

İNSAN HAKLARI TEMELLİ HUKUK KLİNİĞİ MODELİ: YASAMA KLİNİĞİ UYGULAMASI* **

HUMAN RIGHTS BASED LEGAL CLINICS MODEL: LEGISLATIVE CLINIC PRACTICE

Hakemli Makale

A. Aslı Şimşek***

M. Yağız Aygün****

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ	28
I. DURUM TESPİTİ: MEVCUT HUKUK EĞİTİMİNDE İNSAN HAKLARI VE NORM KOYMA	30
A. Yasama ve İnsan Hakları İlişkisi	31
B. Hukuk Eğitiminde Yasa Hazırlama ve Norm Koyma	34
II. MEVCUT HUKUK EĞİTİMİNİN ELEŞTİRİSİ	35
A. Hukuk Eğitiminde Yöntem Tartışmaları	36
B. İnsan Hakları Temelli Yaklaşım Eksikliği Kaynaklı Eleştiriler	37
III. KLİNİK HUKUK EĞİTİMİ MODELİ VE HUKUK KLİNİKLERİ	41
A. İnsan Haklarının Güçlenmesinde Farklı Hukuk Kliniği Modellerinin Anlamı ve Önemi	44
B. Türkiye’de Hukuk Klinikleri	51
IV. YASAMA KLİNİĞİ	53
A. Örneklerle Yasama Kliniği Çalışmaları	53
B. İnsan Haklarının Güçlenmesi Bağlamında Bir Model Olarak Yasama Kliniği	54
C. Atılım Hukuk Deneyimi	56
1. İnsan Hakları Temelli Yaklaşım, Yöntem ve Çalışma İlkeleri	56
2. Dersi Alacak Öğrencilerin Belirlenmesi	59
3. Yasama Kliniğinde Ders Programı	60
4. Yasama Kliniğinde Dersin İşlenişi	62
5. Derse Devam, Sınıf İçi Çalışmalar ve Ön Çalışmalar	63
6. Lobcilik ve Savunuculuk	65
7. Değerlendirme Sistemi ve Özdeğerlendirme	66
V. KLİNİK GÖZLEMLERİ VE ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN YASAMA KLİNİĞİ	67
SONUÇ	69

DOI: 10.32957/hacettepehdf.679592

Makalenin Geliş Tarihi: 24.01.2020

Makalenin Kabul Tarihi: 10.04.2020

* Araştırma ve Yayın Etiği İlkeleri'ne uyulmuştur.

** Bu makalenin yazarları, bu çalışmanın da konusu olan hukuk kliniklerinin kurulması ve ders olarak açılması konusunda ideallerini gerçekleştirmede bireysel emek ve çabalarını kurumsal bir modele dönüştüren Atılım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dekanlığı'na teşekkürü bir borç bilirler.

*** Dr. Öğr. Üyesi, Atılım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Kamu Hukuku (Genel Kamu Hukuku) ABD, E-posta: asli.simsek@atilim.edu.tr.

ORCID: 0000-0001-7743-0509

****Arş. Gör., Atılım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Kamu Hukuku (Genel Kamu Hukuku) ABD, E-posta: yagiz.aygun@atilim.edu.tr.

ORCID: 0000-0002-3162-9886

KAYNAKÇA..... 70

ÖZ

Bu çalışmanın konusu, hukuk kliniği modellerinden biri olan yasama kliniği bağlamında klinik hukuk eğitimi ve insan hakları eğitimi ilişkisidir. Bu çerçevede temel araştırma sorusunu “Türkiye’de hukuk fakültelerinde insan hakları eğitiminin güçlenmesi için klinik hukuk eğitimi modeli çare olabilir mi?” olarak belirledik. Bu soru kapsamında mevcut hukuk eğitimine getirilen eleştirileri tarihsel bir gözle ele aldık. Bu eleştiriler ışığında klinik hukuk metotlarının hem dünyada hem de Türkiye’de gelişimini, farklı klinik modellerini ve belirli bir model olarak yasama kliniğini inceledik. Yasama kliniğini incelerken kendi deneyimimiz olan ve 2018-2019 Güz Dönemi’nde yürütmüş olduğumuz kliniğin yaklaşımını, yöntemini, çalışma ilkelerini, işlenişini, insan hakları eğitimine katkısını klinik gözlemleri bağlamında analiz ettik. Böylece insan haklarının hukuk fakültelerinde hak ettiği değeri görmesinde ve hak temelli bir hukuk nosyonunun öğrenciye kazandırılmasında klinik hukuk metotlarının bir alternatif sunduğu sonucuna vardık.

Anahtar Sözcükler: İnsan Hakları, Klinik Hukuk Eğitimi, Hukuk Klinikleri, Yasama Kliniği, Hak Temelli Yaklaşım

ABSTRACT

The subject of this study is the relationship between legal education and human rights education in the context of legislation clinic which is one of the models of legal clinics. Within this framework, we determined the research question as following: “Can clinical legal education be a solution for empowering human rights education at law schools in Turkey?”. In this scope we examined critics of existing legal education through a historical perspective. In consideration of these critics, we reviewed the development of clinical legal methods both in the World and in Turkey, different types of legal clinics and legislative clinic in a specific sense. While reviewing legislative clinic, we analyzed the approach, working principles and process, contribution to human rights education of our legislative clinic experience at 2018-2019 Fall Semestre. Therefore we identified that clinical legal education offers an alternative to law schools for recognizing the value of human rights approach to legal education and achieving a rights-based notion.

Keywords: Human Rights, Clinical Legal Education, Legal Clinics, Legislative Clinic, Rights-Based Approach

GİRİŞ

Hukuk fakültelerinde verilen teorik eğitimin hukuk uygulamasından, bir başka ifade ile pratikten kopuk olduğu yolunda eleştiriler hem akademisyenler hem de öğrenci

ve mezunlar tarafından sıkça dile getirilen bir husustur. Konuya daha derinlemesine bakıldığında meselenin, derslerde teoriye ya da pratiğe ilişkin konuların anlatılıp anlatılmamasından ziyade, konuların nasıl ve hangi yöntemle anlatıldığında düğümlendiği görülmektedir. Çünkü anlatılan, ister teorik bir bilgi ister pratik bir bilgi olsun, klasik hukuk eğitimi öğrencilerin amfilerde toplandığı ve öğrencilerden daha üstte konumlanan bir kürsüde akademisyenin konferans verircesine ders anlattığı bir ortamdır. Böyle bir ortamda öğrenciler, yüzleri akademisyene dönük olarak otururken birbirlerinin sadece enselerini görürler ve çoğunlukla birbirleriyle gerçek bir tartışma veya görüş alışverişinde bulunma fırsatı edinmeden, yalnızca akademisyenin anlattıklarını dinleyerek ve hafızada tutmaya çalışarak bilgiyi öğrenmeye çalışırlar.¹ Dolayısıyla hukuk eğitiminde yöntem, sorunsallaştırılması ve tartışılması gereken bir alandır.

Hukuk eğitiminde bir diğer güncel tartışma konusu ise ders programlarında hak temelli bir eğitim modelinin yerleşmemiş olması, hatta insan hakları derslerinin zorunlu derslerden seçimlik derslere kaydırılmış olmasıdır. İnsan hakları kuramı ve insan hakları hukuku şeklinde iki başlıkta ele alınabilecek olan insan hakları alanında yerel, ulusal ve ulus-üstü insan hakları koruma mekanizmaları her geçen gün çeşitlenmektedir. Bunun yanı sıra hukuk normlarının insan haklarından türetilmesi, farklı adalet anlayışları ve insan hakları ilişkisi, insan hakları öğretisi gibi pek çok çetrefilli konuda, konuya özel dersler açma zorunluluğu ortadayken öğrencilerin hukuk fakültelerinden insan haklarına ilişkin ana hukuk belgelerini/yollarını bilmeden mezun oldukları gözlemlenmektedir. Bunu kendi deneyimimizden anladığımız kadar özellikle yüksek mahkeme kararlarında insan hakları belgelerine doğru şekilde yapılan göndermelerin hem nitelik hem nicelik

¹ GROSSMAN, George S., “Clinical Legal Education: History and Diagnosis”, **Journal of Legal Education**, Yıl: 1973-1974, Cilt: 26, Sayı: 2, s. 165; TURANLI YÜCEL, Kuvılcım, “Biraz Nefes Almak!”, **Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi**, Yıl: 2014, Cilt: 4, Sayı: 4, s. 94-95. Hukuk fakültelerinde ders programlarının mevzuat ağırlıklı olması da bu usulün yaygınlaşmasını pekiştirmektedir. Öğrenciler de ezberlenilmesi gerektiğini düşündükleri mevzuat ve mevzuatın teknik detayları ile “boğuşurken” eleştirel düşünme, belirli bir hukuk ekolü bağlamında analiz etme, muhakeme etme, argüman üretme gibi temel becerilerden yoksunlaşmış durumdadırlar. Hukuk eğitiminde hem akademisyenin tutumu hem de öğrencinin tutumu birbirini besleyerek teknik ve pozitivist bir yöntemin benimsenmesi ile sonuçlanmaktadır. Bkz. ŞİMŞEK, A. Aslı, “Eski Köye Yeni Adet: Hukuk ve Edebiyat Çalışmaları”, **Hukuk Kuramı**, Yıl: 2014, Cilt: 1, Sayı: 4, s. 12-13.

olarak azlığından² da anlamaktayız. Dolayısıyla hukuk eğitiminde sorunsallaştırılması gereken bir diğer önemli noktayı insan hakları eğitimi ve hak temelli yaklaşımın anaakımlaştırılması oluşturmaktadır.

Anılan iki mesele temelinde bu çalışmada hak temelli, eleştirel ve öğrenci odaklı bir hukuk eğitimi yaklaşımı için klinik hukuk modeli üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda ana araştırma sorusu “Türkiye’de hukuk fakültelerinde insan hakları temelli yaklaşımın güçlenmesi için klinik hukuk eğitimi modeli çare olabilir mi?” olarak belirlenmiştir. Söz konusu soru çerçevesinde Atılım Üniversitesi Hukuk Fakültesi’nde 2018-2019 Güz Dönemi’nde yürütmüş olduğumuz cinsel taciz ve saldırının üniversitelerde önlenmesi konulu Yasama Kliniği’nin (YK) yapısı, öğretim yöntemleri, çalışma prensipleri, ders planı ve izlencesi; öğrencilerin yasama kliniği konusundaki algısı ve deneyimi ile dersin kolaylaştırıcılarının deneyim ve gözlemleri değerlendirilmiştir.

I. DURUM TESPİTİ: MEVCUT HUKUK EĞİTİMİNDE İNSAN HAKLARI VE NORM KOYMA

Norm koyma dendiğinde hukuk oluşturma çerçevesinde yasa yapma akla gelmektedir. Norm koymadan ilk olarak mevcut bir norma hukuksal geçerlilik sağlama ve ikinci olarak yeni bir norm oluşturarak usulüne uygun olarak hukuksal geçerlilik sağlama anlaşılmaktadır.³ Çalışmanın bu bölümünde norm koyma, yeni bir norm oluşturarak usulüne uygun şekilde hukuksal geçerlilik sağlama anlamıyla ele alınmış olup norm koyma ve insan hakları ilişkisi ile hukuk eğitiminde norm koyma üzerinde

² Güncel bir araştırmaya göre Anayasa Mahkemesi kararlarında 1962-2017 yılları arasında uluslararası insan hakları sözleşmeleri ile uluslararası denetim organlarının kararlarına yapılan atıf sayısı kararın kendisinde toplam 191, ayrışık oyda toplam 118’dir. Yine Anayasa Mahkemesi’nin, yabancı ülke mahkemelerinin içtihatlarına Alman Anayasa Mahkemesi dışında gönderme yapmadığı görülmektedir. Bu atıflar incelendiğinde ise Yüksek Mahkeme’nin uluslararası hukuk kaynaklarını yardımcı/destek ölçü norm olarak görerek yapılan atıfla ilgili herhangi bir değerlendirmede bulunmadığı ifade edilmektedir. YILDIRIM, Engin / GÜLENER, Serdar, “Anayasa Mahkemesi Kararlarında Uluslararası ve Karşılaştırmalı Hukuka Yapılan Atıflar: Ampirik Bir Analiz”, **Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**, Yıl: 2018, Cilt: 67, Sayı: 1, s. 122-123.

³ KUÇURADİ, İoanna, “Norm Oluşturma ve Norm Koyma Sorunları”, **Ankara Hukuk Toplantıları: Norm Koyma ve Hüküm Verme (17-18 Nisan 2009)**, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara, 2009, s. 13.

durulmuştur. Bu başlıklar ele alınırken hukuk eğitime eleştirel yaklaşım bağlamında bir tartışma yürütülmüştür.

A. Yasama ve İnsan Hakları İlişkisi

Yasama ve insan hakları ilişkisi dendiğinde iki ana boyuttan söz edilebilir: Birincisi insan haklarının kendisinin bir bağlayıcı hukuk normu haline gelmesi meselesi; ikincisi insan haklarından temelini alan hukuk normu oluşturma meselesi. Çalışmanın bu kısmında öncelikle bu ikinci boyut üzerinde durulmuş olup bir hukuk normunu doğru değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği bağlamında norm koyma ile insan hakları arasında ilişki kurulmuştur.

Kuçuradi'ye göre bir hukuk normunu doğru değerlendirmek için üç aşamalı bir yol izlenmelidir: (i) O normun neyi, niçin talep ettiği ortaya konulmalı; (ii) aynı konudaki diğer normlara göre özelliği belirlenmeli; (iii) o norm somut olaya uygulandığında, uygulandığı kişilerin insan hakları için yaratabileceği önceden öngörülebilir sonuçlar belirlenmelidir.⁴ İlk aşamada hukuk normunun gerekçesi ifade edilmelidir. İkinci aşamada o normu aynı konuyla ilgili başka normlarla karşılaştırmak ve aynı konu hakkındaki farklı normların kişilerin yaşamı üzerinde ne gibi sonuçlar doğurduğuna bakmak gerekmektedir. Üçüncü olarak ise doğan bu sonuçların, insan haklarının korunmasında neleri sağladığı veya nelere zarar verdiği gösterilmelidir.⁵ Bu aşamalar takip edilerek bir normun insan haklarından temelini alarak yasalaşması mümkün olacaktır. Aksi halde birtakım önyargılardan kaynağını alan veya hak temelli değil, ekonomi veya bir kesimin çıkarı temelli normların yürürlüğe girmesi söz konusudur. Bu durumda ise yasalar, insan hakları standartları ile uyumsuz hale gelmekte ve uygulamada insan hakları ihlalleri ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde insan haklarının norm koymada evrensel standart olarak genel kabul görmesiyle birlikte insan haklarına normatif evrensellik kazandıran uluslararası insan hakları sözleşmeleri devletlerce imzalanarak çeşitli şekillerde iç hukukların parçası haline getirilmektedir. Özellikle Birleşmiş Milletler çatısı altında insan haklarına

⁴ KUÇURADİ, 2009, s. 14.

⁵ KUÇURADİ, 2009, s. 15-16.

normatif evrensellik kazandıran sözleşmeler aracılığıyla insan hakları birer hukuk normuna dönüştükçe devletlerin de bu sözleşme metinlerini kendi insan hakları rejimlerini oluştururken temel bir kaynak olarak kullandığı görülmektedir. Örneğin Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'den yola çıkarak Cohn, devletlerin adı geçen sözleşmeyi kullanma biçimlerini altıya ayırmaktadır. Buna göre; (i) iç hukukta sözleşmeye açık atıf yapılması; (ii) sözleşmenin terminolojisinin ve sözleşmenin komite tarafından formüle edilen yorumunun iç hukukta model olarak kullanılması; (iii) sözleşme adı zikredilmeden genel olarak uluslararası insan hakları hukukuna açık atıf yapılması; (iv) sözleşmede belirtilen standartlara genel atıf yapılması; (v) sözleşmeye uygun yeni yasaların yapılması; (vi) yeni bir yasa yapılırken sözleşmeye uygunluğunun araştırılması, devletlerin insan hakları sözleşmelerini kullanma biçimlerini oluşturmaktadır.⁶ Ancak mevcut durumda hazırlanan yasalara bakıldığında maddelerin gerekçelerinin maddenin tekrarından ibaret olduğu; insan haklarından türetilmediği, bir başka ifade ile hak temelli norm koyma sürecinin işletilmediği, aynı zamanda hukukçuların da hukuk eğitimi sırasında bu bilgi ve beceri ile donatılmadıkları⁷ ve dolayısıyla insan haklarının, hukukun temelini oluşturmadığı gözlemlenmektedir.⁸

İnsan haklarının mutlaka yasalar aracılığıyla kurumsallaşmış olması gerekmemektedir. İnsan haklarının etik gücü, özellikle toplumsal tanıma ve onaylama aracılığıyla uygulamada daha etkili olabilmektedir. Bunun en somut örneği 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB)'dir. Kuşkusuz insan haklarının birer zorlayıcı hukuk normuna dönüşmesinde insan hakları düşüncesinin ilham kaynağı olduğu açıktır.⁹ Örneğin; İHEB'in kabulünün ardından dünya anayasacılık hareketinin anayasalarda iki kuşak insan hakkını birlikte liste halinde düzenleme eğiliminin ağırlık

⁶ COHN, Cindy A., "The Early Harvest: Domestic Legal Changes Related to the Human Rights Committee and the Covenant on Civil and Political Rights", **Human Rights Quarterly**, Yıl: 1991, Cilt: 13, Sayı: 3, s. 301.

⁷ SÖZER, Ali Nazım, "Yeni Bir Bilim Dalı: Yasa Yapma Öğretisi", **Ankara Hukuk Toplantıları: Norm Koyma ve Hüküm Verme (17 – 18 Nisan 2009)**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 2009, s. 100.

⁸ KUÇURADİ, **2009**, s. 18-19.

⁹ SEN, Amartya, "Elements of a Theory of Human Rights", **Philosophy & Public Affairs**, Yıl: 2004, Cilt: 32, Sayı: 4, s. 343-344.

kazanmasında olduğu gibi. Ulusal hukuklarda insan haklarını güvence altına alan yasaların yürürlüğe girmesi ise özellikle uluslararası insan hakları sözleşmelerini tanıyan devletlerin kendi iç hukuklarını bu sözleşmelere göre düzenleme, değiştirme ve yeniden yapma çalışmalarından kaynağını almaktadır.

Konumuz bağlamında Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi (CEDAW)¹⁰ ve Kadınlara Yönelik Şiddet ve Ev İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi (İstanbul Sözleşmesi)¹¹ hükümlerinin iç hukukta uygulanabilir olması için devletin birtakım adımlar atması gerekmektedir. Bu doğrultuda 2012 yılında yürürlüğe giren 6284 sayılı Yasa'nın Genel Gerekeçe'sinde¹² CEDAW'a ve CEDAW Komitesi'nin 19 numaralı Genel Tavsiye Kararı'na, "amaç, kapsam ve genel ilkeler" başlığını taşıyan 1. maddesinin gerekçesinde¹³ ise Kadınlara Yönelik Şiddet ve Ev İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi'ne (kısaca İstanbul Sözleşmesi) açıkça atıf yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla Cohn'un tespit ettiği yukarıda belirtilen yolların kullanıldığı belirtilebilir. O halde uluslararası insan hakları sözleşmelerinin iç hukuklarda yaşayan metinler olabilmesi için başka ne gibi yaklaşım ve düzenlemelere ihtiyaç vardır sorusu karşımıza çıkmaktadır.

¹⁰ Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, New York, 18 Aralık 1979, **United Nations Treaty Series**, Vol. 1249, s. 13. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtmsg_no=IV-8&chapter=4&clang=_en (erişim tarihi 20.09.2019). CEDAW Türkiye bakımından 19 Ocak 1986 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

¹¹ Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence Against Women and Domestic Violence, **Council of Europe Treaty Series** - No. 210, İstanbul, 11.V.2011. <https://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168008482e> (erişim tarihi 20.09.2019). İstanbul Sözleşmesi, Türkiye bakımından 1 Ağustos 2014 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

¹² 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Yasa Genel Gerekeçe, <https://mevzuat.tbmm.gov.tr/mevzuat/faces/kanunmaddeleri?pkanunlarno=102316&pkanunnumarasi=6284> (erişim tarihi 05.08.2019)

¹³ 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Yasa Komisyonun Değişiklik Gerekçesi, <https://mevzuat.tbmm.gov.tr/mevzuat/faces/kanunmaddeleri?pkanunlarno=102316&pkanunnumarasi=6284> (erişim tarihi 05.08.2019)

B. Hukuk Eğitiminde Yasa Hazırlama ve Norm Koyma

Hukukçuların sadece yasanın ağız olması ve teknik hukuk bilgisi ile ilgilenmesi düşüncesi, yasaların hukuka uygunluk ve insan haklarına uygunluk denetimi yolları geliştikçe değişmiştir. Özellikle hukuki realizm akımının etkisiyle hukuk eğitiminin, hukukçuların hukuk aracılığıyla politika yapıcı bir rol üstlenmesi yönünde bir eğitim programına sahip olması gerektiği dile getirilmeye başlanmıştır. Başta ABD'deki hukuk fakülteleri olmak üzere pek çok hukuk fakültesinde ders programlarına, hükümetlere ve politika yapıcı kurumlara siyasa yapma ve politika üretme konusunda danışmanlık yapma kabiliyetiyle donatılacak hukukçu yetiştirme işlevi eklenmiştir. Bu işlevin ana konusunu ise yasama, bir başka ifadeyle yasa hazırlama ve norm koyma oluşturmaktadır.¹⁴

Günümüzde yasa yapma öğretisi; yasaların yapımı, diğer bir deyişle norm koyma aşaması ile uğraşan ve bu bağlamda teorik bilgiyi, yöntemi ve teknik bilgiyi de kapsayan disiplinler arası bir alan olarak tanımlanmaktadır. Kural aracılığıyla emir verme, yasak getirme, izin verme durumlarında olduğu gibi normun tasarlanması ve düzenlenmesi yönünde ilişkin meseleler iken, normun formüle edilmesi tekniğe ilişkin bir meseledir.¹⁵ Yine dil bilgisi hakimiyeti yasa yapmada büyük önem taşımaktadır. Dil bilgisi kurallarına uygunluk ve sözcük seçimi normun yorumunu zorlaştırmamalı¹⁶ veya anlaşılmasız kılmamalıdır. Yasa yapma öğretisi olarak adlandırılan bu alan, ülkemizde yeterli düzeyde incelenmemiş bir alan olarak nitelendirilmektedir.¹⁷ Aynı zamanda bu akademik ilginin azlığı, hukuk fakültesi eğitimi ve ders programlarına da yansımıştır. Hukuk eğitiminde gerekliliğine karşın bu alana hak ettiği önem verilmemiştir.¹⁸ Bize göre hukuk fakültelerinde öğrencilerin mevcut normları hiç değişmeyecekmişçesine “ezberleme” üzerine kurulu olduğunu düşündükleri mevcut hukuk eğitimi, hem ulus-altı hem de ulus-üstü hukuk normlarının çeşitlenmesi ve farklı düzeylerde bağlayıcılıkları

¹⁴ GROSSMAN, 1973-1974, s. 167.

¹⁵ SÖZER, 2009, s. 70-71.

¹⁶ Age, s. 73.

¹⁷ Age, s. 69.

¹⁸ Age, s. 73.

olan yarı-hukuki (soft law) belgelerin artışı ile norm koyma konusunda hem yönetime hem tekniğe ilişkin bilgi birikimi sunma konusunda yeterli gelmemektedir. Bu yetersizlik, yasaların hak temelli yorumu ve insan haklarına uygun norm türetmede sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

Bu noktada Sözer, eğitiminin başında olanlara değil, daha ziyade ileri aşamada olanlara böyle bir eğitimin hitap ettiğini ve yasa yapma yöntemlerinin tüm hukukçuları değil, yasa hazırlamada görevli bürokratları ilgilendirdiğini ifade etmektedir.¹⁹ Bu alanı, salt yasa yapmanın ötesinde daha geniş anlamıyla norm koyma olarak düşündüğümüzde ise modern devletlerin ulusal hukuklarının yanı sıra ulus-altı ve ulus-üstü hukukla birlikte çeşitlenen ve karmaşıklaşan hukuk rejimi dikkate alındığında, normlar hiyerarşisinde farklı düzeylerde geçerli ve etkili olacak norm oluşturabilme becerisinin gitgide artan şekilde önem kazandığı belirtilebilir.

II. MEVCUT HUKUK EĞİTİMİNİN ELEŞTİRİSİ

Hukuk eğitimi ile hukuk uygulaması ve hukuk sisteminin işleyişi arasında önemli bir ilişki olduğu inkâr edilemez. Hukuk öğretimi yapan hukukçular bu ilişkinin farkındadır. Öte yandan hukuk öğretiminin nasıl icra edileceği konusunda bir tartışma olduğu görülmektedir. Bir yanda hukuk fakültelerinin, diğer fakülteler gibi geleneksel bir akademik eğitim vermesi görüşü yer alırken, diğer yanda diğer fakültelerden farklı olarak öğrencilerini yetkin hukuk uygulayıcıları olma, belirli bir hukuk nosyonu kazanma, hukuk sisteminde ortaya çıkan aksaklıkları tespit etme ve giderme gibi özelliklerle donatmaya ilişkin eğitime sorumluluğu olduğu dile getirilmektedir.²⁰

Her iki görüş de dikkate alındığında hukuk eğitiminin, hukuk sisteminde hangi tür bilginin üretildiği, hangi tür deneyimlerin vaka olarak ele alınıp hukuk araştırmalarında kullanıldığı, hangi rol modellerin olması gereken hukukçu imajı olarak sunulduğu ve hukuk alanındaki mesleklerde doğru değerlendirmenin ne şekilde yapılması gerektiğiyle ilişkili olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla hukuk eğitiminin içeriği, işlevi, yöntemi

¹⁹ Age, s. 73.

²⁰ WIZNER, Stephen, "The Law School Clinic: Legal Education in the Interests of Justice", **Fordham Law Review**, Yıl: 2002, Cilt: 70, Sayı: 5, s. 1929.

hukukçu eğitimcilerin ilgi alanında olup mevcut hukuk eğitimi çeşitli yönlerden eleştirilmektedir. Bu başlık altında mevcut hukuk eğitiminde yöntem tartışmaları ile insan hakları temelli yaklaşım eksikliği kaynaklı eleştiriler üzerinde durulmuştur.

A. Hukuk Eğitiminde Yöntem Tartışmaları

2000'lerin başında Türkiye Barolar Birliği tarafından düzenlenen "Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi" başlıklı uluslararası toplantıda Türkiye'deki hukuk fakültelerinde hukuk eğitiminde yöntemi değerlendiren Güran'ın tespitleri şu şekildedir:

"...[b]u taktir metodu, hocanın önceden hiçbir şey bilmeden gelen öğrencinin ilk kez duyduğu bir şeyleri anlatması ve derslikten gitmesi. Öğrencinin de anladığı kadarıyla; eğrisi, doğrusu, yanlışıyla -ki ben bazen öğrenciden notları alıyorum, "ver, şuna bakıyorum" diyorum- öyle karışık bir olay olarak çıkıyor. Demek ki önce bu ders metodu üzerinde, öğretim metodu üzerinde durmamız lazım... O halde bu yapılanma içinde öğrenciye faydalı olan, onu ileriye götüreceği bir tek şey kalıyor; o da pratik çalışmalar. Pratik çalışmalar çok önemli, öteden beri önemli. O halde klasik taktir sistemini, toplu taktir sistemini sürdürmekten başka seçeneğimiz yok ise -ben şimdi reel konuşuyorum, ütöpik konuşmuyorum- reelde taktir sistemini sürdürmekten öte bir seçeneğimiz yok ise o zaman bir öneri getiriyorum: Ne yaparsak yapalım, pratik çalışmalara ağırlığı kaydıralım; pratik çalışmalara kaydıralım ve taktiri pratik çalışmalarda destekleyerek orada öğrenciyi bir aktif hale sokmaya çalışalım."²¹

Türkiye'deki hukuk eğitiminin mevcut sorunlarını özetleyen Güran, hukuk eğitiminde teori ve pratiğin birbirinden ayrılmazlığına ve klasik hukuk eğitiminin, bir başka ifadeyle taktir usulünün, tek başına yetersizliğine vurgu yapmaktadır. Bu noktada klasik hukuk eğitime tarihsel süreçte getirilen eleştirilere ve hukuk eğitiminin evrimine bakmakta fayda vardır.

Klasik ders anlatımına, mevzuatın ve hukukun ne olduğuna ilişkin derslerde aktarılan kuralların ve öğretimin akılda tutulmasına dayalı hukuk eğitimi, XIX. yüzyıl sonu itibarıyla Harvard Hukuk Fakültesi'nden Prof. Dr. C. C. Langdell'in "vaka metodunu" geliştirmesi ile değişmeye başlamıştır.²² Bu metoda göre öğrenciler, yüksek

²¹ GÜRAN, Sait, "Hukuk Fakültelerinde Öğretim; Yönetimin Değerlendirilmesi, Programın Analizi, Kadrolar ve Öğrenci Profili", **Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi-Uluslararası Toplantı (9 - 11 Ocak 2003)**, Türkiye Barolar Birliği, Ankara, s. 86-88.

²² Harvard Law School - The Case Studies, **The Case Study Teaching Method**, <https://casestudies.law.harvard.edu/the-case-study-teaching-method/> (erişim tarihi 05.09.2019).

mahkemelerin hüküm tesis ettikleri gerçek vakaları araştırır, mahkemelerin kararlarından hareketle o hukuki meselede hukuk uygulamasında tartışılan görüşleri inceler ve gelecekte benzer vakalarda mahkemelerin ne yönde karar verecekleri konusunda fikir sahibi olurlar. Vakayı inceleyen öğrenciler sınıfta soru-cevap yöntemine dayalı Sokratik metot aracılığıyla dersin öğretim üyesi eşliğinde eleştirel bir analiz yapmayı öğrenirler.²³

1930'lardan itibaren ise Yale Hukuk Fakültesi ve Columbia Hukuk Fakültesi öncülüğünde hukuk eğitiminde yeni bir anlayış ortaya koyan Hukuki Realizm etkili olmaya başlamıştır. Hukuki realistlere göre eski mahkeme kararlarının incelenerek gelecekteki kararların tahmin edilmesi yerine hukukun toplumsal rolü ve işlevini gerçekleştirmek için avukatların ve yargıçların hukuku işler hale getirmedeki rollerine odaklanılmalıdır.²⁴ Dolayısıyla Hukuki Realizme göre hukuk eğitimi, hukukun sabit ve değişmez olduğunu değil; tam tersine toplumsal ve ekonomik sorunları çözebilmek için daima değişen bir araç olduğunu göstermelidir. Bu anlamda Hukuki Realizme dayalı hukuk eğitimi, hukuki formalizme ve doktrine dayalı klasik hukuk eğitimine karşıdır. Böyle bir hukuk eğitiminde öğretim üyesi, öğrencileri mevcut toplumsal sorunlar ve hukuk sisteminin eksikleri üzerine düşünmeye ve hukuki reformlar üretmeye teşvik eder.²⁵ Böylece hukuk eğitiminde politika üretme ve norm hazırlama konusunda çalışmalar başlamıştır.

B. İnsan Hakları Temelli Yaklaşım Eksikliği Kaynaklı Eleştiriler

Yine mevcut hukuk eğitiminin eleştirisini gündemine alan bir diğer hukuk okulu, Hukuki Realizmden etkilenmiş olan Eleştirel Hukuk Okuludur.²⁶ Bu ekole göre hukuk öğrencileri, kendileriyle hakikat arasında mesafe koyma eğilimindedirler. Bunun nedeni

²³ WIZNER, 2002, s. 1930-1931.

²⁴ WIZNER, 2002, s. 1931; WENTZ, Karin M., "Legal Realism at Yale, 1927-1960", *Michigan Law Review*, Yıl: 1987, Cilt: 85, Sayı: 5&6, s. 1105.

²⁵ WIZNER, 2002, s. 1932.

²⁶ WARD, Ian, *An Introduction to Critical Legal Theory*, Cavendish Publishing Limited, New York, 1998, s. 158-159; AKI, Emine İrem, *Amerikan Hukuki Realizmi Çerçevesinde Hukuki Belirsizlik*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008, s. 51.

ise öğrencilerin duygularını iyi hukuki argümanlara dönüştürmek zorunda olduklarını düşünmeleridir; çünkü iyi bir hukukçu olmanın yolu budur. Böylece hukuk öğrencileri, teknik hukuka ilişkin pek çok konuyu hukukçunun ana işi olarak kodlarlar. Ancak bu bakış açısı, öğrencilerde insan ile hukukçu arasında garip bir kopuş/ayrışma oluşmasına yol açar. Hukuk öğrencileri, bu ayrışmayı fark etmeden, hukuk eğitimi aracılığıyla belirli bir ideolojik çerçeveye göre hareket etmeye yönlendirilmektedirler.²⁷ Buna karşın hukuk eğitimi, bu gerçeği yok sayarak öğrencileri varsayımsal bir hukukçu modelini kabul etmeye yönlendirir. Üniversitelerin hukuk fakülteleri, yapısal ve örgütsel olarak hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Eleştirel düşünme ve sorgulamadan ziyade, öğrenciler otorite olarak kabul ettikleri akademisyenlerin derslerde dediklerini değişmez bir gerçekmişçesine kabullenirler. Oysaki hukuken tanımlanan bu “gerçek”, kişinin ideolojisi ve kişisel önyargılarının bir karışımı olup “hakikat”i yansıtmamaktadır.²⁸

Bu durumda hukukun kendisi, toplumda baskı altında bulunan veya dezavantajlı gruplar için egemen grup karşısında bir baskı aracına dönüşebilmektedir. Aynı zamanda hukuk fakülteleri de bu baskıyı eğitim aracılığıyla yeniden üretmektedir. Hukuki Realizmin ve Eleştirel Hukuk Okulunun hukuki pozitivizme yönelik eleştirileri²⁹, hukuk fakültelerinde eğitici-öğrenci ilişkisinin yeniden düşünülmesinin yolunu açmıştır. Böylece daha demokratik bir sınıf ortamı, kişisel önyargıların pekiştirildiği dersler yerine hukukun barındırdığı önyargıların tartışmaya açıldığı ve tek tip bir hukukçu modelinin dayatılmadığı, farklılıkların dikkate alındığı bir eğitici-öğrenci ilişkisi gündeme gelmiştir.³⁰ Bu anlamda sınıfta ders anlatımına dayalı hukuk eğitimi karşısında konumlandırılan klinik hukuk eğitiminde öğrenciler, akranlarıyla rekabete değil, ortak çalışmaya ve işbirliğine dayalı bir ortam içinde bulunmaktadır.³¹ Bu aynı zamanda

²⁷ GABEL, Peter / KENNEDY, Duncan, “Roll over Beethoven”, **Stanford Law Review**, Yıl: 1984, Cilt: 36, Sayı: 1&2, s. 26.

²⁸ WARD, 1998, s. 160.

²⁹ YÜKSEL, Mehmet, “Bilim Felsefesi ve Sosyal Teori Bağlamında Hukuk Öğretimine Bakmak”, **Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi**, Yıl: 2013, Cilt: 3, Sayı: 2, s. 11-12.

³⁰ KENNEDY, Duncan, “Legal Education and the Reproduction of Hierarchy”, **Journal of Legal Education**, Yıl: 1982, Cilt: 32, Sayı: 4, s. 612-614; DUBIN, Jon C., “Clinical Design for Social Justice Imperatives”, **SMU Law Review**, Yıl: 1998, Cilt: 51, Sayı: 5, s. 1498.

³¹ SMYTH, Gemma E. / OVERHOLT, Marion, “Framing Supervisory Relationships in Clinical Law: The Role of Critical Pedagogy”, **Journal of Law and Social Policy**, Yıl: 2014, Cilt: 23, Sayı: 4, s. 69.

hukuk fakültesi öğrencileri için de doktriner öğretimden klinik hukuk öğretimine geçişte “kültür şoku” anlamına gelmektedir.³²

Hukuk eğitiminde farklılıkları içeren kapsayıcı ve hak temelli bir öğretim yöntemi arayışında olan akademisyenler, fakültelerde hukuk kültürünün hiyerarşik ilişkiler üzerine kurulu, taktir usulünün benimsendiği dersliklerde öğrencinin söz hakkının kısıtlı olduğu ve birbirleriyle rekabete dayalı bir kültürü ifade ettiğini belirtmektedirler.³³ Buna ek olarak vaka metodu da temelde doktrine dayalı öğretimi kabul etmektedir. Amerikan Hukuki Realizmi tarafından da eleştirilerek geleneksel hukuk öğretimi içinde değerlendirilen vaka metodunda hukuk eğitimi, hukukun öngörülebilir ve tarafsız olduğu iddiasından hareketle hukuk ilkelerinin formalist yöneme dayalı olarak uygulanmasıdır.³⁴

Bu şekilde tarif edilen hâkim hukuk öğretimi anlayışı ise hukuk dilinin rasyonel ve etkili olduğu, emsal kararlara uyulması gerektiği, anayasanın meşru olduğu, tek başına şekli adaletin adil olduğu, bir davanın taraflarının genellikle eşit olduğu, hukukun tarafsız ve nesnel olduğu varsayımlarına dayanır.³⁵ Pozitif hukuk düzenlemelerinin belletilmesi, “teknik hukukçu” yetiştirmek için yeterli görüldüğünden, hukuk kuramına ilişkin derslerin ve kaynağını hukuk kuramından alan eleştirel ve tarihsel bakış açısının istisna olduğu bir ders programı günümüz hukuk eğitiminin özgül yanını oluşturur.³⁶ Bu şekilde hakikat ile bağı koparılarak ve soyutlanarak hakikate yabancılaştırılan hukuk, adalet arayışındaki farklı sesi duyma kabiliyetinden yoksundur.³⁷

³² SMYTH / OVERHOLT, 2014, s. 69.

³³ TURANLI YÜCEL, 2014, s. 95.

³⁴ BHABHA, Faisal, “Towards a Pedagogy of Diversity in Legal Education”, **Osgoode Hall Law Journal**, Yıl: 2014, Cilt: 52, Sayı: 1, s. 98.

³⁵ BHABHA, 2014, s. 98-99

³⁶ ÇATALOLUK, Gökçe, “Piyasaya Hukukçu Yetiştirmek: Hukuk Fakültelerinin Sistemsel Dönüşümdeki Rolü”, **Türkiye’nin Hukuk Sisteminde Yapısal Dönüşüm**, (der. A. M. Özdemir & M. Ketizmen), İmge Kitabevi, Ankara, 2014, s. 299-300; VAN KLİNK, Bart, “Knowledge and Aphasia: What is the Use of Skeptical Legal Education?”, **Academic Learning in Law**, (der. B. Van Klink & U. De Vries), Edward Elgar Publishing, Cheltenham, 2016, s. 25.

³⁷ BHABHA, 2014, s. 98-99.

Mevcut hukuk sistemine ve dolayısıyla eğitimine eleştirel bakışın akademide kurumsallaşması ise oldukça geç tarihlere rastlamaktadır. 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başı itibarıyla Batı'daki hukuk fakültelerinde oldukça az sayıda akademisyen kadın ve ondan daha da az sayıda beyaz olmayan akademisyen vardı. Hukuk öğretisi yok denecek kadar az feminist veya eleştirel kurama dayalı bir programa sahipti. Hukuk fakültelerinde akademisyen erkek ve çoğu beyaz kadınlar, cinsiyete ve ırka özgü idari sınıflandırmaları anayasa dışı görerek hukukta toplumsal cinsiyetle veya ırkla ilişkili bir mesele olmadığını varsaymaktaydılar.³⁸ 1980'lerde feminist ve beyaz olmayan profesyoneller akademide yer almaya başladığında hukuk ile dışlama ve eşitsizlik ilişkisi de kurulmaya başlandı. Bu gibi eleştirel ırk çalışmaları ve feminist çalışmalar, eşitsizliğe dayalı dışlayıcı hukuk kültürünün hukuk fakültelerinde verilen eğitimde gömülü olduğunu ortaya koydu.³⁹ Dolayısıyla hukuk eğitiminden kaynaklanan güçlükleri şu başlıklar altında toplamak mümkün görülmektedir: (i) Hukuk eğitiminin hiyerarşik yapısı; (ii) hukuk eğitiminde farklı sese, farklı kadın ve erkeklerin, mültecilerin, engellilerin, şiddete maruz kalanların, yoksulların sesine yer verilmemesi⁴⁰; (iii) hukuk eğitim programlarında insan haklarının sadece seçmeli bir derse indirgenmesi ya da ceza hukuku, medeni hukuk, iş hukuku, ticaret hukuku gibi alanlarla ilgisinin derslerde veya ders kitaplarında kurulmaması.

Bu noktada hukuk eğitiminin kendisinin demokratik, katılımcı, hak temelli olmaktan uzaklaştıran iki ana mesele hukuk kültürü ile eğitim kültürüdür.⁴¹ Her iki meselenin bileşiminde hukuk fakültelerinde yeniden ve yeniden üretilen ve profesyonel yaşamda staj eğitimi, meslek içi eğitim gibi alanlara da sirayet eden tutum, söylem ve davranışlar bütünü yer almaktadır. Böylece hukukta insan hakları eğitiminin ikincilliği, ciddiye alınmaması, politikliği, gerçek hayatta riayet edilen kurallarla ilgisinin kurulamaması sorun alanları ile karşılaşmaktadır. Bu sorun alanları insan hakları

³⁸ BECKER, Mary, "Questions Women (and Men) Should Ask When Selecting a Law School", **Wisconsin Women's Law Journal**, Yıl: 1997, Cilt: 11, Sayı: 3, s. 418.

³⁹ BHABHA, 2014, s. 78-79.

⁴⁰ UYGUR, Gülriz / ÖZDEMİR, Nadire, "Hukuk Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Problemler ve Çözüm Önerileri: Etik Temelde Bir Arayış-Dönüşüm İlkesi I", **Hukuk ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları**, (der. G. Uygur & N. Özdemir), Seçkin Yayınları, Ankara, 2018, s. 62-63.

⁴¹ UYGUR / ÖZDEMİR, 2018, s. 64.

eğitimi önündeki engelleri ifade etmektedir. Bu engellerin ise hukukta hiyerarşileri, öğrencinin sınıf içi pasif konumunu ve tek sesliliği pekiştiren takrir usulü veya Sokratik yöntem ile aşılamayacağı ortadadır.

III. KLİNİK HUKUK EĞİTİMİ MODELİ VE HUKUK KLİNİKLERİ

Klinik hukuk eğitimi, öğrenciye uygulama yeteneği kazandırırken sosyal adalet ortamına katkı sağlayan, deneyime dayalı bir öğretim metodu olarak tanımlanabilir.⁴² Hukuk klinikleri bir yandan hukuk öğretiminin uygulama ile bağını güçlendirirken diğer yandan maddi gücü yetersiz kişilere ve çeşitli dezavantajlı gruplara hukuki destek olanağı sunmaktadır.⁴³

Hukuk kliniklerinin gelişiminde iki farklı alanda ortaya çıkan ihtiyaçların itici güç olduğu ileri sürülebilir. Bunlardan ilki hukuk öğretiminin uygulamaya dönük

⁴² MCQUOID-MASON, David / PALMER, Robin, **African Law Clinicians' Manual**, Institute for Professional Legal Training, Durban, 2013, s. 1.

⁴³ Bir eğitim metodu olmanın yanı sıra hukuki destek ve yardım boyutu, beraberinde avukatlık hukuku çerçevesinde bazı tartışmaları gündeme getirmiştir. Hukuk kliniklerinin hukuki yardım ve destek sağlaması konusunda avukat çevrelerinin çeşitli endişeleri söz konusu olmaktadır. Bu endişeler bilhassa live client (yurttaş kliniği) ekseninde ortaya çıkmaktaysa da diğer pek çok klinik modelinde de gündeme gelebilmektedir. Avukatların potansiyel müvekkillerinin bir bölümünün hukuk kliniklerine yöneleceğini düşünmeleri bu endişenin temel sebeplerindendir. Türkiye’de de hukuk kliniklerinin belirli durumlarda Avukatlık Yasası’nın 35. maddesinde düzenlenen tekel hakkını ihlal edebileceği ileri sürülmektedir. Hukuk klinikleriyle ilgili olarak öne sürülen bir diğer çekince de avukatların aksine hukuk kliniklerinde görev alacak olan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının, üstlendikleri hukuki hizmette bir eksiklik veya yanlışlık olması ve bu nedenle danışanların haklarını zedeleyecek sonuçlar ortaya çıkması durumunda sorumluluklarının ve tâbi oldukları yaptırımların belirsiz olmasıdır. ÖZTOPRAK SAĞIR, Meral, **Güncel Gelişmeler Işığında Türkiye’de Hukuk Eğitimi: Araştırma Raporu**, 2. Baskı, Ankara Barosu Yayınları, Ankara, 2010, s. 77 – 79; Nitekim yakın zamanda Türkiye Barolar Birliği Başkanı Prof. Dr. Metin Feyzioğlu, Şanlıurfa’da mültecilere hukuki yardımda bulunmak üzere kurulan bir hukuk kliniğinin açılış töreninde basına “*Özellikle İstanbul’da bir takım üniversitelerde Avukatlık Yasası’na aykırı olduğunu düşündüğümüz hukuk kliniği diye çeşitli çalışmalar yaptığımız biliyoruz. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kendilerine başvuran kişilere hukuki yardım yapması onları sadece yanlış sürükler.*” şeklinde bir demeç vermiştir. Türkiye Barolar Birliği, **Suriyeli Sığınmacılar İçin “Hukuk Kliniği” Açıldı**, <https://www.barobirlik.org.tr/Haberler/suriyeli-siginmacilar-icin-hukuk-klinigi-acildi-80143>, (erişim tarihi 21.08.2019); Feyzioğlu’nun açılışına katıldığı “hukuk kliniği” teknik anlamda bir hukuk kliniği değildir. Zira haberin içeriğinden anlaşıldığı kadarıyla söz konusu hukuk kliniğinde hukuki yardım, hukuk fakültesi öğrencileri tarafından değil, bizzat avukatlar tarafından verilmektedir. Dolayısıyla klinik hukuk eğitimi hukuk fakültelerinde teori ve uygulamayı bir araya getiren bir öğretim yöntemi sunmaktayken, farklı hukuk kliniği modelleri ile avukatlık hukuku bazı durumlarda çatışabilmektedir. Bu nedenle hukuk eğitimcilerinin iç hukuklarını da dikkate alarak fakültelerinde uygulanacak klinik modellerini belirlemeleri önem taşımaktadır.

eksikliklerinin giderilmesi ihtiyacıdır. İkincisi ise hukuki yardım ve hizmete duyulan ihtiyaçtır.⁴⁴ Öyleyse hukuk kliniklerinin biri hukuk öğretimi ile ilgili, bir diğeri ise hukuki yardım ile ilgili iki boyutu olduğu ileri sürülebilir.⁴⁵ Bu anlamda hem yöntem olarak hem de amaç bakımından takrire dayalı klasik hukuk eğitiminden ayrılmaktadır. Bu karşılaştırma, Tablo 1’de detaylı şekilde gösterilmektedir.⁴⁶

Hukuk Eğitime Klinik Yaklaşımlar	Hukuk Eğitime Doktriner Yaklaşımlar
Genellikle devam eden gerçek hayat uyumsuzlukları veya mevcut politika sorunları hukuki savunuculuğun odağıdır.	Genellikle önceden karara bağlanmış (örneğin mahkemeler tarafından) vakalar çalışmanın odağıdır.
Teori, mevcut hukuki ve sosyal sorunlara göre çoğunlukla ikincil konumda olmakla birlikte, gerçek hayat uyumsuzlukları aracılığıyla test edilir.	Yargıçların yorumları da dahil olmak üzere hem sosyolojik hem de hukuki anlamda teori öğretim ve öğrenmenin odak noktasıdır.
Öğretim genellikle bire bir veya küçük gruplarla yürütülür ve bireylerin veya grupların karşılaştıkları sorunları merkeze alır. Öğretim nadiren ders anlatımına dayalı yürütülür.	Öğretim genellikle orta büyüklükte veya büyük sınıflarda yürütülür. Öğretim çoğunlukla ders anlatımına dayalı yürütülür.
Genellikle kolaylaştırıcıları ve öğrencileri, yoksulluk içinde yaşayan insanlar açısından yüksek derecede politize olmuş hukukun doğasına ve kullanımına (veya kötüye kullanımına) karşı	Hukuku apolitik, önyargısız ve tarafsız yargıçlar tarafından alınmış gerekçeli yargı kararları seti olarak betimleme eğilimindedir.

⁴⁴ WINKLER, Emil, **Clinical Legal Education: A Report on The Concept of Law Clinics**, s. 5, https://law.handels.gu.se/digitalAssets/1500/1500268_law-clinic-rapport.pdf (erişim tarihi 23.07.2019).

⁴⁵ ARIMORO, Augustine Edobor, “Clinical Legal Education: Vision and Strategy for Start-up Clinics in Nigeria”, **International Journal of Clinical Legal Education**, Yıl: 2019, Cilt: 26, Sayı: 1, s. 135; Wilson, hukuki yardım boyutuna ilişkin olarak kliniklere yöneltilen önemli bir eleştiriye dikkat çekmektedir. Buna göre kliniklerin devlet bütçesine herhangi bir yük getirmeksizin adli yardım hizmetlerinin öğrenciler tarafından gönüllü olarak sağlanması işlevi görebilmesi mümkündür. WILSON, J. Richard, “Western Europe: Last Holdout in the Worldwide Acceptance of Clinical Legal Education”, **German Law Journal**, Yıl: 2009, Cilt: 10, Sayı: 7, s. 835. Hakikaten hukuk kliniklerinin sosyal devletin sağlamakla yükümlü olduğu kamusal hizmetlerin, sivil topluma ve sair gönüllü inisiyatiflere devrini öngören neoliberal sürecin bir enstrümanı olarak yapılandırılabilme potansiyeli söz konusudur. Oysaki klinik hukuk eğitiminin odak noktasında hukuki yardım değil, öğretim olmalıdır.

⁴⁶ SMYTH / OVERHOLT, **2014**, s. 66. Tablo 1’de yer alan ve hukuk eğitimine klinik yaklaşımlar ile doktriner yaklaşımların karşılaştırmasından ibaret olan içerik, Smyth ve Overholt’un bu çalışmada da atf yapılan “Framing Supervisory Relationships in Clinical Law: The Role of Critical Pedagogy” başlıklı makalesindeki tablonun birebir Türkçeye çevrilmiş halidir.

koymaya zorlar.	
“Öğretmen” veya “öğrenme sahaları” hukuki uyumsuzluğun tarafları, diğer öğrenciler, sosyal hizmet uzmanları, sivil toplum örgütleri, kliniklerde yer alan avukatlar, idari personel, akademisyenler ve aktivistler olabilir. Benzer şekilde öğrenme, tüm bu gruplar ve kişiler arasında gerçekleşebilir.	“Öğretmen” veya “öğrenme sahaları” neredeyse her zaman dersi yürütmek üzere atanmış akademisyen ve onun tayin ettiği ders kaynaklarıdır. Öğrenmenin genellikle sadece öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği varsayılır.
Değerler, çoğunlukla sosyal adalet merkezlidir.	Langdell tarzı vaka analizi, dersin öğretim üyesine bağlı olmakla birlikte, değerleri içeriyor olabilir. Bazı sol görüşlü öğretim üyeleri, fakülteleri tarafından çizgiyi aşmış ya da önyargılı olarak görülebilir.
Genellikle ortak çalışmaya ve işbirliğine dayalıdır.	Genellikle rekabete dayalıdır.
Devinimsel (psikomotor) beceriler vurgulanır. Öğrenciler, yaparak öğrenir.	Öğrenciler, özellikle bilgiyi uygulamada nasıl kullanabileceklerini yansıtan yöntemlerle nadiren öğrendiklerini yapar/uygular.
Kişisel ve duygusal olan, çoğunlukla dersin konusu ile ilgilidir. ⁴⁷	Kişisel ve duygusal olan, nadiren incelenir; muhtemelen konuyla ilgisiz görülür.
Olgusal gerçekler değişir; hukuki uyumsuzluğun taraflarının durumları, karmaşık olarak nitelendirilecek şekilde değişkenlik gösterir.	Olgusal gerçekler yargıç tarafından belirlenir, değişmez niteliktedir.
Hukuk genellikle hukuki uyumsuzluğun tarafları için potansiyel çözüm olarak kabul edilir; fakat	Hukuk genellikle hukuki uyumsuzluğun taraflarının yaşadıkları zorluklara karşı tek muhtemel çözüm

⁴⁷ Smyth ve Overholt, burada “kişisel ve duygusal olan”ı açıklamak için Lyman’ın “Getting Personal in Supervision: Looking for That Fine Line” başlıklı makalesinin giriş kısmına atıf yapmaktadırlar. SMYTH / OVERHOLT, 2014, s. 66. Bu bağlamda kastedilen, Lyman’ın ifade ettiği üzere hukuk kliniklerinde kolaylaştırıcıların, klinik öğrencilerinin fakülte dışındaki kişisel hayatları hakkında bilgi sahibi olmasının klinik eğitiminin bir parçası haline gelişidir. Kalabalık sınıflarda ders veren bir akademisyenin aksine, kliniklerde kolaylaştırıcı öğrencinin hayat deneyimleri ve hissettiği duyguları dersin bir parçası haline getirerek aslında bu deneyimlerin katı bir şekilde kişisel olmadığını gösterir. LYMAN, Jennifer P., “Getting Personal in Supervision: Looking for That Fine Line”, **Clinical Law Review**, Yıl: 1995, Cilt: 2, Sayı: 1, s. 211-212. Bu bağlamda düşünüldüğünde kişisel hayat deneyimleri ve duygular; hukuk kliniklerinde etik, sorumluluk gibi alanlarda yaparak öğrenmenin bir parçasıdır.

çoğunlukla hukukun, tüm klinik paydaşlarını ve muhtelif stratejileri içeren daha kapsamlı multidisipliner bir yaklaşımın parçası olduğu düşünülür.	olarak kabul edilir.
--	----------------------

Tablo 1: Gemma E. SMYTH / Marion OVERHOLT, “Framing Supervisory Relationships in Clinical Law: The Role of Critical Pedagogy”, **Journal of Law and Social Policy**, Yıl: 2014, Cilt: 23, Sayı: 4, s. 66.

Klasik hukuk eğitiminin kavram ve kurumları da hukuk kliniklerinde farklılaşmış durumdadır. Klinik hukuk eğitiminde dersin ne olduğu, nasıl işlendiği, dersin öğretim üyesinin rolü tamamen değişmiş; teorinin yerini pratik, takrire dayalı ders anlatımının yerini etkileşimli grup çalışmaları almıştır. Hukuk kliniklerinde akademisyen ve öğrenci arasında ise astlık-üstlüğe dayalı hiyerarşik bir ilişki kurulmasından kaçınılarak, dersin öğretim üyesi kendisini gözlemci-danışman-kolaylaştırıcı olarak konumlandırır.

Hukuk kliniklerinin bu iki boyutlu yapısı, hak temelli bir yaklaşımın geliştirilmesi bakımından önem arz etmektedir. Öyle ki hukuk kliniklerinde insan haklarının gerçekleştirilmesi ve bu doğrultuda sosyal adalet ortamına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Öğrenciler bizzat dezavantajlı kesimler ve hukuki yardıma ihtiyaç duyan çevrelerle iletişim kurarak pratikte insan haklarının gerçekleşmesi sürecinin bir parçası olmaktadır.

A. İnsan Haklarının Güçlenmesinde Farklı Hukuk Kliniği Modellerinin Anlamı ve Önemi

Hukuk kliniklerinin modern versiyonları, 1960’lı yıllarda Ford Vakfı’nın finansal destekleriyle yürütülen bir program çerçevesinde Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) kurulmuş; 1970’li yıllarda ise Kanada, Birleşik Krallık, Avustralya ve Güney Afrika’da uygulanmaya başlamıştır.⁴⁸ Ortaya çıkışı, hukuk eğitiminin doktriner bir

⁴⁸ MCQUOID-MASON, David, “Hukuk Kliniği Öğretisinin Tarihçesi ve Amacı”, **Uluslararası Sempozyum: “Hukuk Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar: Hukuk Klinikleri” (13-14 Haziran 2013)**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2014, s. 22. Winkler ise klinik eğitiminin birinci dalgası kapsamına yalnızca ABD, Kanada, Avustralya ve Güney Afrika’yı dahil etmekte, Birleşik Krallığı bu ülkeler arasında göstermemektedir. WINKLER, (**Clinical Legal Education**), s. 7-10.

eğitimden ziyade uygulamaya yönelik bir eğitim olması düşüncesine dayanan hukuk klinikleri, farklı ülkelerde yaygınlaşırken Apartheid döneminde görüldüğü gibi ağır insan hakları ihlallerine karşı, dezavantajlı kesimlerin adalete erişim hakkını destekleyici ve insan haklarının güçlenmesini temel alan bir modele dönüşmüştür. Hukuk klinikleri dünyanın farklı bölgelerine yayılırken, ilgili ülkenin dinamikleri tarafından şekillenen özgül gelişim süreçlerinden geçmiş ve bu süreçler de farklı klinik model ve yapılarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Zira her ülkenin sorunları ve ihtiyaçları farklı olduğu gibi benzer sorunların farklı yöntemlerle çözülmesi de pekâlâ mümkündür.⁴⁹

ABD’de hukuk kliniklerinin gündeme gelmesi 1960’lı yıllarla birlikte adalete erişimin önündeki ırk, cinsiyet ve yoksulluk gibi insan hakları ihlalleri anlamına gelen toplumsal bariyerlerin akademik çevreler tarafından fark edilmeye başlamasıyla olmuştur.⁵⁰ ABD ile birlikte “birinci dalga hukuk klinikleri” olarak değerlendirilen diğer ülkeler Kanada, Birleşik Krallık ve Avustralya’da da hukuk kliniklerinin ortaya çıkışında benzer tarihsel gelişmelerin etkili olduğu ileri sürülmektedir. Zira bu ülkelerde de adli yardım sistemi aynı yıllarda, Kanada ve Avustralya’da “Topluluk Hukuku Merkezleri”, Britanya’da ise “Hukuk Merkezleri” adı altında adli yardım ofislerinin

⁴⁹ 1980’li yıllarda Filipinler, Hindistan, Botswana; 1990’lı yıllarda Tayland, Malezya ve Latin Amerika ile birlikte Sovyetler Birliği’nin dağılmasının ardından Doğu Bloğu ülkeleri ve Rusya’ya yayılmıştır. MCQUOID-MASON, 2014, s. 22; WILSON, Richard J., “Training for Justice: The Global Reach of Clinical Legal Education”, **Penn State International Law Review**, Yıl: 2004, Cilt: 22, Sayı:3, s. 422. Görüldüğü üzere hukuk kliniklerinin ilk örnekleri *common law* sistemine sahip ülkelerde ortaya çıkarken, 1990’lı yıllarla birlikte *civil law* sistemine sahip ülkelerde de klinikler kurulmaya başlanmıştır. Günümüzde Çin, Japonya, Meksika, İspanya, Nijerya, Sierra Leone ve Orta Doğu ülkelerinin birçoğunda hukuk klinikleri bulunmaktadır. MCQUOID-MASON, 2014, s. 22. 2000’li yıllarla birlikte Türkiye de bu ülkeler arasına katılmış; özellikle son on yıl içinde kliniklerin sayısı hızlı şekilde artmıştır.

⁵⁰ WINKLER, (**Clinical Legal Education**), s. 6. Kuşkusuz bu farkındalığın gelişmesinde de feminist hareket, savaş karşıtı eylemler ve oluşumlar ile sivil haklar hareketi gibi önemli toplumsal muhalefet anlayışları etkili olmuştur. ABD’de adli yardım sisteminin örgütlenmesi, anılan tartışmalar neticesinde söz konusu olmuş ve yoksul mahallelere adli yardım ofisleri kurulmaya başlanmıştır. Dönemin siyasal gelişmelerinden etkilenen hukuk öğrencilerinin adli yardım hizmetlerinde görev alma talepleriyle birleşen bu gelişmeler sonucunda hukuk klinikleri ABD’de hızla yaygınlaşmıştır. WINKLER, (**Clinical Legal Education**), s. 6-7. ABD’de klinik hukuk eğitiminin adli yardım sistemiyle entegrasyonunu kolaylaştıran ve hızlandıran bir diğer nesnel koşulun da hukuk öğretiminin tarihsel gelişimiyle doğrudan ilgili olduğu ileri sürülebilir. Zira ABD’de önceleri hukuk öğretiminin misyonu hukuk profesörleri yetiştirmek olarak görülmekteyken 20. yüzyılın ikinci yarısı ile birlikte iyi hukuk uygulayıcıları yetiştirme amacı benimsenmiş; aynı amaçla etkileşimli öğretim metodları kullanılmaya başlanmıştır. MOLITERNO, James, “Beşinci Oturum”, **21. Yüzyılda Hukuk Eğitimi: Uluslararası Konferans (4-5 Mayıs 2014)**, Türkiye Barolar Birliği Yayınları, Ankara, 2015, s. 372.

açılmasıyla kurulmuş; hukuk klinikleri de büyük ölçüde bu ofislere hukuk öğrencilerinin dâhil edilmesiyle gündeme gelmiştir.⁵¹ Dolayısıyla birinci dalga klinik hukuk hareketinin adalete erişim hakkının güçlenmesi düşüncesinden kaynağını aldığı belirtilebilir.

Öte yandan Birleşik Krallık'ın ABD, Kanada ve Avustralya'dan daha farklı bir klinik modeli benimsediği ifade edilmelidir. Zira hukuk kliniklerinin kurulmasının ardından, çeşitli çevreler tarafından üniversitelerin adli yardım hizmeti sağlamaması gerektiği yönünde itirazlar yükselmiş; söz konusu itirazların etkisi bugüne kadar sürmüştür. Öyle ki bu ülkede yurttaş kliniği⁵² modeli oldukça istisnaidir. Bunun yerine probleme dayalı öğretim (*problem based learning*),⁵³ kurgusal dava / simülasyon⁵⁴ ve sokak hukuku⁵⁵ gibi modeller yaygındır.⁵⁶ Dolayısıyla Birleşik Krallık'ta hukuk kliniklerinin sosyal adalet boyutundan ziyade öğretimle ilgili boyutunun ön plana çıktığı ileri sürülebilir.⁵⁷

⁵¹ WINKLER, (*Clinical Legal Education*), s. 6.

⁵² Yurttaş kliniği / canlı müvekkil kliniği (*live-client*), tıp fakültelerindeki kliniklerin hukuk fakültelerindeki karşılığı olarak kurgulanmış bir klinik tipidir. SERTER, Yusuf Sertaç, "Türk Hukuk Fakültelerinde Yeni Eğilim: Hukuk Klinikleri", **Terazi Hukuk Dergisi**, Yıl:2011, Cilt: 6, Sayı: 62, s. 77; Yurttaş kliniğinde hukuki yardıma ihtiyaç duyan kişiler, hukuk öğrencileri tarafından temel düzeyde bilgilendirilmekte ve yönlendirilmektedir. TÜRKMEN, Köksal, **Hukuk Eğitiminde Yeni Bir Model Olan Klinik Hukuk Eğitimine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018, s. 24.

⁵³ Probleme dayalı öğretim (*problem based learning*), Türkiye'deki hukuk fakültelerinde yapılan pratik çalışmalara benzemektedir. Aradaki temel fark, bu metotta birden çok hukuk alanını ilgilendiren bir çalışma konusu seçilmesidir. SERTER, **2011**, s. 75.

⁵⁴ Kurgusal dava / Sanal mahkemeler / simülasyon (*simulation*), Türkiye'deki hukuk fakültelerinde uzun zamandır yürütülen bir klinik tipidir. Bu klinikte farazi ya da gerçek yaşamdan bir dava konusu belirlenir ve öğrenciler; davalı ve davacı vekili, mahkeme heyeti gibi roller alarak davanın aşamalarını doğrudan uygulayarak öğrenirler.

⁵⁵ Sokak hukuku / Gündelik hayatta hukuk / Herkes için hukuk (*street law*), klinik öğrencilerinin lise/üniversite öğrencilerini veya çeşitli dezavantajlı grupları, klinik metotları kullanarak hukuki konularda bilgilendirdikleri bir klinik tipidir.

⁵⁶ GIDDINGS, Jeff / BURRIDGE, Roger / GAVIGAN, Shelley A. M. vd. "The First Wave Of Modern Clinical Legal Education: The United States, Britain, Canada, And Australia", **The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice**, (der. F. S. Bloch), Oxford University Press, New York, 2011, s. 6-7.

⁵⁷ WINKLER, (*Clinical Legal Education*), s. 17.

Klinik hukuk eğitiminde birinci dalga ülkeler arasında gösterilen bir diğer ülke olan Güney Afrika'da ise hukuk kliniklerinin gelişimi daha farklı bir tarihsel arka plana sahiptir. Bu ülkede kliniklerin büyük bir kısmı Apartheid döneminde, ırk ayrımcılığına uğrayan ve insan hakları ihlal edilen yoksul kesimlere adli yardım hizmeti sağlamak amacıyla kurulmuştur.⁵⁸ Rejimin yıkılmasının ardından kliniklerin önemi azalmamış; aksine hukuk klinikleri bu ülkedeki adli yardım sisteminin merkezi kurumları olarak işlev kazanmıştır. Dolayısıyla tahmin edileceği üzere yurttaş klinikleri bu ülkedeki klinik hukuk eğitiminin temel modelidir.⁵⁹

Birinci dalga ülkelerin ardından klinik hukuk eğitiminin zaman içerisinde dünyanın çeşitli bölgelerine yayıldığı ifade edilmişti. Bu bölgeler arasında Orta ve Doğu Avrupa, kliniklerin kuruluşunda etkili olan toplumsal dinamikler ile kliniklerin işlevi ve hedefleri açısından özgül unsurlar barındırmaktadır. Söz konusu ülkelerde klinikler, Sovyetler Birliği ve Yugoslavya'nın dağılmasının ardından sosyalizmin çeşitli varyantları ile devlet kapitalizminden serbest piyasa ekonomisine geçiş sürecinde yaşanan iktisadi dönüşümün siyasal ve hukuksal alanda ortaya çıkardığı ihtiyaçların bir bölümünün karşılanması amacıyla desteklenmiştir. Bu çerçevede hukuk sisteminin dönüşümü için hukuk uygulayıcılarının dönüşümünün gerektiği düşüncesinden hareketle yargıç, savcı ve avukatlara dönük eğitim programlarının yanı sıra hukuk eğitiminde de geleceğin hukuk uygulayıcılarını yeni sisteme uygun şekilde yetiştirmek amacıyla çeşitli girişimler başlamıştır.⁶⁰ Bölgedeki ülkelerde hukuk klinikleri, adli

⁵⁸ McQUOID-MASON, David / OJUKWU, Ernest / WACHIRA, George Mukundi, "Clinical Legal Education in Africa: Legal Education And Community Service", **The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice**, (der. F. S. Bloch), Oxford University Press, New York, 2011, (s. 23-37).

⁵⁹ Yurttaş kliniğinin temel klinik modeli olması, diğer Afrika ülkeleri için de geçerlidir. Bu durumun sebebi ise Afrika kıtasındaki yaygın yoksulluk ve adli yardım sistemlerinin sınırlılığıdır. McQUOID-MASON / OJUKWU / WACHIRA, **2011**, s.

⁶⁰ Hukuk eğitimindeki dönüşümde hukuk klinikleri önemli bir rol oynamış; kliniklerinin kurulması ve geliştirilmesinde çok sayıda Amerikan üniversitesi, Amerikan Barolar Birliği, Ford Vakfı, Soros Vakıfları ve Açık Toplum Enstitüsü hem mali hem de teknik anlamda büyük destek vermiştir. BERBEC-ROSTAS, Mariana / GUTNIKOV, Arkady / NAMYSLOWSKA-GABRYSIAKS, Barbara, "Clinical Legal Education in Central and Eastern Europe: Selected Case Studies", **The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice**, (der. F. S. Bloch), Oxford University Press, New York, 2011, s. 54.

yardım hizmeti sağlamak üzere kurgulanmıştır.⁶¹ Bu anlamda hâkim klinik modelinin yurttaş kliniği olduğu ifade edilebilir. Hukuk kliniklerinin, hukuk eğitiminde reform ihtiyacı üzerinden gündeme geldiği bir bölgede ön plana çıkan modelin yurttaş kliniği olması ilk bakışta çelişkili gözükabilir. Zira yurttaş kliniği, kliniklerin sosyal adaletle ilgili boyutunun ön planda olduğu bir modeldir. Ancak bölgede serbest piyasa ekonomisine geçişle birlikte ortaya çıkan yaygın yoksulluk ve işsizlik gibi sorunlar göz önünde bulundurulduğunda anılan modelin işlevselliği ortaya çıkmaktadır.⁶²

Klinik hukuk eğitimi, köklü bir refah devleti geleneği olan ve bu nedenle iyi örgütlenmiş bir adli yardım sistemine sahip Kuzey ve Batı Avrupa ülkelerinde yaygınlık kazanmamıştır.⁶³ Öte yandan klinik hukuk eğitiminin hukuk öğretimiyle ilgili boyutu göz önünde bulundurulduğunda bu bölgede de gelişim göstermesinin önünde bir engel olmadığı ifade edilebilir. Keza son yıllarda kliniklerin sayısında hızlı bir artış gözlemlenmektedir.⁶⁴ 2011 yılında yapılan bir araştırmaya göre Batı Avrupa’da 51 hukuk kliniği faaliyet göstermektedir.⁶⁵ İskandinav ülkelerinde de son yıllarda adli yardım merkezlerinin üniversitelerle işbirliği içinde hukuk öğrencilerini istihdam ettiği bir klinik modelinin oluşmaya başladığı gözlemlenmektedir.⁶⁶

⁶¹ BERBEC-ROSTAS / GUTNIKOV / NAMYSŁOWSKA-GABRYŚIAKS, 2011, s. 56.

⁶² BERBEC-ROSTAS / GUTNIKOV / NAMYSŁOWSKA-GABRYŚIAKS, 2011, s. 57.

⁶³ WILSON, J. Richard, “Western Europe: Last Holdout in the Worldwide Acceptance of Clinical Legal Education”, **German Law Journal**, Yıl: 2009, Cilt: 10, Sayı: 7, s. 834; İspanya bu bölgede istisnai bir örnek olarak ön plana çıkmaktadır. BLOCH, Frank S., “Introduction to Part I: The Global Reach of Clinical Legal Education”, **The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice**, (der. F. S. Bloch), Oxford University Press, New York, 2011, s. 2; Öte yandan Blazquez-Martin, klinik hukuk eğitiminin Bologna sürecinin hedeflerinin gerçekleştirilmesi bakımından işlevsel bir model olduğunu ileri sürmektedir. Bkz. BLAZQUEZ-MARTIN, Diego, “The Bologna Process And The Future of Clinical Education in Europe: A View From Spain”, **The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice**, (der. F. S. Bloch), Oxford University Press, New York, 2011, s. 131.

⁶⁴ WILSON, Richard J., “Legal Aid and Clinical Legal Education in Europe and the USA: Are They Compatible?”, **Outsourcing Legal Aid in the Nordic Welfare States**, (der. O. Hammerslev & O. H. Rønning), Palgrave Macmillan, İsviçre, 2018, s. 281.

⁶⁵ Araştırmaya konu klinikler; Avusturya, Belçika, Fransa, Almanya, İtalya, Hollanda, Norveç ve İspanya’dadır. WILSON, 2018, s. 281.

⁶⁶ WINKLER, (Clinical Legal Education), s. 14; Aslında bu ülkelerde hukuk kliniklerinin geçmişi 1970’li yıllara kadar uzansa da etkileri ve sayıları sınırlı kalmıştır. HAMMERSLEV, Ole / RØNNING, Olaf Halvorsen, “Legal Aid in the Nordic Countries”, **Outsourcing Legal aid in the Nordic Welfare States**, (der. O. Hammerslev & O. H. Rønning), Palgrave Macmillan, İsviçre, 2018, s. 3; WILSON, 2018, s. 282.

Günümüzde hukuk kliniklerinin insan hakları ile ilişkisi düşünüldüğünde şu sonuçlara varılabilir: (i) Klinik hukuk modelinin yöntem ve yaklaşımının kendisinin hak temelli olması⁶⁷; (ii) insan hakları gündeminde mevcut hak ihlallerine çözüm üretilmesinin klinik hukuk dersinin içeriğini oluşturması; (iii) hukuk kliniklerinin dezavantajlı kesimlerin adalete erişim hakkının güçlenmesi amacıyla yönelmiş olması; (iv) ihtiyaç duyan toplumsal kesimlerin tespit edilerek insan hakları okur-yazarlığının artırılmasına hizmet etmesi.

Görüldüğü üzere klinik hukuk eğitimi, ulusal ve bölgesel düzeyde farklı gelişim süreçlerinden geçmiş ve bu süreçlerin sonucunda konu, yöntem, organizasyon biçimi, kurumsal ve ekonomik yapı gibi hususlar bakımından farklılık arz eden çeşitli klinik modelleri şekillenmiştir. Yine ülkenin adli yardım sistemi, avukatlık hukuku, hukuk fakültelerinin hukuk eğitimine doktriner yaklaşım yaklaşmadığı hususlarının hukuk kliniklerinin ortaya çıkıp gelişmesinde etkili olduğu görülmektedir. Örneklerin nitel ve nicel bakımdan belirli bir olgunluk düzeyine erişmesiyle beraber klinik hukuk eğitiminin yapısı başlı başına bir akademik araştırma nesnesi olarak görülmeye başlanmış, bu kapsamda klinik modellerinin tasnifi de anılan araştırma alanının bir parçası haline gelmiştir. Öte yandan bu tasnif çalışmalarının her biri klinik modellerini farklı yönlerden ayrıma tâbi tuttuğundan⁶⁸ üzerinde anlaşılmış genel geçer bir tasniften bahsetmek de mümkün görünmemektedir.⁶⁹

⁶⁷ Bu çalışmada “Mevcut Hukuk Eğitiminin Eleştirisi” başlığı altında ifade edilen kişisel önyargıların ve hiyerarşik ilişkilerin pekiştirildiği, tek tip bir hukukçu modelinin dayatıldığı dersler yerine; önyargıların tartışmaya açıldığı daha demokratik bir sınıf ortamı, farklılıkların dikkate alındığı kapsayıcı ve hak temelli bir öğretim yöntemi, hukuk kliniklerinin ayırıcı özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bkz. bu çalışma içinde “İnsan Hakları Temelli Yaklaşım Eksikliği Kaynaklı Eleştiriler” başlığı.

⁶⁸ Çeşitli hukuk kliniği tasnifleri için bkz. GROSSMAN, 1973 - 1974, s. 162; MILSTEIN, Elliott S., “Clinical Legal Education in the United States: In-House Clinics, Externships, and Simulations”, **Journal of Legal Education**, Yıl: 2001, Cilt: 51, Sayı: 3, s. 376; GRIMES, Richard, “Why (And How To) Do Pro Bono Work in Law Schools?”, **Journal of Commonwealth Law and Legal Education**, Yıl: 2008, Cilt: 6, Sayı: 1, s. 33; WILSON, J. Richard, “Western Europe: Last Holdout in the Worldwide Acceptance of Clinical Legal Education”, **German Law Journal**, Yıl: 2009, Cilt: 10, Sayı: 7, s. 829; MCQUOID-MASON, David / PALMER, Robin, **African Law Clinicians’ Manual**, Institute for Professional Legal Training, Durban, 2013, s. 21; EVANS, Adrian / CODY, Anna / COPELAND, Anna vd., **Australian Clinical Legal Education Designing and Operating a Best Practice Clinical Program in an Australian Law School**, Australian National University Press, Acton, 2017, s. 48.

⁶⁹ GRIMES, 2008, s. 32.

Buna karşın ülkemizde ilk on yıllık uygulama sürecini doldurma noktasına geldiği düşünüldüğünde, insan hakları ve klinik hukuk araştırmaları literatürüne katkı sunacağı düşünüldüğünden bu çalışmanın yazarları tarafından Türkiye’de öncü kabul edilen hukuk kliniği uygulamaları odağa alınarak bir sınıflandırma denemesi yapılmıştır. Buna göre hukuk kliniği modellerini sorunu odağa alan konu temelli⁷⁰ ve klinikte uygulanacak modeli temele alan yöntem temelli⁷¹ olarak iki ayrı gruba bölmek mümkündür.⁷² Yasama kliniği yöntem temelli bir klinikdir. Bu klinikte uygulanan yöntem ve kliniğin çeşitli örnekleri bir sonraki bölümde ele alınmıştır.

⁷⁰ Örneğin uluslararası insan hakları sözleşmeleri ve onların denetim organlarının ihlal kararları, tavsiye kararları, genel yorumları belirli bir insan hakkı konusunda klinik eğitimi için uygun içeriği sunmaktadır. Böylece hukuk fakülteleri, hukuk klinikleri aracılığıyla insan hakları mücadelesinin bir parçası haline gelmektedir. WILSON, 2009, s. 844-845. Bu çalışmanın yazarlarına göre konu temelli bir klinik modeli olarak sınıflandırılan Ankara Üniversitesi Hukuk Kliniği’nde, “Çocuk İstismarıyla Mücadele”, “Engelliler”, “Ev İçi Şiddet”, “Fikri Haklar”, “Hapishaneler”, “Hasta Hakları”, “Kentsel Dönüşüm”, “Mülteciler”, “Türkiye’de İşçi Olmak” gibi klinikler açılmaktadır. UYGUR, 2018, s. 72. Bize göre buradan çıkan sonuç, bu klinik modelinde belirlenen konuya göre klinikte kullanılacak yöntemlerin ve faaliyetlerin değişebildiğidir. Yine örneğin, mevcut hukuk kliniği uygulamalarından insan hakları ve göç hukuku konusunda dezavantajlı grupların ihtiyaç duyduğu etkili koruma yollarına katkı sağlamak amacıyla konu temelli açılan Ghent Üniversitesi İnsan Hakları ve Göç Hukuk Kliniği’nde uygulanacak yöntem, her yıl kliniğe yapılan başvuruların içeriğine göre şekillenmektedir. Ghent University Faculty of Law and Criminology, **Human Rights and Migration Law Clinic**, <https://hrc.ugent.be/clinic/human-rights-and-migration-law-clinic/> (erişim tarihi 18.02.2020).

⁷¹ Bu çalışmanın yazarlarına göre yöntem temelli bir klinik modeli olarak sınıflandırılan Atılım Üniversitesi Hukuk Kliniğinde ise, “Yasama Kliniği”, “Yurttaş Kliniği” “Gündelik Hayatta Hukuk Kliniği”, “Ombudsman Dostu Hukuk Kliniği”, “Kurgusal Davası”, “Karar Yazım Kliniği”, “Hukuk ve Etik Simülasyon Kliniği”, “Temel Hak Savunuculuğu Kliniği” gibi klinikler açılmaktadır. Bu kliniklerde de yöntem sabit kalırken konular değişmekte; söz gelimi bir yasama kliniği engelli hakları konusunda açılırken, bir başka yasama kliniği kampüste cinsel taciz ve saldırıyla mücadele konusunda açılmaktadır. Yine benzer bir örnek Bilgi Üniversitesi Hukuk Kliniği’nden verilebilir. Bu hukuk kliniği modeline göre de “Uygulamalı Hukuk Kliniği” dersinde içerik farklı dönemlerde aile hukuku, mülteci hukuku iş hukuku, tüketici hukuku gibi farklı konular olabilmekte iken yöntem sabit kalmakta ve yöntemin “*hukuki bilgiye erişme olanağı, içinde buldukları sosyal ve ekonomik şartlar nedeniyle sınırlı olan kişiler*”e kamu otoritelerine başvuru süreçleri de dahil hukuki bilgi desteği vermeyi içerdiği belirtilmektedir. Bilgi Üniversitesi Hukuk Fakültesi, **Hukuk Kliniği**, <https://www.bilgi.edu.tr/tr/akademik/hukuk-fakultesi/hukuk/hukuk-klinigi/> (erişim tarihi 18.02.2020). Yöntem temelli sınıflandırmayı esas alarak hukuk kliniklerini sınıflandıran bir çalışma için bkz. ROSE, Henry, “Legal Externships: Can They Be Valuable Clinical Experiences for Law Students”, **Nova Law Review**, Yıl: 1987, Cilt: 12, Sayı: 1, s. 102.

⁷² Türkiye’de hukuk klinikleri uygulaması başlatan hukukçulardan Uygur’un da benzer bir sınıflandırmayı benimsediğini söylemek mümkündür. Uygur’a göre uygulanacak klinik modeli belirlenirken “bireysel model” ve “belirli bir konuda çalışan model” şeklinde ikili bir ayrıma gidilebilir. Bireysel klinik, bireysel hukuki yardım hukukun her alanıyla ilgili yapılabilirken konu temelli hukuk kliniğinde ev-içi şiddet, tüketici veya ayrımcılık gibi konular seçilerek çalışma yapılabilir. Gülriz UYGUR, “Hukuk Klinikleri”, **Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri**, <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=6982> (erişim tarihi 02.04.2020). Uygur’un sınıflandırmasında konu temelli ve bireysel hukuki yardım temelli şeklinde bir ayrıma

B. Türkiye’de Hukuk Klinikleri

Türkiye’de klinik hukuk eğitimi 2000’li yıllarla birlikte uygulanmaya başlanmış⁷³; ilk hukuk kliniği 2003 yılında Bilgi Üniversitesi’nde kurulmuştur.⁷⁴ Bilgi Üniversitesi’nin ardından Ankara Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi gibi birçok üniversitede hukuk klinikleri kurulmuştur.⁷⁵ Özellikle son beş – on yılda hukuk kliniklerinin sayısında ciddi bir artış olmuş, klinik hukuk eğitimi popülerleşmeye başlamıştır.

Kliniklerin ülkemizdeki gelişimi bakımından Adalet Bakanlığı’nın teşvik edici tutumunun etkili olduğu ileri sürülebilir. Zira Adalet Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından hazırlanan Nisan 2015 tarihli Yargı Reformu Strateji Belgesinde “yeni dönemde hukuk kliniği eğitiminin hukuk fakültelerinde yaygınlaştırılması için mevzuat ve farkındalık çalışması yürütülecektir” ibaresi yer almış, “hukuk kliniklerini daha bilinir hale getirmek ve yaygınlığını artırmak amacıyla önümüzdeki yıllarda üniversite ve barolarla etkin işbirliği yapılacağı” ifade edilmiştir.⁷⁶ Bu gelişme üzerine 2016 yılı Kasım ayında, Türkiye’deki 12 devlet ve 2 vakıf üniversitesi hukuk fakülteleri arasında klinik hukuk eğitimi ve hizmeti modelinin uygulanması amacıyla bir protokol imzalanmıştır.⁷⁷ Keza Mayıs 2019 tarihli Yargı Reformu Stratejisi Belgesi’nde de

gittiği görülmektedir. Kanımızca bireysel hukuki yardım temelli klinikler, bizde mevzuatın açıkça olanak sunmadığı yurtaş kliniğine karşılık gelmektedir. Konu hakkında bir değerlendirme içinde bkz. bu çalışma içinde 46. dipnot. Bu nedenle mevzuat çerçevesinde yeni yöntemler aracılığıyla yeni hukuk klinikleri uygulamalarının ortaya çıkması kaçınılmazdır. Hukuk kliniklerinin sınıflandırılması hakkında daha detaylı bilgi için bkz. MCQUOID-MASON / OJUKWU / WACHIRA, **2011**, s. 23-37; MCQUOID-MASON / PALMER, **2013**; MCQUOID-MASON, (13-14 Haziran 2013), **2014**, s. 19-28; GRIMES, **2008**, s. 27-39.

⁷³ UYGUR, Gülriz, “Hukuk Fakültesi Hukuk Klinikleri: Dertlenerek Öğrenmek Ankara Üniversitesi Örneği”, **YÖK Yüksek Öğretim Dergisi**, Yıl: 2018, Sayı: 7, s. 71.

⁷⁴ Bilgi Üniversitesi’nde klinik hukuk eğitimi, iki yarıyıl süren kredili bir ders şeklinde yürütülmektedir. Klinikte “Uygulamalı Hukuk Kliniği” ve “Gündelik Hayatta Hukuk Kliniği” olmak üzere iki farklı model söz konusudur. İstanbul Bilgi Üniversitesi, **Hukuk Kliniği**, <https://www.bilgi.edu.tr/tr/akademik/hukuk-fakultesi/hukuk/hukuk-klinigi/> (erişim tarihi 25.07.2019).

⁷⁵ AZAPAĞASI, Alpaslan, “Hukuk Kliniği Eğitiminde Türkiye Uygulamaları”, **Uluslararası Hukuk Klinikleri Sempozyumu (Nisan 2016)**, Adalet Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2017, s. 124.

⁷⁶ Adalet Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Yargı Reformu Stratejisi**, Nisan 2015, <http://www.sgb.adalet.gov.tr/yargi-reformu.html> (erişim tarihi 24.07.2019).

⁷⁷ İstanbul Bilgi Üniversitesi, **Hukuk Kliniği**, <https://www.bilgi.edu.tr/tr/akademik/hukuk-fakultesi/hukuk/hukuk-klinigi/> (erişim tarihi 21.09.2019).

hukuk klinikleri konusundaki çalışmaların “Türkiye Barolar Birliği, barolar ve hukuk fakülteleriyle iş birliği yapılarak sürekli hale getirilmesi”nin planlandığı belirtilmiştir.⁷⁸

Klinik hukuk eğitiminin ülkemizde uygulanmaya başlamasında kliniklerin hukuki yardıma ilişkin boyutundan ziyade eğitsel boyutunun ön planda olduğu ileri sürülebilir. Zira Türkiye’de, Batı Avrupa’daki kadar gelişmiş bir yapıda olmasa da hali hazırda bir adli yardım sistemi mevcuttur. Keza yukarıda da değinildiği üzere avukatların tekel hakları nedeniyle kliniklerin adli yardım hizmetleri kapsamında faaliyet gösterecekleri yurttaş kliniği gibi modellere karşı çıkışlar söz konusudur.⁷⁹ 2019 tarihli Yargı Reformu Stratejisi Belgesi’nde kliniklere “insan kaynaklarının nitelik ve niceliğinin artırılması” ve “hukuk eğitiminde niteliğin artırılması için yeni bir model oluşturulması” başlıkları altında değinilmiş olması da Türkiye’de kliniklerin gündeme gelmesinde eğitsel boyutun ön planda olduğuna ilişkin bir diğer gösterge olarak kabul edilebilir. Bu bakış açısı, hukuk fakültelerinde klinikler aracılığıyla insan hakları eğitiminin yaygınlaşması için bir olanak olarak düşünülebilir.

Atılım Üniversitesi Hukuk Fakültesi’nde ise bir hukuk kliniği birimi kurulması için ön çalışmalara 2017 yılında başlanmış, bu kapsamda eğitici eğitimi ve kurulacak kliniğin yapısı ve işleyişinin belirlenmesine yönelik toplantılar düzenlenmiştir. 2018-2019 Güz Yarıyılı itibarıyla kurulan hukuk kliniği kapsamında yedi klinik dersi seçmeli ders olarak programa eklenmiştir.⁸⁰ Bu dersler Yasama Kliniği, Ombudsman Dostu Hukuku Kliniği, Gündelik Hayatta Hukuk Kliniği, Adli Yardım Uygulamaları, Hukuk ve Etik Simülasyon Kliniği, Karar Yazım Kliniği, Kurgusal Dava’dır. Ders programına eklenen derslerden Kurgusal Dava, Yasama Kliniği⁸¹ ve Ombudsman Dostu Hukuk Kliniği 2018-2019 Güz Yarıyılında açılmış ve toplamda 35 öğrenci bu derslere kaydolmuştur.⁸² Bahar Döneminde ise Adli Yardım Uygulamaları, Ombudsman Dostu

⁷⁸ Adalet Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Yargı Reformu Stratejisi**, Mayıs 2019, http://www.sgb.adalet.gov.tr/ekler/pdf/YRS_TR.pdf (erişim tarihi 13.09.2019).

⁷⁹ Adalet Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, **2019**, s. 40 -43.

⁸⁰ Atılım Üniversitesi Hukuk Fakültesi, **Bülten**, 2018, s. 8, <https://www.atilim.edu.tr/tr/law/page/3548/yayinlar> (erişim tarihi 19.07.2019).

⁸¹ Yasama Kliniği dersi “Engelli Hakları” ve “Kampüste Cinsel Taciz ve Saldırıyla Mücadele” konularında iki farklı şube olarak açılmıştır.

⁸² Atılım Üniversitesi Hukuk Fakültesi, **(Bülten)**, s. 8 - 9.

Hukuk Kliniği ve Gündelik Hayatta Hukuk Kliniği dersleri açılmış, dersler toplam 30 öğrenci ile yürütülmüştür.

IV. YASAMA KLİNİĞİ

A. Örneklerle Yasama Kliniği Çalışmaları

Yasama kliniği, seçilen bir konu kapsamında öğrencilerin, bir hukuk normunu baştan kaleme almaları veya değişiklik önerisi hazırlamalarına dayanır.⁸³ Klinik çalışmalarının sonucunda ortaya çıkan metinler ilgili mercilerle paylaşılır.⁸⁴ Hatta öğrencilerin hazırladıkları önerilerin yürürlüğe konulması için müzakere süreçlerine katılmaları da mümkündür. Yasama kliniğinde hukuk kliniklerinin amacına uygun olarak genellikle insan hakları, sosyal adalet gibi alanlara ilişkin konular seçilmektedir. Çeşitli örneklere bakacak olursak; Haydock, 1970'lerin başında ABD'de hukuk klinikleri programını geliştirirken 1974-1975 akademik yılında yeni bir klinik olarak yasama kliniği açtıklarını ifade etmektedir. Haydock, öğrencilerin bu klinikte yasa tasarıları hazırladıklarını, bu yasa tasarılarının, mevcut yasama sürecini dikkate alarak saha çalışmasını da kapsayacak şekilde savunuculuğunu yaptıklarını ve lobi faaliyeti yürüttüklerini belirtmektedir.⁸⁵ Mcquoid-Mason, yasama kliniklerinin Arap coğrafyasında oldukça faydalı bulunduğunu ve bazı İngiliz üniversitelerinde de yürütülmekte olduğunu, belirtmektedir.⁸⁶ Mattar, Arap coğrafyasındaki yasama kliniklerine kendisinin ön ayak olduğunu ifade etmiş; Yasama Projesi Modeli (Legislation Project Model) olarak adlandırdığı bu kliniklerin Umman, Katar, Irak, Mısır ve Kuveyt'te, çeşitli konularda yasa tasarısı hazırlanması amacıyla açıldığını

⁸³ Atılım Üniversitesi Hukuk Fakültesi, (Bülten), s. 8.

⁸⁴ AYDIN, Ufuk, "Bir Devlet Üniversitesinde Hukuk Kliniğinin Başlatılması", **Uluslararası Hukuk Klinikleri Sempozyumu (Nisan 2016)**, Adalet Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2017, s. 168.

⁸⁵ HAYDOCK, Roger S. "Clinical Legal Education: The History and Development of a Law Clinic", **William Mitchell Law Review**, Yıl: 1983, Cilt: 9, Sayı: 1, s. 110.

⁸⁶ MCQUOID-MASON, 2014, s. 27.

belirtmiştir.⁸⁷ Bu kliniklerin konuları arasında “ev işçilerinin hakları”, “yaşlı hakları”, “sivil toplum kuruluşlarının kurulması ve çalışması”, “insan ticaretinin önlenmesi” gibi başlıklar vardır. Mattar, Arap ülkelerinin büyük bölümünde tıpkı Türkiye’de olduğu gibi avukatlık tekeli yasaları olduğunu, yasama kliniği modelinin geliştirilmesinin temel motivasyonlarından birinin avukatların tekel haklarını ihlal etmeyecek bir klinik modeli geliştirme ihtiyacı olduğunu belirtmektedir.⁸⁸ Öte yandan hukuki yardım ile yasama kliniği ve sokak hukuku / gündelik hayatta hukuk modellerini birleştirmek üzere karma yapıda bir klinik modeli üzerinde çalıştıklarını da ifade etmektedir.⁸⁹

Türkiye’de ise ilk yasama kliniği 2015-2016 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi’nde,⁹⁰ daha sonra ise 2018-2019 Güz Yarıyılında Atılım Üniversitesi’nde açılmıştır. Aşağıda Atılım Üniversitesi deneyimi ele alınacaktır.

B. İnsan Haklarının Güçlenmesi Bağlamında Bir Model Olarak Yasama Kliniği

Klasik hukuk öğretimi karşısında hukuk klinikleri dayanışmacı, demokratik, hak temelli, öğrencinin yaparak öğrenmesine dayalı bir hukuk kültürü inşa etmeyi hedeflemektedir.⁹¹ Bu noktada hukuk kültürünün içermesi gereken bir diğer önemli unsur ise insan hakları kültürüdür. Hukuk eğitiminde hak temelli bir yaklaşım geliştirebilmek için hem var olan normların insan haklarına uygun şekilde yorumu bilinmeli hem de bu bilmenin eylemselliğe dökülerek uygulanması için hak temelli bakış açısı içselleştirilmiş olmalıdır. Klinik hukuk eğitiminin, hukuk eğitiminin

⁸⁷ MATTAR, Mohamed, “Arap Üniversitelerinde Hukuk Kliniği Öğretimi: Müfredatta Reform İhtiyacı”, **Uluslararası Sempozyum: “Hukuk Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar: Hukuk Klinikleri” (13-14 Haziran 2013)**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2014, s. 36-39.

⁸⁸ MATTAR, 2013, s. 40.

⁸⁹ MATTAR, 2013, s. 41.

⁹⁰ AYDIN, Ufuk, “Bir Devlet Üniversitesinde Hukuk Kliniğinin Başlatılması”, **Uluslararası Hukuk Klinikleri Sempozyumu (Nisan 2016)**, Adalet Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2017, s. 166-168.

⁹¹ SMYTH / OVERHOLT, 2014, s. 80-81.

niteliğinin artırılması amacının yanı sıra dezavantajlı grupların güçlenmesini hedefleyen sosyal adalet amacı da bunu göstermektedir.⁹²

İnsan hakları kültürünün yerleşmesi için ise (i) dezavantajlı grupların insan haklarının ihlallerden daha iyi bir şekilde korunması; (ii) hükümetlerin insan hakları standartlarını destekleyen bir insan hakları anlayışı çerçevesinde yönetimi; (iii) kamu otoritelerinin insan hakları düşüncesini kurumsallaştırması ve insan onurunu koruyucu bir şekilde muamele etmesi; (iv) insan haklarının sivil toplumda benimsenmesiyle insanların birbirlerine davranışlarını belirleyen ve uyuşmazlıkları çözen standartlar haline gelmesi; (v) insanların hem kendi haklarının hem de başkalarının haklarının bilincinde olmaları ve gerçek anlamda farklılıklara tolerans göstermeleri gerekmektedir.⁹³ Bu bağlamda klinik hukuk eğitimi ile insan hakları ilişkisi iki temel noktada karşımıza çıkmaktadır: İlk olarak sosyal adalet amacının gerçekleşmesi için adalete erişimde hukuk fakültesi öğrencilerinin dezavantajlı gruplarla birlikte çalışması ve gerçek hayattaki sosyal adaletsizlikleri deneyimleyenlerle birlikte hareket ederek verili hukuk sisteminde çözüm üretmesi ve hukuk öğrencilerinin kendilerinin hak temelli yaklaşım aracılığıyla güçlenmesidir.⁹⁴ İkinci olarak ise hak temelli bakış açısıyla tasarlanan klinik ortamında öğrencilerin kendini ifade edebilecek araçlarla donatılması ve klinik yöntemlerini kullanarak hukuk normlarını hak temelli yaklaşımla yorumlaması veya formüle etmesi düşünülebilir.

Dolayısıyla insan haklarının sadece meşru sayılan yaptırımlı normlarla hukuk sisteminde tanınması, hakların etkililiği için yeterli değildir. İnsan haklarının etik ve politik boyutlarının hesaba katılarak hak savunuculuğu, hak ihlallerinin raporlanması,

⁹² BHABHA, 2014, s. 104; Yoksulların ve dezavantajlı grupların güçlenmesi, özellikle hukuken güçlenmesi ve sosyal hizmet, psikoloji gibi diğer disiplinlerden de istifade ederek güçlenmesi olarak ifade edilen hukuk kliniklerinin sosyal adalet amacı, 1980'lere gelindiğinde yerini avukatlık mesleği için kariyer odaklı gerekli yeterliklerin kazandırılmasına bırakmıştır. KOTKIN, Minna J., "The Violence Against Women Act Project: Teaching a New Generation of Public Interest Lawyers", **Journal of Law and Policy**, Yıl: 1996, Cilt: 4, Sayı:2, s. 448-449.

⁹³ BUTLER, Frances, "Building a Human Rights Culture", **Human Rights in the Community Rights as Agents for Change**, (der. C. Harvey), Hart Publishing Oxford and Portland, Oregon, 2005, s. 69.

⁹⁴ KOTKIN, 1996, s. 454.

haklara uygun hareket edilip edilmediğinin izlenmesi gibi stratejiler takip edilmelidir.⁹⁵ Bunun yapılabilmesi için ise disiplinlerarası yaklaşımı mümkün kılan klinik modelinden istifade edilebilir.

Çalışmanın bu bölümüne kadar yasama kliniğine ilişkin bazı soyut / genel açıklamalar yapıldı. Çalışmanın bu bölümünde ise 2018-2019 güz yarıyılında Atılım Üniversitesi Hukuk Fakültesinde yürütmüş olduğumuz “Kampüste Cinsel Taciz ve Saldırıyla Mücadele” konulu YK dersinde⁹⁶ “Yöntem ve Çalışma İlkeleri”, “Dersi Alacak Öğrencilerin Belirlenmesi”, Ders Programı” “Dersin İşlenişi”, “Derse devam, Sınıf içi çalışmalar ve Ön çalışmalar”, “Lobicilik ve Savunuculuk” ile “Değerlendirme Sistemi ve Özdeğerlendirme”ye ilişkin konular ele alınmıştır.

C. Atılım Hukuk Deneyimi

1. İnsan Hakları Temelli Yaklaşım, Yöntem ve Çalışma İlkeleri

Yasama Kliniği'nin temel meselesi olarak kampüste cinsiyetçilik, cinsel taciz ve saldırının (CTS) önlenmesi konusu belirlenmiştir. Bu belirlemede başta vücut dokunulmazlığının ihlali ve kişinin maddi ve manevi varlığını geliştirmesine engel olan CTS'nin iş yaşamı ve eğitimde çalışma hakkı ve eğitim hakkı ihlalleri ile sonuçlanması etkili olmuştur. CTS, bir insan hakları sorunu, bir ayrımcılık ve adaletsizlik formudur. Bu ayrımcılık ve adaletsizlik; cinsiyet, cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği temelli olup özellikle kadınlar ve LGBTİQ+ bireyler maruz kaldığı bilinmektedir.⁹⁷

Hukuk Fakültesi öğrencilerinin CTS konusundaki mevzuatın farkında olarak, CTS'yi bir insan hakları ihlali, ayrımcılık ve adaletsizlik formu olarak konumlandırarak kendi kampüsleri için bir CTS Politika Belgesi ve Yönergesi yazmaları klinik çalışması olarak belirlenmiştir. Yasama kliniğinde bu konunun ele alınmasında iki önemli etken

⁹⁵ SEN, Amartya, “Elements of a Theory of Human Rights”, *Philosophy & Public Affairs*, Yıl: 2004, Cilt: 32, Sayı: 4, s. 343-344.

⁹⁶ Bu çalışmanın devamında CTSYK diye kısaltılarak ifade edilecektir.

⁹⁷ UYGUR, Gülriz / ŞİMGİA, Hülya, “Giriş”, *Üniversitelerde Cinsel Taciz ve Saldırıyla Mücadele: CTS Çalışmaları*, (der. G. Uygur & H. Şimga), Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınevi, Magosa, 2018, s. 1.

söz konusudur: Birincisi yapılan saha çalışmalarında üniversite öğrencilerinin CTS'nin anlamını, türlerini, sonuçlarını bilmediklerinin tespit edilmiş olması dolayısıyla bu konuda doğru bilgiye erişim ve haklarını bilme ihtiyacıdır. İkincisi ise İstanbul Sözleşmesi'nin 13., 14. ve 15. maddelerinde öngörülen farkındalık yaratma, eğitim ve profesyonellerin yetiştirilmesi yükümlülükleri çerçevesinde geliştirilecek bir öğretim metodu ihtiyacıdır. Bu çerçevede CTSYK'de yaparak yaşayarak öğrenme⁹⁸ ile kliniğin konusu bağlamında toplumsal cinsiyet bakış açısı ve feminist pedagoji⁹⁹, öğretim metodu olarak benimsenmiştir.

Bu noktada insan haklarının korunmasında getirdiği farklı yaklaşım dolayısıyla İstanbul Sözleşmesi'nden söz etmek gerekir. İstanbul Sözleşmesi ile insan hakları yaklaşımına gelen ilkesel değişiklikleri ve dolayısıyla İstanbul Sözleşmesi'nin insan hakları hukukuna kattığı değeri beş temel başlıkta özetlemek mümkündür. Bunlar; (i) siyaset biliminden/sosyolojiden gelen bir kavramın hukukileşmesi: toplumsal cinsiyet kavramının açıkça tanımlanmış olması; (ii) kamusal alan-özel alan ayrımının önemini yitirmesi: toplumsal cinsiyete dayalı her türlü şiddet biçiminin insan hakları ihlali olarak kabul edilmesi; (iii) yükümlülüğün yeni bir boyut kazanması: devlete insan haklarında özen yükümlülüğü (due diligence) getirilmiş olması; (iv) bununla bağlantılı olarak hak temelli bütüncül yaklaşımın benimsenmesi; (v) çifte dezavantajların da dikkate alınarak yapısal eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasıdır.

⁹⁸ ABD'deki Ulusal Öğrenme Laboratuvarı'nda geliştirildiği düşünülen "öğrenme piramidi"ne göre öğrenme biçimleri ve öğrenme oranı arasında bir ilişki kurarak teorinin pratiğe aktarılması aracılığıyla öğrenme konusunda yaparak yaşayarak öğrenmenin en etkili yol olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buna göre öğrenciler, sadece dersleri dinleyerek bilginin %5'ini, okuyarak %10'unu, görerek %20'sini, yüz yüze bir ortamda duyarak ve görerek %30'unu, akranları ile bir grup tartışması aracılığıyla %50'sini, ifade ederek ve yazarak yaptıkları alıştırmalarla %70'ini, öğrendiklerini kendileri yaparak/uygulayarak %75'ini, öğrendiklerini başkalarına öğretmek için ise %90'ını öğrenmektedirler. GRIMES, Richard, "Why (And How To) Do Pro Bono Work in Law Schools?", **Journal of Commonwealth Law and Legal Education**, Yıl: 2008, Cilt: 6, Sayı: 1, s. 28.

⁹⁹ Bu çalışmada yetişkin öğrenmesinde kullanılan model olan andragoji yerine pedagoji kavramı tercih edilmiştir. Bu konuda yapılmış araştırmalara bakılacak olursa, klinik hukuk eğitiminde hukuk öğrencisini evrensel olarak kabul görmüş bir yetişkin modeli olarak ele almaktansa hukuk kliniklerinin ve hukuk öğrencisinin kendine özgü yönlerini dikkate almanın tercih edildiği görülmektedir. Aynı zamanda pedagoji kullanımı daha yaygındır. SMYTH / OVERHOLT, **2014**, s. 65; MORTON, Linda / WEINSTEIN, Janet-WEINSTEIN, Mark, "Not Quite Grown Up: The Difficulty of Applying an Adult Education Model to Legal Externs", **Clinical Law Review**, Yıl: 1999, Cilt: 5, Sayı: 2, s. 482.

İstanbul Sözleşmesi'nin iç hukukta uygulanabilirliğini sağlamak için 6284 sayılı Yasa yürürlüğe girmiştir. Üniversitelerde cinsel taciz ve saldırının ortadan kaldırılması için ise YÖK Tutum Belgesi 2015'te kabul edilmiş olup üniversiteler tüm bu belgelere dayanarak CTS politika belgeleri ve birimleri oluşturmaya başlamıştır.¹⁰⁰ Yasama kliniği öğrencileri de Türk Ceza Kanunu ile disiplin hukukunun ilgili hükümlerini hesaba katarak kampüslerinde siyasa yapma ve norm koyma faaliyetine girmişlerdir.

Yasama kliniğinin sosyal adalet amacı, kampüste toplumsal cinsiyete dayalı şiddet ile cinsel taciz ve saldırı konusunda açık, anlaşılır ve hak temelli bir politika belgesi ile bu belgeye dayanan yönerge yazımı aracılığıyla başta öğrenciler olmak üzere üniversitenin ve tüm paydaşlarının doğru bilgiye erişimlerini sağlamak olarak belirlenmiştir.

Yasama kliniğinin eğitsel amacı ise hukuk öğrencilerinin fakülte hayatları boyunca yazılı hukuk kurallarını akılda tutmaya dayalı bir öğrenim metodu yerine norm koyucu rolüyle normun amacını, gerekçesini ve dayanağını; yazımını, hukuk dilini ve anlaşılabilirliğini test etme olanağı sunan yaparak yaşayarak öğrenmedir.

Yaparak yaşayarak öğrenmede ürüne değil, öğrenme sürecine odaklanılmaktadır. Bu noktada her bir ders saati o dersin öğrenme çıktılarına uygun bir yöntem aracılığıyla hayata geçirilmektedir. Böylece hem öğrenci hem de öğretici açısından temel hukuk ilkelerini uygulayabilmek için bir çerçeve çizilmiş olur.¹⁰¹

Bu hususlar çerçevesinde CTSYK'de kampüs bir ülke, klinik öğrencileri ise bu ülkede CTS hakkında yasa hazırlayan bir meclis komisyonu olarak konumlandırılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin CTS konusunda mevzuatın eksikleri, güçlü yönleri, yazacakları politika belgesi için dayanakları, gerekçesi, üniversitede norm koyma süreci gibi yasamanın farklı aşamalarını kampüslerine uyarlamaları ile aşağıdan yukarıya bir yasama yaklaşımı olarak benimsenmiştir.

¹⁰⁰ UYGUR / ŞİMGA, 2018, s. 6-7.

¹⁰¹ GRIMES, 2008, s. 28.

2. Dersi Alacak Öğrencilerin Belirlenmesi

CTSYK dersi, Atılım Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde açılan diğer klinik dersleri gibi seçmeli ders olarak ders programına eklenmiştir. Fakat klinik dersleri diğer seçmeli dersler gibi isteyen her öğrencinin kayıt olabileceği şekilde açılmamıştır. Klinik derslerine kayıt olmak isteyen öğrenciler mülakata tâbi tutularak seçilmiştir. Bu mülakatlar, ilgili klinik dersi için öngörülmüş objektif koşullara¹⁰² uygun her öğrenciyeye açık şekilde yapılmıştır.

Mülakat jüri heyetine dersin kolaylaştırıcıları ile birlikte Hukuk Fakültesinden toplumsal cinsiyet alanında çalışmaları bulunan ve Atılım Üniversitesi Hukuk Klinikleri Koordinatörlüğü'nde yer alan bir öğretim elemanı daha katılmıştır. Mülakatta öğrencilerin kaçınıcı sınıfta oldukları, not ortalamaları, klinik dersinden beklentileri, klinik dersini almak istemelerinin sebepleri gibi sorular sorulmuş, konuyla ilgili bilimsel bir sözlü sınav yapılmamıştır.

Mülakata katılabilmek için bir objektif koşul ve bir değerlendirme ölçütü belirlenmiştir.¹⁰³ Objektif koşul, 3. veya 4. sınıf öğrencisi olmaktır. Mülakata katılan öğrencilerin, toplumsal cinsiyet ve kadının insan hakları konularıyla ilgili seçimlik derslerden birini daha önce almış ve başarı ile tamamlamış olması ise temel bir değerlendirme ölçütü olarak kabul edilmiştir. CTS Yasama Kliniği “on” kontenjanlı bir ders olarak açılmış, mülakatların sonucunda toplam “dokuz” öğrenci dersi almaya uygun görülmüştür.

¹⁰² Bu objektif koşullara, öğrencinin sınıfı veya daha önce almış ve başarılı olmuş olması gereken dersler, not ortalamasının tek başına belirleyici olmaması, öğrencinin klinik konusuyla ilgili önceki çalışmaları örnek gösterilebilir. Yine mülakatlarda farklı ve karşıt görüşten öğrencilerin dengeli dağılımı gözetilmiş olup sınıf içi çeşitlilik hedeflenmiştir.

¹⁰³ Burada ifade edilen objektif koşul ve değerlendirme ölçütü kavramları arasındaki temel farklılık, objektif koşulun hiçbir şartla esnetilememesi, buna karşılık değerlendirme ölçütünün öğrencinin mülakatta başarılı olmasında önem taşıyan esnek bir unsur olmasıdır.

3. Yasama Kliniğinde Ders Programı

Klinik dersi, diğer fakülte dersleri gibi toplamda on dört haftalık bir ders olarak açılmış ve her hafta üçer saat olarak işlenmiştir. Dönem başında dönemlik ders planı hazırlanırken her hafta için;

- Dersin konusu / içeriği,
- Buz kırıcı(lar),
- Uygulanacak öğretim metodu ve aktiviteler,
- Kullanılacak materyaller (Yapışkanlı kâğıt, toplu iğne, projeksiyon cihazı, bilgisayar, kâğıt tahtası vb.),
- Gerekli kaynaklar (Makale, mevzuat, broşür, kitap vb.),
- Ürün (Genellikle politika belgesinin/yönergenin o hafta yazılması hedeflenen bölümü veya maddesi),
- Öğrenim çıktıları,
- Değerlendirme ölçütleri

belirlenmiştir. Söz konusu kategorileri içeren bir tablo, her hafta için dönem başında hazırlanmış ve öğrencilerle de paylaşılmıştır.

Ders planında ilk iki hafta konuya bir ön hazırlık evresi gibi kurgulanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin konuyla ilgili temel kavramları, tanımları, ulusal ve uluslararası mevzuatın belirleyici hükümlerini öğrenmeleri ve tanımaları ve oluşturacakları belgenin hukuki dayanaklarını ve gerekçeye temel yaklaşımı belirlemeleri amaçlanmıştır. Her ne kadar bu türden bir öğrenme süreci için iki hafta çok kısa gibi gözükse de kliniğe seçilen öğrencilerin tamamına yakınının daha önce toplumsal cinsiyet ve kadının insan hakları konularıyla ilgili seçimlik derslerden birini daha önce almış ve başarı ile tamamlamış olmaları nedeniyle bu sürenin yeterli olacağı düşünülmüştür. Aynı zamanda klinik modelinde öğrenme karşılıklı bir süreç olduğundan, sürece yaygın olduğundan ve sınav odaklı olmadığından her hafta, önceki haftalarda öğrenilenlerin kullanıldığı aşamalarla öğrenilen bilgiler pekiştirilmektedir.

Üçüncü haftadan itibaren öğrenciler politika belgesinin/yönergenin daha önceden belirlenmiş konulardaki maddelerini yazmaya başlamışlardır. On dört haftalık ders

planının 3. ile 11. haftaları arasındaki dönem, büyük ölçüde daha önce Atılım KASAUM tarafından hazırlanmış olan politika belgesi taslağındaki bölümler esas alınarak kurgulanmıştır. Bir başka deyişle, KASAUM tarafından hazırlanmış olan taslağın esaslı önemi haiz olduğu düşünülen madde başlıkları bu dokuz haftaya paylaştırılmış, öğrencilerin her derste o hafta için öngörülmüş madde başlığının altını söz konusu taslaktan habersiz şekilde doldurmaları beklenmiştir. On ikinci haftaya kadar belgenin çeşitli bölümlerinin hazırlanmasının ardından son üç haftada tümü gözden geçirilmiş; çıkarılması, eklenmesi veya değiştirilmesi gereken hususlar tespit edilerek, genel gerekçe kaleme alınmıştır. Aşağıda Tablo 2’de CTSYK ders planında yer alan haftalık ders içerikleri gösterilmiştir:

Hafta	İçerik
1. hafta	Toplumsal cinsiyet, toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık yasağı ve toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı üniversite
2. hafta	İlkeler ve yükümlülükler
3. hafta	Toplumsal cinsiyete dayalı şiddet, şiddet bilinci ve türleri
4. hafta	Üniversiteler için ilkeler ve stratejiler
5. hafta	Cinsiyetçilik ve cinsiyetçi ortam
6. hafta	Cinsel taciz ve türleri
7. hafta	Cinsel saldırı ve türleri
8. hafta	Kampüslerde önleme çalışmaları
9. hafta	Kampüslerde bildirim ve şikâyet usulü
10. hafta	Kampüslerde destek mekanizması
11. hafta	CTS Birimi
12. hafta	Lobicilik ve Savunuculuk ile Politika Belgesini/Yönergeyi şekillendirme
13. hafta	Lobicilik ve Savunuculuk ile Politika Belgesini/Yönergeyi şekillendirme
14. hafta	Politika Belgesini/Yönergeyi şekillendirme ve Dönem Değerlendirmesi

Tablo 2

4. Yasama Kliniğinde Dersin İşlenişi

Yasama kliniğinde dersler, etkileşimli metotlar kullanılarak işlenmiştir.¹⁰⁴ Bu metotlar içinde özellikle küçük ve büyük grup çalışmaları, rol oynama, simülasyon ile yapboz'dan¹⁰⁵ fazlasıyla yararlanılmıştır. Zira anılan iki metot, norm hazırlama faaliyeti kapsamında oldukça işlevsel bulunmuştur. Örneğin, (i) her hafta yazılması beklenen hukuk normunun doğru değerlendirmesinde o normun neyi, niçin talep ettiği CEDAW, CEDAW Komitesi genel yorum ve kararları, İstanbul Sözleşmesi ve GREVIO değerlendirme raporları ile 6284 sayılı Kanun dikkate alınarak gerekçelendirilmiş; (ii) o normun aynı konudaki YÖK Öğrenci Disiplin Yönetmeliği, mobbing konusundaki mevzuat ve ilgili Ceza Kanunu hükümlerine göre farkları belirlenmiş; (iii) o norm somut olaya uygulandığında, uygulandığı kişilerin insan hakları için yaratabileceği önceden öngörülebilir sonuçların tespiti için üniversite yönetimi, disiplin kurulu, tacize maruz kalan öğrenci veya fail rolleri simüle edilmiş, kampüste öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve senato üyeleri ile lobicilik çalışmaları yürütülmüştür.¹⁰⁶

Derslerde etkileşimli öğretim metotlarının yanı sıra buz kırıcılar (ice breaker)¹⁰⁷ ve ısınma oyunlarından yararlanılmıştır. Her hafta derse bir buz kırıcı ile başlanarak

¹⁰⁴ Etkileşimli öğretim metotlarına –bunlarla sınırlı olmamak üzere- küçük ve büyük grup çalışmaları, beyin fırtınası, toplu tartışma, yapboz (jigsaw), rol oyunu (role-play) ve simülasyon örnek olarak gösterilebilir. Söz konusu metotlara ilişkin açıklamalar için bkz. MCQUOID-MASON / PALMER 2013, s. 89 – 103. Ayrıca bkz. BRANDER, Patricia / OLIVEIRA, Barbara / GOMES, Rui vd., **Pusula: Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu**, (çev. B. Yeşiladalı), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2008, s. 48 – 67; Uluslararası Af Örgütü, **İlk Adım: İnsan Hakları Eğitimine Başlangıç İçin El Kitabı**, (çev. İ. Üstüner / G. G. Ataman), İstanbul, 2002, s. 33 – 47; Şiddetsizlik Eğitim ve Araştırma Merkezi, **Kolaylaştırıcılar için Şiddetsiz Yöntemler El Kitabı**, İstanbul, 2016.

¹⁰⁵ Yapboz (jigsaw), öğrencileri çeşitli yöntemlerle birkaç defa farklı küçük gruplarda çalışmaya yönlendiren bir etkileşimli öğretim metodudur. Bu metot ve türevleri sayesinde sınıf içi sabit gruplar, grup içi çatışma ve dikkat dağıtıcılar önlenmektedir. Metodun ayrıntılı bir açıklaması ve adımları için bkz. MCQUOID-MASON / PALMER, 2013, s. 100 – 101.

¹⁰⁶ Bu yöntem, bu çalışmanın 5. sayfasında açıklanan “Yasama ve İnsan Hakları İlişkisi”nde İoanna Kuçuradi'nin yaklaşımına göre tasarlanmıştır. Bkz. KUÇURADI, 2009, s. 15-16.

¹⁰⁷ Buz kırıcı, (ders, toplantı vb.) bir etkinlikte katılımcıları faaliyete adapte etmeye ve ortamdaki sosyal gerginliği azaltmaya yarayan küçük aktiviteler, bir başka ifade ile ısınma/kaynaşma oyunlarıdır. Hukuk Kliniklerinde yürütülen grup çalışmalarında iyi bir grup çalışması için sorumluluk alma, iletişim ve işbirliği kilit beceriler olduğundan derse başlamadan veya ders arasında öğrencilerin tekrar dikkatlerini toplamalarına yardımcı olmak üzere ya da ders sonunda yaptıkları çalışmayı ve dersi

öğrencilerin konsantrasyonlarının ilk andan itibaren yüksek tutulması hedeflenmiş, bu yolla aynı zamanda öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri bir ortamın yaratılması da mümkün olmuştur. Yine öğrencilerin dikkatinin dağıldığı veya sıkılmaya başladıkları gözlemlendiğinde o hafta için önceden planlanan ikinci bir buz kırıcı devreye sokulmuştur. Buz kırıcıların bir kısmı doğrudan doğruya o haftaki dersin veya genel anlamda kliniğin konusuna uygun / “tematik” oyunlar olabildiği gibi bir kısmı ise tümüyle konudan bağımsız olarak seçilmiştir.¹⁰⁸

Klinikte benimsenen öğretim metotları nedeniyle sınıf düzeni takrir metodunda¹⁰⁹ olduğu gibi sıraların akademisyene dönük şekilde arka arkaya dizilmesi biçiminde kurgulanmamıştır. Zira bu türden bir sınıf düzeni, öğrencilerin kendi aralarında tartışmalarını zorlaştırmakta ve hoca-öğrenci hiyerarşisini yeniden üretmektedir. Klinikte bunun yerine “U” düzeni tercih edilmiş, bu sayede tüm öğrencilerin ders sırasında birbirlerinin yüzlerini görebilecekleri şekilde oturmaları mümkün olmuştur. Öte yandan sık sık yapılan grup çalışmaları sırasında öğrenciler sınıf içinde serbest şekilde konumlanmıştır.

Klinik derslerinde dersin yürütücüleri kendilerini “kolaylaştırıcı” olarak tanımlamaktadırlar. Zira etkileşimli öğretim metodunda ve dolayısıyla klinik hukuk eğitiminde esas olan, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgiyi pasif konumda oldukları bir öğrenme sürecinde değil, bizzat kendi çabaları ve araştırmaları ile edinmeleridir. Bu öğrenme sürecinde dersin yürütücüleri rehberlik ve kılavuzluk görevini üstlenmektedir. Dersin iki kolaylaştırıcı ile yürütülmesi büyük ölçüde gözleme dayalı olan değerlendirme metodu bakımından da önemlidir.

5. Derse Devam, Sınıf İçi Çalışmalar ve Ön Çalışmalar

Klinik hukuk eğitiminde modelin, etkileşimli öğretim metotlarına ve dolayısıyla öğrencinin aktif katılımına dayanan yapısı nedeniyle derse devam konusu önem arz

değerlendirebilmelerini sağlamak için buz kırıcılara sıklıkla başvurulmaktadır. BRANDER, Patricia / OLIVEIRA, Barbara / GOMES, Rui vd., 2008, s. 55-57.

¹⁰⁸ Buz kırıcılar için de bir üstteki dipnotta işaret edilen kaynaklardan yararlanılmıştır.

¹⁰⁹ ÖZTOPRAK SAĞIR, 2008, s. 57.

etmektedir. Bu nedenle klinikte mazeretsiz devamsızlık sınırı “iki hafta” olarak belirlenmiştir. Dersi alan toplam dokuz öğrenciden dördü tüm derslere katılmıştır. Üç öğrenci birer hafta, iki öğrenci ise ikişer hafta devamsızlık yapmışlardır. Görüldüğü üzere dönem boyunca derse katılım oranı oldukça yüksek seyretmiştir.

Klinikte etkileşimli metotlar çerçevesinde sınıf içi çalışmalarla bir dönem boyunca politika belgesi/yönerge yazımına odaklanılırken, ön çalışmalarla da hafta boyunca öğrencilerin dersle ilişkilerini sürdürmeleri hedeflenmiştir. Yine öğrencilerin ders dışında da politika belgesi ve yönergenin içeriği, kapsamı ve biçimi gibi konular üzerine düşünceleri ve düşüncelerini netleştirmeleri ön çalışmalarla sağlanmaya çalışılmıştır.¹¹⁰

Belirli bir çıktısı olan, ev ödevi formatındaki ön çalışmalar dışında bazı haftalarda öğrencilere bir sonraki haftanın konusuyla ilgili okuma ve araştırma görevleri de verilmiştir. Kampüste cinsel taciz ve saldırıyla mücadele konusunda bir politika belgesi ve yönerge hazırlama gibi geniş kapsamlı bilgi gerektiren bir konuda öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesi yalnızca haftada üç saatlik sınıf içi çalışmalarla mümkün olamayacağından bu tür çalışmalarla öğrencilerin o hafta derste ele alınacak konuda temel bilgiyi edinmeleri amaçlanmıştır.

Klinikte hemen her hafta politika belgesi ve yönergenin belirli maddeleri üzerinde çalışıldığından, derslerin sonunda öğrenciler o haftaki çalışmalarını 50*70 büyük boy kâğıtlar üzerinde raporlayarak sunmuşlardır. Ardından bu kâğıtlar sınıfın duvarlarına asılmış, bir dönem boyunca da asılı kalmaları sağlanmıştır. Böylece öğrenciler dönem boyunca istedikleri her an önceki çalışmalarının çıktılarını kolaylıkla inceleme ve hatırlama olanağı bulmuşlardır. Çalışma kâğıtlarının duvarlarda asılı kalmasının bir diğer olumlu sonucu da dönem sonunda öğrencilerin kendi gelişimlerini görmeleri ve değerlendirmelerine olanak sağlamasıdır.

¹¹⁰ Örneğin 6. ve 7. haftalarda ön çalışma olarak öğrenciler cinsel taciz ve saldırıyla mücadele konusunda 3 röportaj sorusu belirleyerek kampüste diğer öğrenciler ve üniversite personeli ile röportaj yapmışlar, bu röportajları video kaydına alarak sınıfta izledikten sonra yorumlamışlardır. “Cinsel taciz nedir?”, “Flört ilişkisinde cinsel taciz olur mu?”, “Kimler cinsel tacize maruz kalabilir?” gibi sorulara verilen yanıtlar, sonraki haftalarda politika belgesi ve yönerge yazımında tıpkı bir saha araştırması gibi kullanılmıştır.

6. Lobicilik ve Savunuculuk

Yasama kliniğinin belirli bir konuda norm hazırlama faaliyetlerinin yanı sıra hazırlanan normun yürürlüğe girebilmesi için ilgili mercilerle yapılacak görüşmeleri de kapsayabileceği belirtilmişti. Atılım Üniversitesi örneğinde de klinik dersinin 12. ve 13. haftalarında Atılım Üniversitesi Senato üyeleri ve konuyla ilgili çalışmaları bulunan öğretim elemanlarıyla görüşme yapılması planlanmıştır. Bu türden bir hak savunuculuğu girişimi ile klinik çalışmalarının, bir hakkın hukuk normuna dönüşmesi sürecinin daha ileri aşamalarını da kapsayacak şekilde genişletilmesi söz konusu olmuştur. Zira öğrenciler, lobicilik faaliyetleri çerçevesinde üniversitede tıpkı küçük bir komisyon gibi çalıştırılarak, elde ettikleri çıktıları politika yapıcılarla müzakere etmeleri sağlanmıştır.

Öğrenciler lobicilik faaliyetleri çerçevesinde, bir kısmı iki kişilik bir kısmı ise üç kişilik gruplar halinde, toplamda yedi senato üyesi ve iki öğretim elemanı ile görüşme gerçekleştirmişlerdir. Görüşmelere gitmeden evvel içeriği ve kapsamı derste kolektif şekilde kararlaştırılan bir dosya¹¹¹ hazırlanmış, görüşmelerde bu dosyaların birer kopyası senato üyeleri ve öğretim elemanlarıyla paylaşılmıştır. Yine görüşmelerden önceki haftalarda derslerde hazırlık yapılmış, bilhassa karşı taraftan gelebilecek sorular konusuna önem verilmiştir. Lobicilik görüşmelerinin tümü aynı hafta ve günde olmadığından, görüşmelere önce gidenlerin daha sonra gideceklere deneyimlerini aktarmaları sağlanmıştır.

Yapılan görüşmelerde öğrenciler ellerindeki taslak metinleri paylaşarak neden bu alanda bir politika belgesi ve yönergeye ihtiyaç duyulduğunu; ulusal ve uluslararası hukuk belgeleri, YÖK Tutum Belgesi, akademik veriler ve somut / pratik nedenlere dayanarak ifade etmeye çalışmışlar, görüştükleri kişilerin önerilerini ve eleştirilerini not alarak destek beklentilerini iletmışlerdir.

¹¹¹ Dosya içeriğinde; CTSYK hakkında bilgi notu, genel gerekçe, YÖK Tutum Belgesi, CTS birimi olan üniversiteler, politika belgesi taslağı ve yönerge taslağı bulunması kararlaştırılmıştır.

7. Değerlendirme Sistemi ve Özdeğerlendirme

Klinik dersinin yürütülüş biçimi itibariyle diğer pek çok fakülte dersinden farklılık arz etmesi; öğrencilerin başarı durumlarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi sistemi bakımından da farklı metotların benimsenmesini zorunlu kılmıştır. Hukuk fakültesinde benimsenen geleneksel değerlendirme sistemi, dönem ortasında ve sonunda yapılan yazılı sınavlar üzerine inşa edilmiştir. Bu sınavlar dışında araştırma ödevi, sunum vb. ölçütler de kullanılabilmeğe de bunlar istisnai niteliktedir veya öğrencinin dönem sonu harf notuna etkisi oldukça sınırlıdır.

CTSYK de dahil hukuk klinikleri ise sınavsız dersler olarak tasarlanmıştır. Öğrencilerin dönem sonu başarı notları; “derse zamanında gelme”, “derse aktif katılım”, “grup çalışması becerisi”, “derste bir ürün çıkarıldıysa niteliği”, “derse ve katılımcılara karşı tutum/davranış”, “konuyla ilgili akademik gelişim”, “ön çalışmalar” ve “özdeğerlendirme”¹¹² gibi başlıkları altında her hafta kolaylaştırıcılar tarafından derste yapılan gözlemler neticesinde performansları değerlendirilerek hesaplanmıştır. Zira etkileşimli öğretim metotları söz konusu olduğunda, kolaylaştırıcıların ders içi gözlemlerinin temel belirleyici unsur olması gerektiği düşünülmüştür.

CTSYK’de kolaylaştırıcıların öğrencileri değerlendirmesinin yanında öğrencilerin de dersin gidişatı ve kolaylaştırıcıların ve kendilerinin performanslarıyla ilgili değerlendirmede bulunmaları sağlanmıştır. Bu amaçla biri dönem ortasında diğeri ise dönem sonunda olacak şekilde iki farklı değerlendirme etkinliği yapılmış, kolaylaştırıcılar tarafından bu etkinliklerde ifade edilen eleştiriler ve öneriler üzerine çalışılmıştır.

¹¹² Özdeğerlendirme, öğrencinin dersle ilgili kendi performansını yine kendisinin değerlendirmesine dayalı bir süreci ifade eder. Öğrencilerin bir defa dönem ortasında bir defa da dönem sonunda doldurarak teslim ettikleri özdeğerlendirme formunda; “ders planını takip ederek derse hazırlıklı bir şekilde gelme”, “derse zamanında gelme”, “varsa ön çalışmaları zamanında yapma”, “derse ilişkin dokümanları zamanında inceleme ve okuma”, “grup içi çalışmalara aktif katılım”, “sözcü olma”, “verilen görevleri yerine getirme”, “organize olabilme”, “derste beklenen çıktıya uygun fikir üretebilme ve geliştirebilme” ile “genel davranış kuralları ve nezaket” başlıkları bulunmaktadır. Formda bu başlıklar dışında ayrıca iki adet açık uçlu soru da kullanılmıştır. Bu sorular ise: “Yönerge yazımında en çok zorlandığım konu/konular...” ve “Yönerge yazımında kendimi yeterli gördüğüm konu/konular...”dır.

V. KLİNİK GÖZLEMLERİ VE ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN YASAMA KLİNİĞİ

Çalışmanın bu bölümünde yasama kliniği, klinik kolaylaştırıcılarının sınıf içi gözlemleri, klinik öğrencilerinin yazılı ve sözlü görüşleri, dersin öğrenme çıktıları da dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Kolaylaştırıcıların gözlemlerine geçmeden önce kolaylaştırıcıların sınıf içinde öğrencilerle arasına mesafe koyan ve sınıftan daha yüksekte konumlanmış bir kürsüye bağlı olmaksızın sınıfta sürekli hareketli konumda olduklarını ve bu şekilde hoca-öğrenci arasındaki hiyerarşik ilişkiyi kırmaya dayalı bir iletişim kurduklarını tekrar belirtmekte fayda vardır. Böylece öğrencilerin kişisel deneyimleri ve görüşlerini dikkate alma ve derinlemesine inceleme olanağı elde edilmiştir.

Öğrenciler, insan haklarında şekli eşitlik ve maddi eşitlik anlayışlarını, aradaki farkları, Türk hukukunda maddi eşitlik anlayışı yerine şekli eşitlik anlayışının dikkate alınmasının doğurduğu sonuçları tartışmışlardır. Bu noktada konu bağlamında iki uluslararası insan hakları sözleşmesini (CEDAW ve İstanbul Sözleşmesi) değerlendirmiş ve bu sözleşmelerin insan hakları yaklaşımını incelemişlerdir. CTS Politika Belgesinin amacını ortaya koyabilmek için cezalandırıcı ve onarıcı adalet anlayışlarını tartışmış ve hak temelli bir yol izlemek için hangisinin tercih edilmesi gerektiğine karar vermişlerdir. Yazmakta oldukları belgeyi üniversitede hangi usul, aşama ve yollarla yürürlüğe koyabileceklerini tespit etmek üzere üniversitenin organizasyon şemasını, senatonun oluşumunu ve karar alma sürecini araştırmışlardır. Politika belgesi ile yönergenin her bir maddesi üzerinde büyük grupta tek tek tartışarak amaç, içerik, her bir madde ve başlığı üzerinde hemfikir olmuşlardır. Parlamentodaki bir yasama grubu gibi çalışırken öncelikle kampüslerinin neye ihtiyacı olduğunu-bir politika belgesi ve/veya yönerge ve hangisinin öncelikli olduğu- ortak karar alma usulü ile belirlemişlerdir.

CTSYK'yi almadan önce öğrenciler, üniversitede her normun yürürlüğe girişinde tek bir kişinin, rektörün yukarıdan aşağıya karar alıcı olduğunu düşünmekteydiler. Klinikte ise aslında norm koyma sürecinin farklı kesimlerden paydaşları olduğunu, farklı menfaat gruplarının kamuoyu oluşturma çabalarının yasamayı hangi yönlerden

etkileme gücü olduğunu ve lobiciliğin insan hakları savunuculuğunun bir parçası olduğunu, aşağıdan yukarıya norm koymanın hak temelli bir bakış açısını yansıttığını fark etmişlerdir. Bu noktada yazdıkları politika belgesi için lobi yapma aşamasına geldiklerinde kendilerini norm koymada müzakere sürecinin bir parçası olarak konumlandırmışlardır.

Öğrenciler, her ne kadar dersi alacak öğrencilerin belirlendiği mülakat aşamasında hangi konuyu çalışacaklarını bilseler de bir norm yazmaya ve hatta bir hukuk metni oluşturmaya nereden başlayacaklarını bilmemekteydiler. Kliniğin başlamasıyla birlikte politika belgesinin normlar hiyerarşisinde ne anlam ifade ettiğini, uluslararası insan hakları sözleşmelerini, diğer üniversitelerden iyi örnekleri, norm koyma sürecini kolaylaştırıcı rehberleri inceleyerek kendi kampüslerine uyarlamışlardır.

Klinik sınıf ortamının herkese söz hakkı verilen yöntemlerin geçerli olduğu bir mekan olarak tasarlanması sonucu kimsenin sesini duyurmakta zorlanmadığı, düşünce ve kanaatini söylemekten çekinmediği bir ortam tesis edilmiştir. Yine ön çalışmalar ve sınıf içi çalışmalar aracılığıyla öğrencilerin dersten ve fakülteden kopması, derse devam etmemesi, kaynakları okumak yerine fotokopi ile çoğaltılan ders notlarını ezberlemesi önlenmiştir.

Yasalardaki anlaşılabilir ve kapalı hukuk jargonunu tartışan öğrenciler, kendi oluşturdukları metinde kullanılan kavramların herkes tarafından aynı şekilde anlaşılması için farklı fakülte/cinsiyet/cinsel yönelim/cinsiyet kimliği/kültür/sosyal kesimden öğrenciler için ortak, anlaşılır, yeknesak ve CTS konusundaki haklarını ifade eden norm yazımı konusunda farkındalık kazanmışlardır. Böylece insan haklarından norm türetme aracılığıyla kapsayıcı ve bütüncül politikaları yasa dilinde ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, eşitlik, adalet ve hak temelli yaklaşım gibi soyut kavramların bir yasa haline gelirken gündelik yaşama nasıl tahvil olduğunu gözlemlemiştir. Aynı zamanda soyut kavram ve kurumların somut olaylara uygulanacak kurallara dönüşürken ne kadar fazla teknik detaya dikkat edilmesi gerektiğini fark etmişleridir. Özellikle normun üniversitede herhangi bir kesimi dışarıda bırakması ve normu uygulayacak olanların hak temelli yorum dışına çıkmaması konularına dikkat ederek hareket etmişlerdir.

Kliniğin yürütülmesinde bazı zorluklar da yaşanmıştır. Bunları sıralamak gerekirse; mevcut hukuk eğitiminde takrire dayalı klasik hukuk eğitimi anaakım, klinikler ise küçük grupların aldığı seçmeli dersler olduğundan ve diğer derslerin neredeyse hepsini klasik usulde aldıklarından kolaylaştırıcıların, öğrencilerin gözünde bir otorite figürü olması durumu tamamen ortadan kalkmamıştır. Hukuk klinikleri yaygın hale gelmediği sürece öğrencinin gözünde bu hiyerarşinin kırılması zor görünmektedir. Yine klinik ders planı hafta hafta ve her bir ders saati süresi de öngörülerek planlanmış olsa da, ders işlenirken bazı tartışma konuları tahmin edilenden daha fazla ders saati işgal etmiştir. Bu nedenle bazı haftaların ısınma oyunlarında değişiklik ve kısaltmalara gidilmiştir. Yine iki ayrı hukuk metni hazırlamak isteyen öğrenciler, zaman planlaması ve ön çalışmaları yaparak derse hazırlıklı gelme konusunda gerekli özeni göstermedikleri her hafta performanslarının ciddi şekilde olumsuz etkilendiğini fark etmişlerdir. Kliniklerde ön çalışmaların zamanında ve gerektiği şekilde yapılması, teorik bilgi birikimi için gerekli kaynakların okunması ve anlaşılması oldukça önemlidir. Ancak diğer derslerden sınav haftasına yakın günlerde kaynakları okumaya alışık olan öğrenciler, klinikte her hafta çalışarak hazırlıklı gelme rutinine hemen adapte olamamışlardır. Teorik tartışmaların beklenenden daha fazla vakit almasını, hukuk fakültelerinin ders programlarından kuramsal-tarihi bir bakış açısı kazandıran hukuk felsefesi, hukuk sosyolojisi, genel kamu hukuku, insan hakları gibi derslerin saatlerinin azaltılmasıyla, seçmeli ders haline getirilmesiyle ve öğrencilerin aslında kendilerine hukuk nosyonu kazandıracak bu alanlar ile teknik hukuk bilgisinin ilgisini kuracak bir ortama sahip olmamasıyla birlikte düşünmek gerekmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmanın yapılaş motivasyonuna, diğer bir deyişle çıkış noktasına dönülecek olursa “Türkiye’de hukuk fakültelerinde insan hakları eğitiminin güçlenmesi için klinik hukuk eğitimi modeli çare olabilir mi?” sorusu etrafında 2018-2019 Güz Dönemi’nde yürütülen hukuk kliniğindeki deneyim ve gözlemler aktarılmıştır. Bu aktarım yapılırken klinik hukuk eğitiminin hukuk fakültelerine sunduğu alternatif yöntemler ile klasik hukuk eğitimi karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, hukuk eğitiminin bir parçası olan,

ancak halen hak ettiği değeri görememiş insan hakları hukuku ve kuramı eğitiminde bir çıkış yolu sunup sunamayacağı etrafında yapılmıştır. Dersin kolaylaştırıcılarının gözlemleri göstermektedir ki klinik hukuk eğitimi hak temelli bakış açısının kazandırılmasında demokratik bir sınıf ortamının tesisini, farklı sesi duyabilmeyi, ihtiyaç duyan toplumsal kesimlere temel insan hakları bilgisine erişimi mümkün kılmaktadır.

Yasama kliniği özelinde ise mevzuatın uluslararası insan hakları sözleşmeleri ile uyumu, eksiklerinin tespiti, yeni bir norma ihtiyaç varsa bunun insan haklarından türetilmesinin ve hak temelli yorumunun tartışılmasını sağlamaktadır. Benzer şekilde hukuk öğrencilerinin insan hakları temelinde hukuk bilgisi aracılığıyla güçlendikleri görülmüştür. Hukuk öğrencileri kendi potansiyellerinin farkına varıp kampüste insan haklarının CTS bağlamında gündem olmasının yolunu açmışlardır. Yasama kliniği modelinin, farklı hukuk fakülteleri ve hukuk fakültesi öğrenci inisiyatifleri tarafından örnek alınarak kendi kampüslerinde insan haklarını anaakımlaştırmada hukuk kliniği modeli olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda yerel ve ulusal hukuku ilgilendiren insan hakları meselelerinde kamuoyu oluşturma, müzakerelere katılma olanağı yaratabilirler. Bu çalışmayı bir başlangıç noktası olarak değerlendirmek anlamlı olacaktır. Yasama kliniği, iç hukukta avukatlık hukuku gibi diğer normlarla çatışmayan bir klinik modeli geliştirme ihtiyacına da yanıt verdiğiinden, kendi fakültelerinde klinik açmak isteyen hukuk eğitimcileri için pratik bir çözüm sunmaktadır.

KAYNAKÇA

Adalet Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Yargı Reformu Stratejisi**, Nisan 2015,

<http://www.sgb.adalet.gov.tr/yargi-reformu.html> (erişim tarihi 24.07.2019).

Adalet Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Yargı Reformu Stratejisi**, Mayıs 2019,

http://www.sgb.adalet.gov.tr/ekler/pdf/YRS_TR.pdf (erişim tarihi 13.09.2019).

AKI, Emine İrem, **Amerikan Hukuki Realizmi Çerçevesinde Hukuki Belirsizlik**,

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2008.

ARIMORO, Augustine Edobor, “Clinical Legal Education: Vision and Strategy for Start-up Clinics in Nigeria”, **International Journal of Clinical Legal Education**, Yıl: 2019, Cilt: 26, Sayı: 1, (s. 132-157).

Atılım Üniversitesi Hukuk Fakültesi, **Bülten**, 2018,
<https://www.atilim.edu.tr/tr/law/page/3548/yayinlar> (erişim tarihi 19.07.2019).

AYDIN, Ufuk, “Bir Devlet Üniversitesinde Hukuk Kliniğinin Başlatılması”, **Uluslararası Hukuk Klinikleri Sempozyumu (Nisan 2016)**, Adalet Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2017, (s. 160-171).

AZAPAĞASI, Alpaslan, “Hukuk Kliniği Eğitiminde Türkiye Uygulamaları”, **Uluslararası Hukuk Klinikleri Sempozyumu (Nisan 2016)**, Adalet Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2017, (s. 123-125).

BECKER, Mary, “Questions Women (and Men) Should Ask When Selecting a Law School”, **Wisconsin Women's Law Journal**, Yıl: 1997, Cilt: 11, Sayı: 3, (s. 417 – 430).

BERBEC-ROSTAS, Mariana / GUTNIKOV, Arkady / NAMYSLOWSKA-GABRYSIAKS, Barbara, “Clinical Legal Education in Central and Eastern Europe: Selected Case Studies”, **The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice**, (der. F. S. Bloch), Oxford University Press, New York, 2011, (s. 53 – 68).

BHABHA, Faisal, “Towards a Pedagogy of Diversity in Legal Education”, **Osgoode Hall Law Journal**, Yıl: 2014, Cilt: 52, Sayı: 1, (s. 59 – 108).

Bilgi Üniversitesi Hukuk Fakültesi, **Hukuk Kliniği**,
<https://www.bilgi.edu.tr/tr/akademik/hukuk-fakultesi/hukuk/hukuk-klinigi/> (erişim tarihi 18.02.2020).

BLAZQUEZ-MARTIN, Diego, “The Bologna Process And The Future of Clinical Education in Europe: A View From Spain”, **The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice**, (der. F. S. Bloch), Oxford University Press, New York, 2011, (s. 121-135).

BLOCH, Frank S., “Introduction to Part I: The Global Reach of Clinical Legal Education”, **The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice**, (der. F. S. Bloch), Oxford University Press, New York, 2011, (s. 1 – 2).

BRANDER, Patricia / OLIVEIRA, Barbara / GOMES, Rui vd., **Pusula: Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu**, (çev. B. Yeşiladalı), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2008.

COHN, Cindy A., “The Early Harvest: Domestic Legal Changes Related to the Human Rights Committee and the Covenant on Civil and Political Rights”, **Human Rights Quarterly**, Yıl: 1991, Cilt: 13, Sayı: 3, (s. 295-321).

ÇATALOLUK, Gökçe, “Piyasaya Hukukçu Yetiştirmek: Hukuk Fakültelerinin Sistemsel Dönüşümdeki Rolü”, Türkiye’nin Hukuk Sisteminde Yapısal Dönüşüm, (der. A. M. Özdemir-M. Ketizmen), İmge Kitabevi, Ankara, 2014, (s. 297-319).

DUBIN, Jon C., “Clinical Design for Social Justice Imperatives”, **SMU Law Review**, Yıl: 1998, Cilt: 51, Sayı: 5, (s. 1461 – 1506).

EVANS, Adrian / CODY, Anna / COPELAND, Anna vd., **Australian Clinical Legal Education Designing and Operating a Best Practice Clinical Program in an Australian Law School**, Australian National University Press, Acton, 2017.

GABEL, Peter / KENNEDY, Duncan, “Roll over Beethoven”, **Stanford Law Review**, Yıl: 1984, Cilt: 36, Sayı: 1&2, (s. 1-55).

Ghent University Faculty of Law and Criminology, **Human Rights and Migration Law Clinic**, <https://hrc.ugent.be/clinic/human-rights-and-migration-law-clinic/> (erişim tarihi 18.02.2020)

GIDDINGS, Jeff / BURRIDGE, Roger / GAVIGAN, Shelley A. M. vd. “The First Wave Of Modern Clinical Legal Education: The United States, Britain, Canada, And Australia”, **The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice**, (der. F. S. Bloch), Oxford University Press, New York, 2011, (s. 3 – 22).

GRIMES, Richard, “Why (And How To) Do Pro Bono Work In Law Schools?”, **Journal of Commonwealth Law and Legal Education**, Yıl: 2008, Cilt: 6, Sayı: 1, (s.27 -39).

GROSSMAN, George, “Clinical Legal Education: History And Diagnosis”, **Journal of Legal Education**, Yıl: 1974, Cilt: 26, Sayı: 2, (s. 162 – 193).

GÜRAN, Sait, “Hukuk Fakültelerinde Öğretim; Yönetimin Değerlendirilmesi, Programın Analizi, Kadrolar ve Öğrenci Profili”, **Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi-Uluslararası Toplantı (9-11 Ocak 2003)**, Türkiye Barolar Birliği, Ankara, , (s. 84 – 93).

HAMMERSLEV, Ole / RØNNING, Olaf Halvorsen, “Legal Aid in the Nordic Countries”, **Outsourcing Legal aid in the Nordic Welfare States**, (der. O. Hammerslev & O. H. Rønning), Palgrave Macmillan, İsviçre, 2018, (s. 1 – 14).

Harvard Law School-The Case Studies, **The Case Study Teaching Method**, <https://casestudies.law.harvard.edu/the-case-study-teaching-method/> (erişim tarihi 05.09.2019)

HAYDOCK, Roger S. “Clinical Legal Education: The History and Development of a Law Clinic”, **William Mitchell Law Review**, Yıl: 1983, Cilt: 9, Sayı: 1, (s. 103 – 150).

İstanbul Bilgi Üniversitesi, **Hukuk Kliniği**, <https://www.bilgi.edu.tr/tr/akademik/hukuk-fakultesi/hukuk/hukuk-klinigi/> (erişim tarihi 25.07.2019).

KENNEDY, Duncan, “**Legal Education and the Reproduction of Hierarchy**”, *Journal of Legal Education*, Yıl: 1982, Cilt: 32, Sayı: 4, (s. 591 – 615).

KOTKIN, Minna J., “The Violence Against Women Act Project: Teaching a New Generation of Public Interest Lawyers”, **Journal of Law and Policy**, Yıl: 1996, Cilt: 4, Sayı:2, (s. 435-461).

KUÇURADİ, İoanna, “Norm Oluşturma ve Norm Koyma Sorunları”, **Ankara Hukuk Toplantıları: Norm Koyma ve Hüküm Verme (17 - 18 Nisan 2009)**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 2009, (s. 13 - 21).

LYMAN, Jennifer P., “Getting Personal in Supervision: Looking for That Fine Line”, **Clinical Law Review**, Yıl: 1995, Cilt: 2, Sayı: 1, (s. 211-229).

MCQUOID-MASON, David / OJUKWU, Ernest / WACHIRA, George Mukundi, “Clinical Legal Education in Africa: Legal Education And Community Service”, **The Global**

Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice, (der. F. S. Bloch), Oxford University Press, New York, 2011, (s. 23-37).

MCQUOID-MASON, David / PALMER, Robin, **African Law Clinicians' Manual**, Institute for Professional Legal Training, Durban, 2013.

MCQUOID-MASON, David, "Hukuk Kliniği Öğretisinin Tarihçesi ve Amacı", **Uluslararası Sempozyum: "Hukuk Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar: Hukuk Klinikleri" (13-14 Haziran 2013)**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2014, (s. 19-28.)

MILSTEIN, Elliott S., "Clinical Legal Education in the United States: In-House Clinics, Externships, and Simulations", **Journal of Legal Education**, Yıl: 2001, Cilt: 51, Sayı: 3, (s. 375 -381).

MOLITERNO, James, "Beşinci Oturum", **21. Yüzyılda Hukuk Eğitimi: Uluslararası Konferans (4-5 Mayıs 2014)**, Türkiye Barolar Birliği Yayınları, Ankara, 2015, (s. 367 – 373).

MORTON, Linda / WEINSTEIN, Janet-WEINSTEIN, Mark, "Not Quite Grown Up: The Difficulty of Applying an Adult Education Model to Legal Externs", **Clinical Law Review**, Yıl: 1999, Cilt: 5, Sayı: 2, (s. 469 – 525).

ÖZTOPRAK SAĞIR, Meral, **Güncel Gelişmeler Işığında Türkiye'de Hukuk Eğitimi: Araştırma Raporu**, 2. Baskı, Ankara Barosu Yayınları, Ankara, 2010.

ROSE, Henry, "Legal Externships: Can They Be Valuable Clinical Experiences for Law Students", **Nova Law Review**, Yıl: 1987, Cilt: 12, Sayı: 1, (s. 95-113).

SEN, Amartya, "Elements of a Theory of Human Rights", **Philosophy & Public Affairs**, Yıl: 2004, Cilt: 32, Sayı: 4, (s. 315 – 335).

SERTER, Yusuf Sertaç, "Türk Hukuk Fakültelerinde Yeni Eğilim: Hukuk Klinikleri", **Terazi Hukuk Dergisi**, Yıl:2011, Cilt: 6, Sayı: 62, (s. 72-86).

SMYTH, Gemma E. / OVERHOLT, Marion, "Framing Supervisory Relationships in Clinical Law: The Role of Critical Pedagogy", **Journal of Law and Social Policy**, Yıl: 2014, Cilt: 23, Sayı: 4, (s. 62 – 82).

- SÖZER, Ali Nazım, “Yeni Bir Bilim Dalı: Yasa Yapma Öğretisi”, **Ankara Hukuk Toplantıları: Norm Koyma ve Hüküm Verme**, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 2009, (s. 69-107).
- Şiddetsizlik Eğitim ve Araştırma Merkezi, **Kolaylaştırıcılar için Şiddetsiz Yöntemler El Kitabı**, İstanbul, 2016.
- ŞİMŞEK, A. Aslı, “Eski Köye Yeni Adet: Hukuk ve Edebiyat Çalışmaları”, **Hukuk Kuramı**, Yıl: 2014, Cilt: 1, Sayı: 4, (s. 11-15).
- TURANLI YÜCEL, Kıvılcım, “Biraz Nefes Almak!”, **Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi**, Yıl: 2014, Cilt: 4, Sayı: 2, (s. 93-106).
- Türkiye Barolar Birliği, **Suriyeli Sığınmacılar İçin “Hukuk Kliniği” Açıldı**, <https://www.barobirlik.org.tr/Haberler/suriyeli-siginmacilar-icin-hukuk-klinigi-acildi-80143>, (erişim tarihi 21.08.2019).
- TÜRKMEN, Köksal, **Hukuk Eğitiminde Yeni Bir Model Olan Klinik Hukuk Eğitimine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2018.
- Uluslararası Af Örgütü, **İlk Adım: İnsan Hakları Eğitimine Başlangıç İçin El Kitabı**, (çev. İ. Üstüner / G. G. Ataman), İstanbul, 2002.
- UYGUR, Gülriz / ÖZDEMİR, Nadire, “Hukuk Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Problemler ve Çözüm Önerileri: Etik Temelde Bir Arayış-Dönüşüm İlkesi I”, **Hukuk ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları**, (der. G. Uygur & N. Özdemir), Seçkin Yayınları, Ankara, 2018, (s. 57 – 93).
- UYGUR, Gülriz / ŞİMGİ, Hülya, “Giriş”, **Üniversitelerde Cinsel Taciz ve Saldırıyla Mücadele: CTS Çalışmaları**, (der. G. Uygur & H. Şimga), Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınevi, Magosa, 2018, (s. 1 - 9).
- UYGUR, Gülriz, “Hukuk Fakültesi Hukuk Klinikleri: Dertlenerek Öğrenmek Ankara Üniversitesi Örneği”, **Yök Yüksek Öğretim Dergisi**, Yıl: 2018, Sayı: 7, (s. 70-72).

VAN KLİNK, Bart, “Knowledge and Aphasia: What is the Use of Skeptical Legal Education?”, **Academic Learning in Law**, (der. B. Van Klink & U. De Vries), Edward Elgar Publishing, Cheltenham, 2016, (s. 15-35).

WARD, Ian, **An Introduction to Critical Legal Theory**, Cavendish Publishing Limited, New York, 1998.

WENTZ, Karin M., “Legal Realism at Yale, 1927-1960”, **Michigan Law Review**, Yıl: 1987, Cilt: 85, Sayı: 5&6, (s. 1105-1109).

WILSON, J. Richard, “Western Europe: Last Holdout in the Worldwide Acceptance of Clinical Legal Education”, **German Law Journal**, Yıl: 2009, Cilt: 10, Sayı: 7, (s. 823 – 846).

WILSON, Richard J., “Legal Aid and Clinical Legal Education in Europe and the USA: Are They Compatible?”, **Outsourcing Legal aid in the Nordic Welfare States**, (der. O. Hammerslev & O. H. Rønning), Palgrave Macmillan, İsviçre, 2018, (s. 263 – 286).

WILSON, Richard J., “Training for Justice: The Global Reach of Clinical Legal Education”, **Penn State International Law Review**, Yıl: 2004, Cilt: 22, Sayı:3, (s. 421 – 431).

WINKLER, Emil, **Clinical Legal Education: A Report On The Concept Of Law Clinics**, https://law.handels.gu.se/digitalAssets/1500/1500268_law-clinic-rapport.pdf (erişim tarihi 23.07.2019).

WIZNER, Stephen, “The Law School Clinic: Legal Education in the Interests of Justice”, **Fordham Law Review**, Yıl: 2002, Cilt: 70, Sayı: 5, (s. 1929-1937).

YILDIRIM, Engin / GÜLENER, Serdar, “Anayasa Mahkemesi Kararlarında Uluslararası ve Karşılaştırmalı Hukuka Yapılan Atıflar: Ampirik Bir Analiz”, **Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**, Yıl: 2018, Cilt: 67, Sayı: 1, (s. 105-144).

YÜKSEL, Mehmet, “Bilim Felsefesi ve Sosyal Teori Bağlamında Hukuk Öğretimine Bakmak”, **Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi**, Yıl: 2013, Cilt: 3, Sayı: 2, (s. 1-8).