

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İNSAN HAKLARINA
İLİŞKİN TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Nilgün DAĞ

Ankara
Haziran, 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İNSAN HAKLARINA
İLİŞKİN TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

DOKTORA TEZİ

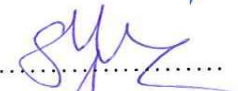
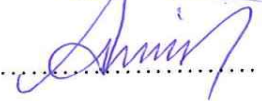
Nilgün DAĞ

Danışman: Yard. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

**Ankara
Haziran, 2013**

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Nilgün DAĞ'ın "Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnsan Haklarına İlişkin Tutumlarını Etkileyen Faktörler" başlıklı tezi 25./06/2013 tarihinde, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İMZA
Başkan	Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN	
Üye (Tez Danışmanı)	Yard. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL	
Üye	Prof. Dr. Hayati AKYOL	
Üye	Prof. Dr. Selma YEL	
Üye	Yard. Doç. Dr. Soner ALADAĞ	

ÖN SÖZ

Öğretmenler, insan haklarının öğrencilerin duygu, düşünce ve eylem dünyasında değer yüklü bir kavram hâline gelmesinde ve insan haklarına olan hassasiyeti ara sıra gösterilen bir davranış olmanın ötesine taşıyarak onların hayatının her alanına nüfuz etmesinde ve tutuma dönüşmesinde yardımcı olan ana kaynaklardır. Bu bağlamda öğretmenlerin/öğretmen adaylarının, insan haklarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlere odaklanmak hem onların hem de öğrencilerinin insan haklarını bir haklar listesi olarak değil, bir bilinç sorunu olarak görmeleri açısından zaruri bir ihtiyaçtır. Böyle bir anlayış doğrultusunda yürütülen bu çalışma, bir yandan insan haklarıyla ilgili derli toplu bir bilgi birikimi sunmakta diğer yandan da insan haklarına ilişkin tutumları etkileyen faktörleri akademik yazımın gerektirdiği teorik ve metodolojik sınırlılıkları dikkate alarak ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın tamamlanmasında doğrudan ya da dolaylı katkısı olan herkesi burada anmak pek mümkün olmasa da teşekkürü hak eden birkaç ismi paylaşmadan geçmek haksızlık olacaktır. Bu çalışmanın tamamlanmasında entelektüel desteğinden yoğun bir biçimde yararlandığım sevgili hocam ve danışmanım Yard. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL'a, bilgece tavsiyeleri ve sevgiyle cesaretlendirışı için Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN'a ve faydalı eleştirileri için Prof. Dr. Hayati AKYOL'a, manevi desteklerini hep hissettiğim aileme en samimi duygularıyla teşekkür ederim. Ayrıca tek tek anamayacağım destekleri ve katkıları için bütün dostlarıma ve araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerine minnettarım.

Nilgün DAĞ

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İNSAN HAKLARINA İLİŞKİN TUTUMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

DAĞ, Nilgün

Doktora, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

Haziran-2013, 152 sayfa

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı lisans programının dördüncü sınıfına devam etmekte olan 171 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “İnsan Hakları Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek için yapılan güvenirlik analizi sonucunda, iç tutarlılık katsayısı her bir boyut için .712 (Adalet Anlayışı), .865 (Dinî İnanç), .967 (Devlet Algısı) ve .711 (İdeoloji) şeklinde, ölçek genelinde ise .885 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada, ölçme aracı olarak kullanılan “İnsan Hakları Tutum Ölçeği”nden elde edilen verilerin istatistiki analiziyle ulaşılan bulgular yorumlandıktan sonra şu sonuçlar ortaya konmuştur:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutum puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları cinsiyet, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
2. Sınıf öğretmenleri adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının etkili olduğu; ancak, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının etkisinin cinsiyet, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.
3. Sınıf öğretmenleri adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancının etkili olduğu; ancak sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancının etkisi mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne

ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre erkek sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin toplam puanları kızların toplam puanlarından daha fazladır.

4. Sınıf öğretmenleri adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında devlet algısının etkili olduğu; ancak, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında devlet algısının etkisinin cinsiyet, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.
5. Sınıf öğretmenleri adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkili olduğu; ancak, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkisinin cinsiyet, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.
6. İnsan Hakları Tutum Ölçeği'nden elde edilen toplam puan ile adalet anlayışı faktörü arasında orta düzeyde bir ilişki, ölçekten elde edilen toplam puan ile dinî inanç faktörü arasında orta düzeyde bir ilişki; ölçekten elde edilen toplam puan ile devlet algısı faktörü arasında güçlü düzeyde bir ilişki ve ölçekten elde edilen toplam puan ile ideoloji faktörü arasında güçlü düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Adalet anlayışı, devlet algısı, dinî inanç, ideoloji, insan hakları.

ABSTRACT

FACTORS AFFECTING THE ATTITUDE OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES TOWARDS HUMAN RIGHTS

DAĞ, Nilgün

Ph.D. Dissertation, Department of Elementary Education

Supervisor: Yard. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

June-2013, 152 pages

The objective of this survey is to demonstrate the factors, affecting the attitude of primary school teachers towards human rights. The survey was conducted with 171 senior undergraduate teacher candidates at Gazi Faculty of Education Department of Primary School Teaching. “Human Rights Attitude Scale” was used as a data collection tool for the survey. As a result of the reliability analysis, internal consistency coefficient was calculated as .712 (Sense of Justice), .865 (Religious Belief), .967 (Sense of State) ve .711 (Political Views) and .885 as a whole.

After the finds, which were reached through the statistical analysis of data obtained from “Human Rights Attitude Scale,” were interpreted, the following results were attained:

1. It was determined that scores of primary school teacher candidates regarding human rights were high. However, there were no significant differences regarding the attitudes of primary school teacher candidates towards human rights according to gender, graduated high school, educational background of the mother, educational background of the father, town and region variables.
2. It was observed that sense of justice was significant for the attitudes of primary school teacher candidates towards human rights but it was also observed that the effect of sense of justice on the attitudes of primary school teacher candidates towards human rights did not vary according to gender, graduated high school, educational background of the mother, educational background of the father, town and region variables.
3. It was observed that religious belief was significant for the attitudes of primary school teacher candidates towards human rights but it was also observed that the effect of sense of religious belief on the attitudes of primary school teacher candidates towards human rights did not vary according to graduated high school, educational background of the mother, educational background of the

father, town and region variables. Attitudes of primary school teacher candidates according to gender demonstrated significant differences. According to this, total scores of male primary school teacher candidates are higher than those of the females.

4. It was observed that sense of state was significant for the attitudes of primary school teacher candidates towards human rights but it was also observed that the effect of sense of state on the attitudes of primary school teacher candidates towards human rights did not vary according to gender, graduated high school, educational background of the mother, educational background of the father, town and region variables.
5. It was observed that political views was significant for the attitudes of primary school teacher candidates towards human rights but it was also observed that the effect of sense of political views on the attitudes of primary school teacher candidates towards human rights did not vary according to gender, graduated high school, educational background of the mother, educational background of the father, town and region variables.
6. It was determined that there was a medium level relationship between the total points obtained from Human Rights Attitude Scale and sense of justice, there was a medium level relationship between the total points obtained from the Scale and religious belief factor and a strong relationship between the total points obtained from the Scale and the sense of state and a strong relationship between the total points obtained from the Scale and the political views factor.

Key Words: Human rights, political views, religious belief, sense of justice, sense of state.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No:
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER SAYFASI.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
1.BÖLÜM.....	1
1.1.GİRİŞ.....	1
1.1.1.Problem Durumu.....	3
1.1.2.Problem Cümlesi.....	10
1.1.3.Alt Problemler.....	10
1.1.4.Araştırmanın Amacı.....	14
1.1.5.Araştırmanın Önemi.....	15
1.1.6.Varsayımlar.....	16
1.1.7.Sınırlılıklar.....	16
1.1.8.Tanımlar.....	16
2.BÖLÜM.....	17
2.1.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	17
2.1.1.İnsan Hakları.....	17
2.1.1.1.İnsan Doğası.....	20
2.1.1.2.Hak.....	22
2.1.2.İnsan Haklarına İlişkin Tutumları Etkileyen Faktörler.....	24
2.1.2.1.Adalet Anlayışı.....	24
2.1.2.2.Devlet Algısı.....	28
2.1.2.3.İdeoloji.....	35
2.1.2.3.1.Liberalizm.....	37
2.1.2.3.2.Muhafazakârlık.....	39
2.1.2.3.3.Marksizm.....	41
2.1.2.3.4.Milliyetçilik.....	43
2.1.2.4.Dinî İnanç.....	47
2.1.3.İlgili Araştırmalar.....	50
3.BÖLÜM.....	56
3.1.YÖNTEM.....	56
3.1.1.Araştırmanın Modeli.....	56
3.1.2.Evren ve Örneklem.....	56
3.1.3.Verİ Toplama Araçları.....	59
3.1.3.1.Deneme Ölçeğinin Hazırlanması.....	59
3.1.3.2.Deneme Ölçeğinin Uygulanması.....	60
3.1.3.3.Deneme Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması.....	62

3.1.4.Verilerin Analizi.....	68
4.BÖLÜM.....	71
4.1.BULGULAR ve YORUMLAR.....	71
4.1.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	71
4.1.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	79
4.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	88
4.1.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	97
4.1.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	106
4.1.6.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	116
5.BÖLÜM.....	119
5.1.SONUÇ ve ÖNERİLER.....	119
5.1.1.Sonuç.....	119
5.1.2.Tartışma.....	121
5.1.2.Öneriler.....	123
KAYNAKLAR.....	125
EKLER.....	136
EK 1. Araştırma İzin Belgesi.....	137
EK 2. İnsan Hakları Tutum Ölçeği.....	138

TABLÖLER LİSTESİ

Sayfa No:

Tablo 1	
<i>Örneklem Grubuna Ait Bilgiler.....</i>	57
Tablo 2	
<i>Deneme Uygulamasına Katılan Örneklem Gruba Ait Bilgiler.....</i>	61
Tablo 3	
<i>Faktör Analizinin Uygunluğuna ve Örneklem Yeterliliğine İlişkin Ölçüler.....</i>	63
Tablo 4	
<i>Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular.....</i>	65
Tablo 5	
<i>Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Bulgular.....</i>	66
Tablo 6	
<i>Nihai Ölçme Aracına İlişkin Bilgiler.....</i>	67
Tablo 7	
<i>Verilerin Kolmogorov Smirnov Test Değerleri.....</i>	69
Tablo 8	
<i>Tutum Puanlarının Genel Dağılımı.....</i>	71
Tablo 9	
<i>Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	73
Tablo 10	
<i>Tutum Puanlarının Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	73
Tablo 11	
<i>Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	74
Tablo 12	
<i>Tutum Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	75
Tablo 13	
<i>Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	75
Tablo 14	
<i>Tutum Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	76

Tablo 15	
<i>Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	76
Tablo 16	
<i>Tutum Puanlarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	77
Tablo 17	
<i>Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	77
Tablo 18	
<i>Tutum Puanlarının Bölge Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	78
Tablo 19	
<i>Bölge Değişkenine Göre Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	79
Tablo 20	
<i>Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Genel Dağılımı.....</i>	79
Tablo 21	
<i>Adalet Anlayışı Faktöründeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler.....</i>	80
Tablo 22	
<i>Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	82
Tablo 23	
<i>Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	82
Tablo 24	
<i>Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	83
Tablo 25	
<i>Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	84
Tablo 26	
<i>Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	84
Tablo 27	
<i>Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	85

Tablo 28	
<i>Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	85
Tablo 29	
<i>Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	86
Tablo 30	
<i>Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	86
Tablo 31	
<i>Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Bölge Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	87
Tablo 32	
<i>Bölge Değişkenine Göre Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	88
Tablo 33	
<i>Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Genel Dağılımı.....</i>	88
Tablo 34	
<i>Dinî İnanç Faktöründeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler.....</i>	89
Tablo 35	
<i>Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	90
Tablo 36	
<i>Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	91
Tablo 37	
<i>Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	92
Tablo 38	
<i>Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	92
Tablo 39	
<i>Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	93

Tablo 40	
<i>Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı</i>	94
Tablo 41	
<i>Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	94
Tablo 42	
<i>Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dağılımı</i>	95
Tablo 43	
<i>Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	95
Tablo 44	
<i>Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Bölge Değişkenine Göre Dağılımı</i>	96
Tablo 45	
<i>Bölge Değişkenine Göre Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	97
Tablo 46	
<i>Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Genel Dağılımı</i>	97
Tablo 47	
<i>Devlet Algısı Faktöründeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	98
Tablo 48	
<i>Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı</i>	100
Tablo 49	
<i>Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dağılımı</i>	100
Tablo 50	
<i>Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları</i>	101
Tablo 51	
<i>Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı</i>	102

Tablo 52	
<i>Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları:</i>	102
Tablo 53	
<i>Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı:</i>	103
Tablo 54	
<i>Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları:</i>	103
Tablo 55	
<i>Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dağılımı:</i>	104
Tablo 56	
<i>Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları:</i>	104
Tablo 57	
<i>Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Bölge Değişkenine Göre Dağılımı:</i>	105
Tablo 58	
<i>Bölge Değişkenine Göre Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları:</i>	106
Tablo 59	
<i>İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Genel Dağılımı:</i>	106
Tablo 60	
<i>İdeoloji Faktöründeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler:</i>	107
Tablo 61	
<i>İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı:</i>	110
Tablo 62	
<i>İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dağılımı:</i>	110
Tablo 63	
<i>Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları:</i>	111

Tablo 64	
<i>İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	112
Tablo 65	
<i>Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	112
Tablo 66	
<i>İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılım.....</i>	113
Tablo 67	
<i>Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre İdeoloji Faktörüne Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	113
Tablo 68	
<i>İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dağılım.....</i>	114
Tablo 69	
<i>Yerleşim Birimi Değişkenine Göre İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	114
Tablo 70	
<i>Tutum Puanlarının Bölge Değişkenine Göre Dağılımı.....</i>	115
Tablo 71	
<i>Bölge Değişkenine Göre İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....</i>	116
Tablo 72	
<i>Ölçek Puanları ile Faktörü Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....</i>	117

KISALTMALAR LİSTESİ

BM	: Birleşmiş Milletler
İHEB	: İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
KO	: Kareler ortalaması
KT	: Kareler toplamı
p	: Anlamlılık düzeyi
sd	: Serbestlik derecesi
SSCB	: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
SS	: Standart sapma
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama

1. BÖLÜM

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve anahtar kavramların tanımları ele alınmaktadır. Bununla birlikte araştırma problemiyle ilgili literatürün taranması sonucu ulaşılan araştırmalar gözden geçirilerek bulguları değerlendirilmektedir.

1.1. GİRİŞ

Hukuk, siyaset bilimi, sosyoloji, antropoloji, felsefe, etik, ekonomi ve eğitim gibi birçok disiplinin ayrı ayrı ve ortak yaptığı çalışmalar/araştırmalar, insan hakları teorisinin ve pratiğinin geliştirilmesinde önemli prensipler ortaya koymaktadır. Hukuk, insan haklarını yasalarla güvence altına alma ve insan hakları lehine bağlayıcı nitelikte kurallar koyma ve kararlar alma prensibiyle insan haklarına hizmet ederken; siyaset bilimi, devletlerin her türlü siyasi kararlarında ve uygulamalarında insan haklarını koruma ve gözetme duyarlılığıyla hareket etmesini şart koşan bir prensip sunmaktadır. Sosyoloji, insan haklarının toplumsal ortam içinde nasıl şekillendiği ve toplumsal değişimlerin ve dönüşümlerin insan haklarını ne yönde etkilediği konusunda; antropoloji ise, insan haklarının farklı kültürlerde nasıl bir işleve sahip olduğu hususunda insan hakları çalışmalarına katkı yapmaktadır. Felsefe, insan haklarının kavramsal analizini yaparken etik haklar konusunda insanların belli bir yönde düşünmesi ve davranması için ölçütler oluşturmakla ilgilenmektedir. Eğitim ise, insan hakları bilincinin oluşturulmasında, geliştirilmesinde ve tutuma dönüştürülmesinde önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

Bahsi geçen bu disiplinlerin insan haklarıyla temas ettiği nokta ile insan haklarına sağladığı enformasyon, kattığı mana ve derinlik başka başkadır. Bu başkalığa ışık tutan kaynak, bilim dallarının insanın ne'liğine/kim'liğine verdikleri yanıtta gizlidir. Sosyolojiye göre 'homo-sociologicus' olan insan, ekonomide 'homo-economicus'tur veyahut da hukukun 'homo-juridicus' olarak gördüğü insanı siyaset bilimi 'homo politicus' olarak nitelendirmektedir. İnsana bakış açısındaki bu farklılık, hakka bakış

açısındaki farklılıkla birleştğinde insan haklarına adına paradoksal bir durum ortaya çıkmakta ve insan haklarına ilişkin kapsamlı ve kuşatıcı bir tanım vermek güçleşmektedir.

Dünya genelinde yaşanan gelişmelere bakıldığında, insan hakları konusunda ters yöne doğru giden iki ana eğilim olduğu görülmektedir. Bir yanda, insan hakları evrensel normlarının oluşturulup etkin kılınmasına çalışılırken diğer yanda farklı gruplarda geçerli olan birbirinden farklı dünya görüşlerine ve norm bütünlerine saygı gösterilmesi istenmektedir (Kuçuradi, 2007). Bu çelişkili durum, bir yanda insan hakları için fizik yasaları kadar kesin ve değişmez bir çekirdek oluşturmanın gereğine işaret ederken, diğer yanda insan haklarının her türlü faydacı, hazcı ve enstrümantalist (araççı) unsurdan ayıklanarak ve tüm psikolojik, sınıfsal, ırksal, ideolojik ve doktrinel şartlanmalardan arındırılarak saf bir teorisini kurmanın (Şahin, 2009) mümkün olup olmadığına odaklanmayı gerektirmektedir.

Bu konuda kapsayıcı bir teori otaya koymak güç olsa da yerküre üzerindeki uygulamalara basit bir matematiksel formülle açıklık getirmek mümkündür. Bu formülasyona göre insan hakları teorisi, $f(x)$ fonksiyonundaki $ax+c$ denkleminde a 'ya ulaşmak için yapılan bir türev işlemine benzetilmektedir. Fonksiyondaki a , insan haklarının özünü temsil ederken; x değişkeni, kültürlerle ve rejimlere göre farklılaşan durumları anlatmaktadır. Buradaki c 'nin konumu ise, insan haklarının hayata geçirilebilmesi, yani kullanılabilmesi için gerekli olan koşuldur (Şahin, 2009). Bu formülasyon, insan hakları kavramının ve pratiğinin kıtalar, uluslar ve kültürler düzeyindeki farklılıklarını açıkça ortaya koymaktadır.

İnsan hakları düşüncesi, özü itibarıyla 'insan merkezli' bir düşüncedir ve bütün insanlığın ortak değeridir. Bu değerın korunması, insan hakları bilgisinin ve bilincinin özümsenerek davranışa dönüştürülmesine ve bunun süreklilik arz etmesine bağlıdır. Zira insan hakları, Türkiye'de Milli Eğitim Temel Kanunu'ndan da doğan bir zorunluluktur. Bu kanuna göre insan hakları eğitiminin amacı, insan hakları konusunda bir bilinç uyandırmaktır; kişilerin kendilerine saygı merkezinde tür olarak tüm insanlara saygı duymalarını sağlamaktır.

Ne yazık ki, insan hakları eğitimi tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de sorunlu bir alandır. Sorunun bir kısmını, insan hakları eğitiminin, mevzuatçı bir yaklaşımla - daha ziyade, davranışları yönetmek ya da uyumu teşvik etmek amacıyla bir baskı unsuru gibi- ele alınması oluşturmaktadır. İnsan haklarını biçimselleştiren, -pesimist bir yorumla- fetişleştiren bu yaklaşım, birbirini neden-sonuç ilişkisiyle takip eden bir dizi durum ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, öğrencilerin insan hakları fikrinin orijinini yakalayamamalarına, insan haklarına ilişkin derin bir anlayış oluşturmamalarına ve bu yönde bir bilinç ve tutum geliştirememelerine neden olmaktadır. Oysa insan hakları eğitimi, bir eylem kılavuzu tarzında ve vaaz edilerek değil de öğrencileri düşünmeye, tartışmaya, mukayeseler yapmaya, gündelik yaşamdaki olaylara ilişkin yorumlar yapmaya, hemen her konuda sorumluluk almaya/üstlenmeye yönelten ve onları davranış ve eylem gerektiren proje ve sorumluluklarla tanıştıran işlevsel bir programla yürütüldüğü ölçüde, öğrencilerin tavırlarında kişisel olan -onlara özgü- ne varsa o özgümlükleri tanımayı ve yönlendirmeyi daha kolay hâle getirecektir. Elbette ki, öğretmenlerin böyle bir tanıma ve yönlendirme tavrı içine girebilmeleri, derin bir pedagojik bilgiye, bunun da ötesinde psikolojik, sosyolojik, hukukî, ahlâkî ve felsefî varsayımlara gönderme yapan ciddi bir entelektüel birikime sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğrenciler kadar öğretmenlerin/öğretmen adaylarının da insan hakları bilincine ve tutumuna odaklanmak, bu gerekliliğe hizmet edici olacaktır. Çalışmanın öğretmen adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörleri bütünlüklü olarak ortaya koymayı amaçlaması, bu hizmete yönelik önemli bir girişimdir.

1.1.1. Problem Durumu

İnsan hakları, dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de en çok tartışılan konuların başında gelir. İnsan haklarına her disiplinin farklı bir bağlamda açıklama getirmesi, onun ne olduğu hakkında ortak bir perspektifin oluşmasını güçleştirmektedir. Ama bu güçlük, onun tanımlanamayacağı anlamına gelmemektedir. Bu bağlamda hem kapsamlı hem de sade bir tanım öne çıkarmak gerektiğinde insan hakları, “bütün bireylerin insan olmalarından dolayı görmeleri gereken muameleler hakkındaki ilkesel düşünceler bütünüdür” (Atatüre, 2009: 17) şeklinde takdim edilebilir. Literatürde, insan haklarıyla ilgili çok daha farklı tanımlara rastlamak da mümkündür. Bu tanım bolluğunun insan haklarının disiplinlerarası bir olgu olması, kapsam itibarıyla

çok yönlü ve devingen olması, siyasi bir malzeme olarak kullanılması gibi birçok nedeni vardır. Aslında tüm bu nedenlerin özü, insan haklarını temellendirme noktasındaki farklı bakış açılarına dayanmaktadır. Bu bakış açılarını üç kategoride özetlemek mümkündür¹.

J. Locke (1632-1704), C. L. Montesquieu (1689-1755), A. Smith (1723-1790), J. S. Mill (1806-1873), F. A. Hayek (1899-1992) gibi birinci gruptaki düşünürler, insanın, salt ‘insan’ sıfatına iştirakten hak sahibi bir varlık olduğunu düşünmektedirler. Doğal hukuk (Tabîî Hukuk) anlayışına göre geliştirilmiş bu tanımda insan, salt ‘insan’ olmasından ötürü hak öznesidir ve vazgeçilmez, devredilmez, dokunulmaz haklara sahiptir. Yani insan, belirli bir işi yaptığı veyahut da belli görevleri yerine getirdiği için bu hakları kazanmaz; bu haklar sadece insan olması dolayısıyla ona aittir (Cranston, 1999). İnsan haklarını insan doğası üzerinden temellendiren bu görüş, Batı’da doğup gelişmiştir. İnsanın değerini totolojik olarak insanın kendisinden çıkardığından ‘seküler’ bir görüştür (Güler, 2009).

Batı felsefesi, ontolojik özne (birey) nosyonuna sahip olduğu için insan hakları, insan doğası ve insanın antropolojik-varoluşsal özelliklerine dayanılarak temellendirilmektedir (Erdoğan, 1998c). Oysa doğmak, insana özgü bir ayrıcalık değildir. İnsanlar kadar devletler ve uluslar da doğar. İnsan, ulusun ya da devletin doğuşu ile zorunlu olarak yeniden doğar. Bu ikinci doğuma konu olan artık insan değil, vatandaşdır (Öztürk, 2010). Öte yandan insanın, hakları hak edişinin meşruiyeti, onun diğer canlılardan ayrıcalıklı olan antropolojik niteliklerinden türetilemez ve hatta insanın kabiliyet, kapasite ve imkân olarak diğer canlılardan farklı yaratılmış olması ona doğuştan onur, şeref ve haysiyet katmaz (Güler, 2009).

İnsan yaşamının ne zaman başladığı ve kişinin hangi aşamada hak sahibi olduğu konusunda da ciddi tartışmalar yapılmaktadır. İnsan yaşamının ana rahmine düşme ile başladığını savunanlar, anne karnındaki ceninin hak sahibi bir varlık olduğuna inanmakta; bu nedenle kürtaj ve embriyo araştırmalarına şiddetle karşı çıkmaktadırlar. Çünkü bu görüşe göre, tüm canlılar yaşam kalitesi ve şekline bakılmaksızın hak sahibidir. Bu görüş, hakkı insana özgülükten çıkararak tüm canlılara has bir özellik

¹ Erdoğan (1998b), insan haklarını temellendirme girişimlerini biri Tanrı ve dine başvurma; diğeri ise insana ve insan doğasına başvurarak temellendirme şeklinde iki kategoride incelemektedir.

mertebesine taşımaktadır. Bu durumda, hakların tüm canlı türlerini kuşatacak şekilde genişletilemeyip sadece insanla sınırlı tutulması paradoksal bir durum arz etmektedir. İnsan yaşamının doğumla birlikte kazanıldığını düşünenler ise, hakların tahsisinde bağımsız, bilinç sahibi ve rasyonel olabilme ve ahlâkî tercihler yapabilme gibi bir temeli esas alarak kürtaja ve embriyo araştırmalarına sıcak bakmaktadırlar. Böylesi bir değerlendirmenin dikkate alınması durumunda, zihinsel ve bedensel engelli kişilerle insan haklarını ilişkilendirmek güç olmaktadır (Heywood, 2011a). Görüldüğü gibi birbirinin zıddı olan her iki görüş de kendi içinde paradoksal özellik gösterebilmektedir.

Bu bağlamda insan haklarını insan doğası² ile açıklamak, arkaik bir betimlemedir. Çünkü insanların doğaları değil, özellikleri vardır ve bu özellikler kişinin ne yapması gerektiğini değil, neler yapabileceğini belirler (Macdonald, 1992: 30-31; Akt: Öztürk, 2010). İnsan haklarını, insan doğası yerine insanlık onuruyla açıklamak da bu belirsizliği ortadan kaldırmaya yetmemektedir. Çünkü onur, kişinin kendine duyduğu saygıdır ve kişinin kendisine duyduğu saygının nerede başlayıp nerede bittiği tam olarak bilinmemektedir (Öztürk, 2010).

Hakkın insanın doğasından kaynaklandığını düşünen Rand (1999; Akt: Öztürk, 2010: 24), insan haklarını üç temel varsayım üzerine inşa etmektedir: (1) “İnsan haklarını ancak devlet ihlal edilebilir”, (2) “Mülkiyet hakkı bütün hakların güvencesidir”, (3) “İnsan hakkı insan ödevlerinin karşılığı değildir”.

Thomas Paine, Saint Augustinus, Jacques-Bénigne Bossuet, Gazali, İbn Teymiye gibi ikinci gruptaki düşünürler, hakkın kaynağının Tanrı olduğundan hareket etmekte; yeryüzündeki dinsel ve dünyevî otoritenin Tanrı’ya bağlaması gerektiğini savunmakta ve ahlâkî olarak ‘iyi’nin, epistemolojik olarak ‘doğru’nun ve siyasi olarak ‘hukuk’un ancak Tanrı merkezli bir perspektifle temellendirilebileceğini iddia etmektedirler. Bu görüşü savunanlar, evreni ve insanı yaratan Tanrının insanı yaratmakla kalmayıp onu doğuştan hak sahibi yaptığına inanmaktadırlar. Haklar, Tanrının bir hediyesi olarak görülmekte; bu nedenle hakların vazgeçilemez, devredilemez, inkâr edilemez ya da reddedilemez nitelikte olduğu kabul edilmektedir. Nitekim Thomas Jefferson tarafından yazılan Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi’ndeki, “Şu apaçık gerçekleri kabul ediyoruz:

² İnsan doğası, ‘iyi’ olabileceği gibi ‘kötü’ de olabilir. Bu bağlamda insan hakları listesinin başında yer alan yaşama hakkının neden bir insan hakkı olduğu muammasıdır. Çünkü yaşamak kadar ölmek de insanın doğasına uygundur.

Tüm insanlar eşit yaratılmışlardır. Yaratıcıları tarafından, vazgeçilmez belli haklarla donatılmışlardır.” (Heywood, 2011a: 230-231; Rand, 1999) ifadesi bu görüşe gönderme yapmaktadır. Ayrıca düşünceleriyle Amerikan Bağımsızlık Savaşı’nı ve Fransız Devrimi’ni etkilemiş olan Thomas Paine de hakkın ilâhî kökenine vurgu yapmıştır³ (Freeman, 2008: 30). Bu bağlamda hakkın kaynağının ilâhî irade olarak düşünülmesi, insan haklarını dinî inançla doğrudan ilgili hâle getirmektedir.

T. Hobbes (1588-1679), K. Marx (1818-1883), G. W. F. Hegel (1770-1831), N. Machiavelli (1469-1527) gibi üçüncü gruptaki düşünürler ise, hakkın kaynağının devlet olduğunu ve insanın ancak bir devlet çatısı altında hak sahibi olabileceğini iddia etmektedirler. Devletlerin insan hakları konusunda iki türlü sorumluluğu bulunmaktadır. Birinci sorumluluk alanı, devletlerin vatandaşlarına karşı olan sorumluluğudur. Buna göre devlet, yetki ve sorumlulukları dâhilinde yeterli anayasal, yasal ve idarî uygulama tedbirlerini alarak ve her bir insanın hakkını koruyacak düzenlemeler yaparak bu sorumluluğu yerine getirmektedir. İkinci sorumluluk alanı ise, devletin diğer devletlere karşı olan sorumluluğudur. Buna göre devletler, sadece insan haklarına riayet etmede hassasiyet göstermekle yetinmeyip insan hakları alanında uluslararası standartların geliştirilmesi ve var olan birtakım eksikliklerin giderilmesi hususunda diğer devletleri teşvik etmekte ve uluslar üstü insan hakları kuruluşlarına destek olmaktadır (Coşkun, 2003). Bu bağlamda pek çok devlet, insan haklarını siyasal meşruluğun temel ölçütü kabul etmekte ve siyasal rejimini ve yapılanmasını bu doğrultuda şekillendirmektedir. Ancak devlet ve insan hakları arasındaki ilişki dengesi, yani önceliğin devlete mi yoksa insan haklarına mı verilmesi gerektiği konusu ciddi anlamda bir çıkmaz oluşturmaktadır. Bazı devletler, devlet gücünü esas kabul ederek insan haklarını ya çok sınırlandırırken ya da hiç tanımazken; bazı devletler insan haklarını esas alarak devlet gücünü sınırlandırmaktadır (Çeçen, 1981). Nitekim Magna-Charta’dan Sened-i İttifak’a, Birleşmiş Milletler Sözleşmeleri’nden Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ne kadar birçok belge, siyasal iktidarları sınırlandırıcı insan hakları enstrümanlarıdır (Karaosmanoğlu, 2012). Çünkü devletlerin iç hukukunda, hangi değerlerin ‘insan hakkı’ olması gerektiği konusunda bir uzlaşma yoktur. Ancak uluslararası hukukta, insanlık ailesinin bütün üyelerinin insan onuru ile eşit ve dokunulmaz haklara sahip oldukları hususunda siyasal bir uzlaşma hâkim durumdadır (Öğütçü, 2005).

³ Ancak, insan hakları teorisini akla dayandırmıştır. Ona göre, insanın insan olmaktan kaynaklanan hakları vardır. Yani insan, haklarını topluma ya da devlete borçlu değildir (Freeman, 2008: 30).

Bir devletin insan haklarına olan yaklaşımı ve insan hakları açısından benimsediği tutum -yani, devlet için önceliği oluşturan unsur- resmi mahiyetteki anayasa metninde ifadesini bulmaktadır. Anayasa, birtakım yasal düzenlemelerle insan haklarını belli bir yere kadar güvence altına almaktadır. Oysa hukuksal güvence, insan hakları açısından önemli olmasına karşın tek başına yeterli değildir. Anayasa, insan haklarının vazgeçilmezliğini, devredilemezliğini ve dokunulmazlığını içeren bir genel başlangıca sahiptir; ancak, bu nitelikleri reel düzlemde gerçekleştirmede temel belirleyici değildir (Çeçen, 1983).

Buraya kadar yapılan açıklamalarından hareketle, kişinin insan hakları tutumunda, hakkın kaynağı olarak neyi/neleri kabul ettiğinin etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Hakkın kaynağını ilâhî iradeyle açıklamak ya da devleti hakkın sahibi ve yaratıcısı olarak kabul etmek veyahut da hakkın insanın antropolojik-varoluşsal doğasından kaynaklandığını ileri sürmek insan haklarını inanç, vicdan, ahlâk, devlet, adalet, özgürlük gibi birçok kavramla bağlantılı hâle getirmektedir.

‘Hak’ olgusu, adaletle doğrudan ilişkilidir. Nitekim adalet, hakkı gözetme/hakkaniyet manasına gelen bir kavramdır. Adalet, hukukî bir kavram olmanın yanında, dinî, ilmî, felsefî, ekonomik, toplumsal, ahlâkî boyutları da olan kapsamlı bir kavramdır. Bu kavram, ““insan hakları” öğretisi ile yakından alakalıdır. Adaletin gerçekleştirilmesi, her şeyden önce, dil, din, cins, ırk, renk, siyasi düşünce, felsefi inanç ayrımı yapılmaksızın her insana, istisnasız ve eşit olarak insan haklarının sağlanması ile mümkündür” (Küçük, 2004). Bu bağlamda adalet, sadece insanların değil devletlerin de temel davranış kalıbını oluşturmaktadır. Devletler, bir yandan hukuk/adalet sisteminin etkin şekilde işlemlerini sağlayarak vatandaşlarının hak ve hürriyetlerini tanıma, koruma ve güvence altına alma sorumluluğunu yerine getirmekte, bir yandan da insan haklarının kapsamını siyasi ve ideolojik yapılanması doğrultusunda şekillendirmektedir. Bu yönüyle insan hakları adalet, devlet ve ideoloji ile özsel bir bağ içinde bulunmakta ve insan hakları açısından önem arz eden anlam kategorileri olmaktadır. Bu kategorilere Türkiye’nin toplumsal ve siyasal tarihi düşünülerek inanç başlığını da eklemek gerekmektedir. Çünkü din, dinî düşünüş tarzı ve inanç sistemi Türkiye’nin de içinde yer aldığı Ortadoğu coğrafyasını ve bu coğrafyadaki insanların bilimle, teknolojiyle,

eşyayla, mekânla vb. kurduğu ilişkiyi anlamada kesinlikle dikkate alınması gereken bir kültürel ögedir.

Bu bağlamda insan hakları düşüncesinin içinde doğup geliştiği sosyal, ekonomik ve kültürel ortam, insan haklarının gerçek güvencesini oluşturmaktadır. Bu yönüyle insan hakları, toplumların anlama ve algılama sınırları içerisinde kalan bir konudur. Bu sınırı kontrollü olarak genişletme sorumluluğu ise, büyük ölçüde eğitime aittir. Eğitim, insan haklarının kişiler nezdinde bilgi, beceri, anlayış, ve değer yüklü bir kavram hâline gelmesini sağlayan ve insan haklarına olan hassasiyeti ara sıra gösterilen bir davranış olmanın ötesine taşıyarak kişinin hayatının her alanına nüfuz etmesine ve tutuma dönüşmesine yardımcı olan en etkili araçtır. Ancak, insan hakları tutumunun oluşması zihinsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerin eşgüdümlü işlevselliğini ve sinerjisini gerektiren zahmetli bir süreçtir. Bu süreç, insan hakları konusunda zihinsel olarak derin ve kapsamlı bir kavrayışa ve bilince ulaşmayı; duygusal açıdan duyarlı ve özverili olmayı; davranışsal açıdan ise tutarlı, kararlı ve dengeli bir tutum içinde olmayı gerektirmektedir. Eğitim, bu gerekliliği büyük ölçüde yerine getirse de aile ortamı ve sosyal çevre gibi faktörlerin destekleyici rolü unutulmamalıdır. Çünkü insan hakları tutumu, kişisel duyarlılıkların ve çevresel koşulların ortak etkisiyle şekillenmektedir.

İnsan hakları ile ilgili azımsanmayacak sayıda araştırma ve inceleme olmasına karşın insan hakları tutumunun ve bu tutumu etkileyen faktörlerin tek tek veya bütünlüklü olarak araştırıldığını söylemek güçtür. Bu bağlamda insan haklarına ilişkin tutumları etkileyen faktörlerin bütünlüklü olarak keşfedilmeye çalışıldığı bu araştırmanın, spesifik açıdan hem alandaki araştırmacılara hem de uygulama alanındaki eğitimcilere somut bir bakış noktası sağlayacağı, hatta daha kapsamlı ve iddialı araştırmalar için bir başlangıç oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca, birey, toplum ve devlet ölçeğinde insan haklarına dair sorunlu veya uyumsuz noktaların tespitini kolaylaştırmaya katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu araştırmanın kamusal çıkarların adil paylaşımından demokrasinin işleyiş biçimine kadar birçok konuda insan hakları adına alınması gereken mesafeler hakkında dolaylı bilgiler sağlayacağı da düşünülmektedir.

1.1.2. Problem Cümlesi

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnsan Haklarına İlişkin Tutumlarını Etkileyen Faktörler Nelerdir?

1.1.3. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları hangi düzeydedir?
 - 1.1. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 1.2. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 1.3. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 1.4. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 1.5. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 1.6. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının etkisi hangi düzeydedir?
 - 2.1. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının etkisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

- 2.2. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının etkisi mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 2.3. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının etkisi annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 2.4. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının etkisi babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 2.5. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının etkisi yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 2.6. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının etkisi bölge değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancın etkisi hangi düzeydedir?
 - 3.1. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancın etkisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - 3.2. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancın etkisi mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - 3.3. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancın etkisi annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

- 3.4. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancın etkisi babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 3.5. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancın etkisi yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 3.6. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancın etkisi bölge değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında devlet algısının etkisi hangi düzeydedir?
 - 4.1. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında devlet algısının etkisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - 4.2. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında devlet algısının etkisi mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - 4.3. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında devlet algısının etkisi annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - 4.4. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında devlet algısının etkisi babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
 - 4.5. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkisi yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

- 4.6. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkisi bölge değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkisi hangi düzeydedir?
- 5.1. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkisi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 5.2. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkisi mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 5.3. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkisi annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 5.3. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkisi babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 5.4. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkisi yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- 5.5. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkisi bölge değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

6. Sınıf öğretmeni adaylarının “adalet anlayışı”, “dinî inanç”, “devlet algısı” ve “ideoloji” alt faktörlerinden elde ettikleri tutum puanları ile ölçeğin genelinden elde ettikleri tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.4. Araştırmanın Amacı

Bugün, dünya nüfusunun azımsanmayacak bir bölümü işkenceye, şiddete, açlığa, teröre ve bunun gibi pek çok olumsuzluklara maruz kalmaktadır. Günden güne yaygınlaşan bu olumsuzluklar karşısında geliştirilen birtakım sözleşme ve anlaşmalar, insan haklarının gerek bilinç düzeyinde bir anlayış ve düşünce biçimi hâlini almasında gerekse tutum olarak benimsenmesinde pek de etkili olamamaktadır. İnsan hakları bilincinin yerleşmesi için gerekli olan psikolojik temel ile insan haklarının gerektirdiği ahlâkî tutum ve davranışların kazandırılması ve yaygınlaştırılması, eğitimbilimin ilgi ve uğraş alanıdır.

İlkokul yıllarından itibaren yaş, cinsiyet, etnisite, sınıf, göç gibi birçok yaşantı katmanıyla iç içe olan çocukların adalet, eşitlik, özgürlük, barış, dayanışma gibi insan haklarının temel ilkelerine sahip kişiler olarak yetişmelerini sağlamak eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin ortak sorumluluğudur. Bu sorumluluğun gereğince ve layıkıyla yürütülebilmesi için öğretmenlerin insan hakları konusunda derinlikli bir kavrayışa ulaşarak ortak bir bağlam üzerinden konuşabilmesi ve ortak bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Bunun için öğrenciler kadar öğretmenlerin/öğretmen adaylarının da insan hakları kavrayışının nasıl bir karakter taşıdığını bilmek, insan haklarına ilişkin tutum matrislerini oluşturan faktörlerin neler olduğunu ortaya koymak ve bu faktörlerin ne türden-nasıl bir etki yaptığını belirlemek acil bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaca yönelik olarak düşünülen bu çalışmada, Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı lisans programının dördüncü sınıfa devam etmekte olan öğretmen adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler üzerine odaklanılmaktadır.

1.1.5. Araştırmanın Önemi

İnsan hakları olgusu, Batı’da çeşitli kaynaklardan ve farklı disiplinlerden enformasyon sağlayarak ele alınmasına karşın ülkemizde ağırlıklı olarak hukuki açıdan analiz edilmektedir. Bu durum, insan hakları çalışmalarında hukuki bakış açısının baskın olmasına ve insan haklarının etkinleştirilmesinde siyasî, ahlâkî ve eğitsel referanslardan ziyade hukuk kurallarına atıfta bulunulmasına sebep olmaktadır. Şüphesiz ki, insan hakları davası hukuka çok şey borçludur. Ancak insan haklarının insanların duygu, düşünce ve eylem dünyasında deskriptif olmaktan öte normatif, yani tanımlayıcı ve tasvir edici olmaktan çok değer yüklü bir olgu hâline gelmesinde eğitim alanındaki incelemelere, değerlendirmelere ve uygulamalara olan ihtiyaç yadsınmaz.

Temel eğitim sürecindeki öğrencilerin insan haklarına ilişkin temel esasları ve değerleri kavrayabilmeleri ve bu yönde bir bilinç ve tutum geliştirebilmeleri, büyük ölçüde öğretmenlerin yapacakları yönlendirmelere ve verecekleri eğitim hizmetinin niteliğine bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin yetişme sürecinden itibaren hemen her konuyla bir şekilde ilintili olan -bu özelliğiyle şemsiye bir kavram olarak nitelenebilecek- insan hakları olgusuyla ilgili ciddi bir entelektüel birikime sahip olmaları son derece önemlidir. Kaldı ki her mesleğin kendine özgü bir düşünme tarzı olduğu ve bu düşünme tarzının o mesleğin uygulayıcıları tarafından beceriyle pratiğe aktarıldığı (Gardner, 2007) göz önüne alındığında öğretmenliğin, öğrencilerin ahlâkî, manevî, estetik, entelektüel, vb. birçok açıdan eşit şekilde gelişimini esas alan ve bu yönüyle ‘insan’ ve ‘hak’ odaklı bir bakış açısını gerektiren önemli bir meslek olduğu daha net görülecektir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlere odaklanmak, yetişme sürecindeki mevcut durumlarını ortaya koymak bakımından önem taşımaktadır.

Kişilerin insan hakları konusunda farklı tutumlara sahip olmalarına ya da farklı duyarlılıklar göstermelerine neden olan faktörlerin araştırılması, eğitsel bir tavrın gereğini ortaya koyması bakımından önem taşımakla birlikte eğitim alanındaki araştırmacılara bundan sonraki araştırmalar için açık bir davetiye hüviyeti taşıması yönüyle de dikkat çekicidir. Araştırma, ülkemizde insan haklarına ilişkin tutumları

etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının alana kazandırılmasıyla da spesifik açıdan bir değer ihtiva etmektedir.

1.1.6. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

- 1) Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarını tespit edebilecek niteliktedir.
- 2) Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları, kendilerine verilen ölçme aracında yer alan yargılara kendi düşünce ve tutumları doğrultusunda içtenlikle ve yansız olarak cevap vermişlerdir.

1.1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı lisans programının dördüncü sınıfa devam etmekte olan öğretmen adaylarıyla,
- 2) 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uygulanan “İnsan Hakları Tutum Ölçeği”yle,
- 3) Ölçek aracılığıyla öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.1.8. Tanımlar

İnsan Hakları: “Hangi ulusal, etnik, dinî, zümrevî veya mesleki topluluktan olursa olsun, her kişinin yalnızca insan olmak itibarıyla sahip bulunduğu değer ve

tercih özgürlüğünün siyasi otorite tarafından tanınmasını ve her çeşit dış müdahaleye karşı korunmasını gerektiren en üstün ahlakî iddia veya taleptir.” (Erdoğan, 2010: 148).

Tutum: “Bireyin kendisine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu (obje) ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki öneğilimidir” (Baysal, 1980: 13).

Adalet Anlayışı: Eğitim, ekonomik durum, duygular, önyargılar, kültürel ve etik değerler gibi birçok çok faktörün etkisiyle şekillenen, kişiyi adil ve hakça bir kavrayışa yönelten zihniyet durumudur.

Devlet Algısı: Kişinin devlet ile insan hakları arasındaki ilişkiyi nasıl algıladığı, anlamlandırdığı ve formüle ettiğiyle ilgili bilinç hâlidir.

İdeoloji: İnsanın bütün ilişki ağlarını düzenleyen, yönlendiren ve onları eylem içerikleriyle buluşturan fikirlerin, değerlerin ve inançların toplamıdır (Çağan, 2008: 25) Daha kısa bir anlatımla ideoloji, belli bir eylemin “nedeni” ya da “tetikleme mekânizması”dır. Kişinin bir şey “yapmasına neden olması” değil; kişiye “yapmak için neden sağlayan şey”dir (McLellan, 2009: 62).

Liberalizm: “Amacı insan özgürlüğünü güvence altına almak olan, meşruiyet kaynağı ve alanı toplumsal sözleşme ile belirlenen ve erkin, bireysel onayı amaçlamak zorunda olduğunu savunan siyasi anlayış”tır (Akdemir, 2009: 185).

Muhafazakârlık: Mevcut siyasal, sosyal ve ekonomik düzeni mümkün olduğunca koruyan, radikal değişimlere ve reformlara temkinli ve tedrici bakan, toplumdaki geleneksel kurumlara (aile, eğitim, din vs.) saygı duyulması gerektiğini benimseyen ve bu kurumlarda yapılacak değişikliklerin ya da reformların deformasyonlara yol açabileceği kaygısını vurgulayan bir doktrindir (Akkaş, 2003; Aktan, 2007).

Marksizm: İnsanı ekonomik üretkenliği ile açıklayan; maddi koşulların insanın bilincini, anlayışını ve fikirlerini belirlediğini öne süren bir ideolojidir (Aybek, 2008; Çolak, 2012).

Milliyetçilik: “Milletlere ayrılmış bir dünya öngören, millete duyulan bağlılığı siyasi meşruluğun tek kaynağı olarak algılayan” (Özkırımlı, 2009: 103) ve “milliyeti, bütün yaratıcı kültürel enerjinin ve ekonomik refahın kaynağı” (Kohn, 1945: 16; Akt: Vincent, 2006: 380) olarak kabul eden bir ideolojidir.

Dinî İnanç: “İnsanın kendisi ve bütün kâinat üzerinde hakimiyetini kabul ettiği duyularüstü, yüce, kudret ve kuvvet sahibi bir varlık ve bu varlıkla insan arasındaki ilişkileri düzenleyen bir takım esaslarla ilgili inançlar”dır (Peker, 1993: 47).

2. BÖLÜM

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, son yirmi yılın en önemli temalarından biri olan insan haklarının kapsamı ve yapısı ile sosyal, siyasal, ekonomik, eğitsel, felsefi ve ahlâkî boyutu, pratikteki uygulanışı ve paradoksları gibi birçok konu ele alınmakta ve insan haklarına ilişkin tutumları etkileyen faktörlerin kavramsal çözümlemesi yapılarak bu faktörlerin bireyin insan haklarına ilişkin tutumlarına ne ölçüde temel teşkil ettiği açıklığa kavuşturulmaya çalışılmaktadır.

2.1.1. İnsan Hakları

İnsan hakları, BM İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi oluşturuluncaya kadar ilâhî bir temelle kavramsallaştırılmıştır. Bu beyannameyle birlikte hakların ilâhî kaynağına ilişkin doğrudan bir ret ifadesine yer verilmemiş, herhangi bir ideolojiye dayandırılmamış veya kavramsal temeline ilişkin herhangi bir açıklama sunulmamıştır (Freeman, 2008; Şentürk, 2007). Ayrıca, İHEB taslağı hazırlanırken ve komisyonda tartışılırken o yıllarda dünya nüfusunun önemli bir kısmının maruz kaldığı ‘sömürgecilik’, ‘ırkçılık’ ve ‘emperyalizm’ gibi kavramlardan bahsedilmemiş ve o dönemde sömürgeci güçlerin yönetimi altında bulunan Afrika ülkeleri temsil edilmemiştir (Öztürk, 2008). Buna rağmen İHEB, 10 Aralık 1948 tarihinde Türkiye’nin de aralarında bulunduğu BM üyesi 48 devletin olumlu oy vermesiyle kabul edilmiştir. Beyannameye olumsuz oy veren bir devlet yoktur; ancak sekiz devlet (SSCB, Beyaz Rusya, Ukrayna, Polonya, Çekoslovakya, Yugoslavya, Güney Afrika Birliği ve Suudi Arabistan) çekimser oy kullanmıştır. Sovyetler Birliği ve onu izleyen beş sosyalist ülke, ‘soyut’ birtakım özgürlüklere yer vermesi ve kişinin devlet karşısındaki ödevlerini yeterince belirtmemesi bakımından İHEB’yi gerçekçi bulmadıkları için; Güney Afrika Birliği, sosyal ve ekonomik hakların bu metinde yer almaması gerektiği görüşünde olduğu için; Suudi Arabistan ise, İHEB’de benimsenen bazı ilkelerle İslam ve şariat

kuralları arasında bağdaşmazlık gördüğü için çekimser oy kullandıklarını açıklamışlardır. Bu açıklamaların arkasında daha başka düşünce ve kaygıların yatmakta olduğu şu şekilde ifade edilmiştir:

“Gerçek odur ki, Sovyetler Birliği ile diğer sosyalist ülkeler Bildirinin içişlerine karışılmasına vesile olabileceğinden kuşku duyuyorlardı. Katı bir ırk ayrımı (**apartheid**) politikası güden ve tüm sosyal yapısı bu ayrıma dayanan Güney Afrika Birliği’nin, insanlar arasında her bakımdan eşitliği⁴ öngören ilkeleri benimsemesi zaten beklenemezdi. Şariat kurallarına sıkı sıkıya bağlı olan Suudi Arabistan’ın ise, gerçek anlamda bir din ve inanç özgürlüğünü bütün sonuçlarıyla kabul etmesi söz konusu olamazdı.” (Kapani, 1996: 24-25).

Bugün itibarıyla insan hakları kişinin tabiiyetine, dinine, diline, etnik kökenine, cinsiyetine, sosyal ve iktisadî konumuna ve kazanımlarına bakmaksızın salt insan olduğu için sahip olduğu haklardır ve hem siyasal iktidara karşı korunması hem de onun tarafından güvenceye alınması gereken haklardır (Ardoğan, 2006). Bireyin bizatihi değerine karşılık gelen ve başka bütün hak iddiaları karşısında öncelikli ahlâkî talepleri ifade eden (Erdoğan, 2010) insan hak ve özgürlükleri, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel ilişkilerin yoğunlaşmasına bağlı olarak ulusal çerçevenin dışına taşarak uluslar arası düzeye ulaşmış ve küresel bir karakter kazanmıştır (Yüksel, 2007).

İnsan hakları, İHEB ile moral bir argüman üzerinden moral bir değer içeriğiyle evrensel düzeyde tarif edilmeye başlanmıştır. İnsan haklarının evrenselliğini ilân eden bu belgenin, moral olan her şeyi, başta temel hakları siyasî konjenktürden, kimliklerden, ulusal sınırlardan bağımsız olarak ısrarla ve inatla vurgulaması, yeryüzündeki tüm insan hakları derneklerinin de bunun militanlığını yapması sayesinde haklar hiçbir siyasete indirgenmeyerek genel bir kategori düzeyine çıkarılmıştır (Çelebi, 2010).

Evrensellik iddiasında bulunan bu bakış açısı, dünya üzerinde tek bir insan hakları sisteminin uygulanmasını, bu hakların her yerde ve herkes için geçerli olmasını savunmaktadır. Yani, insan haklarının evrenselliği tarihsiz, toplumsuz ve cinsiyetsiz soyut bir insan kavrayışı üzerinde yükselmektedir. İnsan haklarının tarihsel ve toplumsal art alandan bağımsız bir evrensel özünün olamayacağını; ancak toplumsal ve kültürel bağlam içerisinde geçerli ve anlamlı olabileceğini iddia ederek (Donnelly,

⁴ Suudi Arabistan ise evlilikte kadın-erkek eşitliği ve bireylerin din değiştirme özgürlükleri ile ilgili maddelere dayanarak çekimser oy kullanmıştır.

1995) bu görüşün karşısında yer alan rölativistler, insan haklarıyla ilgili başka bir felsefi tartışmayı başlatmaktadırlar. De Maistre'nin "Ben Fransız gördüm, Rus gördüm, Alman gördüm; ama insan görmedim!" aforizması (Kolakowski, 1999: 78), bu tartışmanın fitilini ateşlemektedir. Bu aforizma, 'insan'ın soyut bir varlık olarak tasavvur edilmesine yönelik ciddi bir eleştiridir. De Maistre'nin bu eleştirisine Kolakowski (1999: 79), "“O zaman sen ne Fransız, ne Alman, ne de Rus görmüşsün!” Olsa olsa Dupont, Müller, Ivanov görmüşsündür" şeklindeki sözlerle karşılık vermiş ve insan hakları konusunda önemli bir nüansa dikkat çekmiştir. İnsan haklarının öznesi topluluklar değil, yalnızca kişilerdir (Donnelly, 1995) ve haklara sahip olmak belli bir topluma veya kollektiviteye mensubiyet şartına bağlı değildir (Erdoğan, 2010: 150). Başka bir söylemle kişinin haklara sahip oluşu, onun mensubiyetine, doğuştan getirdiği özelliklerine veya kazanılmış donanımlarına bağlı olarak değişmez (Coşkun, 2006; Donnelly, 1995).

İnsan hakları, tür olarak insanın en temel iki varoluşsal-ahlâkî değerinden türeyen haklardır. Bunlardan birincisi, beşeri-ahlâkî bir potansiyel olarak 'özgürlük', diğeri ise bütün insanların insan olmak bakımından aynı değere sahip oldukları anlamında 'eşitlik'tir. Birincisi, insanın kendini gerçekleştirmesinin ontolojik dayanağını teşkil ederken; ikincisi bu imkânın herkes için eşit olarak tanınmasını buyuran ahlâkî ilkeyi sağlamaktadır (Erdoğan, 1998a).

İnsan hakları, geniş bir hak grubunu kapsamakta olup özelliklerine göre farklı şekillerde gruplandırılmaktadır. İnsan hakları, içeriğine ve tarihsel gelişimine göre üç kuşak hâlinde tasnif edilmektedir. Bu tasnifin art alanında, mevcut sosyal ve ekonomik yapıyı sorgulayan ve değişim talebinde bulunan sosyal hareketlerin olduğu görülmektedir. Klasik haklar olarak adlandırılan birinci kuşak haklar, burjuvazinin feodal rejime karşı giriştiği özgürlük ve eşitlik mücadelesinin bir sonucu olup Amerikan ve Fransız Devrimleriyle uygulamaya geçmiş haklardır (Kaboğlu, 2002; Kıvılcım, 2009). Kısaca, 'kişisel ve siyasal haklar'dır ve bu haklara sahip olan her kişinin devlet karşısında dokunulmaz bir 'özel alan'ı vardır (Uygun, 2000). İkinci kuşak haklar ise, sanayi devriminin ortaya çıkardığı sosyal eşitsizlikler karşısında işçi sınıfının gösterdiği tepki ve eylemlerin bir sonucudur ve devletlerin sosyal sorumluluklarına gönderme yapan haklardır. Kısaca 'ekonomik ve sosyal haklar' olarak nitelendirilen ikinci kuşak haklar sayesinde, yoksul ve varıl herkes insan haklarından yararlanma olanağına

kavuşmuştur (Kıvılcım, 2009). Üçüncü kuşak haklar, sınırsız ve denetimsiz sınai büyüme, terör, nükleer teknoloji tehlikesi, vb. uluslararası sorunlar karşısında ortaya çıkmıştır. Kısaca ‘dayanışma hakları’ olarak adlandırılmaktadır (Hekimoğlu, 2003). Üçüncü kuşak hakların taşıyıcısı, kişiler değil; gruplardır. Bu nedenle bazı düşünürler, üçüncü kuşak hakların insan hakları arasında sayılmaması gerektiğini öne sürmektedirler (Tepe, 2010). Bugün, bu üç kuşağa ayrılan insan hakları tasnifine ek olarak dördüncü kuşak insan hakları kategorisinden de söz edilmektedir. Dördüncü kuşak haklar, biyo-tıp ve biyo-teknoloji alanındaki etik sorunların yaygınlaşması sonucunda insan onurunu korumak amacıyla oluşturulmuş haklardır (Gül, 2010). Bu gelişmenin de gösterdiği gibi, insan hakları hâlâ pratik değil teorik bir güç olmayı sürdürmektedir. Kuçuradi’nin (2007: 162) ifadesiyle insan hakları, “teorik düşünce alanında, hala, oldukça karışık bir konu; eyleme yönelik düşüncede ise önemli, ama nereye yerleştirileceği pek belli olmayan, bu nedenle de siyasal sömürüye açık, dolayısıyla korkulur bir konu olarak duruyor”.

İnsan haklarını siyasal sömürüye açık hâle getiren nedenlerden biri, insan haklarının emperyalist ilişkiler ağının bir enstrümanı olarak -ülkelere- dışarıdan dayatılmasıdır. Türkiye’de, AB’ye üyelik sürecinin bir gereği olarak insan haklarına dayanan, bu hak ve özgürlükleri koruyup güçlendiren ve her alanda adaletli bir hukuk düzeninin inşa edilmeye çalışılması bu dayatmanın somut bir örneğidir. İnsan haklarının dışarıdan dayatıldığı her ülkede, gönülsüzlük nedeniyle hakların gerçekliği noktasında bir ikilik söz konusudur. Bu dayatma, kültürel ve ideolojik azınlıkların insan haklarına hevesle ilgi göstermesine neden olsa da ulus çapında genel bir hak bilinci oluşturmaya yetmemektedir (Öztürk, 2010; Sancar, 2003).

2.1.1.1. İnsan Doğası

Hemen hemen tüm siyasi doktrinler ve inançlar, ya açıkça formülleştirilmiş ya da çoğu zaman zımnen ifade olunmuş bir insan doğası teorisinden hareket etmişlerdir. İnsan doğası teorileri, insanın aslî ve değişmez özelliklerini ‘insanlar gerçekte böyledir’ varsayımından hareket ederek tanımlamaktadırlar. İnsan doğasıyla ilgili en temel tartışma, insanı hangi unsurların ve güçlerin şekillendirdiğidir. Kimi teorisyenler, insan doğasının aslî özünün sabit ve değişmez (yani, biyolojik ve genetik) olduğunu kimileri

de sosyal tecrübelerle yoğurularak yapılandırıldığını (yani, sosyal çevre ve eğitimin etkisiyle belirlendiğini) savunmaktadır. Charles Darwin ve Herbert Spencer, insan doğasını biyolojik temel üzerinden açıklayan en tanınmış teorisyenlerdir. Bu teorisyenler, tüm insanların genetik miraslarına dayanan ortak ve evrensel bir karakteri paylaştıklarını öne sürmektedirler. Zıt bir yaklaşımla Robert Owen, Ivan V. Pavlov, John Watson, B. F. Skinner gibi bazı teorisyenler, insan doğasının sosyal çevre ve tecrübelerle şekillendirilebileceğini düşünmektedirler (Heywood, 2011a).

İnsan doğası hakkındaki teoriler, insan hayatındaki birçok şeyin pınarıdır. Çocukların nasıl büyütüleceğinden davranışlarının nasıl kontrol edileceğine kadar hemen her konuya yön veren bu kuramlar, tarihin akışı içerisinde birçok ihtilafın da kaynağı olmuştur (Pinker, 2010). Binlerce yıl boyunca, insanı konu edinmiş bütün disiplinler, onu anlamak ve anlamlandırmak için kurgusal bir doğa durumundan ve insan tasarımıyla yola çıkmışlardır (Akdemir, 2010). Ne var ki, bilim adamları ve düşünürler, insan doğasının tanımı konusunda tek bir sesle konuşamamışlardır. Çünkü insan doğası, insanın antropolojik, psikolojik, sosyal ve politik birçok yönünü dikkate alan ve çok yönlü bir irdelemeyi hak eden genişlikte bir sorunsaldır. Bu derinlikli incelemeyle dahi insanın evrensel olarak nitelenebilecek bir doğası olduğu fikrine ulaşmak mümkün olmamaktadır (Kurul, t.y.). Kaldı ki, insanlık tarihi boyunca insan doğası hakkında yapılmış bu çok sesli yorumların tümüne bu başlık altında yer vermek mümkün olamayacağından insan doğasını ‘saldırgan ve antisosyal’, ‘olumlu gizilgüçlerle toplumsal’ ve ‘boş, esnek ve tepkisel’ (Honer, Hunt ve Okhulm, 2003) şeklinde kategorileştirerek ele almak daha uygun olacaktır.

Hobbes, insanın doğasının yıkıcı ve bozucu bir yapıda olduğunu, ‘saldırgan ve antisosyal’ bir yön taşıdığını ve bu doğanın insanı savaş durumuna iterek toplumun huzurunu ihlâl edeceğini iddia ederken; Locke insanın doğuştan getirdiği doğasının ‘boş, esnek, tepkisel, edilgen ve şekillendirilebilir’ olduğunu kabul etmektedir. İnsan doğasına ilişkin üçüncü alternatif görüş ise, insan doğasındaki ‘toplumcul eğilimlerin ve olumlu-yaşamı evetleyen gizilgüçlerin’ olumsuz-yıkıcı itkilerden daha derin temelleri olduğunu savunmaktadır. Bu görüşe göre insan doğasının asıl özelliği, insanı kendini gerçekleştirilmeye, kendi gizliliklerini edimselleştirmeye ve kendi yeteneklerini tatmin etmeye etkin olarak zorlamasıdır (Honer, Hunt ve Okhulm, 2003).

Bugün, artık sadece akıl sahibi olan ve düşünen bir insan doğasından değil, varlığının ötesinde, sahip olduğu tüm yetileri dilediği gibi yeniden yapılandırabilecek ve insan elinden çıkmış, insan eliyle kazanılmış bir insan doğasının varlığından söz edilmektedir. Habermas (2003), biyo-genetik gelişmeler ve uygulamalar karşısında ikili bir insan doğası kuramı ortaya koymaktadır. ‘Doğal olarak büyüyüp gelişen’ insan doğası kuramı, genetik uygulamalara maruz kalmayan; ‘insan eliyle yapılan’ insan doğası kuramı ise, biyo-genetik gelişmelerle birlikte farklı amaçlar gözetilerek değişime uğratılan bir doğa olduğunu düşünmektedir. Habermas, insan doğasının geleceğinin tamamıyla insan eliyle yapılan bir doğa olmaya doğru gitmesinden kaygı duymaktadır. Onun bu kaygısı, insan doğasının hangi niteliklerini korumak gerektiği ve hangi niteliklerin onurlu⁵ bir yaşam için vazgeçilmez olduğu yönündeki soruları gündeme getirmektedir.

2.1.1.2. Hak

Hak kavramının yere, zamana ve topluma göre farklılık gösteren değişken bir içeriğe sahip olması, tanımını yapmayı güçleştirmektedir. Hak kavramı, Türkçe Sözlük’te “adalet”, “adaletin, hukukun gerektirdiği veya birine ayırdığı şey, kazanç” manalarına geldiği gibi “dava veya iddiada gerçeğe uygunluk, doğruluk” veya “verilmiş emekten doğan manevi yetki” anlamlarında da kullanılmaktadır. İngilizcedeki hak kelimesi ise, iki temel ahlâkî ve siyâsî anlam taşımaktadır: “Doğruluk” ve “yetki”. Doğruluk, bir şeyin ya da eylemin doğru (haklı) olmasını; yetki ise, bir kimsenin bir hakka sahip olmasını ifade etmektedir (Donnelly, 1995).

Literatürde hak kavramına ilişkin birçok farklı yaklaşım vardır. Rawls (1986), hak kavramına toplumsal yapı için prensipler formüle eden adalet teorisinden bakarken Dworkin (1990) hak olgusunu bireyin elindeki (siyasi) kozlar olarak değerlendirmekte ve hakları en üstün ahlâkî talepler olarak nitelemektedir (Akt: Karaosmanoğlu, 2012). Del Vecchio (1952; Akt: İzveren, 1988) ise, hak kavramını insan bilincinin bir ihtiyacı olarak betimlemekte ve bu kavrama psikolojik bir nitelik atfetmektedir. Hak olgusu,

⁵ İnsan onuru/haysiyeti, teneffüs edilen hava gibidir; bulunmadığı zaman varlığı hissedilir. Bu bakımdan nelerin insan onuruna/haysiyetine uygun olduğunu değil; nelerin insan onuruna/haysiyetine uygun olmadığını belirlemek daha doğru olur.

doğumla beraber duygusal bir dürtü biçiminde belirirken daha sonraları kişiliğin bir parçası hâline gelmektedir. Bundan ötürü hak bilinci, insanın varlığından ve kişiliğinden ayrı olarak düşünülmesi mümkün olmayan ruhsal ve düşünsel bir durumdur. Hak bilinci yeterince gelişip güçlenmemiş kişi, neyin kendisine ait olduğunu bilmediğinden hakkına sahip çıkma olanağından yoksundur. Del Vecchio'ya göre bu durum, hakkı ve adaleti başkalarının eline ve keyfine teslim etmek anlamına gelmektedir.

Netice itibarıyla haklar, “bir insanın eylem hürriyetini koruyan, fakat diğer insanlara hiçbir zorunluluk (ödev) yüklemeyen moral ilkelerdir” (Rand, 1999: 322). Hak, hem ahlâkî hem de hukukî bir kavramdır. Hukuk bilimi bakımından hak, genel olarak kişilerin şu veya bu biçimde davranması, şu veya bu ayrıcalıklardan yararlanması için hukuken tanınan yetki, güç, özgürlük ve imkân anlamında kullanılmaktadır (Sungurbey, 1997). Ahlâkî açıdan ise hakların işlevi, doğrudan doğruya bireylerin ahlâkî iyiliğini temin etmek değil; tek tek bireylerin ahlâkî iyiliğinin içinde gerçekleşebileceği toplumsal ortamı temin etmektir (Rasmussen, 2004).

Rand (1999), ‘hak’kın bir bireyin eylem hürriyetini sosyal çevrede tanımlayan ve tasvir eden moral bir prensip olduğunu vurgulamakta ve hak olgusunun işlevini şu şekilde betimlemektedir:

“‘Haklar’ moral bir kavram ve bağdır -bir bireyin eylemlerine rehberlik eden ilkelerden, o kişinin diğer bireylerle olan ilişkilerine rehberlik eden ilkelere mantıksal bir geçişi sağlayan bir kavram, bireysel bir ahlâkî sosyal bir bağlamda muhafaza eden ve koruyan bir kavram, bir insanın ahlâkî düsturlarıyla bir toplumun hukuk kuralları arasındaki bağ, etik ve politika arasında bağ. Birey hakları toplumu ahlâkî kurallara tabi kılmanın araçlarıdır.” (Rand, 1999: 317).

Hakkın varlığından söz edebilmek için üç unsura ihtiyaç vardır: Yetki, talep, saygı gösterilme zorunluluğu. İlkin hak, kişiye ‘cevaz’ anlamında bir takdir yetkisi tanır, onu hukukî bir iktidarla donatır, bunu kullanıp kullanmama hak sahibine bırakılır. İkinci olarak her hak, sahibine olumlu ya da olumsuz bir talepte bulunma yetkisi verir. Son olarak bir hak iddiası, hakkın konusundan yararlanma yetkisinin genel olarak veya bir ilişkiye bağlı (özel) olarak tanınmasını istemek, ona saygı gösterilmesini meşru olarak beklemek demektir (Erdoğan, 2010).

2.1.2. İnsan Haklarına İlişkin Tutumları Etkileyen Faktörler

İnsan haklarına bakışın düşünceye getirdiği temellendirme, insan haklarını karar, düşünce ve eylemlerimizin önemli bir parçası hâline getirmektedir (Altun, 2006). Adalet anlayışı, devlet algısı, ideoloji, dinî inanç, medya, kültür, aile, toplum, hatta doğrudan deneyim gibi birçok faktör, insan haklarının kişiler nezdinde meşruluk kazanmasında ve etkinleştirilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır. Her kişide fanatizm ve aldırılmazlık/umursamazlık ile bu iki ana izleğin arasına tali olarak eklenmiş çok sayıda izlek hâlinde kendini gösterebilen bu faktörlerin ortaya konması sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel, eğitsel vb. birçok alanda geliştirilecek politikalar için bir başvuru kılavuzu işlevi görecek; bu sayede insan hakları yalnızca idealde değil, uygulamada da uzlaşının sağlandığı bir konu olacaktır.

2.1.2.1. Adalet Anlayışı

Adalet olgusu, pek çok unsuru içinde barındıran külli bir kavram olup tarihi süreçte bazen salt bir ide bazen de ilâhî veya aklî bir emir olarak algılanmıştır. Bu nedenle adalet kavramının tek bir tanımını vermek yerine onu bütün çağrışımlarıyla ele alarak tutarlı bir tanımlar kümesine ulaşmak kavramın doğasını anlamak bakımından daha yararlı olacaktır. Kaldı ki, üzerinde anlaşılmış objektif bir adalet kavramı henüz mevcut değildir.

Adalet kavramı, köken olarak Arapça ‘adl’ sözcüğünden dilimize geçmiş olup hak, hukuk ve haklılıkla ilgili bir kavramdır. Nitekim Türkçe Sözlük’te de “Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe”, “Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme”, “Bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları” ve “Herkes kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk” gibi manalara gelmektedir. Bu tanımlar, Çeçen’e (2003) göre adaletin yasalar önündeki boyutuna ışık tutmaktadır. Hirş’e (2001) göre ise, adaletin ‘yasalara uygunluk’ biçiminde tanımlanması doğru değildir. Çünkü adalet, ‘haklılık, hakka uygunluk’ demektir.

Aristoteles’e göre adalet, denkleştirmek ve dağıtmaktan ibaret bir alışkanlıktır. Platon’a göre ise, kendine yakışanı yapma noktasında görecelilikle sulandırılmış bir

toplumsal erdemdir (Öztürk, 2013). Yunan adalet ilâhesi Themis’e göre ise, felsefî bir metafordur. Themis bir elinde kılıç, diğer elinde terazi bulunan ve gözleri bandajlı bir kadındır. Terazî ile suç ve kusuru belirleyeceği, kılıçla suçluyu ve kusurluyu cezalandıracağı ve bunları yaparken gözleri bandajlı olduğu için hiçbir sübjektif etki altında kalmayacağı varsayılmıştır (Güriz, 2001). Başka bir perspektiften değerlendirilirse, terazi adaletin ölçülebilir ve hesaplanabilir bir şey olduğunu; terazinin iki kolunun birbirine eşit mesafede durması, adaletin herkese aynı davranmakla sağlanabilir olduğunu; gözleri bandajlı kadın ise, adalet ile tarafsızlık arasındaki mantıksal bağı ima etmektedir (Öztürk, 2013).

Kimin neyi neden hak ettiği, adalet olgusunun can alıcı bir bileşenidir. Aristoteles’e göre adalet, insanlara hak ettiğini vermektir. Ancak sorun şu ki, kim neyi neden hak eder? Sandel (2010), adalet kavramına ilişkin olarak verdiği birkaç örnek üzerinden adalet konusunda asıl sorgulanması gereken şeyin ne olduğunu anlatmaya çalışmıştır. Örneklerden biri, iyi ama engelli bir golf oyuncusunun saha içinde dolaşmak üzere özel bir golf arabası talebinin reddedilmesi sonucu mahkemeye başvurmaya ilişkindir. Mahkeme heyeti, engelli adamın golf arabası kullanmasının golf oyunun özüne aykırı düşmeyeceği gerekçesiyle engelli adamın talebini uygun görmüştür. Sandel’e göre engelli adama ya da tüm oyunculara golf arabası vermek, yalnızca golfün özünü tehdit etmekle kalmaz; aynı zamanda ona ilişkin hangi becerilerin ve atletik kabiliyetlerin değerli ve takdire şayan olduğu hususunu da tartışmaya açar. Eğer golf, arabayla gezerek de oynanabilecek bir oyunsa golf oyuncularına atfedilen saygı ve takdir bir abartıdan ibaret olacaktır. Dolayısıyla yapılması gereken şey, mevzu bahis aktivitenin özünün ne olduğunu ve bu aktiviteye ilişkin hangi yüksek niteliklerin saygıyı ve takdiri hak ettiğini tartışarak açıklığa kavuşturmadır.

Schmidtz (2010), adaletin bütünlüğünü bir binanın bütünlüğünden çok bir mahallenin bütünlüğüne benzetmektedir. Bu bakış açısına göre adalet, birbiriyle bağlantılı öğelerden oluşmaktadır. Adalet, özü itibarıyla dinî, ahlâkî, normatif ve evrensel de bir kavramdır. Konfüçyüs’ün, “Sana yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapma” prensibi, Hz. Muhammed’in “Sana ne yapılmasını istiyorsan başkalarına onu yap” sözü veya Budist inancındaki “Seni incitecek şeylerle başkalarını incitme” anlayışı, İslâm inancındaki “Kendin için istediğini mü’min kardeşin için de istemedikçe tam iman etmiş olmazsın” esası veya Talmud’un “Nefret ettiğin şeyleri başkalarına

yapma” şeklindeki telkini ile farklı inanç ve geleneklerde bulunan ortak bir ‘adalet’ öğretisine atıf yapılmakta ve adalet olgusunun ahlâkî, normatif ve kültürel değerleri aşan evrenselliğine dikkat çekilmektedir (Haynes, 2002).

Farklı vakalar tartışılırken adaletten kastedilen şey kişiden kişiye, toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık gösterse de genel olarak insanlar arasında ortak bir adalet kavramı vardır. Bu konuda, Rawls’ın ‘adalet kavramı’nın kültürel gelenekleri aştığı, ‘adalet kavramsallaştırmaları’nın⁶ ise aşmadığı noktasında oldukça isabetli bir tespiti vardır. Adalet kavramsallaştırmaları, uygulamalarla çok sıkı biçimde bağlantılı olduğu için kültürler arasında hatta bazen aynı kültür içinde değişiklik gösterebilmektedir (Haynes, 2002). Bu değişikliğin kaynağı konusunda, Haynes’in (2002: 126) bakış açısı oldukça aydınlatıcıdır. Ona göre adalet, iki yöne bakmaktadır. “Bir yanda kişilerarası ilişkilerin kurumsal bağlamlardaki uzantısına işaret ettiği ölçüde doğru ahlâkî eyleme, öte yanda da yasaya tutarlılık ve kısıtlama hakkı veren yasal sisteme, hukuki kararlara.”. Bu tespite göre adaletin, dünyayı bütünsel açıdan ele alan kapsayıcı bir ahlâkî ve felsefî değerler sistemi bağlamında temellendirilmesi ve bu temelin hukukî normların tutarlılığı ile desteklenmesi gerekmektedir. Ancak ahlâkî eylemler ile yasal sistemler, her zaman birbiriyle paralel gitmemektedir. Çünkü adalet, manevî bakımdan ahlâkî iken maddi bakımdan hukukîdir.

Kohlberg’in ahlâkî gelişim teorisinde yer alan kişilere saygı gösterme ilkesi, hem ahlâkî alanı tanımlayan hem de hukukî anlayışı ortaya koyan temel bir ilkedir. Bu ilkenin de işaret ettiği gibi adaletin ilk boyutu, istisnasız ve potansiyel boyut olan ‘eşitlik adaleti’dir. Eşitlik adaleti, insan hakları açısından ve dolayısıyla insanlık değeri açısından dil, din, cins, ırk gibi ve bunların dışında hiçbir gerekçe ile ayrımcılık yapılmamasını gerektirir (Hatemi, 2005). Eşitlik, adaletin mantıksal gereğidir; ama eşitlikte ileri gidilmesi durumunda, adalet ve adaletsizlik ortadan kalkar (Öztürk, 2013). Adaletin ikinci boyutu ise, kinetiktir; buna ‘somut olay adaleti’ de denir. Her somut olayda, somut olayın özelliğine göre herkese emeğinin karşılığını, suçunun cezasını, liyakatinin uygun olduğu görevi verebilme adaletidir (Hatemi, 2005). Dağıtımın eşyalarda olduğu kadar roller, görevler ve avantajlar ile yararlar ve yükler konusunda da adil olunmasıyla bağlantılı temel bir düsturdur (Haynes, 2002). Bu durumda adaletin

⁶ “Kavramsallaştırmalar, her insan, yer ya da çağ için aynı olması gerekmeyen birkaç merkezi ya da çekirdek özellik çerçevesinde az çok sistemli biçimde toplanan inanç ve güdülenme dizileridir” (Haynes, 2002: 22).

fiilen gerçekleşmesi, ilk bakışta normlar alanını ve dolayısıyla davranış felsefesini ilgilendirmektedir (Hatemi, 2005). Çünkü adalet, önce ve en nihayetinde insanın bilinç ve vicdan dünyasına hâkim bir duygu ve algı olup insan fitratının doğal bir parçası, sosyal ve medeni hayatın temeli ve toplumun huzurudur (Güriz, 1990).

Aile içi ilişkilerden işçi-işveren ilişkilerine kadar hemen her alanda adalete atfedilen değer, onu salt bir kavram olmanın bir adım ötesine taşıyarak bir kavrayışa dönüştürme gereğini ortaya koymaktadır (Balı, 2001). Adalet idesinin, kültürümüzde kendine özgü bir anlam ve içerik kazanamadığını (Erdoğan, 1994) da buna ilave edersek ön yargılardan ve kaygılardan uzak bir adalet kavrayışını her birey için hedef hâline getirmekten başka bir seçeneğin mümkün görünmediği fark edilecektir. Zira adalet idesinin, bir toplumda yerleşmemesi ya da yerleşik adalet anlayışının zedelenmesi veya yara alması, herkesin kendi adaletini sağlamaya çalışması sonucunu doğurur ki bu durum, insan haklarının önünde ciddi bir engel teşkil eder. Bu bakımdan kişilerin ve devletlerin adaleti sağlama ve gözetme yükümlülüğünü kusursuza yakın bir yapı içinde gerçekleştirerek varoluşlarını ve deneyimlerini bu yapıyla yoğurmaları ve adaleti ana doğrultu olarak görmeleri, adaletin egemen olacağı bir dünya özlemi ve ideali için temel koşuldur. Çünkü adalet, insanın en meşru talebidir.

Adalet, hak edenin hak ettiğini alması sonucu ortaya çıkan daimi ve istikrarlı iradedir. Adalet, fiilî durumdan ziyade olması istenen bir dünyayı dile getirdiği için bir idealdir ve idea olarak da değerlidir. Adaletsizlik ise, realitedir. Adalet arayışını daima mağduru olunan adaletsizlik hâli motive eder. Adaletsizliğin olmadığı yerde adalet talebi veya adalet arayışı da yoktur. Yani adalet, adaletsizlik olmadan düşünülemez⁷. Bu yönüyle adalet, hem metaforik hem de kontekstüel⁸ bir inşadır. Kurumlara ve hukuka değil, bireylere ve bireylerin içinde yaşadıkları sosyal dünyayı kavramak için kullandıkları metaforlara ait bir olgudur. Her birey ve toplum, adaleti kendi konteksinde bir metafor olarak inşa eder. Bu yönüyle adalet, etik çağrışımlar yapan bir kavramdır (Demir, 2010). Toplamların ve kişilerin etik anlayışlarına bağımlı bir değer yargısıdır.

⁷ Adalet ve adaletsizlik, iki karşıt durumdur; ancak iki karşıt kavram değildir. Adalet ile adaletsizliğin karşıt kavramlar olmadığına dair yargı, “zulüm” kavramıyla netlik kazanır. “Adaletin bilgisine sahip olup da bu bilginin gereğini yerine getiren kişi adildir, adaletin bilgisine sahip olup da bu bilgiyi görmezden gelen kişi zalimdir, adaletin bilgisine sahip olmadan eylemde bulunan ise adaletsizlik yapmış olur.” (Öztürk, 2013: 26). Bu bağlamda adalet, ‘haklılık’ anlamına da gelmektedir. Diğer bir deyişle adaletin görünümünden biri de haklılıktır.

⁸ Adaletin kontekstüel olması, tarihsel olduğu; ancak tarih boyunca aynı şekilde anlaşılmadığı, tasvir edilmediği ve mutlak olmayıp değişime açık olduğu anlamına gelir (Demir, 2010).

İHEB, insan haklarının gerçekleşmesinin dünyada adaletin kurulması olduğunu belirtse de adalet ve insan hakları arasındaki ilişki tartışmalıdır. Liberal adalet kuramcıları, ‘adalet’ kavramının insan hakları kavramından daha temel olduğunu savunmaktadırlar (Freeman, 2008). Başka bir deyişle insan hakları, adalet erdemi karşısında ikincil öneme sahiptir ya da adaletin olduğu yerde insan haklarına ihtiyaç yoktur. Bunun karşısında yer alan görüş ise, insan haklarını en üstün ide kabul etmekte ve onu adalet karşısında öncelemektedir. Öztürk’ün (2010: 27) söylemiyle, “İnsan hakları, insanları adil bir dünyada yaşamak ve hatta adalet erdemine olan gereksimin ortadan kalkacağı bir dünyada yaşamak gibi daha ideal amaçlardan alıkoymakta, siyasal ufku liberal hak öğretisinin ufkuyla sınırlamaktadır”.

2.1.2.2. Devlet Algısı

Son otuz yıllık süreçte meydana gelen bilimsel, teknolojik ve endüstriyel gelişmeler ile postmodern ve neoliberal politikalar klasik devlet anlayışında köklü değişikliklere yol açmıştır. Buna rağmen gerçekte devlet, insanların varoluş biçimlerini belirleyen, yasaklar koyup sınırlar çizen ve dışlama mekanizmaları oluşturan bir yapıdır (Aytaç, 2005). Üç unsuru içermektedir: (1) Devlet, bünyesinde kendi personelinin çalıştığı bir kurumlar bütünüdür. (2) Sınırları coğrafi açıdan belirlenmiş; içeride kendi ulusuna, dışarıda daha büyük topluluklara karşı tetikte duran bir yapıdır. (3) Kendi toprakları içinde yasa koyucu sıfatına sahip olan ve bu sıfatı tüm vatandaşları tarafından paylaşılan ortak bir siyasal kültür oluşturmak için kullanan bir oluşumdur (Hall ve Ikenberry, 2005).

Devletin ne olduğu konusunda bir uzlaşa sağlanmış olmasına karşın sosyal ve siyasal bilimlerin ulaştığı verilere rağmen henüz devletin kaynağı ve doğuşu ile devlet hâline geçişin nedenleri ve zamanı hakkında net bir bilgi ortaya konamamıştır. Aşikâr olan şu ki, devletin oluşumu, o ana dek hiç rastlanmamış bir sosyal yapılanmanın ortaya çıkmasından çok toplum bünyesinde zaten var olan bir yapılanmanın başka bir biçime dönüşmesinden ibarettir (Gauchet, 2005). Bu yönüyle devletin ortaya çıkışı, insanlık tarihinde mutlak bir dönüm noktasına işaret etmektedir. Ortaya çıktığı günden bugüne kadar devletin doğasını ve temel niteliklerini açıklamaya çalışan teoriler, genel olarak

‘çatışmaya ve doğal bütünleşmeye’ dayalı teoriler olarak ikiye ayrılmaktadır. Devlet, ‘bireyden ve bireysel iradelerden hareket eden teoriler, toplumcu ve organik teoriler, sözleşme teorileri, bilimsel teoriler’ gibi teoriler altında da açıklanmaya çalışılmıştır (Özipek, 2003).

Devletin varlığını, doğal bütünleşmeyle açıklayan teorilere göre devlet, topluluk faaliyetinden doğal olarak evrilen ve kendiliğinden ortaya çıkan bir kurumdur. Marksizm gibi çatışmayı temel alan teorilere göre ise devlet, toplumun kendi iç çatışma dinamiğinden türeyen bir kurumdur. Devletin oluşumunu sözleşmeyle açıklayan teorilere göre, insanlık başlangıçta devletin olmadığı bir tabiat hâlini yaşamış ve birtakım nedenlerle bu tabiat hâline son vererek bir sözleşme ile devleti tesis etmiştir. Devlete yüklenen işlev ve roller, sözleşmenin niteliğine bağlı olarak değişmiştir. Örneğin, Locke’ye göre devlet, hakkı ihlâl edilen birey ile hak ihlâlini gerçekleştiren birey arasındaki anlaşmazlıklarda hakem rolünü oynayacak bir politik aygıt iken; Hobbes’te devlet, birbirleri ile sürekli çatışma hâlinde olan insanların güvenlik ihtiyacıyla haklarını devrettikleri bir aygıttır (Özipek, 2003).

Eski Yunan’dan itibaren çok yönlü olarak incelenen ve tartışılan devlet fikrinin kökeni, ‘sözleşme’ kavramıyla ilk kez Hobbes tarafından laik bir temele kavuşturulmuştur. Hobbes’e göre, toplumsal hiçbir şey yoktur ve insan doğası gereği toplumsal bir varlık değildir. İnsan, dünya nimetlerinden mümkün olduğu kadar çok ölçüde faydalanmak isteyen ve kendi dışındaki insanları tehlikeli bir rakip ve aşılması gereken bir engel olarak gören egoist⁹ bir varlıktır. İnsanlar arasındaki ilişkinin böylesi bir güç mücadelesi içinde çözülme eğilimi, herkesin herkesle savaşına yol açmakta ve insanlar, ‘rekabet’, ‘kuşku’ ve ‘özgürlük’ güdüsünden kaynaklanan bu mücadele hâline -bu cehennemsi var oluşa- bir ‘devlet’ otoritesine sığınmakla son vermektedirler. İnsanlara karşı hiçbir sorumluluk ve yükümlülük altına girmeyen ‘devlet’in, hüküm kuvveti sınırsız olup insanların devletin mutlak otoritesine karşı başkaldırma ve direnme hakkı da yoktur (Hobbes, 2010; Birand, 1953; Zelyüt, 2010).

⁹ Bu bağlamda Hobbes’in “İnsan insanın kurdudur” (“Homo homini lupus”) şeklindeki söylemi, kendi hâline bırakılan insanın kendisini götüreceği durumun en yalın anlatımı olmaktadır.

Toparlayarak söyleyecek olursak Hobbes, devletin kurulmasından önce yasaların ve kurumların olmaması dolayısıyla tüm insanların eşit olduğunu ve herkesin her şey üzerinde hak iddia ettiğini; bunun açıkça bir savaş durumu oluşturduğunu, böyle bir durumda ne ayrıcalıklardan, ne mülkiyetten, ne ahlâktan, ne de adaletten söz edilebileceğini ileri sürerek devletin varoluş gerekçelerini ortaya koymuştur. Devletin olmadığı doğa durumunda, insanın her şeyi kendinde hak olarak görmesi sonucu başkalarında olan şeyin kendisinde olmamasından duyacağı huzursuzluk yapacağı her şeyin mubah olduğu bir savaş durumunu ortaya çıkaracaktır. Böyle bir ortamda ahlâktan, adaletten ve mülkiyetten söz edilemeyeceği gibi sosyal, ekonomik, siyasal, kültürel ve sanatsal açıdan bir gelişmeden/ilerlemeden de söz edilmesi mümkün değildir. Güvenlik ihtiyacının belirlediği bu doğa durumundan kurtulmak için insanların haklarını kendi seçtikleri bir egemene kendi aralarında yaptıkları bir sözleşmeyle devretmeleri gerekecektir. Ki egemen, insanların rızasıyla aldığı hakları yine himayesindeki insanlara dağıtacaktır. Toplumsal sözleşmeyle oluşan bu siyasal topluluk, devlet kurmadaki ilk adımdır. Devletin kurulmasıyla birlikte insan, artık bir ‘birey’ değil, ‘uyruk’tur.

Locke, Hobbes gibi devletin insan yapısı bir yaratı olduğunu kabul etmekte; ancak, onun nitelikleri konusunda Hobbes’un tezine karşıt bir tez ileri sürmektedir. Locke, insan tabiatını olumlu anlamda idealize etmiştir. Ona göre insanlar, tabiat hâlinde tam bir hürriyet içinde yaşamakta olup herkes aynı hürriyet ve haklara sahip olduğu için de bir eşitlik durumu hasıl olmaktadır (Yayla, 2008). “Locke, insanın vazgeçilmez tabîi haklara sahip olduğunu ve siyasal düzenin amacının hürriyeti güvence altına almaktan başka bir şey olmadığını savunmuştur. Böylece Locke’un sisteminde otorite değil, fakat hürriyet başlıca yere sahip olmuştur.” (Güriz, 1985: 201). Bu bağlamda devletin görevi, insanın temel hak ve özgürlüklerini korumaktır. Ki zaten insanlar, bu hakları kendi adlarına korumak üzere devlete yetki vermişlerdir. Locke, devleti bireylerin kendi iradeleri ile isteyerek meydana getirdikleri yapay bir kurum olarak görmektedir. Devlet, bireylerin hak ve hürriyetlerini korumak için meydana getirilmiş bir kuvvettir ve özü sözleşmeye dayanmaktadır (Birand, 1953).

Locke’nin doğa durumu tasvirine barış hakim olup insanların doğuştan eşit ve özgür olduğu varsayılmaktadır. İnsanların doğa durumundan siyasal duruma geçmelerine neden olan şey, bu doğal haklarını koruma ihtiyaçlarıdır. Dolayısıyla

Locke’de devlet, insanların güven içinde yaşayabilmesi, -hayat, özgürlük, eşitlik, sağlık, mülkiyet gibi- doğal haklarını sürdürebilmesi ve koruyabilmesi adına kendi rızalarıyla yaptıkları bir sözleşmenin sonucudur. Bu sözleşme sonucunda devlet kuran insan, ‘birey’dir (Locke, 2004).

Rousseau, 17. ve 18. yy’lar arasında ortaya çıkan üç büyük sözleşme kuramından birinin sahibidir. Rousseau, insanı yalnız ve toplumsal olmayan bir varlık olarak görmekte; bencilliğin bir savaş durumu ortaya çıkarmak yerine eşitlik ve özgürlüğe dayalı erdemli bir yaşama kapı aralayabileceğini düşünmektedir. Rousseau, insanın portesini özgür ve eşit, merhamet sahibi ama yetileri henüz gelişmemiş, ayrışmamış, cahil, erdem sahibi olmayan kötü bir varlık şeklinde çizmiştir. Onun insan doğası üzerine çizdiği bu tasvir, şekli açıdan Hobbes’in kuramının tam karşı kutbunda yer almaktadır. Hobbes’in kuramı temsil ilkesine dayanır, mutlakiyetçidir ve bağımlılık ilişkisini vurgular; Rousseau’nun kuramı ise kolektiftir, nomokratiktir (yasa hakimiyetine/hukukun üstünlüğüne dayalıdır) ve özgürlüğe vurgu yapar. Bu açık farklılığa rağmen her iki kuramın dokusunda da bazı derin benzerlikler vardır. Her iki kuram da görünürde ‘bireyci’ öncüllerden hareket eder; ama kesin bir mantıkla ‘anti bireyci’ sonuçlara varır. Her ikisi de egemenle tebanın özdeşliğinin altını çizer; ama egemeni (bu, Hobbes’te ‘yöneten’dir; Rousseau’da ‘genel irade’dir) teba karşısında aşkın kılmak için titizlenir. Sonuçta her ikisi de bireyi, bir sosyal ve siyasal gövde içinde eritir (Dumont, 2005).

Rousseau, devleti halk adına hareket edecek en yüksek merci olarak teorisinin kalbine yerleştirmiştir. Devletin ortaya çıkışı, eşitlikçi ve demokratik bir sözleşmeyle gerçekleşmiştir. Herkes kendi rızasıyla bütün haklarını topluma devredecek ve herkes iktidara doğrudan katılacaktır. Toplumsal sözleşmeyi oluşturan ve devlet kuran insan, artık bir ‘yurttaş’tır. Genel irade ise, ‘birey’in ‘yurttaş’a dönüşmesi sonucu ortaya çıkan bir ortaklık hâlidir. Bu durumda Rousseau’ya göre egemen, yurttaşların (halkın) bütünüdür (Rousseau, 2005).

Devletin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği, sistematik yaklaşımlara, farklı ideolojik tercih ve önceliklere, hatta bireyin kişilik yapısına bağlı olarak da değişiklik göstermektedir. Anarşizm, devleti ortadan kaldırılması gereken bir yüz karası olarak kabul ederek devletin hiçbir türüne tahammül edemezken (Heywood, 2011a; Kapani,

1989) faşizm devleti kutsayarak bireyi ve haklarını devlet nazarında yok saymaktadır. Sosyalistlere göre devlet, resmî olarak kendini toplumun ortak çıkarlarını temsil eden bir kurum olarak tanımlamasına karşın pratikte hep egemen sınıfların (Eski çağda köle sahibi kişilerin, Ortaçağda feodal lordların ve zamanımızda burjuvaların) çıkarlarını temsil edegelmiştir. Sosyalizmde devlet, bazı sınıfları baskı altına almakla görevli özel ve geçici bir güç organizasyonudur (Özipek, 2003). Liberalizmde devlet, bireyin daha rahat ve güvenli yaşaması için icat edilmiş araçsal bir değerdir; hiçbir aşkınlığı ve kutsiyeti yoktur (Yayla, 2012). Hatta birey ile devlet arasındaki çatışmada liberaller, bireye öncelik vermekte ve ona özel bir değer atfetmektedirler (Donnelly, 1995). Liberaller, devlet yönetiminin nasıl olması gerektiğinden (monarşi, aristokrasi ya da demokrasi) çok yönetimin sınırlı olmasıyla ilgilenmektedirler (Yayla, 2012). Muhafazakârlık, devletin güçlü ama sınırlı olmasını savunan bir ideolojidir. Muhafazakârlığın devlete biçtiği rol ve verdiği görev, ara kurumları koruma kaygısına bağlı olarak değişiklik arz etmektedir (Özipek, 2003). Milliyetçilik ise, devleti kutsamaktadır. Zira devletçilik, milliyetçiliğin ana damarlarından biridir.

Devletin kökenini ve işlevini çatışma temelinde açıklayan teorilerden Marksist teoriye göre devlet, bir sınıfsal yapıdır ve toplumdaki ekonomik yapıdan bağımsız olarak anlaşılamaz. Devletin temel işlevi, sınıf hakimiyetinin ve sömürsünün devamını sağlamaktır. Marksizme göre devlet kuramının iki temel savı vardır: (1) Devlet, egemen sınıfın baskı aracıdır. (2) Devlet, toplumun çıkarlarını koruma iddiasında olan küçük bir azınlığın sömürü aracıdır. Marx'a göre devlet, toplumun ortak çıkarlarını temsil etmek için kurulmuş olmasına rağmen zaman içinde toplumun üzerine çıkarak bu amacından sapmıştır. Dikkat edilirse Marksist teori, devlet ile toplum arasındaki ilişkiyi efendi-köle ilişkisi tarzında açıklamakta ve devletin egemen sınıfın hizmetinde bulunduğunu varsaymaktadır (Eroğlu, 1974).

Bottomore (1987), modern devletin iki versiyonundan söz etmektedir: 'bir egemenlik sistemi olarak devlet' ve 'bir refah sistemi olarak devlet'. Birincisi üniterdir; siyasal, sosyal ve ekonomik işlevleri üstlenmiştir. Bu bağlamda ulus devletler, egemen devletlerdir. İkincisi ise, devletin karışmadığı geniş bir sosyal alanın varlığına ve hukuk sisteminin ağırlığına vurgu yapmaktadır (Bottomore, 1987). Bugünün devlet tasarımı ise, ikincisine daha yakın görünmektedir. Devlet, küreselleşmenin, sekülerleşmenin, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin en çok da insan hakları söyleminin

yaygınlaşmasının etkisiyle, aşkın ve kutsal bir anlama ve işleve sahip olmaktan uzaklaşarak bireyi ve sivil toplumu daha fazla öne çıkaran bir yapıya ve işlev alanına ulaşmıştır. Başka bir deyişle, ‘devlet’ merkezli siyasal gelenek¹⁰, yerini ‘birey’ merkezli¹¹ siyasal geleneğe doğru kaydırmıştır. Bugünkü devlet tasarımı, ‘araçsal’dır ve bireyi devlet ve toplum karşısında öne çıkarmaktadır (Aytaç, 2005). Devletleri buyurgan ve totaliter olmaktan alıkoyan şey, her geçen gün önemi artan insan hakları anlayışıdır.

Araştırmacı, bireylerin devleti algılama ve anlamlandırma tarzının insan hakları tutumlarını etkilediğini düşünmektedir. Bu düşüncesinin temelini, Türklerin devletin hayatı kolaylaştırmak için ortaya çıkmış bir yapı olarak değil de sahip oldukları ‘Devlet-i Ebed-Müddet’ fikriyatı gereğince kutsal bir varlık olarak kavramsallaştırmalarına dayandırmaktadır. Zira Türkiye, ataerkil zihniyetin egemen olduğu bir imparatorluğun bakiyesi üzerine inşa olmuş bir devlettir. Bugün her ne kadar kurumları itibarıyla Osmanlı’dan kopmuş ve farklı bir görüntüye kavuşmuş olsa da kurumların işleyişine egemen olan anlayış ve zihniyet dünyası açısından geçmişle bağını koparamamıştır (Nişancı, 2002). Bu nedenle ülkemizde devleti her şeyin üstünde tutan ve onu kutsallaştıran bir anlayış söz konusudur. Bu paternalist devlet anlayışı, toplumun adeta genetik kodunu¹² oluşturmaktadır. Yani bu, devlet iktidarını elinde bulunduranların sahip olduğu ve koruduğu bir anlayış olmayıp toplumun ağırlıklı kesimince benimsenmiş bir anlayıştır (Coşkun, 2006).

Devlet bekası olgusu, ülkemiz özelinde hukukun üstünlüğü ilkesine karşı normatif ve siyasal açıdan önceliklidir. Bilhassa, toplumsal değişim ve bu değişimlerin yarattığı talepler karşısında devletin güvenliği üzerinden yapılan devlet bekası vurgusu, devletin ‘jeopolitik bir özne’ olarak hareket tarzına anlam vermektedir. Devlet bekası olgusu, her

¹⁰ Almanya ve Fransa gibi ülkelerde görülen devlet merkezli siyasal gelenek, devleti her şeyin ölçüsü olarak kabul ederken birey merkezli siyasal gelenek devleti bir araç olarak görür.

¹¹ Devleti önceleyen siyasal geleneğin en etkin savunucuları Hobbes, Machiavelli, Bodin ve Hegel iken bireyi önceleyen geleneğin en önde gelen temsilcileri Locke, Rousseau, Mill, Berlin ve Hayek’tir.

¹² “Sözlüklerimizde devlet, klasik devlet tanımından fazla ve genellikle de olumlu birçok anlam daha içermektedir. Bunlar arasında “baht, talih, kut, büyük rütbe, mevki, zenginlik, saadet ve mutluluk” da vardır. Şansı yaver giden mutlu insan, “başına devlet kuşu konmuş” insandır. Gönünün “taze yâre” bağlanışını “İrfaniyem yeni buldum bir devlet” diye anlatan halk şairi de onu bu olumlu anlamlarıyla kullanır. Varlığın zaman içinde çeşitli biçimler aldığı tezini “bir niceye verdim emir / devlet ile sürdürüm ömür” şeklinde ifade eden **Yunus Emre**’nin bu kullanımında devlet, güç, kudret ve iktidar anlamındadır. **Kanunî Sultan Süleyman**, “halk içinde muteber bir nesne yok devlet gibi / olmaya devlet cihanda bir nefes sıhhat gibi” derken, yine onu bilinen anlamının yanında, bahtiyarlık, servet ve en büyük hazine anlamlarında da kullanmıştır. “Sırtını devlete dayamak” gücü; “devlet dairesine girmek” -günümüzdeki gözden düşme eğilimine rağmen- güvenceyi ifade etmektedir.” (Özipek, 2003: 93-94).

devletin uluslararası ilişkiler ekseninde ulusal çıkarlarını niteleyen ve devletin kendi sınırları içindeki alansallığını ve dış tehlikelere karşı güvenliğini sağlama işlevini tanımlayan ve bu işleve hukuksal bir temel kazandıran yönüyle hukuksal bir ögedir. Devletin kendi iktidarını toplumsal katmanlara ve sınıflara karşı kurma ve yeniden üretme süreci yönüyle devlet bekası, siyasal ve ideolojik bir ögedir (Keyman, 2001).

Türkiye’deki biçimiyle devletin, ‘araçsal’ bir değer ifade edip etmediğini Türkiye’nin önde gelen akademisyenlerinin ve araştırmacılarının yaklaşımlarından anlamak da mümkündür. Berkes’in (1964), Karpat’ın (1972), Mardin’in (1973), İnalçık’ın (1977), Keyder’in (1982) ve Heper’in (1985) yaptığı çalışmalarda, Osmanlı devletinin merkeziyetçi-bürokratik bir devlet olduğu noktasında bir konsensus bulunmaktadır (Aytaç, 2005). Shils’in merkez-çevre diyalektiğinden hareketle Türk toplumunun bir değerlendirmesini yapan Mardin’e göre, Türk siyaseti açısından merkez (devlet) ile çevre (halk/toplum) birbirinden farklı değer sistemlerine ve üsluplara sahiptir. “Merkez, otoriter, merkeziyetçi, batıcı, laikçi, bütüncül, milliyetçi ve inşacı bir değerler sistemi ve siyaset yapma üslûbuna sahipken, çevre, merkezin bu özelliklerinin tam aksine, liberal, âdem-i merkeziyetçi, uzlaşmacı, din ve inanç özgürlüklerine daha değer veren ve gelenekçi bir yapıya sahip olmuştur.” (Gülener, 2007: 62).

İnsan haklarının gerçekleştirilmesinin aslı sorumlusu ve yükümlüsü, devlettir. Bunun iki nedeni vardır. Birinci neden, devletin her türlü şiddet tekeline sahip olmakla diğer toplumsal yapılar karşısında tartışmasız biçimde üstün bir konumda bulunması; ikinci neden ise, devletin insan haklarını gerçekleştirme konusunda birçok olanağa sahip olmasıdır (Algan, 2006). Ancak, insan hakları ile devlet arasında paradoksal bir ilişki de söz konusudur. Devletin güvenlik gerekçesiyle insan haklarını kısıtlaması ya da insan hakları ihlallerini meşrulaştırmaya çalışması veyahut da devletin nezdinde insan haklarının hiçbir zaman güvenlikten daha önemli ve öncelikli bir konuma ulaşamaması, insan hakları ile devlet arasındaki ilişkiyi germektedir. 11 Eylül, güvenlik ve insan hakları arasındaki ilişkiler açısından önemli bir kırılma noktasıdır. Bu tarihten sonra ABD ve İngiltere başta olmak üzere birçok ülke, ulusal güvenlikleri adına insan haklarını ciddi şekilde kısıtlamıştır. Bu durum, sadece insanların hak ve özgürlük alanlarını daraltmakla kalmamış, büyük mücadelelerden sonra kazanılan pek çok hakkı da ortadan kaldırmıştır (Balzacq ve Ensarioğlu, 2008).

2.1.2.3. İdeoloji

Antoine Louis Claude Destutt de Tracy, bundan tam iki yüzyıl önce Grekçe ‘eidos’ ve ‘logos’ terimlerini birleştirerek ‘düşünceler bilimi’ anlamındaki ‘ideoloji’ kavramını icat etmiştir (Ateş, 2004). Tracy, insanlığı feodal toplumun yanlış inançlarından, düşüncelerinden ve kutsallıklarından kurtarmak için yola çıkmış ve ideolojiyi bütün bilimlerin kraliçesi yaparak teolojiyi kapı dışarı etmeyi amaçlamıştır.

İdeolojinin bu ilk kullanım biçimlerinden radikal bir kopuşu içermesi, hatta ona en ölümcül darbeyi indirmesi açısından Karl Marx’ın kavramsallaştırması dikkat çekicidir. Ona göre ideoloji, kişisel kanaatlerin ifadesi olmaktan ziyade, bir çağın ve toplumun karakteristik tasarımlarının tümüne karşılık gelen ve kısaca toplumsal bilinç alanına ait olan bir üstyapı kurumudur (Çağan, 2008). Marx’ın bakış açısı, ondan sonra gelen düşünürlerin ideoloji olgusunu bireysel ve toplumsal yönden ayrı ayrı irdelemesine imkân sağlamıştır. Bu çerçevede Gramsci, “verili bir yapıda zorunlu olan ve kitleleri harekete geçiren ve onların bir mücadele bilinci edinmesini sağlayan tarihsel-organik ideolojiler ile yalnızca bireysel hareketler, polemikler ve benzeri şeyler yaratan istence bağlı-rasyonalist ideolojileri birbirinden ayırmak gerektiğini” (Türk, 2003) söylemiştir. Yani Gramsci, ideoloji konusunda ikili bir tasnife gitmiş; toplumsal bütünlüğü sağlamaya yönelik bilinç formlarını ‘organik ideolojiler’ ve kişisel düşüncelerden ibaret bilinç formlarını da ‘keyfi ideolojiler’ olarak adlandırmıştır (Sancar, 1997). Bu tasnif, - bir dizi ideolojik mücadele vasıtasıyla başka sosyal grupların çıkarlarını kendisinininkine ekleyebilen- ‘hegemonik sınıf’ olgusunu ortaya çıkarmıştır. Gramsci, hegemonik sınıfın yararlandığı aygıtları ‘hegemonik aygıtlar’ (okul, kilise, medya vb.) olarak adlandırmış ve bunları ideolojinin topluma yayılmasına aracılık eden maddi ve kurumsal yapılar olarak tanımlamıştır. Yani hegemonik sınıf, hegemonik aygıtları kullanarak ideoloji üretmektedir.

Gramsci’ninkine benzer bir tasnif geliştiren Mannheim (2004), bireylere ait ve psikolojik gereksinimleri karşılayan ve doğrudan bireysel zihinleri tanzim etmeye yönelik ideolojiyi ‘kısmi (tikel) ideoloji’; toplumsal statü ve rollere ilgilenen ideolojiyi ise ‘total (tümcül) ideoloji’ olarak kavramsallaştırmıştır. Gramsci’yi öncülü olarak gören ve klasik Marksist devlet teorisini zenginleştirmek isteyen Althusser ise, ideolojiyi yeni

bir tanıma kavuşturmuş ve onunla birlikte ideoloji ile ilgili tezler değişmeye başlamıştır. Ona göre ideoloji, bireylerin kendi varoluş koşullarıyla kurdukları hayali ilişkinin bir sunumudur/tasarımıdır. Bu tez, Marksist ideoloji teorisinde bir ‘yanılsama’ olarak görülme eğiliminin terk edilmesine işaret eden önemli bir açılamdır. Althusser, ideolojinin varoluşunun maddi olduğu tezi ile ideolojinin bir belirleyicilik gücü taşıdığına dikkat çekmiştir (Türk, 2003).

İdeoloji tartışmalarına katılan isimlerden biri de Jürgen Habermas’tır. Habermas’ın çıkış noktası, hem rasyonalite kavramıdır hem de Frankfurt Okulu düşünürlerinden 1968 kuşağının da fikir babası olan Herbert Marcuse’dır. Habermas’a göre, bir düşünceyi ideolojik olarak nitelendirmek fikirlerin bilinç ve akılcı süreçler dışındaki diğer güçler tarafından nasıl yönlendirildiğini ortaya çıkartmayı gerektirir (Çağan, 2008: 21).

İdeoloji kavramının çok anlamlı yapısı, araştırmacıların bu kavramı birkaç başlık altında toplamasına sebebiyet vermiştir. Bu araştırmacılardan biri olan Eagleton (2005), ideolojinin gittikçe belirginleşen altı farklı tarzdaki tanımından bahsetmektedir: “Toplumsal yaşamdaki fikirlerin, inançların ve değerlerin üretim süreci”, “Belli bir toplumsal gruba veya sınıfa ait fikirler kümesi”, “İktidarın yeniden üretilmesini ifade eden söylemsel alan”, “Grup çıkarlarının meşrulaştırılması”, “Bir yönetici sınıfın ya da grubun fikirlerini meşrulaştırmaya hizmet eden fikirler”, “Toplumun maddi yapısından kaynaklanan inançlar”.

Görüldüğü gibi, ideoloji birçok kavramı, değeri ve sembolü içeren küllî bir kavramdır ve her ideoloji bir diğerinden tamamen farklı ontolojik, epistemolojik ve etik temellere dayanan bir dünya görüşüne sahip olsa da içerisinde hatrı sayılır bir çeşitliliği barındırmaktadır. İdeolojiler, bir yönüyle insanlar için tasvir etme ve buyurma iddiasındadır (Vincent, 2006); bir yandan da dünyayı anlamaya, yorumlamaya ve değiştirmeye yarayan toplum haritalarıdır (Mardin, 1992). Bu bağlamda ideolojilerin, insanın tutum ve davranışları ile toplumların refleksini fikren ve kalben ihata ederek yönlendirme ve harekete geçirme gücüne sahip olduğu söylenebilir.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde insan, haklar çerçevesinde tarif edilir¹³. Yani birey, benlik bilincine ve sorumluluk duygusuna sahip, hakları ve iradesi olan aklı bir varlıktır. Haklara sahip olması ve bu hakları özgürce kullanabilmesi, bireyin benliğini ve bireyselliğini güçlendiren temel bir unsurdur. Ancak kendisi üzerindeki hakimiyetini ilân etmiş bireyin -egemen bireyin- toplum, ekonomi, kültür ve siyaset üzerinde de hakimiyet kurması, hatta 'bireyselleşmemiş' diğer bireyler üzerinde sosyo-ekonomik, kültürel ve siyasal hegemonyasını oluşturması, bireyle ilgili bir aidiyet meselesinin belirlemeye başlamasına sebep olur. Bireyin devletle olan ilişkisini haklar, özgürlükler ve sorumluluklar ile kurmaya başlaması, onun kime ve nereye ait olduğu sorusunu gündeme getirir. Bu soruya cevap arayışı, bireyciliğin eleştirisini de yanında getirir. Cumhuriyetçi/cemaatçi, muhafazakâr, milliyetçi ve sosyalist yaklaşımlar, bireyi otonom ve soyut olmaktan uzak görerek bir siyasal cemaatin, geleneğin, kültürün, milletin veyahut da bir sınıfın parçası olarak tarif ederler (Çolak, 2012). Aşağıda belli başlı ideolojik yaklaşımların insana ve haklara bakış açıları ortaya konmaya çalışılmaktadır.

2.1.2.3.1. Liberalizm

Liberalizm, feodalizmin yıkılması ve yerine kapitalist piyasa sisteminin ortaya çıkması sonucunda gelişmiştir (Heywood, 2011). Farklı tarihsel bağlamlarda farklı bakış açılarıyla ele alındığından saf bir doktrin olma özelliğini kaybetmiştir. Liberalizmin merkezi çekirdek metinleri ya da düşünürleri, şüpheye yer bırakmayan liberal temaları da yoktur. Ancak değişik düşünürlere göre farklı şekilde işleyen çekirdek fikirleri vardır. Bu yönüyle liberalizm, daimi bir refleksiyon sürecidir. Liberalizmi, çağdaş dünyanın en yaygın ve harekete geçirici ideolojilerinden biri yapan da bu daimi refleksiyondur (Vincent, 2006).

Locke'un kaynaklık yaparak ondan sonra gelen Hume, Smith, Ferguson, Kant, Voltaire, Diderot, Montesquieu, Rousseau, Bentham, Mill vd. liberal filozofların geliştirdiği şekliyle liberalizm, temel vurguyu 'birey' üzerine yapmaktadır. Modern liberaller ve libertarianlar, insanlığın ortak birçok şeye sahip olmasına rağmen insanın

¹³ İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 3. Maddesi, "yaşamak, hürriyet ve kişi emniyeti her bireyin hakkıdır"; 6. Maddesi ise, "Herkesin, her nerede olursa olsun hukuk kişiliğinin tanınması hakkı vardır" der.

hayatını kolektif dürtülerle değil; kendi inisiyatifi üzerinde kendi aklıyla sürdürme ihtiyacı duyduğu kanaatini taşımaktadırlar. Buna göre, insanı ve hayatını biricik yapan şey seçimleri, kararları, inançları ve hareketleridir (Çolak, 2012).

En genel ifadeyle liberalizm, “amacı insan özgürlüğünü güvence altına almak olan, meşruiyet kaynağı ve alanı toplumsal sözleşme ile belirlenen ve erkin, bireysel onayı amaçlamak zorunda olduğunu savunan siyasi anlayış”tır (Akdemir, 2009: 185). Tanımın da vurguladığı gibi bireycilik, liberal düşüncenin metafizik ve ontolojik çekirdeğini oluşturmaktadır. Birey, her türlü toplumsal ve kurumsal yapının üstündedir. Bireye toplumdan veya diğer herhangi bir kolektif bütünden daha fazla bir ahlâkî değer atfedilmektedir (Yayla, 2008).

Liberaller, insan doğasını, “bireyde içkin olan ve doğuştan getirilen birtakım niteliklerin toplamı” (Heywood, 2011: 89) olarak görürler. Dolayısıyla liberalizme göre insan, salt ‘insan’ olmasından dolayı hak sahibi bir varlıktır. Liberal düşüncenin özü itibarıyla ‘özgürlük hakkı’, ‘mülkiyet hakkı’ ve ‘yaşama hakkı’ şeklinde üç temel ilkeye dayandığı söylenebilir. Bu üç temel hak, kişinin vazgeçemeyeceği ve devredemeyeceği haklardır. Diğer bütün haklar ve özgürlükler, aslında sözü edilen bu üç temel hakkın bir türevinden başka bir şey değildir (Akdemir, 2009). Yayla (2012) ise, liberalizmin savunduğu haklar kategorisini iki ana kümede ele almaktadır. İlk kümeyi ‘hayat, hürriyet ve mülkiyet hakları’nı kapsayan ve ‘bireysel haklar’ olarak adlandırılan haklar ile bunların türevi olan haklar oluşturmaktadır. İkinci kümeye ise, ‘iktisadi ve sosyal haklar’, ‘refah hakları’ veya ‘ikinci kuşak haklar’ gibi isimler alan haklar girmektedir.

Liberaller, bireyin özgür seçim hakkını kısıtlayan, ifade özgürlüğüne müdahale eden ve kendini gerçekleştirmesini ve geliştirmesini engelleyen devlet kurumuna ve her türlü otorite figürüne saldırırlar (Berktaş, 2009). Çünkü özgürlük, liberalizmin temel değeri ve nihaî hedefidir. ‘İyi hayat’ın ne olduğuna ilişkin cevap, özgür iradenin varlığıyla bulunabilir. Bu nedenle özgürlük, ‘iyi’den önce gelir (Erdoğan, 1998a).

Liberal düşünce geleneğinde, her bireyin mülkiyet edinme hakkı vardır ve bu hak mutlak olup dokunulmazdır. Mülkiyete müdahale, bir hak ve özgürlük ihlâlidir. Liberal toplum, her bireyin mülkiyet hakkını garanti altına almakla yükümlüdür; ancak mülkiyet eşitliğini garanti almakla yükümlü değildir. Yani liberalizm, her bireyin hukuk

önünde eşitliğiyle ilgilenirken mülkiyet ya da iktidarın eşitliğiyle ilgilenmez (Vincent, 2006).

Liberal öğretide yaşama hakkı, bütün hakların kaynağıdır ve her insan kendi hayatını kendi yaptığı seçimler doğrultusunda yaşama hakkına sahiptir. Bu bağlamda “Her kişinin yaşama hakkının kanun tarafından korunduğu düşüncesi, devlete yalnızca ‘isteyerek’ ölüme neden olmaktan kaçınma yükümlülüğü değil, insan hayatını korumak için zorunlu önlemleri alma ödevini de yüklemektedir.” (Can, 2007: 47).

Liberal doktrinde insan hakları, özgürlük ilkesinin mantıki bir sonucu ve türevi olup kolektif talepler olarak değil *bireysel* haklar olarak kavranmaktadır. Liberaller, insan haklarını esas olarak *sivil* ve *siyasal* haklara hasretmekte ve *sosyal* olarak nitelenen haklar konusuna şüphecî yaklaşmaktadırlar. Çünkü liberaller, sosyal hakların ancak sivil haklara ek yük getirmedikleri sürece genel ve evrensel haklar olarak görülebileceği kanaatindedirler (Erdoğan, t.y.).

2.1.2.3.2. Muhafazakârlık

Muhafazakârlık, her ne kadar kendisini ideoloji ötesi ya da anti-ideolojik bir entelektüel hareket olarak sunumlasa da tarihsel olarak durduğu yer ideolojiler çağıdır (Öğün, 2009). Bugün itibarıyla muhafazakârlık, monarşist ve dinci akımlardan büyük ölçüde ayrılmış, liberalizm ve sosyalizm karşısında kendi bağımsız önerileri bulunan bir öğretî hâline gelmiştir.

Liberallerin ve sosyalistlerin dünyayı değiştirme çabalarına karşı savunmacı bir hareket olarak nitelendirilebilecek muhafazakârlık, değişimin her ülkenin tarihsel, politik ve toplumsal bağlamıyla uyumlu olması gerektiğini ifade etmektedir. Daha açık bir söylemle muhafazakârlık, mevcut siyasal, sosyal ve ekonomik düzeni mümkün olduğunca koruyan, radikal değişimlere ve reformlara temkinli ve tedricî bakan, toplumdaki geleneksel kurumlara (aile, eğitim, din vs.) saygı duyulması gereğini benimseyen ve bu kurumlarda yapılacak değişikliklerin ya da reformların deformasyonlara yol açabileceği kaygısını vurgulayan bir doktrindir (Akkaş, 2003; Aktan, 2007). Bu nedenle muhafazakârlığın bireye yaklaşımı, kolektivisttir. Birey,

organik-bütünleşmiş bir toplumun parçası olursa varlığını ve kişiliğini sürdürebilir; aksi hâlde toplumu çürütür ve yozlaştırır (Çolak, 2012). Bu bağlamda muhafazakârlığa göre insan hakları da toplumsaldır; toplum içinde toplumsal mücadeleyle belirlenen haklardır.

Burke, Bonald, Maistre, Kirk, Nisbet ve Oakeshott gibi muhafazakârlar, süreklilik arz eden bir ahlâkî düzenin varlığı ile geleneklere, teâmüllere ve devamlılığa inanırlar. Muhafazakârlara göre insanların bir arada huzur içinde yaşamalarını sağlayan şey, eski geleneklerdir. Geleneği tahrip edenler, esasında bildiklerinden daha fazlasını tahrip ederler. Bu sebeple muhafazakârlar, itiyat prensibinin önemini sıklıkla vurgularlar (Kirk, 2008).

Muhafazakârlık, toplumsal dinamiği sağlayan değerlerin değiştirilmemesine özen göstermekte ve toplumun ancak bu yolla içsel ve dışsal tehditlerden korunabileceğini öne sürmektedir. Toplumun kaosa sürüklenebileceği gerekçesiyle değişime, gelişime ve ilerlemeye temkinli yaklaşmaktadır. Bireyin kendini toplumdaki geleneklerden farklı tanımlaması durumunda sivil düzenin tehdit altına girebileceği düşünülmektedir (Akkaş, 2003). Muhafazakârlığın dinamiğini oluşturan temel paradoks, “asli ve değişmez olana dair ısrarı ile, her tarihsel-toplumsal değişim karşısında başka, “yeni” bir sabiteyi araçsallaştırabilmesindeki pratik-faydacı tutum”dur (Güler, 2009: 158).

Muhafazakârlığın toplum düzeninin sağlanmasında en fazla önem verdiği kavram, ‘gelenek’tir. Liberallere göre gelenek, ilerlemenin önünde bir engel iken muhafazakârlar için toplumu birlik, uyum ve organik bir düzen içinde tutan temel harçtır (Akkaş, 2003). “Gelenek, soyut bir kategori değildir; aile, dinî kurumlar, kulüpler, üniversiteler, vakıflar vb. sosyal kurum ve topluluklarda ve belli toplumsal ahlak normlarında somutlaşan bir gerçeklik alanıdır” (Erdoğan, 2004: 6).

Muhafazakâr bakış açısıyla din, sürekli değişen dünyanın değişmeyen ahlâk yasası olup toplumsallığın korunması bağlamında bir meşrulaştırma aracıdır (Vural, 2007). Din, sadece bireysel bir inanç veya manevî bir tecrübe değildir; aynı zamanda sembolleri ve kurumları aracılığıyla toplumsal bağları pekiştiren, toplumsal bütünlüğe ve toplumun kendisi olarak idamesine katkıda bulunan bir anlam kategorisidir (Ardoğan, 2007; Erdoğan, 1998b; Erdoğan, 2004).

Muhafazakârlığın temel argümanları kısaca böyledir. Muhafazakârlar, insanın esas itibarıyla, “sınırlı ve güvenlik arayışındaki yaratıklar” (Heywood, 2011: 89) olduğunu düşünürler. Liberallerin aksine insanın rasyonalitesini güvenilir bulmazlar. Yani muhafazakârlara göre insan, sınırlı bir akıl kapasitesine sahiptir ve tek başına içinde yaşadığı evrenin ve toplumun gizemini çözebilecek bilgiye sahip olma kapasitesinde değildir. Doğası ve yaratılışı gereği sınırlı bir varlık olarak insan, ancak bir toplum içinde kendisini bulabilir. Toplumu oluşturan değerlerde ve kurumlarda, beşeri tecrübenin ürünü olan bir bilgelik vardır. Liberalizmde toplumsal aidiyetlikten soyutlanmış olan ‘insan’, muhafazakâr düşüncede ancak aile, din gibi kurum ve değerlerle ilişkisi ölçüsünde anlam kazanır (Özipek, 2004).

Ahlâkî yozlaşmanın her insanın içinde saklı olduğunu; bu nedenle insanın bilinene, denenmiş ve sınanmışa yönelmesi gerektiğine inanırlar. Muhafazakârlara göre toplum, bireye önseldir ve toplum ancak gelenek, otorite ve ortak ahlâk bağları ile ayakta durabilir. Bu bağlamda, muhafazakâr düşüncenin insan haklarına bakışı ise, muhaliftir. Burke, insan haklarının soyut evrenselliğini toplumsal parçalanmanın bir unsuru olarak görmektedir. Toplumsal bir varlık olan insan, önceki kuşaklardan bir miras devralır. İnsanları kendi aralarında birleştiren ve farklılaşmalarını sağlayan geleneksel otoritelerdir. Bu otoritelerin şükran, saygı ve sadakat gibi duyguları, kurallara ve törelere bağlamaya izin verir (Beneton, 1991).

2.1.2.3.3. Marksizm

Marksizm, ancak Marx’ın ölümünden sonra düzenli bir düşünce bütünü olarak ortaya çıkmıştır. Marx’tan sonra gelenler, onun düşünce ve teorilerini geliştiren sosyalist hareketin ihtiyaçlarına uygun kuşatıcı bir dünya görüşü hâline getirmişlerdir. Marksizm, özü itibarıyla kapitalist sistemin reddine dayanan bir felsefi sistemdir. Karl Marx ve Frederic Engels’in klasik metinlerinden türeyen Marksizm, siyasi açıdan sömürüyü ve baskıyı eleştirmiş; mağdur halk ve grupların güçlü sığınağı olmuştur. Ancak 1989-1991 devrimleriyle komünizmin yıkılması sonucunda, dünyanın tarihi gücü olma özelliğini kaybetmiştir (Heywood, 2011a; Türk, 2003). Pinker (2010), bu kaybı şu sözlerle dile getirmiştir:

“Marksizm artık neredeyse herkes tarafından en azından dünyada hayata geçtiği yerlerde başarısızlığa uğramış bir deney olarak kabul edilmekte. Marksizmi benimseyen uluslar ya çöktü, ya bundan vazgeçti veya ruhunu kaybedip diktatörlüğe dönüştü.... Karıncalar konusunda dünya çağında uzman olan Wilson, Marksizm hakkında son şakayı yapmış olabilir: “Harika kuram, yanlış tür.”” (Pinker, 2010: 354).

Marx, ekonomik determinizme inanmıştır. Ona göre, insanı belirleyen en güçlü etken ekonomik etkenlerdir. Başka bir deyişle, insanı insan yapan ekonomik üretkenliğidir. Buradan hareketle Marx, toplumu ‘alt yapı’ ve ‘üst yapı’ olmak üzere iki şekilde yapılandırır. Alt yapı, bir toplumun ekonomik üretim ilişkisini ifade ederken üst yapı toplumun alt yapısı üzerinde şekillenen siyasal, hukuksal ve kültürel yapıyı kapsar. Marx’a göre alt yapı ve üst yapı birbirini etkiler. Ekonomik alt yapı, toplumdaki temel belirleyici öğedir; üst yapıyı doğrudan ya da dolaylı olarak etkiler ve şekillendirir (Aybek, 2008).

Marx’a göre maddi koşullar, kişinin bilincini, anlayışını ve fikirlerini belirler. Başka bir deyişle, insanı evrensel olarak şekillendiren, kişiliğini ve kimliğini oluşturan içerisinden çıktığı sosyo-ekonomik şartlardır. Dolayısıyla insan olmanın yolu, sınıf bilincine erişerek kolektif olarak kaderini tayin etmekten geçmektedir. Nihai amaç, sınıf bilincine ulaşmış -işçi sınıfı, proleterya- devrimle üretim ilişkilerini ve siyaset ile toplumu yeniden şekillendirerek sınıfsız kolektif bir bütün oluşturmaktır. Bireylerin tüm ihtiyaçlarının karşılanması, haklarının verilmesi ve gerçek özgürlüğü tatması ancak böyle bir komünal hayat ile mümkündür (Çolak, 2012).

Marx, yaşamı boyunca çeşitli özel hakları (özgür basın hakkı, oy kullanma hakkı, işçilerin iyi fabrika koşullarında çalışma hakkı, vb.) savunmuş olsa da insan haklarını egoist ve kendi kabuğuna çekilmiş insanın, başka insanlardan ve toplumdan kopuk, kendi çıkarlarıyla özel kaprislerinin sınırları içerisinde hareket eden bir insanın hakları olarak değerlendirmiştir. Yani, bir düşünce çizgisi olarak Marksizm, insan haklarını bireyciliğin ve burjuva yaşamının çelişkilerinin bir belirtisi olarak değerlendirerek haklara karşı soğuk bir tavır almıştır (Freeman, 2008; Lukes, 1998). Çünkü Marx, insanın bireysel var oluşunun sadece toplumsal olarak mümkün olduğundan hareketle insanın toplumsallığını bireysel eyleminde açığa vurarak yeniden ürettiğini vurgulamaktadır (Bekmen, 2009). Gökdemir’e (2012) göre Marksizm, teorik bir anti-

hümanizmdir. Marks'ın dediği gibi insan hakları, insanı dinden ve mülkiyetten kurtarmaz; ona din ve mülkiyet özgürlüğü sağlar.

2.1.2.3.4. Milliyetçilik

Milliyetçilik, fikrî ve felsefî temelini Aydınlanma Dönemi rasyonalizminde, Fransız İhtilâli'nde ve Sanayi Devrimi'nin toplumsal sonuçlarında bulan; toplumların ulus olma bilincine eriştikleri noktada ortaya çıkan bir akımdır (Gündoğan, 2002). Kavramsal açılımı itibarıyla, milletin arzu ve ideallerinin dile getirildiği bir edebiyata, geleneksel kahramanlara ve bazı durumlarda ortak bir dine sahip olan bir grubun zihin, hissediş ya da duygu durumunu ifade eder (Snyder, 1969; Akt: Vincent, 2006). Kısa bir söylemle, “milliyeti, bütün yaratıcı kültürel enerjinin ve ekonomik refahın kaynağı” (Kohn, 1945: 16; Akt: Vincent, 2006: 380) olarak kabul eden bir ideolojidir.

Milliyetçilik, Özkırmı'ya (2009) göre dalga dalga gelen, belli dönemlerde ortaya çıkan, diğer dönemlerdeyse uykuda olan bir akım iken Calhoun'a (1997) göre kriz zamanlarında ya da çatışma dönemlerinde belirginleşen bir sosyal ve siyasal bir doktrindir. Delannoi (1998), milliyetçiliğin yalnızca tepkisel hareketten ibaret olmadığını, milliyetçiliğin birbirinden farklı olan pek çok deneyime katılması hasebiyle bütüncül bir ideolojik öbek olarak tanımlanamayacağını düşünmektedir. Hall (2008) ise, milliyetçiliğin doğası ile libido arasındaki benzerliği şöyle açıklamaktadır: “Libido uçar ve ahlâksız, yapışkan ve seyyar olmasıyla bağlandığı unsurların karakterini sahiplenmesiyle bilinir. Milliyetçilikte de aynen böyledir, değişkendir, etkileşime girdiği tarihsel güçlerin özelliklerini benimsemesi tipiktir” (Hall, 2008: 16).

Bu tanımlamalara karşın günümüz dünyasında, milliyetçiliğin muteber bir değer olmayı başarması ve kendini yeniden üretebilmesi, milliyetçiliğin fanatizmle, etnik çatışmalarla ya da uluslararası kriz dönemlerinde ortaya çıkan akıldışı hareketler veya aşırı sağcı siyasal aktörlerle ilişkili bir siyasal ideoloji olarak tanımlanmasının ötesinde daha derinlikli bir bakış açısını gerekli kılmaktadır (Gökalp, 2007). Kaldı ki milliyetçilikle ilgili literatür incelendiğinde, araştırmacıların milliyetçiliği açıklamak için farklı kuramlar geliştirdikleri izlenimini edinmek mümkündür. Bazı araştırmacılar, milliyetçiliği modernleşme sürecinin bir armağanı olarak görürken bazıları etnik

kökenle bağlantılı olarak ele almışlardır (Özkırmılı, 2009). Smith (2003), insanların farklı etnik gruplara aidiyetinin doğal düzenin bir gereği olduğuna ve bu bağlamda kendilerinden olmayanları dışlama eğilimlerinin normal bir şey olduğuna inanmaktadır. Her milletin bir kökeni, kişiliği ve misyonu vardır. Dolayısıyla milliyetçilik, etnik topluluklar ile ilişki kurulmaksızın anlaşılamaz. Kuşaktan kuşağa aktarılan etnik tarih, insanların kimliğini şekillendirmekte ve toplu hedefleri belirlemektedir.

Gellner (1998) ise, milliyetçiliği modernleşme ve sanayileşme sürecinin yarattığı bir gereksinim olarak görmektedir. Ona göre sanayileşme sonucu sosyal hareketliliğin artması ve rekabet eden insan tipinin doğmasıyla, eski bağlar ortadan kalkmış ve milliyetçilik yeni bir olgu olarak tarih sahnesindeki yerini almıştır. Hobsbawm, milliyetçiliğin milletlerden önce geldiğini; milletlerin devletleri ve milliyetçiliği yaratmadığını öne sürmektedir. Milliyetçiliği dönemler hâlinde inceleyen Hobsbawm, Fransız Devrimi'nden 1918'e kadar olan ilk dönemi, milliyetçiliğin doğduğu ve şekillendiği dönem; 1918-1950 arası kapsayan ikinci dönemi, milliyetçiliğin doruk noktasına ulaştığı; yani, militan ve faşist milliyetçiliklerin geliştiği dönem olarak nitelendirmektedir (Özkırmılı, 2009).

Toparlayacak olursak milliyetçilik, “milletlere ayrılmış bir dünya öngören, millete duyulan bağlılığı siyasi meşruluğun tek kaynağı olarak algılayan bir ideoloji”dir (Özkırmılı, 2009: 103). Milliyetçiliğin evrensel bağlamda geçerli olan ikili bir karakteri (siyasi ve etnik) vardır¹⁴. Bir yanda, ‘siyasal’ ya da ‘sivil’ milliyetçilik olarak addedilen, teritoryal temelde ve yurttaşlık esasına dayanan ve çoğunlukla Batı Avrupa’da örneklerine atıfta bulunulan ‘iyi milliyetçilikler’ (İngiliz ve Fransız milliyetçiliği); diğer yanda ise, ‘kültürel’ ya da ‘etnik’¹⁵ milliyetçilik olarak nitelendirilen, etnik köken ve kültürel-tarihsel milli kimliğe vurguda bulunan ‘kötü milliyetçilikler’ (Alman milliyetçiliği) vardır. İyi milliyetçilikler, Batıya ait olup milleti oluşturan unsurları anayasal yurttaşlık ilkesine dayanarak onaylayan milliyetçiliklerdir. Kötü milliyetçilikler ise, Doğu Avrupa ve Balkanlara ait olup etnik/kültürel azınlıklar başta olmak üzere yurttaşları baskı altına alan otoriter/faşizan boyutuyla öne çıkan

¹⁴ “...gerçekte milliyetçilik, ağırlıkları değişebilse de, hem siyasî hem de etniktir. Millet olma fikri siyasî bir fikirdir ve siyasî bir unsur taşımayan hiçbir milliyetçilik yoktur. Fakat milliyetçiliğin özü azaltılamaz bir biçimde etniktir. Aralarındaki bu ilişki, siyasî bir ruhun hayat verdiği etnik bir gövde şeklinde ifade edilebilir.” (Nodia, 1999: 96).

¹⁵ Hutchinson (2008), etnik farklılaşmayı tetikleyebilecek dört etmen (evrensel semavî dinlerin çıkışı, ‘emperyal yayılmalar’, ‘devletlerarası savaşlar’ ve ‘uzun mesafeli ticaretin gelişmesi’) sıralamaktadır.

milliyetçiliklerdir (Gökalp, 2007). Yani, birinci durumda devlet, milliyete tekabül etmektedir; ikincisinde ise, milliyet devletten türetilmektedir (Nodia, 1999).

Başka bir tasnife göre, genel hatlarıyla iki milliyetçilik türünden söz etmek mümkündür: Liberal milliyetçilik ve anti-liberal milliyetçilik. Liberal milliyetçilik, Amerikan ve Fransız Devrimlerinin ürünüdür. Köklerinde John Stuart Mill, Ernest Renan ve Giuseppe Mazzini gibi düşünürler bulunan liberal milliyetçi gelenek, dışlayıcı değil kapsayıcı bir siyaset tarzını olumlamaktadır. Anti-liberal milliyetçilik ise, etnik veya ırksal anlamda saflığı esas almakta; yabancılara karşı bir antipati, insan türünün genel refahına karşı kayıtsızlık, her koşulda kendi ülkesinin çıkarlarını insanlığın çıkarlarından üstün tutma gibi eğilimleri ön planda tutmaktadır. Anti-liberal anlayış, ulusun kendisini amaç haline getirmektedir. Liberal milliyetçilikle anti-liberal milliyetçilik arasındaki fark, Fransız milliyetçiliği ile Alman milliyetçiliği arasındaki farka indirgenebilir. Fransız milliyetçiliğinin demokratik ve evrenselci özüne karşılık Alman milliyetçiliği etnik köken temelinde gelişen yerel bir milliyetçilik anlayışını karakterize etmektedir. Alman milliyetçiliği, aynı etnik kökenden gelen insanları tek bir devletin çatısı altında birleştirmeyi hedefleyen dışlayıcı bir anlayışta somut hâle gelmektedir. Etnik saflık anlayışı ve devlet vurgusu, Alman milliyetçiliğinde oldukça belirgindir (Öztürk, 2012).

Yukarıdaki tasnifler, Türkiye’deki nasıl bir milliyetçilik anlayışının hakim olduğu sorusunu akla getirmektedir. Türköne (2003), Türkiye’deki milliyetçiliği şu şekilde tasvir etmektedir:

“Türk milliyetçiliği, milliyetçiliğin evrensel formları ile geniş kesişme alanları bulunan, farklı milliyetçilik türlerinin izdüşümlerini içeren renkli ve zengin bir yelpazeye sahiptir. Irkçılıktan Pan-Türkizme, ılımlı ve liberal formlardan anti-sömürgeci milliyetçiliğe oradan sosyalist tonlara kadar hemen her tür milliyetçilik farklı zaman ve şartlarda etkili olmuş ve kendisinden söz ettirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti devleti, Anayasasında kendisini “milliyetçi” bir devlet olarak tanımlamaktadır.” (Türköne, 2003: 649).

Milliyetçiler, toplumu kültürel ve etnik farklılıklar açısından ele alırlar ve toplumu belirleyen şeyin ortak bir ulusal kimlikte köklenmiş olan ortak değerler ve inançlar¹⁶ olduğunu düşünürler. Milliyetçilik, ‘hakların evrenselliğine’ kökten karşı bir ideolojidir.

¹⁶ Bu nedenle çok uluslu toplumların doğaları gereği istikrarsız oldu göre, kları ima edilebilir.

Halliday (2008), evrensel hakların milliyetçilikle çeliştiğini düşünmekte ve milliyetçilik ile insan haklarının uyumlu olabilmemesinin önünde üç temel engel olduğunu ortaya koymaktadır. İlk ikisi, -insan hakları için ciddi bir tehdit teşkil etmeyen- ‘egemenlik ve kültür’dür. Üçüncü ve sorunlu olarak nitelediği engel ise, ‘tikelcilik’tir. Milliyetçilik, bazı haklar talep etmekte; ancak, başkalarının bu haklara sahip olduğu gerçeğini inkâr etmektedir. Ona göre milliyetçiliğin temelinde var olan kendi kaderini tayin (self determinasyon)¹⁷ ilkesinin, bağımsızlık anlamına gelmesi zorunlu değildir; bu ilke özerklik, federalizm, azınlık haklarının korunması, hatta genel bir yurttaşlık uygulaması kapsamında eşitlik gibi değişik biçimleri kapsayabilir. BM Sözleşmesi’ne göre “tüm halklar kendi kaderini tayin hakkına sahiptir”. Ancak BM, ‘halklar’ı tanımlamamıştır. Kymlicka (1998), bu maddenin ülke içi ulusal azınlıklar için değil; deniz aşırı sömürgelerin kendi kaderini tayin için geçerli bir ilke olduğunu ve bundan dolayı çok sayıda ulusal azınlığın, kendilerinin ‘halk’ ya da ‘ulus’ olduğu konusunda ısrar ettiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Kymlicka (1998), göçmenlerin gönüllü olarak gelmeleri gerekçesiyle bu yöndeki taleplerinin yersiz olduğunu ifade etmektedir.

Milliyetçilik liberalizm, muhafazakârlık, sosyalizm, komünizm ve faşizm gibi ana ideolojik geleneklere/fikirler ve değerler yelpazesine kaynaklık eden bir doktrindir. Onun bu özelliğine referans olan bazı dayanak noktaları vardır. Bunlardan en önemlileri, ‘millet, organik toplum, kendi kaderini tayin, kimlik siyaseti’dir. Milliyetçi ideolojiye göre millet, siyasi örgütlenmenin doğal-organik bir birimidir. Milliyetçilik, her zaman ayrılıkçılık suretiyle bağımsız bir devlet kurmak yoluyla değil, güç aktarımı ya da federalizm şeklinde de tezahür edebilmektedir. İnsanlara bir kimlik empoze etmekte ve onlara bir tarih vererek ortak bir kader duygusu oluşturmaktadır (Heywood, 2011b). Bunun yanı sıra milliyetçilik, etnisite ile devlet arasındaki özel bir bağlantıyı ifade etmektedir. Bu bakış açısıyla milliyetçilik, kendi gruplarının devlete egemen olması gerektiğini savunan etnik ideolojidir. Milliyetçiliğe göre, siyasi örgütlenme özünde etnik olmalı ve belli bir etnik grubun çıkarlarını temsil etmelidir. Bu bağlamda milliyetçi ideolojiye göre, siyasî dışlama ve dahil etmenin tek ilkesi ulusun sınırlarını takip etmesidir (Eriksen, 2002).

¹⁷ “Bir millet, self determinasyonu sadece kendisine ait bir imtiyaz olarak değil, fakat bu hakkın “her millet kendisine ait bir devlete sahip olmayı hakeder” genel önergesini gerçekleştirmeye olanak sağlaması dolayısıyla talep eder.” (Nodia, 1999: 93).

2.1.2.4. Dinî İnanç

İnanç olgusu, bir yandan ‘içsel kabuller’ diğer yandan ‘itikât’ olmak üzere ikili bir kabule işaret ettiğinden araştırmada inanç faktörü, kavramsal açılımı itibarıyla bir hat üzerine yerleştirilerek açıklanmaktadır. Hattın bir ucunda, “bireyin yaşamda karşılaştığı her türlü olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırdığını ve ona karşı nasıl davrandığını belirleyen ve birey tarafından kuşku duyulmaksızın doğru olduğu varsayılan içsel kabuller ya da önermeler”¹⁸ (Deryakulu, 2004: 260) manasına gelen bir inanç olgusu yer almaktadır. Bu yönüyle inanç, bireyin doğru kabul ettiği bilişsel şemalarla ilgili bir durumdur. Bireyin belli bir konuya ilişkin bir sorunu çözerken ya da bu konuda düşünürken neyi ya da neleri doğru kabul ettiği ‘inançları’ çerçevesinde belirlenmektedir.

Hattın öteki ucunda ise, ‘itikât’ manasına gelen dinî inanç olgusu vardır. Dinî inanç, “insanın kendisi ve bütün kâinat üzerinde hakimiyetini kabul ettiği duyularüstü, yüce, kudret ve kuvvet sahibi bir varlık ve bu varlıkla insan arasındaki ilişkileri düzenleyen bir takım esaslarla ilgili inançlar”dır (Peker, 1993: 47). Daha basit bir izahla dinî inanç, Tanrı’nın varlığının araştırmaya lüzum görülmezsizin ve kanıta ihtiyaç duyulmaksızın kabul edilmesi durumudur. İnsanlar, tarih boyunca Tanrı ile olumlu ya da olumsuz bir ilişki içerisine girmişler ve ilişkileri teizm ve -onun karşıtı olan- ateizm doğrultusunda gelişme göstermiştir. Kısaca teizm, bir Tanrı’ya inanmanın kavramsal

¹⁸ Epistemolojik inanç olgusu, günümüze değin geniş bir araştırmacılar dizgesinin ilgisini çekmiş önemli bir konudur. Bu olguya ilişkin araştırmalar, 1960’lı yılların sonundan 1980’li yılların sonuna kadar tek boyutlu olarak gelişme göstermiş iken 1990’lı yıllardan itibaren çok boyutlu bir nitelik kazanmıştır (Bromme, 2005). Araştırmacılar, bu olgunun kapsamına ilişkin iki görüş ortaya koymuşlardır. Hofer ve Pintrich, Knight ve Mattick gibi araştırmacılar, kavramın bilgi ve bilme sürecini kapsadığını savunurken Schommer, Chan ve Elliott gibi araştırmacılar bu kapsama öğrenmeye dair inançları da dahil etmişlerdir. Bilgi ve inanç, insan davranışı etkileyen iki temel zihinsel yapıdır. Aralarındaki temel fark, ediniliş biçimlerinde. Bilgi, daha çok doğruluğu ve geçerliliği kanıtlanabilen, herkesçe gözlemlenmesi olanaklı nesnel olgulara; inanç ise, belirli bir kişi, nesne ya da durumun ne olduğuna, nasıl olduğuna ilişkin olarak bireyin ‘doğru’ kabul ettiği kişisel duygu, değerlendirme ve yargılamalara dayanır. Bireyler, bilişsel bilgileri belleklerine semantik olarak; inançları ise, yaşadıkları olaylara dayalı olarak episodik olarak kodlarlar (Pajares, 1992). Bilginin bir akıl süreciyle mi yoksa doğaüstü güçlerin vahyiyle mi elde edildiği ya da aklın gerçekliği kavramaya muktedir bir yetenek mi yoksa doğuştan gelen düşünceleri saklayan bir depo mu olduğu yönündeki sorularla insanın nasıl bildiği aydınlatılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda epistemolojik inanç kavramı, bireyin, gerçekliği yansıttığını kabul ettiği edinilmiş bilgi ve düşüncelerinin temelini, bir başka deyişle ‘bilen özne’ olarak ‘bilinen nesne’ ile kurduğu ilişki içindeki inançlarını ifade etmektedir (Oksal, Şenşekerci ve Bilgin, 2006). Epistemolojik inançlar, kişinin öğrenme sürecinde tüm enformasyonun içinden süzülerek geçtiği bir filtre sistemi olarak işlev görür (Schreiber ve Shinn, 2003). Bu bağlamda kişinin bilgi edinme ve öğrenme süreci ile tutum oluşturma sürecinde yalnızca neyi ya da neleri bildiğine değil; epistemolojik anlamda neye ya da nelere inandığına da odaklanmak gerekir. Öğretmen adaylarının bilgi ile kurdukları diyalektik etkileşim ile bilmek için başvurdukları zihinsel eylemlerin ve mantıksal araçların kaynağı, doğası ve niteliği konusunda derin bir birikime ve açık bir düşünceye sahip olmak (Oksal, Şenşekerci ve Bilgin, 2006), mesleğe hazırlık sürecinde öğretmen eğitimcilerine önemli ipuçları sunacaktır.

karşılığı iken; ateizm, bir Tanrı inancına sahip olmamanın ifadesidir. Kişi, hakikati anlama ve kavrama yollarından biri olan inanç sistemi sayesinde demokrasi, insan hakları, özgürlük gibi birçok olguyu değerlendirip yargıda bulunmakta ve bu doğrultuda tutumlarını şekillendirmektedir.

İnsan hakları ile dinî inanç arasındaki ilişki problematiktir. Bazen dinî inanç ile insan haklarının ön gördüğü bazı değerler arasında çatışma olabilmektedir. İsviçre’de halk oylamasıyla ortaya çıkan minare yasağı ile Danimarka’da yaşanan karikatür krizi gibi son yıllarda dünyanın değişik ülkelerinde meydana gelen gelişmeler, bu bağlamda ortaya çıkan sorunlardan birkaçıdır. Benzer şekilde, laiklik, eşcinsellik, kürtaj gibi bazı konular, zaman zaman dinî inanç ve tutumlarla çelişebilmektedir (Kaplan, 2010). Çelişkinin konusu, şekli ve şiddeti ne olursa olsun şu bir gerçek ki dinî inanç, birçok kimsenin yaşamında ciddi bir etkinliğe sahiptir ve kişinin tutum ve davranışlarının şeklini ve yönünü tayin etmede göz ardı edilemez bir belirleyicidir.

Birçok teolog, insanın doğuştan dinsel bir varlık olduğunu ileri sürmüş; buna dayanarak da insanın inanç açısından hiçbir şekilde yansız¹⁹ olamayacağını iddia etmiştir. İnsan, yaratıcısına karşı ya inançlıdır ya da isyankârdır. İnançlı kul, kendisinden nasıl eylemde bulunulması istenmişse öyle davranır. İsyân hâlindeki kul ise, ahlâkî ve dinî doğruları reddeder. Ancak bugün birçok yazar ve düşünür, dinî inanç olgusuna sosyolojik bir bakış açısıyla eğilmektedir. Bunun temel nedeni, insanoğlunun zorunlu olarak ve gittikçe sekülerleşen bir toplumda yaşadığına dair kanaatin yazar ve düşünürler arasında yaygınlaşmasıdır. Bunun bir sonucu olarak dinî inancın, eğitilmiş ve entelektüel insanlar arasında giderek azaldığı iddia edilmektedir. Bu iddia, dinî inancın içsel ve duygusal boyutu ya da kişinin bireysel yaşamındaki implikasyonları gibi birçok açıdan izah edilebilir (Evans ve Manis, 2010).

Din, sadece inançtan ibaret olmayıp kişinin dünyevî hayatına yön veren ahlâkî ve sosyal kuralları da ihtiva etmektedir. Bu sebeple din, yalnızca kişi ile inandığı varlık arasındaki bir vicdan meselesi olarak ortaya konamaz (Bakkal, 2007). Dinin kapsamının bu denli geniş olduğu ve insanların bir devlet çatısı altında yaşadıkları gerçeği göz önüne alındığında, din ile devlet arasındaki münasebeti ortaya koymanın gereği daha iyi

¹⁹ Bir şeye inanmamak, bir düşünsel eylemin sonucu olarak hiçbir şeye inanılmadığı yargısına ulaşmaktır, ki bu nüans inançsızlığın mümkün olmadığından delilidir.

anlaşılabilir. Devletin din karşısındaki tutumu, ‘laiklik’ ve ‘sekülerizm’ olgularıyla ifade edilmektedir.

‘Seküler’ terimi, özellikle Protestan ülkelerde yaygın bir kullanım alanına sahip olup Latince ‘saeculum’ kelimesinden türemiştir ve Hristiyan Latincesinde ‘bu [maddi] dünya’ anlamında kullanılmıştır. Elmessiri’ye (1997: 56) göre sekülerizm, “herkesin isterse red ya da kabul edeceği bir fikirler dizisi değildir; en basit ve masum kültürel ürünlere bile yerleşmiş, kamusal ve özel hayattaki davranışlarımız için bilinçaltı bir temel ve zımnî referans çerçeveleri teşkil eden bir dünya görüşü”dür. Seküler terimi ile eş anlamlı olan ve daha çok Katolik dünyada (ve bu arada Türkiye’de) kullanılan ‘laik’ kelimesi ise, Yunanca ‘laikos’ kökünden gelmektedir (Ardıç, 2008: 63). Laiklik, “bir devletin örgütlenmesinin ve işleyişinin, bir dinin inançlarıyla ilgili anlayışlar ve normlar tarafından belirlenmediğini; amaçları ve metodları ne olursa olsun bir eğitim sisteminin, herhangi bir dinin anlayışları hesaba katılarak oluşturulmadığını” dile getirmektedir (Kuçuradi, 2004: 93). Sekülerizm ise, bir yandan siyasî-dünyevî alanın (veya devletin) dinî kurumlardan (ya da Kilise’den) ayrışma sürecini diğer taraftan da dinî bilginin otoritesini yitirmesini ifade etmek üzere kullanılır.

Laiklik, devletin örgütlenmesini ve işleyişini nelerin belirlememesi gerektiğini; sekülerizm ise, nelerin belirlemesi gerektiğini söyler (Kuçuradi, 2004). Bu hususta Scott (2012), Fransa ve Amerika’daki anlayış farklılığına kulak vermek gerekmektedir. Fransa’da devletin, bireyleri dinin taleplerinden korunması yoluyla kilisenin devletten ayrılması ‘laiklik’ kavramıyla ifade edilirken Amerika’da dinlerin devlet müdahalesinden korunması ‘sekülerizm’ kavramıyla açıklanır.

Laiklik, din ve vicdan özgürlüğünü güvence altına almanın şartı olarak öne sürülse de bugün hâlâ tartışılan bir konu olmaktadır. Aslan (2010), “Laikliğin Din ve Vicdan Özgürlüğü Haricindeki Hak ve Özgürlüklerle İlişkisi” başlıklı çalışmasında, laikliği, geleneksel açıdan irdelenen din ve vicdan özgürlüğü bünyesinden arındırarak diğer insan hak ve özgürlükleri yönünden; yani, yaşam hakkı, düşünce özgürlüğü, manevi gelişme hakkı, evrensel eğitim alma hakkı ve vatandaşlık hakları ile ilişkisi açısından genel anlamda değerlendirmekte ve bu bağlamda laikliğin başta din ve vicdan özgürlüğü olmak üzere bütün insan hak ve özgürlüklerinin bekçisi olduğunu iddia etmektedir.

Aydın (1995), “din işleri ile devlet işlerinin birbirinden tefriki” demek olan lâikliğin bir devlet ilkesi olarak kabul edilmesini, -tarihî süreçte- toplumda hâkim geleneksel din anlayışının ve bu anlayışı müesseseseleşerek sürdüren eğitim öğretim sisteminin ‘asrîleşme’ zaruretinin bir sonucu olduğunu ifade etmektedir. Ona göre laikliğin kabulünü hızlandıran bir başka önemli sebep, siyasî idi²⁰. Dilde arındırma faaliyetleri, Türkçe ezan ve Türkçe namaz, izlenen milli politikanın sonuçlarıydı. Bu siyasî yaklaşım, o günlerde açığa vurulamayan ama 1950’lerde çok büyük ve derin bir tepki olarak dışa vuran bir sürece kapı aralamıştır. Bu bağlamda Dursun (1995), laiklik konusunda değerlendirmede bulunacak kişilerin, hangi dönemi (tek partili veya çok partili) öne alarak önermelerde bulunduklarını belirtmek zorunda olduklarına dikkat çekmektedir. Ona göre, Cumhuriyeti kuran devrimci kadro, toplumun geriliğinin faturasını ‘din’e kesmiş ve dini kamusal alandan bütünüyle tasfiye eden militan bir devlet politikası uygulamışlardır.

Kamusal alan, kaynağı laikliğe dayanan bazı sorunların çözümünde başvurulacak bir kavramdır. Esas itibarıyla, siyaset felsefesinin bir terimidir. Habermas’ın “Kamusallığın Yapısal Dönüşümü” adlı kitabı ile gündeme gelmiş ve sonrasında yapılan birçok tartışma farklı modellerinin ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir (Yükselbaba, 2008). Türkiye’de kamusal alan, devlete ait bir mekân veya kurum olarak algılanmaktadır. Oysa kamusal alan, toplumun karşılıklı etkileşim içinde bulunduğu, bir arada yaşadığı, alışveriş yaptığı, karşılıklı mübadelede bulunduğu, bir alanı ifade etmektedir (Küçükcan, 2007).

2.1.3. İlgili Araştırmalar

Pandey (2007), öğretmenlerin insan haklarıyla ilgili farklı konuların farkında olma düzeylerini araştırmıştır. Çalışmasını, okul eğitiminin farklı düzeylerinde görev yapan 64 öğretmen ve öğretmen eğitimcisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Veri toplama aracı olarak kendisinin geliştirdiği ‘İnsan Hakları Farkındalık Ölçeği (HRAQ)’ kullanmıştır.

²⁰ Aydın (1995), laikliğin bir ‘devlet ideolojisi’ olarak değil; bir ‘devlet tutumu’ olarak görülmesinin gereğine işaret ederek devletin bu tutumunu nötr bir sivil alanda göstermesi ve kendisini hiçbir ideoloji ile tanımlamaması gerektiği tespitinde bulunmaktadır.

HRAQ, -katılımcının cevabını kendisinin yazdığı- 2 adet açık uçlu madde ve -katılımcının doğru seçeneği işaretlediği- 8 adet çoktan seçmeli madde olmak üzere, toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Anket formu ‘insan hakları kavramı’, ‘UDHR’deki makaleler’, ‘Uluslararası İnsan Hakları Günü (İHRD) olarak kutlanan gün’, ‘Hindistan Anayasasında insan haklarını içeren maddeler’, ‘Hint vatandaşlarının temel hakları ve temel sorumlulukları’ ve ‘BM örgütlerinin özel yürütme usulleri’ gibi temel konuları kapsamaktadır. Anket formundaki tüm maddeler, ilkokul ders kitaplarından seçildiği için tüm öğretmenlerin okul eğitimine ve öğretmen eğitim programlarına entegre edilmiş olan insan hakları eğitimiyle ilgili konularda bir miktar bilgili olması beklenmiştir. Örneklem, Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Ulusal Konseyi’nin (NCERT) hizmet içi programlarına devam eden öğretmenler arasında rastgele seçilmiştir. Seçilen 46 erkek ve 18 kadın öğretmenin, öğretmenlik deneyimleri bir yıl ile yirmi beş yılın üstü arasında değişmektedir. Yani bu çalışma yaş, öğretmenlik deneyimi ve onlara tahsis edilen sınıf bakımından çok heterojen bir öğretmen grubunu içermektedir. Demografik profil incelendiğinde, katılımcıların yaşlarının 27 ile 56 arasında olduğu ve 56 yaşında ise olanların öğretmenlik mesleğinin sonunda olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, katılımcıların öğretmenlik deneyimi minimum 1 yıl ile maksimum 38 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların 48’i yüksek lisans mezunu, 14’ü ise üniversite mezunudur. Verilerin analizi, çok ilginç sonuçlar ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çoğunun, insan haklarıyla ilgili temel konularda yeteri kadar bilgi sahibi olmadığı; daha açık bir söylemle, öğretmenlerin öğretmen eğitimi kurumlarında öğretilen temel insan haklarından bile haberdar olmadığı bulgulanmıştır. Ayrıca bulgular, mevcut entegre insan hakları eğitim modelinin öğretmenlerin öğretim programının gizli gündemini tanımlamak ve yüzeye çıkarmak için gereken farkındalık ve pedagojik becerileri sağlama veya öğrenciler arasında insan haklarını teşvik etmek için okul ders programını olumlu şekilde yorumlama konusunda tamamıyla başarılı olmadığını göstermektedir. Bu durumda öğretmenler, insan haklarını teşvik etmek yerine, haksızlık ve eşitsizliğin failleri olmaktadır. Bu nedenle Pandey (2007), mevcut insan hakları eğitim modelinin istenen sonuçları sağlayamadığını ve bireylerin temel haklarına saygıyı teşvik etmek üzere öğretmenlere bilgi, beceri ve tutum sağlamak için pedagojik yaklaşımda entegre modelden çoklu bir model ve yaklaşımlar kombinasyonuna geçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Pandey’e (2007) göre, daha iddialı bir insan hakları eğitim programı için öğretmenler arasında insan hakları kavramı ve endişeleri hakkında farkındalık oluşturulması ve onların hem sınıfın dört duvarı

arasında hem de okul dışı faaliyetlerde etkileşimsel becerilerle donatılması gerekmektedir.

Leung ve Lo (2012), “LS Öğretmenleri İnsan Haklarına Saygılı Öğrenciler Yetiştirmeye Hazır mı? Öğretmenlerin İnsan Haklarıyla İlgili Tutumları Hakkında Bir Portre” adlı çalışmaları, Hong Kong’un insan hakları sicilinin genel olarak Asya ülkelerinin çoğununkinden daha iyi olmasına karşın İnsan Hakları Eğitimi’nin onlarca yıldır ihmal edilmiş olması ve hükümetin uluslararası insan haklarını destekleme konusunda içten olmaması nedeniyle halkın insan hakları kültürünün zayıf olduğunu ortaya koymuştur.

Bajaj (2011), Hindistan çapında uygulanan bir sivil toplum kuruluşu programının bir durum çalışmasına odaklanarak özellikle öğretmenlerin İnsan Hakları Eğitimi’ndeki rolünü araştırmış ve makalesinde öğretmenlerin kendi dönüşümlerinin eğitim reformu tartışmalarının merkezinde olması gerektiğini savunmuştur. Çalışma 118 İnsan Hakları Eğitimi öğretmeni, 625 öğrenci, 80 personel ve politika oluşturucu (karar alıcı) ve 8 ebeveyni; öğretmen eğitimi gözlemleri ise, yüzlerce katılımcı öğrenciyi içermektedir. Öğrenci katılımcıların çoğu, her ikisi de Hint halkının en dışlanmış topluluğu olan ‘kabile’ (yerli) ve ‘Dalit’ topluluklarındandı. Nitel araştırma metodolojisinin izlendiği bu çalışma, Ağustos 2008 ile Ocak 2010 arasında yürütülmüştür. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grupları ve insan hakları öğretmen eğitimi gözlemleri ve öğrenciler için insan hakları kamplarındaki gözlemlerden toplanmıştır. Çalışmada uygun, kapsamlı ve merak uyandıran bir eğitimin katılımı teşvik ettiği; öğretmenin insan hakları konusunda kendi dönüşümünün ve ilgisinin hanelere, okullara ve toplumlara yararlı olduğu; öğretmenlerin ve ders kitaplarının insan hakları suistimalinin önlenmesinde hayati önem taşıdığı bulgulanmıştır.

Amerikalılar, 11 Eylül 2001 tarihindeki terörist saldırıdan bu yana insan haklarını ve Amerikan Hükümeti’nin terörle mücadele şeklini farklı bir bağlamda değerlendirmeye başlamışlardır. Yaşları 18 ila 56 arasında değişen, toplam 272 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, sağcı otoriter rejimi destekleyen kişiler insan hakları ve sivil özgürlüklerin kısıtlanmasını terörle mücadelenin bir parçası olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmada, haklar ve özgürlükler üzerindeki kısıtlamaları destekleyen kişilerin ideolojik tercihlerinin değişiklik

gösterebildiği; erkeklerin hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasını kadınlardan daha çok desteklediği; haklara ve özgürlüklere ilişkin tutumların kişilerin epistemolojik yönelimleriyle ilişkili olduğu bulgulanmıştır (Crowson ve DeBacker, 2008).

Kaplan (2010), “Dinî İnanç ve Davranışların İnsan Hakları Tutumu Üzerine Etkisi: Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında, lise son sınıf öğrencilerinin çeşitli insan hakları konusundaki tutumlarını anlamak ve bu tutumlar üzerinde dinin ne derece etkili olduğunu incelemiştir. Sonuçta, dindarlık ve insan hakları arasındaki ilişkinin oldukça karmaşık bir yapı arz ettiği ve dindar öğrencilerin insan hakları konusundaki tavrının dindarlık tarzına ve konunun mahiyetine göre farklılık gösterdiği bulgulanmıştır.

Guyette (2009), çalışmasında, dinî eğitim ve insan hakları eğitiminin birleşme alanları ve uygulamaları hakkında daha iyi bir anlayışa nasıl sahip olunabileceğini tartışmıştır. Guyette’ye göre insan hakları eğitmenleri, herhangi bir dinî kuruma referans vermeksizin sağlam tarihi ve felsefî nedenlerden hareketle bir eğitim gerçekleştirirler. Çünkü pek çok dinî cemaat, inançları ve hakların birbirleriyle kıyaslanamazlığı gerekçesiyle, insan hakları organizasyonlarıyla iş birliği yapma fırsatlarına karşı direnç gösterirler. Oysa, bu iki söylemsel topluluğun birbirini kucakladığı ve benzer amaçlar için çalıştığı bazı durumlar ve projelerin olduğu görülmektedir.

Sözen (2003), Türkiye ve Almanya’da okuyan Türk öğrencilerin insan haklarını yorumlama biçimlerini analiz ettiği çalışmasında, Türkiye’de insan haklarının pratik olmaktan çok bir ön kabulle anlamlandırıldığı; bu nedenle Türkiye’de insan haklarının pratik ve ön-kabul arasında tedirgin bir duruşa sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. 2002-2003 yılları arasında Köln Üniversitesi’nde okuyan Türk öğrencileri ile İstanbul Üniversitesi Hukuk ve İletişim Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılmış olan bu araştırmaya göre, her üç fakültenin öğrencileri insan haklarını doğrudan insan onurunun korunmasına ilişkin haklar olarak yorumlamışlardır. Köln Üniversitesi’nde okuyan Türk öğrencilerin % 55’i, İ.Ü. Hukuk Fakültesi öğrencilerinin % 53’ü ve İ.Ü. İletişim Fakültesi öğrencilerinin % 67’si insan hakları alanını, “toplumsal düzen ve barışı sağlayacak kurallar” olarak belirlemişler ve ikinci sırada da “hukuku” göstermişlerdir. Köln Üniversitesi’ndeki Türk öğrencilerinin % 44’ü, İ.Ü. Hukuk Fakültesi öğrencilerinin % 39’u, İletişim Fakültesi öğrencilerinin de ancak % 18’i Avrupa İnsan

Hakları Sözleşmesi’ni ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’ni, bir insan hakları metni ve kendileri için bir teminat mercii olarak değerlendirmişlerdir. Köln Üniversitesi öğrencilerinin % 31’i Türkiye’de insan hakları söyleminin “AB süreciyle ilgili” olduğunu, % 22’si ise “bireylerin talebi” olduğunu ifade ederken İ.Ü. Hukuk Fakültesi öğrencilerinin % 43.82’i “AB süreciyle ilgili” olduğunu, % 31’i ise insan haklarının “hukuk devletinin gerekliliği” olduğunu; İ.Ü. İletişim Fakültesi öğrencilerinin % 44’ü “AB’ye giriş” ve akabinde “uluslararası alanda kabul görme” ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir.

Perumal’ın (2008), “Öğretmenlerin Normalizasyonuna Yönelik Radikal İdeolojilere Karşı Öğrenci Direnci” adlı çalışması, spesifik olarak radikal feminist ideolojiye karşı öğrenci direnci üzerine odaklanmıştır. Güney Afrika’daki çeşitli üniversitelerde, feminist bir perspektifle İngilizce öğreten altı yüksekokul eğitimci ile öyküleyici anlatıma dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışma kişisel, profesyonel ve pedagojik anlamda geniş kapsamlı olan “kim, neyi, neden ve nasıl öğretir” sorularını içeren ideolojik sorulara dayalı olarak yürütülmüştür. Bu çalışma, 24 saatlik ders gözlemlerine ve eğitimcilerle yapılan 14 saatlik görüşmelere dayanmaktadır. Seminer oturumları, farklı hocalar tarafından yapılandırılmış öğretim ve tartışma ile öğrenci katılımı ve kişisel anekdot paylaşımı şeklinde geçmiştir. Gün boyu süren seminerler, “Cinsiyet Tahlili”, “Heteroseksüellik ve Alternatifleri” ve “Kadın Dergileri” konulu üç seansa bölünmüştür. Sonuçta, eğitimci ve öğrenci kimliği, ideoloji teşhisleri ve yanlış ideoloji teşhisleri etrafındaki çeşitli içgörüler ortaya konmuştur. Araştırmada, öğrenci direncinin çeşitli durumları (inkâr, öğretmenlerin cinsiyet ve cinsel yönelim ayrımcılığı eleştirilerinden uzak durma, ataerkil baskının umutsuzluğunu ifade etme gibi) rapor edilmiştir.

Leming’in (1992), “Sosyal Bilgiler Alanında İdeolojik Görüşler: “İki Kültür” Tezinin Deneysel Olarak İncelenmesi” adlı çalışmasında, fakültelerin ve yüksekokulların politik ve eğitim meselelerine yönelik ideolojik görüşleriyle ilgili veri toplamayı amaçlamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri ve CUFA (Üniversite Meclisi) üyelerinin aynı anket sorularına verdikleri cevaplar kıyaslanmış ve CUFA üyeleri ile sosyal bilgiler öğretmenleri arasındaki ideolojik uçurumların en fazla “siyasi yönlendirme, ekonomik fırsatlar, güncel sosyal ve politik konular”a ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oran (2008), “Modern Bir Asabiyet Olarak İdeoloji” adlı çalışmasında, Türk toplumundaki 1970-1980 dönemleri arasında yaşanan şiddete dayalı ideolojik yapılanmanın Batıyla karşılaştırmasını yapmış ve ideolojik yapılanmada geleneksel yapıların etkisini tartışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Batıda ve Türkiye’de ideolojik değişimler farklı kaynaklardan beslenmektedir. Batıdaki ideolojik değişimlerde ekonomi, en önemli aktörlerden biri iken -hatta ideolojinin doğuşuna neden olan bir faktör iken- Batı dışı toplumlarda, toplum ve ekonomi daha çok siyasi ve politik iradeyle yönlendirilmektedir. Batı toplumlarında ekonomi, siyaseti de yönlendirebilecek bir güce ve iktidara sahip iken; Batı dışı toplumlarda ekonomi, politik değerler karşısında hep ikincil bir rol üstlenmektedir. Toplum ve bireylerin hayat standardının ve refah seviyesinin yükseltilmesinden ziyade, politik yönelimler kutsanmakta ve dikkate alınmaktadır. İdeolojinin yapılanmasında, Batı toplumları ile Türk toplumu arasında bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık, merkezi irade ile toplumsal irade arasındaki ideolojik algılama farklılığıdır.

3.BÖLÜM

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın stratejisi, modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmaktadır.

3.1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın yöntemi, nicel araştırma yaklaşımından oluşan bir yapı sergilemektedir. Nicel araştırma yaklaşımı, pozitif bilim anlayışını temel almaktadır. Bu anlayışa göre bilgi, deney ve gözlem yoluyla elde edilmekte ve evrene genellenebilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Araştırmada, nicel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, araştırmaya konu olan olay, birey, grup ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlamaya çalışılır (Karasar 2002). Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları ile bu tutumların hangi faktörlere bağlı olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır.

3.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada verilere ulaşılabilirlik, geri dönüşüm, ekonomiklik ve kontrolün sağlanmasındaki güçlüklerden dolayı insan hakları tutumunu etkileyen faktörler açısından Türkiye'deki tüm özel, vakıf ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin durumunu ortaya koymak mümkün olmadığından ve Araştırmada maliyeti düşürme, zamanı etkili kullanma, veri toplama sürecini kontrol etme, gerekli izinleri

alma, üniversitede süregelen işleyişi aksatmama, verilerin eskimesini engelleme gibi nedenlerle çalışma evreni seçme yoluna gidilmiştir. Evrenin daha güçlü yordanabilmesi ön kabulüyle, 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı lisans programının dördüncü sınıfında öğrenim gören tüm öğrenciler araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Örneklem seçiminde, ölçüt örnekleme yaklaşımından yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme (criterion sampling), örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme alınmasıyla gerçekleşir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu doğrultuda araştırmada, öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmeleri ve dördüncü sınıfa devam etmeleri şeklinde iki temel ölçüt belirlenmiştir. Böyle bir ölçüt belirlenmesinin temel nedeni, dördüncü sınıfa devam etmekte olan öğretmen adaylarının diğer sınıflara nazaran daha zengin bir bilgi kaynağı oluşturabileceklerinin düşünülmüş olmasıdır. Bu ölçüt göz önüne alınarak araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı lisans programına devam eden 115'i kadın, 56'sı erkek olmak üzere toplam 171 sınıf öğretmeni adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Örneklemenin özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo1'de verilmektedir.

Tablo 1
Örneklem Grubuna Ait Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	115	67,3
	Erkek	56	32,7
Mezun Olunan Lise	Genel (Düz) Lise	47	27,5
	Anadolu Lisesi	67	39,2
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	25,7
	Fen Lisesi	1	0,6
	Meslek Lisesi	1	0,6
	Endüstri Meslek Lisesi	-	-
	İmam Hatip Lisesi	-	-
	Diğer	11	6,4

Annenin Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	12	7,0
	İlkokul	105	61,4
	Ortaokul	17	9,9
	Lise	25	14,6
	Üniversite	10	5,8
	Lisansüstü	1	0,6
	Diğer	1	0,6
Babanın Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	1	0,6
	İlkokul	58	33,9
	Ortaokul	34	19,9
	Lise	46	26,9
	Üniversite	28	16,4
	Lisansüstü	2	1,2
	Diğer	2	1,2
Yerleşim Birimi	Köy	18	10,5
	Kasaba	2	1,2
	İlçe Merkezi	59	34,5
	İl Merkezi	92	53,8
Bölge	Akdeniz Bölgesi	18	10,5
	Karadeniz Bölgesi	22	12,9
	Ege Bölgesi	11	6,4
	Marmara Bölgesi	15	8,8
	İç Anadolu Bölgesi	100	58,5
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	4	2,3
	Doğu Anadolu Bölgesi	1	0,6

Katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde dağılımı kullanılmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi İnsan Hakları Tutum Ölçeği, 115’i kadın ve 56’sı erkek olmak üzere toplam 171 öğretmen adayı tarafından cevaplanmıştır. Kadın (% 67) ve erkek (% 33) öğretmen adaylarının sayısının dengeli bir dağılım gösterdiği söylenemez. Mezun olunan lise açısından örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının % 27,5’i (N=47) Genel (Düz) Lise, % 39,2’si (N=67) Anadolu Lisesi, % 25,7’si (N=44) Anadolu Öğretmen Lisesi, % 0,6’sı (N=1) Fen Lisesi, % 0,6’sı (N=1) Meslek Lisesi mezunudur. Endüstri Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi’nden mezun olan öğretmen adayı bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının % 6,4’ü (N=11) ise adı geçen bu liselerin dışındaki diğer liselerden mezun olmuşlardır. Annenin eğitim durumu değişkenine ilişkin olarak öğretmen adaylarının % 7’si (N=12) annesinin okuryazar olmadığını, % 61,4’ü (N=105) ilkokul, % 9,9’si (N=17) ortaokul, % 14,6’sı (N=25) lise, % 5,8’i (N=10) üniversite ve % 0,6’sı (N=1) lisansüstü mezunu olduğunu belirtmiş; %

0,6'sı (N=1) ise bunların dışında bir durum arz etmiştir. Benzer şekilde, babanın eğitim durumu değişkeniyle ilgili olarak da öğretmen adaylarının % 0,6'sı (N=1) babasının okuryazar olmadığını, % 33,9'u (N=58) ilkokul, % 19,9'u (N=34) ortaokul, % 26,9'u (N=46) lise, % 16,4'ü (N=28) üniversite ve % 1,2'si (N=2) lisansüstü mezunu olduğunu belirtmiş; % 1,2'si (N=2) ise bunların dışında bir durum arz etmişlerdir. Örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının % 10,5'i (N=18) köy, % 1,2'si (N=2) kasaba, % 34,5'i (N=59) ilçe merkezi ve % 53,8'i (N=92) il merkezinde ikamet etmektedir. Bölge değişkeni açısından öğretmen adaylarının % 10,5'i (N=18) Akdeniz Bölgesi'nde, % 12,9'u (N=22) Karadeniz Bölgesi'nde, % 6,4'ü (N=11) Ege Bölgesi'nde, % 8,8'i (N=15) Marmara Bölgesi'nde, % 58,5'i (N=100) İç Anadolu Bölgesi'nde, % 2,3'ü (N=4) Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, % 0,6'sı (N=1) Doğu Anadolu Bölgesi'nde yaşamaktadır.

3.1.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, nicel araştırma stratejisinin doğasına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “İnsan Hakları Tutum Ölçeği” adlı bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçek, dört faktörden (“adalet anlayışı”, “devlet algısı”, “ideoloji” ve “dinî inanç”) ve 36 maddeden oluşmaktadır.

3.1.3.1. Deneme Ölçeğinin Hazırlanması

Deneme ölçeğinin geliştirilebilmesi için tutum ölçeği oluşturma konusuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve birçok kaynağa ulaşılmıştır. Ulaşılan kaynaklardan sağlanan bilgiler doğrultusunda 64 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler, mümkün olduğu kadar sade, açık ve kısa ifadelerle indirgenmiş ve zaman zaman konuyu ifade eden yerleşmiş ifade şekillerinden yararlanılmıştır. Sorunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla aynı tutuma yönelik birden fazla madde kullanmaktan kaçınılmamıştır. Ölçeğin derecelemesi ise “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinde 5'li Likert tarzında yapılmıştır.

Ölçek formu, iki bölüm hâlinde tasarlanmıştır. Birinci bölüm, katılımcıların kişisel bilgilerinin yer aldığı soruları; ikinci bölüm ise, tutum maddelerini içermektedir. Likert tipi bir ölçekte, her yanıtlayıcının ölçek puanı maddelere verdikleri tepki puanlarının toplamından oluşmaktadır. Bunun için her maddenin olumlu ya da olumsuz olması göz önüne alınarak puanlamasının yapılması gerekmektedir. Yani olumlu ve olumsuz maddeler birbirinin tersi madde puanlarına sahip olmalıdır ve kararsızlığı ifade eden bir değer mutlaka bulunmalıdır. Bu değer, beş dereceli Likert tipi bir ölçek için üçtür. Yüksek ölçek puanları, olumlu tutumu; düşük ölçek puanları ise olumsuz tutumu ifade etmektedir.

Hazırlanan ölçek formu, ifadelerin düzgünlüğü ve açıklığı açısından değerlendirmesi için iki Türk Dili uzmanına; madde sayısı, maddelerin öğrenci seviyesine uygunluğu ve kapsam geçerliliği açılarından incelemesi için de çeşitli branşlardan (eğitim bilimleri, sosyal bilgiler eğitimi, siyaset bilimi) altı uzmana gönderilmiştir. Uzmanların görüşleri ve tavsiyeleri doğrultusunda 23 madde ölçekten çıkarılmış, 6 madde üzerinde ise değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilen ölçek formu, 57 sınıf öğretmeni adayına uygulanmış ve alınan dönütler neticesinde ölçekte yer alan maddelerin sayı ve seviye açısından öğrencilere uygun olduğu tespit edilmiştir. Ön araştırma niteliğindeki bu uygulamadan sonra olumlu ve olumsuz maddelerin yanıtlayıcıları etkilememesi için karışık olarak forma yerleştirilmesiyle 41 maddelik deneme ölçeği hazır hâle getirilmiştir.

3.1.3.2. Deneme Ölçeğinin Uygulanması

Deneme ölçeğinin pilot uygulaması, Osmangazi Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Sinop Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı lisans programının dördüncü sınıfına devam etmekte olan 276 sınıf öğretmeni adayı ile 2012-2013 eğitim öğretim yılının güz döneminde, ders ortamında ve gönüllülük ilkesine göre ortalama 20 dakikalık bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek formunu isteksiz ve gelişigüzel yanıtlayan 31 öğretmen adayının kâğıdı değerlendirmeye alınmamıştır.

Pilot uygulamaya katılan öğretmen adaylarının kişisel özellikleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2
Deneme Uygulamasına Katılan Örneklem Gruba Ait Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	103	37,3
	Erkek	173	62,7
Mezun Olunan Lise	Genel (Düz) Lise	134	48,6
	Anadolu Lisesi	71	25,7
	Anadolu Öğretmen Lisesi	42	15,2
	Fen Lisesi	1	0,4
	Meslek Lisesi	2	0,7
	Endüstri Meslek Lisesi	-	-
	İmam Hatip Lisesi	-	-
	Diğer	26	9,4
Annenin Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	167	60,5
	İlkokul	50	18,1
	Ortaokul	14	5,1
	Lise	8	2,9
	Üniversite	8	2,9
	Lisansüstü	-	-
	Diğer	29	10,5
Babanın Eğitim Durumu	Okuryazar Değil	90	32,6
	İlkokul	83	30,1
	Ortaokul	51	18,5
	Lise	27	9,8
	Üniversite	23	8,3
	Lisansüstü	-	-
	Diğer	2	0,7
Yerleşim Birimi	Köy	188	68,1
	Kasaba	35	12,7
	İlçe Merkezi	38	13,8
	İl Merkezi	15	5,4
Bölge	Akdeniz Bölgesi	100	36,2
	Karadeniz Bölgesi	56	20,3
	Ege Bölgesi	71	25,7
	Marmara Bölgesi	33	12,0
	İç Anadolu Bölgesi	5	1,8
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	6	2,2
	Doğu Anadolu Bölgesi	5	1,8

Tablo 2’de görüldüğü gibi deneme uygulamasına 103’ü kadın ve 173’ü erkek olmak üzere toplam 276 öğretmen adayı tarafından cevaplanmıştır. Kadın (% 37) ve erkek (% 63) öğretmen adaylarının sayısının dengeli bir dağılım gösterdiği söylenemez. Mezun olunan lise açısından örneklemi oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının % 48,6’sı (N=134) Genel (Düz) Lise, % 25,7’si (N=71) Anadolu Lisesi, % 15,2’si (N=42) Anadolu Öğretmen Lisesi, % 0,4’ü (N=1) Fen Lisesi, % 0,7’si (N=2) Meslek Lisesi mezunudur. Endüstri Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi’nden mezun olan öğretmen adayı bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının % 9,4’ü (N=26) ise adı geçen bu liselerin dışındaki diğer liselerden mezun olmuşlardır. Annenin eğitim durumu değişkenine ilişkin olarak öğretmen adaylarının % 32,6’sı (N=90) annesinin okuryazar olmadığını, % 30,1’i (N=83) ilkokul, % 18,5’si (N=51) ortaokul, % 9,8’i (N=27) lise ve % 8,3’i (N=23) üniversite mezunu olduğunu belirtmiş; % 0,7’si (N=2) ise, bunların dışında bir durum arz etmiştir. Benzer şekilde, babanın eğitim durumu değişkeniyle ilgili olarak da öğretmen adaylarının % 32,6’sı (N=90) babasının okuryazar olmadığını, % 30,1’i (N=83) ilkokul, % 18,5’i (N=51) ortaokul, % 9,8’i (N=27) lise ve % 8,3’ü (N=23) üniversite mezunu olduğunu belirtmiş; % 0,7’si (N=2) ise bunların dışında bir durum arz etmişlerdir. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının % 68,1’i (N=101) köy, % 12,7’si (N=35) kasaba, % 13,8’i (N=38) ilçe merkezi ve % 5,4’ü (N=15) il merkezinde ikamet etmektedir. Bölge değişkeni açısından öğretmen adaylarının % 36,2’si (N=100) Akdeniz Bölgesi’nde, % 20,3’ü (N=56) Karadeniz Bölgesi’nde, % 25,7’si (N=71) Ege Bölgesi’nde, % 12’si (N=33) Marmara Bölgesi’nde, % 1,8’i (N=5) İç Anadolu Bölgesi’nde, % 2,2’si (N=6) Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde , % 1,8’i (N=5) Doğu Anadolu Bölgesi’nde yaşamaktadır.

3.1.3.3. Deneme Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

Deneme ölçeğinin hazırlanması ve uygulanması aşamalarından sonra ölçeğin yapı geçerliliğini saptamak için faktör analizi, güvenilirliğini belirlemek içinse iç tutarlılık analizi (Cronbach Alpha) uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu, 41 maddelik deneme formu, 36 maddeye düşürülmüştür. Ölçekte yer alan 5 maddenin çıkarılmasıyla iç tutarlılık sınavında Cronbach Alpha katsayısında yükselme olmuştur. Buna göre güvenilirlik katsayısı, .885 olarak hesaplanmıştır. Bu durumu, ölçeği meydana getiren

maddelerin birbirleri ile tutarlılık gösterdiği, dolayısıyla güvenilir bir ölçek olduğu şeklinde yorumlanmak mümkündür.

Deneme ölçeğinin yapı geçerliliğini saptamak için sırasıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi, çok sayıdaki değişkenden anlamlı yapılara ulaşmak, ölçek maddelerinin ölçtüğü ve faktör adı verilen yapı ya da yapıları ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır. Başka bir deyişle, ölçeğin kaç faktörlü olduğunu ve bu faktörlerin hangi boyutları temsil ettiğini ortaya koymak için yapılmaktadır. Buna göre maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda, birbirleriyle ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturmaktadır (Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2002; Tezbaşaran, 1997).

Faktör analizinde, öncelikle örneklemden elde edilen verilerin yeterliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmaktadır. Bulunan değer 1'e yakın olması ölçeğin mükemmel olduğunu, buna karşın 0.50'nin altında olması ise kabul edilemeyeceğini göstermektedir (Tavşancıl, 2002). Faktör analizinde, evrendeki dağılımın normal olması da gerekmektedir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği, Bartlett'in Küresellik Testi ile test edilmektedir. Buna göre Bartlett testinin yüksekliği, manidar olma olasılığının yüksekliğine işaret etmektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006).

Deneme ölçeğinin faktör analizine uygunluğunun anlaşılabilmesi için Bartlett'in Küresellik Testi (BKT) uygulanmış; örneklem yeterliklerinin belirlenebilmesi içinse Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği ölçüsü hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

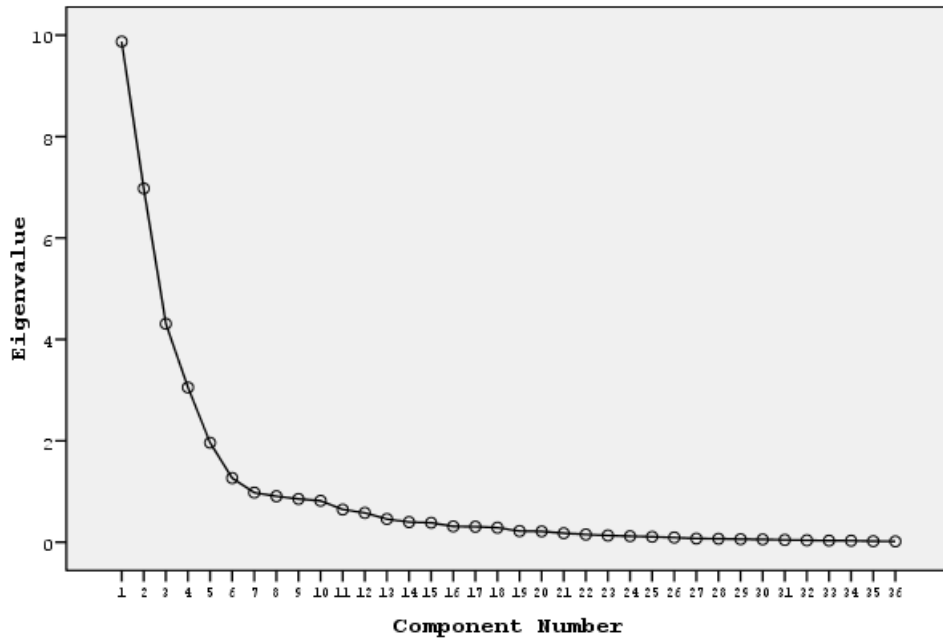
Faktör Analizinin Uygunluğuna ve Örneklem Yeterliliğine İlişkin Ölçüler

KMO	BKT χ^2
0,000	11298,997*

* P<0.001

KMO katsayısı 0.872 ve anlamlılık değeri 0.000 bulunmuştur. Başka bir deyişle, KMO örneklem yeterliliği ölçüsü 0.000'dır. Örneklem yeterliliklerine ilişkin olarak elde edilen bu değerler, denemelik ölçekteki madde sayısı bağlamında katılımcı sayısının yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett'in Küresellik Testleri aracılığıyla elde edilen BKT χ^2 değerinin $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı olması da ölçeğin uygulanabilir olduğunun göstergesidir.

Açımlayıcı faktör analizi, maddeler arasından aynı yapıyı ya da aynı niteliği ölçen maddelerin belirlenmesini amaçlayan; yani, maddeler arasındaki ilişki yapısını inceleyerek ölçme aracının yapı geçerliliğini ortaya koymayı sağlayan bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk, 2002; Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Deneme ölçeğinde yer alan maddelerin en az kaç faktörlü yapı altında açıklanabileceğinin belirlenebilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) yapılmıştır. İsimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde etmek içinse varimax döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. Döndürme işlemi sonunda, özdeğeri 1'den büyük olan 6 faktör ortaya çıkmıştır. Faktör sayısının beklenenden fazla çıkmış olmasından dolayı Cattell'in Grafiksel Yöntemi'nden yararlanılmış ve Şekil 1'deki çizgi grafiği elde edilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğin Çizgi Grafiği

Grafikteki yüksek ivmeli, hızlı düşüşler önemli faktör sayısını vermektedir. Yatay çizgiler ise, varyansı açıklama katkısının birbirine yakın olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Buna göre Şekil 1’deki grafik, ölçekteki faktör sayısının dörde indirilebileceğini göstermektedir. Bulunan dört faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4

Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Yığılmalı Varyans Yüzdesi
1	5,923	27,428	27,428
2	3,835	19,380	46,808
3	2,721	11,963	58,771
4	2,304	8,481	67,252

Tablo 4’te görüldüğü gibi ölçekteki dört faktörün özdeğerleri sırasıyla birinci faktör için 5,923, ikinci faktör için 3,835, üçüncü faktör için 2,721 ve dördüncü faktör için 2,304’tür. Dört faktörün tümü, toplam varyansın % 67,251’sini açıklamaktadır. Kabul edilebilir olarak nitelendirilen bu varyans oranı, ölçeğin dört faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine imkân vermektedir. Birinci faktör, varyansın % 27,428’ünü, ikinci faktör varyansın % 19,380’ini, üçüncü faktör varyansın % 11,963’ini ve dördüncü faktör varyansın % 8,481’ini açıklamaktadır. Faktörün maddelerde açıkladığı ortak varyans ise, % 40–91 arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonucunda ölçekte kalmasına karar verilen maddelerin faktörlere dağılımı ve faktör yükleri toplamı Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Bulgular

BİRİNCİ FAKTÖR		İKİNCİ FAKTÖR		ÜÇÜNCÜ FAKTÖR		DÖRDÜNCÜ FAKTÖR	
$\alpha = 0,967$		$\alpha = 0,865$		$\alpha = 0,712$		$\alpha = 0,711$	
Madde Sayısı	Faktör Yükü	Madde Sayısı	Faktör Yükü	Madde Sayısı	Faktör Yükü	Madde Sayısı	Faktör Yükü
m1	0,443	m7	0,684	m5	0,832	m2	0,400
m8	0,738	m14	0,894	m19	0,894	m3	0,548
m9	0,619	m15	0,636	m22	0,911	m4	0,521
m13	0,567	m18	0,727	m23	0,813	m6	0,837
m16	0,710	m28	0,894	m25	0,893	m10	0,411
m17	0,721			m32	0,913	m11	0,592
m21	0,447			m33	0,904	m12	0,865
m26	0,613			m36	0,871	m20	0,721
						m24	0,617
						m27	0,624
						m29	0,872
						m30	0,686
						m31	0,824
						m34	0,689
						m35	0,406

Yapılan çözümlemeye göre, deneme ölçeğindeki maddelerin 8'i birinci faktör, 5'i ikinci faktör, 8'i üçüncü faktör, 15'i de dördüncü faktör altında toplanmıştır. Birinci faktörün altında toplanan 8 madde "adalet anlayışı", ikinci faktörde yer alan 5 madde "dinî inanç", üçüncü faktörün altındaki 8 madde "devlet algısı" ve dördüncü faktördeki 15 madde "ideoloji" ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. İç tutarlılık katsayısı, "adalet anlayışı" faktörü için .712, dinî inanç faktörü için .865, devlet algısı faktörü için .967 ve ideoloji faktörü için .711 ve ölçek genelinde ise .885 olarak hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis), açımlayıcı faktör analizi çalışmalarından sonra uygulanan bir yöntemdir. Doğrulayıcı faktör analizinin, açımlayıcı faktör analizinden temelde ayrıldığı nokta, hangi maddenin hangi faktörün ögesi olacağının araştırmacı tarafından önceden belirlenmesidir. Yani doğrulayıcı faktör analizinde, her bir maddenin ilgili faktördeki faktör yükü hesaplanmaktadır (Şimşek, 2007). Doğrulayıcı faktör analizi ile bir ölçme aracının faktör yapısı sorgulanmakta ve faktörlerle ilgili olduğu öne sürülen maddelerin ilişkisellikleri incelenmektedir. Bu bağlamda, ölçme aracının yapı geçerliğinin doğrulanıp doğrulanmadığının

anlaşılabilmesi amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu hesaplanan uyum istatistikleri şu şekildedir: $\chi^2=101,24$ (N=276, sd=35, p=,00).

Sonuç olarak “İnsan Hakları Tutum Ölçeği” toplam 36 maddeden ve dört faktörden oluşmuştur. Nihai ölçme aracına ilişkin bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6
Nihai Ölçme Aracına İlişkin Bilgiler

Faktörler	Madde No	Madde Sayısı
Adalet Anlayışı	1, 8, 9, 13, 16, 17, 21, 26	8
Dini İnanç	7, 14, 15, 18, 28	5
Devlet Algısı	5, 19, 22, 23, 25, 32, 33, 36	8
İdeoloji	2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 20, 24, 27, 29, 30, 31, 34, 35	15

Tablo 6’da görüldüğü gibi nihai şekli verilen ölçek, maddelerin içerdiği anlama göre adalet anlayışı boyutu için 8, dini inanç boyutu için 5, devlet algısı boyutu için 8 ve ideoloji boyutu için 15; toplamda 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, 11 tane ters madde bulunmaktadır. Ölçekteki olumlu maddeler için puanlama 5-Her Zaman Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 2-Katılmıyorum, 1-Hiç Katılmıyorum şeklinde belirlenmiştir. Olumsuz maddeler ise 5-Hiç Katılmıyorum, 4-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 2-Katılıyorum, 1-Her Zaman Katılıyorum şeklinde puanlanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının yanıtları için mümkün olan en düşük değer “Hiç Katılmıyorum” ifadesine karşılık gelen “1”, en yüksek değer ise “Her Zaman katılıyorum” ifadesine karşılık gelen “5”tir. Değerlendirme yapılırken 1’e yaklaşan (1 ile 2,49 arası) ortalamalar olumsuz tutumların, 5’e yaklaşan (3,50 ile 5 arası) ortalamalar ise olumlu tutumların göstergesi olarak kabul edilmiştir. 2,50 ile 3,49 arasında kalan ortalamaların ise, sınıf öğretmeni adaylarının söz konusu maddede güçlü bir tutum taşımadıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları tutum puanları en düşük puandan en yüksek puana doğru sıralanarak düşük, orta ve

yüksek olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. 36-90 puanları arasındaki veriler “düşük”, 91-126 puanları arasındakiler “orta” ve 127-180 puanları arası veriler ise “yüksek” kabul edilmiştir. Ölçeğin genelinden alınabilecek maksimum puan 180; minimum puan ise 36’dir.

Faktörler bazında bu gruplama sırasıyla şu şekilde yapılmıştır: adalet anlayışı faktörü için 8-18 puanları arasındaki veriler “düşük”, 19-29 puanları arasındakiler “orta” ve 30-40 puanları arası veriler ise “yüksek”. Adalet anlayışı faktöründen alınabilecek maksimum puan 40; minimum puan ise 8’dir. Dinî inanç faktörü için 5-11 puanları arasındaki veriler “düşük”, 12-18 puanları arasındakiler “orta” ve 19-25 puanları arası veriler ise “yüksek”. Dinî inanç faktöründen alınabilecek maksimum puan 25; minimum puan ise 5’tir. Devlet algısı faktörü için 8-18 puanları arasındaki veriler “düşük”, 19-29 puanları arasındakiler “orta” ve 30-40 puanları arası veriler ise “yüksek”. Devlet algısı faktöründen alınabilecek maksimum puan 40; minimum puan ise 8’dir. İdeoloji faktörü için 15-33 puanları arasındaki veriler “düşük”, 34-52 puanları arasındakiler “orta” ve 53-75 puanları arası veriler ise “yüksek”. İdeoloji faktöründen alınabilecek maksimum puan 75; minimum puan ise 15’tir.

3.1.4. Verilerin Analizi

Ölçek sonuçları, geçerlilik ve güvenilirlik yönünden incelendikten sonra eksik ve güvenilir olmayan formlar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları bulunmaya çalışılan alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler, SPSS 15.0 paket programında farklı istatistikî teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Hesaplanan bu istatistikî değerler ile öğretmen adaylarının insan haklarına ilişkin tutum düzeylerinin hangi düzeyde ve yoğunlukta olduğu saptanmıştır. Elde edilen veriler, tablolar hâlinde rapor edilmiştir.

Yapılan çalışmanın geçerli sayılabilmesi için 171 kişiden toplanan verilerin normal dağılıma uyması beklenmektedir. Verilerin normal dağılıma uyup uymadıkları normallik testi ile saptanmaya çalışılır. Bu çalışmada verilerin normallik testi, SPSS 15.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Normallik testinin ilk aşamasında, veriler şekilsel olarak incelenirken; ikinci aşamada, verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık

(kurtosis) değerlerine bakılmış; üçüncü ve son aşamada ise, verilere Kolmogorov-Smirnov uyum iyiliği testi uygulanmıştır.

Normallik testinin ilk aşaması olan şekilsel incelemede, verilerin minimum ve maksimum değerleri, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Normallik testinin ikinci aşamasında ise, eldeki verilerin normal dağılım eğrisinde nasıl konumlandıkları çarpıklık ve basıklık değerleri açısından incelenmiş ve istatistikî açıdan uygun olan değer ağırlıkları içerisinde yer aldığı görülmüştür. Normallik testinin son aşamasında, Kolmogorov-Smirnov uyum iyiliği testi uygulanmıştır. Bu testte, örnek verilerin dağılımı ile teorik dağılım arasındaki uyum derecesi incelenmiştir. Bu aşamaya gelene kadar yapılan incelemelerde, kabuller dışında kalan değişken soruları bu testten geçemedikleri takdirde ölçekten çıkartılmaları gerekmektedir. Çalışmanın Kolmogorov-Smirnov test sonuçları Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7
Verilerin Kolmogorov Smirnov Test Değerleri

Faktörler	(+)	(-)	Kolmogorov-Smirnov Z
Adalet Anlayışı	0,108	-0,119	1,562
Dinî İnanç	0,075	-0,097	1,271
Devlet Algısı	0,055	-0,074	0,971
İdeoloji	0,058	-0,049	0,761
GENEL PUAN	0,061	-0,039	0,796

Kolmogorov-Smirnov testinin sonuç değerinin anlamlılık düzeyinin 0,05’in üzerinde olması verilerin dağılıma uygunluk gösterdiğini ortaya koymaktadır. Verilerin Kolmogorov-Smirnov test değerleri incelendiğinde, ölçeğin geneli ve alt faktörleri itibarıyla yüksek anlamlılığa sahip olduğu görülmüştür. Veriler, normal dağılıma uygunluk göstermiş; dolayısıyla parametrik test uygulanabilirliğine karar verilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişki tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Bağımsız İki Örneklem t Testi ile; mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının “adalet

anlayışı”, “dinî inanç”, “devlet algısı” ve “ideoloji” alt faktörlerinden elde ettikleri tutum puanları ile ölçeğin genelinden elde ettikleri tutum puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Bu işlemlerin sonunda elde edilen bulgular, tablolarda gösterilmiş ve araştırmanın kuramsal çerçevesi ışığında değerlendirilerek yorumlanmıştır.

4. BÖLÜM

4.1. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, ölçme aracının uygulaması sonucu elde edilen veriler araştırmanın temel ve alt problemleri dikkate alınarak istatistiksel tekniklerle analiz edilmekte, analiz sonuçları tablolar hâlinde gösterilmekte ve literatür ışığında değerlendirilerek yorumlar yapılmaktadır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarını saptamaya yöneliktir. “Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilen bu alt problemin çözümü için ölçeğin tümünden alınan ortalamalara bakılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyet, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi, bölge değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının İnsan Hakları Tutum Ölçeği’nden elde ettikleri puanların genel dağılımı Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8
Tutum Puanlarının Genel Dağılımı

Faktörler	Min. Puan	Max. Puan	$\bar{X}$	SS
Adalet Anlayışı	23,00	38,00	31,2339	3,15729
Dini İnanç	5,00	25,00	18,2281	4,69925
Devlet Algısı	15,00	40,00	30,6199	5,40821
İdeoloji	41,00	71,00	56,1930	6,24906
TOPLAM	104	172	136,2749	13,07447

Tablo 8’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının İnsan Hakları Tutum Ölçeği’nden aldıkları en düşük puan 104, en yüksek puan ise 172’dir. Puanların standart sapması 13,07447’dir. Aritmetik ortalaması ise, 136,2749’dur. Bu ortalama değer, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutum puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Tutum puanları faktörler bağlamında incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışı faktöründen aldıkları en düşük puan 23, en yüksek puan ise 38’dir. Sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışı faktörüne ilişkin tutum puanı ortalaması 31,2339’dur. Bu ortalama değer, sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışı faktörüne ilişkin tutum puanlarının “yüksek” olduğunu göstermektedir. Dinî inanç faktöründen aldıkları en düşük puan 5, en yüksek puan ise 25’tir. Sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puanı ortalaması 18,2281’dir. Bu ortalama değer, sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puanlarının “orta” olduğunu göstermektedir. Devlet algısı faktöründen aldıkları en düşük puan 15, en yüksek puan ise 40’tır. Sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısı faktörüne ilişkin tutum puanı ortalaması 30,6199’dur. Bu ortalama değer, sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısı faktörüne ilişkin tutum puanlarının “yüksek” olduğunu göstermektedir. İdeoloji faktöründen aldıkları en düşük puan 41, en yüksek puan ise 71’dir. Sınıf öğretmeni adaylarının ideoloji faktörüne ilişkin tutum puanı ortalaması 56,1930’dur. Bu ortalama değer, sınıf öğretmeni adaylarının ideoloji faktörüne ilişkin tutum puanlarının “yüksek” olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişki tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Bağımsız İki Örneklem t Testiyle sınanmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9
Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kadın	115	135,583	1,226	169	-0,999	0,320
Erkek	56	137,696	1,725			

Tablo 9’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan kadın sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutum puanlarının standart sapması 1,226; erkek sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutum puanlarının standart sapması ise, 1,725’dir. İnsan Hakları Tutum Ölçeği’nden alınan puan ortalamalarına bakıldığında, kadınların tutum puanı ortalamasının 135,583; erkeklerin tutum puanı ortalamasının ise 137,696 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan Bağımsız İki Örneklem t Testi sonucuna göre (p değeri, (p değeri (Sig = 0,320)>0,05), sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişki tutumlarının mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yaşadığı yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile sınanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutum puanlarının mezun olunan lise değişkenine göre dağılımı Tablo 10’da yer almaktadır. Fen Lisesi ve Meslek Lisesi’nden her biri için birer katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirilmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 10

Tutum Puanlarının Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dağılımı

Mezun Olunan Lise	N	$\bar{X}$	SS
Genel (Düz) Lise	47	37,085	1,826
Anadolu Lisesi	67	36,478	1,685
Anadolu Öğretmen Lisesi	44	36,545	1,976
Diğer	11	32,273	3,700
TOPLAM	169	36,390	1,008

Yukarıdaki tabloda, mezun olunan lise değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında, tüm grupların insan haklarına ilişkin tutum puanı ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına “Genel (Düz) Lise”den ($\bar{X}$ = 37,085) mezun olan sınıf öğretmeni adayları sahip iken; bunu $\bar{X}$ = 36,545 ile “Anadolu Öğretmen Lisesi” ve $\bar{X}$ = 36,478 ile “Anadolu Lisesi” mezunu olan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. Tablo 10’a göre, en düşük puan ortalamasına, “Diğer” seçeneğini ($\bar{X}$ =

32,273) işaretleyen sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11

Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Gruplararası	3	210,758	70,253	0,405	0,750
Gruplarıçi	165	28651,467	173,645		
TOPLAM	168	28862,225			

Tablo 11’de görüldüğü gibi, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri (Sig=0,750)>0,05) göstermemektedir. Yani, mezun olunan lise değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında etkisi olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutum puanları annenin ve babanın eğitim durumu açısından da irdelenmiştir. Sonuçlar Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15’te sunulmaktadır. Annenin ve babanın eğitim durumu değişkenine “Lisansüstü” yanıtını veren az sayıda katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirilmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 12

Tutum Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Annenin Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Okuryazar Değil	12	137,917	3,745
İlkokul	105	137,171	1,368
Ortaokul	17	134,176	1,986
Lise	25	135,560	2,364
Üniversite	10	135,400	2,841
TOPLAM	169	136,580	0,986

Sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim durumlarına göre insan haklarına ilişkin tutum puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalamasına annesi “okuryazar olmayan” ($\bar{X}= 137,917$) sınıf öğretmeni adayları sahip iken; bunu $\bar{X}= 137,171$ ile “ilkokul” mezunu olan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. En düşük puan ortalamasına ise, annesi “ortaokul” ($\bar{X}= 134,176$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Annesi “lise” mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı ortalaması $\bar{X}= 135,560$; “üniversite” mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı $\bar{X}= 135,400$ ’dür. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13

Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Gruplararası	4	196,310	49,078	0,293	0,882
Gruplarıçi	164	27434,862	167,286		
TOPLAM	168	27631,172			

Tablo 13’e göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri ($\text{Sig}=0,882$) $>0,05$) göstermemektedir. Yani, annenin eğitim durumu değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında etkisi olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutum puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14

Tutum Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Babanın Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
İlkokul	58	136,776	1,873
Ortaokul	34	137,265	2,141
Lise	46	135,739	1,944
Üniversite	28	136,293	1,767
TOPLAM	166	136,524	0,992

Sınıf öğretmeni adaylarının babalarının eğitim durumlarına göre insan haklarına ilişkin tutum puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalamasına babası “ortaokul” ($\bar{X}$ = 137,265) sınıf öğretmeni adaylarının; en düşük puan ortalamasına ise, babası “lise” ($\bar{X}$ = 135,739) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Babası “ilkokul” mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı ortalaması $\bar{X}$ = 136,776; “üniversite” mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının tutum puanı $\bar{X}$ = 136,293’tür. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15

Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Gruplararası	3	21,152	17,051	0,103	0,958
Gruplarıçi	162	26930,252	166,236		
TOPLAM	165	26981,404			

Tablo 15’e göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri (Sig=0,958)>0,05) göstermemektedir. Yani, babanın eğitim durumu değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında etkisi olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları yerleşim birimi değişkenine göre İnsan Hakları Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların dağılımı Tablo 16'da yer almaktadır. Kasabada yaşadığını belirten bir katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 16

Tutum Puanlarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dağılımı

Yerleşim Birimi	N	$\bar{X}$	SS
Köy	18	139,000	3,154
İlçe Merkezi	59	135,203	1,718
İl Merkezi	91	136,286	1,364
TOPLAM	168	136,196	1,009

Yaşadıkları yerleşim birimi değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında, “köy” lehine bir fark olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına “köy”de ($\bar{X}$ = 139,000) yaşayan sınıf öğretmeni adayları sahip iken; bunu $\bar{X}$ = 136,286 ile “il merkezi”nde yaşayan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. Tablo 16’ya göre, en düşük puan ortalamasına “ilçe merkezi”nde ($\bar{X}$ = 135,203) yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17

Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Gruplararası	2	200,387	100,194	0,582	0,560
Gruplariçi	165	28392,131	172,074		
TOPLAM	167	28592,518			

Tablo 17’ye göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri

(Sig=0,560)>0,05) göstermemektedir. Yani, yerleşim birimi değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında etkisi olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölge değişkenine göre insan haklarına ilişkin tutum puanlarının dağılımı Tablo 18’de verilmektedir. Doğu Anadolu Bölgesi’nde yaşadığını belirten bir katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 18

Tutum Puanlarının Bölge Değişkenine Göre Dağılımı

Bölge	N	$\bar{X}$	SS
Akdeniz Bölgesi	18	134,000	2,042
Karadeniz Bölgesi	22	135,636	2,821
Ege Bölgesi	11	133,454	4,128
Marmara Bölgesi	15	132,000	3,407
İç Anadolu Bölgesi	100	138,020	1,328
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	5	131,400	8,500
TOPLAM	171	136,275	0,999

Bölge değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutum puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında, en yüksek puan ortalamasına “İç Anadolu Bölgesi”nde ($\bar{X}$ = 138,020) yaşayan sınıf öğretmeni adayları sahip iken; bunu $\bar{X}$ = 135,636 ile “Karadeniz Bölgesi”; $\bar{X}$ = 134,000 ile “Akdeniz Bölgesi”; $\bar{X}$ = 133,454 ile “Ege Bölgesi”; $\bar{X}$ = 132,000 ile “Marmara Bölgesi”nde yaşayan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. Tablo 18’e göre, en düşük puan ortalamasına “Güneydoğu Anadolu Bölgesi”nde ($\bar{X}$ = 131,400) yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19

Bölge Değişkenine Göre Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Gruplararası	5	887,104	177,421	1,039	0,396
Gruplarıçi	165	27172,978	170,745		
TOPLAM	170	29060,082			

Tablo 19'a göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları yaşadıkları bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri (Sig=0,396)>0,05) göstermemektedir. Yani, yaşadıkları bölge değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında etkisi olmadığı görülmektedir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışı faktörünün etkisini saptamaya yöneliktir. “Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının etkisi hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilen bu alt problemin çözümü için sınıf öğretmeni adaylarının “adalet anlayışı” faktöründen aldıkları ortalamalara bakılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının etkisi cinsiyet, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenleri açısından da irdelenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutum puanlarının genel dağılımı Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20

Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Genel Dağılımı

Faktör	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS	Varyans
Adalet Anlayışı	23,00	38,00	31,2339	3,15729	9,968

Adalet anlayışı faktörü kendi içinde değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları en yüksek puan 38, en düşük puan 23'tür. Sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışı faktörüne ilişkin tutum puanlarının standart sapması 3,15729; aritmetik ortalaması ise 31,2339'dur. Sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutum puanı ortalamaları (Ort= 31,2339), ölçekte "Katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir. Bu ortalama değer ve 5'li likert tipi ölçekte karşılık geldiği seçenek, sınıf öğretmenleri adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının etkili olduğu anlamına gelmektedir.

Adalet anlayışı faktörünü oluşturan maddeler, en düşük ortalamaya sahip madde en başta, en yüksek ortalamaya sahip madde en sonda olmak üzere sıralı olarak Tablo 21'de verilmektedir.

Tablo 21

Adalet Anlayışı Faktöründeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Maddeler	$\bar{X}$	SS	Varyans
1. Hak edenin hak ettiğini aldığı 'adil' bir dünyada yaşamaktayız.	1,6082	0,98443	0,96910
17. Devletin, vatandaşlarına zorunlu askerlik hizmetini şart koşması, insan haklarına dayalı bir uygulama değildir.	3,0058	1,40795	1,98232
26. Devletin, öğretmenlere mecburi hizmeti şart koşması, insan haklarına aykırı bir uygulamadır.	3,3158	1,41202	1,99380
8. Adalet, hakka uygunluktur.	4,4094	0,50495	0,25497
21. İnsan hakları, adaletin olmadığının kanıtıdır.	4,6433	0,69129	0,47788
9. Adalet, hakların varlık nedenidir.	4,7135	0,46627	0,21741
13. Adalet, yasaya uygunluktur.	4,7251	0,48557	0,23577
16. Adalet, insan hak ve özgürlüklerinin güvencesidir.	4,8129	0,43394	0,18830
TOPLAM	31,2339	3,15729	9,96791

Tablo 21'de görüldüğü gibi, adalet anlayışı faktöründe toplam sekiz madde yer almaktadır. Bu maddeler incelendiğinde, yalnızca bir maddenin 3,00'ün altında; iki maddenin 3'ün üstünde; diğer beş maddenin ise, 4,00'ün üstünde bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Adalet anlayışı faktörüne ilişkin en düşük ortalama, birinci maddeye ($\bar{X}$ = 1,6082); en yüksek ortalama ise onaltıncı maddeye ($\bar{X}$ = 4,8129) aittir. Bu faktöre ilişkin genel ortalama $\bar{X}$ = 31,2339; standart sapma ise SS= 3,15729'dur.

Sınıf öğretmenleri adaylarının 1. maddeye (“Hak edenin hak ettiğini aldığı adil bir dünyada yaşamaktayız”) ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}= 1,6082$ ’dir. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmenleri adayları dünyanın adil bir yer olmadığını ve insanların neyi hak ederlerse onu bulamadıklarını düşünmektedirler. Yani sınıf öğretmenleri adayları, adil ve hakça bir dünyada yaşamadıklarına inanmaktadırlar. Sınıf öğretmenleri adaylarının 17. maddeye (“Devletin, vatandaşlarına zorunlu askerlik hizmetini şart koşması, insan haklarına dayalı bir uygulama değildir”) ve 26. maddeye (“Devletin, öğretmenlere mecburi hizmeti şart koşması, insan haklarına aykırı bir uygulamadır”) ilişkin tutum puanı ortalamaları 3,00’ün üstündedir. Bu değer, sınıf öğretmenleri adaylarının söz konusu maddede güçlü bir tutum taşımadıklarını, kısmen katıldıklarını, göstermektedir. Sınıf öğretmenleri adaylarının 8. maddeye (“Adalet, hakka uygunluktur”) ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}= 4,4094$ ’tür. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmenleri adayları adaleti hakkaniyeti gözetme, haklı ile haksızı ayırt etme olarak düşünmektedirler. Sınıf öğretmenleri adaylarının 13. maddeye (“Adalet, yasaya uygunluktur”) ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}= 4,7251$ ’dir. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmenleri adaylarının büyük bir bölümü adaleti yasaları gözetme olarak düşünmektedirler. Sınıf öğretmenleri adaylarının 21. maddeye (“İnsan hakları, adaletin olmadığını kanıttır”) ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}= 4,6433$ ’tür. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmenleri adayları insan haklarının adaletsizlik sonucu ortaya çıkan bir durum olmadığını düşünmektedirler. Daha açık bir söylemle, sınıf öğretmenleri adayları adaletin olduğu yerde insan haklarına ihtiyaç olmayacağı görüşünü benimsememektedirler. Sınıf öğretmenleri adaylarının 9. maddeye (“Adalet, hakların varlık nedenidir”) ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}= 4,7135$ ’tir. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmenleri adaylarının büyük bir bölümü adaleti hakların kaynağı ve gereği olarak kabul etmektedir. Başka bir söylemle, insan haklarını adaletin doğal bir sonucu olarak görmektedirler. Sınıf öğretmenleri adaylarının 16. maddeye (“Adalet, insan hak ve özgürlüklerinin güvencesidir”) ilişkin tutum puanı ortalamaları ise, $\bar{X}= 4,8129$ ’dur. Bu ortalama değer, sınıf öğretmenleri adaylarının büyük bir bölümünün adaleti insan hak ve özgürlüklerinin teminatı olarak düşündüklerini ve adalet ile insan hakları arasında özsel bir bağ kurduklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız İki Örneklem t Testi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Adalet Anlayışı	Kadın	115	31,113	0,294	169	-0,716	0,477
	Erkek	56	31,482	0,425			

Tablo 22’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan kadın sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutum puanlarının standart sapması 0,294; erkek sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutum puanlarının standart sapması ise, 0,425’dir. Adalet anlayışına ilişkin tutum puanı ortalamalarına bakıldığında, kadınların puan ortalamasının $\bar{X}= 31,113$; erkeklerin puan ortalamasının ise $\bar{X}= 31,482$ olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan Bağımsız İki Örneklem t Testi sonucuna göre (p değeri, (p değeri (Sig= 0,477)>0,05), sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise değişkeni açısından adalet anlayışına ilişkin puanlarının standart sapması ve aritmetik ortalaması Tablo 23’te yer almaktadır. Fen Lisesi ve Meslek Lisesi’nden her biri için birer katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirilmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 23

Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Mezun Olunan Lise	N	$\bar{X}$	SS
Adalet Anlayışı	Genel (Düz) Lise	47	31,383	0,462
	Anadolu Lisesi	67	31,582	0,368
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	30,704	0,519
	Diğer	11	30,545	0,857
	TOPLAM	169	31,231	0,243

Yukarıdaki tabloda, mezun olunan lise değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutum puan ortalamaları karşılaştırıldığında, en yüksek puan ortalamasına “Anadolu Lisesi”den ($\bar{X}$ = 31,582) mezun olan sınıf öğretmeni adayları sahip iken; bunu $\bar{X}$ = 31,383 ile “Genel (Düz) Lise” ve $\bar{X}$ = 30,704 ile “Anadolu Öğretmen Lisesi” mezunu olan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. Tablo 23’e göre, en düşük puan ortalamasına “Diğer” seçeneğini ($\bar{X}$ = 30,545) işaretleyen sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 24’te gösterilmektedir.

Tablo 24

Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Adalet Anlayışı	Gruplararası	3	26,709	8,903	0,887	0,449
	Gruplariçi	165	1655,291	10,032		
	TOPLAM	168	1682,000			

Tablo 24’te görüldüğü gibi, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutumları mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri (Sig=0,449)>0,05) göstermemektedir. Yani, mezun olunan lise değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutumlarında etkisi olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutum puanları annenin ve babanın eğitim durumu açısından da irdelenmiştir. Sonuçlar Tablo 25, Tablo 26, Tablo 27 ve Tablo 28’de sunulmaktadır. Annenin ve babanın eğitim durumu değişkenine “Lisansüstü” yanıtını veren bir katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirilmemiştir.

Tablo 25

Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Annenin Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Adalet Anlayışı	Okuryazar Değil	12	31,1667	3,12856
	İlkokul	105	31,0857	3,29660
	Ortaokul	17	31,4706	2,93934
	Lise	25	31,3200	2,79464
	Üniversite	10	32,9000	2,92309
	TOPLAM	169	31,2722	3,15425

Tablo 25’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim durumlarına göre adalet anlayışına ilişkin tutum puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır. En yüksek puan ortalamasına annesi “üniversite” ($\bar{X}= 32,9000$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının; en düşük puan ortalamasına ise, annesi “ilkokul” ($\bar{X}= 31,0857$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 26’da gösterilmektedir.

Tablo 26

Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Adalet Anlayışı	Gruplararası	4	31,009	7,752	0,775	0,543
	Gruplariçi	164	1640,471	10,003		
	TOPLAM	168	1671,479			

Tablo 26’ya göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutumları annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri (Sig=0,543)>0,05) göstermemektedir. Yani, annenin eğitim durumu değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutumlarında etkili değildir.

Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutum puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 27

Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Babanın Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Adalet Anlayışı	İlkokul	58	30,6034	3,52903
	Ortaokul	34	31,6176	3,02529
	Lise	46	31,2174	2,68256
	Üniversite	28	31,9286	3,06629
	TOPLAM	166	31,2048	3,14405

Sınıf öğretmeni adaylarının babanın eğitim durumlarına göre adalet anlayışına ilişkin tutum puan ortalamalarına bakıldığında, tüm grupların adalet anlayışına ilişkin tutum puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına babası “üniversite” ($\bar{X}= 31,9286$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının; en düşük puan ortalamasına ise, babası “ilkokul” ($\bar{X}= 30,6034$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 28’de gösterilmektedir.

Tablo 28

Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Adalet Anlayışı	Gruplararası	3	41,444	13,815	1,408	0,242
	Gruplariçi	162	1589,592	9,812		
	TOPLAM	165	1631,036			

Tablo 28’e göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutumları babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri

(Sig=0,242)>0,05) göstermemektedir. Yani, babanın eğitim durumu değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında etkisi olmadığı görülmektedir.

Yaşadıkları yerleşim birimi değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin puanlarının genel dağılımı Tablo 29’da yer almaktadır. Kasabada yaşadığını belirten bir katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 29

Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Yerleşim Birimi	N	$\bar{X}$	SS
Adalet Anlayışı	Köy	18	30,888	0,690
	İlçe Merkezi	59	30,830	0,401
	İl Merkezi	91	31,582	0,329
	TOPLAM	168	31,244	0,239

Yaşadıkları yerleşim birimi değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında, “il merkezi” lehine bir fark olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına “il merkezi”nde ($\bar{X}$ = 31,582) yaşayan sınıf öğretmeni adayları sahip iken; bunu $\bar{X}$ = 30,888 ile “köy”de yaşayan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. Tablo 29’a göre, en düşük puan ortalamasına $\bar{X}$ = 30,830 ile “ilçe merkezi”nde yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 30’da gösterilmektedir.

Tablo 30

Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Adalet Anlayışı	Gruplararası	2	22,779	11,390	1,188	0,307
	Gruplarıçi	165	1582,215	9,589		
	TOPLAM	167	1604,994			

Tablo 30’a göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutumları yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri ($\text{Sig}=0,307>0,05$) göstermemektedir. Yani, yerleşim birimi değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutumlarında etkili değildir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölge değişkenine göre adalet anlayışına ilişkin tutum puanlarının dağılımı Tablo 31’de verilmektedir. Doğu Anadolu Bölgesi’nde yaşadığını belirten bir katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 31

Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Bölge Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Bölge	N	$\bar{X}$	SS
Adalet Anlayışı	Akdeniz Bölgesi	18	30,722	0,651
	Karadeniz Bölgesi	22	30,636	0,598
	Ege Bölgesi	11	31,545	1,012
	Marmara Bölgesi	15	30,533	0,723
	İç Anadolu Bölgesi	100	31,600	0,328
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	5	29,800	1,827
	TOPLAM	171	31,234	0,241

Bölge değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında, en yüksek puan ortalamasına “İç Anadolu Bölgesi”nde ($\bar{X}= 31,600$) yaşayan sınıf öğretmeni adayları sahip iken; bunu $\bar{X}= 31,545$ ile “Ege Bölgesi”; $\bar{X}= 30,722$ ile “Akdeniz Bölgesi”; $\bar{X}= 30,636$ ile “Karadeniz Bölgesi”; $\bar{X}= 30,533$ ile “Marmara Bölgesi”nde yaşayan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. Tablo 31’e göre, en düşük puan ortalamasına “Güneydoğu Anadolu Bölgesi”nde ($\bar{X}= 29,800$) yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 32’de gösterilmektedir.

Tablo 32

Bölge Değişkenine Göre Adalet Anlayışı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Adalet Anlayışı	Gruplararası	5	44,581	8,936	0,894	0,487
	Gruplarıçi	165	1649,963	10,000		
	TOPLAM	170	1694,643			

Tablo 32'ye göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutumları yaşadıkları bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri ($\text{Sig}=0,487$) $>0,05$) göstermemektedir. Yani, yaşadıkları bölge değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutumlarında etkisi olmadığı görülmektedir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inanç faktörünün etkisini saptamaya yöneliktir. “Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancın etkisi hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilen bu alt problemin çözümü için “dinî inanç” faktöründen alınan ortalamalara bakılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancın etkisi cinsiyet, mezun olunan lise, yerleşim birimi ve bölge değişkenleri açısından da irdelenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puanlarının genel dağılımı Tablo 33'te verilmektedir.

Tablo 33

Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Genel Dağılımı

Faktör	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS	Varyans
Dinî İnanç	5,00	25,00	18,2281	4,69925	22,08295

Dinî inanç faktörü kendi içinde değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları en yüksek puan 25, en düşük puan ise 5'tir. Sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puanlarının standart sapması 4,69925; aritmetik ortalaması ise 18,2281'dir. Sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puanı ortalama değerinin ($\bar{X}$ =18,2281), 5'li likert tipi ölçekte karşılık geldiği seçenek, sınıf öğretmenleri adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancın etkili olduğu anlamına gelmektedir.

Dinî inanç faktörünü oluşturan maddeler, en düşük ortalamaya sahip madde en başta, en yüksek ortalamaya sahip madde en sonda olmak üzere sıralı olarak Tablo 34'te verilmektedir.

Tablo 34

Dinî İnanç Faktöründeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Maddeler	$\bar{X}$	SS	Varyans
15. İnsan hakları ancak laik bir devlet düzeninde gerçekleşir.	2,7427	1,62820	1,89330
18. Kürtaj, eşcinsellik gibi durumların hak olup olmadığına 'inanç' temelli bir bakış açısıyla karar verilmelidir.	3,4269	1,39713	1,94442
28. Kişinin hak anlayışında dinî inancının etkisi olmalıdır.	3,8772	1,26123	1,59070
7. Hakkın kaynağı Tanrı'dır.	4,0117	1,27412	1,62338
14. İnanç hürriyetinin, kamusal alan olgusuyla kısıtlanması bir hak ihlâlidir.	4,1696	1,11693	1,24753
TOPLAM	18,2281	4,69925	22,08295

Dinî inanç faktöründe yer alan beş maddenin her birine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans değerleri Tablo 34'te verilmektedir. Bu tablodaki veriler incelendiğinde, yalnızca bir maddenin 3,00'ün altında; diğer maddelerin 3,00'ün üstünde bir ortalamaya sahip olmadığını göstermektedir. Dinî inanç faktörüne ilişkin en düşük ortalama ($\bar{X}$ = 2,7427), onbeşinci maddeye; en yüksek ortalama ($\bar{X}$ = 4,1696) ondördüncü maddeye aittir. Bu faktöre ilişkin genel ortalama ise, $\bar{X}$ = 18,2281'dir.

Sınıf öğretmeni adaylarının 15. maddeye (“İnsan hakları ancak laik bir devlet düzeninde gerçekleşir”) ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}= 2,7427$ ’dir. Bu ortalama değer, sınıf öğretmeni adaylarının insan hakları ile laiklik arasında kurulan korelasyona kısmen katıldıklarını göstermektedir. Yani, sınıf öğretmeni adayları insan haklarının özel ve kamusal alanda belirleyici olması hususunda laikliğin sahip çıkılması gereken bir ilke olduğuna yönelik güçlü bir tutum taşımamaktadırlar. Sınıf öğretmeni adaylarının 18. maddeye (“Kürtaj, eşcinsellik gibi durumların hak olup olmadığına ‘inanç’ temelli bir bakış açısıyla karar verilmelidir”) ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}= 3,4269$ ’dur. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmeni adayları ‘hak’ olgusunun inanç merkezli bir perspektifle ele alınmaması gerektiğini, yani ‘hak’ın herhangi bir dinin dünya görüşü, ilke ve normları ışığında değerlendirilmemesi gerektiğini düşünmektedirler. Sınıf öğretmeni adaylarının 28. maddeye (“Kişinin hak anlayışında dinî inancının etkisi olmalıdır”) ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}= 3,8772$ ’dir. Bu ortalama değer, sınıf öğretmeni adaylarının hak anlayışlarında inançlarını referans aldıklarını göstermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının 7. maddeye (“Hakkın kaynağı Tanrı’dır”) ilişkin tutum puanı ortalaması $\bar{X}= 4,0117$ ’dir. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir bölümü hakları Tanrı’nın bir hediyesi olarak görmektedirler. Sınıf öğretmeni adaylarının 14. maddeye (“İnanç hürriyetinin, kamusal alan olgusuyla kısıtlanması bir hak ihlâlidir”) ilişkin tutum puanı ortalaması $\bar{X}= 4,1696$ ’dır. Bu ortalama değer, sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir bölümünün inanç hürriyetinin kamusal alan olgusuyla kısıtlanmasının bir hak ihlâli olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız İki Örneklem t Testi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Dinî İnanç	Kadın	115	17,678	0,420	169	-2,218	0,034
	Erkek	56	19,257	0,659			

Tablo 35'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan kadın sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puanlarının standart sapması 0,420; erkek sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puanlarının standart sapması ise, 0,659'dır. Dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puanı ortalamalarına bakıldığında, kadınların puan ortalamasının $\bar{X}= 17,678$; erkeklerin puan ortalamasının ise $\bar{X}= 19,257$ olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan Bağımsız İki Örneklem t Testi sonucuna göre (p değeri, (p değeri (Sig= 0,034)<0,05), sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre erkek sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin toplam puanları kızların toplam puanlarından daha fazladır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise değişkeni açısından dinî inanç faktörüne ilişkin puanlarının standart sapması ve aritmetik ortalaması Tablo 36'da yer almaktadır. Fen Lisesi ve Meslek Lisesi'nden her biri için birer katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirilmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 36

Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Mezun Olunan Lise	N	$\bar{X}$	SS
Dinî İnanç	Genel (Düz) Lise	47	18,085	0,697
	Anadolu Lisesi	67	17,970	0,608
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	19,454	0,653
	Diğer	11	16,272	0,964
	TOPLAM	169	18,278	0,361

Yukarıdaki tabloda, mezun olunan lise değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puan ortalamaları karşılaştırıldığında, en yüksek puan ortalamasına “Anadolu Öğretmen Lisesi”den ($\bar{X}= 19,454$) mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmüştür. Bunu $\bar{X}= 18,085$ ile “Genel (Düz) Lise”den mezun olan sınıf öğretmeni adayları ile $\bar{X}= 17,970$ ile “Anadolu Lisesi”nden mezun olan sınıf öğretmenleri adayları takip etmektedir. Tablo 36'ya göre, en düşük puan ortalamasına “Diğer” seçeneğini ($\bar{X}= 16,272$) işaretleyen sınıf öğretmeni

adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 37’de gösterilmektedir.

Tablo 37

Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Dinî İnanç	Gruplararası	3	113,238	37,746	1,732	0,163
	Gruplarıçi	165	3596,691	21,798		
	TOPLAM	168	3703,929			

Tablo 37’de görüldüğü gibi, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutumları mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri (Sig=0,163)>0,05) göstermemektedir. Yani, mezun olunan lise değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutumlarında etkili değildir.

Sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puanları annenin ve babanın eğitim durumu değişkenleri açısından da irdelenmiştir. Sonuçlar Tablo 38, Tablo 39, Tablo 40 ve Tablo 41’te sunulmaktadır. Annenin ve babanın eğitim durumu değişkenine Lisansüstü yanıtını veren bir katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirilmemiştir.

Tablo 38

Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Annenin Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Dinî İnanç	Okuryazar Değil	12	18,6667	4,00757
	İlkokul	105	18,9238	4,45640
	Ortaokul	17	17,2941	5,69830
	Lise	25	17,0800	4,78644
	Üniversite	10	16,2000	4,34102
	TOPLAM	169	18,3077	4,64322

Sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim durumlarına göre dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puanı ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalamasına annesi “ilkokul” ($\bar{X}$ = 18,9238) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülürken; bunu $\bar{X}$ = 18,6667 ile “okuryazar olmayan”; $\bar{X}$ = 17,2941 ile “ortaokul” mezunu ve $\bar{X}$ = 17,0800 ile “lise” mezunu olan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. En düşük puan ortalamasına ise, annesi “üniversite” ($\bar{X}$ = 16,2000) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 39’da gösterilmektedir.

Tablo 39

Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Dinî İnanç	Gruplararası	4	140,973	35,243	1,660	0,162
	Gruplarıçi	164	3481,027	21,226		
	TOPLAM	168	3622,000			

Tablo 39’a göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutumları annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri (Sig=0,162)>0,05) göstermemektedir. Yani, annenin eğitim durumu değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutumlarında etkili değildir.

Sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 40’da yer almaktadır.

Tablo 40

Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Babanın Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Dinî İnanç	İlkokul	58	19,2069	4,44364
	Ortaokul	34	19,0000	5,42720
	Lise	46	17,4348	4,12393
	Üniversite	28	17,3929	4,58935
	TOPLAM	166	18,3675	4,64013

Sınıf öğretmeni adaylarının babalarının eğitim durumlarına göre dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalamasına babası “ilkokul” ($\bar{X}= 19,2069$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının; en düşük puan ortalamasına ise, babası “üniversite” ($\bar{X}= 17,3929$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 41’de gösterilmektedir.

Tablo 41

Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Dinî İnanç	Gruplararası	3	121,084	40,361	1,905	0,131
	Gruplariçi	162	3431,500	21,182		
	TOPLAM	165	3552,584			

Tablo 41’e göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutumları babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri ($\text{Sig}=0,131$) $>0,05$) göstermemektedir. Yani, babanın eğitim durumu değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutumlarında etkili değildir.

Yaşadıkları yerleşim birimi değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin puanlarının genel dağılımı Tablo 42’de yer almaktadır. Kasabada yaşadığını belirten bir katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 42

Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Yerleşim Birimi	N	$\bar{X}$	SS
Dinî İnanç	Köy	18	19,222	1,187
	İlçe Merkezi	59	18,373	0,614
	İl Merkezi	91	17,791	0,485
	TOPLAM	168	18,149	0,362

Yaşadıkları yerleşim birimi değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında, “köy” lehine bir fark olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına “köy”de ($\bar{X}$ = 19,222) yaşayan sınıf öğretmeni adayları sahip iken; bunu $\bar{X}$ = 18,373 ile “ilçe merkezi”nde yaşayan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. En düşük puan ortalamasına ise, $\bar{X}$ = 17,791 ile “il merkezi”nde yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 43’te gösterilmektedir.

Tablo 43

Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Dinî İnanç	Gruplararası	2	35,339	17,670	0,800	0,451
	Gruplariçi	165	3645,941	22,097		
	TOPLAM	167	3681,280			

Tablo 43’e göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne

ilişkin tutumları yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri ($\text{Sig}=0,451>0,05$) göstermemektedir. Yani, yerleşim birimi değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutumlarında etkisi olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölge değişkenine göre dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puanlarının dağılımı Tablo 44’de verilmektedir. Doğu Anadolu Bölgesi’nde yaşadığını belirten bir katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 44

Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Bölge Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Bölge	N	$\bar{X}$	SS
Dinî İnanç	Akdeniz Bölgesi	18	18,500	0,926
	Karadeniz Bölgesi	22	18,454	0,960
	Ege Bölgesi	11	19,091	1,371
	Marmara Bölgesi	15	16,400	1,769
	İç Anadolu Bölgesi	100	18,440	0,457
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	5	15,600	1,208
	TOPLAM	171	18,228	0,359

Bölge değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutum puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında, en yüksek puan ortalamasına “Ege Bölgesi”nde ($\bar{X}= 19,091$) yaşayan sınıf öğretmeni adayları sahip iken; bunu $\bar{X}= 18,500$ ile “Akdeniz Bölgesi”; $\bar{X}= 18,454$ ile “Karadeniz Bölgesi”; $\bar{X}= 18,440$ ile “İç Anadolu Bölgesi”; $\bar{X}= 16,400$ ile “Marmara Bölgesi”nde yaşayan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. Tablo 44’e göre, en düşük puan ortalamasına “Güneydoğu Anadolu Bölgesi”nde ($\bar{X}= 15,600$) yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 45’te gösterilmektedir.

Tablo 45

Bölge Değişkenine Göre Dinî İnanç Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Dinî İnanç	Gruplararası	5	99,802	19,960	0,901	0,482
	Gruplariçi	165	3654,304	22,147		
	TOPLAM	170	3754,105			

Tablo 45'e göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutumları yaşadıkları bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri ($\text{Sig}=0,482>0,05$) göstermemektedir. Yani, yaşadıkları bölge değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutumlarında etkili değildir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında devlet algısı faktörünün etkisini saptamaya yöneliktir. “Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında devlet algısının etkisi hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilen bu alt problemin çözümü için “devlet algısı” faktöründen alınan ortalamalara bakılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında devlet algısının etkisi cinsiyet, mezun olunan lise, yerleşim birimi ve bölge değişkenleri açısından da irdelenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutum puanlarının genel dağılımı Tablo 46'da verilmektedir.

Tablo 46

Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Genel Dağılımı

Faktör	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS	Varyans
Devlet Algısı	15,00	40,00	30,6199	5,40821	29,24873

Devlet algısı faktörü kendi içinde değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları en yüksek puan 40, en düşük puan 15'tir. Sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısı faktörüne ilişkin tutum puanlarının standart sapması 5,40821; aritmetik ortalaması ise, 30,6199'dur. Sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısı faktörüne ilişkin tutum puanı ortalaması ($\bar{X}$ = 30,6199), ölçekte "Katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir. Bu ortalama değer ve 5'li likert tipi ölçekte karşılık geldiği seçenek, sınıf öğretmenleri adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında devlet algısının etkili olduğu anlamına gelmektedir.

Devlet algısı faktörünü oluşturan maddeler, en düşük ortalamaya sahip madde en başta, en yüksek ortalamaya sahip madde en sonda olmak üzere sıralı olarak Tablo 47'de verilmektedir.

Tablo 47

Devlet Algısı Faktöründeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Maddeler	$\bar{X}$	SS	Varyans
25. İnsan hakları alanını genişletmek, devletin etkin biçimde işlemesini güçleştirir.	3,4152	1,34059	1,79718
23. Devlet, temel hak ve özgürlükleri kısıtlayıcı tedbirler alabilir.	3,4737	1,21421	1,47430
32. Devlet, hakkın sahibi ve yaratıcısıdır.	3,5497	1,26567	1,60192
33. İnsan hakları ile devlet arasındaki çatışmada, devletin dokunulmazlığı olmalıdır.	3,5906	1,26339	1,59615
19. Hakkın kaynağı, 'devlet'tir.	3,7427	1,21916	1,48635
22. İnsan hakları, devletin bekâsından (kalıcılığından) üstün olmalıdır.	3,9357	1,05800	1,11936
36. Devlet, güvenliği için insan hakları normlarını gözden çıkarabilir.	4,3977	0,73947	0,54681
5. Devletin varlık nedeni, insan hak ve özgürlüklerini güvence altına almaktır.	4,5146	0,51286	0,26302
TOPLAM	30,6199	5,4082	29,24873

Devlet algısı faktöründe toplam sekiz madde yer almaktadır. Bu faktöre ilişkin ortalama, standart sapma ve varyans değerleri Tablo 47'de verilmektedir. Bu maddeler incelendiğinde, iki maddenin 4,00'ün üstünde; diğer altı maddenin 3,00'ün üstünde bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Devlet algısı faktörüne ilişkin en düşük

ortalama ($\bar{x}$ = 3,4152), yirmi beşinci maddeye; en yüksek ortalama ($\bar{x}$ = 4,5146) ise beşinci maddeye aittir. Bu faktöre ilişkin genel ortalama ($\bar{x}$ = 31,6199); standart sapma ise, SS= 5,4082'dir.

Sınıf öğretmeni adaylarının 22. maddeye ("İnsan hakları, devletin bekâsından (kalıcılığından) üstün olmalıdır") ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{x}$ = 3,9357'dir. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmeni adayları insan haklarını devletin bekâsından üstün tutmak gerektiğini düşünmektedirler. Sınıf öğretmeni adaylarının 33. maddeye ("İnsan hakları ile devlet arasındaki çatışmada, devletin dokunulmazlığı olmalıdır") ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{x}$ = 3,5906, insan hakları ile devlet arasındaki çatışmada insan haklarını devlet karşısında önceleyen bir tutum benimsediklerini göstermektedir. 32. maddeye ("Devlet, hakkın sahibi ve yaratıcısıdır") ilişkin tutum puanı ortalamalarına $\bar{x}$ = 3,5497 bakıldığında, sınıf öğretmeni adayları devletin hakların sınırı tayin eden bir varlık olarak görmemekte ve devlete bir kutsiyet atfetmemektedirler. Benzer şekilde 19. maddeye ("Hakkın kaynağı, 'devlet'tir") ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{x}$ = 3,7427, sınıf öğretmeni adaylarının insanın ancak bir devlet çatısı altında ve devletin insana verdiği kadar hak sahibi olabileceğini anlatan bu maddeye katılmadıklarını göstermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının 23. maddeye ("Devlet, temel hak ve özgürlükleri kısıtlayıcı tedbirler alabilir") ilişkin tutum puanı ortalamaları, $\bar{x}$ = 3,4737'dir. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmeni adayları temel hak ve özgürlüklerin kısıtlanması noktasında devletin inisiyatif kullanamayacağını düşünmektedirler. Ancak 36. maddeye ("Devlet, güvenliği için insan hakları normlarını gözden çıkarabilir") ilişkin tutum puanı ortalamalarına $\bar{x}$ = 4,3977 bakıldığında, sınıf öğretmeni adayları devletin güvenliği söz konusu olduğunda insan hakları normlarının göz ardı edilebileceğini düşünmektedirler. 5. maddeye ("Devletin varlık nedeni, insan hak ve özgürlüklerini güvence altına almaktır") ilişkin tutum puanı ortalamalarına $\bar{x}$ = 4,5146 bakıldığında ise, sınıf öğretmeni adaylarının devletin insan hak ve özgürlüklerini güvence altına alan bir yapı olarak düşündükleri görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının 25. maddeye ("İnsan hakları alanını genişletmek, devletin etkin biçimde işleyişini güçleştirir") ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{x}$ = 3,4152, insan hak ve özgürlüklerinin genişletildiği ölçüde devletin işleyiş etkinliğinin azalacağını düşündüklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız İki Örneklem t Testi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48

Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Devlet Algısı	Kadın	115	30,887	0,462	169	0,854	0,395
	Erkek	56	30,071	0,836			

Tablo 48’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan kadın sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutum puanlarının standart sapması 0,462; erkek sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutum puanlarının standart sapması ise, 0,836’dır. Devlet algısına ilişkin tutum puanı ortalamalarına bakıldığında, kadınların puan ortalamasının $\bar{X}= 30,887$; erkeklerin puan ortalamasının ise $\bar{X}= 30,071$ olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan Bağımsız İki Örneklem t Testi sonucuna göre (p değeri, (p değeri (Sig = 0,395)>0,05), sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise değişkeni açısından devlet algısına ilişkin puanlarının standart sapması ve aritmetik ortalaması Tablo 49’da yer almaktadır. Fen Lisesi ve Meslek Lisesi’nden her biri için birer katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirilmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 49

Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Mezun Olunan Lise	N	$\bar{X}$	SS
Devlet Algısı	Genel (Düz) Lise	47	30,681	0,864
	Anadolu Lisesi	67	30,851	0,666
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	29,795	0,757
	Diğer	11	30,091	1,492
	TOPLAM	169	30,609	0,418

Yukarıdaki tabloda, mezun olunan lise değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutum puan ortalamaları karşılaştırıldığında, en yüksek puan ortalamasına “Anadolu Lisesi”den ($\bar{x}$ = 30,851) mezun olan sınıf öğretmeni adayları sahip iken; bunu $\bar{x}$ = 30,681 ile “Genel (Düz) Lise” mezunu olan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. Tablo 49’a göre, en düşük puan ortalamasına “Anadolu Öğretmen Lisesi” ($\bar{x}$ = 29,795) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 50’de gösterilmektedir.

Tablo 50

Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Devlet Algısı	Gruplararası	3	57,436	19,145	0,644	0,588
	Gruplarıçi	165	4908,788	29,750		
	TOPLAM	168	4966,225			

Tablo 50’de görüldüğü gibi, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutumları mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri ($\text{Sig}=0,588$)>0,05) göstermemektedir. Yani, mezun olunan lise değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutumlarında etkili değildir.

Sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutum puanları annenin ve babanın eğitim durumu açısından da irdelenmiştir. Sonuçlar Tablo 51, Tablo 52, Tablo 53 ve Tablo 54’te sunulmaktadır. Annenin ve babanın eğitim durumu değişkenine “Lisansüstü” yanıtını veren bir katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirilmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 51

Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Annenin Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Devlet Algısı	Okuryazar Değil	12	33,2500	4,28793
	İlkokul	105	30,4095	5,69530
	Ortaokul	17	29,5882	4,63760
	Lise	25	31,1200	4,53982
	Üniversite	10	31,4000	6,00370
	TOPLAM	169	30,6923	5,37631

Sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim durumlarına göre devlet algısına ilişkin tutum puanı ortalamalarına bakıldığında, tüm grupların devlet algısına ilişkin tutum puanı ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına annesi “okuryazar olmayan” ($\bar{X}= 33,2500$) sınıf öğretmeni adaylarının; en düşük puan ortalamasına ise, annesi “ortaokul” ($\bar{X}= 29,5882$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 52’de gösterilmektedir.

Tablo 52

Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Devlet Algısı	Gruplararası	4	117,202	29,300	1,014	0,402
	Gruplariçi	164	4738,798	28,895		
	TOPLAM	168	4856,000			

Tablo 52’ye göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutumları annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri (Sig=0,402)>0,05) göstermemektedir. Yani, annenin eğitim durumu değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutumlarında etkili değildir.

Sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutum puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 53’te yer almaktadır.

Tablo 53

Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Babanın Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Devlet Algısı	İlkokul	58	30,4310	5,62610
	Ortaokul	34	30,2647	5,71181
	Lise	46	30,6739	5,04669
	Üniversite	28	31,8571	5,00159
	TOPLAM	166	30,7048	5,36574

Sınıf öğretmeni adaylarının babanın eğitim durumlarına göre devlet algısına ilişkin tutum puanı ortalamalarına bakıldığında, tüm grupların tutum puanı ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına babası “üniversite” ($\bar{X}$ = 31,8571) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının; en düşük puan ortalamasına ise, babası “ortaokul” ($\bar{X}$ = 30,2647) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 54’te gösterilmektedir.

Tablo 54

Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Devlet Algısı	Gruplararası	3	48,157	16,052	0,553	0,647
	Gruplariçi	162	4702,379	29,027		
	TOPLAM	165	4750,536			

Tablo 54’e göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutumları babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri

(Sig=0,647)>0,05) göstermemektedir. Yani, babanın eğitim durumu değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutumlarında etkili değildir.

Yaşadıkları yerleşim birimi değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin puanlarının genel dağılımı Tablo 55'te yer almaktadır. Kasabada yaşadığını belirten bir katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 55

Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Yerleşim Birimi	N	$\bar{X}$	SS
Devlet Algısı	Köy	18	31,111	1,301
	İlçe Merkezi	59	29,678	0,694
	İl Merkezi	91	31,132	0,560
	TOPLAM	168	30,619	0,414

Yaşadıkları yerleşim birimi değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında, en yüksek puan ortalamasına “il merkezi”nde ($\bar{X}$ = 31,132) yaşayan sınıf öğretmeni adayları sahip iken; bunu $\bar{X}$ = 31,111 ile “köy”de yaşayan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. En düşük puan ortalamasına ise, $\bar{X}$ = 29,678 ile “ilçe merkezi”nde yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 56’de gösterilmektedir.

Tablo 56

Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Devlet Algısı	Gruplararası	2	80,542	40,542	1,402	0,249
	Gruplariçi	165	4739,077	28,722		
	TOPLAM	167	4819,619			

Tablo 56'ya göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutumları yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri ($\text{Sig}=0,249>0,05$) göstermemektedir. Yani, yerleşim birimi değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutumlarında etkili değildir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölge değişkenine göre devlet algısına ilişkin tutum puanlarının dağılımı Tablo 57'de verilmektedir. Doğu Anadolu Bölgesi'nde yaşadığını belirten bir katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 57

Devlet Algısı Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Bölge Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Bölge	N	$\bar{X}$	SS
Devlet Algısı	Akdeniz Bölgesi	18	29,000	0,925
	Karadeniz Bölgesi	22	29,909	1,180
	Ege Bölgesi	11	30,000	1,706
	Marmara Bölgesi	15	29,600	0,975
	İç Anadolu Bölgesi	100	31,290	0,570
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	5	30,600	3,203
	TOPLAM	171	30,620	0,413

Bölge değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında, en yüksek puan ortalamasına “İç Anadolu Bölgesi”nde ($\bar{X}= 31,290$) yaşayan sınıf öğretmeni adayları sahip iken; bunu $\bar{X}= 30,600$ ile “Güneydoğu Anadolu Bölgesi”; $\bar{X}= 30,000$ ile “Ege Bölgesi”; $\bar{X}= 29,909$ ile “Karadeniz Bölgesi” $\bar{X}= 29,600$ ile “Marmara Bölgesi”nde yaşayan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. Tablo 57'ye, en düşük puan ortalamasına “Akdeniz Bölgesi”nde ($\bar{X}= 29,000$) yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 58'de gösterilmektedir.

Tablo 58

Bölge Değişkenine Göre Devlet Algısına İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
Devlet Algısı	Gruplararası	5	123,084	24,617	0,838	0,525
	Gruplariçi	165	4849,208	29,389		
	TOPLAM	170	4972,292			

Tablo 58'e göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutumları yaşadıkları bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri ($\text{Sig}=0,525>0,05$) göstermemektedir. Yani, yaşadıkları bölge değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısına ilişkin tutumlarında etkisi olmadığı görülmektedir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideoloji faktörünün etkisini saptamaya yöneliktir. “Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkisi hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilen bu alt problemin çözümü için “ideoloji” faktöründen alınan ortalamalara bakılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkisi cinsiyet, mezun olunan lise, yerleşim birimi ve bölge değişkenleri açısından da irdelenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutum puanlarının genel dağılımı Tablo 59'da verilmektedir.

Tablo 59

İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Genel Dağılımı

Faktör	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS	Varyans
İdeoloji	41,00	71,00	56,1930	6,24906	39,05075

İdeoloji faktörü kendi içinde değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları en yüksek puan 71, en düşük puan 41’dir. Sınıf öğretmeni adaylarının ideoloji faktörüne ilişkin tutum puanlarının standart sapması 6,24906’dır. Sınıf öğretmeni adaylarının ideoloji faktörüne ilişkin tutum puanı ortalaması ($\bar{X}$ = 56,1930), ölçekte “Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. Bu ortalama değer ve 5’li likert tipi ölçekte karşılık geldiği seçenek, sınıf öğretmenleri adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkili olduğu anlamına gelmektedir.

İdeoloji faktörünü oluşturan maddeler, en düşük ortalama sahip madde en başta, en yüksek ortalama sahip madde en sonda olmak üzere sıralı olarak Tablo 60’ta verilmektedir.

Tablo 60

İdeoloji Faktöründeki Maddelere İlişkin Betimsel İstatistikler

İdeoloji Faktörüne İlişkin Maddeler	$\bar{X}$	SS	Varyans
27. İnsan hakkı, farklı olma hakkıdır.	1,9240	0,86776	0,75292
2. İnsan, etnik kimliğine göre hak sahibi bir varlıktır.	3,2632	1,75760	3,08915
6. Kişinin hakları, milletin haklarının üstünde olmalıdır.	3,3918	1,44863	2,09852
3. İnsan, üretim sürecindeki yerine ve işlevine göre hak sahibi olmalıdır.	3,4035	1,61456	2,60680
12. İnsan hakları, toplumsal dokuya uygun olmalıdır.	3,5322	1,20921	1,46218
29. İnsan hakları, geleneksel değerlerle uyum içinde olmalıdır.	3,5322	1,25223	1,56807
10. İnsan hakları, ‘birey’in kutsallığına dayanmalıdır.	3,6667	1,32842	1,76469
30. İnsan hakları, dinî değerler referans alınarak belirlenmelidir.	3,7719	1,25582	1,57708
31. İnsan hak ve özgürlükleri, toplumun tarihi tecrübelerine uygun olarak belirlenmelidir.	3,8246	1,07029	1,14552
11. İnsan hakları, ulusal ölçekte değerlendirilmelidir.	3,8538	1,08829	1,18437
24. İnsan hak ve özgürlüklerinin fiilen gerçekleşmesi, devlet gücünün sınırlandırılmasına bağlıdır.	4,1228	1,01871	1,03777
4. İnsan hakları, evrensel nitelikli haklardır.	4,1988	1,16629	1,36023
34. İnsan hakları, insanın ‘insan’ olarak doğmakla elde ettiği haklardır.	4,4561	1,00124	1,00248
20. İnsan hakları, şahsi menfaatlere yönelik haklardır.	4,6257	0,52045	0,27086
35. İnsan hakları, toplumsal parçalanmaya neden olur.	4,6257	0,48535	0,23466
TOPLAM	56,1930	6,2490	39,05075

Tablo 60'ta görüldüğü gibi, ideoloji faktöründe toplam on beş madde yer almaktadır. Bu maddeler incelendiğinde, dört maddenin 4,00'ün üstünde; diğer on bir maddenin 3,00'ün üstünde bir ortalama sahip olduğu görülmektedir. İdeoloji faktörüne ilişkin en düşük ortalama $\bar{X}= 1,9240$ ile yirmi yedinci maddeye; en yüksek ortalama ise $\bar{X}= 4,6257$ ile otuz beşinci maddeye aittir. Bu faktöre ilişkin genel ortalama ($\bar{X}= 56,1930$); standart sapma ise $SS= 6,2490$ 'dır.

Sınıf öğretmeni adaylarının 10. maddeye ("İnsan hakları, 'birey'in kutsallığına dayanmalıdır") ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}= 3,6667$ 'dir. Bu ortalama değer, sınıf öğretmeni adaylarının bireyi her şeyin üstünde tutan bir insan hakları anlayışına sahip olduklarını göstermektedir. 27. maddeye ("İnsan hakkı, farklı olma hakkıdır") ilişkin tutum puanı ortalamalarına $\bar{X}= 1,9240$ göre, sınıf öğretmeni adayları farklı olma hakkını insan hakkı olarak görmemektedirler. Sınıf öğretmeni adaylarının 30. maddeye ("İnsan hakları, dinî değerler referans alınarak belirlenmelidir") ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}= 3,7719$ 'dır. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmeni adayları insan haklarını belirlerken dinî normların, değerlerin, ilkelerin veya temaların referans alınması gerektiğini düşünmektedirler. Sınıf öğretmeni adaylarının 24. maddeye ("İnsan hak ve özgürlüklerinin fiilen gerçekleşmesi, devlet gücünün sınırlandırılmasına bağlıdır") ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}= 4,1228$ 'dir. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmeni adayları insan hak ve özgürlüklerinin devletin gücü sınırlandırıldığı takdirde gerçekleşeceğini düşünmektedirler. 4. maddeye ("İnsan hakları, evrensel nitelikli haklardır") ilişkin tutum puanı ortalamalarına $\bar{X}= 4,1988$ göre, sınıf öğretmeni adayları insan haklarını tüm dünya ölçeğinde genel kabul gören, benimsenen ve uygulanan normlar bütünü olarak görmektedirler. 34. maddeye ("İnsan hakları, insanın 'insan' olarak doğmakla elde ettiği haklardır") ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}= 4,4561$ ise, sınıf öğretmeni adaylarının insanın salt 'insan' olmasından ötürü hak öznesi olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının 12. maddeye ("İnsan hakları, toplumsal dokuya uygun olmalıdır") ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}= 3,5322$ 'dir. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarının toplumsal dokuyla uyum içinde olması gerektiğini düşünmektedirler. Sınıf öğretmeni adaylarının 29. maddeye ("İnsan hakları, geleneksel değerlerle uyum içinde olmalıdır") ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{X}=$

3,5322'dir. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmeni adayları insan haklarının geleneksel birikimlerle ve değerlerle aykırılık teşkil etmemesi gerektiğini düşünmektedirler. Sınıf öğretmeni adaylarının 31. maddeye ("İnsan hak ve özgürlükleri, toplumun tarihi tecrübelerine uygun olarak belirlenmelidir") ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{x}$ = 4,8246'dır. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmeni adayları insan hak ve özgürlüklerinin toplumun geçmiş deneyimleriyle intibak etmesi gerektiğini düşünmekte; insan hakları konusunda toplumsal olarak bilinene, denenmiş ve sınanmışa yönelmek gerektiğine inanmaktadırlar.

Sınıf öğretmeni adaylarının 2. maddeye ("İnsan, etnik kimliğine göre hak sahibi bir varlıktır") ilişkin tutum puanı ortalamalarına $\bar{x}$ = 3,2632 bakıldığında, sınıf öğretmeni adaylarının insanın etnik kimliğine göre hak sahibi bir varlık oluşuna kısmen katıldıkları görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının 6. maddeye ("Kişinin hakları, milletin haklarının üstünde olmalıdır") ilişkin tutum puanı ortalamalarına $\bar{x}$ = 3,3918 bakıldığında, sınıf öğretmeni adaylarının bu maddeye kısmen katıldıkları görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının 11. maddeye ("İnsan hakları, ulusal ölçekte değerlendirilmelidir") ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{x}$ = 3,8538'dir. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmeni adayları insan haklarının ulusal ölçekte ele alınması gerektiğini düşünmektedirler.

Sınıf öğretmeni adaylarının 3. maddeye ("İnsan, üretim sürecindeki yerine ve işlevine göre hak sahibi olmalıdır") ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{x}$ = 3,4035'tir. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmeni adayları insanın üretime yaptığı katkı kadar hak sahibi olduğuna inanmaktadırlar. Sınıf öğretmeni adaylarının 20. maddeye ("İnsan hakları, şahsi menfaatlere yönelik haklardır") ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{x}$ = 4,6257'dir. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir bölümü insan haklarının şahsi menfaatlere yönelik haklar olmadığı kanaatinde dirler. Sınıf öğretmeni adaylarının 35. maddeye ("İnsan hakları, toplumsal parçalanmaya neden olur") ilişkin tutum puanı ortalamaları $\bar{x}$ = 4,6257'dir. Bu ortalama değere göre, sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir bölümü insan haklarının toplumsal parçalanmaya neden olduğu görüşüne katılmamaktadırlar.

Sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız İki Örneklem t Testi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 61’de sunulmuştur.

Tablo 61

İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
İdeoloji	Kadın	115	55,904	0,570	169	-0,846	0,400
	Erkek	56	56,786	0,872			

Tablo 61’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan kadın sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutum puanlarının standart sapması 0,570; erkek sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutum puanlarının standart sapması ise, 0,872’dir. Adalet anlayışına ilişkin tutum puanı ortalamalarına bakıldığında, kadınların tutum puanı ortalamasının $\bar{X}= 55,904$; erkeklerin tutum puanı ortalamasının ise $\bar{X}= 56,786$ olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için uygulanan Bağımsız İki Örneklem t Testi sonucuna göre (p değeri, (p değeri (Sig = 0,400)>0,05), sınıf öğretmeni adaylarının adalet anlayışına ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise değişkeni açısından ideolojiye ilişkin tutum puanlarının standart sapması ve aritmetik ortalaması Tablo 62’de yer almaktadır. Fen Lisesi ve Meslek Lisesi’nden her biri için birer katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirilmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 62

İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Mezun Olunan Lise	N	$\bar{X}$	SS
İdeoloji	Genel (Düz) Lise	47	56,936	0,929
	Anadolu Lisesi	67	56,075	0,750
	Anadolu Öğretmen Lisesi	44	56,591	0,882
	Diğer	11	53,364	2,336
	TOPLAM	169	56,272	0,480

Yukarıdaki tabloda, mezun olunan lise değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında, en yüksek puan ortalamasına “Genel (Düz) Lise”den ($\bar{x}$ = 56,936) mezun olan sınıf öğretmeni adayları sahip iken; bunu $\bar{x}$ = 56,591 ile “Anadolu Öğretmen Lisesi” ve $\bar{x}$ = 56,075 ile “Anadolu Lisesi”nden mezun olan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. Tablo 62’ye göre, en düşük puan ortalamasına “Diğer” seçeneğini ($\bar{x}$ = 53,364) işaretleyen sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 63’te gösterilmektedir.

Tablo 63

Mezun Olunan Lise Değişkenine Göre İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
İdeoloji	Gruplararası	3	120,862	40,287	1,034	0,379
	Gruplariçi	165	6426,617	38,949		
	TOPLAM	168	6547,479			

Tablo 63’te görüldüğü gibi, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutumları mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri ($\text{Sig}=0,379$)>0,05) göstermemektedir. Yani, mezun olunan lise değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutumlarında etkili değildir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutum puanları annenin ve babanın eğitim durumu açısından da irdelenmiştir. Sonuçlar Tablo 64, Tablo 65, Tablo 66 ve Tablo 67’de sunulmaktadır. Annenin ve babanın eğitim durumu değişkenine “Lisansüstü” yanıtını veren bir katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirilmemiştir.

Tablo 64

İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Annenin Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
İdeoloji	Okuryazar Değil	12	54,8333	5,76562
	İlkokul	105	56,7524	6,66475
	Ortaokul	17	55,8235	5,51402
	Lise	25	56,0400	5,62346
	Üniversite	10	54,9000	3,07137
	TOPLAM	169	56,3077	6,16634

Sınıf öğretmeni adaylarının annelerinin eğitim durumlarına göre ideoloji faktörüne ilişkin tutum puanı ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalamasına annesi “ilkokul” ($\bar{X}= 56,7524$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının; en düşük puan ortalamasına ise, annesi “okuryazar olmayan” ($\bar{X}= 54,8333$) sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 65’te gösterilmektedir.

Tablo 65

Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
İdeoloji	Gruplararası	4	72,441	18,110	0,470	0,757
	Gruplariçi	164	6315,559	38,510		
	TOPLAM	168	6388,000			

Tablo 65’e göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutumları annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri (Sig=0,757)>0,05) göstermemektedir. Yani, annenin eğitim durumu değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutumlarında etkisi olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutum puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 66’da yer almaktadır.

Tablo 66

İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Babanın Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
İdeoloji	İlkokul	58	56,5345	7,00931
	Ortaokul	34	56,3824	5,51590
	Lise	46	56,4130	6,49983
	Üniversite	28	55,2143	4,40839
	TOPLAM	166	56,2470	6,16288

Sınıf öğretmeni adaylarının babanın eğitim durumu değişkenine göre ideolojiye ilişkin tutum puanı ortalamalarına bakıldığında, tüm grupların tutum puanı ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına babası “ilkokul” ($\bar{X}= 56,5345$) sınıf öğretmeni adaylarının; en düşük puan ortalamasına ise, babası “üniversite” ($\bar{X}= 55,2143$) mezunu olan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 67’de gösterilmektedir.

Tablo 67

Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre İdeoloji Faktörüne Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
İdeoloji	Gruplararası	3	36,547	12,182	0,317	0,813
	Gruplariçi	162	6230,327	38,459		
	TOPLAM	165	6266,873			

Tablo 67’ye göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutumları babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri (Sig=0,813)>0,05) göstermemektedir. Yani, babanın eğitim durumu değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutumlarında etkili değildir.

Yaşadıkları yerleşim birimi değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin puanlarının genel dağılımı Tablo 67’de yer almaktadır. Kasabada yaşadığını belirten bir katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 68

İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Yerleşim Birimi	N	$\bar{X}$	SS
İdeoloji	Köy	18	57,778	1,383
	İlçe Merkezi	59	56,322	0,851
	İl Merkezi	91	55,780	0,654
	TOPLAM	168	56,184	0,486

Yaşadıkları yerleşim birimi değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutum puanı ortalamaları karşılaştırıldığında, “köy” lehine bir fark olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına “köy”de ($\bar{X}$ = 57,778) yaşayan sınıf öğretmeni adayları sahip iken; bunu $\bar{X}$ = 56,322 ile “ilçe merkezi”nde yaşayan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. En düşük puan ortalamasına ise, $\bar{X}$ = 55,780 ile “il merkezi”nde yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 69’da gösterilmektedir.

Tablo 69

Yerleşim Birimi Değişkenine Göre İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
İdeoloji	Gruplararası	2	61,683	30,841	0,774	0,463
	Gruplariçi	165	6573,597	39,840		
	TOPLAM	167	6635,280			

Tablo 69’a göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin

tutumları yerleşim birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri (Sig=0,463)>0,05) göstermemektedir. Yani, yerleşim birimi değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutumlarında etkisi olmadığı görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları bölge değişkenine göre ideolojiye ilişkin tutum puanlarının dağılımı Tablo 70’te verilmektedir. Doğu Anadolu Bölgesi’nde yaşadığını belirten bir katılımcının bulunması istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için değerlendirmeye dâhil edilmemiştir.

Tablo 70

Tutum Puanlarının Bölge Değişkenine Göre Dağılımı

Faktör	Bölge	N	$\bar{X}$	SS
İdeoloji	Akdeniz Bölgesi	18	55,778	1,299
	Karadeniz Bölgesi	22	56,636	1,247
	Ege Bölgesi	11	52,818	1,633
	Marmara Bölgesi	15	55,467	1,877
	İç Anadolu Bölgesi	100	56,590	0,630
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	5	55,400	3,655
	TOPLAM	171	56,193	0,477

Bölge değişkeni açısından sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutum puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında, en yüksek puan ortalamasına “Karadeniz Bölgesi”nde ($\bar{X}$ = 56,636) yaşayan sınıf öğretmeni adayları sahip iken; bunu $\bar{X}$ = 56,590 ile “İç Anadolu Bölgesi”; $\bar{X}$ = 55,778 ile “Akdeniz Bölgesi”; $\bar{X}$ = 55,467 ile “Marmara Bölgesi”; $\bar{X}$ = 55,400 ile “Güneydoğu Anadolu Bölgesi” nde yaşayan sınıf öğretmeni adayları takip etmektedir. Tablo 69’a göre, en düşük puan ortalamasına “Ege Bölgesi”nde ($\bar{X}$ = 52,818) yaşayan sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki aritmetik ortalamaların istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 71’de gösterilmektedir.

Tablo 71

Bölge Değişkenine Göre İdeoloji Faktörüne İlişkin Tutum Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	sd	KT	KO	F	p
İdeoloji	Gruplararası	5	168,470	33,694	0,859	0,510
	Gruplarıçi	165	6470,162	39,213		
	TOPLAM	170	6638,632			

Tablo 71'e göre, gruplar arasındaki farkların önem kontrolüne ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutumları yaşadıkları bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık (p değeri ($\text{Sig}=0,510>0,05$) göstermemektedir. Yani, yaşadıkları bölge değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının ideolojiye ilişkin tutumlarında etkisi olmadığı görülmektedir.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi, sınıf öğretmeni adaylarının “adalet anlayışı”, “dinî inanç”, “devlet algısı” ve “ideoloji” alt faktörlerinden elde ettikleri tutum puanları ile ölçeğin genelinden elde ettikleri tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamaya yöneliktir. “Sınıf öğretmeni adaylarının “adalet anlayışı”, “dinî inanç”, “devlet algısı” ve “ideoloji” alt faktörlerinden elde ettikleri tutum puanları ile ölçeğin genelinden elde ettikleri tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen bu alt problemin çözümü için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson r Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması güçlü bir ilişki; 0.69-0.30 arasında olması orta düzeyde bir ilişki; 0.29-0.00 arasında olması ise zayıf bir ilişki şeklinde yorumlanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının “adalet anlayışı”, “dinî inanç”, “devlet algısı” ve “ideoloji” alt faktörlerinden elde ettikleri tutum puanları ile ölçeğin genelinden elde ettikleri tutum puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları Tablo 72’de verilmektedir.

Tablo 72

Ölçek Puanları ile Faktör Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Adalet Anlayışı	Dinî İnanç	Devlet Algısı	İdeoloji	Genel Puan	
Adalet Anlayışı	r	1				
	p					
	n	171				
Dinî İnanç	r	0,032	1			
	p	0,681				
	n	171	171			
Devlet Algısı	r	0,180*	0,065	1		
	p	0,018	0,402			
	n	171	171	171		
İdeoloji	r	0,303**	0,288**	0,464**	1	
	p	0,000	0,000	0,000		
	n	171	171	171	171	
Genel Puan	r	0,472**	0,531**	0,702**	0,846**	1
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	
	n	171	171	171	171	171

Alt faktörler arasındaki Pearson r Korelasyon Katsayıları hesaplamaları sonucu “adalet anlayışı” faktörü ile “devlet algısı” faktörü arasında zayıf bir ilişkinin olduğu ($r=0.180$, p değeri= $0,018<0,05$) görülmektedir. Adalet anlayışı toplam puanı ile devlet algısı toplam puanı arasında % 18’lik pozitif anlamlı bir ilişki vardır. “Adalet anlayışı” faktörü ile “ideoloji” faktörü arasında pozitif anlamlı bir ilişki ($r=0,303$, p değeri= $0,000<0,05$) bulunmaktadır. Yani, ilişki orta düzeydedir. “Dinî inanç” faktörü ile “ideoloji” faktörü arasında zayıf bir ilişki ($r=0,288$, p değeri= $0,000<0,05$) bulunmaktadır. Yani, dinî inanç toplam puanı ile ideoloji toplam puanı arasında % 28,8’lik pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Ancak, ilişki zayıftır. “Devlet algısı” faktörü ile “ideoloji” faktörü arasında orta düzeyde bir ilişki ($r=0,464$, p değeri= $0,000<0,05$) vardır.

Adalet anlayışı toplam puanı ile insan hakları toplam puanı arasında % 47,2 pozitif anlamlı bir ilişki ($r=0,472$, p değeri= $0,000<0,05$) vardır ve ilişki orta düzeydedir. Dinî inanç toplam puanı ile insan hakları toplam puanı arasında % 53,1 pozitif anlamlı bir ilişki ($r=0,531$, p değeri= $0,000<0,05$) vardır ve ilişki orta düzeydedir. Devlet algısı toplam puanı ile insan hakları toplam puanı arasında % 70,2’lik pozitif anlamlı bir ilişki ($r=0,702$, p değeri= $0,000<0,05$) bulunmaktadır. İlişki

güçlüdür. İdeoloji toplam puanı ile insan hakları toplam puanı arasında % 84,6'lık pozitif anlamlı bir ilişki ($r= 0,846$, p değeri= $0,000<0,05$) vardır. İlişki güçlüdür.

5. BÖLÜM

5.1. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, dördüncü bölümde sunulan bulguların ışığında ulaşılan araştırma sonuçları ele alınmakta, ortaya konulan sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler getirilmektedir.

5.1.1.1. SONUÇ

Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörleri ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

1. Araştırmanın birinci alt problemi, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyet, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi, bölge değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğiyle ilgilidir. Elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumları cinsiyet, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
2. Araştırmanın ikinci alt problemi, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının etkisinin cinsiyet, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamaya yöneliktir. Elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenleri adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının etkili olduğunu; ancak, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının etkisinin cinsiyet, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancının etkisinin cinsiyet, mezun olunan lise türü, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamaya yöneliktir. Elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenleri adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancının etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre erkek sınıf öğretmeni adaylarının dinî inanç faktörüne ilişkin toplam puanları kızların toplam puanlarından daha fazladır. Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancının etkisi mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.
4. Araştırmanın dördüncü alt problemi, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında devlet algısının etkisinin cinsiyet, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamaya yöneliktir. Elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenleri adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında devlet algısının etkili olduğunu; ancak, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında devlet algısının etkisinin cinsiyet, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır.
5. Araştırmanın beşinci alt problemi, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkisinin cinsiyet, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamaya yöneliktir. Elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenleri adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkili olduğunu; ancak, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin etkisinin cinsiyet, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi ve bölge değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır.
6. “Adalet anlayışı” faktörü ile “devlet algısı” faktörü arasında zayıf (% 18); “adalet anlayışı” faktörü ile “ideoloji” faktörü arasında orta (% 30,3); “dinî

inanç” faktörü ile “ideoloji” faktörü arasında zayıf (% 28,8); “devlet algısı” faktörü ile “ideoloji” faktörü arasında orta (% 46,4) düzeyde bir ilişki vardır.

7. İnsan Hakları Tutum Ölçeği’nden elde edilen toplam puan ile adalet anlayışı faktörü arasında orta düzeyde; ölçekten elde edilen toplam puan ile dinî inanç faktörü arasında orta düzeyde; ölçekten elde edilen toplam puan ile devlet algısı faktörü arasında güçlü düzeyde ve ölçekten elde edilen toplam puan ile ideoloji faktörü arasında güçlü düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

5.1.1.2. TARTIŞMA

Araştırma sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu; ancak insan hakları tutumlarının cinsiyet, mezun olunan lise, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, yerleşim birimi, bölge değişkenlerine göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Özen’in (2012) araştırma bulgusuyla örtüşmektedir; buna göre ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin insan haklarına yönelik tutumları olumludur, ancak tutumları cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, medeni durum ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. Gerek Türkiye’nin 2000’li yılların başından itibaren geçirdiği sosyal, siyasal ve ekonomik dönüşümün gerekse 1995 yılından bu yana ortaokul ve liselerin programlarında yer alan “Vatandaşlık Bilgisi”, “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi”, “Demokrasi ve İnsan Hakları” gibi dersler ile bu derslerin işleniş şeklindeki çeşitli iyileştirmelerin (ödev, proje, quiz gibi etkinliklerin eklenmesi vb.), bireylerin insan hakları bilgisi ve bilinci ile insan hakları tutumlarında bazı değişikliklere zemin hazırladığı muhakkaktır.

Bireylerin veya grupların insan hak ve hürriyetleri konusunda farklı tutumlara sahip olması veya farklı derecede duyarlılıklar sergilemesi bir faktörün etkisiyle açıklanabilir. Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ‘adalet anlayışı’, ‘devlet algısı’, ‘dinî inanç’ ve ‘ideoloji’ faktörlerinin etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için hesaplanan Pearson r Korelasyon Katsayıları, adalet anlayış ve dinî inanç faktörleri için orta; devlet algısı ve ideoloji faktörleri için yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında adalet anlayışının orta düzeyde bir etkisi olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adayları, ‘adalet anlayışı’ faktörü altında yer alan “Hak edenin hak ettiğini aldığı adil bir dünyada yaşamaktayız” maddesine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Yani, sınıf öğretmeni adayları adil ve hakça bir dünyada yaşadıklarına inanmamaktadırlar. Adil dünya inancı, insanların dünyanın düzenli ve kararlı bir yer olduğunu düşünmelerini ifade eden bir olgudur ve insanların gözlemledikleri olaylardaki adaletsizliği meşrulaştırma eğiliminin fark edilmesi sonucunda ortaya çıkmıştır (Kılınç ve Torun, 2011: 2, 4). Bu da göstermektedir ki insan haklarının fiilen gerçekleşmesi, devletin toplumsal yaşamda sağladığı adalet kadar adaletin tek tek her ferдин bilinç ve vicdan dünyasında yer etmesine de bağlıdır.

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında dinî inancın orta düzeyde bir etkisi olduğu bulgulanmıştır. Sjöborg’un (2008) İsveç’te, Botvar’ın (2008) Norveç’te yaptığı araştırmalar, dindarlığın insan hakları tutumunu bazen olumlu bazen de olumsuz etkilediğini göstermektedir (Akt: Kaplan, 2010: 45). Benzer şekilde Kaplan (2010), “Dini İnanç ve Davranışların İnsan Hakları Tutumu Üzerine Etkisi: Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasıyla dindar öğrencilerin insan hakları konusundaki tavrının dindarlık tarzına ve konunun mahiyetine göre farklılık gösterdiğini; bu nedenle dindarlık ve insan hakları tutumu arasında karmaşık bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ona göre din, insan hakları kültürünün oluşması ve gelişmesine katkı yapması yönüyle özne konumundayken; dinî inancın ve inanç hürriyetinin insan hakları çerçevesinde güvence altına alınması gereken bir temel hak ve özgürlük olması yönüyle de nesne konumundadır. Din ve insan hakları arasındaki ilişkiyi karmaşık hâle getiren ise, bu ikisi arasında zaman zaman ortaya çıkan çelişkidir.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında devlet algısının yüksek düzeyde bir etkisi olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, sınıf öğretmeni adaylarının devlet algısının ve haklar konusunda devlete yükledikleri misyonun farklılaştığını göstermektedir. Çünkü Türkiye’de ‘devlet’, toplumun ağırlıklı kesimince “koruyucu, kuşatıcı, öncelikli öneme sahip, aynı zamanda tüm aksaklıkların sorumlusu” olan bir kavram olarak algılanmaktadır. Nitekim siyasi söylemlerde sıkça karşımıza çıkan ‘hikmet-i hükümet’ ve ‘devlet-i aliyye’ (büyük devlet) gibi ifadeler ile ‘devlet baba’ tabiri ve 1982 Anayasasının giriş bölümünde geçen ‘devlet’ kelimesinin

daima büyük ‘D’ ile yazılması ve Türk toplumunun zihniyet dünyasındaki ‘kutsal devlet’ anlayışı bunun göstergeleri olarak okunabilir (Özbudun, 1996).

İnsan hakları, çeşitli biçimlerde ideolojinin damgasını taşımaktadır (Kaboğlu, 2002). Liberalizmde ‘birey’, her türlü toplumsal ve kurumsal yapının üstünde tutulur; bu nedenle birey, geniş bir haklar alanına sahiptir. Muhafazakârlıkta ise toplum bireye göre önseldir. Bu ideolojiye göre insan hakları, tek tek kişilerin haklarını kapsadığından toplumun organik doğasını bozabilir ve toplumsal parçalanmaya neden olabilir. Muhafazakârlık, kişilere toplumsal dokuyla ve geleneksel değerleriyle uyum içinde olan ve toplumun tarihi tecrübelerine ters düşmeyen haklar alanı oluşturulduğu takdirde bu riskin önüne geçilebileceğini varsayar. Marksizm, insan haklarının insana mülkiyet özgürlüğü sağlayacağı, bunun kabuğuna çekilmiş-egoist insan tipi yaratarak toplumsal parçalanmaya sebep olacağı tezini ileri sürer. Milliyetçilik ise, en genel açıklamayla hakların evrenselliğine muhalefet eder.

İdeolojiler, insanları ve toplumları belli bir eylem kümesiyle yüklü durumuna getirirler. Yani, onları belli bir tarzda harekete geçirirler. Crowson ve DeBacker (2008), üniversite öğrencilerinin insan hak ve özgürlüklerine bakış açılarının ideolojik tercihlerine göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Nitekim bu araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarında ideolojinin yüksek düzeyde bir etkisi olduğu saptanmıştır.

5.1.1.3. ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Sınıf öğretmeni adayları ve ilköğretim çağındaki çocuklar, insan hakları çalışmalarında göz ardı edilen gruplardır. Bu grupların insan hakları bilinci ve insan hakları tutumu, doldurulması gereken teorik ve pratik bir eksikliktir. Geniş katılımlı bir araştırmacı grubuyla hem sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin hem de ilköğretim çağındaki çocukların insan haklarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerin tek tek ya da bütünlüklü olarak araştırıldığı çalışmalara odaklanılmalıdır. Ayrıca insan hakları bilincinin ya da tutumunun kuşaklar/nesiller arasında nasıl bir farklılık gösterdiği araştırılarak kuşakları farklı kılan dinamikler ortaya konmalıdır. Buna ilaveten sınıf öğretmenlerinin insan hakları bilincinin ve tutumunun mühendislik, gazetecilik, vb. meslek

grubundaki bireylerle düşünce, inanç ve eylem bakımından nasıl bir farklılık gösterdiği araştırılmalıdır. Benzer şekilde, insan hakları bilincinin ve tutumunun fakülteler bazında farklılık gösterip göstermediği; gösteriyorsa bu farklılığın hangi noktalar üzerinde yoğunlaştığı belirlenmelidir.

2. Öğretmen adaylarını gündelik yaşamdaki çeşitli örnek durumlar üzerinde düşünmeye, tartışmaya, yorum yapmaya, mukayese etmeye ve hemen her konuda sorumluluk almaya/üstlenmeye yönelterek ve davranış ve eylem gerektiren proje ve sorumluluklarla tanıştırmak hak odaklı bir eğitim anlayışı kazanmalarına/geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır. Sınıf öğretmeni adaylarının insan hakları bilinci ve tutumunu hayatları boyunca üst düzeyde tutmaları gereken bir hedef olarak görmeleri konusunda öğretim üyelerinin geleneksel-didaktik anlayışın yanında öğretmen adaylarını uygulamaya ve okul dışı etkinliklere yönlendiren bir tavır içinde olması gerekmektedir. Ayrıca insan haklarının karar, düşünce ve eylemlerin önemli bir parçası hâline getirildiği ölçüde kişiye ve topluma artı değerler ve zenginlikler katacağı hissettirilmelidir.
3. Sınıf öğretmeni adayları, adil ve hakça bir dünyada yaşamadıklarını düşünmektedirler. Onları bu şekilde düşünmeye ya da böyle bir inanç geliştirmeye iten nedenlerin araştırılması ve bu nedenlerin hem ahlâkî hem de hukukî değer yargılarından yararlanarak ortadan kaldırılması gerekmektedir. Çünkü adalet ve hakkaniyetin gözetilmesi ve bunun çeşitli fikri egzersizlerle canlı tutulması, hak temelli bir bakış açısının yerleşmesi açısından son derece önemlidir. Bu bakış açısı, hak edenin hak ettiğini aldığı adil bir sistemin en önemli teminatı olup mesleki açıdan bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli niteliklerden biridir.
4. Öğretmen adaylarının, insan hakları ile adalet anlayışı arasındaki ilişkiyi fikrî ve hissî temelde oluşturmasını, geliştirmesini ve pekiştirmesini sağlayacak kaynak kitaplar tasarlanmalıdır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının adaleti, bir koşul olmanın bir adım daha ilerisine taşıyarak bir eylem biçimi hâline getirmelerini sağlayacak projeler üretilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akdemir, F. (2009). John Locke'un liberal siyaset felsefesinin metafizik arkaplanı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 19, s. 183-202.
- Akdemir, F. (2010). Locke'cu perspektiften temel hak ve özgürlüklerin kaynağı ve güvencesi üzerine bir analiz. *Birinci Uluslar Arası Felsefe Kongresi*, 14-16 Ekim, Bursa.
- Akkaş, H. H. (2003). Muhafazakâr siyasi düşünce kavramı üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: V, Sayı: 2, s. 241-254.
- Aktan, C.C. (2007). Muhafazakârlık ve liberal düşünce. *Köprü Dergisi*, Sayı: 97, <http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilarveGoster=YaziveYaziNo=825>
- Algan, B. (2006). Değişen egemenlik anlayışı ve küreselleşme bağlamında insan hakları. *Kazancı Hukuk Dergisi*, Sayı: 27-28, s. 65-99.
- Altun, D. (2006). *Nietzsche ve human rights*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ardıç, N. (2008). Türk sekülerleşmesi incelemelerinde paradigma değişimine doğru. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 11, s. 61-92.
- Ardoğan, R. (2006). İnsan haklarının iki tasnifine ilişkin bir şerh. *İnsan Hakları Araştırmaları*, 4 (6), s. 9-42.
- Ardoğan, R. (2007). İslam açısından muhafazakâr teorinin ilkeleri. *Köprü Dergisi*, Sayı: 97.
- Aslan, B. (2010). Laikliğin din ve vicdan özgürlüğü haricindeki hak ve özgürlüklerle ilişkisi. *Kazancı Hakemli Hukuk Dergisi*, Sayı: 71-72.
- Atatüre, S. (2009). Siyaset bilimi ve uluslararası ilişkilerde insan hakları kavramı. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 42, s. 15-38.
- Aybek, Ş. (2008). *Karl Marx'ın siyaset felsefesi*. Ankara: Maya Akademi.
- Aydın, M. (1995). Türkiye'de din-devlet ilişkisi ve laiklik. *Köprü Dergisi*, Sayı: 51.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern devletin mutlakçı ve araçsal yüzleri. *Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 10, s. 7-20.
- Baert, P. (2010). *Sosyal bilimler felsefesi: Pragmatizme doğru* (Çev.: Ü. Tatlıcan). İstanbul: Küre Yayınları.

- Bajaj, M. (2011). Teaching to transform, transforming to teach: Exploring the role of teachers in human rights education in India. *Educational Research*, Vol: 53, No: 2, pp. 207-221.
- Bakkal, A. (2007). Laiklik-din ve vicdan hürriyeti ilişkisi bağlamında kamusal alanda kılık-kıyafete getirilen sınırlamalar. *Köprü Dergisi*, Sayı: 99.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balı, A. Ş. (2001). *Çokkültürlülük ve sosyal adalet*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Balzacq, T. ve Ensarioğlu, Y. (2008). *İnsan hakları ve güvenlik: Türkiye, İngiltere ve Fransa*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Bates, D. G. (2009). *21.Yüzyılda kültürel antropoloji insanın doğadaki yeri* (Çev. Ed.: S. Aydın). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Bay, C. (1982). Self-respect as a human right: Thoughts on the dialectics of wants and needs in the struggle for human community. *Human Rights Quarterly* 4 (February), pp. 53-75.
- Baysal, A. C. (1980). *Tutum kavramına kuramsal ve uygulamalı bir yaklaşım ve işletmelerde işle ilgili tutumlar üzerine bir araştırma örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bekmen, A. (2009). Marksizm: 'Praksis'in teorisi (Der.: B. Örs). *19. yy'dan 20. yy'a modern siyasal ideolojiler* (s. 163-252), 3. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Beneton, P. (1991). *Muhafazakârlık* (Çev.: C. Akalın). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Berktaş, F. (2009). Liberalizm: Tek bir pozisyona indirgenmesi olanaksız bir ideoloji (Der.: B. Örs). *19. yy'dan 20. yy'a modern siyasal ideolojiler* (s. 47-114), 3. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Birand, K. (1953). 17., 18. ve 19. yüzyıllarda devlet idesi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, s. 161-166.
- Bottomore, T. (1987). *Siyaset sosyolojisi* (Çev.: E. Mutlu). Ankara: Teori Yayınları.
- Bromme, R. (2005). Thinking and knowing about knowledge: A plea for and critical remarks on psychological research programs on epistemological beliefs. In M. Hoffmann, J. Lenhard, and F. Seeger, (Eds.), *Activity and sign - grounding mathematics education* (pp. 191-201), New York: Springer. http://wwwpsy.uni-muenster.de/imperia/md/content/psychologie_institut_3/ae_bromme/pdf/veroeffentlichung/2005/brommethinkuknowl.pdf

- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 3. Baskı, Ankara: PegemA Yayınları.
- Calhoun, C. (1997). *Nationalism*. Buckingham: Open University Press.
- Can, N. (2007). Siyasal bir felsefe olarak liberteryenizm. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 2, Cilt: 10, s. 39-51.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları
- Coşkun, V. (2003). İnsan hakları ve devletin sorumluluğu. *Arkaplan Uluslar arası Politika*, Sayı: 6, <http://www.foreignpolicy.org.tr/arkaplan/ekim03/tr/aykonu.htm>
- Coşkun, V. (2006). *İnsan hakları liberal açıdan bir tahlil*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Cranston, M. (1999). İnsan hakları nelerdir? (Çev.: A. Yayla). *Sosyal ve siyasal teori* (s. 311-316), Der: A. Yayla, 2. Baskı: Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Crowson, H. M. ve DeBacker, T. K. (2008). Belief, motivational, and ideological correlates of human rights attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 148 (3), pp. 293-310.
- Çağan, K (Edt). (2008). Yanlış bilinç'ten anlam arayışı'na ideoloji. *İdeoloji* (s. 9-41). Ankara: Hece Yayınları.
- Çeçen, A. (1981). İnsan haklarının düşünsel boyutları. *Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1, s. 6-37.
- Çeçen, A. (1983). Demokrasi ve insan hakları. *Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 1, s. 67-97.
- Çeçen, A. (2003). *Adalet kavramı: Adalet kavramının göreliliği üzerine bir deneme*. Ankara: Turhan Yayınevi.
- Çelebi, A. (2010). *İnsan hakları siyasetin neresindedir?*. Panel konuşması, Hacettepe TV, 11 Kasım 2012 tarihinde http://tv.hacettepe.edu.tr/?packet=_HU-InsanHaklariPanel-MAE-31032010t&ssx=0 adresinden alınmıştır.
- Çolak, Y. (2012). Haklar ve aidiyetler arasında birey. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, Yıl: 8, Sayı: 32, s. 21-46.
- Demir, G. Y. (2010). Bir metafor olarak adalet. *Birinci Uluslar Arası Felsefe Kongresi*, 14-16 Ekim, Bursa.
- Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (Edt.: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu). Ankara: Nobel Yayınları.

- Dede, M. (1999). Kapalı toplum ve ilk inanışlar. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 40, s. 243-254.
- Delannoi, G. (1998). Milliyetçilik ve ideolojik kataliz. *Uluslar ve Milliyetçilik* (s. 31-38), Hz: J. Leca, İstanbul: Metis Yayınları.
- Donnelly, J. (1995). *Teoride ve uygulamada evrensel insan hakları* (Çev.: M. Erdoğan ve L. Korkut). Ankara: Yetkin Yayınları.
- Dumont, L. (2005). Bireycilik üzerine denemeler: Doğu, XIII. yüzyıldan başlayarak siyaset kategorisi ve devlet. *Devlet kuramı* (s. 141-174), Der.: C.B. Akal, 2. Baskı, Ankara: Dost Kitapevi.
- Dursun, A. (1995). Dine müdahale aracı olarak laiklik. *Köprü Dergisi*, Sayı: 51.
- Elmessiri, A. M. (1997). Daha kapsamlı ve açıklayıcı bir sekülerizm paradigmasına doğru: Modernite, içkinlik ve çözülme ilişkisi üzerine bir çalışma. *Divan Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 3, s. 55-92.
- Erdoğan, M. (1998a). İnsan haklarına kavramsal bir yaklaşım. *Liberal Düşünce Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 12, s. 7-16
- Erdoğan, M. (1998b). *Liberal toplum liberal siyaset*. 2. Baskı, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Erdoğan, M. (1998c). İnsan hakları öğretisine giriş. *Liberal Toplum Liberal Siyaset* (s.), 2. Baskı, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Erdoğan, M. (1994). Özgürlük, adalet ve refah. *Adalet kavramı* (s. 115-130), Edt.: A. Güriz, Ankara: TFK Yayınları.
- Erdoğan, M. (2004). Muhafazakârlık: Ana temalar. *Liberal Düşünce Dergisi*, Yıl: 9, Sayı: 34, s. 4-9.
- Erdoğan, M. (2010). *Anayasal demokrasi*. 8. Baskı, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Erdoğan, M. (t.y.). *Liberalizm ve Türkiye’de liberal eğilimler*. Liberal Düşünce Topluluğu, Kasım 11, 2012 tarihinde <http://www.liberal.org.tr/incele.php?kategori=MTg=&id=NDY2> adresinden alınmıştır.
- Eriksen, T. H. (2002). *Etnisite ve milliyetçilik antropolojik bir bakış*. İstanbul: Avesta Yayınları.
- Erkal, M. (1993). *Sosyoloji*. 5. Baskı, İstanbul: Der Yayınları.
- Eroğlu, C. (1974). Marksist devlet kuramı hakkında bir not. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, Cilt: 29, Sayı: 1, s. 113-123.
- Evans, C. S. ve Manis, R. Z. (2010). *Din felsefesi iman üzerine rasyonel düşünme* (Çev.: F. Akdemir). Ankara: Elis Yayıncılık.

- Freeman, M. (2008). *İnsan hakları disiplinlerarası bir yaklaşım*. Ankara: Birleşik Yayınları.
- Gardner, H. (2007). *Geleceği inşa edecek beş zihin* (Çev.: F. Şar ve A. H. Gül). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Gauchet, M. (2005). Anlam borcu ve devletin kökenleri: İlkelerde din ve siyaset. *Devlet kuramı* (s. 33-67), Der: C.B. Akal, 2. Baskı, Ankara: Dost Kitapevi.
- Gellner, E. (1998). *Milliyetçiliğe bakmak*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Giddens, A. (2002). *Sağ ve solun ötesinde radikal politikaların geleceği* (Çev.: M. Sözen ve S. Yücesoy). İstanbul: Metis Yayınları.
- Gökalp, E. (2007). Milliyetçilik: Kuramsal bir değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 1, s. 279-298.
- Gökdemir, O. (2012). *İnsana karşı Marksizm*. 22.03.2013 tarihinde <http://foralthusser.blogspot.com/2012/11/insana-kars-marksizm-orhan-gokdemir.html#!/2012/11/insana-kars-marksizm-orhan-gokdemir.html> adresinden alınmıştır.
- Guyette, F. W. (2009). Human rights education and religious education: From mutual suspicion to elective. *British Journal of Religious Education*, Vol: 31, No: 2, pp. 129-139.
- Gül, C. (2010). Klonlama ve kök hücre çalışmaları karşısında insan onurunun korunması hakkı. *E-Akademi*, Sayı: 101, <http://www.e-akademi.org/makaleler/cgul-1.htm>
- Gülener, S. (2007). Türk siyaseti'nde merkez-çevre ilişkilerinin seyri ve 27 Mayıs 1960 darbesi. *Bilgi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 1, s. 36-66.
- Güler, E. Z. (2009). Muhafazakârlık: Kadim geleneğin savunusundan faydacılığa (Der.: B. Örs). *19. yy'dan 20. yy'a modern siyasal ideolojiler* (s. 115-162), 3. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Güler, İ. (2009). *İtikattan imana*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Gündoğan, A. O. (2002). Devlet ve milliyetçilik. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, Yıl: 6, Sayı: 21, s. 193-206.
- Gündoğan, A. O. (2003). *Hak ve adalet*. "Hukuk ve Adalet" Sempozyumu, Muğla Üniversitesi, 9-11 Ekim, Muğla.
- Güriz, A. (1985). *Hukuk felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.

- Güriz, A. (Ed.) (2001). Adalet kavramının belirsizliği. *Adalet kavramı* (s. 7-37), 2. Baskı, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Güriz, A. (1990). Adalet kavramı. *Anayasa Yargısı Dergisi*, Cilt: 7, s. 11-20.
- Habermas, J. (2003). *İnsan doğasının geleceği* (Çev.: K. H. Ökten). İstanbul: Everest Yayınları.
- Hall, J. A. ve Ikenberry, G. J. (2005). *Devlet* (Çev.: İ. Çekem). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Hall, J. A. (2008). Milletleri türdeşleştirmenin koşulları. *21. yy'da Milliyetçilik* (s. 15-34), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Halliday, F. (2008). Evrensellik ve haklar: Milliyetçiliğin karşısındaki tehditler. *21. yy'da Milliyetçilik* (s. 63-75), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Hatemi, H. (2005). Adalet kavramının içeriği ve mutlaklığı ve değişmezliği. *Köprü Dergisi*, Sayı: 92.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik* (Çev.: S. K. Akbaş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hekimoğlu, M. M. (2003). İnsan haklarının tarihsel perspektif içerisindeki gelişimi. *Balıkesir Üniversitesi Akademik Fener Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, s. 73-92.
- Heywood, A. (2011a). *Siyaset teorisine giriş* (Çev.: H. M. Köse). İstanbul: Küre Yayınları.
- Heywood, A. (2011b). *Siyasi ideolojiler* (Çev.: A. K. Bayram, Ö. Tüfekçi, H. İnaç, Ş. Akın, B. Kalkan). 3. Baskı, Ankara: Adres Yayınları.
- Hırş, E. E. (2001). *Hukuk felsefesi ve hukuk sosyolojisi dersleri* (Uyarlayan: S. B. Veziroğlu). Ankara: Banka ve Ticaret Hukuku Araştırmaları Enstitüsü Yayınevi.
- Hobbes, T. (2010). *Leviathan* (Çev: S. Lim). 8. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Honer, S. M., Hunt, T. C. ve Okholm, D. L. (2003). *Felsefeye çağrı sorunlar ve seçenekler* (Çev.: H. Ünder). Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara: İmge Kitapevi.
- Hutchinson, J. ,(2008). Milliyetçilik, globalizm ve medeniyetler çatışması. *21. yy'da milliyetçilik* (77-100), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- İbn-i Haldun (1859). *Tercüme-i İbn-i Haldun* (Çev.: M. Sahib Pîrîzade), İstanbul: Takvimhane-i Âmire Yayınevi.
- İnce, M. (2008). *Liberal ve marksist özgürlük anlayışlarının karşılaştırılması*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Siyaset ve Sosyal Bilimler Bilim Dalı, Ankara.
- İzveren, A. (1988). *Hukuk felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Jones, P. (1996). International human rights: Philosophical or political? (pp. 183-204). In S. Caney, D. George, and P. Jones (Eds.). *National rights, international obligations*. Boulder: Westview Press.
- Kaboğlu, İ. Ö. (2002). *Özgürlükler hukuku*. 6. Baskı, *Ankara: İmge Yayınevi.
- Kapani, M. (1989). *Politika bilimine giriş*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Kapani, M. (1996). *İnsan haklarının uluslar arası Boyutları*. 3. Basım, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kaplan, H. (2010). Dinî inanç ve davranışların insan hakları tutumu üzerine etkisi: Lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl: 14, Sayı: 45, 43-58.
- Karagöz, Y. ve Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 21, s. 81-98.
- Karaosmanoğlu, F. (2012). *İnsan hakları*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 11. Baskı, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Keyman, E. F. (2001). Devletin bekası - hukukun üstünlüğü karşıtlığı: Türkiye’de devlet sorunu ve demokratikleşme olgusu. *Doğu-Batı Düşünce Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 13, s. 141-154.
- Kılınç, S. ve Torun, F. (2011). Adil dünya inancı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3 (1), s. 1-14.
- Kolakowski, L. (1999). *Modernliğin sonsuz duruşması* (Çev.: S. Ayaz). İstanbul: Pınar Yayınları.
- Kornblum, W. (2011). *Sociology in a changing world*, Ninth Edition, USA: Wadsworth Publishing Company.
- Kıvılcım, Z. (2009). İnsan haklar ve karşı hegemonya. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Cilt: XIII, Sayı: 1-2, s. 217-240.
- Kirk, R. (2008). Muhafazakârlığın on prensibi (Çev.: O. Aslan ve C. Fedayi). *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 16-17, s. 243-250.
- Kuçuadi, I. (2004). Laiklik ve insan hakları. *TBB Dergisi*, Sayı: 52, s. 89-96.
- Kuçuradi, I. (2007). *İnsan hakları kavramları ve sorunları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kurul, N. (t.y.). *Kapitalizmin felsefî temelleri: İnsan doğasının liberal kavrayışı ve eğitim üzerine düşünceler*.

- http://ankara.academia.edu/NejlaKurul/Papers/1854760/Kapitalizmin_Felsefi_Temelleri_Insan_Dogasinin_Liberal_Kavrayisi_ve_Egitim_Uzerine_Dusunceler
- Küçük, A. (2004). Hukuk devleti, demokrasi ve temel hak ve hürriyetlerin güvencelenmesi. *Liberal Düşünce Dergisi*, Yıl: 9, Sayı: 35, s. 201-219.
- Küçükcan, T. (2007). Kamusal alan ve din. *Köprü Dergisi*, Sayı: 99.
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık: Azınlık haklarının liberal teorisi* (Çev: A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Leming, J. S. (1992). Ideological perspectives within the social studies profession: An empirical examination on the “two cultures” thesis. *Theory and Research in Social Education*, Vol: XX, No: 3, pp. 293-312.
- Leung, Y. W. ve Lo, Y. L. (2012). Are liberal studies teachers ready to prepare human rights respecting students? A portrait of teacher’s attitudes towards human rights. *Intercultural Education*, Vol: 23, No: 4, pp. 341-358.
- Locke, J. (2004). *Hükümet üzerine ikinci deneme* (Çev.: F. Bakırcı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Lukes, S. (1998). *Marksizm ve ahlâk* (Çev.: O. Akınhay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Mannheim, K. (2004). *İdeoloji ve ütopya* (Çev.: M. Okyayuz). 2. Baskı, Ankara: Epos Yayınları.
- Mardin, Ş. (1992). *İdeoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- McLellan, D. (2009). *İdeoloji* (Çev.: B. Yıldırım). 2. Baskı, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mengüşoğlu, T. (1998). *İnsan felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Nişancı, E. (2002). Neo-patrimonyalizm ve Türk siyasal modernleşmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, Sayı: 1, Cilt: 3, s. 123-139.
- Nodia, G. (1999). Milliyetçilik ve demokrasi (Çev.: E. Yalçın-A. Yayla). *Sosyal ve siyasal teori* (s. 85-103), Der: A. Yayla, 2. Baskı: Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Oksal, A., Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2006). Merkezi epistemolojik inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (2), s. 371-381.
- Orçan, M. (2008). Modern bir asabiyet olarak ideoloji (Edt.: K. Çağan). *İdeoloji* (s. 123-140), Ankara: Hece Yayınları.
- Öğün, S. S. (2009). Türk muhafazakârlığını kültürel politik kökleri (Edt.: T. Bora ve M. Gültekingil). *Modern Türkiye’de Siyasal Düşünce: Muhafazakârlık* (s. 539-589), 4. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

- Öğütçü, M. (2005). Doğal hukuk ve pozitif hukuk ışığında insan hakları alanındaki Bazı kavramlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7, Özel Sayı, s. 555-616.
- Örs, B. (Der.) (2009). Faşizm: Modernitenin karanlık yüzü. *19. yy'dan 20. yy'a modern siyasal ideolojiler* (s. 477-514), 3. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özbudun, E. (1996). The Ottoman legacy and the Middle East state tradition (133-157). *Imperial Legacy: The Ottoman imprint on the Balkans and the Middle East*, Edt.: L. C. Brown, New York: Columbia University Press.
- Özen, B. (2012). *Devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin insan haklarına ilişkin tutumlarının çok boyutlu incelenmesi (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Hakları Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özipek, B. B. (2003). Devlet. *Siyaset* (s. 71-102), Ed.: M. Türköne, Ankara: Lotus Yayınları.
- Özipek, B. B. (2004). Muhafazakâr siyasetin temelleri. *Liberal Düşünce Dergisi*, Yıl: 9, Sayı: 34, s. 5-9.
- Özkırımlı, U. (2009). *Milliyetçilik kuramları eleştirel bir bakış*. 3. Baskı, Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Öztürk, H. (2008). İnsan haklarının evrenselliği ya da Afrika'nın makus talihi. 10 Kasım 2012 tarihinde http://www.bilgesam.org/tr/index.php?option=com_content&view=article&id=1544:nsan-haklarnn-evrenselli-ya-da-afrikann-makus-talihi&catid=169:analizler-afrika adresinden alınmıştır.
- Öztürk, A. (2010). İnsan hakları mı, insanlar mı? İnsan hakları teorisi üzerine eleştirel notlar. *Yeni Sol Yeni Sağ* (s. 7-32), Der.: A. Öztürk, İstanbul: Phoenix Yayınları.
- Öztürk, A. (2012). Liberal milliyetçilik ve anti-liberal milliyetçilik. *Kaos GL*, Sayı: 123, s. 17-18.
- Öztürk, A. (2013). *Liberal adalet*. İstanbul: Doruk Yayınları.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers'beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Vol: 62, No: 3, pp. 307-322.
- Pandey, S. (2007). Human rights awareness of teachers and teacher educators: An investigation. *Human Rights Education in Asians Schools*, Vol: 10, pp. 167-174.
- Peker, H. (1993). *Din psikolojisi*. Samsun: Sönmez Matbaa.

- Perumal, J. (2008). Student resistance to and teacher normalisation of radical ideologies. *The International Journal of Learning*, Vol: 15, Number: 1, pp. 211-224.
- Pinker, S. (2010). *Boş sayfa: İnsan doğasının modern inkârı* (Çev.: M. Doğan). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Rand, A. (1999). İnsan(ın) hakları (Çev.: M. Erdoğan). *Sosyal ve siyasal teori* (s. 317-324), Der: A. Yayla, 2. Baskı: Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Rasmussen, D. B. (2004). Haklar, hukuk ve ahlak. *Liberal Düşünce Dergisi*, Yıl: 9, Sayı: 36.
- Ringens, S. (2010). *Demokrasi neye yarar? Özgürlük ve ahlâki yönetim üzerine* (Çev.: N. Elhüseyni). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rousseau, J. J. (2005). *Toplum sözleşmesi* (Çev.: M. T. Yalım). İstanbul: Devin Yayınları.
- Sancar, S. (1997). *İdeolojinin serüveni*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Sancar, M. (2003). İnsan hakları: Retorik, hukuk ve gerçeklik. *Birikim Dergisi*, Sayı: 165, s. 124-128.
- Sandel, M. (2010). Yitirdiğimiz demokratik tartışma sanatı. 04.01.2013 tarihinde http://www.ted.com/talks/michael_sandel_the_lost_art_of_democratic_debate.html adresinden alınmıştır.
- Schmidtz, D. (2010). *Adaletin unsurları* (Çev.: H. Özler). Ankara: Liberte Yayınları.
- Schreiber, J. B. ve Shinn, D. (2003). Epistemological beliefs of community college students and their learning processes. *Community College Journal of Research and Practice*, Vol: 27, No: 8, pp. 699-709.
- Scott, J. W. (2012). *Örtünmenin siyaseti* (Çev.: M. Tabur). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Smith, A. D. (2003). *Küreselleşme çağında milliyetçilik*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözen, E. (2003). Kùltürler arası iletişim ve merkez-çevre ilişkisi olarak insan hakları. *III. Uluslar Arası Mevlana Kongresi*, 5-6 Mayıs Konya, s. 31-34.
- Sungurbey, İ. (1997). Hak nedir? Çağdaş hukuk felsefesi ve hukuk kuramı İncelemeleri (Hz: H. Ökçesiz), İstanbul: Alkım Yayınları.

- Şahin, K. (2009). *İnsan hakları ve özgürlük boyutuyla ifade özgürlüğü gerekçeleri ve sınırları*. İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.
- Şentürk, R. (2007). *İnsan hakları ve islâm: Sosyolojik ve fıkhi yaklaşımlar*. İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- Tepe, H. (2010). İnsan hakları: Kavram, kapsam ve ölçüt (s. 1-32). *Disiplinlerarası yaklaşımla insan hakları*. Ed. Selda Çağlar, İstanbul: Beta Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Türk, H. B. (2003). İdeoloji. *Siyaset* (s. 105-145), Edt.: M. Türköne, Ankara: Lotus Yayınları.
- Türköne, M. (Ed.) (2003). Ulus-devlet ve milliyetçilik. *Siyaset* (s. 631-665), Ankara: Lotus Yayınları.
- Uygun, O. (2000). İnsan hakları kuramı. *İnsan hakları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Vincent, A. (2006). *Modern politik ideolojiler* (Çev.: A. Tüfekçi). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Vural, M. (2007). *Siyaset felsefesi açısından muhafazakârlık*. 2. Baskı, Ankara: Elis Yayınları.
- Yayla, A. (2012). *Siyaset teorisine giriş*. 5. Baskı, Ankara: Liberte Yayınları.
- Yayla, A. (2008). *Liberalizm*. 5. Baskı, Ankara: Liberte Yayınları.
- Yüksel, M. (2007). İnsan haklarının sosyo-tarihsel temelleri. *Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Dergisi*, Cilt: 25, Sayı: 1, s. 1-19.
- Yükselbaba, Ü. (2008). Kamusal alan modelleri ve bu modellerin bağlamları. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, Cilt: LXVI, Sayı: 2, s. 227-272.
- Zelyüt, S. (2010). *Dört adalı: Hobbes-Locke-Berkeley-Hume*. 2. Baskı, Ankara: Doğu-Batı Yayınları.

EKLER

EK 1 – Araştırma İzin Belgesi

EK 2 – İnsan Hakları Tutum Ölçeği

EK 1. ARASTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

SAYI : B.30.2.GÜN.0.12.72.01/ 6945
KONU : İzin

31 Aralık 2012

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığına

İLGİ : 21.12.2012 tarih ve B.30.2.GÜN.0.72.01.38/4852-25473 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek Doktora öğrencisi Nilgün DAĞ'ın, Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL'ın danışmanlığında yürüttüğü "Üniversite Öğrencilerinin İnsan Haklarına İlişkin Tutumlarını Etkileyen Faktörler" konulu tezi kapsamında Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerine anket uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Hayati AKYOL
DEKAN

EK 2. İNSAN HAKLARI TUTUM ÖLÇEĞİ

İNSAN HAKLARI TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı,

Bu ölçek formu, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı doktora programı çerçevesinde yürütülmekte olan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnsan Haklarına İlişkin Tutumlarını Etkileyen Faktörler” adlı doktora tez çalışmasında kullanılmak üzere veri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Sonuçların güvenilirliği, bu ölçek formuna vereceğiniz yanıtların içtenliğine bağlıdır. Göstereceğiniz dikkat ve harcayacağınız çaba için şimdiden teşekkür ederiz.

Lütfen anketin üzerine hiçbir şekilde kimliğinizi belirtecek bir yazı yazmayınız. Bu çalışmaya katılan kişilerin vereceği her türlü bireysel bilgi tarafımızdan kesinlikle gizli tutulacak ve hiçbir kişi veya kuruma aktarılmayacaktır. Anket verileri araştırmacıda saklı kalacaktır.

Ölçek formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel (demografik) özellikler ilgili sorular, ikinci bölümde ise ölçekteki her bir maddeye ne ölçüde katıldığınızı belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Öğrt. Gör. Nilgün DAĞ
nilgundag@yahoo.com

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde yer alan soruların amacı, katılımcıların kişisel özelliklerine ait bilgilerini elde etmektir.

1	Cinsiyet	(☐ Kadın	(☐ Erkek
2	Yaş		
3	Mezun Olunan Lise	(☐ Genel (Düz) Lise (☐ Anadolu Lisesi (☐ Anadolu Öğretmen Lisesi (☐ Fen Lisesi	(☐ Meslek Lisesi (☐ Endüstri Meslek Lisesi (☐ İmam Hatip Lisesi (☐ Diğer
4	Kardeş Sayısı		
5	Annenin Eğitim Durumu	(☐ Okuryazar değil (☐ İlkokul (☐ Ortaokul (☐ Lise	(☐ Üniversite (☐ Lisansüstü (☐ Diğer
6	Babanın Eğitim Durumu	(☐ Okuryazar değil (☐ İlkokul (☐ Ortaokul (☐ Lise	(☐ Üniversite (☐ Lisansüstü (☐ Diğer
7	Annenin Mesleği		
8	Babanın Mesleği		
9	Yaşadığı Yerleşim Birimi	(☐ Köy (☐ Kasaba (☐ İlçe Merkezi (☐ İl Merkezi	
10	Yaşadığı Bölge	(☐ Akdeniz Bölgesi (☐ Karadeniz Bölgesi (☐ Ege Bölgesi (☐ Marmara Bölgesi	(☐ İç Anadolu Bölgesi (☐ Güneydoğu Anadolu Bölgesi (☐ Doğu Anadolu Bölgesi

İKİNCİ BÖLÜM

Değerli Katılımcı,

Aşağıdaki ölçek, insan hakları tutumunuzu belirlemek için geliştirilmiştir. Sizden her bir madde ile ilgili size en çok uyan seçeneği belirtmeniz istenmektedir. Lütfen unutmayın, her bir maddeye ilişkin doğru veya yanlış seçenek diye bir şey söz konusu değildir. Burada amaç, sizin tutumlarınızı saptamaktır. Bu da, açık ve samimi olarak verdiğiniz bir yanıtın “doğru bir yanıt” olacağı anlamına gelmektedir. Lütfen her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve sizin düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi sağında yer alan derecelemeye göre işaretleyiniz. Örneğin birinci ifadeye “Her Zaman Katılıyorum” diyorsanız kutucuğa “X” işareti koyunuz. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederiz.

	Her Zaman Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Hak edenin hak ettiğini aldığı ‘adil’ bir dünyada yaşamaktayız.					
2. İnsan, etnik kimliğine göre hak sahibi bir varlıktır.					
3. İnsan, üretim sürecindeki yerine ve işlevine göre hak sahibi olmalıdır.					
4. İnsan hakları, evrensel nitelikli haklardır.					
5. Devletin varlık nedeni, insan hak ve özgürlüklerini güvence altına almaktır.					
6. Kişinin hakları, milletin haklarının üstünde olmalıdır.					
7. Hakkın kaynağı Tanrı’dır.					
8. Adalet, hakka uygunluktur.					
9. Adalet, hakların varlık nedenidir.					
10. İnsan hakları, ‘birey’in kutsallığına dayanmalıdır.					
11. İnsan hakları, ulusal ölçekte değerlendirilmelidir.					
12. İnsan hakları, toplumsal dokuya uygun olmalıdır.					
13. Adalet, yasaya uygunluktur.					
14. İnanç hürriyetinin, kamusal alan olgusuyla kısıtlanması bir hak ihlâlidir.					
15. İnsan hakları ancak laik bir devlet düzeninde gerçekleşir.					
16. Adalet, insan hak ve özgürlüklerinin güvencesidir.					
17. Devletin vatandaşlarına zorunlu askerlik hizmetini şart koşması, insan haklarına dayalı bir uygulama değildir.					
18. Kürtaj, eşcinsellik gibi durumların hak olup olmadığına ‘inanç’ temelli bir bakış açısıyla karar verilmelidir.					
19. Hakkın kaynağı, ‘devlet’tir.					
20. İnsan hakları, şahsi menfaatlere yönelik haklardır.					
21. İnsan hakları, adaletin olmadığına kanıttır.					
22. İnsan hakları, devletin bekâsından (kalıcılığından) üstün olmalıdır.					
23. Devlet, temel hak ve özgürlükleri kısıtlayıcı tedbirler alabilir.					
24. İnsan hak ve özgürlüklerinin fiilen gerçekleşmesi, devlet gücünün sınırlandırılmasına bağlıdır.					
25. İnsan hakları alanını genişletmek, devletin etkin biçimde işlemesini güçleştirir.					
26. Devletin öğretmenlere mecburi hizmeti şart koşması, insan haklarına aykırı bir uygulamadır.					
27. İnsan hakkı, farklı olma hakkıdır.					
28. Kişinin hak anlayışında dinî inancının etkisi olmalıdır.					
29. İnsan hakları, geleneksel değerlerle uyum içinde olmalıdır.					
30. İnsan hakları, dinî değerler referans alınarak belirlenmelidir.					
31. İnsan hak ve özgürlükleri, toplumun tarihi tecrübelerine uygun olarak belirlenmelidir.					
32. Devlet, hakkın sahibi ve yaratıcısıdır.					
33. İnsan hakları ile devlet arasındaki çatışmada, devletin dokunulmazlığı olmalıdır.					
34. İnsan hakları, insanın ‘insan’ olarak doğmakla elde ettiği haklardır.					
35. İnsan hakları, toplumsal parçalanmaya neden olan haklardır.					
36. Devlet, güvenliği için insan hakları normlarını gözden çıkarabilir.					