçeneğinin hem doğru seçenekler içerisinde yer almasıyla hem de hak ve özgürlüklerin özellikleri ile bir arada verilmesiyle "kısıtlanabilirliğin" bir özellik olarak sunulmasına neden olmaktadır.

Yine çoktan seçmeli bir soru yoluyla hak ve özgürlüklerin kısıtlanabileceği vurgulanmaktadır. Bu sorunun paragrafında temel hak ve özgürlüklerin; savaş, olağanüstü hâl, sıkıyönetim, salgın gibi Anayasanın belirlediği bazı durumlarda kısıtlanabileceğinden bahsedilmektedir. Öğrencilere ise seçeneklerde verilen örneklerden hangisinin bu duruma örnek gösterilemeyeceği sorulmaktadır. Sorunun seçenekleri ise şu şekildedir:

A) Sivrisineklerin yaydığı Zika virüsü nedeniyle Afrika'ya seyahatin yasaklanması

B) Antalya'nın Muratpaşa ilçesinin kuduz sebebiyle karantina altına alınması

C) Borcunu ödeyemeyen Yusuf Bey'in yurtdışına çıkışının engellenmesi

D) Ülkede yaşanan iç savaş sebebiyle Suriye'ye girişlerin yasaklanması (5.1)

Dersin öğretmeni ise bu soruya cevap olarak şu şekilde bir açıklama yapmaktadır:

Evet, çocuklar hangisi temel hak ve özgürlüklerimizin kısıtlandığı duruma örnek gösterilemez diyor çocuklar. Konuyu işlerken de görmüştük,

paragrafta da belirtiyor. Evet. Aferin çocuklar tabi ki doğru cevap C olacak. Borcunu ödeyemeyen Yusuf Bey'in yurt dışına çıkışının engellenmesi, kanunla yapılmış bir şeydir. (5.1)

Verilen alıntıda öğretmenin soruya getirdiği açıklama incelendiğinde, hakların kısıtlanması ya da ihlal edilmesi konusunda teorik bir hata gerçekleştirildiğini görmek mümkündür. Sorudan ayrı olarak öğretmenin açıklaması incelendiğinde seyahat özgürlüğünün kanunlarla engellenmesi durumu bir kısıtlama ya da sınırlandırma olarak görülmemektedir. Öğretmenin soruyu yanlış bir şekilde açıklamış olması, hak ve özgürlüklerin kısıtlanması konusunda öğrencilerde yanlış bir yönlendirmeye neden olabilecektir.

Aşağıda verilen alıntıda ise hak ve özgürlüklerin kısıtlanabileceği durumlar güncel olaylardan hareketle sunulmaktadır. *"Örneğin günümüzde dünya genelinde etkili olan yeni tip Koronavirüs, Covid-19 salgınının ülkemizde de etkili olmasıyla bazı şehir ve köylerimizde toplum sağlığını korumak için kısmi olarak "yerleşme ve seyahat özgürlüğü" sınırlandırılmıştır. Yapılan karantina uygulamalarını buna örnek gösterebiliriz."* (5.1) 7. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan "Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğüm Var" başlıklı ders ise yoğun bir şekilde hak ve özgürlüklerin kısıtlanabileceği durumları öğretmektedir. Belirtilen derste yerleşme ve seyahat özgürlüklerinin anayasa ve devlet tarafından hangi durumlarda kısıtlanabileceği vurgulanmaktadır. Bunlar ise genel olarak savaş, olağanüstü durumlar, salgın, kamu mallarını koruma amaçlı, milli park, tarihi mekanlar, orman, tarım ve sit alanlarını koruma amaçlı, hakkında kovuşturma ya da soruşturma olan vatandaşlara yönelik yurt dışı yasağı gibi durumlarla örneklendirilmektedir. Aşağıda yer alan alıntının ise hakların kısıtlanmasıyla ilgili yanlış bir perspektife sahip olduğu söylenebilir.

Sevgili öğrenciler, temel hak ve özgürlüklerimiz sınırsız değildir. Yaşama hakkı hariç, diğer bütün haklarımız ve özgürlüklerimiz bazı durumlarda sınırlandırılabilir. Ancak sınırlanması sadece kanunla olur. Peki bu durumlar hangileridir? Bu durumlar savaş, seferberlik hali, sıkı yönetim ve olağanüstü hâl durumlarıdır. (6.2)

Verilen alıntıda hak ve özgürlüklerin sınırsız olmadığı ve yaşama hakkı haricindeki diğer bütün hak ve özgürlüklerin sınırlandırılabileceği vurgulanmaktadır. Ancak savaş halinde bile işkenceye tabi tutulmama ve kölelik yasağı gibi hak ve özgürlükler sınırlandırılamaz bir özelliğe sahiptir (Gemalmaz, 2002; Akt., Çayır, 2014, s. 73). Aynı zamanda verilen alıntıya göre; yaşama hakkı dışında kalan ve önemli olarak

nitelendirilebilecek olan eğitim hakkı gibi hak ve özgürlüklerin de sınırlandırılabileceğinin vurgulanması olumsuz bir durum olarak nitelendirilebilir.

İncelenen derslerde anayasa referansları, öğretilmek istenen hakkın ilgili maddesinin alıntılanmasıyla, anayasal güvence altında olduğunun vurgulanmasıyla ve anayasa tarafından kısıtlanabileceğinin vurgulanmasıyla kullanılmaktadır. Hak ve özgürlüklere dair anayasal güvence vurgusu ve hak ve özgürlüklerin anayasa tarafından kısıtlanabileceğinin vurgusu yoğun bir şekilde birbirini takip etmektedir. Hakların yoğun bir şekilde anayasa ve devlet tarafından korunduğunun ve yine aynı aktörler tarafından kısıtlanabileceğinin vurgulanması, bireyleri kendi haklarını koruyabilme noktasında etkisiz kılabilmektedir. Hakların anayasa ve devlet tarafından yoğun bir şekilde korunduğunun vurgulanması ve diğer aktörlere yeterli bir rol biçilmemesi bireylerin kendi haklarını koruyabilme noktasında sorun yaşayabileceğinin göstergesidir. Aynı zamanda hakların sınırlandırılabileceğinin yoğun bir şekilde ifade edilmesi, bireylerin haklarını kullanabilme noktasında tereddütsüz bir tutum geliştirmesinin önünde bir engel olabilecektir.

İncelenen derslerde anayasa referansının yanında ÇHS de referans olarak alınmaktadır. ÇHS referansı, Anayasa referansına göre daha sınırlı bir şekilde kullanılmaktadır. “Çocuk Hakları” başlıklı (5.6) kodlu ders, ÇHS referansının en yoğun kullanıldığı derstir. ÇHS’nin referans alındığı derslerde ise yaşama, beslenme, barınma, düşünce ve ifade özgürlüğü, sağlık, eğitim, oyun ve eğlenme, çocuğun işçi olarak çalıştırılmaması gibi hak ve özgürlüklerin yanında Sözleşme’nin 1. ve 2. maddeleri vurgulanmaktadır. Derslerde ise genel olarak sözleşme maddeleri doğrudan bir şekilde aktarılmaktadır. İHEB referansı ise çok sınırlı bir şekilde kullanılmaktadır. İHEB maddeleri arasında doğrudan bir şekilde yalnızca Bildirge’nin 1. maddesi ve yerleşme ve seyahat özgürlüğü öğretilmektedir.

> *Herkesin yaşama, düşüncesini açıklama, bir devletin vatandaşı olma, isme sahip olma, eğitim alma, sağlıklı bir çevrede yaşama, seçme ve seçilme hakkı vardır. Bunlar, temel hak ve özgürlüklerimizdendir ve anayasayla güvence altına alınmıştır. Bu haklar, 1949 yılında Türkiye tarafından da onaylanan "İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde" belirtilmektedir.* (6.2)

Verilen alıntıda da görülebileceği gibi İHEB referansı yalnızca maddelerin alıntılanmasıyla değil, anayasa ile olan ilişkisi bakımından da ele alınmaktadır. Aşağıdaki alıntı ise anayasa, İHEB ve ÇHS arasındaki ilişkinin ele alınışını daha net

yansıtmaktadır. *"Türkiye Cumhuriyeti Devleti insan haklarına saygılı bir devlettir. Ülkemiz 1948 yılında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1990'da Çocuk Hakları Sözleşmesi ve birçok uluslararası belgeye imza atmıştır. Bu belgelerdeki insan haklarıyla ilgili kurallara kendi anayasası ve kanunlarında da yer vermiştir."* (7.2) Verilen alıntıda İHEB ve ÇHS'nin insan haklarının anayasallaşmasındaki rolü vurgulanmaktadır. İncelenen derslerde Anayasanın, İHEB ve ÇHS'ye göre daha yoğun bir şekilde vurgulanması bir kenara bırakılırsa; Anayasa, İHEB ve ÇHS'nin bir arada ele alınması ve aralarındaki ilişkinin açıklanması hak öğretimi açısından olumlu bir durum olarak ifade edilebilir.

İncelenen derslerde diğer referanslardan farklı olarak bir dini belge olma niteliği taşıyan Veda Hutbesi de referans olarak kullanılmaktadır. Örneğin, bir derste öğretmen şu ifadeleri kullanmaktadır: *"Veda Hutbesi'nde kadın haklarına riayet edilmesi gerektiğinden söz etmiştir. Kadınların sizlerin üzerinde hakları olduğu gibi sizlerin de kadınlar üzerinde haklarınız var, demiştir."* (6.13). Hz. Muhammed'e atfen öğretmenin dile getirdiği bu ifadelerle kadın hakları, Veda Hutbesi referans alınarak öğretilmek istenmektedir. Veda Hutbesi, kendi toplumsal şartları içerisinde değerlendirildiğinde, içerisinde bulunduğu döneme ait hak ve özgürlük anlayışının gelişimine bir katkı sağladığı söylenebilir. Ancak Veda Hutbesi'nin tek başına kadın haklarının temelini oluşturan modern kadın-erkek eşitliği fikrini tam olarak yansıtmadığı da ileri sürülebilir. Bu nedenle, Veda Hutbesi'nden alıntılanan cümlede belirtilen kadın ve erkek rollerinin, Hutbe'nin oluşturulduğu dönemin şartları ve bağlamıyla değerlendirilmesi gerekmektedir. Günümüz modern toplumlarındaki kadın ve erkek rollerinin değişimi göz önüne alındığında, Veda Hutbesi ve kadın hakları ilişkisinin temel düzeyde olduğu söylenebilir. İnsan hakları kapsamında değerlendirilen kadın haklarının, dini bir belge referansıyla anlatılması yanında, zaman içerisinde yeni toplumsal ve kültürel değerlendirmeler de ortaya çıkmıştır. Seküler bir temel üzerine kurulu olan insan hakları fikrinin daha etkili bir öğretimini yapmak için sadece dini referanslara değil, aynı zamanda günümüz toplumu tarafından daha yaygın kabule sahip hukuki dayanaklara da ihtiyaç vardır. Veda Hutbesi, kendi dönemi itibariyle kadın hakları konusunda ilerleme sağlayan bir belge olarak nitelendirilebilir fakat günümüzde kadın haklarını düzenleyen eşitlik ilkesi göz önünde bulundurulduğunda, bu fikrin öğrencilere daha iyi kazandırılması açısından daha güncel referanslara da ihtiyaç vardır. İnsan hakları ile ilgili temel hak ve özgürlüklerin öğretiminde modern hukuki dayanakları olan referansların kullanılması daha çok fayda sağlayabilir.

4.4. Pandemi Dönemi TRT EBA TV'de Yayınlanan Sosyal Bilgiler Derslerinde Haklar İşlenirken Yararlanılan Örneklere İlişkin Bulgular

İncelenen derslerde hak ve özgürlükler öğretilirken daha çok gerçek dışı-varsayımsal örnekler kullanılmaktadır. Oldukça sınırlı da olsa güncel veya gerçek hayattan örneklere yer verilmektedir. Derslerde örnek kullanımının, işlenen konunun sadeleştirilmesinde büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Konunun zihinde somutlaştırılması ise büyük ölçüde kullanılan örneklere bağlı olabilmektedir. Özellikle içeriğinde soyut kavramlardan oluşan bir konunun öğretilmesinde, örneklerin kullanımı kadar kullanılan örneğin niteliğinin de önemli olduğu söylenebilir. Öğrenci ders esnasında yalnızca dört duvar arasında kalmamalı, öğretilen konu öğrenciyi kendi yaşamında bir yere konumlandırmalıdır. Bu ise öncelikle konuların örneklendirilmesi ve bunun yanında nitelikli örneklerin tercih edilmesiyle gerçekleşebilir. Kullanılan örnekler, hayatın içerisinde karşılaşılabilecek sorunların çözülebilmesinde yol gösterici olabilmektedir. Bir konunun gerçek yaşam içerisinde ne işe yarayabileceği, gerçek yaşamdan alınan örneklerle en iyi şekilde işlenebilir. Gerçek yaşam içerisinden alınan ve derslerde sunulan bir örnek, öğrenciye bir anlamda deneyim de kazandırabilmektedir. Öğrencinin bunu bir örnek ya da bir başkasının aracılığıyla deneyimleyebilmesi bile kendi hayatında benzer bir problemle karşılaştığında uygulayacağı yol ve yöntemi daha kolay tanımasını sağlayacaktır.

Öğrenciler, hak ve özgürlüklerin öğretildiği derslerde yoğun bir şekilde soyut bir konu içeriğiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu soyut içeriğin, hak ve özgürlüklerin öğretimini zorlaştırdığı söylenebilir. Bundan dolayı örnek kullanımın hak öğretimindeki önemi yadsınamayacak bir konumdadır. Öncelikle insan ilişkilerinden doğan bir gereklilik olan hak ve özgürlüklerin öğretiminde soyut bir anlatım yapmak, hayata hazırlanması gereken bir öğrenci için hiçbir anlam ifade etmeyebilir. Hak ve özgürlüklerin öğretiminde ise örnek kullanımı bir tercihten çok zorunluluk olmalıdır. Özellikle verilen örneklerin güncel ve gerçek hayattan seçilmiş olması, öğrencilerin kendi hayatında hak ve özgürlüklerini kullanma ve koruma noktasında büyük bir öneme sahiptir. İncelenen derslerde ise hak ve özgürlüklerin öğretimi kapsamında hem nicelik hem de nitelik olarak yeterli düzeyde örnek bulunmadığı söylenebilir. Özellikle bireysel etkileşimin mümkün olmadığı uzaktan eğitim derslerinde örneklere önem verilmesi, hak öğretiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bir gereklilik halini almıştır.

İncelenen derslerde kullanılan örneklerin büyük çoğunluğu ise gerçek dışı-varsayımsal yani yapay olarak kurgulanan örneklerden oluşmaktadır. Güncel veya

gerçek hayattan alınan örnekler ise son derece sınırlıdır. Hak ve özgürlüklerin öğretiminde güncel örneklerin yer alması konuyu hem somutlaştırmak hem de güncel niteliğiyle konuya olan ilgiyi artırabileceği için iyi bir durum olarak nitelendirilebilir. Güncel veya gerçek örnekler arasında yer alan örneklerden birisi, çocuk haklarını koruma mekanizmalarına verilen örneklerdir. Genel itibariyle çocuk haklarını koruma mekanizmaları kapsamında verilen güncel veya gerçek örnekler, UNICEF ve Türkiye Cumhuriyeti'nin çocuk hakları ile ilgili gerçekleştirmiş olduğu çalışma örneklerine dayanmaktadır.

> *Sevgili çocuklar, tüm dünyadaki çocukların bu haklardan yararlanması amacıyla dünyada uluslararası çalışmalar yapılmaktadır. UNICEF de Birleşmiş Milletler Genel Kuruluna bağlı olarak çocukların haklarından faydalanması amacıyla kurulan uluslararası bir kuruluştur. Ülkemizde de başta devlet olmak üzere çocuk haklarına duyarlı bireyler ve STK'lar tarafından çocuk haklarıyla ilgili birçok çalışma yürütülmektedir.* (5.12)

Verilen alıntıda çocuk haklarının korunmasında uluslararası bir rolü olan UNICEF örnek verilmektedir. Çocuk haklarının korunması ve kullanılabilmesi için UNICEF örneğinin verilmesi önemli bir durum olarak nitelendirilebilir. Ancak olası bir hak ihlaline karşı Türkiye Cumhuriyeti içerisinde çocuklar için yardım alabilecekleri ya da başvurabilecekleri herhangi bir kurum ya da kuruluş örneğinin verilmemiş olması, örneklerin yetersiz bir görünüm sağlamasına neden olmaktadır. Aşağıda verilen alıntı ise daha çok Türkiye Cumhuriyeti'ndeki görüntüyü sergilemek adına verilmiş örneklerden oluşmaktadır.

> *Türkiye'de çocuklara yönelik koruyucu ve önleyici çalışmalar kapsamında yürütülen faaliyetlere birlikte göz atalım çocuklar. Adalet Bakanlığı annesiyle birlikte cezaevinde bulunan 0-6 yaş grubu çocuklara yönelik kreş hizmetleri vermekte ve eğitim faaliyetleri düzenlemektedir. Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı, MEB ile iş birliği halinde gerçekleştirdiği geçici barınma merkezlerinde Suriyeli çocuklara yönelik okul hizmeti vermektedir. UNICEF, Kızılay'la birlikte geçici barınma merkezlerinde yine çocuk dostu alanlar oluşturmuştur.* (5.6)

Verilen alıntıda çocuk hakları ile ilgili Türkiye Cumhuriyeti'nde düzenlenen kamu ve STK'ların çalışmaları örneklendirilmektedir. Fakat bir önceki alıntıda da olduğu gibi olası bir hak ihlalinde başvurulabilecek kurum ya da kuruluş örneği

verilmemektedir. Bu konuyla ilgili olarak aşağıda verilen alıntı daha iyi bir örnek olarak nitelendirilebilir. *"Ülkemizde yaşadığımız sorunlar karşısında başvurabileceğiniz kurumlar vardır ve nelerdir? Valilik, Tüketici Hakları Derneği, Muhtarlık, Tüketici Hakları Merkezi, Reklam Kurulu, Kaymakamlık, Tüketici Hakları Mahkemesi, Belediye ve Tüketici Hakları İlçe ve İl Hakem Heyetleri başvurabileceğiniz kurumlardır çocuklar."* (6.22) Karşılaşılan problemlerin çözümü için başvurulabilecek olan kurumların örnek olarak verilmesi, hak öğretimi kapsamında iyi bir örnek olarak sunulabilir. Fakat tüketici hakları kapsamında verilen örneklerin, çocuk hakları ya da insan hakları kapsamında verilmemiş olması bu durumun incelenen derslerde hala bir eksiklik olarak görülmesine neden olmaktadır.

İncelenen derslerde güncel veya gerçek örnekler arasında, seçme seçilme hakkı kapsamında verilen tarihi karakter örneği de bulunmaktadır: *"1930'da kadınlara belediye seçimlerine katılma, 1933'te kadınlara muhtarlık seçimlerine katılma, 1934'te ise milletvekili seçme ve seçilme hakkı verilmiştir. Tahtamızda resmini görmekte olduğunuz Gül Esin siyasi haklarını kullanarak seçilen ilk kadın muhtardır."* (6.2) Kişi ve karakter örnekleri hak öğretimi kapsamında öğrencilerin kendilerine örnek alabilecekleri rol modelleri oluşturabilmektedir. Bu bağlamda seçme ve seçilme hakkı kapsamında verilen bu örnek oldukça iyi bir örnek sayılabilir. Bununla birlikte incelenen derslerde yoğun bir şekilde belirtilen *"çocuk haklarına duyarlı insanlar"* ifadesinin karşılığı olarak herhangi bir örnek bulunmamaktadır. İncelenen derslerde hak savunucusu niteliğinde herhangi bir kişi ve karakter örneğinin bulunmamasının, hakların öğretilmesi noktasında bir eksikliğe yol açtığı söylenebilir. Araştırma kapsamında incelenen derslerde güncel ve gerçek örnekler içerisinde verilen iyi örneklerden birisi de katılım hakkı kapsamında verilen gerçek hayattan alınan haber metinleridir.

> *Yozgat Belediyesi, sosyal medya ihbar hattını hayata geçirdi. Yozgat'ta yaşayan vatandaşların sorunlarının anında çözümü için kolları sıvayan Yozgat Belediyesi sosyal medya ihbar hattı kurdu. Yozgat belediye başkanı yaptığımız bu uygulama ile sosyal medya üzerinden kurulan ihbar hattına gelen şikayetler hemen çözüme kavuşacak. Gönderilen iletiler anında ilgili birime gönderilerek vatandaşın mağduriyeti giderilecek. Vatandaşlarımızın huzur ve mutluluğu için bunu yapıyoruz. Hayırlı olsun dedi.* (6.1)

"Gösteri ses getirdi, yol genişletildi." Ölümlü kazaların yaşandığı karayolunda genişletme çalışmaları başladı. Daha önce bölge halkının izin alarak gösteri yaptığı yolda çalışmaların başlamasının ardından mahalle muhtarı konuştu. Bu yolda sürekli kazalar oluyordu. Yaptığımız gösteri ve haberlerden dolayı kara yolları bölge müdürlüğü geldi, gördü ve çalışmalar başladı. Gösteri yaptık. Sesimizi duydular. Antalya Karayolları Bölge Müdürlüğü'ne teşekkür ediyorum dedi. (6.1)

Aynı derste yer alan her iki alıntı da katılım hakkının farklı çeşitlerini öğrencilere gerçek olayları sunarak öğretmektedir. Öğrencilere, karar alma sürecine katılım ve gösteri, protesto ve yürüyüş hakkının gerçek bir örnek ile sunulması haklarını kullanabilme ve kullanması gerektiği durumları tespit etmesinde yardımcı olabilecektir. Aynı zamanda hak arama yolları, gerçek olaylardan hareketle derslerde sunulduğunda, öğrenciler haklarını kullanma noktasında teşvik olarak, istekli bir görünüm sergileyebileceklerdir. İncelenen derslerde bu tarz örneklerin kullanılmasının, hak ve özgürlüklerin öğretimi kapsamında oldukça olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir.

İncelenen derslerde kullanılan örneklerin çoğunluğunu gerçek dışı-varsayımsal örnekler oluşturmaktadır. Bu tür örnekler kurgulanmış, yapay örneklerdir. Aşağıda verilen alıntı, katılım hakkı ile ilgili kurgulanmış bir örnektir.

Güneşli bir bahar sabahında Mehmet Bey sahilde yürüyüşe çıkmıştı. Mavi ve yeşilin tüm güzelliklerini içinde barındıran bu sahil kasabası yemyeşil ağaçlarla kaplı bir ormana da ev sahipliği yapıyordu. Huzurla devam eden yürüyüşü sırasında aklına birden daha önce duymuş olduğu bir haber geldi. Haberde ormanlık alandaki ağaçların kesilerek yerine otel yapılacağından söz ediliyordu. İçini bir anda hüzün kaplayan Mehmet Bey bu durumu yerel basın aracılığıyla duyarlı insanlara ulaşarak toplumsal bir tepkinin oluşmasını sağladı. Gazete, dergi, genel ağ gibi araçlar sayesinde oluşan toplumsal tepkinin ardından halkın şikayetlerinin de dikkate alan belediye yöneticileri ağaçları kesip otel yapma fikrinden vazgeçti. (6.1)

Verilen alıntıda halkın alınacak kararlara kamuoyu oluşturma yoluyla katılımı anlatılmaktadır. Verilen örnek metin her ne kadar gerçek dışı-yapay bir örnek olsa da katılım hakkı kapsamında halkın kararlara olan etkisini anlatması bakımından iyi bir örnek olarak nitelendirilebilir. Gerçek dışı-varsayımsal örnekler içerisinde rol, hak ve sorumluluk ilişkisini açıklayan birtakım örnekler de bulunmaktadır. Verilen örneklerde

değişen rollerin kazandırmış olduğu hak ve sorumluluklar kurgusal metinler üzerinden aktarılmaktadır. Gerçek dışı-varsayımsal örnekler arasında hakların ihlal edildiği durumların örneklendirilmesi yoğun bir şekilde görülmektedir.

> *Okul çağına gelmiş çocukların okula gönderilmemesi durumunda çocukların eğitim hakkı ihlal edilmiş olur. Devlet kurumlarında ücretsiz olarak uygulanan aşı çalışmalarının çocuğa zamanında ya da hiç uygulanmaması durumunda çocuğun sağlık hakkı engellenmiş olur. Aynı zamanda sıcak, güvenli bir yapıda barınma hakkını kullanması gereken çocuğun sokaklarda yaşaması da çocuğun barınma hakkının ihlaline bir örnektir çocuklar. Ait olduğu grup veya kurumlarda, çocukların düşüncelerini özgürce ifade edememeleri de çocukların hak ihlaline bir başka örnektir.* (5.6)

Hakların ihlal edildiği durumların örneklendirilmesi, öğrencilerin haklarının ihlal edildiğini algılayabilmeleri açısından önemli bir durumdur. Ancak alıntıda verilen örnekler incelendiğinde, yalnızca bireyler tarafından meydana gelen hak ihlallerinin örnek olarak kurgulandığı görülmektedir. Örneğin alıntıya tekrar bakıldığında eğitim hakkı ihlalinin birey ya da bireyler tarafından gerçekleştiği görülmektedir. Yine aynı şekilde sağlık hakkının ihlalinde *"devlet kurumlarında ücretsiz olarak uygulanan aşı çalışmaları"* cümlesiyle incelenen derslerde devletin savunmacı bir şekilde tasvir edildiği söylenebilir. Barınma hakkının ihlalinde ise sıcak ve güvenli bir yapıda barınması gereken çocuğun sokakta yaşaması sanki bir tercihmiş gibi anlamsız bir şekilde aktarılmaktadır. Verilen alıntıda hak ihlalleri yalnızca birey ya da bireylere indirgenmektedir. Ancak devletlerin de insan ya da çocuk hakkı ihlalleri yaptığı bilinen bir gerçektir. Teorik perspektif açısından oldukça zayıf olan ve farklı derslerde de aynı şekilde kullanılan bu örneklerin, hak öğretimi açısından sorunlu bir görünüme sahip olduğu söylenebilir.

İncelenen derslerde düşünce ve ifade özgürlüğü kapsamında verilen gerçek dışı-varsayımsal örnekler de mevcuttur. Düşünce ve ifade özgürlüğünü kullandığını belirten kurgusal bir karakter üzerinden oluşturulmuş bir metin, aynı derste küçük farklılıklarla birden fazla kez vurgulanmaktadır. Aynı zamanda düşünce ve ifade özgürlüğünün kullanıldığı durumlara verilen bir örnek de mevcuttur: *"Düşüncelerini gazetede yayımlayan bir gazeteci, halkın karşısında düşüncelerini açıklayan bir politikacı, bu hakkını kullanmaktadır."* (5.1) Verilen alıntı incelendiğinde düşünce ve ifade özgürlüğünü kullandığı belirtilen gazeteci ve politikacı örneğinin yer aldığı

görülmektedir. Bu örnekte, vatandaş boyutunun eksik olduğu söylenebilir. Örneğin; "sosyal medya hesabında görüşlerini paylaşan bir birey, düşünce ve ifade özgürlüğünü kullanmaktadır." benzeri bir örneğin kullanılması hem güncel bir örnek olarak değerlendirilebilir hem de eksik olan vatandaş boyutunu da tamamlayarak iyi bir örnek halini alabilirdi. Gerçek dışı-varsayımsal örnekler içerisinde yer alan tekzip hakkı örnek bir düzeltme yazısının aktarılmasıyla öğretilmektedir.

> *Gazetemizin, 09.09.2017 tarihli baskısının 14. sayfasında verilen Ataryemez Spor Kulübü sporcusu Aytaç Sürücü'nün transfer haberinin gerçekleri yansıtmadığı tarafımıza ulaşan bilgilerden anlaşılmıştır. Aytaç Sürücü'den özür diler ve gerçekleri kamuoyuna saygılarımızla duyururuz.* (7.5)

Tekzip hakkının öğretiminde örnek bir düzeltme yazısının kullanılması konunun somutlaştırılması adına önemli ve iyi bir örnek olarak nitelendirilebilir. Ancak kullanılan örneğin gerçek bir haber metnini yansıtmaması, öğretilmek istenen tekzip hakkının etkililiğine gölge düşürdüğü söylenebilir. Gerçek dışı-varsayımsal örnekler içerisinde yer alan bir başka örnek ise bir çoktan seçmeli sorunun paragrafında konuşturulan bir çocuk karakterdir. *"Benim yaşadığım ülkede, anayasa ve kanunlar var. Ancak ülkemde insanlar farklı inançlarından dolayı dışlanabiliyor. Düşüncelerini istediği gibi ifade edemiyor ve düşüncelerinden dolayı suçlanabiliyor."* (7.2) Örnek verilen konuşma metninden sonra bahsi geçen ülkede eşitlik, hukuk ve düşünce özgürlüğüne önem verilmediği belirtilmektedir.

İncelenen derslerde uygulanan hak öğretimlerinde kullanılan örnekler yoğun olarak gerçek dışı-varsayımsal yani yapay olarak kurgulanmış örneklerden oluşmaktadır. Güncel veya gerçek örnekler ise sınırlı bir şekilde yer almaktadır. Her iki grup içerisinde de iyi olarak nitelendirilebilecek örnekler olsa da genel anlamda örneklerin hem nitelik hem de nicelik açısından yeterli bir düzeyde bulunmadığı söylenebilir.

4.5. Pandemi Dönemi TRT EBA TV'de Yayınlanan Sosyal Bilgiler Derslerinde Haklar İşlenirken Uygulanan Pratik-Eylemsel Aktivitelere İlişkin Bulgular

İncelenen derslerde hak ve özgürlükler öğretilirken pratik-eylemsel aktivitelere neredeyse hiç yer verilmemiştir. Temel kaygı davranışsal değişiklik değil, teorik bilgi aktarımı gibi gözükmektedir. Öğrencilerin ders esnasında öğrendiği konuyu deneyimleyebilmeleri daha sonra karşısına çıkabilecek problemlerle nasıl başa

çıkabileceğini bilmelerini sağlayacaktır. Öğretilen konunun deneyimlenmesi çoğu zaman kullanılan örneklerle dolaylı bir şekilde gerçekleşmesine rağmen öğrencinin bunu bire bir şekilde deneyimleyebilmesi daha etkili sonuçlar verebilecektir. Pratik-eylemsel aktiviteler, öğrenci odaklı, öğrenciyi harekete geçirme ve davranışsal değişim gerçekleştirme amaçlı aktiviteler olarak açıklanabilir.

Hak öğretiminde öğrencileri pratiğe yönlendirebilmek, öğrencilerin gerçek hayatta haklarını nasıl, ne zaman ve ne şekilde kullanabileceği ve koruyabileceği konusunda deneyim kazandırabilmektedir. Aynı zamanda etkin vatandaş yetiştirme amacının, pratik boyutu güçlü bir vatandaşlık ve insan hakları eğitimiyle daha etkili sonuçlanabileceği söylenebilir. Hak öğretiminde pratik-eylemsel aktivitelerin kullanılması, öğrencilerin hayata hazırlanmasında önemli bir gelişim sağlayabilmektedir. Aynı zamanda öğrencileri değer ve tutumlardan yoksun bırakarak yalnızca bilgi, beceri ya da anlayış kazandırmak bunları pratikte uygulama noktasında sorunlar yaşatabilecektir (AK, 2020a, s. 58). Nitekim beceri, bilgi ve anlayışların davranışlara yansıması, kazandırılan değer ve tutumlar ile gerçekleşebilir.

İncelenen derslerde hak ve özgürlüklerin öğretimi kapsamında pratiğe yönlendiren bazı ifadeler bulunmakla birlikte pratik-eylemsel aktivite olarak nitelendirilebilecek herhangi bir örnek bulunmamaktadır. İncelenen derslerin büyük çoğunluğu, tespit edildiği kadarıyla sadece bilginin aktarılması görevini üstlenmektedir. İncelenen derslerde hak ve özgürlüklerin öğretimi kapsamında öğrencileri pratiğe yönlendiren bazı ifadeler bulunmaktadır. Bunlar ise yoğun olarak hakların kullanılması gerektiği yönündedir: *"Bireyler haklarını tanımalı ve kullanmalıdır."* (5.1) Verilen alıntı, hakların tanınması ve kullanılması gerektiğini gereklilik kipiyle vurgulamasına rağmen öğrencileri pratiğe sevk etme gibi güçlü bir özelliğe sahip değildir. Öncelikle öznesinin muğlak olması öğrenciye hitap etme konusunda zayıf kalmaktadır.

Aşağıdaki alıntı ise öğrenciye hitap etmesi açısından daha iyi bir örnek olma özelliği göstermektedir. *"Evet çocuklar, sizler de düşüncelerinizi özgürce açıklama hakkına sahipsiniz. Bu hakkınızı konuşarak, yazarak, resim çizerek hatta şarkılar söyleyerek kullanabilirsiniz."* (5.1) Verilen alıntı öğrencilere hitap etmesi ve düşünceleri ifade etmenin farklı yollarını belirtmesi açısından iyi bir örnek oluşturmaktadır. Bu alıntıda yer alan cümle, öğrencileri pratiğe yönlendirmekle birlikte ne şekilde eyleme geçebileceklerini öneri olarak sunması bakımından önemli bir örnektir. Aşağıda verilen alıntı ise diğer alıntılardan daha farklı bir şekilde ayrılmaktadır: *"Okullarımızda sınıf içerisinde verilecek olan kararlarda bütün*

öğrencilerin fikirleri alınmalıdır. Sınıfı paylaşan herkesin sınıf içerisindeki kararlarda söz hakkı bulunduğu hiçbir zaman unutulmamalıdır." (7.2) Verilen alıntı, okul ve sınıf içerisinde alınan kararlarda tüm paydaşların fikirlerinin alınması gerektiğini belirtmesiyle önemli bir noktayı teşkil etmektedir. Ancak alıntıda yer alan cümlenin, pratiğe teşvik etme konusunda yetersiz kaldığı söylenebilir. Öncelikle cümlenin genel bir ifadeyle kurulmuş olması ve edilgen bir dilin hâkim olması, öğrencileri pratiğe sevk etme konusunda yetersiz kalma nedenleri olarak nitelendirilebilir. Aynı zamanda belirtilen cümlenin direkt olarak öğrencilere yönelik bir fiil içermemesi, davranışsal değişiklik yaratma konusunda güçsüz bir özellik göstermektedir. Aşağıda verilen alıntı ise diğer alıntılara göre daha iyi bir örnek olma özelliği göstermektedir.

> *Bireyler olarak içinde bulunduğumuz grup kurum ve toplumun karar alma sürecinde, fikirlerimizi belirtmemiz ve sürece dahil olmamız gerekir. İçinde bulunduğumuz grubun veya kurumun uygun görmediğimiz kararları ve uygulamaları olabilir. Bu durumlarda sessiz kalıp bir kenarda olup biteni izlemek yerine grup veya kurumlarda çeşitli yollarla yönetime katılmalı ve görüşlerimizi bildirmeliyiz.* (6.1)

Yukarıdaki alıntı öğrencilerin grup ya da kurumlar içerisinde aktif katılım sağlamalarını ve düşüncelerini paylaşmalarını vurgulamaktadır. Bu alıntı, öğrencileri pratiğe yönlendiren ifadelerin varlığıyla diğer alıntılara oranla, daha başarılı bir görünüm sergilemektedir. Ancak pratik-eylemsel aktivitelerin gerçekleştirildiğini söylemek mümkün değildir.

"Sevgili öğrenciler, bazen haklarımızı ararken yasal yollar kullanmalıyız. Dilekçe hakkı bunlardan bir tanesidir." (6.22) Verilen alıntıda öğrencilerin haklarını kullanması teşvik edilmekte ve dilekçe hakkı örnek olarak sunulmaktadır. Ancak pratiğe yöneltme boyutu yalnızca kullanılan ifadelerde görülmektedir. Genellikle Türkçe derslerinde görülen örnek dilekçe metni yazdırma etkinliği bile öğrencilerin pratik-eylemsel nitelikte bir aktivite uygulayabilmelerini sağlayabilecektir.

İlerleyen satırlarda verilen alıntı ise özel eğitimli öğrenciler için ayrıca hazırlanmış bir dersten alınmıştır. *"Sizler de haklarınızın elinizden alındığını, ihmali ve istismara maruz kaldığınızı ve başkasına yapıldığını düşünüyor veya şahit oluyorsanız Alo 183 numaralı telefonu aramalı ve yardım almalısınız."* (5.13) Çocukların haklarını araması ve hakları ihlal edildiğinde nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini açıklayan bu alıntı, öğrencileri pratiğe yönlendirebilmede başarılı olabilecek önemli bir örnektir. Özellikle Alo 183 gibi çocukların hak arama mücadelesinde yardımcı olabilecek bir

destek hattının örnek verilmesi önemli bir durumdur. Ancak bu örnek üzerinden öğrencilere verilen bilginin detaylandırılmamış olması, öğrencilerin belirtilen destek hattını aradıklarında izleyebilecekleri adımlar konusunda kararsız kalmalarına neden olabilir. Aynı zamanda bu örneğin, yalnızca özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin dersinde verilmesi, diğer öğrencilerin bu bilgiden mahrum kalmasına neden olabilmektedir.

İncelenen derslerde öğrencileri pratiğe yönlendirme amacı taşıyan ifadeler yer almaktadır. Ancak bu ifadeler yetersiz ve öğrencilerde davranış olarak bir değişim gerçekleştirebilecek düzeyde değillerdir. Aynı zamanda bu genel bulgu altında yer alan alıntılarla birlikte diğer genel bulgular altında verilen alıntılar da öğrencilere yalnızca bilgi aktarımını hedeflemektedir. Pratik-eylemsel aktivitelerin kullanımı öğrencileri harekete geçirip, öğrendiklerini davranışlarında gösterebilmelerini de sağlayabilmektedir. Ancak incelenen derslerde öğrencileri pratiğe sevk edebilecek pratik-eylemsel aktiviteler ile ilişkili net bir örnek tespit edilememiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde veri analizi sonrasında ortaya çıkan genel bulgular doğrultusunda hak ve özgürlüklerin nasıl öğretildiğine dair ortaya çıkan sonuçlar sunulacak, çalışmanın bulgularını ilgili literatürle ilişkilendiren bir tartışmaya yer verilecek ve araştırma sonuçları üzerinden bazı öneriler geliştirilecektir.

5.1. Sonuç

EBA TV derslerinde hakların nasıl öğretildiği sorusuna yanıt arayan bu çalışmanın sonuçları, araştırmanın alt problemlerine karşılık oluşturacak bir biçimde sırasıyla ele alınacaktır.

Mevcut araştırma, incelenen derslerde hak öğretimine ilişkin oldukça soyut ve teorik bilgiler sunulduğunu tespit edilmiştir. Bu teorik çerçevenin soyutluğu ise yoğun olarak kavramların, tanımların ve örneklerin niteliğinden kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda incelenen derslerde yakından uzağa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, hayata yakınlık gibi öğretim ilkelerinin takip edilmemesi, mevcut soyutluğun sürdürülmesini desteklemektedir. Ders içeriğinin bir gereği olarak öğretilmesi zorunlu olan temel kavramların soyut nitelikte olması, teorik çerçevenin soyut bir görünüm kazanmasının birincil nedenlerinden olduğu söylenebilir. Ancak bu kavramlara dair açıklamalar da anlaşılması güç ve soyutluğu artıran bir özelliğe sahiptir. Temel kavramlara yapılan açıklamalarda, yeni bir tanım gerektiren farklı soyut kavramlar yer almaktadır. Bu durum ise öğretilmek istenen soyut kavramları, ansiklopedik bir açıklama gibi anlaşılması güç bir hale dönüştürmektedir. Örneğin incelenen derslerde yer alan soyut vatandaşlık kavramlarına yönelik sunulan açıklamalar, soyut ve kuru bir bilgi şeklinde aktarılmaktadır. Konuların ve özellikle kavramların örneklerle yeterince desteklenmemesi ise bu tarz soyut kavramların anlaşılmasını iyice güçleştirmektedir.

Bu çalışmada, incelenen derslerde gerçek dışı-varsayımsal örneklerin, gerçek veya güncel örneklere göre daha yoğun bir şekilde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Yapay olarak kurgulanmış olan gerçek-dışı varsayımsal örnekler, hak öğretimine ilişkin işlenen derslerde yoğun bir şekilde görülmektedir. Güncel veya gerçek örnekler ise daha az sıklıkta kullanılmaktadır. İncelenen derslerde çoğunlukla gerçek dışı-varsayımsal niteliğe sahip örneklerin yer almasıyla, hak ve özgürlüklerin öğretiminde gerçek

hayattan uzak bir yol izlendiği iddia edilebilir. Hayatın içerisinde ve insan ilişkilerinin gelişiminde önemli bir yer tutan hak ve özgürlüklerin öğretilmesinde gerçek dışı-varsayımsal örneklerin etkisiz kalacağı öne sürülebilir. Hak ve özgürlüklerin öğretiminde kullanılan güncel veya gerçek örnekler ise öğrencilerin gündelik yaşantılarına dokunabilmesi açısından kurgusal örneklere oranla daha etkili olabileceği söylenebilir. Aynı zamanda kullanılan örneğin güncel nitelikte olması, öğrencilerin ilgisini de artırabilir.

Mevcut araştırma, incelenen derslerde hak öğretimine ilişkin işlenen konularda, anayasa referansının (27), ÇHS (8) ve İHEB'e (3) göre daha fazla kullanıldığını ortaya çıkarmıştır. Anayasa referansı, hak ve özgürlüklerin öğretiminde çoğunlukla ilgili maddenin doğrudan alıntılanmasıyla oluşturulmaktadır. Ancak anayasa referansı yalnızca bu şekilde kullanılmamaktadır. Aynı zamanda hak ve özgürlüklerin devlet güvencesi altında olduğunun vurgulandığı zamanlarda da yoğun bir şekilde anayasaya atıflar (23) yapılmaktadır. Bunun yanında, hak ve özgürlüklerin sınırlandırılabileceği (14) yine benzer bir yoğunlukta anayasa referans gösterilerek vurgulanmaktadır. Anayasa referansı kullanılarak, hak ve özgürlüklerin hem sınırlandırılabileceği hem de güvence altında olduğunun benzer yoğunluklarla vurgulanması; hak ve özgürlüklerin kullanılması noktasında ikilemler yaşatarak, öğrencilerin hak ve özgürlüklerini kullanmasında tereddütlü bir tutum geliştirmelerine neden olabilir.

Aynı zamanda incelenen derslerde hakların korunmasında baş aktörler yoğun bir şekilde anayasa ve devlet olarak vurgulanmaktadır. Hakların korunmasında bireysel çabalara ise hiç yer verilmemektedir. ÇHS ise yine yoğun bir şekilde Sözleşme'deki ilgili maddelerin doğrudan alıntılanması şeklinde kullanılmaktadır. İHEB ise sınırlı bir şekilde referans alınmaktadır. Anayasa referansının diğer iki hak belgesine göre daha fazla referans olarak alınması, incelenen derslerde anayasaya daha fazla önem verildiğini göstermektedir. Bu durum, incelenen derslerde ulusal anayasal hak ve özgürlüklerin, evrensel hak ve özgürlükler karşısında daha fazla vurgulandığını göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında incelenen derslerde, siyasi/kamusal hak ve özgürlükler ile ilgili diğer hak ve özgürlüklere oranla daha yoğun teorik bilgiler sunulduğu tespit edilmiştir. Siyasi/kamusal hak ve özgürlükler içerisinde en yoğun vurgulanan hak ise katılım hakkı olarak ortaya çıkmıştır. Siyasi/kamusal hak ve özgürlükler içerisinde vurgulanan diğer haklar ise düşünce ve ifade özgürlüğü, seçme ve seçilme hakkı, din ve vicdan özgürlüğü, dilekçe hakkı, doğru bilgi alma hakkı ve basın özgürlüğüdür.

Siyasi/kamusal hak ve özgürlüklerden sonra en yoğun teorik bilgi sosyal, ekonomik ve kültürel hak ve özgürlükler kapsamında bulunmaktadır. Bu hak ve özgürlükler kapsamında en yoğun vurgulanan hak ise eğitim ve öğrenim hakkı olarak ortaya çıkmıştır. Sağlık ve temiz çevre hakkı, oyun ve eğlenme hakkı, çalışma hakkı ve kadın hakları bu kapsam içerisinde vurgulanan diğer haklardandır. İncelenen derslerde sosyal, ekonomik ve kültürel hak ve özgürlüklerden sonra en yoğun teorik bilgiye sahip hak ve özgürlükler ise kişisel hak ve özgürlüklerdir. Kişisel hak ve özgürlükler içerisinde en yoğun vurgulanan hak, adil yargılanma hakkı olarak ortaya çıkmıştır. Bu kapsamdaki diğer hak ve özgürlükler ise yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, tekzip hakkı ve korunma hakkıdır. İncelenen derslerde en sınırlı teorik bilgi ise sosyal ilişkileri düzenleyen hak ve özgürlüklerdir. Bu hak ve özgürlüklerden en yoğun vurgulananı ise özel hayatın gizliliğidir. Bu kapsamda vurgulanan diğer hak ve özgürlükler ise yerleşme ve seyahat özgürlüğü, barınma hakkı, konut dokunulmazlığı ve haberleşme özgürlüğüdür.

Mevcut çalışma kapsamında incelenen derslerde, siyasi/kamusal hak ve özgürlüklerin en yoğun teorik bilgiye sahip olmasının yanında bu kapsamda en yoğun vurgulanan hak katılım hakkıdır. Bu ise demokrasi eğitimi ve amaçlarından birisi de demokratik vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersi için önemli bir durumu ifade etmektedir. Özellikle seçme ve seçilme hakkıyla birlikte demokrasiyi sekteye uğratmış olan askeri müdahalelerin bu bağlamda incelenen derslerde yer alması, demokratik uygulamaların değerinin anlaşılması ve hak ve özgürlüklerin önemi açısından olumlu bir gelişmedir.

Mevcut araştırmada, haklar öğretilirken pratik-eylemsel aktivitelere neredeyse hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Derslerde öğrencileri eyleme sevk eden ifadeler bulunmaktadır. Ancak öğrencileri harekete geçirebilecek ya da davranış değişikliği yaratabilecek herhangi bir aktivite bulunmamaktadır. İncelenen dersler genel itibariyle kuru bilgilerden oluşan ve öğrenciyi etkisiz kılan bir yapıdadır. İncelenen derslerin hak ve özgürlüklerin öğretimindeki amacı öğrencide davranış değişikliği yaratmak değil, öğrenciye sadece bilgi aktarımı gerçekleştirmektir.

Bu çalışmanın sonucunu genel bir şekilde ifade etmek gerekirse; uzaktan eğitim sürecinde TRT EBA TV Ortaokul kanalında yayınlanan ve bu çalışma kapsamında incelenen derslerde; soyut kavram ve açıklamaların temelinde, gerçek dışı- varsayımsal örneklerin yoğun bir şekilde kullanıldığı, pratik-eylemsel aktivitelerin neredeyse hiç yer almadığı, anayasal hak ve özgürlüklerin ön planda tutulduğu ve siyasi/kamusal hak ve

özgürlüklerin diğer hak ve özgürlüklere kıyasla daha fazla teorik bilgi barındırdığı bir hak öğretimi yapılmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle, Türkiye'deki vatandaşlık ve insan hakları eğitimine dair genel bir değerlendirme yapıldığında, araştırma kapsamında incelenen derslerin geleneksel vatandaşlık eğitimini yansıttığı ortaya çıkmaktadır. Geleneksel vatandaşlık eğitimi ise siyasal yönetim ve sisteme dair işleyişi teorik bir bilgi olarak sunar ve bireyleri pasif bir şekilde konumlandırarak hâkim politik güce karşı sadık yetiştirir (Gollob, Krapf ve Weidinger, 2010; Heater, 2004; Akt., Şen, 2019, s. 3). Geleneksel vatandaşlık eğitiminde, insan haklarına dair anlatımlara çok fazla rastlanmaz. Anayasal hak ve özgürlükler ise ön planda tutulur. Bu kapsamda mevcut araştırma sonuçları üzerinden bir değerlendirme yapıldığında geleneksel vatandaşlık eğitimine dair izler görülmekte ve hak ve özgürlüklerin öğretiminde uygulanan metotların, geleneksel vatandaşlık eğitimini yansıttığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Mevcut çalışmanın sonuçları üzerinden ileriye yönelik bir değerlendirme yapıldığında ise gelecekteki vatandaş profilinin, sosyal bilgiler eğitiminin demokratik ve etkin vatandaş yetiştirme amacından uzak bir biçimde seyredeceği ileri sürülebilir. Hak ve özgürlüklerin gündemde olduğu bir dönem olan salgın döneminde TRT EBA TV'de sunulan sosyal bilgiler derslerinin, haklarını teoride kısmen bilen ve uygulamada sorunlar yaşayan edilgen bir vatandaşlık profili oluşturmaya yönelik bir eğitim gerçekleştirdiği ifade edilebilir. Özellikle salgın döneminin bir etkisi olarak; milyonlarca öğrencinin derslerini TRT EBA TV'den takip etmek zorunda kalmasıyla ifade edilen durumun daha da önemli bir hale geldiği söylenebilir. Uzaktan eğitim ile uygulanan derslerin, vatandaşlık profillerinin oluşmasında tek başına güçlü bir etki yaratamayacağı söylenebilir. Ancak istendik yönde davranışlar geliştirilmesine olanak sağlayan eğitim sürecinin de önemli bir noktayı temsil ettiği bilinen bir gerçektir. Bu kapsamda uygulanan hak öğretiminin ise gelişim çağında olan önemli bir kitleye, asgari düzeyde de olsa etki edebileceğini söylemek mümkündür.

Gelişim çağında olan bu kitlenin kuracakları sosyal ilişkilerde, eğitim yoluyla kazanmış oldukları davranışları uygulayabilmeleri olasıdır. Hak ve özgürlüklerin kazandırılma sürecinin ise temel düzeyde düşünce yapısıyla, ileri düzeyde ise tutum ve davranışlarla sağlandığı savunulabilir. Ancak hak ve özgürlüklerin öğretiminde teorik düzeyde bile uygulanan eğitimin etkisiz kaldığını söylemek mümkündür. Bu durum ise insan hakları ve demokrasi kültürünün fikirsel boyutta sağlam bir temele sahip olamayacağını gösterebilmektedir. Çünkü hak ve özgürlüklerin öğretimi, insan hakları ve demokrasi kültürünün içselleştirilmesinde önemli bir süreci oluşturmaktadır.

Öncelikle benimsenmesi gereken bu kültür henüz teorik düzeydeyken etkisiz bir şekilde sunulmaktadır. Bu durum ise insan hakları ve demokrasi kültürünün içselleştirilmesinde önemli bir engel olarak nitelendirilebilir. İnsan hakları ve demokrasi kültürünün içselleştirilememesi, bu yönde davranış ve tutumların oluşmasını da engelleyebilmektedir. Bu durum ise bireylerin, sosyal ilişkilerinde hak ve özgürlük bilincinden yoksun hareket etmelerine neden olabilir. Bunun sonucunda bireyler; çeşitlilikleri zenginlik kabul etme, düşünce biçimi, inanç ve kültür vb. tüm farklılıklara saygıyla yaklaşma gibi değerlerden mahrum sosyal ilişkiler kurabilirler. Belirtilen nitelikte kurulan sosyal ilişkiler ise bireylerin bir bakımdan yaşam biçimini oluşturmaktadır.

Aynı zamanda bireyler, hak ve özgürlüklerin korunması konusunda edilgen bir tutum geliştirebilir veya hak ve özgürlüklerini ne şekilde savunabileceklerini bilmeyebilirler. Hatta hak ve özgürlüklerinden mahrum kalmaları halinde bunun farkında bile olamayabilirler. Örneğin bireyler; problemlerini çözebilmek için hukuk yoluna başvurmayı gerekli görmeyebilirler ve hak arama mücadelelerine destek vermeyi önemsiz görebilirler veya hukuka uygun olmayan müdahalelere karşı tepkisiz kalabilirler. Çünkü hak ve özgürlüklerin öğretiminde öğrencilerin pasif bir şekilde konumlandırılmaları, hayatlarında karşılaşabilecekleri problemlerde de edilgen bir tutuma sahip olmalarına neden olabilir. Kısacası; öğrencilerin pasif bırakıldığı, davranış değişikliğinin teşvik edilmediği, kullanılan örneklerin gerçek hayattan uzak ve teorik boyutunun zayıf olduğu bir hak öğretiminde ortaya çıkacak olası sonuçların hem bugün hem de gelecek için tasarlanan demokratik ve etkin vatandaş profilinden uzak bir biçimde seyredeceği ileri sürülebilir.

5.2. Tartışma

Mevcut araştırma kapsamında incelenen derslerde, bireylerin hak ve özgürlüklerine ilişkin bazı ifadelerin, doğuştan sahip olma ilkesi ile tutarlılık göstermediği tespit edilmiştir. Örneğin incelenen derslerde kadın haklarının bir başkası tarafından ‘verildiği’ kimi zaman açıkça söylenmekte çoğu zaman ise örtük bir biçimde belirtilmektir. Bu bulgu, Çayır’ın (2014, s. 72) benzer bir çalışmasında yer verdiği tespitler ile oldukça örtüşmektedir. Çeşitli branşlara ait bir ders kitabı setini analiz eden Çayır (2014), ders kitaplarında hakların bir devlet, bir yaratıcı veya bir kimse tarafından verilmiş gibi anlatılarak, hak ve özgürlüklerin doğuştan kazanılma fikrinin yıpratıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulguları genel olarak Çayır’ın (2014) sonucunu

desteklemesine rağmen, bu bulgular Çayır'ın ders kitaplarında tespit ettiği edilgen anlatım kadar yoğun bir görünüm sergilememektedir. Fakat yine de edilgen dilin hak anlatımında EBA derslerinde de devam etmesi, hak ve özgürlüklere dair hem ders kitaplarına hem de uzaktan eğitim ile yürütülen derslere yansıyan hâkim bakış açısının insan haklarının temel özelliklerinden birisi olan, doğuştan kazanılma veya hakların bir etkenlik içerisinde yani mücadele sonucu kazanıldığı fikirlerinin her ikisi ile de çeliştiği görülmektedir.

Bu araştırma, incelenen derslerde hak ve özgürlüklerin oldukça soyut bir kavramsal çerçeve içerisinde sunulduğunu tespit etmiştir. Bu bulguyu güçlü bir biçimde destekleyen sonuçlara Gürtan ve Tüzün'ün (2005, s. 88) çalışmasında da rastlanmaktadır. Gürtan ve Tüzün müfredat belgelerini değil farklı olarak öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini incelemelerine rağmen, yapmış olduğu anket çalışmasında, öğrencilerin insan hakları ve demokrasiye dair değerleri kendi yaşamlarından uzak ve soyut kavradıklarını tespit etmişlerdir. Gürtan ve Tüzün'ün (2005) bu spesifik ve oldukça net görünen bulgusu, mevcut çalışmanın belirtilen bulgusunu desteklemektedir.

Mevcut çalışmada gerçek dışı-varsayımsal örneklerin yoğun bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Toraman (2012, s. 56) yaptığı tespitler ise mevcut araştırmanın bulgu ve sonuçlarını destekler niteliktedir. Toraman (2012), mevcut çalışmadan farklı olarak öğrenci görüşlerine dayanarak tespitler yaptığı araştırmada, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde kullanılan örneklerin hayat ile ilişkili olmadığını yani gerçeklikten uzak olduğunu tespit etmiştir. Toraman'ın (2012) bu tespiti, mevcut çalışmanın bulgu ve sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Mevcut araştırma, incelenen derslerin, hak ve özgürlükleri öğretirken, öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirme amacını ihmal ettiği daha çok, bilgi aktarımı gerçekleştirmeye yoğunlaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer bir biçimde, 2018 Sosyal bilgiler öğretim programını inceleyen Şen (2019, s. 10) de ilgili öğretim programının, öğrencileri pratiğe sevk etme konusunda yetersiz kaldığını tespit etmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışma, Şen'in (2019) yapmış olduğu çalışma ile örtüşen bir bulguya ulaşmıştır. Bu benzerlik ise bir bakımdan öğretim programının uygulanan derslere olan etkisi şeklinde yorumlanabilir. İlgili bulguyu destekleyen bir çalışma da Bağlı (2013, s. 308) tarafından yapılmıştır. Bağlı yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin görüşlerine göre okullarda hak ve özgürlükler ile ilgili neyi nasıl yapabileceği konusunda herhangi bir şey öğretilmediği sonucuna varmıştır. Bağlı'nın (2013) tespit ettiği bu sonuç da mevcut çalışmanın bulgu ve sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu

doğrultuda vatandaşlık ve insan hakları eğitimi kapsamında pratiğe geçirilmeyen teorik bilgilerin etkisiz kaldığı sonucuna ulaşılabilir. Akçeşme ve Kurtdede-Fidan (2021, s. 158) ise bir çalışmasında öğretmenlerin; İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kazanımlarının değer, beceri ve tutum seviyesinde davranışsal değişikliği öngörmediğini ve düzenlenmesi gerektiğini ifade ettiklerini tespit etmiştir. Akçeşme ve Kurtdede-Fidan'ın (2021) öğretmen görüşlerine dayanarak yaptığı bu tespit, mevcut araştırmanın bulgu ve sonuçlarını destekler niteliktedir. İlgili bulgu aynı zamanda Bajaj'ın (2011) insan hakları eğitimi kapsamında yaptığı sınıflandırmalardan biri olan; insan hakları ilke ve kuralları temel alınarak var olan eşitsizliklere eleştirel bir bakış açısı geliştirmeyi ve değişim gerçekleştirmeyi hedefleyen "Dönüştürücü Eylem için İnsan Hakları Eğitimi" (Akt., Şen, 2021, s. 468-469) ile de uyuşmamaktadır. Çünkü mevcut araştırmanın bulgularında, incelenen derslerin öğrenci davranışlarında değişim gerçekleştirme amacını ihmal ettiği saptanmıştır. Üzerinde tartışılan bulgu aynı zamanda Tibbits'in (2017) insan hakları eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri için sunduğu modellerden biri olan ve daha çok STK'lar tarafından kabul gören, gönüllü katılım sağlayan bireylere hak savunucusu olma yolunda insan haklarına dair değer, tutum ve davranışlar kazandırmayı amaçlayan "Aktivizm-Dönüştürme Modeli" ile de örtüşmemektedir. Aynı bulgu yine Tibbits (2017) tarafından sunulan modellerden biri olan ve insan hakları içeriklerinin ezberci bir mantıkla öğretildiği, olaylara eleştirel bir bakış geliştirmenin hedeflenmediği ve yalnızca öğreticiliğin ön planda olduğu "Değerler ve Farkındalık-Sosyalleşme Modeli" ile benzerlik göstermektedir. Çünkü mevcut araştırmanın bulgularına göre incelenen derslerde temel amaç davranış değişikliği sağlamak değil bilgi aktarımı gerçekleştirmektir.

Bu çalışmada hak ve özgürlüklerin korunmasında en önemli rolü, yoğun bir şekilde anayasa ve devletin üstlendiği tespit edilmiştir. KONDA (2021, s. 42) ise Türkiye'deki insan hakları algısını tespit etmek için bir anket çalışması uygulamış ve nüfusun yarıdan fazlasının insan haklarını koruma görevini devlet ve hükümete atfettiğini ortaya çıkarmıştır. KONDA'nın (2021) uyguladığı anket çalışması, hak ve özgürlüklerin korunmasında devletin rolünü açıklaması bakımından mevcut çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Hem müfredat belgelerinde hem de vatandaşlar ile yapılan anket çalışmasında hakların korunmasında devlet aktörünün başrol olarak yer alması, hak ve özgürlüklerin savunulmasında bireysel ve örgütsel çabaların toplumsal hafıza içerisinde yer etmediğini gösterebilmektedir.

Bu araştırmada hak ve özgürlüklerin anayasa yoluyla sınırlandırılabileceğinin (14) yoğun bir şekilde vurgulandığı tespit edilmiştir. Çayır (2009, s. 63) ise ders kitaplarında, herhangi bir neden sunulmaksızın hakların sınırlandırılabileceğinin vurgulandığını tespit etmiştir. Mevcut çalışma, hakların sınırlandırılabileceğinin yoğun bir şekilde vurgulandığını tespit etmesi açısından Çayır'ın (2009) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Ancak mevcut çalışmada hakların sınırlandırılması konusunda anayasanın referans olarak sunulması açısından Çayır'ın (2009) tespitinden farklılık göstermektedir. Hakların sınırlandırılabileceğinin yoğun bir şekilde vurgulanması, hak ve özgürlüklerin öğretimi kapsamında olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak günümüzde bu durumun anayasal referans belirtilerek anayasa maddeleriyle açıklanması, hak ve özgürlüklerin neden kısıtlanabileceği konusunda öğrencilerin belirsizlik yaşamasının önünde bir engel olabilir.

Mevcut çalışmada hak ve özgürlüklerin öğretiminde anayasa referansının İHEB ve ÇHS'ye göre daha yoğun bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Çayır (2009, s. 63) ise ders kitaplarını incelediği bir çalışmada yalnızca anayasanın referans olarak gösterildiğini tespit etmiştir. Çayır'ın (2009) bu tespiti mevcut araştırmanın bulgu ve sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. Mevcut araştırmada anayasa referansının yoğun olarak kullanılmasının yanında İHEB ve ÇHS'nin de referans olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Son olarak, mevcut çalışmada siyasi/kamusal hak ve özgürlüklerin diğer hak ve özgürlüklere göre daha yoğun teorik bilgilere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Çelebi (2021, s. 11) ise farklı olarak öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu bir çalışmada kişisel hak ve özgürlükler içerisinde yer alan yaşama hakkının, insan haklarıyla en yoğun ilişkilendirilen hak olduğunu tespit etmiştir. İncelenen derslerde diğer hak ve özgürlüklere oranla siyasi/kamusal hak ve özgürlüklerin daha yoğun teorik bilgiye sahip olması tespiti, Çelebi'nin (2021) yapmış olduğu saha çalışmasının sonuçlarından farklılık göstermektedir.

Uluslararası literatürde bu araştırmanın konusuna benzer bir konuyu ele alan Moon (2021, s. 6), Güney Kore'deki ders kitaplarında insan haklarının nasıl sunulduğunu incelemiştir. Bu çalışma, Güney Kore ders kitaplarında, ulusal anayasal hak ve özgürlükler ile insan haklarının kesin bir çizgi ile ayrıldığını tespit etmiştir. Ancak mevcut çalışmada, anayasal hak ve özgürlükler ve insan hakları arasında kesin bir ayrılığın resmedilmediği görülmüştür. Anayasa, İHEB ve ÇHS'nin birbirini tamamlar nitelikte ve birbiri ile ilişkili bir şekilde ele alındığı tespit edilmiştir. Mevcut

çalışmanın bulguları, Türkiye'de eğitimde insan haklarının ele alınış biçiminin Güney Kore'dekinden oldukça farklı olduğunu göstermektedir. Fakat iki ülke arasında benzerlikler de bulunabilir. Örneğin hem Güney Kore'de hem de Türkiye Cumhuriyeti'nde ulusal hak belgelerinin, uluslararası belgelere göre, daha önemli görüldüğü söylenebilir.

Akademik alan yazında bulunan bazı modern vatandaşlık eğitimi yaklaşımları, mevcut çalışma kapsamında tartışmaya dahil edildiğinde; çalışma doğrultusunda incelenen derslerin akademik alan yazında bulanan vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarından hangilerini karşılayıp, karşılamadığı ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilere ırk, etnik-dini kimlik ve ideolojik farklılıklar hakkında bilgi kazandıran çok-kültürlü vatandaşlık eğitiminin (Banks, 2008, 2011; Kymlicka, 2008a, 2008b; Sleeter, 2014; Akt., Şen, 2019, s. 3), araştırma kapsamında incelenen derslerin vatandaşlık eğitimi yaklaşımıyla uyuşmamaktadır. Çünkü mevcut çalışmanın bulgularına göre; incelenen derslerde yer alan temel vatandaşlık bilgileri, soyut ve teorik açıklamalar doğrultusunda aktarılmak ile birlikte herhangi bir ırk, etnik-dini kimlik veya ideolojik farklılıklar ile ilgili açıklamalar bulunmamaktadır. Mevcut sistem içerisinde var olan sosyo-ekonomik düzenin değişimini hedefleyen ve bu değişikliğin adil bir sosyo ekonomik sistemi oluşturmasını savunan eleştirel vatandaşlık eğitimi yaklaşımı (Giroux, 1980; Johnson ve Morris, 2010; McCowan, 2011; Akt., Şen, 2019, s. 4) da mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Mevcut araştırmanın bulgularına göre incelenen dersler, davranış değişikliği meydana getirme amacını ihmal etmekle birlikte daha çok bilgi aktarımına yoğunlaşmaktadır.

Mevcut çalışma kapsamında etkin vatandaş profilinin; vergisini zamanında ve düzenli ödeyen, ülke ekonomisine destek sağlayan, askerlik görevini yapan, oy kullanan, kanunlara ve kurallara uyan, hak ve sorumluluk bilincinde olan ve yurt savunmasında üzerine düşen görevi ifa eden bir biçimde karakterize edildiği tespit edilmiştir. İlgili bulgunun, Westheimer ve Kahne'in (2004; Akt., Şen, 2019, s. 4) Demokratik Vatandaşlık Eğitimi için geliştirmiş olduğu sınıflandırmanın en alt düzeyini ifade eden kişisel-sorumlu vatandaş profili ile uyum sağlamaktadır. Kişisel sorumlu vatandaş profili ise herhangi bir işte çalışan, vergisini veren, kan bağışı gerçekleştiren, olağanüstü durumlarda yardım gönüllüsü olan, yardıma ihtiyacı olan insanlar için oluşturulan kampanyalara destek veren bir vatandaş profilini yansıtmaktadır. Aynı zamanda belirtilen bulgunun, görev ve sorumluluk odaklı bir vatandaşlık profilini yansıttığını söylemek mümkündür. Cumhuriyetçi- Cemaatçi vatandaşlık geleneğine

göre ise görev ve sorumluluklar, hak ve özgürlüklere göre ön planda tutulmaktadır (Durgun, 2010, s. 69). Aynı zamanda bu geleneğe göre vergi vermek, askerlik görevini yapmak ve oy kullanmak önemli vatandaşlık görevlerindendir (Caymaz, 2019, s. 15). Bu doğrultuda ilgili bulgu, vatandaşlık geleneklerinden birisi olan Cumhuriyetçi-Cemaatçi- Toplulukçu vatandaşlık geleneği ile örtüşmektedir. Ancak mevcut araştırma, sorumluluk ve görevler yerine hak ve özgürlüklere daha yoğun odaklandığından dolayı bu konuda net bir hüküm verilmesi doğru olmayabilir.

5.3. Öneriler

Bu başlık altında; mevcut araştırmanın bulguları ve sonuçları doğrultusunda müfredat yapıcılara, müfredat uygulayıcılara ve araştırmacılara dair öneriler olmak üzere üç alt başlıktan oluşan öneriler sunulmuştur. Bu öneriler ise hak ve özgürlüklerin daha etkili öğretilebilmesi hedefiyle izlenebilecek yolları göstermektedir.

5.3.1. Müfredat hazırlayıcılara dair öneriler

- Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminde temel kavramların soyut nitelikte olduğu bilinen bir gerçektir. Bu soyutluk ise mevcut çalışma dahil olmak üzere birçok çalışma sonucunda ifade edilmektedir. Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi kapsamında bulunan temel kavramlara dair açıklamaların kaynak seçiminde daha dikkatli ve özenli olunarak vatandaşlık ve insan hakları eğitimi soyut açıklamalardan arındırılabilir.
- Müfredat hazırlayıcılar, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi içeriğini oluştururken AK'nin "Temel Eğitimde Demokrasi Kültürünün Güçlendirilmesi Projesi" kapsamında Türkçe'ye kazandırılan "Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi" başlıklı üç ciltten oluşan belgeleri referans olarak kullanabilirler (AK, 2020a; AK, 2020b; AK, 2020c). Belirtilen belgelerin ilk cildi; beceri, değer, tutum, bilgi ve eleştirel anlayıştan oluşan 20 yetkinliğin kavramsal çerçevesini, nasıl kullanılacağını ve geliştiğini açıklayan bir modele sahiptir. İkinci cilt ise belirtilen 20 yetkinliğin, öğrenci davranışlarını gözlemek amacıyla oluşturulmuş ve test edilmiş tanımlayıcı ifadelerin yer aldığı bir kılavuz niteliğindedir (AK, 2020a, s. 7). Üçüncü cilt ise demokratik kültür yetkinliklerinin öğretim programlarında nasıl kullanılabileceğine dair eğitim paydaşlarına rehberlik sunmaktadır (AK, 2020c, s. 12). Belirtilen Çerçeve'nin vatandaşlık ve insan hakları eğitimi içeriği için bir kılavuz olarak kullanılması; vatandaşlık ve insan hakları eğitimine dair bilgi, değer ve becerilerin tutum ve davranışa dönüştürülebilmesi için bir yol gösterici görevi görebilir.

- Müfredat hazırlayıcılar, mevcut soyutluğun giderilebilmesi için öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini yüksek seviyede tutacak güncel ve gerçek örnekleri, ders kitaplarında ve uzaktan eğitim sürecinde hazırlanan derslerde kullanılmasını sağlayabilirler.
- Müfredat hazırlayıcılar, uzaktan eğitim derslerinin hedef kitlesi olan öğrencilerin yaş seviyesine uygunluğu dikkate alınarak, hak ve özgürlüklerin öğretiminde ÇHS daha yoğun bir şekilde kullanılabilirler.
- Hak ve özgürlüklerin öğretiminde öğrencileri pratiğe yönlendirebilecek (okul meclisi gibi) okul içi ve sınıf içi uygulamalar geliştirilebilir.

5.3.2. Müfredat uygulayıcılara dair öneriler

- Müfredat uygulayıcılar, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi içeriğine dair ders işlerken AK'nin "Temel Eğitimde Demokrasi Kültürünün Güçlendirilmesi Projesi" kapsamında Türkçe'ye kazandırılan "Demokratik Kültür Yetkinlikleri Referans Çerçevesi" başlıklı belgelerin özellikle üçüncü cildini temel alabilirler (AK, 2020c).
- Ders esnasında hak ve özgürlüklerin öğretimi kapsamında verilebilecek olan örneklerin niteliği gerçek, güncel ve yakın çevre nitelikli örnekler olabilir.
- Hak ve özgürlüklerin öğretiminde somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, hayata yakınlık vb. öğretim ilkelerinin kullanılmasına özen gösterilebilir.

Hak ve özgürlüklerin öğretiminde dilekçe yazdırma, okulun anayasasını oluşturma ve çocuk hakları panosu oluşturma gibi öğrencileri pratiğe sevk edecek aktiviteler uygulanabilir.

- Öğretmenler, hak ve özgürlükleri öğretirken ÇHS'yi daha fazla referans alabilirler.
- Öğretmenlere hizmet öncesi, hizmet-içi ya da öğretmen eğitimi sırasında İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi pedagojik bir yöntem olarak sunulabilir.

5.3.3. Araştırmacılara dair öneriler

- 4. Sınıf düzeyi öğrencilerine yönelik olan insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi özelinde mevcut çalışmaya benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Uzaktan eğitim sürecinde EBA TV'de uygulanan farklı branş dersleri de hak ve özgürlüklerin öğretimi kapsamında araştırılabilir.
- Hak ve özgürlüklerin öğretimine odaklanan ders kitabı inceleme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akbaba, S. (2017). AB sürecinde Türkiye'nin insan hakları ve milli kimlik ikilemi. *Akademik Bakış, 10*(20), 95-120.

Akçeşme, B. ve Kurtdede-Fidan, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education], 8*(1), 147-164. https://doi.org/10.21666/muefd.779867

Akın, K. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları çerçevesinde Eba Tv Türkçe dersi video içeriklerine yönelik bir değerlendirme. *2. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu (Usves) Tam Metin Kitabı* (1. Baskı, s. 314-340) içinde. ASOS Yayınevi.

Aksoy, B. (2020). *Cumhuriyetçi ve liberal düşüncede özgürlük kavramı: Pettıt ve Rawls üzerine karşılaştırmalı bir inceleme* (Tez No. 635215) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖKTEZ.

Aktaş, Y. (2020, 19 Mart). *MEB 23 Mart'tan itibaren uzaktan eğitime başlayacak.* Anadolu Ajansı. https://www.aa.com.tr/tr/egitim/meb-23-marttan-itibaren-uzaktan-egitime-baslayacak/1771386

Altaş, M. ve Özmen, M. Y. (2020, 12 Mart). *İbrahim Kalın, 'koronavirüs' toplantısında alınan tedbirleri açıkladı.* Anadolu Ajansı. https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/ibrahim-kalin-koronavirus-toplantisinda-alinan-tedbirleri-acikladi/1763918

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty), 15*(1), 37-75. http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61

Avrupa Konseyi. (2011). *Avrupa Konseyi demokratik vatandaşlık eğitimi ve insan hakları eğitimi şartı*. Avrupa Konseyi Yayınları.

Avrupa Konseyi. (2013). *Modül 3: Demokrasi ve insan haklarının kavramsal temelleri.* Avrupa Konseyi Yayınları.

Avrupa Konseyi. (2020a). *Demokratik kültür yetkinlikleri referans çerçevesi bağlam kavramlar ve model* (M. Gündoğdu, Çev.). Avrupa Konseyi Yayınları.

Avrupa Konseyi. (2020b). *Demokratik kültür yetkinlikleri referans çerçevesi demokratik kültür yetkinlikleri için tanımlayıcılar* (M. Gündoğdu, Çev.). Avrupa Konseyi Yayınları.

Avrupa Konseyi. (2020c). *Demokratik kültür yetkinlikleri referans çerçevesi uygulama kılavuzu* (Erenoğlu Danışmanlık Tercümanlık ve Dış Ticaret Ltd. Şti., Çev.). Avrupa Konseyi Yayınları.

Aydın, E. (2020). COVID-19 Döneminde Eba Tv üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim, 49,* 877-894. https://doi.org/10.37669/milliegitim.787592

Bağlı, M. T. (2013). Ara-disiplin olarak vatandaşlık ve insan hakları eğitimi: İlköğretim öğrencilerinin insan haklarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 296-310.

Bakanlar Kurulu Kararı. (1949). *T.C. Resmî Gazete* (7217, 27 Mayıs 1949).

Bal, H. (2015). Siyaset teorisinde vatandaşlık modelleri: Herman R. Van Gunsteren'in sınıflandırması. *Turkish Studies, 10*(14), 17-36. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8964

Balbağ, N. L., Bayır, Ö. G. ve Ersoy, A. F. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor? *Sakarya University Journal of Education, 7*(1), 223-241.

Bilgin, A. B. (2016). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin iç hukuktaki yeri. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Araştırmaları Derneği, 22*(1), 81-130.

Bozbeyoğlu, E. (2015). Mülteciler ve insan hakları. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi, 2*(1), 60-80. https://doi.org/10.17572/mj2015.1.6080

Caymaz, B. (2019). *Türkiye'de vatandaşlığın inşası.* (1. Baskı). Yeni İnsan Yayınevi.

Çarkoğlu, A. ve Kalaycıoğlu, E. (2015). *Türkiye'de ve Dünya'da vatandaşlık.* Koç Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi Yayınları.

Çayır, K. (2009). Yeni Ders Kitaplarında İnsan Hakları Eğitimi. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları* (1. Baskı, s. 57-74) içinde. Türkiye Tarih Vakfı Yayınları.

Çayır, K. (2014). *"Biz" kimiz? Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar.* Türkiye Tarih Vakfı Yayınları.

Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık Yayın ve Dağıtım.

Çoban, F. (2021). Etno-sembolist perspektiften erken cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde ulus-devlet ve vatandaşlık. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(1), 87-100.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. (1995). *T.C. Resmî Gazete* (22184, 27 Ocak 1995).

Dağ, N. (2012). Vatandaşlığın niteliksel dönüşümü ve vatandaşlık eğitimi üzerine bir betimleme çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 105-118.

Demir, Ş. (2005). *Yurttaşlık kavramı ve Türkiye için bir model önerisi: Anayasal yurttaşlık* (Tez No. 18914) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖKTEZ.

Durgun, Ş. (2010). Cumhuriyetçi ve Liberal anlayış çerçevesinde Türkiye'de vatandaşlık sorunsalı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,1*(1), 65-92.

Elkatmış, M. (2012). İnsan hakları ve vatandaşlık ara disiplini kazanımlarının gerçekleşme düzeyi. *Akademik Bakış Dergisi,* (29),1-20.

Ersoy, A. F. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin algısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 67-83.

Gökalp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* PEGEM.

Gökpınar, M. (2015). Bir kavram olarak insan hakları ve çeşitli açılardan sınıflandırılması. *TBB Dergisi,* (120), 12-72.

Gümüş, A. T. (2010). Sosyal devlet anlayışının gelişimi ve dönüşümü. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 18*(2), 117-158.

Gürtan, K. R. ve Tüzün, G. (2005). *Öğretmen ve öğrencilerin gözünden ders kitaplarında insan hakları: Anket sonuçları.* (1. Baskı). Tarih Vakfı Yayınları.

Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1*(3), 39-54.

Haktankaçmaz, M. İ. (2010). İnsan haklarının korunması Avrupa Birliği için gerçekten önemli mi? *İnsan Hakları Yıllığı, 28*, 1-22.

Karakoç, R. ve Özden, M. (2020). Demokrasi anlayışında yeni bir yaklaşım: Müzakereci demokrasi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(1), 579-598. https://doi.org/10.26468/trakyasobed.726760

Kardam, F. ve Cengiz, K. (2009). Türkiye'de cumhuriyetçi vatandaşlık: Algılama, pratikler ve gerilimler. *Demokrasi ve Ulus Devlet. 10. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi Metinleri* (1. Baskı, s. 52-75) içinde. YORDAM Kitap Basım ve Yayın.

Kaya, E. (2020). Almanya. Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları* (4. Baskı, s. 43-71) içinde. PEGEM Akademi.

Keskin, S. G. ve Yüceer, D. (2013). Danimarka'da vatandaşlık eğitimi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 97-120.

KONDA. (2021). *İnsan hakları araştırması.* KONDA Araştırma ve Danışmanlık.

Korkut, L. (2015). Siyasi kimlik olarak vatandaşlık: Türkiye'de ve dünya devletlerinde anayasal vatandaşlık tanımları. *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 1*(2), 2015, 5-41.

Lewis, B. (2021). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (B. B. Turna, Çev.). Arkadaş Yayınevi.

Merriam Sharan B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). NOBEL.

Milletler Arası Sözleşme. (1985). *T.C. Resmî Gazete* (18898, 14 Ekim 1985).

Milletler Arası Sözleşme. (1988). *T.C. Resmî Gazete* (19895, 10 Ağustos, 1988).

Milletler Arası Sözleşme. (1995). *T.C. Resmî Gazete* (22184, 27 Ocak 1995).

Moon, R. J. (2021). Negotiating human rights: citizenship education in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education,* https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1985967

Nalbant, F. (2014). Türkiye'de vatandaşlık anlayışının gelişimi. *III. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiri Kitabı* (1. Baskı, s. 79-93) içinde. Sakarya Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.

Okutan, M. (1997). *Genel öğretim metodları (öğretim ilke ve yöntemleri).* Ra Kitapevi.

Önal, G., Öztürk, C. ve Kenan, S. (2017). İngiltere Vatandaşlık Eğitimi Programı: Toplumsal temelleri, boyutları ve temel bileşenleri. *AJESI- Anadolu Journal of Educational Sciences International, 7*(2), 373-395. https://doi.org/10.18039/ajesi.333740

Önal, G., Öztürk, C. ve Kenan, S. (2018). Öğretmenlerin gözüyle İngiltere'de vatandaşlık eğitimi. *Eğitim ve Bilim, 43*(196), 246-256. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7060

Özkazanç, A. (2009). Toplumsal vatandaşlık ve neo-liberalizm sorunu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 64*(1), 247-274. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002093

Öztürk, B. ve Çetinkaya, A. (2021). Pandemi döneminde bir eğitim aracı olarak televizyon: TRT EBA TV. *İNİF E- Dergi, 6*(1), 140-162.

Polat, E. G. (2010). *Anayasal vatandaşlık* (Tez No. 302735) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖKTEZ.

Polat, E. G. (2011). Osmanlıdan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi,* (3), 127-157.

Sarıhan-Koçak, H. G. (2019). *Thomas Humphrey Marshall'ın teorik yaklaşımı çerçevesinde Türkiye'de yurttaşlığın anayasal dönemlere göre incelenmesi* (Tez No. 582819) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖKTEZ.

Sarıipek, D. B. (2006). Sosyal vatandaşlık ve günümüzde yaşadığı dönüşüm: aktif vatandaşlık (sosyal politika açısından bir değerlendirme). *Çalışma ve Toplum, 2*(9), 67-95.

Serdar, A. (2021). Türkiye'nin değişen vatandaşlık rejimini okumak: İstisnalaşma, piyasalaşma ve etniksizleşme eğilimleri. *Mülkiye Dergisi, 45*(1), 155-190.

Solakoğlu, C. (2020). *T. H. Marshall'ın sosyal yurttaşlık teorisi ışığında yurttaşlık hakları ve toplumsal eşitlik* (Tez No. 652516) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖKTEZ.

Sünbül, A. M. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Eğitim Kitabevi.

Şen, A. (2018). Değişim ve devamlılık: Türkiye'de vatandaşlık ve sosyal bilgiler ders kitaplarında asker-sivil ilişkileri ve darbeler (1950-2012). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(3), 1099-1119. https://doi.org/10.17860/mersinefd.434454

Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 7*(1), 1-28. https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.1m

Şen, A. (2021). İnsan hakları, çocuk hakları ve insan hakları eğitimi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11*(1), 462-482. https://doi.org/10.18039/ajesi.742558

Şenkal, A. (2005). Sosyal politika ve sosyal vatandaşlık: Kölelikten sosyal vatandaşlığa (Avrupa Birliği sosyal vatandaşlık örneği). *Journal of Social Policy Conferences,* (50), 225-258.

Tepe, H. (2019). İnsan hakları eleştirileri üzerine düşünmek. *Posseible Düşünme Dergisi*, (16), 7-18.

Toraman, Ç. (2012). *İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders programı'nın (2010) değerlendirilmesi* (Tez No. 311749) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖKTEZ.

Töre, N. (2017). Değişen dünyada vatandaşlık. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, (10), 553-595.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1961). *T.C. Resmî Gazete* (10859, 20 Temmuz 1961).

Üstel, F. (2021). *"Makbul vatandaş"ın peşinde II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi.* (9. Baskı). İletişim Yayınları.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2021, 21 Haziran). *Sayılarla Uzaktan Eğitim.* https://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3237

Zürcher, E. J. (2021). *Modernleşen Türkiye'nin tarihi* (Y. Saner, Çev.). İletişim Yayınları.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Çalışma Takvimi	102

EK-1

Çalışma Takvimi

	Eylül 2021	Ekim 2021	Kasım 2021	Aralık 2021	Ocak 2022	Şubat 2022	Mart 2022	Nisan 2022	Mayıs 2022	Haziran 2022
Alanyazın Taraması	x	x	x							
Veri Toplama Süreci			x	x	x					
Yöntemin Yazılması						x				
Bulguların Yazılması							x			
Raporlama								x	x	
Tez Savunması										x
Enstitü Düzeltmelerinin Yapılması										x
Enstitüye Tez Teslimi										x

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : İbrahim Hamza YALÇIN
Orcid Numarası : 0000-0003-3018-1896

Eğitim Durumu

Lise	Çağdaşkent Anadolu Lisesi	Mezuniyet Yılı: 2016
Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Mezuniyet yılı: 2020
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Mezuniyet yılı: 2022

Yabancı Dil Yabancı diller düzeyi de belirtilerek yazılmalıdır.

İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (Temel), Konuşma (Temel)

Almanca: Okuma (Temel), Yazma (Temel), Konuşma (Temel)