

Lisans Öğrencilerinin İnsan Hakları Duyarlılığına İlişkin Bir Araştırma

A Study on Undergraduate Students' Sensitivity to Human Rights

Selma DÜNDAR COECKE 

Öz

Bu çalışmanın amacı (i) üniversite öğrencilerinin insan hakları hususuna ilişkin algılarını incelemek; (ii) ulusal ve uluslararası karşılaştırmalara olanak vermesi açısından “Taking the Human Rights Temperature Questionnaire” adlı ölçeği Türkçe’ye adapte etmektir. Örneklem alanı olarak, çalışmaya Marmara Üniversitesi’nde 10 farklı fakültede öğrenimlerine devam etmekte olan 1175 öğrenci dahil edilmiştir. Varyans analiz sonuçları, üniversite öğrencilerinin insan hakları hassasiyetine ilişkin cevaplarına dair fakülteler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir; şöyle ki insan hakları hassasiyeti Teknik Eğitim ve İlahiyat Fakülteleri öğrencilerinde yükselme eğilimi göstermiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğrenciler arasında insan hakları hassasiyetine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat, beklenmeyen bir sonuç üniversite yılı değişkeninin etkisine ilişkindir: üniversite yılı arttıkça insan hakları hassasiyeti azalma eğilimi göstermiştir. Bu sonuç, yükseköğretim kademesinde insan hakları eğitimine olan ihtiyacı içeren önceki araştırma bulgularının önemini işaret etmekte ve lisans öğrencilerinin duyarlılığın artırmaya yönelik daha sistematik çabalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: insan hakları, lisans öğrencileri, duyarlılık, ölçek.

Abstract

The purpose of this study is to (i) survey undergraduate students' perceptions of and sensitivity to human rights issues, and (ii) adapt the ‘Taking the Human Rights Temperature Questionnaire’ (THRTQ) into Turkish to facilitate further national and international comparisons. The data were collected from 1175 undergraduate students studying at different departments across 10 faculties at Marmara University in İstanbul, Turkey. The analyses showed that, as opposed to the sensitivity

* PhD, Centre for Educational Neuroscience and Department of Psychology and Human Development, UCL Institute of Education, University College London, UK, E-posta: selma.coecke@gmail.com, Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2987-170X>

hypothesis, students' sensitivity to human rights issues significantly differed across faculties, and furthermore the level of sensitivity decreased as the study years advanced. Gender did not have a significant influence on responses. The present research is a step towards clarifying the meaning of sensitivity to human rights among undergraduate students. The results showed expected and unexpected outcomes, and suggested that more systematic efforts are needed to facilitate better understanding, awareness, and sensitivity towards human rights, of which current higher education programs neglect.

Keywords: Human rights, undergraduate students, sensitivity, questionnaire.

Summary

Introduction

Human rights are universal, applicable everywhere, and egalitarian as they offer the same amount of privileges to everyone beyond any negotiation. Awareness of moral principles and norms can equally protect every single individual against unfair, abusive and unbalanced power relationships. This target can be sustained and developed through education, including at the higher education level, which can be seen as the last period of formal training of individuals' just before the major change in their roles, where after they typically take more responsibility and become more productive in the socio-economic arena.

The benefits of increased sensitivity towards human rights is therefore immense and also observable in long term applications. For instance, generations who receive human rights education can balance highly uneven power relations in societies. This is associated with an increased sensitivity towards protecting vulnerable groups, animals, environments, and a tendency to take action against corruption, encourage free speech, tolerate different religious practices, advocate for reduced violence, support the idea of equal education and work opportunities, and demand governments work in an accountable manner. Social, economic and cultural aspects of life need advancement through a better education that in turn corresponds to a better attitude towards human rights.

To what extent undergraduate students hold a sensitive attitude towards human rights in Turkey is an under investigated area. The sensitivity hypothesis predicts no significant differences in young people's sensitivity when their background, gender, or field of study is considered. However, it is unknown what the determinants of change are in the degree of sensitivity about human rights within the same community, such as universities, and how sensitively undergraduate students evaluate human rights issues.

The present research aims to take two steps to provide answers to these by (1) surveying undergraduate students' perceptions of and sensitivity to human rights issues, and (2) adapting the 'Taking the Human Rights Temperature Questionnaire' (THRTQ) into Turkish to facilitate further national and international comparisons.

Method

The study employs a survey design and tests the hypothesis that students' sensitivity to human rights should not differ depending on the demographic aspects such as gender, faculty studied, or study years. In order to test this hypothesis, first, the THRTQ scale was adapted into Turkish language. Then, the data were collected from 1175 undergraduate students studying at different departments across 10 faculties at Marmara University in İstanbul, Turkey. In total, 261 (22.2%) of the participants represented the Faculty of Education; 172 (14.6%) students represented the Faculty of Engineering; 149 (12.7%) of them the Faculty of Technical Education; 135 (11.5%) enrolled in the Faculty of Economics and Administrative Sciences; 122 (10.3%) enrolled in the Faculty of Medicine; 118 (10%) of them from the Faculty of Arts and Sciences; 95 (8.1%) enrolled in the Faculty of Theology; 44 (3.7%) of them from the Faculty of Health Sciences; and 42 (3.6%) of them represented the Faculty of Pharmacy while 38 (3.2%) enrolled in the Faculty of Law. Regarding the study years, 472 (40.2%) of the participants were in their fourth year in the University; 457 (38.9%) of them in their third year, 215 of them in their second year, and 31 of them in their first year of study.

Findings

Cronbach's alpha found to be .914 for 1175 forms. The item-total correlations varied between .320 and .612. None of the items correlated with each other greater than .3, suggesting a reasonable factorability. The Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy was .95, above the recommended value of .6, and Bartlett's test of sphericity was significant, ($\chi^2(300)=9447.261$, $p < .000$). The initial eigenvalues showed that the first factor explained 43% of the variance. The second, third and fourth factors had eigenvalues of just over one, each factor explaining 6%, 6% and 4% respectively. Consistent with the original questionnaire, the one factor solution was preferred then.

The one-way ANOVAs showed no significant effect of gender on THRTQ scores $F(1,1153)=1.104$, $p=.294$. Further, one-way ANOVAs found significant effect of the type of the faculty of students on the THRTQ scores. The type of faculty that students studied was statistically significant on THRTQ scores, $F(9,1131) = 15.67$, $p = .000$, $p < .001$. Post-hoc analyses (Scheffé) showed that students from the two faculties, namely Technical Education, and the Faculty of Theology, exhibited the highest scores and that their scores significantly differed from the other faculty students.

One-way ANOVAs investigated the effect of years spent in the field/faculty. However, the students who were in their first year of study were eliminated from the analyses due to low representativeness ($N=31$ and 21 of them study in the Faculty of Technical Education) and to avoid a confounding effect. Analysis of variance showed significant effect of years of study at the university on THRTQ scores, $F(1,1138) = 6.27$, $p = .002$, $p < .01$, indicating that time spent in the field and university had significant impacts on students responses on THRTQ at the second, third and fourth year of university. Scheffé post-hoc criterion for significance indicated that the students who were in their fourth and more years in the university ($M = 63.96$, $SD = 13.37$) were less sensitive to human rights than the students who were in their second years ($M = 67.14$, $SD = 13.04$, $p=.017$) and in their third years ($M = 66.14$, $SD = 13.04$, $p = .011$). One additional piece of noteworthy information was that

although the first-year students were eliminated from this analysis, further analyses showed they had the highest sensitivity score among the participants (N=31, M=83.81, SD=10.10).

These analyses indicated that, as opposed to the sensitivity hypothesis, students' sensitivity to human rights issues significantly differed across faculties, and furthermore the level of sensitivity decreased as the study years advanced. Gender did not have a significant influence on responses.

In order to test the external validity of the questionnaire, 50 undergraduate students, who did not receive the THRTQ before, were recruited. These students received two questionnaires in consecutive sessions. The participants were first requested to respond to the Human Rights Education attitude Questionnaire developed by Karaman-Kepenekçi (1999). This questionnaire included 23 items over the two subscales, namely Human Rights Education (HRE) and Human Rights in Education Settings (HRES). The participants were then requested to respond to the THRTQ items. The correlations between HRES and THRTQ were significant ($r = 0.322$, $n = 49$, $p = < 0.05$). This subscale underlined human rights in educational settings and correlated with the "THRTQ" at a moderate level, suggesting that while students' sensitivity to human rights increased, their attitude about human rights in educational settings also increased.

Discussion

The present study adapted the THRTQ scale into Turkish language and also provided comparative analysis regarding undergraduate students' sensitivity to human rights. The analyses portrayed an interesting picture regarding both research questions: students' responses were not significantly affected by their gender; the faculty that students studied was highly significant and affected their sensitivity to human rights; students' sensitivity to human rights issues significantly differed depending on the faculties they studied. Unexpectedly, it was observed that as years of study in the university advanced, sensitivity to human rights decreased. These results were in accord with the previous studies (e.g. Andreopoulos & Claude; 1997; Gündoğdu, 2011; Karaman-Kepenekçi, 1999; Selvi, 2004; Sen & Starkey, 2017) and highlighted the importance of the necessity of including courses in undergraduate curricula to improve students' attitudes around human rights.

Giriş

'Hak' terimi ahlaki ve politik olarak hassas iki kavrama karşılık gelir; doğruluk ve yetki. Dürüstlük bağlamında hem doğruluk hem salahiyyet, diğer kültürel yükümlülüklerden bağımsız olarak 'hak' kavramının temellerini oluşturur (Donnelly, 2003). Dolayısıyla insan hakları evrensel, her yerde eşit biçimde uygulanabilir ve herkese aynı miktarda ayrıcalık sunar (Nickel, 2010). Prensip olarak, her insan devredilemez ve evrensel olarak tanınan aynı haklara sahiptir.

Medeni toplumların temel özelliklerinden biri olmasına rağmen, insan hakları kavramı doğal hukuk ve doğal haklar tartışmalarına dayanan derin bir tarihe sahiptir. Bilinen ilk yasal kodekslerden biri olan Hammurabi'nin Babil Yasası'ndan (M.Ö. 1780) gördüğümüz kadariyle o dönemde insanlar günümüz modern insan hakları anlayışına sahip değildi; kadın, erkek, çocuk ve kölelerin

hakları katmanlı toplum yapısını yansıtan şekilde düzenlenmişti (Shiman, 1999). Günümüz insan hakları hareketi, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yirminci yüzyılın ortalarında modern bir sosyal uygulama olarak şekillendi. Liberalist argümanlar bir yandan insan hakları hareketinin temellerini oluştururken, daha sonra feodalizmin sona ermesine zemin oluşturdu. Feodalizmin sonlanmasıyla, bu gelişmeler ulus-devletlerin oluşumuna paralel olarak sanayi devrimini de tetikledi. Liberalizmin babası olarak tanımlanan J. Locke'un 'doğal haklar' kavramıyla ilgili argümanları bu dönemde oldukça etkili olmuştur. J. Locke'un, özellikle, insanların doğal olarak özgür; etnik, kültürel, dini inançlarının veya vatandaşlıklarının ötesinde eşit olduğu fikri yaşadığı döneme damgasını vurmuştur. Diğer aydınlanma filozoflarının çalışmaları ile birlikte bu argümanlar insanlık tarihinin gelişiminin kilometre taşlarını oluştururken, Fransız Vatandaşlık Bildirgesi gibi sivil ve siyasi haklara da kaynaklık etmiştir. Ancak, günümüz insan hakları anlayışı ve insan hakları eğitiminin ahlaki temelleri, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, Birleşmiş Milletler'in kurulması ve 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nin ilanıyla atılmıştır (Kuçuradi, 1999; Postiglione, 2010).

Sonrasında, modern toplumsal düzenin gereği olarak ulusal özerklik, özgürlük ve eşit haklar gibi medeni yaşama uygun dinamik kavramlara ilgi artmıştır (Northcott, 1997). Liberal demokrasinin etkisi altında özerklik, özgürlük, haysiyet, hesap verebilirlik ve vatandaşlık gibi çeşitli hassas kavramlar, sivil ve siyasi yaşamda hükümetler tarafından korunması gereken tartışılmaz haklar olarak temellendirilmiştir (Dudley, Robinson & Taylor, 1999). İnsan haklarına duyarlılık, insanlığın doğası hakkındaki tartışmalara kadar uzanmış; insan doğası ve doğal haklara atfedilen değerlerin demokratik ve totaliter rejimlerle yönetilen toplumlarda nasıl değişkenlik gösterdiği tartışılmıştır (Donnelly, 2003).

Bu tartışılmalar ışığında, günümüz insan haklarına yönelik yaklaşımlar bir dizi farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. En yaygın olarak kabul edilen Griffin'in (2010) modern insan hakları analizi üç kategoriyi şu şekilde tanımlamaktadır: sistematik-kademeli yaklaşımlar (Kant, Mill, Tasioulas), geleneksel-modern yaklaşımlar (Buchanan) ve formal yaklaşımlar (Forst, Rawls). Birinci kategoride, Kant ve Mill genel değerleri ve üst düzey ahlaki ilkeleri teorileştirir. 'Ahlakın Metafizigi' adlı çalışmasında Kant (2003), özgürlük gibi edinilmesi gerekmeyen doğuştan gelen hakları vurgular. Kant, 'özgürlük' terimi ile insanların seçim özgürlüklerini –evrensel yasaların desteklediği şekilde bir arada var olabildikleri sürece – başkalarının kendi seçimlerini kısıtlamalarından bağımsız olmayı ifade eder. Bu yaklaşımda doğuştan gelen özgürlük hakkı, insan olması sayesinde her bireye aittir. İkinci kategoride, geleneksel-modern yaklaşım (Buchanan), eşitlik kavramına odaklanır ve eşitlikçi yaklaşımı tanımlamada çeşitli kriterler sunar. Şöyle ki; herkes yasalar önünde tartışmasız bir şekilde eşittir. Sosyal ve ekonomik haklar buna dahildir, herkes için siyasi katılım hakları, ırksal ve cinsiyete dayalı ayrımcılığa karşı haklar değişmez bir niteliğe sahiptir. Bu yaklaşım, ayrımcılık, cinsiyet veya ırk haklarını vurgularken eşitlikçi olmayan kurumların (erkek/kadın kulüpleri, okullar gibi) ahlaki nedenlerle yasaklanması gerektiğine işaret eder. Üçüncü kategoride, formal temelli yaklaşımlar, Rousseau'nun adalet teorisi uygun olarak, doğal hukuk ve sosyal sözleşme kavramlarını savunur. Bu kategoride ayrıca Rawls'ın (2000) 'eşit haklar' yaklaşımı iki öncül kavramın – doğruluk ve adaletin– birlikte var olan ayrıştırılmaz temel yapı taşları olarak anlaşılması gerektiğini savunur.

Bunların dışında, Vašák'ın (1977) 'üç kuşak insan hakları' gibi farklı kategoriler de mevcuttur. Üç kuşak sınıflandırması Fransız Devrimi'nin üç parolasını 'özgürlük, eşitlik ve kardeşlik' olarak temel alır. Birinci kuşak sivil ve siyasi haklara (yaşam hakkı ve siyasi katılım), ikinci kuşak ekonomik, sosyal ve kültürel haklara (geçim hakkı) ve üçüncü kuşak dayanışma haklarına (barış hakkı, temiz bir çevre hakkı) karşılık gelir. Bu üç kuşak arasından üçüncü kuşak en tartışmalı olanıdır ve günümüzde dahi hem yasal hem de siyasi tanınmadan yoksundur. Arendt (1962), başka bir kategori önererek insanın insan olmaktan gelen haklarına dayanarak totaliteryanizmin kökenlerini analiz eder. Arendt, emperyalizmi ve totaliteryanizmi yeni eylemlerin ve öngörülemez olayların arenası olarak tartışır. Bu iki eğilimin – emperyalizm ve totaliteryanizm– kaçınılmaz olarak yeni, koşullu ve öngörülemez yollarla toplumlarda yıkıma yol açan baş döndürücü güçler olduğunu ifade eder.

Sanders'in (1991) kategorileri bireysel haklar (ırk, cinsiyet, yaş, siyasi veya dini inanç bağlamında), grup hakları (sınıf, grup özellikleri) ve toplu haklar (yani bir toplulukta konuşulan dil, ulusal köken) arasında ayırım yapar. Vincent (2001) sivil, politik, sosyoekonomik ve kolektif haklar arasında da ayırım yapmaktadır. Medeni ve siyasi haklar arasında yaşam, özgürlük, kişinin güvenliği, mahremiyet ve mülkiyet hakları; evlenme ve aile kurma hakkı; adil yargılanma hakkı; kölelik, işkence ve keyfi tutuklamaya karşı haklar; dolaşım özgürlüğü ve sığınma talep etme: vatandaşlık hakkı; düşünce, vicdan, din, ifade, toplantı, serbest seçimler, evrensel oy hakkı ve halkla ilişkilere katılım özgürlüğü vardır. Ekonomik ve sosyal haklar arasına bir ödül için çalışma hakkı, dinlenme ve boş zaman hakkı, ücretli periyodik tatiller, standart bir yaşam, refah, sosyal güvenlik, eğitim ve bir topluluğa kültürel yaşama katılım dahildir. Toplu haklar, etnik azınlıkların kültürel kimliklerinin ve örgütlenme biçimlerinin geliştirilmesini ve korunmasını güvence altına almaktadır.

Bireyler ve topluluklar onları korumadıkça bu hakları kolayca kaybedilebilir. İnsan hakları sadece bireylerin eşit statüsünün bir sonucu değildir, aynı zamanda bu statüyü gerçekten kazanmanın ve sağlamlaştırmanın bir yoludur. Tarih boyunca, bireyler ve toplumlar her zaman kendi statülerini kazanma sürecinde ana aktörler olmuştur. Arendt'in (1962) altını çizdiği gibi, insan haklarını elde etmek için temel nitelik basitçe insan ırkından gelmek olmasına rağmen, aslında eşit olarak doğmayız. Kararlarımız ve eylemlerimizle toplumun üyeleri olarak eşit hale geliriz.

Her ne kadar anahtar fikir her insanın herhangi bir müzakerenin ötesinde haklara sahip olması olsa da, ahlaki ilkelerin ve normların farkında olmak, her bireyi adil olmayan, kötü niyetli ve dengesiz güç ilişkilerine karşı eşit şekilde koruyabilmek hedeftir. Bu hedef, ancak eğitim yoluyla sürdürülebilir, geliştirilebilir (Hornberg, 2002; Carter & Osler, 2000) ve her eğitim kademesi bu hedefi gerçekleştirmede önemli rollere sahiptir. Örneğin, bireylerin resmi eğitiminin son dönemi olarak görülen yükseköğretim düzeyi bile kritik bir dönemi işaret etmektedir. Yükseköğretim sonrasında bireylerin sosyoekonomik arenada genellikle daha fazla sorumluluk alacakları ve daha üretken olacakları göz önünde bulundurulduğunda, insan haklarına karşı artan hassasiyetin faydaları çok büyüktür. İnsan hakları eğitimi alan nesiller, toplumlarda son derece dengesiz güç ilişkilerini dengeleyebilir. Bu, savunmasız grupların, hayvanların ve çevrelerin korunmasına yönelik artan duyarlılık ve yolsuzluğa karşı harekete geçme, konuşma özgürlüğünü teşvik etme, farklı dini uygulamaları tolere etme, şiddeti azaltma, eşit eğitim ve iş fırsatlarını destekleme ve hükümet çalışmalarını talep etme eğilimi ile yakından ilişkilidir. Moghaddam ve Vuksanovic'in (1990) bakış

açısına göre, yaşamın sosyal, ekonomik ve kültürel yönleri, daha iyi bir eğitim yoluyla ilerlemeye ihtiyaç duymaktadır ve bu da insan haklarına karşı daha iyi bir tutuma karşılık gelmektedir.

Gündoğdu'nun (2011) vurguladığı gibi, Türk yükseköğretim kurumlarında insan hakları ve eğitiminin uzun bir geçmişi vardır. İnsan Hakları Dokümantasyon Merkezi'nin kurulması; Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde demokrasi ve insan hakları kurslarının başlatılması, ardından Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nde İnsan Hakları Merkez'lerinin faaliyete geçmesi ve TBMM İnsan Hakları Araştırma Komitesi, insan haklarının korunmasına yönelik öncü mekanizmalar olarak hizmet vermiştir. Ayrıca Bilgi ve Sabancı Üniversiteleri gibi sivil toplum kuruluşları ve üniversite merkezleri de bu alana karşı artan duyarlılığı yansıtmaktadır. Her ne kadar bu gelişmeler cesaret verici olsa da, Karaman-Kepenekçi (1999), Gündoğdu (2011), Altan (2012), Kuçuradi (2004), Sen ve Starkey (2017) ve Akdemir'in (2019) tartıştığı gibi, insan hakları hiçbir zaman Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının odağı olmamıştır.

Oysa araştırmalar göstermektedir ki, kısa süreli kurs ya da seminerler bile insan haklarına karşı duyarlılıkta artışa yol açmaktadır (Stellmacher & Sommer, 2008). Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre lisans öğrencilerinin oy kullanma, bilgilendirme, kendi ve başkalarının haklarını koruma eğilimi, kamu hizmetlerinde gönüllü olma veya sivil hizmetlerde bulunma yoluyla demokratik yaşam biçimlerini savunma olasılıkları daha yüksek görünmektedir (Glaeser, Ponzetto & Shleifer, 2007). Nitekim çalışmalar, insan haklarına karşı daha proaktif bir rol almak için karar alma süreçlerine katılmanın etkili bir mekanizma olduğunu göstermektedir (Dewey, 1916; Kuçuradi, 1997; Şişman, Güleş & Dönmez, 2010).

Bununla birlikte, öğrencilerin insan haklarına ne ölçüde duyarlı bir tutum sergilediği hala tartışma konusudur. Duyarlılık hipotezi, geçmişleri, cinsiyetleri veya çalışma alanları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin insan haklarına duyarlılığında önemli bir farklılık olmaması gerektiğini savunur. Bu çalışma, duyarlılık hipotezini dikkate alarak aşağıdaki soruları cevaplamayı amaçlamaktadır:

- (1) Lisans öğrencileri insan hakları ile ilgili meseleleri ne kadar hassas bir şekilde değerlendirmektedir?
- (2) Öğrencilerin insan haklarına duyarlılığı cinsiyet, öğretim yılı ve fakülte gibi demografik faktörlere bağlı olarak önemli ölçüde farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma tarama (survey) tipi bir araştırma olup (Karasar, 2011) lisans öğrencilerinin insan haklarına karşı tutum ve duyarlılıklarının incelemek için yabancı bir ölçeğin Türkçe'ye kazandırılması hedeflenmiştir

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye'de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileridir. Örneklem alanı İstanbul ili Marmara Üniversitesi'nde öğretimlerine 2011-2012 eğitim öğretim yılında 10 farklı fakültede devam eden 1175 lisans öğrencisini içermektedir. Toplam 545 erkek (% 46,3) ve 630 kadın

(% 53,6) katılımcı yer almıştır. Öğrenciler farklı kampüslerde rastgele seçilmiştir. Sadece anketi doldurmaya gönüllü olanlar katılmıştır. Katılımcıların cinsiyet ve fakülte dağılımı Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1.

Katılımcıların Fakülteleere Göre Dağılımı

Fakülte	Kadın	Erkek	Toplam
Eğitim Fakültesi	164	97	261
Mühendislik Fakültesi	51	121	172
Eczacılık Fakültesi	20	22	42
Teknik Eğitim Fakültesi	87	62	149
Sağlık Bilimleri Fakültesi	44	0	44
Hukuk Fakültesi	24	14	38
Tıp Fakültesi	68	53	122
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	62	73	135
Fen Edebiyat Fakültesi	66	52	118
İlahiyat Fakültesi	44	51	95
Toplam	630	545	1175

Tablo 1'de görüldüğü gibi 1175 öğrencinin 261'i (% 22,2) Eğitim Fakültesini temsil etmiştir; 172 (% 14,6) öğrenci Mühendislik Fakültesi'ni temsil etmiş; 149'u (% 12,7) Teknik Eğitim Fakültesi; 135'i (% 11,5) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi; 122'si (% 10,3) Tıp Fakültesi; 118'i (% 10) Fen Edebiyat Fakültesi; 95'i (% 8,1) İlahiyat Fakültesi; 44'ü (% 3,7) Sağlık Bilimleri Fakültesi; 42'si (% 3,6) Eczacılık Fakültesi, 38'i (% 3,2) Hukuk Fakültesi'ni temsil etmiştir. Tablo 2'de ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine göre ayrılmış yıl grupları gösterilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Öğrenim Yıllarına Göre Dağılımı

Cinsiyet	1. yıl	2. yıl	3. yıl	4. yıl	Toplam
Kadın	21	121	240	248	630
Erkek	10	94	217	224	545
Toplam	31	215	457	472	1175

Katılımcıların 472'si (% 40,2) üniversitede dördüncü yılında olup; 457'si (% 38,9) üçüncü, 215'i ikinci ve 31'i ilk yılında yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

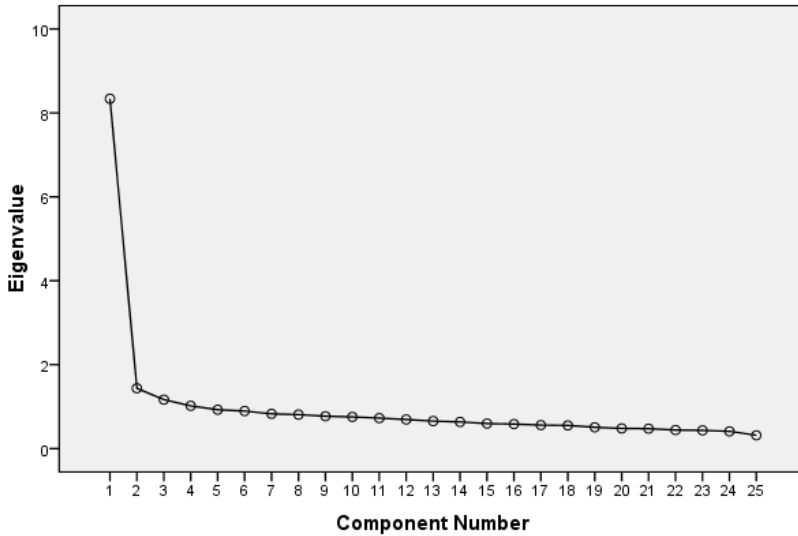
Shiman (1999) tarafından geliştirilen ve Minnesota Üniversitesi Human Rights Resource Center tarafından adapte edilen 'Taking the Human Rights Temperature Questionnaire' (THRTQ) yazar ve adı geçen kurumun izniyle bu çalışmada kullanılmak amacıyla Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçek, 25 maddeden oluşan 1=hayır/asla ve 4=evet/her zaman olmak üzere dörtlü Likert skala ile derecelendirilmiştir. THRTQ ölçeği başlangıçta araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ayrıca bağımsız olarak Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora yapan ve İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak çalışan iki meslektaş tarafından

Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra taslak Türkçe maddeler karşılaştırılarak gereken yerlerde küçük değişiklikler yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışması için, taslak Türkçe anket Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık Bölümünde okuyan 104 öğrenciye uygulanmıştır. Taslak anket Cronbach alfa değeri yüksek iç tutarlılık göstermiş ($\alpha = .867$) ve madde-toplam korelasyonları .279 ile .498 arasında değişmiştir. Öğrencilerden gelen geri bildirimlere dayanarak yapılan küçük düzeltmelerden sonra taslak Türkçe anketi sonuçlandırılmış; THRTQ'nun uyarlanmış versiyonunu. 'İnsan Hakları Hassasiyet Ölçeği' (İHHÖ) olarak adlandırılmış ve uyarlanmış İHHÖ farklı fakültelerde okuyan öğrencilere sunulmuştur.

Veriler 1192 lisans öğrencisinden elde edilmiş. Ancak, eksik bilgi nedeniyle 17 anket formu ileri analizlerden çıkarılmıştır. Cronbach alfa ve madde-toplam korelasyonları yeniden hesaplanmıştır. Toplam 1175 form için cronbach alfa ($\alpha = .914$) değerinde iyileşme görülmüştür. Madde-toplam korelasyonları .320 ile .612 arasında değişerek iyileşme göstermiştir. Maddelerin hiçbiri birbiriyle .3'ten büyük korelasyon göstermediği için makul bir faktör olduğu düşünülmüştür. Ayrıca, Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği, önerilen 0,6 değerinin üzerinde, 0,95 olarak ölçülmüş; ve Bartlett Sphericity test istatistiğinin anlamlı olduğunu görülmüştür ($\chi^2(300)=9447.261$, $p < .000$). Bu sonuçlar verilerin normal dağılım özelliğine sahip olduğunu göstermiştir.

İHHÖ'nun altında yatan faktörleri tanımlamak için 25 maddenin tümü ile faktör analizi yapılmıştır. Birinci faktörün varyansın % 43'ünü açıkladığı görülmüş. İkinci, üçüncü ve dördüncü faktörlerin özdeğerleri birin biraz üzerinde yer almakla birlikte, her bir faktör sırasıyla % 6, % 6 ve % 4'ü açıklamıştır. Şekil 1'de görüldüğü gibi ve orijinal ankete uygun olarak, bir faktör çözümü tercih edilmiştir.

Scree Plot



Şekil 1. İHHÖ'nun faktör bileşenleri

Bulgular

İHHÖ ölçeğine verilen yanıtların ortalama ve madde toplam puanları hesaplanmıştır. En yüksek ve en düşük ortalamaya sahip maddeler tespit edilmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra bir dizi Varyans Analizi (ANOVA) testi yapılmış, ardından öğrenci gruplarının istatistiksel olarak birbirlerinden farklı hassasiyete sahip olup olmadığını görmek için Scheffé post hoc analizleri uygulanmıştır. Tablo 3'te İHHÖ'nun her bir maddesinin tanımlayıcı istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 3.

İnsan Hakları Hassasiyet Ölçeği

<i>Maddeler</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SD</i>
1. Okulumuz, öğrencilerin güvende olduğu emniyetli bir yerdir.	1175	2.74	.99
2. Bütün öğrenciler, akademik ve kariyer fırsatları hakkında eşit şekilde bilgilendirilir ve teşvik edilirler.	1175	2.10	.92
3. Okul üyeleri; giyim tarzı, yaşam biçimi, belirli bir kişiye bağlılık ve okul dışı aktiviteler gibi konularda ayrımcı değildir.	1175	2.80	.99
4. Okulum; kaynaklar, aktiviteler ve konaklama planlamaları konusunda herkese eşit erişim olanakları sunar.	1175	2.40	1.02
5. Okul üyeleri, ayrımcılığa, aşağılayıcı eylem ya da materyallere, küçük düşürmelere karşı çıkar.	1175	2.76	.94
6. Biri, başka birinin haklarını ihlal ettiğinde/saldırdığında, saldırgan kendi davranışlarını nasıl değiştireceği konusunda yardım alır.	1175	2.09	.91
7. Okul üyeleri, insan olarak akademik gelişimimi önemser ve ihtiyacım olduğunda yardımcı olur.	1175	2.60	.90
8. Bir çatışma çıktığında, yıkıcı olmayan ve işbirlikçi yollarla çözmeye çalışırız.	1175	2.67	.94
9. Taciz ya da ayrımcılık şikâyeti olduğunda kurumsal politika ve prosedürler uygulanır.	1175	2.88	.95
10. Disiplinle ilgili konularda (uzaklaştırma ve kayıt dondurma dahil) herkes, suç ve cezanın belirlenmesinde adil ve tarafsız bir sağaltım güvencesi altındadır.	1175	2.76	.94
11. Okulumuzda hiç kimse aşağılayıcı muamele ve cezaya maruz kalmaz.	1175	2.73	.96
12. Suçlanan biri, suçu kanıtlanıncaya kadar masum kabul edilir.	1175	2.75	.96
13. Özel alanıma ve eşyalarıma saygı gösterilir.	1175	2.99	.89
14. Okul toplumu, Türkiye doğumlu olmayanlar da dahil olmak üzere, farklı geçmiş ve kültürlerden gelen öğrencileri, eğitimcileri, yöneticileri ve çalışanları hoş karşılar.	1175	3.24	1.04
15. İnançımı ve görüşlerimi (siyasi, kültürel, dinsel ya da diğer) ayrımcılık korkusu olmadan ifade etme özgürlüğüne sahibim.	1175	2.60	1.07
16. Okul üyeleri, yayınları, sansür ya da ceza korkusu olmadan üretebilir ya da yayabilir.	1175	2.41	.96
17. Derslerde, ders kitaplarında, kütüphanelerde, toplantılarda ve eğitimde farklı ses ve bakış açıları (cinsiyet, ırk/etnik, ideoloji) temsil edilir.	1175	2.61	.94
18. Kültürümü; müzik, sanat ve edebiyat aracılığıyla ifade etme fırsatına sahibim.	1175	2.70	.99
19. Okulun tüm üyeleri; bireysel ve dernekler aracılığıyla okul politika ve kurallarını geliştirmek için demokratik karar alma süreçlerine katılım fırsatına sahiptir.	1175	2.59	.95
20. Okul üyeleri, kendilerinin ya da başkalarının haklarını korumak için okulda dernek kurma hakkına sahiptir.	1175	2.83	.89
21. Okul üyeleri; adalet, çevre, yoksulluk ve barışla ilgili toplumsal ve küresel problemleri öğrenmede birbirini teşvik eder.	1175	2.63	.94

22. Okul üyeleri; adalet, çevre, yoksulluk ve barışla ilgili toplumsal ve küresel sorunları ele alma ve organize olmada birbirini teşvik eder.	1175	2.57	.92
23. Okul üyeleri; bir okul günü boyunca yeterli dinlenme/ara, makul çalışma saatleri ve adil çalışma koşullarına sahiptirler.	1175	2.55	.98
24. Okulumdaki çalışanlara, ailelerinin ve kendilerinin sağlıklı ve iyi yaşamaları için (gıda, konaklama, sosyal hizmetler, işsizlik güvencesi, hastalık ve yaşlılık dahil) yeterli miktarda ödeme yapıldığını düşünüyorum.	1175	2.35	.95
25. Diğerlerinin ayrımcılığa maruz kalmasını önlemek ve onları okul toplumunun güvenliğine teşvik etmek için okulumda sorumluluk alırım.	1175	2.71	.98

Bu tanımlayıcı istatistiklere dayanarak, en yüksek puan alan beş soru aşağıdaki gibidir; 3, 9, 13, 14, 20, en az oy alan beş madde; 2, 4, 6, 16, 24. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre İHHÖ skorlarında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını görmüştür, $F(1,1153) = 1.104$, $p = .294$.

Fakat, tek yönlü varyans analizleri (ANOVA), öğrenci fakültesi değişkenine göre İHHÖ puanları üzerinde anlamlı bir farklılık bulmuştur, $F(9,1131) = 15.67$, $p = .000$, $p < .001$. Scheffé post-hoc analizler, Teknik Eğitim ve İlahiyat Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin lehine yüksek puanları sergilemiştir. Bu fakültelerde okuyan öğrencilerin puanlarının diğer fakültelerde okuyan öğrencilerin puanlarına oranla önemli ölçüde farklı oldukları görülmüştür: Scheffé post hoc kriterine göre Teknik Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin skorları ($\bar{x} = 63.96$, $SD = 13.37$) Eğitim Fakültesi'ne kayıtlı öğrencilerden önemli ölçüde farklıdır ($\bar{x} = 62.29$, $SD = 14.34$, $p = .000$); ayrıca bu farklılık Mühendislik Fakültesi ($\bar{x} = 64.67$, $SD = 12.56$, $p = .000$); Eczacılık Fakültesi ($\bar{x} = 62.53$, $SD = 13.05$, $p = .000$); Hukuk Fakültesi ($\bar{x} = 63.76$, $SD = 11.18$, $p = .000$); Tıp Fakültesi ($\bar{x} = 61.26$, $SD = 10.06$, $p = .000$); İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ($\bar{x} = 63.96$, $SD = 11.58$, $p = .000$); Fen Edebiyat Fakültesi ($\bar{x} = 65.31$, $SD = 14.60$, $p = .000$) ve Sağlık Bilimleri Fakültesi'ne kayıtlı öğrenciler için de ($\bar{x} = 67.84$, $SD = 13.32$, $p = .049$) geçerlidir.

En yüksek ikinci İHHÖ puanına sahip İlahiyat Fakültesi'nde okuyan öğrenciler için de benzer sonuçlar elde edilmiştir: Scheffé post hoc analizleri İlahiyat Fakültesi'ne kayıtlı öğrencilerin ($\bar{x} = 63.96$, $SD = 13.37$) Eğitim Fakültesi'ne kayıtlı olan öğrencilerden ($\bar{x} = 62.29$, $SD = 14.34$, $p = .000$); Mühendislik Fakültesi ($\bar{x} = 64.67$, $SD = 12.56$, $p = .006$); Eczacılık Fakültesi ($\bar{x} = 62.53$, $SD = 13.05$, $p = .026$); Tıp Fakültesi ($\bar{x} = 61.26$, $SD = 10.06$, $p = .000$); İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ($\bar{x} = 63.96$, $SD = 11.58$, $p = .003$) ve Fen-Edebiyat Fakültesi'ne kayıtlı öğrencilerden ($\bar{x} = 65.31$, $SD = 14.60$, $p = .042$) anlamlı olarak farklı olduğunu göstermiştir. Diğer fakülte öğrencilerinin cevapları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tek yönlü ANOVA'lar alan/fakültede geçirilen yılların etkisini analiz etmiştir. Üniversitenin ilk yılında olan öğrencilerin temsil oranlarının düşük olması nedeniyle ($n=31$ ve 21 'i Teknik Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte) bu grup analizlerden çıkarılmıştır. Analizler, üniversitede ikinci, üçüncü, dördüncü ve daha fazla yıl öğrenim gören öğrenciler dahil edilerek gerçekleştirilmiştir. Varyans analizi, üniversitede yıllarının İHHÖ puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir, $F(1,1138) = 6.27$, $p = .002$, $p < .01$. Scheffé post-hoc testleri üniversitede dördüncü ve daha fazla yıllarında olan öğrencilerin ($M = 63.96$, $SD = 13.37$), ikinci yıllarında ($M = 67.14$, $SD = 13.37$),

= 13.04, $p = .017$) ve üçüncü yıllarında ($M = 66.14$, $SD = 13.04$, $p = .011$) okuyan öğrencilere göre insan haklarına daha az duyarlı olduğunu göstermiştir. Dikkate değer bir başka bilgi ise her ne kadar birinci sınıf öğrencileri bu analizden çıkarılsa da ayrı bir incelemede bu katılımcıların en yüksek duyarlılık puanına sahip olduklarını görülmüştür ($N = 31$, $M = 83.81$, $SD = 10.10$).

Dış Geçerlilik

Anketin dış geçerliliğini test etmek için daha önce THRTQ uygulanmayan 50 lisans öğrencisi dış geçerlik çalışması için örneklem alınmıştır. Bu öğrencilere ardışık oturumlarda iki anket sunulmuştur. Katılımcılar önce Karaman-Kepenekçi (1999) tarafından geliştirilen İnsan Hakları Eğitimi Tutum Anketini yanıtlamıştır. Bu anket iki alt ölçekte 23 madde içermektedir: İnsan Hakları Eğitimi (İHE) ve Eğitim Ortamlarında İnsan Hakları (EOİH). Katılımcılara ikinci oturumda İHHÖ ölçeği sunulmuştur. İHHÖ toplam puanları ve İnsan Hakları Eğitimi Tutumu (İHET) alt ölçekleri (İHE ve EOİH) için Pearson korelasyon katsayıları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.

İHET ve İHHÖ Ölçekleri Arasındaki Korelasyonlar

	İHE	EOİH	İHHÖ
İHE	1	.220 (n=50)	.080 (n=49)
EOİH		1	.322* (n=49)

* $p < .05$

İHE alt ölçeği ile İHHÖ arasında anlamlı bir korelasyon görülmemiştir ($r = 0.080$, $n = 49$, $p => 0.05$). İHE alt ölçeğinin insan hakları eğitimine daha fazla önem verdiği göz önüne alındığında, anlamlı olmayan korelasyonlar makul bulunmuştur. İkinci alt ölçek EOİH ve İHHÖ arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r = 0.322$, $n = 49$, $p = < 0.05$). Bu alt ölçek, eğitim ortamlarında insan haklarının öneminin altını çizmiş ve orta düzeyde İHHÖ ile ilişki göstermiştir. Bu sonuç öğrencilerin insan haklarına duyarlılıkları artarken, eğitim ortamlarında insan haklarına ilişkin tutumlarının da artma olasılığına işaret etmiştir.

Tartışma

Bu çalışma THRTQ ölçeğini Türkçeye uyarlamış ve lisans öğrencilerinin insan haklarına duyarlılıkları konusunda karşılaştırmalı bir analiz sunmuştur. Yeni nesillerin insan haklarına duyarlılıklarını artırmaya yönelik çabalar her zamanda bunun gerekliliğini doğrulamakta ve bu hedefe yönelik eylem planlarının bir yol haritasına ihtiyacı olduğu görülmektedir. Örneğin, bu çalışmanın analizleri her iki araştırma sorusuna dair ilginç bir tablo çizmiştir. Araştırmanın ilk sorusu göz önünde bulundurulduğunda (lisans öğrencilerinin insan hakları ile ilgili meseleleri ne oranda hassas değerlendirdikleri), ölçeğin 14. maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğunu görmekteyiz ki bu madde öğrenciler tarafından en sık karşılaşılan durum olarak yorumlanabilir

(Okul toplumu, Türkiye doğumlu olmayanlar da dahil olmak üzere, farklı geçmiş ve kültürlerden gelen öğrencileri, eğitimcileri, yöneticileri ve çalışanları hoş karşılar). En yüksek ortalamaya sahip olan ve muhtemelen öğrenciler tarafından sıkça karşılaşılan diğer maddeler ise sırasıyla 13 (Özel alanıma ve eşyalarımaya saygı gösterilir); 9 (Taciz ya da ayrımcılık şikâyeti olduğunda kurumsal politika ve prosedürler uygulanır); 20 (Okul üyeleri, kendilerinin ya da başkalarının haklarını korumak için okulda dernek kurma hakkına sahiptir); ve 3'tür (Okul üyeleri; giyim tarzı, yaşam biçimi, belirli bir kişiye bağlılık ve okul dışı aktiviteler gibi konularda ayrımcı değildir). Bu beş maddenin ayrımcılık ve hak temaları ile ilgili ortak özelliklerinin olması dikkat çekicidir.

Bu durum, öğrenciler tarafından nadiren karşılaşılan durumlar olarak yorumlanabilecek en düşük ortalamaya sahip maddeler yardımıyla daha iyi analiz edilebilir. Bu grupta, 6. madde en düşük ortalamaya sahip görünmektedir (Biri, başka birinin haklarını ihlal ettiğinde/saldırdığında, saldırgan kendi davranışlarını nasıl değiştireceği konusunda yardım alır). Bu sonuç ayrıca öğrencilerin okulda şiddet ile karşı karşıya kalmayacaklarını da düşündürmektedir. 1. maddenin betimleyici istatistikleri en düşük frekans bandında yer almadığı için bu yorumu destekleyebilir (Okulumuz, öğrencilerin güvende olduğu emniyetli bir yerdir). Öğrencilerin nadiren karşılaştığı diğer durumlar ise şunlardır: 2 (Bütün öğrenciler, akademik ve kariyer fırsatları hakkında eşit şekilde bilgilendirilir ve teşvik edilirler), 24 (Okulumdaki çalışanlara, ailelerinin ve kendilerinin sağlıklı ve iyi yaşamaları için gıda, konaklama, sosyal hizmetler, işsizlik güvencesi, hastalık ve yaşlılık dahil yeterli miktarda ödeme yapıldığını düşünüyorum). Ayrıca, bu öğelerin genellikle sosyoekonomik koşullara ve eşit fırsatlara işaret etmesi de dikkat çekicidir.

Çalışmanın ikinci sorusu, öğrencilerin yanıtlarının fakültelerine ve cinsiyetlerine göre önemli ölçüde farklılık gösterip göstermediği ile ilgili idi. Analizler öğrencilerin cevaplarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini göstermiştir. Öte yandan, öğrencilerin kayıtlı olduğu fakültelerin insan haklarına olan duyarlılıklarını anlamlı ölçüde etkilediği gözlenmiştir. Teknik Eğitim ve İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin diğer fakülte öğrencilerinden önemli ölçüde farklılaştıkları bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak, İHHÖ puanları açısından iki ana fakülte grubu belirlenmiştir. Birinci grup en yüksek puanı alan ve yukarıda belirtilen iki fakülteyi, ikinci grup diğer fakülteleri kapsamıştır. Bu gruplaşma araştırma hipotezini çürütmüş, lisans öğrencilerinin insan hakları konularına duyarlılıklarının kayıtlı oldukları fakültelele bağlı olarak önemli ölçüde farklılaştığını göstermiştir. Bu sonuç Gündoğdu'nun (2011) insan hakları eğitimi ile ilgili tutum puanları ile bölüm, üniversite ve üniversitenin coğrafi bölgesine göre önemli farklılıklar bulan bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak Gündoğdu'nun (2011) aksine, bu çalışmada cinsiyetin insan hakları duyarlılığı üzerinde önemli bir etkisi olmamıştır. Benzer şekilde Nava, Mancao, Hermosisima, Yeban (2005), Torney-Purta, Wilkenfeld, Barber (2008) ve Levin-Goldberg (2008), erkek ve kadınların insan hakları tutumları arasında önemli farklılıklar bulamamıştır. Fakat yine de Postiglione (2010), Heyneman (2004), Plantilla (2002), Redondo (2009), Besson (2011), Gillespie ve Melching (2010), Dudley vd. (1999), Flowers, Bernbaum, Rudelius-Palmer, Tolman (2000) tarafından önerildiği gibi, etnik köken, çevre ve eğitim gibi diğer faktörlerin etkileri söz konusu olabilir.

Son olarak, bir başka bulgu üniversitede çalışılan yılların etkisiydi. Beklenmedik bir şekilde, öğrencilerin üniversite yılları ilerledikçe insan haklarına duyarlılıklarının azaldığı gözlemlendi. Bu sonuç,

Karaman-Kepenekçi'nin (1999) bulgularının, öğrencilerin insan hakları konusundaki tutumlarını geliştirmek için lisans programlarına derslerin dahil edilmesinin gerekliliğini gösteren çalışmasının önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Andreopoulos ve Claude (1997), Gündoğdu (2011), Sen ve Starkey (2017) lise ve üniversitelerin insan hakları eğitimi çabalarının arttırılmasında kritik öneme sahip olduğunu savunmaktadır.

Medeni toplum yapısını destekleme çabalarına yönelik insan hakları duyarlılığı eğitimleri anaokulu ve ilkokul yıllarından başlamalıdır. Bu yöndeki olumlu bir gelişme 2005-2009 Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği 'İnsan Hakları Eğitimi için Dünya Programı' çerçevesinde insan hakları eğitiminin ilk ve orta öğretim eğitim programlarına dahil edilmesi hedefi olmuştur. Nitekim, bu çabalar yüksek öğretim kurumları tarafından sistematik bir şekilde desteklenmemektedir (Akdemir, 2019; Selvi, 2004; Turan, 2019). Bu araştırmanın bulguları, önceki çalışmalarla örtüşen biçimde, lisans öğrencilerinin toplumdaki en stratejik gruplardan biri olduğuna dikkat çekmekte ve yeni nesillerin insan haklarına duyarlılıklarını artırmanın önemini vurgulamaktadır. Fakat üniversite yıllarında azalan duyarlılık seviyesi kaygı verici bir durumdur. Başka bir araştırma bu bulguyu diğer ülkelerde eğitimine devam eden üniversite öğrencilerinin tutumlarını inceleyen bir çalışma kapsamında karşılaştırmalı olarak analiz edebilir. İnsan haklarına duyarlı bir toplumda yaşamak yaşam kalitesinin en vazgeçilmez koşullarından biridir, her devirde her kesimden insanın ihtiyacıdır. Ülkemizde bu duyarlılığı geliştirmeye yönelik eğitimlere verilen değer ve çabalardaki artış hem ulusal hem uluslararası arenada karşılığını verecektir.

Kaynakça

- Akdemir, D.S. (2019). Türkiye'de yükseköğretimde insan hakları eğitimi: kamu yönetimi bölümleri örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 19-38.
- Altan, S. (2012) The Global Youth LEAD Club: A study of civics and human rights education in Turkey. In P. Cunningham & N. Fretwell (eds.) *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 698-705). London: CiCe.
- Andreopoulos, G.J., & Claude, R.P. (1997). *Human rights education for the twenty-first century*. USA: University of Pennsylvania Press.
- Arendt, H. (1962). *The origins of totalitarianism*. New York: Meridian Books.
- Besson, S. (2011). Human rights and democracy in a global context: Decoupling and recoupling. *Ethics & Global Politics*, 4(1), 19-50.
- Carter, C., & Osler, A. (2000) Human rights, identities and conflict management: a study of school culture as experienced through classroom relationships. *Cambridge Journal of Education*, 30(3), 335-356,
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Donnelly, J. (2003). *Universal human rights in theory and practice*. New York: Cornell University Press.
- Dudley, J., Robison, J., & Taylor, A. (1999). Educating for an inclusive democracy: Critical citizenship literacy. *Studies in The Cultural Politics of Education*, 20(3), 427-441.
- Flowers, N., Bernbaum, M., Rudelius-Palmer, K., & Tolman, J. (2000). *The human rights education handbook: effective practices for learning, action, and change*. Minneapolis: The Human Rights Resource Center and The Stanley Foundation.

- Gillespie, D., & Melching, M. (2010). The transformative power of democracy and human rights in nonformal education: the case of Tostan. *Adult Education Quarterly*, 60(5), 477-498.
- Glaeser, E., Ponzetto, G., & Shleifer, A. (2007). Why does democracy need education? *Journal of Economic Growth*, 12(2), 77-99
- Griffin, J. (2010). Human rights: Questions of aim and approach. *Ethics*, 120, 741-760.
- Gündoğdu, K. (2011). Candidate teachers' attitudes concerning human rights education in Turkey. *Education and Science*, 36(162), 182-195.
- Heyneman, S.P (2004). On the international dimension of education and social justice. *Journal of Education*, 185(3), 83-102.
- Hornberg, S. (2002). Human rights education as an integral part of general education. *International Review of Education*, 48(3/4), 187-198.
- Kant, I. (2003). *The metaphysics of morals* (Eds. M. Gregor introduction by R.J. Sullivan). UK: Cambridge University Press.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (1999). Eğitimcilerin insan haklarına yönelik tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 213-227.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kuçuradi, İ. (1997). *Uludağ konuşmaları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (1999). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2004). İnsan hakları eğitimi ve dayanışma için eğitim: eğitimcilerin eğitimi. I. Kuçuradi, B. Peker (Ed.), *Elli Yıllık Deneyimlerin Işığında Dünyada ve Türkiye'de İnsan Hakları* (375-381). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Levin-Goldberg, J. (2008). The impact of human rights education on student attitudes and behaviours. Doctoral Dissertation, Northcentral University, Arizona, USA.
- McLaughlin, T.H. (2000) The educative importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 306-325.
- Moghaddam, F.M., & Vuksanovic, V. (1990). Attitudes and behavior toward human rights across different contexts: the role of right-wing authoritarianism, political ideology, and religiosity. *International Journal of Psychology*, 25, 455-474.
- Nava, L.H., Mancao, M.C.T., Hermosisima, M.V.C., & Yeban, F.I. (2005). *Human rights awareness of secondary school students in the Philippines: A sample survey*. Osaka: Asia-Pacific Human Rights Information Centre.
- Nickel, J. (2010). Human rights. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved in December 11, 2019, from <https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/rights-human/>
- Plantilla, J.R. (2002). Consultation and training for human rights education. *International Review of Education*, 48(3-4), 281-282.
- Postiglione, A. (2010). Human rights and the environment. *The International Journal of Human Rights*, 14(4), 524-541.
- Rawls, J. (2000). *A theory of justice*. UK: Oxford University Press.
- Redondo, E.D. (2009). The millennium development goals and the human rights based approach: reflecting on structural chasms with the united nations system. *The International Journal of Human Rights*, 13(1), 29-43.
- Sanders, D. (1991). Collective rights. *Human Rights Quarterly*, 13, 368-386.
- Selvi, K. (2004). Human rights education in the world and in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 72-77.

- Sen, A., & Starkey, H.W. (2017). The rise and fall of citizenship and human rights education in Turkey. *Journal of Social Science Education*, 16 (4), 84-96.
- Shiman, D.A. (1999). A human rights perspective. Retrieved in October, 2018, from <http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/hreduseries/tb1b/Section1/tb1-2.htm>
- Stellmacher, J., & Sommer, G. (2008). Human rights education, an evaluation of university seminars. *Social Psychology Special Issue: Social Psychology and Peace*, 59(1), 70-80.
- Şişman, M., Güleş, H. & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Torney-Purta, J., Wilkenfeld, B., & Barber, C. (2008). How adolescents in 27 countries understand, support, and practices human rights. *Journal of Social Issues*, 64(4), 857-880.
- Turan, R. (2019). *Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Vašák, K. (1977). Human rights: A thirty-year struggle: The sustained efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights. *UNESCO Courier*, 11, 29-32.
- Vincent, R.J. (2001). *Human rights and international relations*. UK: Cambridge University Press.