



DOI: 10.18039/ajesi.742558

İnsan Hakları, Çocuk Hakları ve İnsan Hakları Eğitimi

Abdulkerim ŞEN¹

Geliş Tarihi: 25.05.2020

Kabul Tarihi: 27.11.2020

Türü: Derleme

Öz

Bu çalışma, insan hakları, çocuk hakları ve insan hakları eğitimine ilişkin İngilizce konuşulan akademik dünyada yaygın kabul gören perspektiflerin bir derlemesini yaparak, Türkçe alan yazına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, belli bir argüman etrafında bir tartışma yapmaktan ziyade, bir kavramsal ve teorik netleştirme sunulmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde öncelikle insan hakları kavramının ayırt edici özellikleri tanıtılmakta ve insan haklarına yöneltilen bazı eleştirilere yer verilmektedir. Sonraki bölümde, insan hakları eğitiminin gelişimi, kavramsallaştırılması, sınıflandırılması ve güncel problemleri hakkında bilgiler verildikten sonra çocuk haklarının gelişimi ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin eğitimsel doğurguları ele alınmaktadır. Bu bölümde, eğitim kurumlarında çocuk hakları ile ilgili durumu değerlendirmek, varsa ihmal ve ihlalleri tespit etmek amacıyla geliştirilmiş bir kontrol listesi sunulmaktadır. Ayrıca çocuk katılımının niteliğini iyileştirmeyi amaçlayan bir modelin tanıtımı yapılarak, çocuk katılımı ile esasen neyin kastedildiği, nelerin katılım sayılıp nelerin katılım sayılamayacağı netliğe kavuşturulmaktadır. Çalışmanın son bölümünde, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin raporlarına yansıyan Türkiye çocuk hakları sorunları ve Türkiye insan hakları eğitimi reformuna dair bir bilgilendirme yapılmaktadır. Ayrıca, insan hakları eğitiminin sosyal gerçeklik ve sosyal değişimle bağımlı güçlendirme kaygısı güden dönüştürücü insan hakları eğitimi yaklaşımından hareketle, bazı çözümler önerilmektedir. İnsan hakları eğitimi ve çocuk haklarına ilişkin derlenen perspektifler, Türkçe okuyan araştırmacıların bu konularda yapacakları çalışmaların teorik ve kavramsal çerçevesine katkılar sunabilir.

Anahtar kelimeler: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, çocuk hakları, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, insan hakları, insan hakları eğitimi.

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

¹ (Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, abdulkerim.sen@ogu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1869-312X>



DOI: 10.18039/ajesi.742558

Human Rights, Children's Rights and Human Rights Education

Abdulkerim SEN¹

Submitted by: 25.05.2020

Accepted by: 27.11.2020

Type: Review

Abstract

This study aims to contribute to Turkish literature by compiling perspectives about human rights, children's rights and human rights education that have wide recognition in English-spoken academic world. To this end, conceptual and theoretical clarifications are presented rather than holding a discussion around a particular argument. In the first part, the defining features of human rights are introduced, then some criticisms that are mounted against human rights are outlined. Next section gives information about the development, conceptualization, classification and current problems of human rights education, then moves to present the historical development of children's rights and educational implications of the Convention on the Rights of the Child. In this part, a checklist which was developed to evaluate educational conditions regarding children's rights and identify negligence and violations, if there is any, is presented. By introducing a model which aims to improve the quality of children's participation, what is exactly meant by children's participation, what can be considered as participation and what cannot be regarded as such are clarified. The final part informs briefly about Turkey's human rights education reforms and children's rights issues by drawing on the reports of the United Nations Committee on the Rights of the Child. In addition, some solutions are suggested by relying on transformative human rights education approach which has a concern to strengthen human rights education's link to social realities and social transformation. Compiled perspectives about human rights education and children's rights can contribute to the theoretical and conceptual framework of studies to be conducted by Turkish-reading researchers.

Keywords: children's rights, Convention on the Rights of the Child, human rights, human rights education, United Nations Committee on the Rights of the Child.

Cite: Sen, A. (2021). Human rights, children's rights and human rights education. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 462-482. DOI: 10.18039/ajesi.742558

¹ (Corresponding author) Assistant Professor, Eskisehir Osmangazi University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkey, abdulkerim.sen@ogu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1869-312X>

Giriş

Bu makalenin amacı, insan hakları, insan hakları eğitimi (İHE) ve çocuk haklarına dair İngilizce konuşulan dünyada yaygın kabul gören perspektiflerin bir kısmını Türkçe okuyan araştırmacıların dikkatine sunmaktır. Temel amaç, belli bir argüman etrafında bir tartışma sunmak yerine, belirtilen kavramlara dönük teorik bir netleştirme yapmaktır. Bu amaçla, makalenin ilk bölümünde insan hakları fikrini güçlü kılan, onu benzer diğer fikirlerden ayırt eden özellikleri üzerinde durulacak, sonrasında insan haklarına yöneltilen bazı eleştirilere yer verilecektir. Sonraki bölüm, İHE'nin gelişimi, kavramsallaştırılması, sınıflandırılması ve güncel problemleri hakkında perspektifler sunacaktır. Üçüncü bölümde ise, çocuk haklarının gelişimi ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (ÇHS) eğitimsel doğurguları incelenecektir. Son bölümde ise, Türkiye'deki çocuk hakları sorunlarına, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin (BMÇHK) raporlarından hareketle değinilecek ve Türkiye İHE sorunları hakkında kısa bir değerlendirme yapılacaktır.

İnsan Hakları

İnsan hakları her türlü fikir ve eylemi savunmak, eleştirmek ve düzeltmek için başvurulmuş güçlü ve etkili bir söylem olarak evrensel kabule ulaşmıştır. Bu söylemin temelinde, baskı, adaletsizlik ve zulme karşı mücadele ve daha iyi bir gelecek inşa etme arzusu yer almaktadır. Günümüzde evrensel bir kabule ulaşmış insan hakları söylemini, II. Dünya Savaşı arka planını hesaba katmadan anlamak güçtür. Tarihin görmüş olduğu en ölümcül savaş olan II. Dünya Savaşı'nın tarif edilemez trajedileri sonrasında birkaç yıl, insan hakları fikrinin güç kazanmasında kritik bir dönemi oluşturmuştur. II. Dünya Savaşı'nın taze ve sarsıcı hatıralarıyla şekillenen insan hakları fikri, belki de sonraki yıllarda böyle bir ölümcül dünya savaşı yaşanmadığı için, gücünü artırarak sürdürmüş ve kurumsallaşmıştır.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin (İHEB) tarihi kökenleri, genellikle, İlkçağ Hammurabi yasaları (M.Ö. 1760) ile başlayan, İngiltere Magna Carta'sı (1215) ve Haklar Bildirgesi (1689), Amerikan Haklar Bildirgesi (1791) ve Bağımsızlık Bildirgesi (1796) ve Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi (1789) ile devam eden bir haklar geleneği ile ilişkilendirilmektedir (Clapham, 2015). İHEB'nin entelektüel kökenleri ise, genellikle John Locke'nin 1690'da yayımlanan *Yönetim Üzerine İkinci İnceleme* başlıklı kitabında formüle ettiği doğal haklar teorisinde; Jean-Jacques Rousseau'nun 1792'de yayımlanan *Toplum Sözleşmesi* kitabında kuramsallaştırdığı yöneten ile yönetilen arasındaki sözleşme fikrinde veya Thomas Paine'nin 1776 tarihli *Sağduyu* kitabında monarşilere alternatif olarak sunduğu eşit haklara sahip vatandaşlarca kurulan cumhuriyetçi hükümet teorisinde aranmaktadır. Fakat, insan hakları fikri, sadece bu liberal entelektüel geleneğin ve hak belgelerinin bir devamı olarak değerlendirilirse eksik bir resim ortaya konmuş olur. Bunun temel sebebi, II. Dünya Savaşı gibi bir yıkımı hesaba katmadan insan hakları fikrini anlayabilmenin zorluğunda yatmaktadır.

II. Dünya Savaşı esnasında Adolf Hitler'in başta Yahudiler olmak üzere diğer bazı etno-dinsel kimliklere uyguladığı soykırımın taze hatırası, insanlığa yepyeni bir tehlikenin varlığını göstermiştir. İHEB, bu tarz insanlık trajedilerinin ve II. Dünya Savaşı gibi ölümcül savaşların yeniden yaşanmaması çalışmalarının neticesinde ortaya çıkıp şekillenmiştir. Nitekim kavramsal olarak da haklara ilişkin eski tarihli belgeler “adam hakları” (*rights of man*) terimini kullanırken, İHEB “insan hakları” (*human rights*) terimi üzerine inşa edilmiştir. Bu yeni terim ilk olarak 1930'larda, bazı sivil toplum kuruluşları tarafından ve sonrasında savaşın devam ettiği yıllarda çeşitli kampanyalarda kullanılmasına rağmen, bu kavram ile tam olarak neyin kastedildiği bu dönemlerde henüz bir netlik kazanmamıştır (Moyn, 2010). 1941 yılında ABD Başkanı Franklin D. Roosevelt'in tarihi konuşması insan hakları kavramına kısmî bir netlik ve yaygın bir görünürlük kazandırmıştır. Roosevelt konuşmasında, dünyadaki tüm insanların sahip olması gereken dört özgürlükten söz etmiştir: *Düşünce hürriyeti, inanç-ibadet hürriyeti,*

yoksulluktan uzak yaşama hürriyeti ve korkudan uzak yaşama hürriyeti. Bu dört özgürlük, İHEB'nin teorik çerçevesini oluşturmuştur. 1945 yılında BM kurulduktan sonra kabul edilen BM Tüzüğü'nde insan hakları kavramına yedi kez atıf yapılmıştır (Morsink, 2000). Sonraki yıllarda çeşitli devlet ve sivil toplum kuruluşlarının uluslararası haklar bildirgesi hazırlanması yönündeki artan talepleri doğrultusunda, Mayıs 1946'da çalışmalar başlatılmıştır. Toplam yedi aşamalı katılımçı bir süreç sonrası, 10 Aralık 1948 tarihinde BM Genel Kurul'u İHEB'yi ilan etmiştir.

İHEB'nin hazırlık sürecinde, Eleanor Roosevelt, Rene Cassin, John P. Humphrey ve Charles Malik gibi isimler önemli roller oynamış, onlarca ülke temsilcisi (Türkiye'den Adnan Kural) çeşitli katkılar sunmuştur (Morsink, 2000). İHEB, BM Genel Kurulu'nda 48 ülke temsilcisinin oybirliği ile kabul edilmesine rağmen, oylamaya Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB), Beyaz Rusya Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti, Ukrayna Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti, Çekoslovakya, Yugoslavya, Polonya, Güney Afrika ve Suudi Arabistan olmak üzere 8 ülke katılmamıştır (BM, 1948). Genel Kurul Başkanı, Avustralya temsilcisi Dr. Herbert Evatt, bu beyanname ile, tarihte ilk kez ulusların bir araya gelerek temel insan hakları ve özgürlükleri üzerinde konsensüs sağladığını vurgulamıştır.

İHEB'nin yasal bağlayıcılığı olan bir sözleşme değil, bir bildirme veya beyanname olduğunu göz önüne alırsak, İHEB'yi yeni bir hak söyleminin netleşmesi ve yaygınlaşmasında bir başlangıç noktası sayabiliriz. Nitekim, İHEB ile başlayan insan hakları geleneği, kendisinden önceki liberal haklar geleneğinden üç temel özellik ile ayrılmaktadır. İlk olarak, insan hakları sadece bir ülke veya bir ulus ile özdeşleşmeyip, uluslararası bir çalışmanın neticesinde onlarca ülke temsilcisi tarafından kabul edilmiş bir belgedir. İHEB'nin uluslararası (*international*) değil evrensel (*universal*) bir beyanname olarak kabul edilmesi, insan haklarının bu niteliğinin altını çizmektedir. Örneğin vatandaşlık hakları bir ulusa üyelik ile kazanılırken, insan haklarını kazanmak için sadece insan olmak yeterlidir. İHEB'nin ikinci ayırt edici özelliği, insanların eşitliği, onuru, hak ve özgürlüklerini seküler bir etik temel üzerine oturtmasıdır. Önceki hak belgelerinin bazısında bir yaratıcıya göndermelerle insanların eşit olduğu dini bir perspektifle meşrulaştırılırken, İHEB, insan haklarına seküler bir meşruiyet zemini sunar. Son olarak, insan hakları çok güçlü bir haklar geleneğinin yolunu açmış, bir dizi bölgesel ve uluslararası hak koruma belge ve mekanizmasının ortaya çıkmasını sağlamıştır. İHEB'nin tetiklediği insan hakları hareketi ile, 200 kadar insan hakkı koruma enstrümanı ortaya çıkmış, bu haklara işlerlik kazandıran bir dizi uluslararası mekanizma kurulmuştur (Isin, 2013). *Sivil ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi* 1976'da, *Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme* 1966'da, *Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi* 1979'da, *İşkence ve Diğer Zalimane, İnsanlık Dışı veya Aşağılayıcı Muamele ve Cezanın Önlenmesi Sözleşmesi* 1984'te ve *ÇHS* 1989'da yürürlüğe girmiştir.

Yasal bağlayıcılığı olan bu sözleşmelerin global bir haklar sistemi ortaya çıkarması neticesinde, devlet egemenliği bireysel hak ve özgürlükler lehine sınırlandırılmıştır. Böylece, tüm insanların sadece insan olmaları sebebiyle eşit olduğu fikrinin yaygınlaşması bir dizi hak mücadelesine ilham kaynağı olmuştur. Örneğin, 1948-1965 yılları arasında birçok ülkede sömürgeleştirme karşıtı mücadeleler yaşanmış, 1955-1965 arasında ırk ayrımcılığına karşı Amerika Sivil Haklar Mücadelesi gibi kitlesel hareketler ortaya çıkmış ve 1960'ların sonralarından itibaren ise kültürel haklar mücadeleleri yaygınlaşmıştır (Kymlicka, 2010). Bu hak mücadeleleri ile insanları birbirinden ayıran duvarların bir kısmı yıkılmış, eski yüzyılların ırksal ayrımcılıklarının ve hiyerarşik kategorilerinin bazıları etkisini yitirmiştir. Özetle, evrensel politik-etik standartlar olarak kabul gören insan hakları, adaletsizliğe karşı girişilen mücadelelerin fikri altyapısını güçlendirmiş, temel özgürlüklerin kazanılmasına zemin hazırlamıştır.

Bu noktada, bu kadar güçlü hak mücadelelerine cesaret veren İHEB'nin içeriğine daha yakından bakmak gerekir. Öncelikle belirtilmesi gereken, İHEB'de ifadesini bulan hak ve özgürlükler,

devredilemez, vazgeçilemez ve bölünemez bir bütün olarak kabul edilmektedir. Diğer bir ifade ile, bu hak ve özgürlüklere her insan sahiptir, hiç kimse bunları devredemez, hiç kimse bunlardan vazgeçemez, devletler ise doğuştan sahip olunan bu hakları ve özgürlükleri tanımakla yükümlüdür. Daha yakından incelendiğinde, İHEB'nin aslında hayatın her alanına sirayet eden bir değerler sistemi sunduğu görülmektedir. İHEB'nin temel amacının, sadece savaşları önlemek değil aynı zamanda eşit hak ve itibara sahip demokrat vatandaşlardan oluşan bir insanlık ailesi yaratmak olduğu ileri sürülebilir. Bu ideal doğrultusunda, İHEB'nin önsöz ve 30 maddesi, sivil, siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel hak ve özgürlükleri güvence altına almaktadır.

İHEB'nin hazırlanmasına önemli katkılar sunan Rene Cassin, İHEB'deki maddeleri şöyle tasnif etmektedir (Osler and Starkey, 1996): İHEB'nin önsöz ve birinci maddesi, belgenin dayandığı temel değerler olan eşitlik, insan onuru, özgürlük, adalet ve barış gibi değerleri güvence altına alır. Yaşama hakkı, düşünce özgürlüğü, özgür olma hakkı, güvenlik hakkı, adalet hakkı gibi kişisel hak ve özgürlükleri 2-11 arası maddeler; özel hayatın gizliliği, seyahat, sığınma, evlenme, mal mülk edinebilme gibi sosyal ilişkileri düzenleyen hak ve özgürlükleri 12-17 arasındaki maddeler garanti altına almaktadır. Din ve vicdan hürriyeti, düşünceyi açıklama hürriyeti, toplanma özgürlüğü, sosyal ve siyasi organizasyonlara katılma özgürlüğü gibi kamusal özgürlükler ve siyasi hakları 18-21 arası maddeler güvence altına alırken; sosyal güvenlik, bir işte çalışma, eşit ücret talep etme, sendika, eğitim, kültürel kimliği yaşatma, dinlenme, asgarî düzeyde hayatı sürdürebilecek standartlara sahip olma gibi sosyal, ekonomik ve kültürel hak ve özgürlükleri 22-27 arasındaki maddeler korumaktadır. İHEB'nin son üç maddesi ise belirtilen bu hak ve özgürlüklerin hayata geçirilebileceği uluslararası bir düzenin özelliklerini belirtmektedir.

İnsan hakları söyleminin zaman içerisinde yaygınlaşması ile dört farklı insan hakkı yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Dembour 2010). *İlk yaklaşım*, insanların insan haklarına hiçbir şey yapmadan salt insan olmaları hasebiyle kendiliğinden sahip olduklarını iddia eden doğal hukukçu düşünürler tarafından savunulmaktadır. *İkinci yaklaşım* savunan müzakereci düşünürler ise insan haklarının diplomatik platformlarda müzakerelerle ortaya çıktığını ve sosyal uzlaşmalarla yaygınlaştığını iddia ederler. *Üçüncü yaklaşım* temsil eden eleştirel düşünürlere göre, insan hakları adaletsizlik ve zulme karşı mücadele ve kavgalarla elde edilmiş, uğruna büyük bedeller ödenmiş, zayıf, güçsüzü ve fakiri koruyan ilkeler ve değerler bütünüdür. *Dördüncü yaklaşım* ileri süren söylem düşünürleri, insan haklarının yazılı ve sözlü iletişim ortamlarında kullanılan ve zamanla oldukça güçlenen bir çeşit söylem olduğunun altını çizmektedir. Aslında bu yaklaşımlardan birincisi hariç, diğer üçü birbirini tamamlar niteliktedir. Nitekim, insan hakları, büyük mücadeleler neticesindeki müzakerelerde kodifiye edilmiş ve dil içerisine bir söylem olarak yerleşmiştir. Sosyal hafızada insan haklarını güçlendirme yoluyla bir insan hakkı kültürü yaratabilme ideali, insan haklarının bu dinamik boyutu ile yakından ilgilidir.

İnsan hakları bir yandan evrensel bir söyleme dönüşürken, diğer yandan, bazı kesimler insan haklarına radikal eleştiriler yöneltmiştir. İHEB daha kabul aşamasındayken, BM Genel Kurulu Üçüncü Komitesi'nde özellikle dönemin sosyalist ülkelerinin temsilcileri tarafından önemli eleştiriler dile getirilmiştir (BM, 1948). Örneğin, Yugoslavya temsilcisi Radovanovic, İHEB'nin modern zamanlarda kaydedilen sosyal ilerlemelerin gerisinde kaldığını iddia ederek, yasal ve sosyal güvenceler noktasında oldukça zayıf olduğunu ileri sürmüştür. İHEB'nin bireyi toplumdan izole eden, sosyal bağlarından soyutlayan aşırı bireyselci bir anlayışı teşvik ettiğini ileri sürerek, yeterli sosyo-ekonomik güvenceler sağlamadığını, bu nedenle belgede ifadesini bulan hakların pratikte bir değişiklik yaratmayacağını savunmuştur. Radovanovic'e göre, bu aşırı bireyselci anlayış sadece sosyo-ekonomik hak ve özgürlüklerin zayıf kalmasına değil, ulus devletlerdeki azınlıklar ile ilgili güvenceler noktasında da eksik bir görünüme yol açmıştır. SSCB temsilcisi Vyshinsky ise sonraki yıllarda oldukça tartışılacak bir eleştiri yapmıştır: "İnsan hakları devlet tarafından garanti altına alınıp korunmadığı müddetçe bir şey

ifade etmezler, bu şekliyle, insan hakları sadece bir soyutlama, kolayca yaratılan ve aynı şekilde kolayca yok edilen boş bir illüzyondur” (BM, 1948, s. 924). SSCB temsilcisinin bu eleştirisi, İHEB'nin kabul edilmesinin ardından Arendt (1973) tarafından sert bir biçimde ifade edilecektir. Arendt (1973) insan haklarını tatbik etme mekanizmaları olmadığı müddetçe, insan hakları fikrinin bir tür iki yüzlülük olarak kalacağını iddia etmiştir. Bu eleştirinin, özellikle Soğuk Savaş'ın bitmesi ve insan haklarına işlerlik kazandıran mekanizmaların yaygınlaşması ile gücünü yitirdiği ileri sürülebilir (Isin, 2013).

İnsan haklarına yöneltilen diğer bir eleştiri ise, insan haklarının Batı'nın değerlerine dayanan, Batı'nın değerlerini evrensellik etiketi altında tüm dünya halklarına kabul ettirmeye çalışan bir fikir olduğu yönündedir. Bu eleştiri, daha İHEB hazırlık aşamasında iken, Amerikan Antropoloji Derneği tarafından taslak metne verilen dönütte, insan haklarının evrenselliğinin eleştirisi şeklinde kendisini açığa çıkarmıştır (Morsink, 2000). Sonraki yıllarda özellikle post-kolonyal düşünürlerce dilendirilen bu eleştiriyi oldukça net bir biçimde Mutua (2002) ifade etmiştir. Mutua'ya (2002) göre, evrensellik iddiası, insan haklarının Batı-merkezliliğini gizleyerek, onu Batı'nın çıkarlarına hizmet eden bir söyleme dönüştürmektedir. İnsan hakları söyleminin bir barbar-kurban-kurtarıcı kurgusuna dayandığını iddia eden Mutua (2002), bu kurguda, barbarları, Batı dışında insan haklarını ihlal eden kişi, kurum, gelenek veya inançların temsil ettiğini; kurbanları, hakları ihlal edilen güçsüz kimselerin oluşturduğu ve kurtarıcıyı ise Batı'nın sembolize ettiğini ileri sürer. Bu kurguda, kurtarıcı olan Batı, Batılı olmayan kurbanlara yardım etmek için barbarlara karşı mücadeleyi ya organize eder ya da mücadeleye katkı sunar. Bu oldukça sorunlu kurguda, Batı'da devam etmekte olan ırk ayrımcılığı gibi insan hakkı ihlallerine pek ilgi gösterilmez. Aksine, yoğunlukla Batılı olan insan hakları savunucuları, devamlı Doğu'daki ihlallere ilgi duyar, Doğu'daki “barbarları” medenileştirmeye çalışırlar. Mutua'ya (2002) göre, bu tek yanlı yaklaşım, insan hakları söyleminin Batı çıkarlarına hizmet eden bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir. Mutua (2002), bu sorunlu söylemi tersyüz etmek için, insan haklarını ortaya çıkaran barbarlıkların Doğu'da değil, Adolf Hitler gibi vahşiler tarafından Batı'da yaşandığını belirtir ve bu tek yanlı bakış açısının ancak Batı-dışından aktörlerle eşitlikçi bir diyalog geliştirilerek aşılabileceğini vurgular. Mutua'nın (2002), Batı-dışı aktörlerin katkılarıyla, bu sorunlu söylemin sağlıklı bir hale gelebileceğine olan iyimser inancı, onun asıl kaygısının insan haklarına zarar vermek değil, aksine bu söylemi daha da güçlendirmek olduğunu gösterir. Bu yapıcı tavrın, insan haklarına alternatif oluşturacak başka bir global değerler sisteminin mevcut olmamasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

İnsan Hakları Eğitimi

İHEB, insan haklarının eğitim yoluyla yaygınlaştırılması gerektiğini net bir biçimde belirtmektedir. Bu husus, İHEB'nin önsözünde “...*öğretim ve eğitim yoluyla bu haklar ve hürriyetlere saygıyı geliştirme...*” ifadesiyle ve 26. maddesinde “*Öğretim insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef almalıdır. Öğretim bütün milletler, ırk ve din grupları arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu teşvik etmeli...*” şeklinde belirtilmektedir. Bu doğrultuda, 1950'de Ekonomik ve Sosyal Konsey, UNESCO'dan İHEB'nin eğitim yoluyla yaygınlaştırılmasını istemiştir. 1953'de UNESCO, İlişkili Okullar Projesi Ağı'nı (*Associated Schools Project Network, ASPnet*) başlatarak, İHEB'yi eğitim yoluyla yaygınlaştırma yolunda ilk adımı atmıştır. ASPnet'e katılan okul sayısı ilk başlarda sınırlı kalsa da 1963'te 42 ülkede, 191 okul; 1993'te 116 ülkede 3000 okul; 2003'te ise 170 ülkede 7000 okula yükselmiştir (Coysh, 2017). Hâlâ devam eden ASPnet'e, 2020 itibarıyla 182 ülkeden 11500 okul katılmaktadır (UNESCO, 2020). ASPnet kapsamındaki okullar, öğrencilere insan hakları değerlerini benimsetme, onlara barışı koruyup sürdürme misyonu yüklemek, global vatandaşlık ve sürdürülebilir kalkınma gibi bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışırlar. ASPnet'e katılan okullar arasında, Türkiye'den de bir anaokulu, 8 ilkokul, 5 ortaokul, 19 lise yer almaktadır.

ASPnet dışında, BM, 1968'de Tahran'da İnsan Hakları üzerine İlk Uluslararası Konferans'ı ve 1974'te Viyana'da İnsan Hakları Öğretimi Uluslararası Kongresi'ni düzenlemiştir. Viyana'daki kongrede alınan *İnsan Hakları ve Temel Özgürlükleri ilgilendiren Uluslararası Anlayış, İş birliği ve Barış Eğitimi Hakkında Tavsiye Kararı* şu ana kadar BM'nin İHE hakkında aldığı en kapsamlı karardır (Coysh, 2017). BM'nin çalışmaları Soğuk Savaş'ın ardından ivme kazanmış, 1993'te Montreal'de İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Uluslararası Kongresi düzenlenerek insan hakları ve demokrasi eğitimi ile ilgili bir eylem planı deklare edilmiştir. İlk kez Montreal Kongresi belgelerinde insan hakları eğitimi kavramı kullanılmıştır. Daha sonra, Viyana'da düzenlenen Dünya İnsan Hakları Kongresi'nde kabul edilen eylem planında, ülkelere İHE'ye gereken önemi vermeleri çağrısı yapılmıştır. Bu kongrelerin ardından, BM, 1995-2004 yılları arasında "İHE On Yılı" olarak ilan etmiş ve İHE'nin dünyada yaygınlaşması için çalışmalarını yoğunlaştırmıştır, böylece İHE dünya çapında yaygınlaşarak global bir eğitim hareketine dönüşmüştür (Ramírez, Suárez and Meyer, 2007).

2004 yılı sonrası bu alandaki faaliyetlerini sürdüren BM, 2011 yılı Genel Kurul'unda İnsan Hakları Eğitimi ve Semineri Bildirisi'ni deklare etmiştir (BM, 2020). Bu bildiriye İHE'nin geniş bir tanımı yapılarak, İHE, insan hakları *hakkında, yoluyla ve için* eğitim olmak üzere üçe ayrılmıştır. İnsan hakları *hakkında* eğitim, insan hakları norm ve prensiplerini ve insan haklarını koruyan mekanizmaları bilişsel olarak öğretmeyi amaçlarken, insan hakları *yoluyla* eğitim, eğitici ve öğrencilerin haklarının eğitim ortamlarında uygulanması ve korunması yoluyla, yani yaparak ve yaşayarak öğrenilmesini ifade etmektedir. İnsan hakları *için* eğitim ise, özellikle dış dünyada, öğrencilerin kendi haklarını uygulamaları ve başkalarının hak mücadelesine destek sunmaları yoluyla insan haklarını öğrenmelerini belirtmektedir. Bu kavramsallaştırmaya göre, belirtilen üç tür eğitim şeklinin, birbirini destekler şekilde kullanılması yoluyla kaliteli bir İHE sunulabilir.

BM'nin yanı sıra, 1978'den beri İHE'yi çeşitli proje, program, çalıştay ve konferanslar yoluyla teşvik eden diğer bir uluslararası kuruluş, Türkiye'nin de üyesi olduğu Avrupa Konseyi (AK)'dir. AK, 1997-2009 yılları arasında Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi'ni uygulamış, 2010 yılında *Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı*'ni deklare etmiştir (AK, 2010). Son olarak, AK demokratik vatandaşlık yetkinliklerini belirleyen ve bunları bütüncül okul yaklaşımı ile kazandırmayı açıklayan üç ciltlik bir yayın yapmış ve bu kapsamdaki çalışmalarını Türkiye dâhil olmak üzere diğer üye ülkelerin bazısında da sürdürmektedir (AK, 2018).

İHE uluslararası organizasyonların çalışmaları ile yaygınlık kazanırken, bilim insanları da İHE'nin pedagojik ve teorik altyapısını güçlendiren çalışmalar yapmaktadır. Tibbitts (2017) İHE'de kullanılan hâkim dört öğretim yöntemi tespit etmiştir. Bunlardan ilki, insan hakları içeriğinin öğrencilere kuru bilgi olarak ezberletildiği *didaktik* yöntemdir. İkincisi, öğrencilerin hayali bir gezegenin haktemelli anayasasını yazıp, sonra bu anayasayı İHEB ile karşılaştırmaları yoluyla süreçte aktif rol aldıkları *katılımcı* yöntemdir. Üçüncü öğretim yöntemi olan *güçlendirme* ise öğrencilerin kendi özelliklerinin ve kendi güçlerinin farkına varmalarını ve bir değişiklik ortaya çıkarmalarını teşvik eder. Bu yöntemde, öğrenme süreci, öğrencinin çevresini etkilemeyi öğrenmesinin sadece bir aracıdır. Son olarak, öğrencileri, kendi özellik kapasitelerinin farkına vardırımayı amaçlayan, insan hakları aktivizmi ile bir dönüşüm yaratmaya çalışan ve öğrencilerin insan hakkı kampanyalarında rol almalarını teşvik eden *dönüştürücü* öğretim yöntemi vardır. Tibbitts'e (2017) göre bu öğretim yöntemlerinin kullanıldığı üç tane gelişmiş İHE modeli bulunmaktadır. Bunların birincisi olan "*Değerler ve Farkındalık-Sosyalleşme Modeli*", devlet okullarında uygulanan, gönüllü olarak derslere katılmayan öğrencilere insan hakları içeriğini ezberletmeyi hedefleyen modeldir. Bu model öğrencilerin kendi toplumlarına karşı eleştirel olmasını teşvik etmez ve genellikle didaktik ve katılımcı öğretim yöntemlerini kullanır. "*Hesap Verebilirlik-Mesleki Gelişim Modeli*", hizmet içi veya öncesi eğitim seminerleri yoluyla özellikle hukuk ve kolluk güçleri gibi meslek kollarında çalışanlara sunulur. Bu modelin amacı, insan

haklarını doğrudan ilgilendiren meslek kollarındaki kişilere, insan haklarını bir meslek etiği olarak öğretmek ve onların işlerini daha iyi yapmasını sağlamaktır. Son olarak “*Aktivizm-Dönüştürme Modeli*” ise, gönüllü katılımcılara, hakları ihlal edilen grupların haklarını savunmayı, onlarla dayanışmayı yani kısaca insan hakkı savunuculuğu yapmayı öğretir. Sivil toplum örgütleri tarafından benimsenen bu model, eleştirel bir yaklaşım ile insan hakları yolunda toplumsal dönüşümler yaratmayı hedefler.

Başka bir alan uzmanı Bajaj (2011) ise İHE’yi ideolojik oryantasyon bakımından üç gruba ayırmaktadır. “*Global Vatandaşlık için İHE*” öğrencilere uluslararası insan hakları standartlarını benimseterek onları küresel toplumun üyesi yapmayı amaçlar. Bu modelde, dezavantajlı gruplar hakkında farkındalık oluşturmak için mektup yazma, empati kurma ve bağış toplama gibi etkinlikler yer alır. “*Birlikte Yaşamak için İHE*” ise, genellikle çatışmadan etkilenen gruplara azınlık haklarını, çoğulculuğu, ortak empati ve anlayışı, iş birliği ve barışı öğretmeyi amaçlar. Farklılıklara saygı, uzlaşma ve gruplar arası diyalog gibi aktiviteler bu modelde yaygın olarak kullanılır. “*Dönüştürücü Eylem için İHE*”, öğrencilere insan hakları normları temelinde eşitsizlik yaratan koşulların eleştirel bir analizini yapmayı öğretirken onları değişimin öncüsü yapmayı amaçlar. Bu modelde, öğrencilerin hâkim güç ilişkilerini öğrenerek eşitsizlikleri hak merkezli bir bakışla analiz etmeleri ve insan hakları yolunda sosyal değişime katkı sunmaları beklenir.

Son yıllarda, İHE’nin eksiklikleri ve daha fazla nasıl etkili olabileceği üzerine önemli bir tartışma başlamıştır. Cardenas’a (2005) göre sorunun kaynağı modern devletlerin tutarsız davranışlarında gizlidir. Modern devletler bir yandan insan haklarını bilen bir vatandaş topluluğunu çok da istemezken, diğer yandan tolerans sahibi demokrat vatandaşların çoğalması ile insan hakkı ihlallerinin azalacağını umut ederler. Uluslararası kuruluşlar tam da bu ikinci fikri kullanarak hükümetleri İHE konusunda ikna etmeye çalışırlar. Uluslararası imajlarını geliştirmek için İHE’ye destek vereceklerini söyleyen modern devletler, İHE’nin kurumsallaşması için gereken fon, sosyal ve politik destek sağlama noktasında genellikle vaatlerine uygun davranmazlar. İnsan hakları vaatleri ve gerçekleri arasında ortaya çıkan bu paradoks, etkisiz bir İHE’nin yaygınlaşmasına sebep olur.

Diğer bir gruptaki bilim insanları, insan haklarını eleştiren düşünürlerin argümanlarından esinlenerek, İHE’nin BM tarafından dayatılan hegemonik bir modeli olduğunu, bu modelin Batı-merkezci, modernist ve etkisiz olduğunu ileri sürmüştürler. Örneğin, Zembylas ve Keet (2019) bu hegemonik İHE modelinin, BM’nin uluslararası diplomatik platformlarında belirlendiğini, bu nedenle pedagojik ihtiyaçları karşılamada yetersiz olduğunu savunmuştur. Coysh (2014) da bu hegemonik modelin, yerel çevreleri, kimlikleri ve toplulukları olan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığını ifade etmiştir. Bu araştırmacılar, insan hakları fikrinin evrenselliğini sorgulayarak, İHE’nin, sunulduğu ortamlardaki öğrencilerin yerel bilgi ve kültürleriyle ilişkilendirilmesi gerektiğini savunmuştur. BM’nin önerdiği modele karşı reddiyeci bir tavır takınmayan Osler (2015) ise, İHE’nin teorik altyapısının post-kolonyal perspektiflerle geliştirilmesi gerektiğini önermiştir. İnsan haklarını Batı emperyalizminin bir aracı olarak gören post-kolonyal ve post-yapısalcı yaklaşımlar, İHE’ye ne gibi bir fayda sağlayabilir ve İHE ile nasıl uzlaştırılabilir noktasında ikna edici öneriler geliştirmeyen bu çalışmaların eleştirileri yine de oldukça ufuk açıcı gözükmektedir.

İHE’nin etkili olamamasının nedenleri hakkında farklı bir yaklaşım geliştiren Parker’a (2018) göre ise, İHE yapılandırıcılık öğrenme felsefesinin popülerleşmesinin gazabına uğramıştır. Yapılandırıcılığın yaygınlaşması ile, eğitimin odak noktasında olan bilginin yerini öğrenci almış, okul derslerinin akademik disiplinlerle olan bağı zayıflamıştır. Bunun bir sonucu olarak program geliştirme çalışmaları önemini kaybetmiş ve böylece İHE’nin yerleşik bir öğretim programı modeli gelişmemiş, İHE savruk ve etkisiz bir görüntü sergilemiştir. Bu argümana karşılık, İHE’nin asıl sorununun bir öğretim programı modelinin mevcut olup olmaması değil, ulusalcı eğitim otoritelerinin güçlü bir İHE sunmak için yeterli politik destekten yoksun oldukları tezi savunulabilir. Parker’ın (2018) İHE’nin

sorunlarına dair yaptığı tespit tartışmalı olsa da önerdiği öğretim programı modeli kayda değerdir. Parker (2018), güneş ve gezegenler metaforunu kullanarak, ideal bir İHE programının kök ve ikincil kavramları döngüsel olarak öğretmesi gerektiğini belirtmiştir. Önerilen modele göre, insan hakları, insan onuru, evrensel saygı, mücadele, özgürlük, barış, birlikte yaşama, adalet, muhalefet ve aktivizm gibi kök kavramları öğrencilere benimsetmek amacıyla insan hakları prensipleri, insan haklarının tarihi gelişimi, insan haklarına işlerlik kazandıran mekanizmalar, insan hakları belgeleri, etkili kampanya ve protesto stratejileri, önemli insan hakları mücadeleleri ve savunucuları ve öğrencilerin kendi bağlamlarından hak mücadeleleri sınıf içi etkinliklerin merkezinde yer almalıdır.

Parker'ın (2018) listelediği bu öğelerden etkili kampanya ve protesto stratejileri ve insan hakkı mücadelelerini ve savunucularını ders kitaplarında bulmak hiç de kolay gözükmemektedir. Örneğin, bazı çalışmalar, çatışmadan etkilenen ülkeler başta olmak üzere, ülkelerin genelinde ders kitaplarında *hak temelli söylemler, insan hakları mücadelesi, insan hakları sorunları ve insan hakları aktivistleri* gibi öğelere yeterince yer verilmediğini tespit etmiştir (Russell and Tiplic, 2014; Skinner and Bromley, 2019). Bu ciddi sorunu göz önünde bulunduran Bajaj, Cislighi and Mackie (2016), İHE'nin etkililik sorununu çözebilecek, "*Dönüştürücü İHE*" olarak adlandırılan bir model önermişlerdir. Paulo Freire'nin eleştirel pedagoji ekolüne kulak vererek, İHE'nin sosyal gerçeklik ve sosyal değişimle bağımlı kurmaya çalışan bu model, öğrencilere insan haklarını eleştirel bir çerçeve olarak kullanıp, insan hakkı sorunlarını incelemelerini ve bu sorunlar ile insan hakkı söylemleri arasındaki uyumsuzlukları tespit etmelerini, yaptıkları tespitler ışığında iyileştirme çabalarına katkı sunmalarını tavsiye etmektedir. Bu modelin özellikleriyle oldukça örtüşen bir İHE dersi, New York'ta bulunan iki lisede uygulamaya konulmuştur. Yapılan yarı-deneysel çalışmada, sosyal problemleri merkeze koyarak öğrencileri insan hakkı savunuculuğuna teşvik eden bu dersin başarılı olduğu tescillenmiştir (Russell, 2018). Daha çok sayıda çalışmayla teyit edilmesi gereken bu sonuç, İHE'yi güçlendirme potansiyeli taşımaktadır, fakat bu bulgu ulus-devlet eğitim otoritelerinin bu tarz bir İHE'ye yeşil ışık yakacakları anlamına da gelmemektedir.

Çocuk Hakları

Çocuk haklarını uluslararası bir belge ile güvence altına alma yolundaki ilk girişim, Çocukları Koruma Uluslararası Birliği (*Save the Children International Union*) tarafından 1923'te hazırlanan Çocuk Hakları Deklarasyonu'nun, 1924'de Milletler Cemiyeti'nce benimsenmesi ile kaydedilmiştir (Osler and Starkey, 1996). Bu belge 1948'te revize edilmiş, 1959'da ise BM tarafından Çocuk Hakları Deklarasyonu olarak ilan edilmiştir. 1979 Uluslararası Çocuk Yılı'nda çocuk haklarına kamusal ilginin artması sonrasında, BM İnsan Hakları Komisyonu, Polonya'nın talebi üzerine, ÇHS'nin taslağını hazırlamak üzere bir çalışma grubu oluşturmuştur. 1979'dan 1987'ye kadar her yıl bir hafta buluşan bu çalışma grubunun üyelerinin çoğu gelişmiş kuzey ülkelerinden olmasına rağmen, Cezayir, Arjantin, Senegal ve Venezuela gibi Güney ülkelerinden üyeler de bu çalışmalara katılmışlardır. ÇHS, yasal bağlayıcılığı olan bir sözleşme olarak BM tarafından 1989'da deklare edilmiştir. Sözleşmeye taraf ülkeler her beş yılda çocuk hakları ile ilgili durumu BMÇHK'ye bildirmekle yükümlüdürler (44. madde). Sözleşme, çocuğun üstün yararını sağlamak amacıyla, çocukların her türlü korku, tehdit ve baskı ortamından uzak ve güvende yaşamaları, yeme, içme, giyim ve eğitim gibi ihtiyaçlarının karşılanması, kendilerini etkileyen kararların verilmesine katılmaları ve ihtiyaç duydukları bilgilere erişebilmeleri gibi hususları güvence altına almıştır. 18 yaşını doldurmamış herkesi çocuk kabul eden ÇHS ile garanti altına alınan haklar Tedarik, Koruma ve Katılım olmak üzere üç grupta toplanırlar.

Osler and Starkey (2005) ÇHS'ye okullarda uyulup uyulmadığını kontrol etmek için bir kontrol listesi hazırlamışlardır. Aşağıda maddeleri sıralanan bu kontrol aracı, ÇHS'nin eğitimsel önemini ve doğrularını iyi bir biçimde göstermektedir:

Tedarik

1. Öğretmen ve öğrenciler, ÇHS hakkında öğrenme ve ÇHS'nin doğurgularını düşünme fırsatlarına sahip olurlar (Madde 29).
2. Kızlar ve erkekler bütün konu ve derslere eşit erişime sahiptir (Madde 2, 28, 29).
3. Tüm sınavlar, okuldaki kültürel farklılıkları dikkate alır (Madde 2, 28, 29.1c, 30).
4. Ulusal tarihin öğretiminde kadın ve azınlıklara ve tarihin onlar tarafından benimsenen versiyonlarına gereken ağırlık verilir (Madde 2, 13, 28, 29.1c, d, 30).
5. Spor olanakları (ekipman, aktiviteler, zaman kullanımı vb) kız ve erkekler için eşit bir biçimde erişilebilirdir (Madde 2, 28, 31).
6. Okul tarafından organize edilen program-dışı aktivitelerden maddi olanaklara bakılmaksızın herkes yararlanabilir (Madde 2, 28, 31).
7. Okul engelliler için erişilebilirdir (Madde 2, 23, 28).
8. Din eğitiminden muaf olabilecek bir biçimde ders programları organize edilmiştir ve herkese duyurulmuştur (Madde 14).
9. Öğrencilerin ismini kaydetme ve doğru telaffuz etme konusunda önlemler alınmıştır (Madde 7).
10. Okula düzenli devamı sağlayacak çalışmalar yapılmıştır (Madde 28).
11. Okul, öğrencilerin kendilerini sanat, müzik ve drama yoluyla ifade edebilecekleri fırsatları öğrencilere sunar (Madde 13, 14, 29, 31).

Korunma

12. İnsanlar fiziksel bir zarara neden olmamaya özen gösterirler (Madde 19, 28.2). Örneğin,
 - a) Yetişkinlerin çocuklara vurmasına müsaade edilmez.
 - b) Çocukların yetişkinlere vurmasına müsaade edilmez.
 - c) Çocukların birbirine vurmasına müsaade edilmez.
13. Öğrenci dolapları özel mülkiyet olarak değerlendirilir (Madde 16).
14. Okul kontrolünde olan öğrenci dosyaları, dosya sahibi öğrenci ve şayet uygunsu velisi tarafından incelenebilir. Gereken durumlarda, dosya kontrol edilip düzeltilebilir (Madde 5, 16, 17, 18).
15. Kişisel veya mesleki her türlü dosyanın içeriği öğrencinin ve şayet uygunsu velisinin izni olmaksızın üçüncü şahıslarla paylaşılamaz (Madde 15, 16, 18).
16. Okul dosyasından bilgi alan herhangi biri, mahremiyet kurallarına tabidir (Madde 16).
17. Okulda ırkçı, cinsiyetçi veya ayrımcı herhangi poster, görsel veya çizim sergilenemez (Madde 2, 17, 29, 1b, c, d).
18. Herkes birbirine karşı özellikle kendilerinden farklı gözükene karşı tolerans göstermeye teşvik edilir (Madde 29).
19. Bir öğrencinin dışlanmasına, uzaklaştırılmasına veya ona disiplin cezası verilmesine yol açan olay olduğu zaman, tarafsız bir yargılama yapılır. Olayla ilgili herkes yargılamaya katılır (Madde 28.2, 40).
20. Kuralları ihlal etmeyle suçlanan öğrenci suçlu olduğu ispat edilinceye kadar masum sayılır ve derslere devam eder (Madde 28.2, 40).
21. Bir öğrenci, çocuk veya yetişkin bir başkasının hakkını ihlal ederse bunu tazmin etmesi gerekir (Madde 2, 19).

22. Öğrencilerin haklarını ihlal eden yetişkinlerin de tazmin yapmaları beklenir (Madde 2, 19).

Katılım

23. Öğretmenin görüşü ne olursa olsun, öğrenciler okulda kendi politik, dini ve diğer görüşlerini ifade etme özgürlüğüne sahiptir (Madde 12, 13, 14, 17).

24. Öğrenci gazeteleri yasaya tabi fakat sansüre tabi olmayan yayınlar gibi muamele görür (Madde 13).

25. Çocuklar, okul otoritelerince okuldaki tüm öğrencileri temsil ettiği kabul edilen bağımsız öğrenci birlikleri kurabilirler (Madde 15).

26. Öğrencilerin, okul hayatını geliştirmek için öneri veya şikâyet yapabilecekleri formel ve enformel mekanizmalar vardır (Madde 12, 13).

27. Çocuklar yetişkinler kadar saygıyı hak eder (Madde 12, 19, 29.1c).

28. Öğrenciler ve yetişkinlere (veliler, öğretmenler ve yöneticiler vb) okuldaki öğretimin kalitesi hakkında danışılır (Madde 5, 12, 18).

29. Seçilmiş bir öğrenci konseyi vardır (Madde 12, 13, 15, 17).

30. Öğrenciler okulun yönetim organlarında temsil edilirler (Madde 12) (ss. 193-198).

Kontrol aracındaki maddelerden de anlaşılacağı gibi, ÇHS'ye göre eğitim, öğrencilere düşünme ve düşündüğünü ifade etme özgürlüğünü kullanmak için ideal ortamlar sunmalıdır. Eğitim tüm öğrenciler için eşit ve kapsayıcı olmalıdır. Okullarda, bütün sosyal ilişkiler ve diyaloglar saygı temelinde olmalı, öğretmen sahip olduğu gücü kötüye kullanmamalı, öğrencilerle dalga geçme, onları küçük düşürücü söz söyleme gibi davranışlardan kaçınmalıdır. Lakap takmanın, küçük düşürücü şakalar yapmanın ve şiddet kullanmanın yasak olduğu bir sınıf/okul kültürü inşa edilmelidir. Öğrencilerin talep ettikleri bilgi kaynaklarına erişimine olanak sağlanmalı, fakat öğrenciler zararlı olabilecek içeriklerden de korunmalıdırlar. Öğrencilerin sahip oldukları kültürel, dini ve etnik kimlikleri muhafaza etmeleri için fırsatlar sunulması gerekmektedir. Öğrencilerin farklı kimlik ve kültürlerine saygı göstermek, isimlerini öğrenip düzgün telaffuz etmek demokratik sınıf kültürünü besleyen davranışlardır.

Lundy (2007) ÇHS'yi hayata geçirmede, katılım hakkının, yani Madde 12'deki "*Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanınır*" ifadesinin hayati önemde olduğunu belirtir. Bu maddeyi uygulamanın, diğer bütün maddeleri uygulamaya pozitif bir etki yapacağını vurgulayan Lundy'ye (2007) göre, yetişkinler bu konuya yeterince özen göstermemektedirler. Çocuklar karar mekanizmalarında yer almak için gereken kapasiteye sahip değiller, çocuklara fazla kontrol vermek otoriteyi ve okul düzenini sarsar, bu tarz girişimler çok enerji alır, bu enerji eğitime harcansa daha iyi olur gibi inançlara sahip olan yetişkinler, çocukları yeterince karar süreçlerine katmamaktadırlar. Fakat altı çizilmesi gereken en önemli husus, ÇHS'yi uygulamak bir pedagojik tercih değil, sözleşmeyi onaylayan devletler için yasal bir zorunluluktur. Lundy'ye (2007) göre, bu yasal zorunluluğu en iyi biçimde sağlamak için, okullarda gereken platformlar oluşturulmalı, bu platformlarda öğrencilerin fikirlerini güven içerisinde ifade etmesi sağlanmalı, ifade edilen fikirler muhataplarınca ciddi ve samimi bir biçimde dinlenmeli ve bu fikirler doğrultusunda eyleme geçilip bir netice ortaya konmalıdır. Bu sürecin aşamalarında, yetişkinlerin herhangi bir samimiyetsizlik ve göstermecilik sayılabilecek davranışlar sergilemeleri çocuk katılımı açısından negatif sonuçlara yol açabilmektedir.

Hart (1992) çocuk katılımına işlerlik kazandırma amacıyla bir model geliştirmiştir. Hart'ın Katılım Merdiveni olarak bilenen bu modeli, Whitty and Wisby (2007, s. 19) şöyle tabloluşturmuştur:

Tablo 1. Çocuk katılımı: Göstermecilikten vatandaşlığa

Katılım	Çocuklar başlatır ve kararlarını büyüklerle paylaşır	Fikir sahibi ve projeyi kurgulayan çocuklardır, büyükleri karar verirken sürece katılmaya davet ederler.
	Çocuklar başlatır ve yönetir	Başlangıç fikri çocuklarındır ve çocuklar projenin nasıl uygulanacağına karar verirler. Büyükler hazır bulunur ama sorumluluk almazlar.
	Yetişkin başlatır ve çocuklarla paylaşır	Büyükler başlangıç fikrinin sahibidir fakat çocuklar planlama ve uygulamanın her aşamasına katılırlar. Sadece görüşleri değerlendirilmez aynı zamanda kararların alınmasına da etki ederler.
	Çocuklar hem danışılır hem bilgilendirilir	Projenin kurgusu ve yürütülmesi yetişkinler tarafından yapılır, çocuklara ise fikirleri sorulur. Çocuklar projenin ayrıntılarına hakimdirler ve çocukların fikirleri ciddiye alınır.
	Çocuklar bilgilendirme yapılarak görevlendirilir	Yetişkinler etkinliğe karar verir, çocuklar gönüllü olurlar. Çocuklar etkinliği anlar, onların katılmalarına kim niçin karar verdi bilirler. Büyükler, çocukların fikrine saygı duyar.
Katılım-dışı	Göstermecilik	Çocukların bir sorun veya etkinlik hakkında fikirleri sorulur fakat fikirlerini ifade etme biçimleri veya ifade edebilecekleri fikirlerin kapsamı hakkında ya çok az seçenekleri olur ya da hiç seçenekleri olmaz.
	Dekorasyon	Çocuklar şarkı söyleyerek dans ederek veya logolu tişörtler giyerek bir etkinlikte rol alırlar, fakat konuyu gerçekten anlamazlar.
	Manipülasyon	Çocuklar, yetişkinlerin yapmalarını veya söylemelerini önerdikleri şeyi yapar veya söylerler fakat konu hakkında gerçek bir fikir sahibi olmazlar. Yetişkinler çocuklara ne düşündüklerini sorar, onların bazı fikirlerini kullanır fakat son kararda onların nasıl bir etkisi olduğunu söylemezler.

Yaygın eğitim pratikleri içerisinde, bu modelin katılım aşamalarına örnekler bulmak oldukça zor gözükmemektedir. Örneğin, modelin katılım-dışı basamaklarına Türkiye'den örnekler bulmak mümkün gözükse de modelin katılım basamaklarına örnek bulmak kolay gözükmemektedir. Türkiye'de resmî bayramlara katılıp, dans eden, şiir okuyan, sırada bekleyen öğrencilerin, bu modelin dekorasyon basamağında yer aldıkları ileri sürülebilir. Bu etkinliklere katılan çocuklar, genellikle etkinlik planlama ve organizasyon süreçlerinde yer almaz ve çoğunlukla neden katıldıklarını açıklayamazlar. Oysa modele göre ideal olan, öğrencilerin birlikte karar vererek projelerini başlatmaları ve öğretmenlerinden rehberlik talep etmeleridir. Bu ideal, halihazırda çok gerçekçi olmayabilir ama yakın gelecekte öğrenciler eğitim süreçlerinin birincil özneleri haline gelebilirler. Nitekim, ÇHS'de böyle bir dönüşümü teşvik etmektedir.

Türkiye'de Durum Nedir?

Çalışmanın bu bölümünde, Türkiye'de çocuk hakları ve İHE'ye dair kısa bir değerlendirme yapılacaktır. Türkiye vatandaşlık ve insan hakları eğitimi reformuna dair bir arka plan sunarak bu

değerlendirmeye başlamak daha uygun olabilirdi ama çalışmanın girişinde de belirtildiği üzere konu burada derinlemesine ele alınmayacak, özetlenen perspektifler bağlamında kısa bir değerlendirme sunulacaktır. Ayrıca, çalışmanın hedef kitlesi Türkçe okuyan alan araştırmacıları olarak sınırlandırıldığı için ilgili hedef okuyucuların bu konuya aşına oldukları varsayılmıştır.

Türkiye, BM ve AK'nin deklare ettiği insan hakları belgelerinin büyük bir kısmını, bazılarının kimi maddelerine çekince koymasına rağmen, genelde onaylamıştır (TBMM, 2020). Örneğin, Türkiye *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi*'ni önemli bir çekince koyarak 1954'te onaylamıştır. Sözleşmenin çekince konulan bölümü, sözleşmeye taraf devlet vatandaşlarına, kendi ülkelerinde hukuk yolları tükendiği durumlarda, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nde (AİHM) dava açarak haklarını arama olanağı vermektedir. Avrupa Birliği (AB) üyeliği başvurusu sonrasında bu çekinceyi 1987 yılında kaldıran Türkiye, AİHM'nin yetkilerini 1989 yılında tamamen tanımıştır (Türkmen, 2007). Yine benzer bir şekilde, BM'nin ikiz sözleşmeleri olarak bilinen *Sivil ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi* ve *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi*'nin maddelerine konan çekince, AB üyelik müzakereleri başladıktan sonra, 2003 yılında kaldırılmıştır. Bu örneklerden anlaşılacağı gibi, Türkiye için AB üyeliği hedefi, insan haklarına dair belgeleri onaylama konusunda dışsal bir motivasyon sağlamıştır (Hale, 2011). Fakat insan haklarına dair belgelere karşı bu pozitif tavır, seçici ve ihtiyatlı bir yaklaşım sergilenmesini önlememiştir. Bu ihtiyatlı ve seçici tavır, ÇHS'nin onayında açıkça gözlenmektedir. Türkiye ÇHS'yi 9 Aralık 1994 tarihinde ise şu çekinceyi not ederek onaylamıştır: “*Türkiye Cumhuriyeti Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 17, 29 ve 30. maddeleri hükümlerini T.C. Anayasası ve 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Anlaşması hükümlerine ve ruhuna uygun olarak yorumlama hakkını saklı tutmaktadır.*” Konulan bu çekince, insan hakları ile ulus-devlet ideolojisi arasındaki gerilimi açıkça göstermektedir, zira belirtilen maddelerin üçü de azınlık hakları konusunda devlete bazı sorumluluklar yüklemektedir.

Türkiye, ÇHS yürürlüğe girdikten sonra, BMÇHK'ye periyodik raporlar göndererek, bu komiteden, komitenin değerlendirme ve beklentilerini içeren nihai gözlem raporları almaktadır. Örneğin, komiteden gelen 2012 tarihli son nihai gözlem raporunda, çeşitli konularda endişeler dile getirilmiş ve düzenlemeler talep edilmiştir (BM, 2012). Düzenleme talep edilen konulardan bazıları şunlardır: ÇHS'nin 17, 29 ve 30. maddelerine konulan çekincenin kaldırılması, evlilik yaşının 18'e çıkarılması, ayrımcılığa karşı önlemler alınması, cinsiyet-temelli şiddet ve namus cinayetleri konusunda düzenlemeler yapılması, çocukların ifade, bir araya gelme, dernek kurma gibi özgürlüklerinin önündeki yasal engellerin kaldırılması, çocuklara fiziksel şiddetin önlenmesi, görücü usulü ve erken yaşta zorla yaptırılan evliliklerin önlenmesi, dezavantajlı kırsal doğu bölgelerinde eğitimin kalitesinin artırılması, parasız eğitimin kamilen sağlanması, Türkçe'den başka dillerin konuşulduğu bölgelerde eğitimde yerel dilin kullanımına imkân sağlanması ve çocuk işçiliğine karşı gerekli önlemlerin alınması.

Türkiye, belirtilen bu ve diğer hususlara cevaben hazırlanan 41 sayfalık birleşik periyodik raporunu 2019 yılında teslim etmiştir (BM, 2019). 2012 ve 2017 yılları arasında yapılan çalışmaları özetleyen bu raporda, sığınmacı ve göçmen çocuklarla ilgili sorunlar not edilmiştir. Azınlık hakları ile ilgili taleplere cevaben insan hakları hukuku alanında henüz azınlık hakları kavramının net bir tanımı olmadığı ve Türkiye'nin bu konularda, BM Sivil ve Siyasal Haklar Sözleşmesi'nin 27. maddesi ve Lozan Barış Antlaşması'nın 39. maddesi gereğince hareket ettiği vurgulanmıştır. 18 yaşından küçüklerin evlenmelerine ilişkin, evlilik yaşının 18 olduğu, 17 yaşındaki çocukların velilerinin izni ile bazı özel durumlarda da 16 yaşındakilerin mahkeme kararı ile evlenebilecekleri belirtilmiştir. ÇHS'nin okul programlarına yeterince entegre edilmediği eleştirisine cevaben, Türkiye'de, 2012-2013'den itibaren *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Hukuk ve Adalet ve Yaşayan Diller ve Lehçeler* isimli derslerin programa konulduğu, bazı diğer derslerin de çocuk ve insan haklarına dönük içeriğe sahip olduğu belirtilmiştir (Madde 32). Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı'nın temel insan hakları ve özgürlüklerini

benimseyen, ayrımcılığın her formunu reddeden bir yaklaşım ile ders içeriklerini hazırladığı vurgulanmıştır (Madde 42). Öğrencilerin ifade özgürlüğüne dönük, okul öğrenci meclislerinin kurulduğu, okul yönetiminde bu meclislerin fikirlerinin dikkate alındığı belirtilmiştir (Madde 51). Liselerde okutulan ders kitapları ve öğretim materyallerini hazırlarken öğrencilerin ve okul temsilcilerinin görüşlerinin sorulduğu (Madde 52), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programının Alevilik, Bektaşilik, Caferilik ve Nusayrilik hakkında konular içerdiği (Madde 63), hak, özgürlük, adalet, eşitlik, bir arada yaşama, farklılıklara saygı gibi kavramların *İnsan Hakları, Yurttaşlık, Demokrasi*, seçmeli *Hukuk ve Adalet, Türkçe, Sosyal Bilgiler* ve *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi* gibi derslerde öğretildiği (Madde 215) belirtilmiştir. Kısaca, rapor ÇHS'nin Türkiye'de kamilen hayata geçirildiğini ifade eden bir resim sunmaktadır. Fakat konu hakkındaki akademik çalışmalar, bu iddia üzerine gölge düşürmektedir (Değirmencioglu, Acar and Acar, 2008). Ayrıca, bu rapora cevaben BMÇHK'nin nihai gözlem raporu da henüz yayımlanmamıştır.

BMÇHK ve Türkiye arasındaki bu yazılı iletişim, öncelikle insan haklarının modern devletlerin politikalarına rehberlik eden global bir sistem olarak kabul gördüğünü ve modern devletlerin politikalarını bu global insan hakları sistemi içerisinde meşrulaştırmaya çalıştıklarını göstermektedir. Daha önemlisi, bu raporlardaki, BMÇHK'nin talepkâr ve eleştirel dili, Türkiye'nin ise savunmacı ve her şey yolunda mesajı veren tonu Cardenas'ın (2005) tespit ettiği insan hakları vaatleri ve gerçekleri arasındaki uyumsuzluğu göstermektedir. Modern devletler uluslararası imajlarını pozitif tutmak için global insan hakları sistemine entegre olarak, onun gereklerini yaptıklarını/yapacaklarını iddia ederken, bu sözlerini nadiren gerçeğe dönüştürmektedirler. Yapılan düzenlemeler genellikle bir kutuya tik atma amacıyla yapılan yüzeysel değişiklikler olarak kalmaktadır. Bunun birçok sebebi olmasına rağmen, not edilmesi gereken en önemli husus, gereken düzenlemeleri hayata geçirmenin zorluğu ve ulus-devlet ideolojisinin güçlü bir şekilde devam etmesi nedeniyle insan hakları sistemine duyulan güvensizliktir.

Son olarak, Türkiye'de İHE reformu ile ilgili bazı tespit ve değerlendirmeler sunulacaktır. Nasıl insan haklarını bir devletin yasalarına dâhil etmek o ülkedeki vatandaşlık statüsü, kimlik ve pratiklerinde değişiklikler yaratıyorsa, İHE'nin ders programlarına girmesi de özellikle vatandaşlık eğitimini dönüşüme uğratar. Ulus-devlet ideolojisinin taşıyıcısı olan vatandaşlık eğitiminin, İHE'nin programlara girişi ile demokratik vatandaşlık eğitimi çizgisine doğru kayması beklenir. Fakat bu dönüşüm, her yerde aynı şekilde gerçekleşmeyebilir. Örneğin, Türkiye'de 1995 yılında ders programlarına giren İHE, mevcut vatandaşlık eğitimine pek bir etki etmemiştir. Eğitimdeki ulus-devlet ideolojisi insan hakları perspektifi ile yeniden tanımlanıp dönüştürülmemiş, aksine İHE programları ulus-devlet ideolojisine uygun hâle getirilmiştir. Özellikle, 28 Şubat 1997 darbesi sonrası, militarist bir devlet ideolojisini güçlendirme aracına dönüşen İHE dersleri, sonraki yıllarda da belirgin bir iyileşme kaydetmemiştir. Ortaokul İHE derslerinin 2005'de kaldırılması sonrasında, insan hakları sosyal bilgiler içerisinde düzensiz atıflarla geçiştirilmektedir. Liselerdeki seçmeli Demokrasi ve İnsan Hakları dersinin ise hangi liselerde, nasıl, hangi öğretmenler tarafından okutulduğuna ilişkin yeterli bilgi yoktur. Sadece ilkökul dördüncü sınıfta *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi* dersi haftada 2 saat okutulmaktadır. Bu dersin, ilkökulda okutulması, çocukların değerleri küçük yaşta daha iyi benimsedikleri tezi ile savunulsa da yaygın pratikler bu tarz derslerin 13-14 yaşlarındaki öğrencilere okutulması yönündedir. Örneğin, 1971'den beri yapılan Uluslararası Vatandaşlık Eğitimi Çalışması verileri 13.5 yaş grubu öğrencilerden toplanmaktadır (Schulz vd., 2018). Ayrıca, İngiltere'de ortaokul döneminde edinilen vatandaşlık kazanımlarının, lisede gerilediğini tespit eden boylamsal çalışmalar, tüm eğitim boyunca vatandaşlık eğitiminin devam etmesi gerektiğini tavsiye etmektedir (Keating, Kerr, Benton, Mundy and Lopes, 2010). Bu çalışmalar, sadece dördüncü sınıfta, haftada iki saat verilen bu dersin yetersiz olduğunu göstermektedir. Ayrıca, 2018 öğretim programlarında yer alan kök değerler arasında insan hakları, demokrasi, farklılıklara saygı, hukukun üstünlüğü gibi değerlerin olmaması önemli bir eksikliklerdir. Kök

değerler arasında sosyo-politik değerlere yer verilmemesi, son yıllarda bir eğitim politikası önceliği haline gelen değerler eğitimi ile vatandaşlık/insan hakları eğitimi arasındaki gerilime işaret etmektedir.

Türkiye İHE sorunlarının altında yatan belki de en önemli neden, Türkiye’de devam eden politik ve silahlı çatışmanın şiddetli bir şekilde devam etmesidir. Toplumun üzerinde mutabakat kıldığı değerlerin, ortak zeminin, güçlü olmaması, etkili İHE sunmayı oldukça güçleştirmektedir. Birbiri ile mücadele halindeki sosyal grupların üzerinde mutabakat kılacakları bir hak mücadelesi örneği bulmak bile hiç de kolay değildir. Ayrıca, ulus-devlet ideolojisi gereği eğitimde takip edilen aynılaştırma hedefi istikametinde, öğrencilere ulaşan her söylemi sıkı bir biçimde kontrol eden ulusal program geliştirme pratiği, gücünün söylem ve değerlerinin programlara egemen olmasına imkân sağlayarak, İHE’nin gelişip kök salmasını olumsuz yönde etkilemektedir. İHE’nin dayandığı felsefe bireyin düşünce, değer ve kimliğine saygı duymayı telkin eden kozmopolitanizmden beslenirken, ulusal program otoritesi, çeşitli mitler etrafında ulusçu bir kimlik üretmeyi amaçlamaktadır. Buna rağmen, globalleşme, kitlesel göç, teknolojik ilerlemeler gibi gelişmeler, eğitimde, insan haklarının evrensel etik standartlar olarak tanınmasını daha çok gerekli hâle getirmektedir. Yakın gelecekte, Türkiye’nin yerleşik program geliştirme pratiği, ulus-devlet ideolojisinin egemen olduğu kapalı bir süreç olmaktan çıkıp, koordinasyon sağlama amaçlı standartları belirleyen, katılımcı ve kapsayıcı bir forma dönüşebilir ve İHE için umut verici bir gelecek söz konusu olabilir.

Sonuç

BM’nin 1948’de İHEB’yi deklare etmesi sonrasında insan hakları söylemi güçlenmeye başlamıştır. Sonrasında hazırlanıp kabul edilen insan hakları sözleşmeleri, insanların doğuştan gelen, devredilemez, vazgeçilemez ve bölünemez bir takım hak ve özgürlüklere sahip oldukları fikrine yaygın bir işlerlik kazandırmıştır. İnsan hakları belgelerinin devletler tarafından onaylanması sonucunda, bir ülkenin vatandaşı olanlar ve olmayanlar, sosyo-politik, ekonomik ve kültürel baskılar ve zorluklar karşısında hak mücadelesi verme ve haklarını arama olanağına kavuşmuştur. Böylece kültürel pratikler ve yasal standartlar insan hakları fikri ile daha tutarlı hale gelme sürecine girmiştir. I. Dünya Savaşı sonrası, iki savaş arası, dönemin hâkim söylemi milliyetçilik ve self-determinasyon ilkesi iken, dışlayıcı milliyetçiliklerin ölümcül etkilerinin II. Dünya Savaşı’nda dramatik bir şekilde deneyimlenmesi yeni bir hâkim söylem olan insan haklarının güçlenmesini sağlamıştır.

İnsan haklarını belli bir ülkede veya dünyanın tamamında daha köklü ve yerleşik hale getirmenin en güçlü araçlarından birisi kuşkusuz eğitimidir. İHEB’nin ilanından itibaren, insan hakları ve eğitim arasındaki bu sıkı ilişki net bir biçimde tanınmış ve bunun neticesinde insan hakları eğitimi yeni bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır. ÇHS’nin kabulü ve onaylanması, insan haklarının öğretim programlarında, eğitim politikalarında ve eğitimin diğer birleşenlerinde belirgin bir biçimde görünürlük kazanmasına yasal bir gerekçe oluşturmuştur. Böylece insan hakları eğitimi daha güçlü ve daha meşru bir temele sahip olmuştur. Diğer bir ifade ile, ÇHS’nin onaylanması sonrasında, insan haklarına eğitim kurumlarında işlerlik kazandırmak yasal bir zorunluluk haline gelmiştir.

İletişim ve ulaşım olanaklarının gelişmesi ile kültürel etkileşimin görülmemiş düzeyde yoğunlaştığı küresel dünyada, insan hakları, birlikte yaşayan farklı kimlikler için birleştirici ve kapsayıcı değerler sistemi sunmaktadır. Bu değerler sistemini güçlendirmede eğitimin sunacağı katkılar oldukça fazladır. Diğer bir ifade ile, insan hakları, eğitimin tamamı için etik bir çerçeve sunmaktadır (Osler, 2016). İnsan hakları fikrinin düşünce ve pratikte yerleşik bir hale gelmesi neticesinde, insanların barış ve dayanışma içerisinde yaşayabilecekleri, çıkar çatışmalarını barışçıl yollarla çözebilecekleri, tüm farklılıklara saygı duyacakları ve potansiyellerini rahatlıkla gerçekleştirebilecekleri ideal bir düzenin temelleri atılabilir. Eğitim kurumları, ÇHS’yi uygulayarak ve kaliteli bir İHE sunarak, gelecek

kuşakların insan hakları değerlerini daha iyi özümsemesini sağlayabilir ve böylece betimlenen ideal sosyo-politik düzeni inşa etme noktasında kritik bir rol oynayabilirler.

Kaynakça

- Arendt, H. (1973). *The origins of totalitarianism*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Avrupa Konseyi. (2010). *Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe Pub.
- Avrupa Konseyi. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture (three volumes)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481-508. https://repository.usfca.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=soe_fac adresinden 9.24.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Bajaj, M., Cislighi, B. and Mackie, G. (2016). *Advancing transformative human rights education Appendix D to the report of the global citizenship commission*. Cambridge: Open Book Publishers. <https://www.openbookpublishers.com/shopimages/The-UDHR-21st-C-AppendixD.pdf> adresinden 15.11.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (1948). Universal Declaration of Human Rights: Adoption of the UDHR (183rd plenary meeting). <https://undocs.org/A/PV.183> adresinden 19.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (2012). Consideration of reports submitted by States parties under article 44 of the Convention. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fTU R%2fCO%2f2-3&Lang=en adresinden 23.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (2019). Combined 4th and 5th Periodic Reports as per Article 44 of the Convention. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fTU R%2f4-5&Lang=en adresinden 23.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler. (2020). United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. United Nations Declaration on Human Rights Education and Training. <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/UNDHREducationTraining.aspx> adresinden 21.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Cardenas, S. (2005). Constructing rights? Human rights education and the state. *International Political Science Review*, 26(4), 363-379. <https://doi.org/10.1177/0192512105055805> adresinden 7.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Clapham, A. (2015). *Human rights: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Coysh, J. (2014). The dominant discourse of human rights education: A critique. *Journal of Human Rights Practice*, 6(1), 89-114. <https://doi.org/10.1093/jhuman/hut033> adresinden 4.15.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Coysh, J. (2017). *Human rights education and the politics of knowledge*. London: Routledge.
- Degirmencioglu, S. M., Acar, H. and Acar, Y. B. (2008). Extreme forms of child labour in Turkey. *Children & Society*, 22(3), 191-200. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00150.x> adresinden 5.24.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Dembour, M.-B. (2010). What are human rights? Four schools of thought. *Human Rights Quarterly*, 32(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1353/hrq.0.0130> adresinden 5.20.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Hale, W. (2011). Human rights and Turkey's EU accession process: Internal and external dynamics, 2005–10. *South European Society and Politics*, 16(2), 323-333. <https://doi.org/10.1080/13608746.2011.577953> adresinden 5.14.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Isin, E. F. (2013). Two regimes of rights? In X. Guillaume and J. Huysmans (Eds.), *Citizenship and security: The constitution of political being* (pp. 53-74). London: Routledge.

- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E. and Lopes, J. (2010). *Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)* (Research Report No: DFE-RR059). London: Department for Education.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181797/DFE-RR059.pdf adresinden 22.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International Social Science Journal*, 61(199), 97-112. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01750.x> adresinden 8.16.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033> adresinden 2.10.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Morsink, J. (2000). *The Universal Declaration of Human Rights: Origins, drafting and intent*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Moyn, S. (2010). *The last utopia: Human rights in history*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Mutua, M. (2002). *Human rights: A political and cultural critique*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Osler, A. (2016). *Human rights and schooling: An ethical framework for teaching for social justice*. New York: Teachers College Press.
- Osler, A. (2015). Human rights education, postcolonial scholarship, and action for social justice. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 244-274. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034393> adresinden 21.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Osler, A. and Starkey, H. (1996). *Teacher education and human rights*. London: David Fulton.
- Osler, A. and Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Parker, W. C. (2018). Human rights education's curriculum problem. *Human Rights Education Review*, 1(1), 05-24. <https://doi.org/10.7577/hrer.2450> adresinden 21.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ramírez, F. O., Suárez, D. and Meyer, J. W. (2007). The worldwide rise of human rights education. In A. Benavot, C. Braslavsky (Eds.) *School knowledge in comparative and historical perspective* (pp. 35-52). Dordrecht: Springer.
- Russell, S. G. (2018). Between the global and the local: Human rights discourse and engagement in two New York City high schools. *Harvard Educational Review*, 88(4), 565-592. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-88.4.565> adresinden 08.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Russell, S. G. and Tiplic, D. (2014). Rights-based education and conflict: A cross-national study of rights discourse in textbooks. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(3), 314-334. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.765288> adresinden 07.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. and Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA international civic and citizenship education study 2016 international report*. Cham: Springer.
- Skinner, N. and Bromley, P. (2019). Individual and collective social justice education: Comparing emphases on human rights and social movements in textbooks worldwide. *Comparative Education Review*, 63(4), 502-528. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/705428> adresinden 11.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Tibbitts, F. L. (2017). Evolution of human rights education models. In M. Bajaj (Ed.) *Human rights education: Theory, research, praxis* (pp. 69-95). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2020). Uluslararası Temel İnsan Hakları Belgeleri. https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/mevzuat_TIHB.htm adresinden 22.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Türkmen, F. (2007). Turkey's participation in global and regional human rights regimes. In Z. F. Kabasakal Arat (Ed.) *Human rights in Turkey* (pp. 249-261). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- UNESCO. (2020). UNESCO Associated Schools Network. UNESCO Associated Schools Network. https://aspnet.unesco.org/en-us/Pages/About_the_network.aspx adresinden 21.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Whitty, G. and Wisby, E. (2007). *Real decision making?: Schools councils in action*. Nottingham: Department for Education and Skills Publications.
- Zembylas, M. and Keet, A. (2019). *Critical human rights education: Advancing social-justice-oriented educational praxes*. Cham: Springer.

Extended Abstract

This study aims to contribute to Turkish literature by compiling perspectives about human rights, children's rights and human rights education that are widely recognized in English-spoken academic world. To this end, conceptual and theoretical clarifications will be presented instead of making an argument in favor of a particular position. The compiled perspectives about human rights education and children's rights are hoped to contribute to the theoretical framework of studies to be conducted by Turkish-reading researchers.

In this summary, I will first start with the concept of human rights. As a powerful and effective discourse, human rights gained universal recognition in advocating, criticizing and rectifying all sorts of thoughts and behaviors. At the root of this discourse lies a desire to struggle against suppression, injustice and cruelties and build a better future. Today, human rights discourse that reached global recognition can be hardly understood without considering the World War II (WWII) background. A few years following the unspeakable tragedies of WWII that was the deadliest war history has ever seen was a critical period for the notion of human rights to gain its shape and strength. The notion of human rights that took its shape after the fresh memories of WWII became increasingly powerful and institutionalized perhaps because no deadliest war at that extent has happened afterwards. The fresh memories of genocides committed by Adolf Hitler during WWII have been a constant reminder of the presence of a novel threat. The Universal Declaration of Human Rights (UDHR) came into being a result of efforts to prevent deadly wars like WWII and its human tragedies from occurring once again.

While the old right documents employ the term of the rights of man, the UDHR is built on the notion of human rights. This new concept was utilized first in the 1930s by some civil society organizations and campaigns during the war, but what it exactly meant was not clarified at that time. In 1941, the United States President Franklin D. Roosevelt's speech in the State of the Union gave the notion a partial clarity and widespread publicity. In his address, President Roosevelt underlined that all humans in the world are supposed to have four freedoms: freedom of thought, freedom of worship, freedom from want and freedom from fear. These freedoms formed the theoretical foundation of the UDHR. After the United Nations (UN) Charter seven times employed the term, growing demands for an international bill of rights resulted in the adoption of the UDHR in the UN General Assembly in 1948. In the preparation stage, influential figures like Eleanor Roosevelt, Rene Cassin, John P. Humphrey and Charles Malik played significant roles, while dozens of state representatives (Adnan Kural from Turkey) offered various contributions. The UDHR was adopted unanimously by the representatives of 48 countries with the absence of eight countries: Byelorussian Soviet Socialist Republic, Czechoslovakia, Poland, Saudi Arabia, Ukrainian Soviet Socialist Republic, Union of South Africa, Union of Soviet Socialist Republics and Yugoslavia.

The UDHR explicitly recognizes the power of education in the promotion of human rights. To this end, UNESCO launched the Associated Schools Project Network in 1953. By 2020, 11500 schools are participating in this network from 182 countries. Among the participating schools, there are one pre-primary, eight primary, 5 middle and 19 high schools from Turkey. In addition, the UN has been engaged in the promotion of human rights education by organizing conferences, issuing policy documents and launching several programs. For example, the UN Decade for Human Rights Education program (1995-2004) was very influential in turning human rights education into a global education movement.

The other area of work sponsored by the UN in respect of human rights education falls under the category of children's rights. The first attempt to guarantee children's rights by issuing an international document came from Save the Children International Union in 1923. The document prepared by this

organization was adopted by the League of Nations in 1924. After certain revisions and additions in 1948, the UN proclaimed the Declaration of the Rights of the Child in 1959. With the 1979 International Children Year increasing the public interest in children's rights, the UN Human Rights Commission acted on the request of Poland and set up a working group to draft a convention on children's rights. Declared by the UN in 1989, the Convention on the Rights of the Child (CRS) codified and guaranteed the provision, participation and protection rights of all children under 18 years old.

Turkey ratified the CRC in 1994 with reservations placed on Article 17, 29 and 30, which urge state parties to recognize minority rights. As a requirement of the CRC Article 44, Turkey sends periodic reports to the monitoring UN committee and in response receives concluding observations from the committee. The final concluding observations raise serious issues regarding the implementation of the CRC in Turkey. The correspondence between Turkey and the UN Committee on the Rights of the Child shows that modern states recognizes the global system of human rights guiding their policies and attempts to justify their policies within this global human rights system. More importantly, the critical language of the UN committee and defending tone of Turkish responses demonstrate the discrepancies between promises and realities of human and children's rights. While modern states are becoming integrated into the global rights system in order to keep their international image positive, they rarely live up to their promises. Resulting efforts are often limited to shallow measures taken to tick a box. Although there are many reasons for this gap between claims and realities of human rights, the most important point is that efforts required by human rights instruments entail a serious commitment and the continuation of nation-state ideology in a powerful way undermines trust to human rights systems.

Finally, the importance of human rights education in Turkey is on the decline as evidenced by the repeal of human rights courses in middle schools in 2005 and weak attributions to human and children's rights in 2018 programs. Moreover, newly introduced ten values that are expected to permeate the whole education do not include any value like human rights, democracy, the rule of law, respect for diversity and tolerance, which also testifies to the decline in the field of human rights education in Turkey. Despite these disadvantages, globalization, mass migration and technological advances push for making program development processes more inclusive and participatory. These global developments are also making it more vital to teach human rights as universal ethical principles. In near future, program development in Turkey may be transformed from a closed process dominated by the nation-state ideology to an inclusive and participatory one in which some flexible standards are set to ensure coordination. If that happens, a promising future may appear for human rights education.

