



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNE YÖNELİK PROGRAM  
GELİŞTİRMEYE İLİŞKİN ÖĞRENCİ-ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ

Faramarz Yaşar ABEDİ

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En İyiyeye...*



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNE YÖNELİK PROGRAM  
GELİŞTİRMEYE İLİŞKİN ÖĞRENCİ-ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ

STUDENTS-FACULTY MEMBERS VIEWS ON CURRICULUM DEVELOPMENT IN  
HUMAN RIGHTS EDUCATION

Faramarz Yaşar ABEDİ

Doktora Tezi

Ankara, 2022

## Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen eğitiminde insan hakları eğitimine yönelik program geliştirmeye ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerini belirlemektir. Karma yöntem uygulanan araştırmada eş zamanlı karma desen uygulanmıştır. Bu yöntemin ve desenin seçilme sebebi, nitel ve nicel veri türünün birleştirilmesi, sonuçların karşılaştırılması, doğrulanması ve tamamlanmasına izin vermesidir. Araştırmada Seval Fer ve Faramarz Yaşar Abedi tarafından geliştirilen “İnsan Hakları Eğitimine İlişkin İhtiyacın Belirlenmesi” ve “İnsan Hakları Program Tasarımı” anketleri, ayrıca “Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adayı Görüşme Formu” kullanılmıştır. Çalışma grubu, Ankara’da bulunan iki devlet üniversitesi ve iki özel üniversitede görev yapan 34 öğretim elemanı ile 632 öğretmen adayından oluşmuştur. Nicel verilerin analizi için frekans, yüzde ve Ki-kare testi; nitel veri analizi için Miles vd. (2019) nitel veri analizi kullanılmıştır. Eğitim fakültesi öğretim elemanları ve öğretmen adayları görüşleri sonucunda, öğretmen eğitiminde İHE'nin mevcut derslerle bütünleştirilip zorunlu olarak uygulanma ihtiyacı bulgusuna varılmıştır. Bu çerçevede insan hakları farkındalığını sağlayabilme, temel hak ve özgürlüklerin yanı sıra yaşama haklarını savunabilme, insan hakları eğitimini önemseyebilme; demokrasi ve çok kültürlülüğü savunabilme gibi hedeflerin belirlenmesi bulgusuna ulaşılmıştır. Hak ve özgürlükler, insan hakları ve İHE'nin temelleri, çoğulculuk ve çok kültürlülük, adalet, eşitlik, ayrımcılık ve demokratik yaşam içeriğinin yer alması gerektiği de bulgular arasındadır. Yanı sıra insan haklarını savunabilmede bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara uygun öğretimin düzenlenmesi ile birey odaklı ve etkileşim odaklı öğretim yöntemlerinin kullanılması, ve etkili değerlendirme yöntemlerin kullanılması sonucuna varılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** İnsan hakları, ihtiyaçların belirlenmesi, insan hakları eğitimine yönelik program geliştirme, öğretmen yetiştirme, yükseköğretim.

### **Abstract**

Based on the views of faculty members and pre-service teachers, this study aimed to conduct a needs assessment for curriculum development in human rights education in teacher education programs. The parallel design mixed-methods research was used to collect the quantitative and qualitative data and bring together the results of the quantitative and the qualitative data analysis so they can be compared, combined, confirmed, or completed to have a comprehensive view of curriculum development in human rights education. Two questionnaires named “needs assessment on the implementation of human rights education questionnaire,” “human rights curriculum design questionnaire,” and semi-structured interviews were developed by Prof. Dr. Seval Fer and Faramarz Yaşar Abedi. The participants comprised 34 faculty members and 632 pre-service teachers from two state and two private universities in Ankara. The quantitative data were analyzed using descriptive statistics and the Chi-square test, whereas the qualitative data were analyzed using Miles et al. (2019) qualitative data analysis. The results suggested that human rights education should be mandatory through an integrated curriculum in teacher education to raise human rights awareness among faculty members and pre-service teachers and empower them to advocate for fundamental rights and freedoms, multicultural values, and democratic principles. In addition, the results highlighted the use of learner-centered and interaction-centered teaching practices and effective evaluation methods to evaluate the process.

**Keywords:** Human rights, needs assessment, curriculum development in human rights education, teacher education, higher education.

## Teşekkür

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Doktora Programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, eğitim fakültelerinde insan hakları eğitiminin uygulanma ihtiyacının ve İnsan Hakları Eğitimine yönelik program geliştirmeye ilişkin, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, eğitim fakültelerinde insan hakları program geliştirmeye öncülük edilebileceği düşüncesiyle hazırlanmıştır.

Hem ders dönemimde hem de tez çalışmam sırasında kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleriyle bana yol gösterici ve destek olan, beni motive eden değerli danışman hocam sayın Prof. Dr. Seval FER'e şükranlarımı sunuyorum. Doktora eğitimimin başından sonuna kadar bana kattığı her bilgi ve değer için kendisine teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora ders dönemimde bana vizyon kazandıran ve yol gösteren kıymetli Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca doktora eğitimimin başından sonuna kadar bilgi ve tecrübeleri ile bana sürekli destek olan Doç. Dr. Esed YAĞCI hocama da teşekkürü borç bilirim.

Doktora tezimin Tez İzleme Kurulu üyeliğini kabul ederek beni değerli fikirleriyle aydınlatan sayın hocam Prof. Dr. Gülay EKİCİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, doktora tez savunma sürecinde önerilerde bulunarak teze katkıda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÇETİN ve Dr. Öğr. Üyesi Nur AKKUŞ-ÇAKIR'a teşekkür ederim.

Sevgili eşim Ceren Pınar AYDIN ABEDİ'ye desteği ve anlayışı için teşekkür ederim.

Doktora dersleri ve tez süreci boyunca bana desteklerini esirgemeyen bütün arkadaşlarıma yürekten teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın her alanında sevgilerini ve desteklerini hissettiğim sevgili aileme, başta hiç unutmayacağım babama sonsuz şükranlarımı sunarım.

## İçindekiler

Kabul ve Onay.....	i
Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiv
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	5
Araştırma Problemi.....	7
Sayıtlılar .....	8
Sınırlılıklar .....	9
Tanımlar .....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
İnsan Hakları Kavramı .....	11
İnsan Hakları Düşünce Okulları.....	13
Türkiye’de İnsan Hakları Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi.....	18
İnsan Hakları Eğitimi .....	19
İnsan Hakları Eğitiminin Tarihsel Oluşumu.....	20
İnsan Hakları Eğitiminin Tanımı.....	24
İnsan Hakları Eğitiminin Özellikleri ve Amacı .....	27
İnsan Hakları Eğitimi Modelleri .....	30
İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretim Stratejileri .....	32
İnsan Hakları Eğitimi ve Öğrenme Alanları.....	33

Türkiye’de İnsan Hakları Eğitimi .....	35
Öğretmen Eğitiminde İnsan Hakları Eğitimi .....	38
Öğretim Programı Alanına Giriş .....	40
Program Geliştirme Alanı .....	41
Program Geliştirme ve Öğretim Programı Tanımı .....	45
Öğretim Programını Anlama Dönemine Geçiş .....	47
Öğretim Kavramı.....	57
Öğretim Programı.....	58
Program Geliştirme Kavramı .....	59
Program Geliştirme Aşamaları .....	62
Program Geliştirme ve İnsan Hakları Eğitimi .....	72
İlgili Araştırmalar.....	77
Yurt İçi Araştırmaları.....	78
Üniversite Düzeyinde Yapılan Araştırmalar .....	78
İlkokul, Ortaokul ve Lise Düzeyinde Yapılan Araştırmalar .....	79
Yurt Dışı Araştırmaları .....	93
Üniversite Düzeyinde Yapılan Araştırmalar .....	93
İlkokul, Ortaokul ve Lise Düzeyinde Yapılan Araştırmalar .....	95
İlgili Araştırmalardan çıkarımlar .....	100
Bölüm 3 Yöntem.....	103
Araştırmanın Deseni.....	103
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	104
Veri Toplama Araçları.....	109
Veri Toplama Süreci.....	128
Verilerin Analizi.....	130
Güvenirlik ve Geçerlik .....	137
Araştırmacının Rolü.....	140



Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma .....	142
Birinci Alt Probleme Ait Bulgular:.....	142
İkinci Alt Probleme Ait Bulgular: .....	164
Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular .....	199
Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	210
Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	231
Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular .....	246
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	250
Birinci Alt Probleme Ait Sonuç ve Öneriler .....	250
İkinci Alt Probleme Ait Sonuç ve Öneriler.....	251
Üçüncü Alt Probleme Ait Sonuç ve Öneriler.....	252
Dördüncü Alt Probleme Ait Sonuç ve Öneriler .....	253
Beşinci Alt Probleme Ait Sonuç ve Öneriler .....	255
Altıncı Alt Probleme Ait Sonuç ve Öneriler.....	256
Öneriler .....	258
Kaynaklar .....	264
Ek-A: Kişisel Bilgiler Anketi -Öğretim Elemanı Formu .....	cclxxii
Ek-B: Kişisel Bilgiler Anketi -Öğretmen Adayı Formu .....	cclxxiii
Ek-C: İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacının Belirlenmesi- (Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adayı Formu) .....	cclxxiv
Ek-Ç: İnsan Hakları Program Tasarımı- (Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adayı Formu).....	cclxxvi
Ek-D: Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adayı Odak Grup Görüşme Formu- (Örnek Sorular) .....	cclxxx
Ek-E: Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacına Yönelik Görüşleri Arasındaki Ki-Kare Test Sonuçları .....	cclxxxii

Ek-F: Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Görüşleri Arasındaki Ki-Kare Test Sonuçları .....	CCXCv
Ek-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	CCXCvii
Ek-Ğ: Gönüllü Katılım Formu ve Yönerge .....	CCXCviii
Ek-H: Ankara Üniversitesi İzin Onay Belgesi.....	CCXCix
EK-I: Başkent Üniversitesi İzin Onay Belgesi .....	ccc
Ek-İ: TED Üniversitesi İzin Onay Belgesi .....	ccci
Ek-J: Etik Beyanı .....	cccii
Ek-K: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	ccciii
Ek-L: Thesis/Dissertation Originality Report.....	cccii
Ek-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	ccciii

## Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b> <i>İnsan Hakları Belgelerinde İnsan Hakları Eğitimi</i> .....	22
<b>Tablo 2</b> <i>İnsan Hakları Eğitimi Öğrenme Alanları (Rasmussen, 2012)</i> .....	34
<b>Tablo 3</b> <i>İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirme Aşamaları (Tibbitts, 2015)</i> .....	72
<b>Tablo 4</b> <i>Danimarka İnsan Hakları Enstitüsü Eğitim Bölümü İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirme Kontrol Listesi (Rasmussen, 2012)</i> .....	73
<b>Tablo 5</b> <i>Asya Pasifik Ulusal İnsan Hakları Kuruluşları Forumunun İHE Mantıksal Modeli (APUİHKF, 2015)</i> .....	75
<b>Tablo 6</b> <i>İnsan Hakları Eğitimi Dünya Programı, Program Geliştirme Aşamaları (OHCHR, 2016)</i> .....	76
<b>Tablo 7</b> <i>İnsan Hakları Eğitimi ile İlgili Araştırmalar</i> .....	101
<b>Tablo 8</b> <i>Nicel Çalışma Grubundaki Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler</i> .....	106
<b>Tablo 9</b> <i>Görüşme Yapılan Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler</i> .....	108
<b>Tablo 10</b> <i>Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Veri Toplama Araçları</i> .....	110
<b>Tablo 11</b> <i>İnsan Hakları Eğitimine İlişkin İhtiyaçların Belirlenmesi Anketi Hazırlanırken İncelenen Kaynaklar</i> .....	115
<b>Tablo 12</b> <i>İHEİB Anketi İçin Görüşlerine Başvurulan Uzmanların Meslek Bilgileri</i> .....	116
<b>Tablo 13</b> <i>Ön Uygulama Çalışma Grubunun Kişisel Bilgilerine Yönelik Frekanslar ve Yüzdeleri</i> .....	117
<b>Tablo 14</b> <i>İnsan Hakları Program Tasarımı Anketi Hazırlanırken İncelenen Kaynaklar</i> ...	122
<b>Tablo 15</b> <i>Anket İçin Başvurulan Uzmanlara Ait Meslek Bilgileri ve Yapılan İşlemler</i> .....	124
<b>Tablo 16</b> <i>Ön Uygulama Çalışma Grubuyla İlgili Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzdeleri</i> ..	126
<b>Tablo 17</b> <i>Görüşme Formu İçin Başvurulan Uzmanlara Ait Meslek Bilgileri ve Yapılan İşlemler</i> .....	128
<b>Tablo 18</b> <i>Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Veri Analiz Yöntemleri</i> .....	131

<b>Tablo 19</b> <i>Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Kategoriler ve Kodlar.....</i>	135
<b>Tablo 20</b> <i>ğretim Elemanları ile ğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacına Yönelik Görüşlerine Ait Betimsel İstatistik.....</i>	144
<b>Tablo 21</b> <i>ğretim Elemanları ile ğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacına Yönelik Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler.....</i>	146
<b>Tablo 22</b> <i>ğretim Elemanları ile ğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Hedeflerine Ait Betimsel İstatistik.....</i>	166
<b>Tablo 23</b> <i>ğretim Elemanlarının ve ğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Hedeflere Yönelik Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler.....</i>	169
<b>Tablo 24</b> <i>ğretim Elemanları ile ğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin İçeriğine Ait Betimsel İstatistik.....</i>	201
<b>Tablo 25</b> <i>ğretim Elemanlarının ve ğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin İçeriğine Yönelik Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler.....</i>	202
<b>Tablo 26</b> <i>ğretim Elemanları ile ğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin ğretme-ğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerine Ait Betimsel İstatistik.....</i>	220
<b>Tablo 27</b> <i>ğretim Elemanlarının ve ğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin ğretme-ğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler.....</i>	222
<b>Tablo 28</b> <i>ğretim Elemanları ile ğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşlerine Ait Betimsel İstatistik.....</i>	236
<b>Tablo 29</b> <i>ğretim Elemanlarının ve ğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler.....</i>	237
<b>Tablo 30</b> <i>Araştırmacılar için öneriler.....</i>	259
<b>Tablo 31</b> <i>Uygulayıcılar için öneriler.....</i>	261

## Şekiller Dizini

<b>Şekil 1</b> <i>Toplum Odaklı Program Tasarımının Ögeleri</i> .....	57
<b>Şekil 2</b> <i>Eş Zamanlı Karma Yöntem Araştırması Uygulamasında İzlenen Aşamalar, İşlemler ve Analizler</i> .....	104
<b>Şekil 3</b> <i>Nicel Veri Toplama Anketlerinin Geliştirilme Aşamaları</i> .....	111
<b>Şekil 4</b> <i>İHEİB Anketinin Kuramsal Çerçevesinin Şeması</i> .....	114
<b>Şekil 5</b> <i>İHPT Anketinin Kuramsal Çerçevesinin Şeması</i> .....	120
<b>Şekil 6</b> <i>Veri Toplama ve Analizi Süreci</i> .....	130
<b>Şekil 7</b> <i>Araştırmanın İnanırcılığı İçin Kullanılan Yöntemler</i> .....	138
<b>Şekil 8</b> <i>İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacına Yönelik Nicel ve Nitel Bulgular</i> .....	143
<b>Şekil 9</b> <i>İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacın Belirlenmesini Doğrulayan ve Tamamlayan Nitel Bulgular</i> .....	149
<b>Şekil 10</b> <i>İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacına Yönelik Birleştirilmiş Bulgular</i> .....	156
<b>Şekil 11</b> <i>İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Hedeflerin Belirlenmesine İlişkin Nicel ve Nitel Bulgular</i> .....	165
<b>Şekil 12</b> <i>Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Hedeflerin Belirlenmesine İlişkin Görüşlerinin Kategorileri</i> .....	172
<b>Şekil 13</b> <i>Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Hedeflerin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Bulgular</i> .....	189
<b>Şekil 14</b> <i>İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarındaki İçeriğine İlişkin Nicel ve Nitel Bulgular</i> .....	200
<b>Şekil 15</b> <i>Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında İçeriğin Düzenlenmesine İlişkin Kategoriler</i> .....	203

<b>Şekil 16</b> Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin İçeriğin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Bulgular.....	210
<b>Şekil 17</b> Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Öğretme-Öğrenme Sürecinin Belirlenmesi Sürecine İlişkin Bulgular.....	219
<b>Şekil 18</b> Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Öğretme-Öğrenme Sürecinin Düzenlenmesine İlişkin Kategoriler.....	225
<b>Şekil 19</b> Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Öğretme-Öğrenme Sürecinin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Bulgular.....	231
<b>Şekil 20</b> Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Değerlendirme Sürecinin Belirlenmesi Sürecine İlişkin Bulgular.....	235
<b>Şekil 21</b> Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarındaki Değerlendirme Sürecinin Belirlenmesine İlişkin Kategoriler.....	240
<b>Şekil 22</b> Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Değerlendirme Sürecinin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Bulgular.....	246
<b>Şekil 23</b> Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirme Önerisi .....	248
<b>Şekil 24</b> İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacına Yönelik Birleştirilmiş Sonuçlar.....	250
<b>Şekil 25</b> Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Hedeflerin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Sonuçlar ve Öneriler.....	252

<b>Şekil 26</b> Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin İçeriğin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Sonuç ve Öneriler.....	253
<b>Şekil 27</b> Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Öğretme-Öğrenme Sürecinin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Sonuç ve Öneriler...254	254
<b>Şekil 28</b> Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Değerlendirme Sürecinin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Sonuçlar ve Öneriler.....	255
<b>Şekil 29</b> Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirme Önerisi Şeması.....	257

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**BM:** Birleşmiş Milletler

**İHEB:** İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

**İHE:** İnsan Hakları Eğitimi

**İHEDP:** İnsan Hakları Eğitimi'nde Dünya Programı

**İHEİİB:** İnsan Hakları Eğitimine İlişkin İhtiyaçların Belirlenmesi

**İHPT:** İnsan Hakları Program Tasarımı

**İHVE:** İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi

**İHYD:** İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi

**PDR:** Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık

**VİHE:** Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi



## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

#### Problem Durumu

İnsan, eşit ve adil davranan bir yaşama göz açmadığından insan hakları farkındalığının kazanılması ve bu hakların korunmasının sağlıklı bir toplumsal yaşamın kaçınılmaz bir parçası olduğu düşünülmektedir. Fakat insan hakları söylemi üzerinde salt konuşmak, tartışmak ve farkındalık yaratmak pek yeterli olmadığından, Modrowski'nin (2018) deyişiyle "Eğitmcilerin toplumsal yaşamda insan haklarını koruma adına etkin olmadıkları ve sadece insan hakları bildireleri hakkında salt bilgi edindikleri yerde, İnsan Hakları Eğitimi (İHE) sürecinin faydalı ve etkili ol(a)mayacağı bir gerçektir.". Dolayısıyla, insan hakları ilkelerinin saygınlık kazanamadığı ve korunamadığı ortamlarda, insan hakları ilkelerinin tartışılmasını sağlayacak, hakkında farkındalık yaratabilecek ve bireyleri yetkinleştirebilecek eğitim programlarının tasarlanması hayati değer kazanır. Bu süreçte eğitim etkinliğinin önemi tartışılmazdır ve "insan hakları kültürüne saygı", "korumaya yönelik demokratik katılım temelli diyalog", "tartışma" ve "eyleme geçme" konuları, eğitim sürecinin önemli sorumlulukları ve öğretmen eğitimi programlarının olmazsa olmazlarıdır. Gözütok (2004) temel ilkelerin ediniminin de demokratik bir eğitim süreci ile gerçekleşebileceğini vurgular. Bu yüzden, öğretmen adaylarını insan haklarını korumaya dönük olarak yetkinleştiren İHE sürecine ve İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerini belirlemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen adaylarından gelecekteki uygulamalarında öğrenenleri ile diyalog içinde olabilmeleri, farklı görüşleri tartışabilmeleri ve onlara sadece insan hakları farkındalığı kazandırmakla yetinmeyip, insan haklarını korumada öğrenenleri yetkinleştirebilmeleri ve güçlendirmeleri beklenir. Dolayısıyla, bu

süreçte öğretmenlerin kendilerinin de yetkin olabilmeleri ve eğitim fakültelerinde edindikleri İHE bilgi, beceri ve tutumlarını uygulamalarına aktarabilmeleri beklenmektedir.

Jennings (2006) öğretmen eğitimi sürecinde, öğretmen adaylarının İHE ile ilgili yetkinleşmeleri gerekliliğini dile getirerek öğretmen eğitiminde İHE ile bazı standartlar arasında yer alan; a) Öğretmen adaylarının insan hakları konusunda bilgi edinebilmeleri, beceri kazanabilmeleri ve tutum geliştirebilmeleri b) Öğretmen adaylarının etkileşimsel, eleştirel düşüncelerini geliştirmeyi hedefleyen anlamlı öğrenme ortamı yaratabilmeleri ve farklı öğretim stratejilerini işe koşabilmeleri gibi ilkelerden söz eder. Robinson, Phillips ve Quennerstedt (2018) ise öğretmen eğitimi İHE’de öğretmen sorumlulukları adı altında 1) Bilgi ve değerleri kazandırma 2) Tutum geliştirme ve ortamı hazırlama 3) Toplumsal değişimi gerçekleştirmek için dönüştürücü olabilmeleri konusunda harekete geçirme, olarak üç sorumluluktan söz ederler. Burada öğretmen eğitimi İHE programının insan *eyleyeceliğini* (agency) harekete geçirme özelliğine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yani bu programın; öğretmenlerin, öğrencilerde sadece insan hakları bilgilerini edinmelerini sağlamakla kalmayıp, insan haklarını koruma konusunda eyleme geçebilmeleri için onlara gerekli desteği sağlamada, kendilerini de yetkinleştirebilecekleri özelliğe sahip olması gerekmektedir.

Mevzuata gelince, Türkiye’de, 24/6/1973 tarihinde yayımlanan Millî Eğitim Temel Kanunu’nun (2020) “temel ilkeler” bölümündeki sekizinci ilke; demokrasi eğitimini temel alarak, öğretmenlerin *“Hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır.”* şeklinde görev üstlenmeleri gerektiğini açıkça ifade eder. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) ise ilkokul 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi (İHYD) programının bireyi topluma, toplumu da bireye feda etmeyen, kişi hak ve hürriyetine saygılı, uzlaşmacı bireyler yetiştirmek üzerine temellendirildiğini vurgulamakta; bireylerin kendileriyle ve toplumla uyum içinde olan, kendi

sorumluluklarını bilen ve gereğini yerine getirebilen, millî değerlerin yanı sıra evrensel değerleri içselleştirmiş, öz güven sahibi kişiler olarak yetiştirilmesini içeren programın öneminden söz etmektedir. Ancak Millî Eğitim Temel Kanunu ve MEB mevzuatı çerçevesinde öğretmen eğitiminden söz edilmediğinden ve eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin çalışmaların eksik görüldüğünden, İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerini belirlemeye ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede, Fer'in (2011) açıklamalarından yararlanarak İHE'ye yönelik program geliştirme öğelerini kapsayan hedeflere, içeriğe, öğretme-öğrenme sürecine ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreç, İHE'ye yönelik program geliştirme süreci ile ilgili olarak Rasmussen'in (2012) İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinin a) Bağlam analizi b) Eylemsel çerçeveyi hazırlama c) Katılımcıları belirleme ç) Hedefleri belirleme d) Program içeriğini belirleme e) Öğrenme yöntemlerini ve etkinlikleri seçme f) Öğretim materyallerini hazırlama g) Değerlendirme; aşamaları ile detaylandırılabilir.

Ulaşılan araştırmalar dikkate alındığında, eğitim fakülteleri düzeyindeki İHE uygulamalarını konu alan çalışmaların, oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ulaşılan araştırmaların çoğunun; ilkokul ve ortaokul sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin, İHE ve vatandaşlık eğitimine yönelik uygulama yetersizliklerini ortaya koydukları görülmüştür. İlgili alan yazındaki akademik araştırmalardan ise İHE eğitim fakülteleri düzeyindeki uygulamaların yeterli olmadığı ve eğitim programının eksikliği sebebiyle öğretmen adaylarının İHE'ye yönelik yeteri düzeyde eğitim al(a)madıkları ve bunun da öğretmenlerin ders içindeki uygulamalarını olumsuz bir şekilde etkilediği anlaşılmaktadır. Örneğin Şahin vd. (2020); nitel bir araştırma ile öğretmen adaylarının demokrasi algılarının gelişimi için demokrasi ve insan hakları dersinin ön lisans, lisans ve lisans üstü düzeylerde seçmeli ders olarak öğretim programlarında yer alması gerektiği görüşüne ulaşmışlardır. Akar (2016) ise betimsel araştırmasında, öğretim elemanlarının demokratik değerlerinin düşük düzeyde olduklarını bulgularken; Balbağ ve Bayır (2016) nitel

çalışmalarında öğretmen adaylarının “etkin vatandaşlık”, “çatışma çözme” ve “insan hakları” konularında eksikliklerinin olduğunu ve öğretmenlerin ders uygulamalarında yetersiz kaldıklarını ortaya koymuşlardır. Benzer bir şekilde, Gürel (2016) nitel çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir kısmının insan hakları ve vatandaşlık eğitimi açısından kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna varmış; Kaçar ve Kaçar (2016) nitel çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf DYE/İHE dersine yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını ve bu nedenle ders esnasında zorluk yaşadıklarını saptamış; Ersoy (2014) ise örnek olay çalışmasında öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sürecinde vatandaşlık eğitimine ilişkin eğitim almadıklarını, bu durumun onların uygulamalarını olumsuz biçimde etkilediğini ortaya koymuştur. İHE ile ilgili yurt dışı alan yazınında ulaşılan araştırmalar ele alındığında, benzer bir şekilde eğitim fakülteleri düzeyindeki İHE uygulamalarını konu alan çalışmaların, ilkököl ve ortaokul düzeyindeki İHE uygulamalarını konu alan çalışmalara göre oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Örneğin, öğretmen eğitimi araştırmaları ile ilgili olarak Burridge vd. (2013); İngiltere, İsveç ve Avustralya öğretmen adaylarının İHE hakkında yeteri kadar bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını bulgulamış; İHE sürecinde de bilgili ve yetkin olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Messina ve Jacott (2013) 150 İspanyol anaokulu ve ilkököl öğretmen adayının, insan hakları farkındalık düzeylerinin yeteri düzeyde olmadığını bulgularken; Cassidy vd. (2013) İskoçya'daki bir üniversitede öğretmen adaylarının İHE uygulamasına dönük olarak kendilerini yeterli görmediklerini ve İHE'ye yönelik eğitim almalarının gerekliliğini vurguladıklarını belirtmişlerdir. İlk ve ortaokul düzeyi araştırmaları ile ilgili olarak, Kanada Öğretmenler Federasyonu (2013) Kanada okullarında öğretmenlerin %75'inin İHE konusunda mesleki eğitim almadıklarını ifade ederken, İskoçya Etnik ve Kültürel Azınlık Topluluklarını Güçlendirme (BEMIS) Kurumu (2013) da ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin, İHE'ye yönelik eğitim almamalarından dolayı İHE'ye ilişkin yeterli düzeyde farkındalığa sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Leung ve Lo (2012) ilkököl öğretmenlerinin yarısından fazlasının, İHE'ye yönelik yeterli düzeyde bilgiye ve

farkındalığa sahip olmadıklarından dolayı uygulamalarında zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıdaki paragraflardan anlaşılacağı üzere, öğretmen eğitiminde İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin görüşlerin alınması hedeflenmiştir. Bu karma yöntem araştırmasında, öğretmen niteliklerini artırmak amacıyla öğretmen eğitimi programlarının İHE'yi kapsamlı olarak ele alabilmesi ve İHE'nin nasıl, hangi içerik ve nitelikte olacağına tespitinin, ancak eğitim fakültelerinde eğitim ihtiyacının belirlenmesiyle ortaya çıkabileceği görülmüştür. Bir önceki alan çalışmaları, sadece nicel veya nitel yöntem kullanarak ve paydaşlar arasında yer alan öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerini bir arada bütüncül olarak ele almayı kısmi bir görüş yansıttıkları için, karma yöntem yoluyla hem nicel hem de nitel veri toplayarak bütüncül bir anlayış geliştiren bu araştırmaya göre bir eksiklik içermektedirler.

Bu bağlamda, bu araştırmada, eğitim fakültesi öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde, ileride verilecek İHE'yi gerek bağımsız bir ders gerekse diğer dersler içinde bütünleşik şekilde işleyecek öğretmen adaylarının kalitesinin, bilgi, beceri ve tutumlarının hangi hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme süreci ile geliştirilebileceği bir problem durumu olarak ele alınmıştır. Eğitim fakültelerinin insan hakları eğitimi uygulamaları hakkında çok az şey bilindiğinden, katılımcıların ayrıntılı düşüncelerini ve fikirlerini derinlemesine anlamak için, bu ihtiyaç belirleme çalışmasında, birleştirilmiş nicel ve nitel sonuçlarla İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

İHE etkinliğinin; eşitlik, insanlık haysiyetine saygı, eşit ve demokratik bir yaşam oluşturmada; ayrımcılığın, insan hakları ihlallerinin ve şiddetli çatışmaların önlenmesinde katkıda bulunabileceği umulmaktadır. Bu doğrultuda İHE için gerekli temel insan hakları bilgisini, becerilerini, tutum ve davranışlarını sağlayabilen ortamların oluşturulmasında ve

öğretmen adaylarının adaletsizliğe, eşitsizliğe ve insan hakları ihlallerine karşı çıkabilme konusunda güçlenebilmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, eğitim fakültelerinde İHE ile ilgili çalışmaların sınırlı olmasının, nitelikli İHE öğretmen yetiştirme programlarını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Bu çalışmayla İHE alanının eğitim fakülteleri düzeyine taşınarak, İHE'ye yönelik program geliştirme etkinliğinin bir uzmanlık alanına dönüştürülmesi düşünülmektedir. Çünkü araştırmanın problem durumunda görüleceği üzere, Türkiye'deki alan yazında eğitim fakültelerinde İHE öğretmen yetiştirme program çalışmalarının yeni olduğu ve sınırlı sayıda araştırma içerdiği saptanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, öğretmen eğitiminde insan hakları eğitimine yönelik program geliştirmeye ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerini belirlemek olmuştur.

Böyle bir araştırmanın, İHE kavramını öğretmen yetiştirme alanına taşıyarak, eğitim fakültesi programlarında İHE temelli program geliştirme uzmanlarına, eğitim fakülteleri öğretim elemanlarına ve öğretmen adaylarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının insan hakları değerlerini benimseme ve korumada güçlendirilebilecekleri ve akabinde öğretmen adaylarının İHE konusunda bilgi edinmelerine, beceri ve tutum geliştirmelerine katkıda bulunabilecekleri umulmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının İHE çerçevesinde planlanmış, tasarlanmış ve uygulanmış bir eğitim sürecinden geçmelerinin; onların gelecekteki ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki uygulamalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularının, eğitim fakülteleri politika yapıcıları ile diğer paydaşlara, öğretmen eğitiminde İHE'nin uygulanması ve İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin öğelerin neler olması gerektiğine yönelik bilgi sunabileceği ümit edilmektedir. Dolayısıyla bu karma yöntem araştırmasında, katılımcıların görüşlerine dayalı olarak, eğitim fakültesi düzeyinde İHE'ye yönelik program geliştirmede; hangi hedeflerin, içeriğin, öğretme-öğrenme sürecinin ve değerlendirmenin yer alacağına açığa çıkarılması hedeflenmiştir.

Araştırmacılar açısından ise bu karma yöntem araştırması, Türkiye'de eğitim fakültelerinde yapılan çok az sayıdaki araştırmalar arasında yer aldığından önem arz

etmektedir. Az sayıdaki bu araştırmaların büyük kısmı, ilkokul ve ortaokul kademelerinde demokratik, vatandaşlık ve insan hakları kavramlarıyla ilgili ders kitapları ve programlar ile öğrenci kazanımlarını değerlendirmeyi; öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını incelemeyi içermektedir. Araştırmaların çoğu öğretmenlerin insan haklarıyla ilgili bilgi düzeylerinin oldukça sınırlı olduğunu ve onların uygulamadaki yetersizliklerini ortaya çıkardığından, öğretmen adaylarına yönelik İHE'yi ele alan bir çalışmanın yapılması önem kazanmıştır. İHE alanında bu tez, Türkçe hazırlanmış İnsan Hakları Eğitime İlişkin İhtiyacın Belirlenmesi (İHEİİB) Anketi, İnsan Hakları Program Tasarımı (İHPT) Anketi, Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adayı Görüşme Formu içermesi bakımından da önemlidir. Çünkü yapılan araştırma kapsamında, eğitim fakültesi öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı İHE'ye yönelik program geliştirmeye yönelik verilerin sağlanması beklenmektedir. Bu araştırmada diğerlerinden farklı olarak karma yöntem eş zamanlı desen kullanılmış; hem nicel hem de nitel veri toplanmasının ardından iki farklı yaklaşımdan ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırılarak birbirini doğrulayan ve tamamlayan verilerle araştırmacılara geniş bir fikir sunulabileceği, kılavuz olunabileceği ve yön göstereceği doğrultuda kolaylık sağlayabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda araştırmacılar açısından ulaşılan bulguların, gelecekte yürütülecek olan çalışmalara örnek oluşturması beklenmektedir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan dört eğitim fakültesinden veri toplanarak çalışılan bu araştırmanın; diğer eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları ile eğitim alan öğretmen adaylarını konu alan farkı çalışma grupları ile örnek olay araştırma çalışmaları yapılmasına ve İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinin etkisinin araştırılması hakkında fikir sağlayabileceği düşünülmektedir.

### **Araştırma Problemi**

Bu araştırmanın problem cümlesi, "öğretmen eğitiminde insan hakları eğitime yönelik program geliştirmeye ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri nedir?" şeklinde oluşturulmuştur.

### **Alt Problemler**

Temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında uygulanmasına yönelik öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?
2. İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmede hedeflerin belirlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?
3. İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmede içeriğin düzenlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?
4. İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmede öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?
5. İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmede değerlendirme sürecinin belirlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?
6. Öğrenci ve öğretim elemanı görüşleriyle ulaşılan nicel ve nitel bulgular Öğretmen Eğitiminde İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirme Önerisi sunmakta mıdır?

### **Sayıtlılar**

1. Eğitim fakültelerinde İHE konusunda karma yöntem araştırması yoluyla; bulguların birleştirilmesi sonucunda doğrulama ve tamamlama yaklaşımıyla sorgulanmamış olduğu varsayılmıştır.



2. Araştırma, İHE hakkındaki öğrenme sürecini eğitim fakültelerinin sınıflarıyla sınırlamamak ve İHE sürecinin ders içinde olduğu gibi ders dışında da devam ettiği üzerine varsayılmıştır.
3. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının, veri toplama araçlarına samimi görüşlerini ifade ettikleri varsayılmıştır.
4. Araştırmanın sonucunda öğretmen eğitiminde insan hakları eğitimine yönelik program geliştirmeye ilişkin eğitim fakültesi öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. İHE kapsamındaki görüşlerin belirlenmesinde, eğitim fakültesi öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Çalışma grubunun Ankara ilinde bulunan iki devlet üniversitesi ve iki özel üniversite ile sınırlıdır.
3. Veri toplama araçlarından, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarına uygulanacak olan İnsan Hakları Eğitime İlişkin İhtiyacın Belirlenmesi (İHEİİB) Anketi, İnsan Hakları Program Tasarımı (İHPT) Anketi, Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adayı Görüşme Formu ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

İnsan Hakları: Habermas (1996) insan haklarını, “özgür bir tartışma, mutabakat ve demokrasi ortamında toplum bireyleri tarafından güvence altına alınan haklar” olarak ifade eder. Bu çerçevede insanlığı koruma, onun haysiyetini güven altına alma ve bütün varlıklarla bütünleşerek ve koruyarak insanoğlunu geliştirmedeki önemli ahlaki/ hukuksal ilkeler bütünü olarak tanımlanabilir.

İnsan Hakları Eğitimi: Nussbaum (2002) İHE'nin amacının, insan olma özelliklerinin ve olanaklarının geliştirilmesi olduğu düşüncesindedir. Bu çalışmada, söz konusu ifadeden yola çıkarak, İHE; öğretmen adaylarının insan hakları ve özgürlüklerine saygı geliştiren, bireylerin kendi haklarına ile diğer kişilerin insan haklarını kullanabilmeleri ve diğerlerinin haklarına saygı göstermeleri davranışlarını ve hak savunuculuğu becerisini geliştiren eğitim süreci olarak tanımlanabilir.

Program Geliştirme: Henderson ve Kesson (2003), program geliştirme sürecini demokratik toplumsal düzen içinde kişisel ve toplumsal problemlerin çözümüne rehber olarak değerlendirirler. Dolayısıyla, öğretmen eğitiminde İHE program geliştirme süreci, öğretmen adaylarında İHE'ye yönelik bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması; bireysel gelişime ve demokratik toplumun var olmasına katkı sağlama süreci olarak ifade edilebilir.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde insan hakları eğitimine ilişkin kuramsal temeller ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### İnsan Hakları Kavramı

Düşünürlerin ve eğitimcilerin “insan hakları kavramı” tanımları, benzerlik göstererek insanın varlığını temel almakta ve bu varlığın yaşamının koruma altına alınmasını ifade etmektedir. İlk tanımda, Flowers (2000) insan haklarını, insanların var olma doğasında görür ve insan haklarını bütün insanların doğuştan sahip oldukları evrensel haklar olarak niteler. Bu tanıma benzer bir şekilde Orend (2002) insan haklarını kişilerin sadece insan olmaları nedeniyle sahip olmaları gereken ahlaki haklar bütünü olarak görür. Ayrıca, Fagan (2017) insan haklarını insan varlığıyla ilişkilendirir ve insanın hayatını anlamlı yaşaması için garanti altına alınması gereken ilkeler olarak ifade eder. İnsan hakları alanında bilinen isimlerden Donnelly (2013) insan haklarını bir kişinin yalnızca insan olduğu için sahip olduğu haklar olarak tanımlar ve bu hakları en üstün ahlaki haklar olarak niteler. Aynı doğrultuda, Gülmez (2001) insan haklarını insanın salt insan olması nedeniyle ve tüm yönleriyle kişiliğini, değerini korumayı, geliştirmeyi amaçlayan ve insanın sahip olması gereken evrensel ilke ve kurallar bütünü olarak tanımlar. Daha bütüncül bir tanımda, Kuçuradi (2011) insan hakları terimini insan değerine bağlar ve bireylerin insan değerini koruma amaçlı istemleri olarak tanımlar. Kuçuradi'nin tanımında insanın; insan değerini kendi başarılarında gördüğü ve insan yaşamının anlam bulmasıyla bu değerlerin, ilkelerin ve hakların korunması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, bütün bu tanımlar insan hakları kavramını; insan değerini ve evrensellik ilkesini taşıdığı iddiasından hareketle, insanların sahip olmaları gereken haklar olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımların yanı sıra, insan hakları özellikleri de “evrensellik”, “kişisellik”, “dokunulmazlık” ve “devredilmeme” olarak dört başlıkta açıklanmaktadır. Evrensellik,

insanların zaman ve mekânla sınırlı olmaması ile ilgilidir ve insanların her zaman ve her yerde geçerli sayılması gereken hakları olduğu anlamını taşır. İdeal bir hukuki kavram olduğundan ve insanı mutlak gerçek gördüğünden, evrensellik ilkesinin hiçbir zaman değerini kaybetmeyeceği ifade edilir. Kişisellik veya bireysellik özelliği ise; hür veya özgür insan kavramını temel alır ve insanın onur ve saygınlığa sahip olan, vicdani özellikler ile yetiştirilen, ahlaki seçim yapabilen ve bağımsız kişilik bütünlüğünü içeren bir özellik olarak ifade edilir. Dokunulmazlık özelliği ise insanların sahip oldukları haklar çerçevesinde devlet tarafından karşı koyulamayan haklar olarak nitelenir çünkü devlet otoritesi ortaya çıkmadan önce bile bu haklara insanoğlu tarafından sahip olduğu iddia edilir. Son olarak, insan hakları insan doğasının bir parçası olduğundan ve insan kişiliğinde yer aldığından vazgeçilmez haklar olarak önem arz eder. Çünkü insan onurunun insanın varlığını oluşturan bir özellik olduğu ve maddi bir mal varlığı gibi devredilme ya da vazgeçilme niteliği taşıyamadığı vurgulanır (Donnelly, 2013; Gülmez, 2001; Karaman-Kepeneci, 2014).

Çalışmanın bu kısmına kadar bahsedilen insan hakları bilgilerinde, konunun bireyselliği daha ön planda görülebilir ancak önemli olan husus, insan haklarına karşın toplumsal yaşamlarında insanların sorumluluk taşımaları gerekliliğidir. İnsan haklarının korunması, toplumsal yaşamda bireylerin belirli sorumluluklar taşımalarını ve bu hakları güvence altına almalarını gerektirmektedir. Erdoğan (1997) bireylerin haklarının talebi sürecinde, diğer kişilerin bu taleplere karşı saygılı olma zorunluluğu unsurunu vazgeçilmez olarak niteler.

Yeşil (2001) ise insan haklarının sadece özgürlüklerin var olmasıyla ve özgürlüklerden yararlanılmasıyla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda, insan haklarının toplumsal yaşamda korunması için bireylerin sorumlu davranmalarını ve belirli görevleri üstlenmeleri gerektiğini vurgular.

Toplumsal görevleri ve sorumlulukları dikkate almadan hakların güvence altına alınmasından söz etmek mümkün değildir. Bir başka deyişle insan hakları sadece bireye

özgü bir durum değildir; toplumsal yaşam çerçevesinde hakların korunması toplumsal sorumluluk gerektiren ilkeler bütünüdür.

İHEB (1948) hak ve sorumluluk ilişkisini, aşağıdaki maddede şöyle ifade etmektedir:

1. Herkesin, kişiliğinin serbestçe ve tam gelişmesine olanak veren topluma karşı ödevleri vardır. 2. Herkes haklarını kullanırken ve özgürlüklerinden yararlanırken, başkalarının hak ve özgürlüklerinin tanınması ve bunlara saygı gösterilmesinin sağlanması ve demokratik bir toplumda genel ahlak ve kamu düzeniyle genel refahın gereklerinin karşılanması amacıyla yalnız yasayla belirlenmiş sınırlamalara bağlı olur. 3. Bu hak ve özgürlükler hiçbir koşulda Birleşmiş Milletlerin amaç ve ilkelerine aykırı olarak kullanılamaz (İHEB, 1948, madde 29).

Görülen bu ilişki mekanizması sadece bireyselliği savunmaz aynı zamanda toplumsal yaşamda bireylerin sorumlu olmaları gerekliliğini de vurgular. Bir başka deyişle, insan hakları sadece bir bireysel yetki konusu değildir, ayrıca bireylerin toplumsal yaşamlarını düzenlemekte, ihtiyaçlarını karşılamada ve toplumsal yaşamı sürdürmekte önemli toplumsal sorumlulukları da gerektiren ilkeler olarak söylenebilir.

### **İnsan Hakları Düşünce Okulları**

Bu bölümde insan hakları düşünce okulları, farklı kişiler tarafından insan haklarının ne anlama geldiği ve nasıl bir işleve sahip olduğu konusunda açıklanmıştır. Diğer sosyal bilimlerde var olan kavramlar gibi, insan hakları kavramı da farklı görüşleri içerebilmektedir.

Dembour (2006, 2012) farklı bakışları, “dört insan hakları düşünce okulu” adı altında açıklar. Dembour bu dört düşünce okulunu 1) Doğal hukuk 2) Müzakereci 3) Protestocu 4) Söylemsel, olarak ifade eder.

Alan yazın incelendiğinde, Dembour’un çalışmasında ifade ettiği gibi farklı insan hakları düşünce okullarını bu şekilde sınıflayan bir başka çalışmaya ve kaynağa rastlanmadığından sadece bu kaynağa başvurulmuştur.

Birinci okul olan doğal hukukta insan hakları, insanoğlunda sırf insan olduğu ve insanoğlunun doğuştan sahip olması gereken haklar olarak savunulur. İnsanlar değerli olduklarından, doğumdan ölene kadar hayatları boyunca bu haklara sahip olmaları gerekir ve insan hakları ilkeleri mutlak ve evrensel niteliği taşır. Dembour (2006, 2012) bu düşünce okuluna sahip olan kişiler arasında Donnelly'den söz eder. Bu düşünürün görüşlerine "Kuram ve Uygulamada Evrensel İnsan Hakları" adlı eserinden yararlanarak kısaca yer verilmiştir. Donnelly (2013) ahlaki haklara ve yasal insan haklarına inanır ancak ahlaki normları değerler taşıdığı için pozitif yasalardan daha üstün olarak niteler. Onun görüşüne göre, insanlar eşittir ve eşit oranda haysiyet ve yaşam hakkına sahip olmaları gerekir. Donnelly insan hakları evrenselliğini savunmasına rağmen farklı kültürel bağlamların insan hakları üzerinde belirleyici bir rol üstlendiğini de dile getirir. Doğal hukuku savunan bir diğer isim olan Gewirth (1981), insan haklarının var olması için tüm insanların haklarına ve dolayısıyla da karşılıklı görevlere sahip olmaları gerekliliğini belirtir ve insan hakları ilkelerini geçerli ahlaki ölçütler olarak dile getirir. Ona göre, her insanın insan haklarına sahip olması gerekir ve insan hakları insanların bulunduğu her yerde geçerli olan ilkeler olarak açıklanır.

İkinci düşünce okulu olan "müzakereci okul" çerçevesinde, toplumsal yaşamda normatif ve ahlaki meselelerin üzerinde nasıl fikir birliği sağlanacağı odak nokta olarak görülür ve bu süreçte, "diyalog" unsurunun önemli bir rol oynadığı savunulur. Bu düşünce okulu, normatif konuların üzerinde anlaşmayı önemseydiğinden, "mutabakat" düşünce okulu olarak da adlandırılabilir. Burada, Dembour tarafından müzakereci düşünür olarak kabul edilen Alman sosyolog ve filozof Habermas'ın insan hakları görüşlerine kısaca yer verilmiştir. Habermas (1990), bireylerin toplumda aktif katılımcı olmaları gerektiğini ve kendi ihtiyaçlarını, taleplerini, isteklerini geliştirme mecburiyetinde olduklarını ifade ederek bunlara ulaşmak için toplumsal mutabakatın ve müzakerenin gerektiğini vurgular. Onun için böyle bir konuşma ortamı, "ideal bir müzakere" durumu olarak nitelenir. İletişimsel eylem sürecinde, uzlaşmaya varmak için işe koşulması gereken ve önem taşıyan tek araç, "diyalog" eylemidir. Yani, doğru ve nitelikli iletişim olmadan uzlaşının gerçekleşmesi söz konusu

olamaz. Habermas (1996) insan hakları, hukuk ve ahlak ile demokrasi arasındaki ilişkiyi ayrıntılı bir şekilde ele alarak insan haklarını, “özgür bir tartışma, mutabakat ve demokrasi ortamında toplum bireyleri tarafından güvence altına alınan haklar” olarak ifade eder. Öte yandan, Habermas demokrasinin varlığını, insan haklarına bağlı olmada görür. Onun için insan hakları demokrasinin hem koşulu hem de ürünüdür. Bu etkileşim sürecinde bireyin ve toplumun özerkliği demokrasinin temelini oluşturur ve var olan yasalar ile ahlaki normlar birbirlerini tamamlarlar. Habermas için insan haklarının gerçekleşebilmesi; müzakereden, fikirlerin tartışılmasından ve nihayet uzlaşmaya varma yolundan geçer. Aktarılan görüşlerden anlaşılacağı üzere, müzakereciler sadece doğal hukuku kabul etmekle kalmazlar, toplumsal yaşamın gerekliliği olan diyalog, uzlaşma, aktif toplumsal katılım, ahlaki ve meşru kanunlara eşit derecede saygı duyularak insan haklarının gerçekleşmesinden söz ederler.

Üçüncü okulda yer alan protestocu düşünürler, mevcut yasal insan haklarından ve yürütülen siyasi söylemlerden memnun olmadıklarını belirterek, insan hakları söyleminin şimdiye kadar toplumsal yaşamda ihlal edildiğini ve tanınmadığını savunurlar. Bu düşünürler arasından Douzinas, Baxi ve Levinas'ın insan hakları görüşlerine kısaca değinilecektir. Douzinas (2000) mevcut insan hakları söylemini eleştirmekte, insan haklarının liberal söylemin ürünü olduğunu ve insan haklarının sona erdiğini iddia etmektedir. Onun için, insan hakları söylemini sadece liberal ve kapitalist düzene hizmet ettiğinden dolayı eleştirir ve insan hakları söyleminin sadece siyasi güç niteliği taşıdığını iddia eder. Douzinas insan hakları söyleminin ve uygulamalarının; hukuki, siyasi, felsefi ve ideolojik açılardan tekrar eleştirilmesi gerektiğini iddia eder. Onun görüşüne göre insan hakları; baskıya, şiddete ve acıya maruz kalan toplumsal tabanlara geri verilmelidir çünkü insan haklarının gerçek koruyucuları, insan hakları mahkemeleri ya da hukuk uzmanları değil; sıradan insanlar, insan haklarının eksikliğini yaşayan kişilerdir. İnsan hakları yasası olarak tasarlanan evrensel kanunlar, gerçeklerden uzak olup ütopya niteliği taşıdığından “evrensellik” ilkesi bir anlama sahip değildir. Douzinas için, insan hakları sırf insan olma nedeniyle veya toplumsal mutabakat sonucu elde edilen bir gerçeklik taşıyamaz ancak

ütöpic bir düşünce olarak güç ve baskı uygulama söylemine dönüşür (Douzinas, 2000). İnsan hakları kavramını, modern ve çağdaş olmak üzere iki öge etrafında ifade eden Baxi (2006) ise insan haklarının temelini Batı hukukunda, felsefesinde ve tarihinde olduğunu belirterek, bunların aydınlanma sonucu gelişen yapılar olduğunu iddia eder. Ona göre, Batı anlayışı insanı iki şekilde açıklar: Batı'nın tanımladığı Batılı, insan haklarından yararlanabilir; Batılı olmayan bireyler ise insan haklarından mahrum bırakılır. Yani, modern insan hakları sömürgecilik, emperyalizm, liberalizm ve kapitalizm ile ilintili olduğundan; modern insan hakları ve ilkeleri sadece beyaz insanların haklarını garanti altına alır. Çağdaş insan haklarının İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra geliştirildiğini ifade eden Baxi, aynı zamanda bu hakların, eski sömürge halkların katkısıyla geliştirildiklerini de dile getirir. Bu nedenle, insan hakları söyleminin salt Batı kökenli olduğunu kabul etmez ve farklı kültürlerin çağdaş insan hakları söyleminin ortaya çıkmasında payları olduğunu düşünür. Çelişkili olarak, insan haklarının kapitalist sistem için bir araç hâline geldiğini iddia eder ancak sivil toplum kuruluşlarının insan hakları söyleminde etkili rol oynadıklarını da kabul eder. Dolayısıyla, protestocular insan hakları söyleminin kötüye kullanılmasından dolayı bu sürecin, insan hakları ilkelerine bir tehdit oluşturduğunu iddia ederler.

Son ve dördüncü okul olan söylemsel düşünürler; insan haklarının var olup olmadıklarını sorgular, böyle bir söylemin ne işe yarayacağı sorusunu yöneltirler. Talal Asad, Mutau ve Derrida bu düşünürler arasında yer aldıklarından onların insan hakları görüşlerine kısaca yer verilmiştir. Asad (2003) insan hakları söyleminin kökeninin Orta Çağ Hristiyan aristokrat anlayışından kaynaklandığını iddia eder ve insan hakları söyleminin bir siyasi ve tarihsel olay olduğunu savunur. İnsan hakları söyleminin ulus devletlerin ortaya çıkışıyla bağlantılı olduğunu da savunan Asad, modern ulus devletin ortaya çıkması, gelişmesi ve kapital düzenin kurulması için insan hakları söyleminin ön koşul olduğunu iddia eder ve bu söylemi güç dayatma unsuru olarak görür. Uluslararası insan hakları hukuku, güç dayatma düzenini değiştirmediklerinden, insan hakları söyleminin bu süreçte etkisiz kaldığını düşünür. Ona göre "insan hakları" söylemi Avrupalıların, yerel kültürleri



değiştirmek için kullandıkları bir söylemdir ve Batı kültürünün ticaret ve insan hakları söylemi, her zaman geleneksel kültürlere karşı egemendir; geleneksel kültürleri de baskı altında tutmaktadır. Dolayısıyla Asad, “insan hakları” söyleminin Batılılaşma sürecinde kilit bir unsur ve emperyalist araç olduğunu iddia eder. Bir diğeri isim olan Mutau (2002), insan hakları söyleminin eski sömürge dili ve düşünce biçimine dayandığını iddia ederek bu söylemin görünüşte tarafsız ancak evrensellik iddiasıyla sömürü dili olduğunu savunur. Mutau bu anlatının temelini “vahşî”, “mağdur” ve “kurtarıcı” gibi kavramlardan oluştuğunu iddia eder. “Batı kültürlü insan hakları dilinin” bu söylemin karşısındaki anlatıyı, düşman niteliğinde vahşî olarak tanımladığını iddia eden Mutau; Batılıların gözünde düşman olarak nitelenen kişilerin Afrikalılar olduğunu ifade eder ve insan haklarının evrensel ve tarafsız olduğu iddiasını kabul etmez. Bu çerçevede, Mutau kültürel rölativizm fikrini savunur ve bir kültürel normun geçerliliğinin yerel bir gerçek olduğunu iddia ederek bu gerçeğin dış kültüre ait bir norm tarafından yargılanmasının veya değerlendirilmesinin son derece sorunlu olduğunu belirtir. Tüm kültürlerde insanlık onuru ile yaşam hakkına saygı kavramının ve anlayışının mevcut olduğunu ifade eden Mutau, insan hakları ilkelerinin birçok kültürde ihlal edildiğini de vurgular. Derrida (2001) “insan hakları” söylemini kalkınma ve ilerleme projesi olarak görmektedir. Ona göre, hak talebinin tarihsel süreci, 1789 tarihli Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi’ne dayanır ve insan hakları bildirgeleri, bireylerin despotizme karşı nasıl direneceklerini öğretecek şekilde ve bireylerin anlayabileceği dilde ifade edilmelidir. İnsan hakları söyleminin, toplum huzurunda ancak böyle anlam bulabileceğini vurgulayan Derrida, bu söylemin anlaşılması için; hangi toplum tarafından, hangi tarihsel süreçte ve bağlamsal koşullarda o durumları yaşadıklarının dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Dolayısıyla ancak böyle bir durumda, ilgili kavramın ne anlama geldiğini anlamamız mümkün olabilir. Deyimlere ve kavramlara tanıdık olmayan bireylerin ve toplumların, hak ve insan hakları gibi kavramları içselleştirmeleri zorlaşır. Derrida, insan haklarını doğal yasalar olarak görmez; insan haklarını öğrenilebilir ilkeler olarak niteler ve etkin bir söylem olarak insan hakları söyleminin devamlılığının önemli bir husus olduğunu

ifade eder. Son olarak Derrida, insan haklarının evrenselliğini benimser, ancak bu evrenselliği sabit ve mutlak görmediğinden bu söylemin her zaman iyileştirilme ve düzeltilme ihtiyacı olduğundan söz eder.

Bu dört insan hakları düşünce okulu genel olarak dikkate alındığında, temel ve ortak sözleri şöyle özetlenebilir: İnsan hakları söylemi, etkin bir söylemdir ve insan hakları, toplumsal yaşamın geliştirilmesinde gerekli olduğu için ulusal ve uluslararası hukuk çerçevesinde korunmalıdır. Ortak çerçeve oluşturan uluslararası hukuk ve mekanizmalar anlayışında, İHEB'nin insan haklarını gerçekleştirmek amacıyla ortak müzakere zemini oluşturabileceği söylenebilir. Çünkü dünya çapında çoğu ülke, bu bildirgeyi insan haklarını korumaya yönelik olarak uzlaşmayla imzalamışlardır. Dolayısıyla, bütün eleştirilere rağmen, yaşadığımız “*çağdaş denilen kargaşa*” içindeki dünyada, insan hakları söyleminin; insanlığı koruma, onun haysiyetini güven altına alma ve bütün varlıklarla bütünleşerek ve koruyarak insanoğlunu geliştirmedeki tek ve önemli ahlaki/ hukuksal ilkeler bütünü olduğunu belirtmek de yanlış olmaz.

### **Türkiye’de İnsan Hakları Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi**

Tezin bu bölümünde Türkiye’de insan haklarının gelişimiyle ilgili, Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olmak üzere iki dönem çerçevesinde kısaca bilgi sunulacaktır.

Yeşil (2001) Yunus Emre'nin “Yaratıcısından dolayı yetmiş iki millete bir gözle bakmayanın Allah’a karşı asi sayılacağı” sözüne yer vererek, onun insan anlayışını açık bir dille ifade eder ve Türkler arasında insan onurunun önemini vurgular. Yeşil’e (2001) göre Müslüman Türkler ve özellikle de Osmanlılar, farklı ırk ve inançlara bakmaksızın hepsini kucaklayarak adaletin sağlanmasına çaba sarf etmişlerdir.

Osmanlı döneminde Sened-i İttifak belgesine kadar insan hakları konusuyla ilgili bir belgeye rastlanmamaktadır. Bu belgenin esinlendiği nokta, 1215 yılında yayımlanan Magna Carta belgesi olarak bilinmektedir. Yeşil (2001) böyle bir belgenin bu tarihe kadar olmama nedenlerini; Osmanlılarda toplumsal eşitsizliğin olmaması, İslam hukukunun insan

haklarının korunması için temel yapı olması ve Osmanlının son zamanlara kadar Batı'ya kapılarını açmaması olarak belirtmiştir. Tanzimat Dönemi 1839 tarihi itibarıyla başlarken, "insan hakları" da tarihî açıdan önemli noktaya gelmiştir. İnsan hakları gelişimi açısından, 19. yüzyıl Türkiye tarihi üç dönemde açıklanabilir: Birinci dönemde 1876-1920 yılları, mutlak monarşi düzeninden meşruti monarşiye geçiş zamanı olarak belirtilir. Bu dönemde insan hakları ilkeleri padişahların lütuflarına bağlı değildir, 1876 Anayasası belgelerine dayalıdır. Ancak bu Anayasa, padişahın kayıtsız hâkimiyetine tam ve kesin olarak son verilmesini sağlayamamıştır. 1920-1960 yıllarını kapsayan ikinci dönemde, 1920 itibari ile yeni bir Anayasa çalışması yapılarak kabul edilmiş ve bu Anayasa çerçevesinde egemenliğin kayıtsız ve şartsız millete ait olduğu açıkça ifade edilmiştir. Cumhuriyet döneminde 1924 yılında hazırlanıp kabul edilen Anayasa da vatandaşlara yeni haklar sunmamış, var olan hakları ayrıntılı olarak ifade etmiştir. Ayrıca, bu Anayasa insanlarda hak bilincinin oluşmasını sağlayamamıştır. Daha sonra kabul edilen 1961 Anayasası döneminin en önemli özelliklerinden birini, insan haklarının hukuki olarak belgelenmesi esası oluşturur. 1961 Anayasası haklar açısından sadece sosyal ve iktisadi haklara değil, aynı zamanda bütün bireysel özgürlüklere de geniş bir şekilde yer vermiştir. Ancak, yine önceki anayasal uygulamalar gibi bu Anayasa da uygulama noktasında bir ilerleme katetmeyerek belge düzeyinde kalmıştır. Son olarak, 1982 yılı Anayasası toplumsal, kültürel ve iktisadi haklar yanında çevre hakkı gibi üçüncü kuşak haklar ile kurumsal açıdan hukuk devleti ve sosyal devlet ilkelerine de yer vermiştir. Bu Anayasada bu ilkelerin esas amacı insan haklarının korunması ve geliştirilmesi olarak ifade edilmiştir (Gülmez, 2001; Yeşil, 2001).

### **İnsan Hakları Eğitimi**

Tezin bu bölümünde, insan hakları eğitiminin tanımı ve niteliğine değinmeden önce, İHE'nin uluslararası çerçevedeki tarihî oluşumuna ve temel taşlarının nasıl konduğuna değinilecektir.

### ***İnsan Hakları Eğitiminin Tarihsel Oluşumu***

1945 yılında BM üyeleri tarafından kabul edilen 1945 Antlaşması; insan hakları, eğitim ve kalkınmanın etkileşimli ilişkilerini ifade ederek küresel istikrarın, refahın ve barışın sağlanması gerekliliğini vurgular. Bu çerçevede, bu antlaşma BM üyelerinin belirli yükümlülükleri üstlenmelerini de belirtir. Bu yükümlülükler şöyle sıralanır: 1) Yüksek standartta yaşam koşulları yanı sıra ekonomik ve toplumsal gelişimi sağlama 2) Uluslararası kültürel iş birliğini ve eğitim iş birliğini sağlama 3) Bütün insanların haklarına ve temel özgürlüklerine saygı gösterilmesi (Birleşmiş Milletler 1945 Antlaşması, madde. 55). Devletlerin İHE altyapısını sağlama yükümlülüğü taşıdıkları, İHEB’de ve diğer uluslararası insan hakları bildirelerinde açıkça ifade edilmiştir. Örneğin, İHE dâhil olmak üzere eğitim hakkı, Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (ICESCR) ve Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) eğitim ve İHE’ye yer vermişlerdir. ICESCR (1966) sözleşmesinin 13. maddesindeki eğitim hakkı, İHEB’nin 26. maddesindeki eğitim hakkına dair benzer ifadeyi kullanılmıştır. Bu madde "Eğitim insanlığın ve onun itibarının tam olarak gelişmesine yönelik olup ve insan haklarına ve temel özgürlüklere olan saygıyı güçlendirecek." şeklinde ifade edilmiştir. UNESCO, BM İnsan Hakları Yüksek Komiserliği (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights), akademik topluluklar ve çeşitli sivil toplum kuruluşları, insan hakları eğitimi geliştirmek ve zenginleştirmek için çeşitli projeler yürütmüşlerdir. Bu kuruluşların amacı, İHE’ye yönelik nitelikli eğitimin düzenlenmesi hakkında rehberlik etme, eğitim programları geliştirme ve değerlendirilmeye yönelik çalışmalar olmuştur (MacNaughton, 2015).

Morsink (1999) İHE’nin tarihî oluşumunun 1948 tarihli İHEB’nin kabul edilmesinden sonra olduğunu belirtirken; Suarez ve Ramirez (2004) UNESCO’nun, İHE’yi uluslararası düzeyde başlatan kuruluş olduğunu ifade ederler. UNESCO 1953 yılında, İHE’yi gerçekleştirmeye yönelik "Associated Schools Project" adlı ağın uygulamasına başlayarak deneysel okullar açılmasını ve etkinliklerin yapılmasını desteklemiştir. Bu ağ, dünya çapında eğitim kurumlarını birbirine bağlamayı hedefleyerek okul bireylerinin barışı

içselleştirmelerine ve barışın korumasına yönelik eğitim etkinlikleri oluşturmaları doğrultusundaki çalışmaları kapsamaktadır. UNESCO, 1974 tarihinde “Uluslararası Anlayış, İş Birliği ve Barış için Eğitim” adlı program ve “İnsan Hakları ve Temel Özgürlüklerle İlgili Eğitime İlişkin” tavsiye kararı çerçevesinde İHE programlarını geliştirmeyi amaçlamış ve yol gösterici olmuştur. UNESCO 1993 yılında 3.BM Dünya İnsan Hakları Konferansı çerçevesinde İHE dünya eylem planını tanıtarak bir yıl sonra, 1995-2004 yıllarını BM, “İHE On Yılı” ilan etmiş ve İHE çalışmalarının yeni dönemi başlamıştır. Örneğin; “2000 Yılı Herkes İçin Eğitim Dakar Eylem Çerçevesi”, “2005 Dünya İnsan Hakları Eğitimi Programı Eylem Planı”, “2009 İnsan Hakları Öğrenme Yılı Olarak Bildirgesi”, “2010 Avrupa Eğitim Konseyi İHE Bildirgesi” ve “2011 Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi ve Yetiştirme Bildirgesi”nin ortaya çıkmasına zemin oluşturmuştur (OHCHR, 2016).

2000 yılı Dakar toplantısı sonucu, herkes için eğitim (HİE) programının amaçlarına ulaşılması yolunda, üye ülkelerin yükümlülükleri izlemeleri belirlenmiştir. 2005 Dünya İnsan Hakları Eğitimi Programı ise, insan hakları eğitiminin temel ilkeleri ve yöntemleri konusunda ortak bir anlayış geliştirmeyi, eylem için somut bir çerçeve sağlamayı ve uluslararası düzeyde iş birliğini güçlendirmeyi amaçlamıştır. 2009 İnsan Hakları Öğrenme Yılı'nın amacı, kalkınma hakkı da dâhil olmak üzere tüm insan haklarını ve temel özgürlükleri desteklemek ve korumak şeklinde ifade edilmiştir. 2010 Avrupa Eğitim Konseyi DY/İHE bildirgesi “Demokrasinin ve hukukun üstünlüğünün yaygınlaştırılması ve korunması amacıyla; öğrencileri bilgi, beceri ve anlayışla donatmak; tavır ve davranışlarını geliştirmek suretiyle, onları toplumda demokratik haklarını ve sorumluluklarını kullanıp savunacak şekilde yetkinleştirmeyi, öğrencilerin çeşitliliğe değer vermelerini ve demokratik yaşamda aktif bir rol oynamalarını sağlamayı amaçlayan; eğitim, öğretim, farkındalık artırıcı girişimler, bilgiler, uygulamalar ve faaliyetler” olarak tanımlanmıştır.

Son olarak uluslararası insan hakları bildireleri ışığında, eğitim hakkını içeren maddeler, aşağıdaki tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1

*İnsan Hakları Belgelerinde İnsan Hakları Eğitimi*

Bildirge	Açıklama
Her Türlü İrk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme, 1965	<p>Madde 7:</p> <p>Taraf devletler; ırk ayrımcılığına yol açan ön yargılarla mücadele etmek ve uluslar, ırksal ve etnik gruplar arasında anlayışı ve dostluğu geliştirmek ve Birleşmiş Milletler şartının, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin, Her Türlü İrk Ayrımcılığının Tasfiye edilmesi hakkındaki Bildirinin ve bu Sözleşmenin amaçlarını ve ilkelerini yaygınlaştırmak amacıyla, özellikle eğitim, öğretim, kültür ve enformasyon alanlarında hemen etkili tedbirler almayı taahhüt ederler.</p>
Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, 1966	<p>Madde 13:</p> <p>Bu sözleşmeye taraf devletler, herkese eğitim hakkı tanır. Sözleşmeciler devletler, eğitimin insan kişiliğinin ve onurunun tam olarak gelişmesine ve insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmesine yönelik olarak verilmesi konusunda birleşirler. Devletler ayrıca herkesin özgürlükçü topluma etkili bir biçimde katılmasını sağlayacak, bütün uluslar ile bütün ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştirecek ve Birleşmiş Milletlerin barışın korunması için yaptığı faaliyetlerini ilerletecek bir eğitim verilmesi konusunda anlaşılırlar.</p>
Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Yok Edilmesi Sözleşmesi, 1979	<p>Madde 10:</p> <p>Taraf devletler özellikle kadın-erkek eşitliği esasına dayanarak eğitimde erkeklerle eşit hakka sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayrımı önleyen bütün uygun önlemleri alacaklardır.</p>
Birleşmiş Milletler İşkenceye Karşı Sözleşme, 1984	<p>Madde 10:</p> <p>Her taraf devlet, işkencenin yasaklanmasına dair eğitim ve bilginin kanun uygulayıcı personel, sivil veya askerî, tıbbi personel, kamu görevlileri ve herhangi bir şekilde tutuklanan, nezarete alınan veya hapsedilen (cezaevine konulan) herhangi bir şahsın tutuklanması, sorgulanması veya muamelesiyle ilgilenebilecek diğer şahısların eğitim programına dâhil edilmesini sağlayacaktır.</p>
Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989	<p>Madde 29:</p> <p>Taraf devletler çocuk eğitiminin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını kabul ederler: 1) Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi; 2) İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Antlaşmasında benimsenen ilkelere saygısının geliştirilmesi; 3) Çocuğun ana ve babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşee ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi; 4) Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dinî gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması 5) Doğal çevreye saygısının geliştirilmesi.</p>

Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Fertlerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme, 1990	<p>Madde 33:</p> <p>1. Aşağıdaki durumlarla bağlantılı olarak göçmen işçiler ve aile fertleri Orijin Devletince, İstihdam Devletince veya Transit Devletçe bilgilendirilme hakkına sahiptirler: 1) Bu Sözleşmeden doğan hakları konusunda; 2) Kabul edilme şartları, ilgili Devletin kanun ve uygulamaları uyarınca hak ve yükümlülükleri ve bu Devletteki idari ve diğer formaliteleri yerine getirmelerine yardımcı olacak konularda;</p> <p>2. Taraf devletler bu bilgilerin yayılmasını veya bilgilendirmenin işverenler, sendikalar veya diğer uygun kurum ve kuruluşlarca sağlanmasını teminen gerekli önlemleri alırlar; uygunsa, ilgili diğer devletlerle de iş birliği yaparlar.</p> <p>3. Bu tür bilgiler göçmen aileler ve aile fertlerinin talep etmeleri hâlinde ücretsiz ve mümkünse anlayabilecekleri bir lisanda verilir.</p>
Özürü Kişilerin Hakları Sözleşmesi, 2006	<p>Madde 4:</p> <p>Engellilerle çalışan meslek sahipleri ve iş yeri personelinin bu Sözleşme'de tanınan haklara ilişkin eğitiminin geliştirilmesi ve böylece bu haklarla güvence altına alınan destek ve hizmetlerin iyileştirilmesi.</p> <p>Madde 8:</p> <p>Engelli bireylerin haklarının kabul edilebilirliği konusunda toplumun eğitimi ve engellilere ve haklarına ilişkin bilinci artırıcı eğitim programlarını desteklemek.</p>
Birleşmiş Milletler Yerli Halklar Hakları Bildirgesi, 2007	<p>Madde 14:</p> <p>Yerli halklar kendi eğitim ve öğretim kültürlerine uygun bir şekilde kendi dillerinde eğitim veren eğitim sistemleri ve kurumlarını kurma ve kontrol etme hakkına sahiptir.</p> <p>Madde 15:</p> <p>Yerli halklar, eğitim ve kamuya verilen bilgilerde doğru olarak yansıtılması gereken kendi kültürlerinin, geleneklerinin, tarihlerinin ve özelemlerinin saygınlığı ve çeşitliliği hakkına sahiptir.</p>
Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi ve Yetiştirme Bildirgesi, 2011	<p>Söz konusu bildirme 14 maddeden oluşup İHE hakkında birinci bildirme olmuştur.</p>

---

Görüldüğü üzere, eğitim meselesi her zaman bir insan hakları meselesi olmuştur. Bu nedenle, ulusal ve uluslararası insan hakları savunma mekanizmaları ve çalışmaları sonucu, nitelikli eğitimin sunulması söz konusu olmuştur. İnsan hakkı olan nitelikli eğitimin; bireylerin vatandaşlıklarına, ırklarına, etnik kökenlerine, dillerine, cinsiyetlerine, cinselliklerine veya yeteneklerine bakılmaksızın sunulması, toplumsal refahın oluşumunda ve kalkınmasında önemli bir rol üstlenmektedir.

### ***İnsan Hakları Eğitiminin Tanımı***

İHE insan haklarını koruyan mekanizmalar hakkında bilgi sunmakla birlikte; günlük yaşamda insan hakları kültürünü yayma, savunma, koruma ve uygulamaya yönelik gereken becerilerin geliştirilme süreci olarak tanımlanabilir. Ayrıca İHE demokratikleşme, kalkınma, istikrar ve toplumsal barış süreci için zorunlu bir katkıda bulunacak husus olarak görülebilir. Bu amaca ulaşmak için İHE'nin uygun yöntemleri ile insan hakları (bilgi) hakkında, insan hakları (beceri) yoluyla, eğitim ve insan hakları eğitimi (değerler) için eğitim sağlanması hedeflenmektedir (OHCHR, 2016).

İHE'ye yönelik farklı uluslararası ve ulusal akademisyenler tarafından benzer temelleri ve ilkeleri içeren çeşitli tanımlar yapılmıştır. Kuçuradi (2011) "kişisel eğitim" terimini kullanarak insanı diğer canlılardan ayrı kılan özelliklerinin ve olanaklarının geliştirilmesinden söz eder ve bu gelişim sürecinin sadece etik ve saygılı bir ortam içinde gerçekleşeceğine inanır. Kuçuradi bu amaca ulaşmak için, İHE'nin önemli rol üstlenerek tüm öğretim düzeylerinde uygulanmasına ve İHE'ye öğretmen yetiştirme eğitimi programlarında yer verilmesine ve geliştirilmesine inanır. Karaman-Kepenekci (2014) İHE'yi, insan haklarına ve özgürlüklerine saygıyı geliştiren ve bireylerin kendi hakları ile diğer kişilerin insan haklarını kullanabilmelerini geliştiren eğitim olarak tanımlar. Karaman-Kepenekci'ye göre, İHE; insan haklarını kullanabilme, siyasi ve ekonomik sorunlarla ilgili tarafsız kararlar verebilme becerilerini geliştirerek öğrencilerin evrensel ve ahlaki standartları değerlendirebilmelerini sağlayan eğitim süreci olarak nitelendirilebilir. Benzer bir şekilde Yeşil (2001), İHE'yi; bireylerin ulusal ve evrensel değerleri savunabilmeleri için insan hakları farkındalığı yaratmaya ve bireylerin iyi insan ilişkileri kurabilmelerine yönelik yapılan eğitim olarak tanımlar. Zajda ve Ozdowski'ye (2017) göre, İHE insan hakları ve temel özgürlüklerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli bir eğitim sürecidir. Bu süreçte İHE; eşitliğe, insanlık haysiyetine saygıya, ayrımcılığı önlemeye ve demokratik süreçlere katılımı artırmaya önemli katkıda bulunmaktadır. Onlara göre, İHE; insan haklarına ilişkin bilginin aktarılması, edinilmesi ve hakların nasıl uygulanacağı konusunda gerekli becerilerin geliştirilme süreci



olarak önem arz etmekte; evrensel değer ve davranışları benimseyerek, birçok farklı kültür ve dinin bulunduğu ve barış içinde etkileşimde olan küreselleşmiş bir dünyada daha fazla önem kazanmaktadır. Bu iki araştırmacı, İHE'nin evrensel insan hakları standartları ile yerel değerler arasında köprü oluşturarak nitelikli eğitim sürecini sağlayabileceğini düşünmekte; İHE'yi kültürlerarası diyalogu teşvik eden, çatışmayı azaltan ve evrensel değerler etrafında karşılıklı saygı oluşturan bir eğitim süreci olarak görmektedirler. Bu doğrultuda İHE; bilgi, beceri, anlayış ve tutumları geliştirdiği için önemli bir barış inşa etme kapasitesi sunmaya çalışır. Ayrıca, İHE bireylerin toplumda aktif katılımcı ve kaynaştırıcı vatandaş olmalarını sağlar.

Tibbitts (2002) İHE'yi ahlaki otorite olarak belirli bir devletin meşruiyetine değil; fiziksel, duygusal, düşünceli ve manevi varlıklar olan bireylerin her birinin temel haysiyetine ve potansiyeline sahip olmasına yönelik bir eğitim süreci olarak tanımlar. Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Teşkilatı (OSCE, 2012) İHE'yi kabul görmüş uluslararası insan hakları standartlarına dayanan demokratik vatandaşlık, karşılıklı saygı ve anlayışa yönelik eğitim süreci olarak niteler. OSCE'ye göre İHE; insan hakları koruma mekanizmaları hakkında bilgi sunmakla kalmaz; İHE aynı zamanda günlük yaşamda insan haklarını savunmak ve uygulamak için gereken becerileri kazandırır. OSCE bu tanımın yanı sıra, demokratik vatandaşlık eğitiminden de söz eder ve demokratik vatandaşlık eğitiminin gençlere ve yetişkinlere demokratik yaşamda aktif rol üstlenmek, toplumdaki hak ve sorumluluklarını yerine getirmek için gereken bilgi, beceri ve tutumları geliştirmeye çalıştığını ifade eder.

Avrupa Konseyi (2010) İHE bildirgesinde, İHE'yi şöyle tanımlamıştır: "İnsan hakları eğitimi", insan haklarının ve temel özgürlüklerin yaygınlaştırılması ve korunması amacıyla; öğrencileri bilgi, beceri, anlayışla donatmak; tavır ve davranışlarını geliştirmek suretiyle, onları toplumda evrensel bir insan hakları kültürünün yaratılıp savunulmasına katkıda bulunacak şekilde yetkinleştirmeye yönelik, eğitim, öğretim, farkındalık artırıcı girişimler, bilgiler, uygulamalar ve faaliyetlerdir. Amnesty International (2013) ise İHE'yi, "katılımcı ve etkileşimli bir öğrenme ortamında insan hakları hakkında farkındalığa sahip olmak ve

eyleme dönüştürmek için eğitim süreci” olarak tanımlar. Equitas (2011) İHE’yi katılımcı odaklı bir eğitim anlayışı olarak görür. Katılımcı odaklı eğitim anlayışındaki İHE etkinliği; kişisel bilgilerin ve insan hakları yaşantılarının paylaşımını ve bireysel inanç ile değerler üzerinde eleştirel düşünmeyi teşvik eder. Tarrow (1999) İHE’yi “hem belirli içerikler hem de süreçler vasıtasıyla öğrencilerde kendi hakları ve sorumlulukları ile ilgili bir farkındalık geliştirmek, onları başkalarının haklarına karşı duyarlılaştırmak ve herkesin haklarını garanti altına almak için sorumlu eylemler teşvik etmek için bilinçli çaba” olarak tanımlamıştır. Tarrow için en önemli şey İHE’yi uluslararası sözleşmeler, bildirgeler ve antlaşmalar temelinde meşrulaştırmaktır. Gewirth (1981) İHE üzerine şu yorumları yapmaktadır:

“İnsan hakları ilkesine dayanan eğitim ve kanunlar, insanları mantıklı ve ahlaki hareket etmeleri konusunda motive etme yönünde önemli yardımcılarıdır. Bir birey başka kişilerin haklarının farkında ise, ki bu farkındalık mantığın bir fonksiyonudur, bu kişi uygun bir şekilde hareket etmesi konusunda son derece teşvik edilebilir” (Gewirth, 1981, s.26).

Gewirth için eğitimin amacı; saygı, sorumluluk ve motivasyon üretimine götüren mantığı geliştirmektir.

Spring (2000) insan haklarının kültür, din, siyasi ve sosyal ortam farklarına bakılmaksızın evrensel olduğunu düşünmektedir. Bu sebeple eğitim etkinliği; insan haklarına bir dayanak vererek zorlu sorularla yüzleşmeli, insan haklarını belirli ülke vatandaşlarının haklarına değil evrensel insan haklarına dönüştürmelidir. İnsan hakları eğitimi aynı zamanda sorumluluk öğrenmek ve kişinin diğer bireylere ve tüm insanlığa olan görevini kabul etmek anlamına gelmektedir. Spring’e göre İHE süreci özgürlüğü ve sosyal sorumluluğu garantilemenin yolu olduğundan; İHE tüm insan özgürlüğünü ve esenliğini güvence altına almak için hükümetlerin, kurumların, kültürlerin ve dinlerin eleştirilmesine kapıyı açan benzersiz ve evrensel bir proje olarak görülmelidir.

Bu tanımlarla bazı benzerlikler ve farklılıklar gösteren görüşlerden bazıları şunlardır: Spencer (2000) İHE'nin uluslararası insan hakları ilkeleri tarafından sağlanan bir etik çerçeve olmasını savunur ancak azınlıklara değerlerini dayatan çoğunluğun ötesine geçen ve müzakere yoluyla anlaşmaya varılan temel bir ortak değer bütününe ihtiyaç olduğunu önemle açıklar. Dorsey (1997) İHE'yi diyalog ve katılım süreci olarak görürken; Osler ve Starkey (1996) okullarda ortak normlara olan ihtiyaçtan söz edip İngiltere'de değer eğitimi konusundaki fikir birliğinin eksikliğini vurgulamışlar; insan haklarının ortak normların yerini alması ve eğitime gerekli normatif bir platform sunması gerektiğini savunmuşlardır. Osler ve Starkey, müzakereci bir demokrasiyi eğitimin bir parçası olarak savunup insan haklarını, müzakere için bir temel sunan platform olarak görürler. Ayrıca insan haklarının, çoğulculuğun gerçek birincil garantisini ve herkes için eşitlik sağlayabileceğini ifade ederler.

Magendzo (2005) İHE sayesinde, öğretmenlerin dönüşümlü öğrenme ilkelerini pekiştirebileceklerini ifade ettiğinden; İHE sürecini "ahlaklı ve siyasi eğitim" olarak düşünür. Ona göre İHE; kişileri değiştirmeyi amaçlamak ve bireylerin yaşamlarına bütünleşerek onların davranışlarını değiştirmeye çalışmanın yanında toplumsal değişimi de sağlar. Son olarak, Derrida (2001) İHE ve felsefenin öğrencilerin yaratıcılıklara izin verdiğine inanır ve öğrencilerin İHE ve felsefe sayesinde düşünme ve eleştirme gücü kazandıklarını; öğrenmelerindeki eksiklikleri görmeyi öğrendiklerini vurgular. Derrida'ya göre, İHE yeni sorulara, yeni düşüncelere ve her şeyi eleştirmeye açık olmalıdır.

### ***İnsan Hakları Eğitiminin Özellikleri ve Amacı***

Asya Pasifik Ulusal İnsan Hakları Kuruluşları Forumu (APUİHK, 2016) İHE uygulama özelliklerini 7 başlıkta açıklamaktadır: 1) İHE, katılım odaklı ve güncel konularla ilgili olmalıdır. 2) İHE, ortaklıklar ve iş birlikleri ile geliştirilebilir olmalıdır. 3) İHE, katılımcıları eğitimci olarak kabul edebilmelidir. 4) İHE, bilgi ve yaşantıyı derinleştirebilmelidir. 5) İHE, sosyal değişimin eylemi sonucu orta çıkabilmelidir. 6) İHE, ayrımcılık yapılmaması, eşitlik

ve kaynaştırma gibi insan hakları ilkelerinin rehberliğinde güçlendirmeyi teşvik edebilmelidir.  
7) Eleştirel düşünmeyi ve problem çözmeyi teşvik edebilmelidir.

Rasmussen (2012) ise İHE'nin ilkelerini 10 başlıkta ifade etmiştir: 1) Katılım odaklı olmalıdır. 2) Hesap verebilir olmalı ve hukukun üstünlüğüne dayanmalıdır. 3) Ayrımcılık yapılmamasını sağlamalı, eşitliği ve korunmasız grupları dikkate almalıdır. 4) Güçlendirici olmalıdır. 5) İnsan hakları standartlarına bağlantılı olmalı; bilgi, beceri, değer ve tutum oluşturmalıdır. 6) Evrensel insan hakları kültürünü kurmak ve geliştirmek için eylem ve değişim yaratmalıdır. 7) İnsan hakları düzenine, bildirgelere ve standartlara açıkça işaret eden bağlantılar kurmalıdır. 8) Öğrenci merkezli olmalıdır. 9) Etkileşimli ve katılımcı öğrenme yöntemlerini işe koşmalıdır. 10) İyi planlanmış ve iyi yönetilebilen olmalıdır.

Brander vd. (2015) de İHE özelliklerini benzer bir şekilde şöyle ifade etmişlerdir: 1) Bütüncül öğrenmeyi sağlamalıdır. 2) Yoruma açık öğrenmeyi sağlamalıdır. 3) Değerleri açıkça ifade edebilmelidir. 4) Katılım odaklı olmalıdır. 5) İş birliğine dayalı öğrenmeyi sağlamalıdır. 6) Öğrenen ve yaşantı odaklı olmalıdır.

Flowers için (2000) etkili İHE uygulaması özellikleri şunlardır: 1) Değer ve tutum değişiklikleri yaratır. 2) Davranış değişikliği ortaya koyar. 3) Sosyal adaletin gerçekleşmesini güçlendirir. 4) Topluluklar ve uluslararası dayanışmaya yönelik tutum geliştirir. 5) Bilgi ve düşünme becerilerini geliştirir. 6) Katılımcı eğitimi teşvik eder.

Amacı düşünüldüğünde İHE'nin, insan haklarını korumak ve hak talebine yönelik bir eylemsel araç olarak söylenebilir. İHE, "bütün toplumların insan haklarını gerçekleştirme ortak sorumluluğunu taşıyan bir eğitim süreci" olarak da düşünülebilir. Bu eğitim, insan hakları ihlallerinin ve şiddetli çatışmaların önlenmesinde, eşitlik ve sürdürülebilir kalkınmayı sağlamada ve demokratik bir sistemin oluşumuna katkıda bulunur. APUİHK (2016) yaklaşımına göre İHE; bireylere, gruplara ve toplumlara insanlık için ve insan haklarını gerçekleştirmeye yönelik katkıda bulunur; gerekli temel insan hakları bilgilerini, becerilerini, tutum ve davranışlarını geliştirmeyi amaçlar. OHCHR (2011) Birleşmiş Milletler İnsan

Hakları Eğitimi ve Yetiştirme Bildirgesi'nde (BMHEYB) İHE'nin amacını net bir şekilde üç maddede açıklar: 1) İnsan haklarıyla ilgili normları ve ilkelerini öğrenmek; katılımcıların ve öğrencilerin, uluslararası insan hakları sistemi, antlaşmaları ve bildirgelerinin tarihlerini ve yapılarını bilmelerini sağlamak; insan hakları değerlerini ve mekanizmalarını öğrenmeyi ve uygulamayı teşvik etmek. 2) İHE'nin insan hakları ilke ve standartlarını uygun ortamda gerçekleştirmek, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerine karşı davranış biçimlerini düzenlemek; eğitim ortamının doğasını, eğitim etkinliğinde kullanılan süreçleri ve araçları, onların erişilebilirliği ve uygulama bağlamına uygunluğunu içeren süreci oluşturmak. 3) İnsanlara; kendi haklarından yararlanma ve onları kullanma hakkına sahip olmaları, başkalarının haklarına saygı gösterme ve koruma kabiliyetini yaratabilmeleri; insan hakları ihlaline tepki olarak hareket geçmeleri ve bu eylemde kullanılacak araçlar hakkında eğitim sunmak.

Sonuç olarak İHE, kişilerin yaşamlarını, çevreyi, toplumu ve daha geniş bir topluluğu dönüştürmek amacıyla öğrencileri teşvik eder ve bu kişileri devreye sokar. Brander vd. (2015) İHE'nin bireyleri mümkün olduğunca eleştirel tartışmalara katılmaya ve birbirlerinden öğrenmeye teşvik ettiğini belirtirler ve İHE'nin hedefini insanların adaletsizliğe, eşitsizliğe ve insan hakları ihlallerine karşı çıkmak amacıyla eylemler geliştirmesi olarak ifade ederler.

APUİHK (2016) İHE'nin hedeflerinin yanı sıra çıktılarında da söz eder. İHE çıktıları genel olarak şu maddeleri içermektedir: 1) İHEB ve diğer uluslararası insan hakları belgeleri 2) İlgili ulusal insan hakları mevzuatı 3) Gerçekleşmeyi engelleyen tarihsel süreçler 4) Belirli marjinal grupların hakları 5) İnsan hakları şikâyetlerine yönelik mekanizmalar 6) İktidar ilişkileri ve toplumsal güçler hakkında bilgi ve genel farkındalığın yaygınlaştırılması.

Bu çıktılar ayrıca şunları içerir: 1) Bireylerin insan hakları bilgi ve anlayışlarını kendi yaşantılarında uygulayabilmeleri 2) Uluslararası ve ulusal bağlamlarda uluslararası insan hakları standartlarını uygulayabilme 3) BM'nin yasal ve teknik dil ve kavramlarını anlayabilme 4) Yapıları ve sistemleri bir insan hakları merceği vasıtasıyla analiz etme 5)

Kendi eylemlerine ve davranışlarının sonuçlarına yansıtma 6) Gruplarına, topluluğuna veya toplumuna en çok uyan insan hakları konularını belirleme 7) İnsan hakları ihlallerinin önlenmesine ve ele alınmasına yönelik stratejiler geliştirilmesi. Özet olarak İHE çıktıları; insan haklarının belirlenen çıktılarına yönelik olarak bireylerin ve toplulukların harekete geçirilmesi için güçlendirilmesini içermektedir.

### ***İnsan Hakları Eğitimi Modelleri***

Geçmiş yıllarda, İHE'ye yönelik farklı modeller geliştirilmeye çalışılmıştır. Modeller güncel insan hakları uygulamalarını anlamak için idealize edilmiş çerçevelerdir. Her modelin mantığı, dolaylı olarak belli hedef gruplarla, sosyal değişim ve insani gelişim stratejisiyle bağlantılıdır. Bu modelleri, Tibbitts (2002) şöyle açıklamaktadır: Birinci model "Değerler ve Farkındalık Modeli"dir. Bu model çerçevesinde İHE'nin yoğunlaştığı ana tema, insan hakları konularıyla ilgili temel bilgiyi aktarmak ve bunun kamusal değerlere uyumunu teşvik etmektir. Kamusal eğitim için farkındalık kampanyaları ve okulların öğretim programları bu modelin kapsamındadır. Örneğin, İHE'nin yer aldığı öğretim programlarının temel demokratik değerler ve uygulamalarla ilişkilendirilmesi sıra dışı değildir. Amaç, evrensel bildirge ve diğer temel belgelerde dile getirilen normatif hedeflerle ilgili farkındalık oluşturmak ve bunlara bağlılık yoluyla insan haklarına saygı gösterilen bir dünyanın zeminini hazırlamaktır. Bu modelde uygulanabilecek insan hakları konuları arasında insan haklarının tarihi, temel insan hakları araçları ve koruma mekanizmaları hakkında bilgi ve uluslararası insan hakları sorunları (çocuk emeği, insan ticareti ve soykırım gibi) sayılabilir.

Değerler ve Farkındalık Modeli'nin bazı örnekleri; okullardaki yurttaşlık, tarih, sosyal bilimler ve hukuk eğitim sınıflarının içine insan hakları derslerini ve hem örgün hem de örgün olmayan gençlik programlarına insan haklarıyla ilgili temaları (sanat, İnsan Hakları Günü, münazara kulüpleri gibi) eklemeyi içerir. Halk sanatı ve reklam, medyada yer alma ve topluluk etkinliklerini kapsayan kamusal farkındalık kampanyaları da bu model altında sınıflandırılabilir (Tibbitts, 2002).

İkinci modelde “Hesap Verebilirlik Modeli” yer alır. Bu model çerçevesinde sayılabilecek program örnekleri arasında; insan hakları ve topluluk etkinliklerini, insan hakları ihlallerini izleme ve raporlama teknikleri ile uygun ulusal ve uluslararası organlara şikâyet başvurusu yapma usulleri hakkında eğitim vermek sayılabilir. Ayrıca avukatlara, savcılara, hâkimlere, polis memurlarına ve askerî personele yönelik ilgili anayasa hukuku ve uluslararası hukuk bilgileri, mesleki davranış kuralları, denetim ve şikâyet mekanizmaları, ihlallerin sonuçlarıyla ilgili bilginin yer aldığı hizmet öncesi (staj) ve hizmet içi eğitimler sunulması, bu grupta yer alabilecek eğitim biçimidir (Tibbitts, 2002).

Üçüncü model, “Dönüştürücü Model”dir. Bu modelde İHE programı; bireyi hem insan hakları ihlallerinin farkına varması hem de bunları önlemesi için güçlendirmeye yöneliktir. Bazı durumlarda yalnızca birey değil, tüm topluluk hedef kitle olarak ele alınır. Dönüştürücü Model mülteci kamplarında, çatışma sonrası toplumlarda, aile içi şiddet mağdurlarıyla ve yoksullara hizmet veren gruplarla çalışan programlarda görülebilir. Kısaca, yukarıda sunulan farklı insan hakları modelleri “öğrenme piramidi”ne yerleştirilebilir. Bu durumda piramidin geniş olan tabanında Değerler ve Farkındalık Modeli, ortada Hesap Verebilirlik Modeli en dar olan tepe kısmında ise Dönüştürücü Model yer alır. İHE modellerini bu konumlara yerleştirmek yalnızca ilgilendikleri hedef kitlenin (genel halkı eğitmekten, en tepedeki yeni savunucular yaratmaya kadar) boyutunu değil, aynı zamanda her eğitim programının zorluk derecesini de yansıtmaktadır (Tibbitts, 2002).

Ancak, Tibbitts (2017) insan hakları eğitimi modelini güncellemiştir. Modellerde önerilen değişiklikler arasında; “toplumsallaşma” ile Değerler ve Farkındalık Modeli’nin, “mesleki gelişim” ile Hesap Verilebilirlik Modeli’nin ve “toplumsal aktivizm” ile Dönüşüm Modeli’nin arasında daha güçlü bağların ortaya konduğunu açıklamıştır. Ancak, temel ilkeler geçerliliğini korumuştur.

### ***İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretim Stratejileri***

Bu bölümde öğretim stratejilerinin ve yöntemlerinin neler olduğu kısaca ele alınacaktır. Öğretim stratejisi, “belirlenen hedeflere ulaşmamız için kullanılan plan” olarak nitelenebilir. Fer (2011) öğretim stratejisini genel bir yaklaşım olarak niteler ve öğretim ortamında etkinliklerin belirlenmesinden değerlendirme sürecine kadarki bir süreç olarak görür. Dick vd. (2001) öğretim stratejisini; öğretim öncesi etkinliklerin belirlenmesini, bilgilerin işlenmesini, geri bildirim ve değerlendirme etkinliklerini içeren süreç olarak tanımlamışlardır.

Öğretim stratejileri bir genel çerçeve oluşturarak, bu stratejilerin daha somut bir şekilde ve sınıf ortamında nasıl uygulanacağını öğretim yöntemleriyle gerçekleşmesini sağlar. Bilen (2002) öğretim yöntemlerini; hedeflere ulaşmak için teknikleri, içeriği, araçları ve kaynakları bütünsel ve ilişkili bir şekilde işe koşma yolu olarak tanımlar. Fer (2011) bu yöntemleri üç ana başlıkta açıklar: 1) Öğretmen odaklı öğretim yöntemleri 2) Birey odaklı öğretim yöntemleri 3) Etkileşim odaklı öğretim yöntemleri. Flowers (2000) İHE'nin bireylerin görüş ve bireysel farklılıklara saygı gösterme hakkına sahip olduğunu varsaydığından, katılımcı yöntemlerin İHE için etkili olduğunu kanıtlandığını belirtir. Flowers İHE öğretim yöntemleri özelliklerini de şöyle açıklar: 1) Kişisel zenginleştirme, benlik saygısı ve kişilere saygının teşvik edilmesi. 2) Bireylerin bilmek istediklerini tanımlamalarını güçlendirme ve kendileri için bilgi aramaya çalışmalarını sağlama. 3) Öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin katılımcı olmalarını sağlama ve onların pasif dinlemelerini düşük seviyeye indirme. 4) İş birliğine dayalı öğrenme ortamının teşvik edilmesi. 5) Katılımcıların yaşantılarına ve farklı bakış açılarına saygı göstermeyi sağlama. 6) Yansıtıcı, analitik ve eleştirel düşünmeyi özendirme. 7) Bilişsel öğrenmeyi sağlamakla birlikte duygusal yönleri de işe koşma. 8) Davranışları ve tutumları değiştirmeyi teşvik etme. 8) Beceri oluşturma ve öğrenmenin uygulamasını vurgulama. 9) Öğrenme için mizahın, eğlencenin ve yaratıcı oyunun önemini tanıma.



Flowers (2000) ve Rasmussen (2012) öğretim yöntemlerini benzer bir şekilde açıklarlar: 1) Beyin fırtınası 2) Örnek olay çalışması 3) Yaratıcı ifade kullanımı 4) Diyalog, tartışma ve grup tartışması 5) Rol oynama 6) Araştırma projesi çalışması 7) Öykü çalışması 8) Görüş anketleri çalışması ve fikirlerin öğrenilmesi 9) Okul gezisi 10) Oyunlar 11) Duruşma dinleme 12) Şekillerin yorumlanması 13) Görüşme yapma 14) Yapboz oyunu 15) Günlük yazma 16) Medyanı işe koşma 17) Gerçek provalı deney 18) Sunum

### ***İnsan Hakları Eğitimi ve Öğrenme Alanları***

Her tür eğitimde her zaman bir şeyler öğrenmesi gereken bir öğrenci vardır ancak "İnsan hakları öğrenenlerinin tam olarak neyi öğrenmeleri gerekir?" sorusu da akla gelmektedir. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi ve Yetiştirme Bildirgesi "İnsan hakları eğitimi, kişilere onlara güç kazandırmak, evrensel bir insan hakları kültürünün oluşturulmasına ve desteklenmesine katkıda bulunmak için bilgi, beceri ve tutumlar sunmalıdır." ifadesini vurgular. Üç öğrenme boyutu olan bilgi, beceri ve tutum veya değerler 1956'dan bu yana Benjamin Bloom'un "Bloom Sınıflaması" olarak eğitim faaliyetinin merkezinde yer almıştır. Bloom; öğretmenleri, daha fazla bütüncül bir eğitim biçimi için çaba harcamaya teşvik etmek amacıyla; onlardan öğrencilere daha fazla yararlı olmalarını ve öğrenciler üzerinde daha fazla etki oluşturmalarını istemiştir. Örnek oluşturmak amacıyla; bilgi, beceri ve değerleri kapsayan insan hakları öğrenme alanları tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

*İnsan Hakları Eğitimi Öğrenme Alanları (Rasmussen, 2012)*

Öğrenme Boyutu	Açıklama
Bilgi	<p>İnsan hakları bildireleri ve mekanizmaları.            Uluslararası, bölgesel, ulusal insan hakları düzenlemeleri.            İnsan haklarının üç boyutu (sivil ve siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel, ayrıca kolektif haklar).            İnsan haklarının tarihçesi.            İnsan haklarının felsefi, dinî, hukuki ve siyasi temelleri.            İnsan hakları ilkeleri: Evrensellik, devredilemezlik, bölünmezlik, Karşılıklı bağımlılık ve karşılıklı ilişki, ayırım gözetmeksizin, eşitlik ve savunmasız grupların bilinci            Katılım ve yetkilendirme;            Hesap Verebilirlik ve Hukukun Üstünlüğü</p>
Beceri	<p>Analitik beceri:            İnsan haklarının gerçeklere uygulanması.            Tehdit altındaki insan haklarını tanımak.            İnsan hakları ihlallerini veya eksiklikleri tanımlamak.            Sıradan suçlardan insan hakları ihlallerini ayırt etmek.            Eleştirel düşünmek, olgu ve görüş arasında ayırım yapmak.            Ön yargıdan haberdar olma.            Etkileşimli beceriler:            Aktif dinleme.            Farklı bakış açılarına saygı gösterme.            Kendi görüşlerini ifade etme.            Grup çalışmasında iş birliği yapma.            Problem çözme becerileri:            İnsan hakları bilgisini bulmak. Belgeleri ve raporları kullanma.            Kararlar verme ve değerlendirme.            Çatışmaları ve sorunları çözme.            Demokratik kararlar alma ve fikir birliği oluşturma.            Farklı bağlamlarda insan haklarını geliştirmek için plan yapma ve araç geliştirme.            Kendine ve başkalarına saygı gösterme.            Farklılığa, zenginliklere değer verme.            Kendini tanıma ve kişisel farkındalık oluşturma.            Kendi eylemleri için sorumluluk alma ve bir sosyal sorumluluk duygusu oluşturma.</p>
Değer / Davranış	<p>İnsan haklarının geliştirilmesine katkıda bulunma ve kendi rolüne güvenme.            Başkalarının istek ve ihtiyaçlarını değerlendirme ve anlama.            Kendinin ve başkalarının ön yargılarını fark etme ve bunları ele alma.            Meraklı ve açık zihinli olma.            Empati ve dayanışma- insanların haklarını yitirmemesini destekleme sözü</p>

Tablo 2'de görüldüğü gibi, İHE öğrenme alanları 1) Bilgi 2) Beceri 3) Değer/davranış olmak üzere üç maddede ifade edilmiştir. Sadece insan hakları bilgilerinin farkındalığı yeterli olmadığından, aynı zamanda insan hakları değerlerinin de farkına varmak ve insan haklarını bir bütün olarak bireylerin yaşantılarında işe koşmaları için eğitim etkinliğinde çaba göstermek gereklidir. Ancak, böyle bir durumda, eğitimin insan haklarını dikkate alarak bütüncül bir kalkınmaya yol açacağından söz edebiliriz.

### ***Türkiye’de İnsan Hakları Eğitimi***

TBMM insan hakları inceleme faaliyeti raporuna (1995) göre, İHE’ye zemin oluşturacak ilk gelişme 5.12.1990 tarihinde gerçekleşmiştir. Bu tarihte, TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu kurulmuş ve amacı; insan hakları ihlallerini incelemek, raporlamak ve gerektiğinde öneriler sunmak gibi görevleri üstlenmek olarak belirtilmiştir. Bu gelişimin ilk teşebbüsü, İHE’nin bir ders olarak işlenmesi hakkında Millî Eğitim Bakanlığı ile eğitim fakülteleri arasında diyalogun başlaması olmuştur. Bunun yanı sıra, insan haklarından sorumlu devlet bakanlığı baş müşavirliğinin kurulması da diğer bir gelişme olmuştur. Bu müşavirliğin sorumluluğu da “eğitim kurumlarının İHE etkinliğini güvence altına almak amacıyla bilgilendirme ve önerilerin verilmesi” olarak belirtilmiştir. “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersinin düzenlenmesi, öğretmen hizmet içi eğitiminde ve eğitim fakültelerinde insan hakları adlı dersin zorunlu olarak işlenmesi de bu gelişimin sonuçları olarak ortaya çıkmıştır (Karaman-Kepenekci, 2000).

Türkiye’de İHE çalışmalarının hızlanması, BM Genel Kurulu tarafından 1995-2004 yılları arasında, “İnsan Hakları Eğitimi On Yılı” olarak ilan edilmesinden sonra gerçekleşmiştir. İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi (İHEOYUK,1999) bu gelişmeyi 5.maddede şu şekilde ifade edilmektedir:

İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Eylem Planının Türkiye’de uygulanabilmesi için bir ulusal program önerisi hazırlar; Eylem Planı ve Ulusal Program çerçevesinde yürütülen eğitim

çalışmalarını izler, değerlendirmelerini İnsan Hakları Üst Kuruluna bildirir. Ayrıca bu konularda Üst Kurulca verilen diğer görevleri yerine getirir (İHEOYUK,1999; madde 5).

4 Haziran 1998 tarihi itibarıyla İHEOYUK kurularak Türkiye’de eğitimcilerin ve kamu kuruluşlarında görev yapanların insan haklarıyla ilgili hizmet içi eğitim alma zorunluluğuna dair karar verilmiş ve bu karar yürürlüğe konmuştur. 3 Eylül 1998’de, bu komite ilk toplantısını gerçekleştirerek altı önemli program kapsamındaki çalışmalarını tamamlamıştır. Bu çalışmaların kapsadığı eğitimler şunlardır: 1) Öğretmenler için eğitim 2) Vali ve vali yardımcılarının eğitimi 3) Güvenlik güçlerine yönelik eğitim etkinlikleri 4) Hâkimler ve savcılara yönelik eğitim 5) Cezaevi personeline yönelik eğitim 6) Aday memurlarına yönelik eğitim (İHEOYUK, 1999).

Millî Eğitim Bakanlığını yakından ilgilendiren çalışma ise eğitim programlarının değerlendirmesi ve düzenlenmesidir. Bu doğrultuda, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (VİHE) dersi ortaokul 8. sınıflarda yürürlüğe konmuştur (Sağlam ve Hayal, 2015). 1998 yılından itibaren, 7 ve 8. sınıflarda bir ders saati olarak Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersi işlenmeye başlanmıştır. 2005 senesine gelince, VİHE dersi MEB tarafından benimsenip ağırlıklı olarak sosyal bilgiler dersi ile bütünleştirilmeye çalışılmıştır (Karartekin ve diğerleri, 2012).

MEB, 2008-2009 eğitim öğretim yılında vatandaşlık eğitimini 6 ve 7. sınıflarda işlenen sosyal bilgiler dersi ile bütünleştirmiştir (İnce, 2012). Daha sonra MEB, 2011-2012 eğitim öğretim yılının başlamasıyla “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi” dersini güncellemiş ve 8. sınıflarda haftalık bir saatlik seçmeli dersten çıkarıp zorunlu dersler arasına almıştır (MEB–TTKB, 2011).

Er vd. (2013) Türk eğitim sisteminin 2012 yılı itibarıyla sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitim sisteminden 4+4+4 zorunlu eğitimine geçmesinden söz ederler. Bu doğrultuda, 2015-2016 eğitim öğretim yılı itibarı ile 8. sınıfta işlenen Vatandaşlık ve

Demokrasi Eğitimi dersi, ilköğretim 4. sınıfta zorunlu olarak haftalık iki saat işlenmek üzere İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi (İHYD) dersi adı altında yürürlüğe konmuştur; hâlen devam etmektedir. İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplini çerçevesinde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde işlenmeye başlanmıştır.

MEB (2018) İHYD dersinin güncellenen öğretim programlarında; iş birlikli öğrenme, yaşantı-odaklı öğrenme, sosyal öğrenme gibi yenilikçi öğrenme kuramlarına başvurduğunu ifade etmektedir. MEB bu doğrultuda, eleştirel ve yenilikçi düşünme gibi birtakım önemli becerileri geliştiren bireylerin yetiştirilmesinin öneminden söz etmektedir. MEB ayrıca, yeni öğretim programlarının bireyi topluma, toplumu da bireye feda etmeyen, kişi hak ve hürriyetine saygılı, uzlaşmacı bireyler yetiştirmek üzerine temellendirildiğini vurgulamaktadır. MEB'in anlayışına göre; Türkiye'de bireylerin kendileriyle ve toplumla uyum içinde olan, kendi sorumluluklarını bilen ve gereğini yerine getirebilen, millî değerlerin yanı sıra evrensel değerleri içselleştirmiş, öz güven sahibi bireylerin yetiştirmesini içeren bir programın varlığı önem taşımaktadır. Bunların yanı sıra, MEB eleştirel düşünme biçimini içselleştiren, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine izin veren bir yolla yaşantıyı zenginleştirmeye, tarihsel birikimi tanımaya ve onu yeniden üretebilmenin yollarını bulmaya önem veren programlardan da söz etmektedir. Dolayısıyla, MEB bu becerileri geliştiren ve sonuçta toplumun gelişmesini ve devamlılığını sağlayan bireylerin yetiştirilmesini vurgulamaktadır. MEB "eşitlik, adalet" kavramları üzerinde yoğun olarak durulduğunu belirtirken; duyguları dile getirme, düşüncelerini öz güvenle ifade edebilme, öneride bulunma ya da bir fikri reddedebilme hakları konularını da, öğrencilerin düzeylerine uygun şekilde, eğitimin bir parçası hâline getirmeye çalıştıklarından söz etmektedir.

MEB (2018) öğretim programlarında "birey" olmanın aynı zamanda çok daha geniş bir "dünya ailesi"ne ait olmak olduğunun bilincine varacak; yaşadığı topluma ve ülkesine, toprağına samimi bir hisle bağ kuracak; bilim ve teknolojiyi etkin şekilde kullanarak; gerekli teknik bilgi, birikim, beceri ve yeterliliklere sahip olacak kuşaklar yetiştirmeyi hedeflediklerini vurgulamıştır. İHYD ders programı; ünite ve kazanımların yapılandırılmasında insanı

merkeze alarak “yaşama hakkı ve beden bütünlüğü”, “hak”, “özgürlük”, “sorumluluk”, “adalet”, “eşitlik”, “uzlaş”, “yurttaşlık”, “birlikte yaşama”, “farklılıklara saygı”, “hukukun üstünlüğü” gibi kavramlar ile genel çerçeveyi oluşturmuştur. İHYD Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda: 1) İnsani değerleri benimseyen 2) Hak, özgürlük ve sorumluluk bakımlarından çocuk olmanın ayrıcalıklarını keşfeden 3) Hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen 4) İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti ve eşitliği gözetken 5) İş birliğine ve bilgiye dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılan 6) Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaş arayan 7) Kurallara uyarak hak ve özgürlüklerin korunmasına ve geliştirilmesine destek olan 8) Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan 9) Birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen 10) Cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

### ***Öğretmen Eğitiminde İnsan Hakları Eğitimi***

Jennings`e (2006) göre, eğitimciler konu alanı uzmanı ve profesyonel yeterliliklere sahip kişiler olabilirler ancak İHE hakkında bilgi sahibi olmayabilirler. Bunun için öğretmen yetiştirme programlarında sadece insan hakları içerikli bilgilerin var olması yeterli olmadığından İHE'nin bütün öğretmen yetiştirme programları ile bütünleşmesi gerekmektedir.

Jennings (2006) İHE için şu standartlardan söz eder: 1) İHE öğretmen adayları için insan hakları hakkında bilgi sunup öğrenmelerini sağlar: a) İHE öğrencilerin gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre evrensel insan hakları kavramları ve temaları içerir. b) İHE insan hakları kavramlarını ve ilkelerini öğrencilerin ön bilgileri, yaşantıları ve kişisel tercihleri ile ilişkilendirir. c) İHE öğretmen adaylarının katılımını, eleştirel düşüncelerini ve farklı görüşlerini bildirmek için İHE boyunca farklı öğretim stratejilerden yararlanır. ç) İHE

insan hakları kavramlarını ve ilkelerini; öğretmen adaylarının özel etnik, aile, ırksal, cinsiyet ve diğer özelliklerini dikkate alarak eğitimi gerçekleştirir. 2) İHE insan hakları kavramlarını ve ilkelerini sınıf ortamında işlemek için etkili öğrenme ortamı yaratır. 3) İHE'yi gerçekleştirmek için öğretmen adayları konu alanlarını kavrar. 4) İHE'yi gerçekleştirmek için öğretmen adaylarının öğrenme yaşantıları planlanır ve tasarlanır. 5) İHE'nin etkililiğini araştırmak için değerlendirme stratejilerinden yararlanır. 6) Etkili ve profesyonel insan hakları eğitmen ve öğretmen yetiştirme programını geliştirir.

Robinson vd. (2018) ise İHE öğretmen eğitiminde “öğretmen sorumlulukları alanı” adı altında şu üç sorumluluktan söz ederler: 1) Bilgiler ve değerleri kazandırma 2) Tutum geliştirme ve ortamı hazırlama 3) İnsan *eyleyeceliğini* (agency) harekete geçirme. Birinci sorumluluk alanında öğretmen, insan hakları konularıyla ilgili olarak öğrencilere gerekli bilgi ve değerleri kazandırır. Bu alanın, Jennings'in standartlarında bulunan “insan hakları bilgi ve farkındalığı yaratma standardı” ile örtüştüğü söylenebilir. İkinci sorumluluk alanında, öğretmenin insan hakları konusunda pozitif tutum geliştirerek öğrencilere anlamlı öğrenme ortamını yaratmasından bahsedilir. Bu alan ise, Jennings'in İHE sürecinde “gerekli eğitim durumlarını sunma” alanına paralellik göstermektedir. Üçüncü sorumluluk alanı olan insan *eyleyeceliğini* harekete geçirme alanında ise öğretmen; öğrencilerin sadece bilgileri edinmelerini sağlamakla kalmayıp, onların insan haklarını korumaları konusunda eyleme geçebilmeleri için gerekli desteği de sağlamalıdır. Lapayese (2005), Burridge ve arkadaşları (2013) araştırmalarının sonucunda; İngiltere, İsveç ve Avustralya öğretmen yetiştirme programlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında öğretmenlerin İHE sorumlulukları hakkında yeteri kadar bilgi ve beceriyle sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Ersoy ve Yağcıoğlu (2019) 21. yüzyılın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimindeki kazanımlarında; mesleki yeterlik, mesleki motivasyon, değerler, bilgi donanımı, beceri donanımı ve deneyim gibi özelliklerin olması gerekliliğini dile getirmişlerdir. Bu gerekliliği destekler nitelikte olan Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2017) “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler” adlı raporda, öğretmen

eğitiminin mevcut durumunun hâlen amaçlanan düzeye gelemediğini açıklanmıştır. Rapor ayrıca öğretmen yetiştirme programlarının 21. yüzyıl öğretmenlik mesleği yeterliklerine uygun olarak güncellenmesini vurgulamış, bilgi ve becerilerin yanı sıra değerleri geliştirecek duruma gelmesinin önemine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Merey ve İşler (2018), öğretmenlerin insan haklarına yönelik tutumlarının olumlu olmasının gerekliliğini, her fırsatta çevrelerine hissettirebilmelerini ve bireylerin tutumlarını davranışa geçirebilmelerini sağlayabilmelerinin önemini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra, Akan ve Akın (2020), öğretmenlerin kendi yaşantıları ve uygulamalarından yola çıkarak öğrencilere model olabilmelerinin ve öğrenci merkezli demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmasının önemini ifade ederler.

İnsan hakları eğitiminde öğretmenler önemli bir yere sahiptirler. İHE’de öğretmen işlevi model oluşturma olduğundan, öğretmen adaylarında insan hakları farkındalığı yaratma önem taşımaktadır. Bu süreçte öğretmen adayı, öğrencilerin sınıf ortamında bilgilerini, becerilerini, duygularını ve davranışlarını işe koşarak farkındalık gerçekleştirilmesini sağlayabilir (Osler & Starkey, 2010).

### **Öğretim Programı Alanına Giriş**

Öğretim programı alanı, geçen asırda iki esas paradigma çerçevesinde akademik camiada tartışma konusu olmuştur. Bu iki paradigma şunlardır: 1) Bilimsel yönetime dayalı aşamalar izleyen öğretim geliştirme alanıdır. 2) Postmodern söylemlere dayalı programı anlama alanıdır.

Öğretim geliştirme alanı uygulamaya dönük bir çalışma olurken, programı anlama alanı da uygulamaya dönük olmayan bir kuramsal çalışma olmuştur. Dolayısıyla, kuram ve uygulama arası tartışma ve etkileşim sonucu, çalışmalar uygulamaya dönük ağırlıklıdır. Bunun sebebi ise başta Pinar ve arkadaşlarının ifade ettikleri gibi, kuramsal söylemin program uygulamaya dönük herhangi bir model ve tasarımın sunulmasına katkısının olmamasıdır.



Bu bölümde, öğretim programının kuramsal temelleri “Program geliştirme alanı ve “Programı anlama alanı” olmak üzere iki başlıkta ele alınacaktır.

### ***Program Geliştirme Alanı***

Eğitim programlarının yaygın eğitimde sistematik bir şekilde yer alması 1890 yıllarının başından itibaren söz konusu olmuştur. Bu gelişme, özellikle 1890-1916 yılları arasında akademik bilimselliğe özenen bir akım olarak, bilimsel bilginin okul sisteminde ve öğretim programlarının içeriğine karar vermede önem kazanmıştır. Dönemin eğitimcisi olan Parker, “çocuk odaklı öğretim programı” anlayışını öne sürmüştü ve John Dewey (1938) tarafından ilerlemeci eğitimin öncüsü olarak tanımlanmıştır. Parker; eğitsel yöntemlerin günümüzün doğal ve çocuk odaklı yöntemleri olarak eğitim sürecinde işe koşulmasında önermiş ve çocuk odaklı öğretim programını savunmuştur. Pinar vd. (2006) kitaplarında, 1917-1940 yılları arası program anlayışının John Dewey’in ilerlemeci eğitim anlayışına ve işlevselliğine dönük (1895 Kliebard deyişiyile toplumsal verimlilik) öğretim programı yönelimi ile iç içe olduğunu öne sürmüşlerdir. Dikkat edilirse, Taylor’un “bilimsel yönetim yoluyla verimliliği elde etme” görüşü, Kliebard’ın toplumsal verimlilik görüşüyle örtüşebilir. Ama ilerlemeci eğitimin çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim programının sürecini ve ürününü belirlemeyi hedeflediği söylenebilir. Hatta çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasının yanı sıra yetişkinlerin verimliliğine odaklanma hususunun, bu dönemin öğretim programının temel fikirlerini şekillendirdiği ifade edilebilir. Dolayısıyla, Dewey’in ilkeleri ile Taylor’un bilimsel yönetim ilkeleri, John Franklin Bobbitt’in program çalışmalarının temelini oluşturmuştur. Bobbitt “eğitsel standartları” diğer bir deyişle hedefleri belirlemeden eğitim sürecine başlanmasının ve sürecin yürütülmesinin verimli olamadığını öne sürmüştür. Bobbitt (Bobbitt, 2004) için eğitimin işlevi, bilgilerin depolanması değil bu bilgilerin yaşamda uygulanır beceriler olarak kazandırılması ve öğrencilerin iyi birer vatandaş olmasını sağlamaya çabalamaktır. Bobbitt’i etkisi altında bırakan Dewey’e (1938) göre, geleneksel eğitim öğrencilerin öğrenme yaşantılarına yer vermemiş, sadece konular üzerinden bilgilerin aktarılmasına ağırlık vermiştir. Bu sebeple “bilimsel düşünme”, “gözlemlenme” ve

“sorgulama” eğitimin temel amacını oluşturmali ve öğretmen rehber olarak öğrenme yaşantılarının gerçekleşmesinde etkili rol oynamalıdır. Dewey için önemli olan öğrenme yaşantılarının temelinde demokratik değerlerin oluşturulmasıdır. Dewey demokrasiyi toplum için en uygun sosyal yapı olarak niteler. Ayrıca, demokratik yaşam içinde özgürlük gibi insani değerler mutlu toplumu inşa eder.

1941-1956 dönemi öğretim programı, bulunduğu zamanın siyasi koşullarının, dehşet verici dünya savaşının ve zamanın Amerika’sının ırkçılık ve toplumsal meselelerinin etkisinde kalmıştır. Bu nedenle, eğitim günün ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yeniden gözden geçirilmiştir. Dolayısıyla, öğretim hedeflerinde bilişsel alana ağırlık vermek ve bilişsel gelişimi sağlamak önem kazanmış; öğretim programının ürün odaklı, pratik bilgi ve becerilere dair olması gerektiği vurgusu dönemin program anlayışını oluşturmuştur. Tyler’ın “Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri” kitabında bu yaklaşımın çalışmalarının gerçekleştirildiği söylenebilir. Dewey’in eğitime felsefi bakışı ve görüşleri, Tyler`in eğitim çalışmalarının temelini oluşturmuştur. Tyler, eğitim programlarını hazırlamada dört soruyla yola çıkmamız gerektiğini belirtir: 1) Okul, kazanılması gereken hangi eğitim hedeflerini dikkate almalıdır? 2) Bu hedefleri gerçekleştirmek için hangi yaşantılar sağlanmalıdır? 3) Eğitsel yaşantılar nasıl düzenlenmelidir? 4) Yaşantıların kazanılıp kazanılmadığına nasıl karar verilmelidir?

Tyler da Dewey gibi yaşantıları, bireylerin çevre ile etkileşimi olarak tanımlar. Dewey`in “etkileşim” ilkesi yani yaşantının önemine ilişkin vurgusu, Tyler`ın öğretme-öğrenme sürecinin temelini oluşturmuştur.

1957-1967 yılları arasındaki programlarda, 1957 yılında Sovyetler Birliği tarafından dünyanın ilk yapay uydusunun fırlatılması sonucu, Amerikan okullarında bilim ve matematik programlarına kesinlikle çok ihtiyaç olduğu dile getirilmiştir. Bu yüzden öğretim programlarının tekrar gözden geçirilmesi, akademik camiada söz konusu olmuştur. Tyler`ın program geliştirme çerçevesini daha somut bir şekilde açıklayan ve “program geliştirme

etkinliğinde izlenilmesi gereken aşamalar” hâline getiren önemli çalışma da Taba (1962) tarafından yapılmıştır. Taba; Tyler’ın program geliştirme sorularını, ilk defa bir program geliştirme aşaması hâline dönüştürerek program geliştirmenin nasıl işe koşulacağına netlik kazandırmıştır.

Dönemin bir diğer ismi ise, Joseph Schwab olmuştur. 1940-1969 yılları arasında, neredeyse 30 yıl devam eden mevcut program anlayışı, Schwab’ın (1969) program geliştirme görüşlerini içeren “The Practical: A Language for Curriculum” adlı makalesinden hareketle, yeni bir yola girmiştir. Schwab; değerler, bilim ve eğitim etkinliklerinin arasındaki ilişkiyi vurgulamış ve eğitimi bir üretim sistemi olmaktan çıkarıp bir müzakere süreci olarak görmüştür. Müzakere için temel taşlardan (commonplace) söz eden ve müzakere sürecinde kararların verilmesine, görüşlerin alınmasına, farklı alternatiflerin değerlendirilmesine ve hareket noktasının seçilmesi gerektiğine değinen Schwab, bunların nitelikli bir eğitim programının temelini oluşturduğunu belirtir. Onun için bu beş ortak zemin olan; “öğretmen”, “öğrenci”, “konu alanı”, “bağlam” ve “program tasarımı”; eğitim programının başarısını veya başarısızlığını yanında getirmektedir.

1968-1974 döneminde alanın bilinen kişileri arasında yer alan John Holt’a (1964) göre öğretmen, “öğretim programı” demektedir. Onun için okulların, eğitim içeriğine ve önceden belirlenmiş hedef ve etkinliklere değil aksine, daha yaratıcı ve heyecan verici öğretmenlere ihtiyacı olduğu söylenebilir. Daha önceki dönemlerin yorgunluğunu omuzlardan atmak isteyen, şiddetten yorulan, barış ve istikrar arayan bir toplum; 1975-1989 yılları arasında çok kültürlülük ve eleştirel düşünce yapısı aramaya başlamıştır. Kültürel mirasın aktarılması, öğrenenlere yeni teknolojik toplum için rollerini üstlenmede eğitim verilebilmesi, öğretim programlarının akademik disiplinlere daha fazla önem vermesi, bilişsel becerilerin güçlendirilmesi ve geliştirilmesi söz konusu olmuş; okulların etkililiği ve reformları, hesap verebilirlik ve eleştirel düşünme konuları daha ciddi bir şekilde ele alınmıştır. Bu dönemde, Bloom, Goodlad ve James Banks gibi akademisyenlerin düşünceleri ve çalışmaları önem taşımaktadır. Bloom (1956) hedeflerin aşamalı

sınıflandırılmasını ve öğretim programlarının geliştirilmesini vurgularken; Goodlad, akademik alanların vurgusunu sadece temel beceriler ve bilgi öğretimi olarak belirtmiştir. Ona göre, var olan öğretim programları araştırma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine önem vermemiş, dikkate almamıştır. Son olarak Banks (2008) çalışmalarını çok kültürlü eğitim için sürdürmüş, okul sistemini çok kültürlü ortam açısından tekrar gözden geçirmiştir. Onun için, dönemin Amerika'sında "eğitim eşitliği" konusunun programların temelini oluşturması önem kazanmış; dolayısıyla okulun politikalarının, öğretmen tutumlarının, öğretim materyallerinin, öğretmen ve değerlendirme yöntemlerinin çok kültürlü eğitim açısından gözden geçirilmesi söz konusu olmuştur.

1990-1999 yılları arasında, teknolojik gelişim; genel ağın (internet) yaygınlığını beraberinde getirdiğinde, standarda dayalı öğretim programı reformunun gündemde olduğundan söz edilir. Jones, öğretmen kalitesini hedefleyen standartların dikkate alınması gibi konulara değinmiştir. Barton ise, böyle standartlar çerçevesinde okulların gelişmişlik düzeyinin, öğretmenlerin sürekli mesleki eğitim almalarının ve gelişmelerinin hayli önem taşıdığını; buna göre program geliştirilmesi ve diğer öğelerin de tekrar gözden geçirilip değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun sonucunda, eğitim reformu gerçekleşmiştir (Pinar ve diğerleri, 2006).

Darling-Hammond'a (1998) göre, eğer demokrasi; eşitlik, insanlık ve özgürlük sözü veriyse, o zaman eğitim etkinliği de bu demokrasi sözünü tutmada önemli bir süreçtir. Eşit eğitim fırsatları sağlamayan bir eğitimin, demokrasinin temelini tehlikeye attığı konusundaki kanaatini de dile getirmiştir. Ayrıca, Darling-Hammond birçok okulu demokrasi ilkelerini öğrenmek için yetersiz kurumlar olarak ifade eder. O, bu durumu aşmak ve demokratik eğitimi sağlamak için geleneksel öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerden uzak durulmasının ve yenilikçi öğretmenlerden yararlanılmasının gerektiğini savunmaktadır. Ona göre öğretmenler, anlamlı öğrenmeyi sağlamak amacıyla, öğrencilerin yenilikçi ve güçlü fikirler ortaya koyabilmelerini sağlayacak nitelikli öğretim yaşantıları oluşturabilmelidirler. Türkiye'de program geliştirme öncüleri olan Ertürk ve Varış'ın etkilendikleri kişiler; Dewey,

Tyler ve Taba olmuştur. Ertürk'ün program geliştirme eseri incelendiğinde, bu eserin Dewey ve Tyler'in fikirlerinin nitelikli bir sentezi olduğu söylenebilir. Varış'ın çıkış noktası ise Taba'nın program geliştirme eserine dayanır. Dolayısıyla, bu iki program geliştirme uzmanının çıkış noktalarının hemen hemen aynı olduğu söylenebilir.

### ***Program Geliştirme ve Öğretim Programı Tanımı***

Bobbitt, program alanının yollarını bilimsel yöntem ile kesiştirerek, öğretim programının amacını, “konu alanına göre hangi bilginin önemli olduğunun araştırılması ve bunlara uygun etkinliklerin geliştirilme süreci” olarak ifade eder. Bobbitt'in öğretim programı anlayışını tutarlı bir şekilde geliştiren Tyler (1949) öğretim programını, “istenilen hedefler doğrultusunda öğretimin planlanması, hazırlanması ve uygulanması sonucu hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını saptama süreci” olarak tanımlar. Tyler'in kuramsal çerçevesine daha fazla somutluk kazandıran Taba (1962) öğretim programını, “bireyleri toplumsal yaşamda katılımcı olarak üretken olmaları için hazırlama yolu ve rehberi” olarak ifade eder ve toplumsal ihtiyaçlar üzerinde durur. Bu tanımın yanı sıra, Jenkins ve Shipman (1976) ön yeterliklerden söz ederek öğretim programını “sınıf ortamında olup biten süreç ve elde edilen çıktılar” olarak açıklarlar. Oliva (2004) ise programı “okulda işlenen konular, konular dizisi, içerik, materyal dizisi, dersler sıralaması, performans hedeflerinin düzeni, okulda gerçekleşen bütün ders dışı etkinlikler, rehberlikler ve kişiler arası ilişkiler, okul personeli tarafından planlanan etkinlikler ve öğretim süreci, öğrencilerin geçirdikleri bütün öğrenme yaşantıları” olarak tanımlar. Benzer bir şekilde, Posner (1992) öğretim programının, “konu kapsamı ve konu sıralaması, öğretim planı, konular listesi, ders kitabı, çalışma kitabı ve planlanmış yaşantılar” gibi tanımlandığını ifade eder.

Caswell ve Campbell (1935) öğretim programını, “öğretmen rehberliğinde öğrencilerin geçireceği bütün yaşantılar” olarak tanımlar. Aynı şekilde Saylor; Alexander ve Lewis (1981), programın “okulun planladığı ve gerçekleştireceği etkinlikleri ve öğrenme fırsatlarını sunan yazılı plan” olarak tarif etmişlerdir. Benzer bir şekilde, Armstrong vd.

(2005) programı “öğretim için içerik ve öğrenme yaşantılarının seçimi, planlanması ve düzenlenmesi” olarak tanımlamışlardır. Daha geniş bir çerçevede, Tanner ve Tanner (2006) programı “öğrencilerin bireysel ve toplumsal yeteneklerini geliştirme adına, bilgi ve yaşantıları sistematik bir şekilde düzenleme süreci ve istedik çıktılarının edinimi” olarak tanımlarlar. Gay (1990) de programın amacını “okul kültürünü genişletmek ve geliştirmek” olarak görmekte, içerikten çok okul kültürünün dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir.

Çıktılar söz konusu olduğunda, Popham ve Baker (1970) programı “okulun planladığı öğrenme çıktıları” olarak görmektedirler. McNeil (2003) ise, yaşayan programdan söz etmiş ve bu programın anlamını, “öğretmen ve öğrencilerin anlamlı bir şekilde sınıf etkinliklerini birlikte düzenleme süreçleri” olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanımda ise, Reid ve Null (2006) programı, “güncel toplumsal yaşam için yararlı konu alanlarını belirleme ve demokratik yaşam çerçevesinde etkin katılımı zenginleştiren yeterliliklerin belirlenmesi” olarak ifade eder. Henderson ve Kesson (2003) programı, “demokratik toplumsal düzen içinde kişisel ve toplumsal problemlerin çözüm olgusu” olarak değerlendirirler. Son tanımdan, programın, var olan düzenin sorgulanması, karmaşık insani koşulların araştırılması ve incelenmesi olarak ifade edilebileceği ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de Tyler’in bilimsel yöntemi yolunu izleyen eğitimciler arasında olan Ertürk (2016) öğretim programını, kendi deyimiyle “yetişek” olarak tanımlar ve yetişeceği “istedik davranışlara erişmek için planlanan kasıtlı bir süreç” olarak niteler. Bu tanıma benzer şekilde, Varış (1971) öğretim programını, “davranış geliştirmeyi planlı ve programlı şekilde amaçlayan belgelendirme süreci” olarak tanımlar.

Çeşitli program uzmanları tarafından sunulan yukarıdaki tanımların, modern program ve program geliştirme ilkelerini içerdiği; tanımların uygulanabilirlik, bilimsellik, sisteme dayalılık, amaca uygunluk ve verimlilik gibi ilkeleri yansıttığı görülmektedir.

### **Öğretim Programını Anlama Dönemine Geçiş**

Program geliştirme alanında sol siyasi düşünceden esinlenen, “Ezilenlerin Eğitimi (Pedagojisi)” eseri ile ünlü program düşünürü Paulo Freire’dir. Freire (1968) eğitimin tarafsız olmadığını belirterek eğitimi, bireyi ya itaatkâr kılmak ya da özgürleştirmek isteyen bir süreç olarak niteler. Freire günün uygulanmakta olan eğitiminin işlevini özgürleştirme olarak nitelendirmez ve bu eğitimin mevcut siyasi, kültürel, toplumsal ve ekonomik düzeni sürdürmek için işe koşulan bir araç olduğunu iddia eder. Dolayısıyla, böyle bir eğitimin insanlara eleştirel ve yaratıcı bakış açıları kazandıramayacağını savunur. Freire; eğitimin amacını vicdanileştirme ve farkındalık yaratarak uyandırma (conscientization) olarak niteler ve bu süreci bireylerin sadece dünyada yaşanan olayların farkına vararak eleştirme, toplumsal düzeni değiştirme gücüne sahip olma süreci olarak düşünür. Freire, eleştiri gücüne sahip olmak için üç düşünce evresinden söz eder: Birinci evre, yarı geçişsiz (semi-intransitive) olarak bilinir ve bireyler bu evrede dünyayı sorgulayamadıklarını belirtir. İkinci evre olan naif geçişlilikte, bireyler arasında henüz diyalogdan söz edilemez ama yeterli kanıtların (argüman) ortaya konmasından söz edilebilir. Son evre olan eleştirel geçişlilik; derinlemesine düşünme, problemleri yorumlama, bulguları test etme, değerlendirme ve yeniden yapılandırma ile bireylerin düşünme sürecini ifade eder. Freire’in bu söylemi, John Dewey’in “derinlemesine düşünme” kavramıyla benzerdir.

Freire (1968) önemli olan bir diğer kavramı; beyin içine bilgi toplayan, mevcut toplumsal-politik sistemi sürdüren ve eleştirel düşünmeyi engelleyen eğitim düzenini “*banking*” eğitimi olarak açıklar. *Banking* eğitime karşı Freire, problem tanımlayıcı eğitim ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi savunur. Onun savunduğu bu süreçte öğretmen ve öğrenci diyalog hâlinde problemleri beraber araştırır, betimler, analiz eder ve değerlendirirler. Banking eğitimde öğrencilerin bilinçsiz ve edilgen tutulmalarına karşın, problem tanımlayıcı eğitimde onların eleştirel ve yaratıcı olmaları hedeflenir.

Freire (1968) özgürlük eğitiminden de söz eder. Ona göre, mevcut toplumsal düzeni değiştirebilen öğrencilerin yetiştirilmesi, bu eğitimin amacıdır. Özgürlük eğitiminin amacını; bütün toplum üyelerinin yapıcı diyalog hâlinde, mevcut siyasi, ekonomik ve toplumsal düzeni iyileştirmeye götürebilmeleri oluşturur. Fakat örgün eğitim değişimi sağlamakta güçsüz olduğundan, devrimsel değişim ve siyasi eğitimin işlenmesi gerekli kılınır. Bu süreçte diyalog önem arz eder, fikir özgürlüğü ve farklı fikirlere saygı duyma önem taşır. Bir başka deyişle, taraflar ya da taraflardan birinin, birbirlerine ya da diğerine söz hakkı vermemesi hâlinde diyalogun varlığından söz edilemez. Freire'ye göre, diyalog sürecinin bazı özellikleri sevgi, alçak gönüllülük gibi özelliklerdir. Ek olarak, diğer insanlara son derece iyi niyetli olunmasından, ümit etme ve eleştirel düşünme özelliklerinin ön koşul olarak görülmesinden söz eder.

### ***Programı Anlama***

Program kavramı karmaşık ve tartışmalı bir mesele olduğu için son yıllarda farklı yaklaşım ve dünya görüşleri ile anlaşılmaya çalışılmış ve çeşitli sorularla karşı karşıya kalmıştır. Schubert, program alanında çalışanların bazen uygulamadan uzaklaşmalarını ve program olgusuna geniş bir toplumsal pencereden bakabilmelerini tavsiye eder. Waks, “yeniden kavramsallaştırma dönemi”nin başlangıcının, 1970 yılında Tyler’ın program mantığına karşı bir eleştiri olarak ortaya çıktığını ifade eder. Bu dönemin esas vurgusu; programın önceden planlanmış nesne olduğu düşüncesinden vazgeçilmesi gerektiği, aksi takdirde programın bu şekilde tanımlanmasının; öğretmenlerin, kendilerini yalnızca ders planları ile çıktıkları izleyen ve testleri geliştiren teknisyenler olarak düşünmelerine götüren program anlayışı egemenliğinin devam edeceği noktasındadır. Bunun da sonucu, öğretmen yaratıcılığı ile sanatsal becerilerinin yanı sıra öğrenenlerin merak duygularının körelmesi olacaktır. Bu yüzden, program kuramının farklı söylemlerinin dikkatle ve iyi incelenmesi program meselesini anlamak için önem taşır (Pinar ve diğerleri, 2006).



Pinar vd. (2006) program kuramının pek dikkate alınmadığını ve onların deyimiyle “kimlik sorunu” yaşandığını belirtmekte, program kuramını oluşturmak adına alanın çeşitli söylemlerinin dikkate alınarak yeniden kavramlaştırılması gerektiğini düşünmektedirler. Yani, program alanı karmaşık bir akademik söylem olduğundan onlar 1969 yılında Schwab tarafından ortaya konan programın can çekiştiği deyimini basit bularak, çeşitli söylemler aracılığı ile program alanının canlı bir nesne olduğunu ifade ederler. Bu canlılığın sebebini de “1949-Tyler teknik bilimsel paradigması”ndan “program kuramını anlama paradigması”na geçiş olarak belirtirler.

Pinar vd. (2006) günümüz programını kelimelerden oluşan bütüncül söylem ve fikirleri oluşturan bir olgu olarak görmekte ve program alanının post-modern düşüncesinden etkilendiğini ve bunun sonucu olarak 1995 yılından itibaren uzmanlık gerektiren şu söylemlerin de alana dâhil olduğunu ifade etmektedirler:1) Program tarihi 2) Program politikaları 3) Kültürel çalışmalar 4) Irk kuramı 5) Queer kuramı ve kadın ve cinsiyet çalışmaları 6) Postkolonyal çalışmalar 7) Engellilik çalışmaları 9) Otobiyografik, otoetnografik ve biyografik anlatılar 10) Karmaşıklık kuramı 11) Çevre çalışmaları 12) Psikanalitik çalışmalar 13) Teknolojik değişim 14) Sanata dayalı araştırmalar 15) Uluslararasılaşma.

Pinar vd. (2006) bu “yeniden kavramsallaştırma” anlayışının kuralcı olmadığını ve program uygulaması için “reçete yazmak” anlamına da gelmediğini ekleyerek yeniden kavramsallaştırmayı sadece betimleyen ve eleştiren bir ifade biçimi ve metin olarak vurgulamışlardır. Slattery, yeniden kavramsallaştırma dönemini postmodern olgu çerçevesinde değerlendirmiş ve program çalışmalarını “beyaz ırk”, “cinsiyete dayalı ırk politikası” ve “şiddet” üzere yapmıştır. Slattery program alanının; kültürel, etnik, cinsiyet ve kimlik konularıyla ilgili güçlü bir inceleme ve değerlendirme etkinliği olduğunu da ifade etmektedir. Pinar’a benzer bir şekilde Slattery; fenomenoloji, otobiyografi, varoluşçuluk, sanata dayalı araştırma, yapı-söküm, queer kuramı, eleştirel ırk kuramı, postyapısalcılık, feminizm, hermeneutik, karmaşıklık kuramı ve eleştirel kuram söylemleri doğrultusundaki

program çalışmalarının postmodern, postkolonyal ve postyapısalcılık hareketleri çerçevesinde geniş çaplı bir çerçeveyi oluşturduğunu belirtmektedir. Aslında bu anlayış; yeniden kavramsallaştırma anlayışına yeni bir kuramsal tanım öne sürerek, alanın anlaşılır olması için daha geniş bakış açılarına ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir.

Daha güncel program tarihi çalışmaları çerçevesinde, Doll (1993) program alanının; “modern öncesi”, “modern” ve “post-modern” olmak üzere üç evreden oluştuğunu ifade eder. Doll için modern öncesi evre; düzen, simetri, denge ve uyum idealini ortaya koyar ve eğitimin görevini, ebedî hakikati öğretmek olarak ifade eder. Bu evre, bilginin değişmez olduğuna inanır ve eğitimin amacını bilge bireylerin yetiştirilmesi olarak görür. Dolayısıyla, eğitimcilerin öğrencilere geleneksel bilgiyi, inançları, değerleri aşılama ve öğretmeleri bu evrenin temel taşı oluşturur. Modern evre ise, 20. yüzyıl Avrupa ve Amerikan eğitiminin “baskın eğitim anlayışı” olduğunu iddia ederek bu anlayış çerçevesinde bireysel, mekanistik ve gelişim odaklı bir dünya görüşünün ve rekabetin savunulduğunu ifade eder. Doll, bu anlayışın temel unsurlarını; verimlilik, doğrusallık, rasyonalizm, deneysel bilgi, bilimsel yöntem, ölçülebilir çıktılar ve standartlaşmış eğitim anlayışı olarak açıklar. Bu anlayışta, sınıf dışında yer alan eğitimcilerin, öğretim için belirli aşamalı planlanmış ve yazılmış programı hazırladığı ve önceden belirlenmiş hedeflere ulaşılması için öğretimi sağladığı düşünülür. Doll, üçüncü maddedeki postmodern evrenin, karmaşık aynı zamanda çok yönlü ve “çeşitli” bir dünya görüşü olduğunu ifade eder. Doll; bu evrenin, deneysel gerçekliği ve değişmez gerçeklerin doğru olduğu düşüncesini reddettiğini, modern öncesi ve modern evrelerin düşünce biçimini de eleştirdiğini iddia eder. Ona göre postmodern bakış; dünyanın düzenli olmadığını, karmaşık ve öngörülemez olduğunu; tarihin doğrusal ve parçalanmış değil gelişmekte ve çelişkili olduğunu, postmodernizmin çoklu gerçeklerden oluştuğunu iddia etmektedir. Doll böyle bir çerçevede, program alanının; ırk, farklı bireysel görüşler ve yaşantılar, etnik köken, toplumsal sınıf, cinsiyet ve cinsel yönelim boyutlarından değerlendirilmesinin ve yorumlanmasının önemli olduğunu ifade eder.

Saylor vd. (1981) çeşitli program tasarımlarının temelininin, eğitimcilerin çeşitli dünya görüşlerinden kaynaklandığını ifade ederler.

Ornstein ve Hunkins (2018) program tasarımı sınıflamalarını beş başlık altında ifade etmektedirler: 1) Davranışçı-rasyonel 2) İstem yönetsel 3) Entelektüel-akademik, 4) İnsancıl-estetik 5) Yeniden kavramsallaştırıcı. Bu beş sınıflamadan söz eden araştırmacılar, program uzmanlarının tek bir tasarımı benimsememesi gerektiğini belirtmektedirler. Teknik-bilimsel tasarımın öncülerini de Bobbitt, Charters, Tyler ve Taba gibi doğrusal ve mantığa dayalı program tasarımı programcıları olarak listelemişlerdir. Her ne kadar Ornstein ve Hunkins bu yazarları “davranışçı” olarak adlandırsa da bu program uzmanlarının dayandığı felsefi kuramlar ve eğitim anlayışı, katı davranışçı olmayıp özellikle Tyler ve Taba öğrenen yaşantıların önemine de yer vermişlerdir. George Beauchamp’tan da ilk sistem kuramcısı olarak söz ederler. İkinci başlıktaki tasarımı, okul bünyesinde bütün paydaşların katılımıyla olan bir sistem düzeni olarak açıklamaktadırlar. Onlara göre bu tasarımı savunanlar, yenilikleri benimseyip, program uzmanları ve yöneticileriyle danışarak okula değişim getirmeyi amaçlarlar. Entelektüel-akademik olarak adlandırılmış üçüncü tasarım, geleneksel bilgi merkezli yaklaşımdır ve savunucuları Morrison ve Boyde Bode olarak bilinir. Bu programcılar, program anlayışının içinde farklı konulara ve disiplinlere yer verilmesi gerektiğini ve programın akademik düzeyde ele alınmasının önemli olduğunu ifade ederler çünkü tarihsel, toplumsal, siyasi ve diğer beşerî bilim dallarının, program anlayışını etki altında bıraktığı iddia edilir. Dördüncü tasarımda Ornstein ve Hunkins insancıl-estetik tasarımından söz ederek eski program anlayışının katı ve teknik olmasına karşı çıkarlar. Ornstein ve Hunkins bu program tasarımında öğretim etkinliğinin kişisel ve sanatsal yönüne daha çok önem vererek; Posner, Caswell, Hopkins, Kilpatrick, Rugg ve Dewey’in bu programın tasarımının öncülerinden olduklarını ifade ederler. Ornstein ve Hunkins’in son program tasarımı sınıflamalarında William Pinar yer alır. Bu tasarımda, program etkinliği bir “siyasi, toplumsal, kültürel ve ideolojik varlık” niteliği taşır. Bu nedenle, program anlayışının yeniden kavramsallaştırılmasının savunulması iddia edilir ve program etkinliğinde kesin bir

yöntemin izlenmesinin söz konusu olamayacağı belirtilerek programın ekonomik, siyasi, toplumsal, ahlaki ve sanatsal yönlerden incelenmesi gerekliliği vurgulanır.

Ellis (2004) program tasarımını 1) Öğrenen merkezli 2) Toplum merkezli ve 3) Bilgi merkezli olmak üzere üç başlıkta sınıflamaktadır. Ellis birinci tasarımın temelini Maslow'un "kendini gerçekleştirme" ilkesinde görür ve bu tasarımın özgürlük ve fırsatları kullanma ilkelerine dayandığını ifade eder. Bu tasarım çerçevesinde bireylerin kendi hayallerini, yaşam hedeflerini ve kendi ilgi alanlarını ön planda tuttuklarını ve öğretmenin rehber olarak öğrencileri karar verme sürecinde özgür bıraktığını ifade eder. Ellis ikinci başlıktaki toplum odaklı tasarımın amacını; toplumsal olguları, konuları ve olayları açığa çıkarma ve toplumsal problemleri çözüme kavuşturma olarak açıklar. Ellis bu tasarım çerçevesinde, "gerçek dünya, problem çözme, vatandaşlık ve demokrasi" gibi bazı önemli kavramlardan söz ederek bu tasarımın temelini tamamen toplumsal problemlere dayandırır. Ellis, üçüncü başlıktaki bilgi odaklı program tasarımının hedefini de; temel bilgilerin okunması, bilim insanların oluşması, yeni buluşların ve yeni bilgilerin üretilmesi ve yeni akademik disiplinlerin doğuşu olarak açıklar.

Bir diğer çalışmada Marsh ve Willis (2007) program tasarım sınıflamalarını ve araştırmacıları dört başlık altında incelemiştir: 1) Öncelikle sistem odaklılar 2) Sistemi destekleyen araştırmacılar 3) Öncelikle sisteme karşıt olanlar 4) Sisteme kayıtsız araştırmacılar. Çalışmada; birinci tasarımın savunucuları Bobbitt, Dewey ve Tayler olarak ifade edilmiş ve amaçları da okul sisteminin geliştirilmesi olarak belirtilmiştir. Marsh ve Willis ikinci başlıkta sistemi destekleyen araştırmacıların amacını "var olan eğitim, toplumsal ve siyasi sistemleri destekleme ve geliştirme" olarak açıklarlar. Marsh ve Willis bu kuramcılarının önceki kuramcılardan farklı yönünü, tek bir tasarımı doğru bulmamaları olarak ifade etmişler ve bu kuramcılarının problemleri çözmede belirli aşamaları önermediklerini vurgulamışlardır. Marsh ve Willis sisteme karşı olarak ifade ettikleri üçüncü programcıların, var olan toplumsal yapıları ve özellikle eğitimi açık bir şekilde eleştirdiklerini ve değişimi bu sürecin çözümü olarak gördüklerini belirtirler. Onlar bu tasarımın bir yönünü neoMarksist olarak açıklar ve

Micheal Apple gibi kişilerden bu tasarımın savunucusu olarak söz ederler. Son olarak, Marsh ve Willis sisteme kayıtsız araştırmacıların tasarımından söz ederek onların program çerçevesinde öğrenmeyi kişisel bir süreç ve tasarım olarak gördüklerini belirtirler. Marsh ve Willis bu tasarımı “varoluşçu”, “psikoanalitik” ve “fenomonolojik” olarak üç başlıkta sınıflamışlardır. Varoluşçu anlayışta, bireylerin yaşantılarının okul yaşantılarından etkilendikleri savunulurken, okul kültürünün bireylerin özgürlüklerini kısıtlamayacak bir yapıya sahip olması gerektiğini düşündükleri belirtilir. Böylece, bireylerin var olan yaşamda, özgür olarak etraflarındaki dünyayı algılamaları ve o yönde farkındalık geliştirmeleri gerektiğini savunurlar. Fenomonolojik tasarımı savunanlar, bireylerin içsel yaşantılarını öne sürerek belirli somut durumlarla ilgili kişisel ve ona mahsus bir bilince sahip olduklarına inanırlar. Bir başka deyişle, her birey kendine özgü bir program anlayışına sahip olmalı ve onu yaşamalıdır. Dördüncü tasarımda, Schiro (2008) program uzmanlarının program tartışmalarını; 1) Akademik 2) Toplumsal yararlılık 3) Öğrenen odaklı 4) Toplumsal yeniden yapılandırıcılık, olarak sınıflandırır.

Bu bölümün sonunda şunu belirtmek mümkündür: Her ne kadar program geliştirme alanında çeşitli sınıflamalar görülse de hemen hemen uygulanan bütün program tasarımları, bilimsel yöntemin aşamaları olan planlanma, hazırlama, uygulama ve değerlendirmeyi izlemişlerdir. Yaşam problemleri bir bütün olduğundan program tasarımları; hem bireyin hem toplumun ve hem de konu alanının programlarda eşit ve tutarlı bir şekilde ele alınmalarını gerektirmektedir. Tasarlanan program güncel ihtiyaçlara hitap etmez ve bütün paydaşları dikkate almazsa bu program tasarımının nitelikli olduğu söylenemez. Ornestein ve Hunkins (2018), kendi program tasarımlarını, Tanner ve Tanner’ın “mantıklı program tasarımı anlayışı” gibi, “konu odaklı”, “öğrenen odaklı” ve “toplum odaklı” tasarımlar olarak açıklamışlardır. Aynı zamanda, Tanner ve Tanner (1995) her bir eğitimcinin program geliştirme sürecinde kaynak olarak kabul ettiği öğelerin farklılaştığını ve bu kaynakların kimisine göre toplumun ihtiyaçları, kimisine göre değişen bilgi, kimisine göre bireyin ihtiyaçları olduğunu dile getirmişlerdir. Bu tasarımlara kısaca burada değinilmiştir.

### ***Disiplin Odaklı Tasarım***

Bu tasarımın eğitim felsefesi temeli; daimicilik ve esasiciliğe dayanmaktadır. Bilginin niteliğine ağırlık veren bu eğitimin amacı, bireylerin kültürlenme sonucu akademik disiplinleri öğrenmelerini sağlamaktır. Yani, bu tasarımda bir akademik disiplinin içeriğini ve kavramsal yapısını öğrenmek hedeflenir. Bu doğrultuda, öğretmenin alanında derinden uzman olması ve bireylere belirgin bir şekilde disiplin alanını sunabilmesi hâlinde bireyden, “küçük bir bilim insanı” ortaya koyması arzu edilen noktadır. Dolayısıyla bu programın tasarımında, disiplinleri; matematik, fen, tarih ve yabancı diller, edebiyat, kimya, fizik ve biyoloji vb. oluşturur; bu programlarda içerik disiplinlere, derslere ve konulara ayrılarak öğrencilere sunulur ve aktarılır. Görüldüğü gibi, bu tasarımlar ağırlıklı olarak öğretmen odaklı tasarımlar olarak bilinir ve öğrenciler pasif bilgi edinen bireyler olarak nitelenir (Saylor Alexander, 1981; Henson, 2006; Ornstein & Hunkins, 2018, Wiles & Bondi, 2007). Davranışçı psikoloji ekoluna dayanan bu tasarımda öğrenci pasif durumdayken öğretmen etkin olarak zihinsel gelişim sürecini yürütmektedir. Ayrıca toplumsallaştırma eğitim işlevini oluşturur. Bu yönde, toplumun kültürel birikimini, geleneklerini, göreneklerini, değerlerini ve normlarını gelecek nesillere aktarmak ve toplumsal düzeni sürdürmek önem taşır.

### ***Öğrenen Odaklı Tasarım***

1900'lü yılların başında eğitimciler, eğitim programının odak noktasının öğrenen olduğunu ileri sürerek okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeylerinde, öğrenen odaklı program tasarımının gerekli olduğunu savunmuş ve uygulamışlardır. Öğrenen odaklı tasarım; öğrencilerin bireysel ilgi, ihtiyaç ve kaygılarına odaklanır; bu doğrultuda öğretmen, bireylerin kişisel gelişmelerini ortaya koymaları için eğitsel fırsatlar yaratır. Oyun; öğrenmenin önemli bir süreci olduğundan öğrenenler, öğretmen rehberliğinde kendi yaşantılarını yaratırlar. Bu programın felsefi temeli “ilerlemeci eğitim felsefesi”nden kaynaklanmakta, düşünce kökleri Jean-Jacques Rousseau, Maria Montessori, Friedrich Froebel, John Dewey, Parker ve Kilpatrick gibi düşünörlere kadar uzanabilmektedir. Dewey; okulun işlevinin, öğrencilerin

gelecek yaşam koşullarına hazırlanabilmeleri için gereken tüm becerilerin öğrenildiği; örneğin problem çözme, bilimsel yöntem ve iş birliği içinde çalışmayı sağlayan küçük bir demokratik topluluk olduğunu ifade eder. Bilişsel psikoloji etkisi sonucunda öğrenenlerin ilgileri ve ihtiyaçları merkeze alınıp öğrenme süreci bireysel yaşantılardan ayrı tutulmamalı, öğrenenlere seçim ve karar hakkı vermek önem taşımaktadır. Bilişsel yaklaşımın yanı sıra hümanistik psikolojinin öncülerinden olan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, bu tasarımlarda etkili olmuştur. Bunun sayesinde çocuğun bireysel gelişiminin, kendini gerçekleştirmesinin ve mutlu bireylerin oluşumunun bu tasarımların hedefinde olduğu ifade edilmiştir (Ornstein & Hunkins, 2018).

Ornstein ve Hunkins (2018) son dönem filozoflarının fikirlerinden esinlenmişlerdir ancak eğitim vurguları Ruso ve Pestoloji'ye dayanan "radikal tasarımcılar"; okul kurumunun işlevinin, bireysel gelişimden ziyade, var olan siyasi iktidar sisteminin isteklerini yerine getirmeye yönelik bir işlevi olduğuna da değinirler. Ayrıca, onlar okulların; öğrenenlere nitelikli öğretim sunmak ve öğrenenleri özgürleştirmek yerine, onları kontrol etmek ve eleştirel düşüncelerini kısıtlamakla meşgul olduğunu düşünmektedirler. Bu doğrultuda, Freire (1968) eğitimin amacının toplumu, kendi üzerindeki ezici baskılar hakkında aydınlatmaya, buldukları koşullardan memnun olmadıkları durumlarla ilgili farkındalık kazandırmaya ve var olan eşitsizlikleri kaldırmak amacıyla topluma gerekli yetkinlikleri kazandırmak olduğuna inanıyordu.

### ***Toplum (Problem) Odaklı Program Tasarımı***

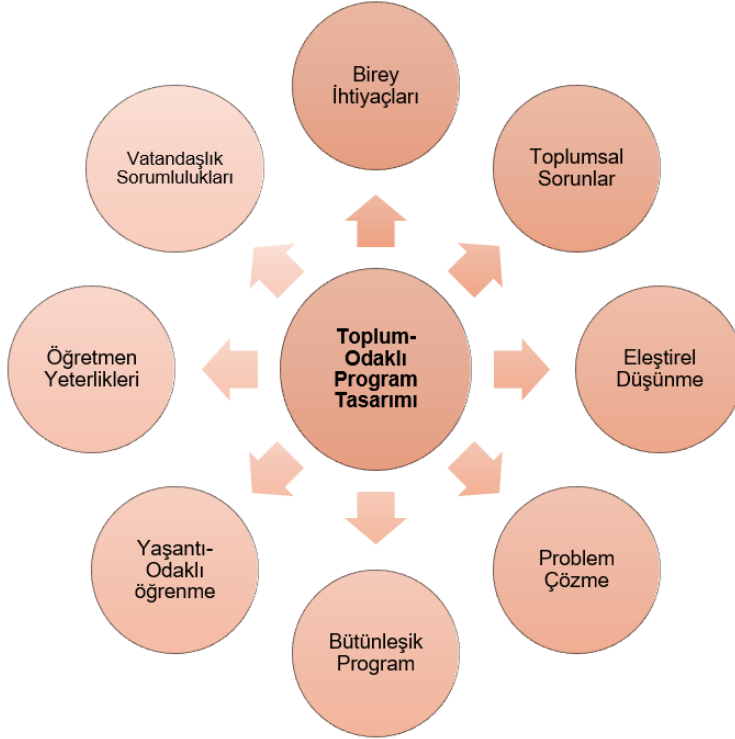
Bu tasarımın temelini; toplumun siyasi, toplumsal, ekonomik, eğitsel, çevresel, sağlık, ahlaki, manevi ihtiyaçlarının ve sorunlarının oluşturduğu söylenebilir (Saylan, 1995). Bu tasarımın doğuşu 1930 yılları Amerikasının toplumsal düzen koşullarına dayanmaktadır. 1930'lu tarihlerde "Frontier Thinkers" adlı grubun eşit toplumsal düzeni kurabilme iddiasına da öncülük edilmiştir. Bu grubun önde gelen ismi George Counts, 1932 yılında yayımlanan "Okullar yeni toplumsal düzeni kurmak için cesaretli midirler?" başlıklı kitabında,

eğitimcilerin ve okulun toplumsal rollerini yeniden gözden geçirmeleri gerektiğini ifade etmiştir. İlerlemecilik ve yeniden yapılandırıcılık felsefesine dayanan bu program tasarımına göre, okulun işlevi sadece kültürel mirası olduğu gibi aktarmak değil aynı zamanda toplumsal ve siyasi sorunlara çözüm üretmek olarak da ifade edilir. Yeniden yapılandırıcı eğitim felsefesinin amacı, toplumu iyileştirme ve yeniden yapılandırma olurken eğitimin, değişim ve sosyal yenilikler için katkıda bulunacağı ifade edilir (Ornstein & Hunkins, 2018). Bu felsefeye dayanan öğretim programları, eleştirel ve yansıtıcı düşünciyi geliştirmeli, toplumun kendini yenileyeceği projelerde öğrencilere fırsat yaratabilmeli, öğrencileri kendi yaşantılarının ve toplumun düzenleyicisi olmada cesaretlendirmelidir (Oliva, 2005). Ornstein ve Hunkins (2018) bu tasarımın “problem odaklı tasarım” başlığıyla bilindiğini de ifade eder. Problem odaklı tasarım, sadece toplumsal yaşamda var olan problemlere değil aynı zamanda süregelen yaşam şartlarına, toplumsal değerlere, kültür meselesine de odaklanır. Önemli bir husus ise, toplum odaklı program tasarımı öğrenen odaklı program tasarımından çok farklılık göstermemekte hem bireyi hem de toplumu birleştiren bir tasarım olarak bireyi toplumun ihtiyaçları ve problemleri içinde değerlendirmektedir. Ancak esas vurgusu toplumsal olaylar, ihtiyaçlar ve problemler üzerinde olmasıdır. Örneğin, demokrasi ve vatandaşlık gibi konular bu programın ilgisini çeken başlıklar arasında sayılabilir (Ellis, 2014). Dolayısıyla, toplum odaklı program tasarımında, bütünlük yaklaşım izlenerek problemlere odaklanılır ve eğitim süreci devam eder. Ama sadece farklı konu alanlarının bütünlüğü değil, grup çalışmalarının ve sosyal becerilerin gelişimi ile halkın birbiriyle bütünlüğü amaçlanır. Böyle bir durumda, öğrenciler kendilerini adalet, insaf, takım çalışması, vatandaşlık, demokrasi, şefkat, merhamet ve herkes için koşulların iyileştirilmesi isteği ile içselleştirmeye çalışırlar (Ellis, 2014). Şekil 1’de, toplum odaklı program tasarımının öğeleri verilmiştir.



## Şekil 1

### *Toplum Odaklı Program Tasarımının Öğeleri*



Şekilde görüldüğü üzere toplum odaklı program tasarımı, birey ve toplumu bir araya getiren bir tasarım olarak hem bireysel gereksinimleri dikkate almaya hem de bireyi toplumun içinde değerlendirip toplumsal problemlerin giderilmesine odaklanır. Bir başka deyişle, bu program tasarımı, konu odaklı ve öğrenen odaklı tasarımların yetersizliklerini gidermek amacıyla ortaya çıkmıştır.

### **Öğretim Kavramı**

“Öğretim” kavramı çeşitli yazarlar tarafından benzer şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin, Erden ve Akman (2018) öğretim sürecini, öğrenmeyi sağlayan ve rehberlik eden bir etkinlik; Senemoğlu (2016) öğretimi; hedeflere dönük içsel bir süreç ve öğrenmeyi sağlayan dışsal durumların planlanması, uygulanması ve değerlendirmesi; Reigeluth (2016) öğrenme etkinliğini, daha etkili ve ilgi çekici hâle getirmek için yönergeler olarak tanımlarken; Oliva (2004) ise öğretimi; öğretmen ve öğrenen arasındaki etkileşim olarak

tanımlamaktadır. Görüldüğü gibi, öğretim, öğrenmeyi sağlamak için etkileşimsel ve planlı bir süreç olarak tanımlanır.

### **Öğretim Programı**

İngilizce “curriculum” sözcüğünün Türkçedeki anlamı; “yetişek”, “eğitim programı”, “öğretim programı” gibi kavramlarla karşılanmaktadır. Bu tez çalışmasında “öğretim programı” kavramı, “curriculum” yerine tercih edilip kullanılmıştır.

Alan yazın tarandığında, “öğretim programı”nın tanımı da çeşitliliğine rağmen benzerlik göstermektedir. Örneğin, Taba (1962), öğretim programlarının nasıl tasarlandığına değil, belli öğelerden düzenlenmesi gerekliliğine işaret eder. Öğretim programının “öğrenme planı” olduğunu belirterek programın öğelerini; genel ve özel hedefler, içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme ve öğretim sürecinin belirlenmesi ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesi olarak sıralar. Saylor ve Alexander’ın (1981) program tanımlamaları Taba’nın (1962) tanımına paralel olmakla birlikte, ister sınıfta ister oyun alanında ister okul dışında uygulansın, programı; öğrenmeyi etkilemek için okul çabalarının tümü olarak tanımlamaktadırlar. Wiles ve Bondi (2007) programı, öğrencilerin sınıftaki yaşantılarını etkinleştirerek program geliştirme sürecini sonuçlandıran hedefler seti olarak değerlendirirler. Öğretim programını Ornstein ve Hunkins (2018), bir eylem için plan olarak ya istenilen hedeflere ya da sonuçlara ulaşabilmek için gerekli stratejileri içeren yazılı doküman olarak tarif etmişlerdir. Oliva’ya (2004) göre program, öğrencinin öğrenmesi gerekli konular setinden oluşan basit görevlerle karşılaşmasından çok hem okul içinde hem de okul dışında öğrencinin yaşantılarının, okulun sorumluluğunda gerçekleşmesini sağlar. Doll’a (1992) göre öğretim programı; okulun kontrolü ve sorumluluğu altında, örgün olan ve olmayan yollarla öğrencilerin bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan; tutumlarını, değerlerini, davranışlarını değiştiren; becerilerini geliştiren bir süreçtir.

Türkiye’de program geliştirmenin öncülerinden sayılan Ertürk (2016) programı “yetişek” olarak adlandırmış ve öğrenci açısından “eğitim yaşantıları düzeni”, eğitimci

açısından ise “eğitim durumları düzeni” olarak tanımlamıştır. Varış (1971) ise programı “Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler” şeklinde tanımlar. Erden (1998) programı “Bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümü” olarak tanımlar ve eğitim sistemlerinin programlarla işlerlik kazandığını ifade eder. Doğan’a (1997) göre program “temelde ihtiyacın değerlendirilmesini, içeriğin belirlenmesini, seçilmesini ve öğretim için sıralanmasını” içerir. İyi bir öğretim programının belli özelliklere sahip olması gerekir. Her biri belli bir program anlayışını yansıtan bu özellikler şunlardır: 1) İşlevsellik: Öğrenmenin gerçekleşmesi için düzenlenen faaliyetler yaşamda geçerli olmalı ve öğrencilerde amaca uygun fiilî (edimsel) değişiklikler meydana getirmelidir. 2) Esneklik: Program sabit olmamalı, çağın gereklerini karşılayabilecek anlayışa sahip olmalıdır. Bir program esnek olabilmek için bölgesel, çevresel ve bireysel farklılıkları dikkate almalı; hızla ilerlemekte olan bilim ve tekniğe uyum sağlamalı, öğretim süresiyle paralel olmalı ve okulların amaçlarını maksimum derecede gerçekleştirmeye çalışmalıdır. 3) Toplumun inandığı değerlere dayalı olma: Program “toplumun ideallerinin ve felsefesinin gerçekleşmesi için bir araç” olduğundan toplum tarafından benimsenmiş millî eğitim felsefesine uygun olmalıdır. 4) Uygulayanlara yardımcı olma: Program uygulayıcılarına yol gösterici olmalıdır. 5) Bilimsellik: Öğretim programı kapsamındaki içeriğin en yeni bilgilere sahip olması gerekir. 6) Uygulanabilirlik: Bir programın uygulanabilir olması, işlevsellik ve esneklik özelliklerine bağlıdır. Böylece programlar çeşitli durumlara uyarlanabilir ve uygulanabilir. 7) Hedeflere yönelik olma: Toplumun inandığı değerlere bağlı olarak her programın dayandığı çeşitli düzeylerde hedefleri vardır. 8) Ekonomiye uygunluk: Programların hazırlanması ve gerçekleştirilmesi belli maliyetlere bağlıdır. Bu nedenle öğretim programının tümünde ekonomi ilkesi dikkate alınmalıdır.

### ***Program Geliştirme Kavramı***

Dewey (1938) program geliştirmeyi bireysel ve toplumsal ihtiyaçların karşılanması için okulun hazırladığı ve yürüttüğü çalışmalar olarak ifade edip, geliştirilen programın

amacını “toplumsal kalkınma ve refah” olarak açıklamıştır. Eğitim felsefesi açısından Dewey ve bilimsel yöntemin eğitimde uygulaması açısından Bobbitt, Tyler’ın program geliştirme çalışmalarını etkilemiş; bu felsefi ve bilimsel dinamikler ışığında, bir bilimsel süreç izleyen program geliştirme etkinliğinin öğeleri olan hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme ortaya çıkmıştır. Böylece Tyler, gelecek program geliştirme çalışmalarının temel yapısını inşa etmiştir. Eisner (2002), bireysel gelişim açısından program geliştirmeyi; öğrencilerin temel bilgileri edinmelerini, arkadaşlarına ve yetişkinlere destek olmalarını ve onlarla iş birlikli çalışmalarını, yaratıcılıklarını, merak geliştirmelerini; hayal güçlerini sınırlayan kurallara karşı durmalarını ve dolayısıyla bu bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlama süreci olarak açıklar.

Apple ise toplumsal dinamikler açısından; program geliştirmede toplumun, ekonominin ve siyasetin çok etkili olduğunu ve bilginin düzenlenmesinde bu etkenlerin önemli yere sahip olduğunu savunmuş, amacına örtük bir program uygulaması olduğunun altını çizmiştir. Var olan program geliştirme anlayışını eleştiren Pinar da (2004) program geliştirme etkinliği için, günümüz yaşamında, akademik bilginin bireylerin toplumsal düzen içinde yapılanmalarına nasıl katkı sağlayacağını araştırılmasını dile getirmiş; program geliştirme sürecini “Hangi bilginin öğrenilmeye değer olduğunun; ilgili konular, kişiler ve tarihî olaylar doğrultusunda cevaplandırılmaya çalışılması olgusu” olarak tanımlamıştır (Pinar ve diğerleri, 2006).

Taba (1962) Tyler’ın program geliştirme mantığını daha somut ve uygulamaya dönük aşamalı bir hâle getirerek program geliştirmenin en birinci aşamasında, “ihtiyaç belirleme” ögesini belirgin bir şekilde ifade ettikten sonra “hedeflerin, içeriğin belirlenmesi ve düzenlenmesi”, “öğrenme etkinliklerinin belirlenmesi ve düzenlenmesi” ve son olarak “değerlendirilmesi”nden söz eder.

Program geliştirme, program amaçlarının analizini kolaylaştıran, programı ya da bir durumu tasarlayan, ilgili etkinlikleri uygulayan ve bu sürecin değerlendirilmesini sağlayan

kapsamlı bir süreçtir (Wiles & Bondi, 2007). Marsh ve Willis'e (2007, s.60) göre program geliştirme, "eğitim programını etkili ve yararlı şekilde değiştirmeye, geliştirmeye yönelmiş kolektif ve amaçlı bir amaç veya etkinlik"tir.

McNeil'e (1985) göre program geliştirme, "Ne öğretileneğinin, süreçte hangi öğelerin bulunulacağıının belirlenmesi, uygun modelin seçilmesi ve seçilen modelin değerlendirilmesi aşamalarını kapsar". Pinar vd. (2006) göre de program geliştirme "Öğretim bağlamını anlama, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, dikkatli bir şekilde derslerin ve materyallerin planlanması, bunların yanı sıra öğretimin ve öğrenimin izlenmesi"dir.

Ertürk (2016) program geliştirmeyi araştırmalar silsilesi olarak adlandırıp bu süreçte hedeflerin ve eğitim durumlarının belirlenmesinin ve son olarak uygulamanın etkinlik derecesinin değerlendirilmesinin önemini vurgulamıştır. Erden (1998) ise program geliştirmeyi "eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirilme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreci" olarak tanımlar. Tanımdan da anlaşılacağı gibi program geliştirme süreci, süreklilik gerektirir. Bir diğer yandan, Varış (1971) program geliştirmeyi "gerek okul içinde gerek okul dışında, millî eğitimi ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümü" olarak tanımlar.

Program geliştirme uzmanlarına kılavuzluk edecek program geliştirme özellikleri bulunmaktadır. Oliva (2004) bu özellikleri şöyle ifade eder: 1) Program geliştirme iş birliğine dayalı bir faaliyettir. 2) Temel olarak alternatifler arasından bir seçim yapma sürecidir. 3) Asla sona ermez. 4) Parça parça değil, geniş kapsamlı olursa etkilidir. 5) Sistematik yaklaşım izlendiğinde daha etkilidir. Varış'a (1971) göre ise program geliştirmenin özellikleri şunlardır: 1) Program geliştirme konuların eklenmesi ya da çıkarılması ile hazırlanan yazılı bir doküman değil araştırma süreci gerektiren "operasyonel" bir süreçtir. 2) Program

geliştirmede araştırmacının bir yaklaşım izleyerek var olan programı uygulama aşamasında sürekli olarak geliştirmesi, “öğrencide, istenen davranış değişikliğini sağlamak” için gereklidir. 3) Program geliştirme “merkezden okula, okuldan merkeze doğru haberleşme gerektiren” çift yönlü bir süreçtir. 4) Süreklilik isteyen uygulamalı bir süreçtir. 5) Eğitim süreciyle ilgili bütün koşulları ve öğeleri kapsayan kapsamlı bir süreçtir. 6) “Etkin eşgüdüm” ve bir ekip çalışması gerektirir. 7) Değerlendirme program geliştirme sürecinde oldukça önemlidir. 8) Sürekli olarak yapılması gereken değerlendirme ile devamlılığı sağlanan bir süreçtir.

### ***Program Geliştirme Aşamaları***

Program geliştirme kapsamlı ve zor bir iş olmasının yanında sürekli araştırma gerektiren bir süreçtir. “Hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları, değerlendirme olmak” üzere dört temel öğeden oluşan program geliştirme sürecinde, bu öğelerin nasıl düzenleneceği, bu alanın temelini oluşturur. Bu öğeleri Tyler (1949) şu sorularla sıralamıştır: 1) Eğitim hedefleri ne olmalı? 2) Bu hedeflere uygun etkinlikler ne olacak? 3) Bu etkinlikler aktif olarak nasıl düzenlenecek? 4) Hangi hedeflerin gerçekleştirildiği nasıl saptanacak? Bu sorular, Tyler’ın program geliştirme öğeleri olarak (hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları, değerlendirme) bilinmektedir.

Benzer bir şekilde, Ertürk (2016) bu doğrultuda aynı yolu izler ve program geliştirmeye uğraşan eğitimcilerin cevaplandırması gereken soruları ve izlenmesi gereken yolu beş başlıkta sıralar: 1) Eğitimin hedefleri neler olmalı? 2) Öğrenciler, bu davranışların gelişmesi için hangi eğitim durumlarında bulunmalı? 3) Bu durumlar nasıl örgütlenmeli? 4) İstendik davranışları geliştirme yönünden yetişenin etkililik derecesi nedir? 5) Bu soruların cevapları ışığında mevcut yetişekte hangi değişiklikler yapılmalıdır? Görüldüğü üzere Ertürk, yetişenin unsurlarını, “hedefler”, “öğrenme yaşantıları”, “eğitim durumları ve değerlendirme” etkinliği olarak üç öğede belirlemektedir. Taba (1960) ise program geliştirme aşamalarını şöyle açıklar: 1) İhtiyaçların belirlenmesi 2) Amaçların belirlenmesi 3) İçeriğin

seçilmesi 4) İçeriğin düzenlenmesi 5) Öğrenme yaşantılarının seçilmesi 6) Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi 7) Neyin nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesi.

Oliva (2004) program geliştirme modelinin aşamalarını ayrıntılı bir şekilde şöyle listeler: 1) Öğrencilerin genel ihtiyaçlarının belirlenmesi 2) Toplumun ihtiyaçlarının belirlenmesi 3) Eğitimin genel hedeflerinin ve felsefesinin belirlenmesi 4) Öğrencilerin okuldaki ihtiyaçlarının belirlenmesi 5) Belirli bir topluluğun ihtiyaçlarının belirlenmesi 6) Konu alanı ihtiyaçlarının belirlenmesi 7) Okulun eğitim programının genel hedeflerinin belirlenmesi 8) Okulun eğitim programının özel hedeflerinin belirlenmesi 9) Eğitim programının düzenlenip uygulanması 10) Öğretimin genel hedeflerinin belirlenmesi 11) Öğretimin özel hedeflerinin belirlenmesi 12) Öğretim yöntemlerinin seçilmesi 13) Değerlendirme tekniklerinin ilk seçimi 14) Öğretim yöntemlerinin uygulanması 15) Değerlendirme tekniklerinin son seçimi 16) Öğretim değerlendirilmesi ve öğretim unsurlarının değiştirilmesi 17) Eğitim programının değerlendirilmesi ve eğitim unsurlarının değiştirilmesi.

Fer (2011) öğretim tasarımı çalışma planını 1) Hazırlık 2) Analiz 3) Tasarım 4) Geliştirme 5) Uygulama ve 6) Değerlendirme olmak üzere altı aşamada açıklar. Hazırlık aşaması; öğretim tasarımı projesinin planlaması ve ilgili birimin oluşturulması, çalışma planını hazırlanması ve tasarım grubunun görev dağılımının yapılması ile ilgilidir. Analiz aşaması ise öğretim problemlerinin tanımlanması, öğrenen özelliklerinin belirlenmesi ve hedeflerin yazılması ile ilgilidir. Üçüncü aşama olan tasarım aşamasında, içeriğin düzenlenmesi ve öğretim stratejilerinin belirlenmesine odaklanılır. Dördüncü aşama olan geliştirme aşamasında öğretimin geliştirilmesi ve değerlendirme araçlarının hazırlanması gerçekleştirilir. Uygulama aşamasında öğretim uygulanır ve son aşama olan değerlendirme aşamasında tasarım gözden geçirilerek süreç ve sonuç değerlendirmesi yapılır.

Gözütok (2004) öğretimi planlamayı, "öğretmenin; öğretimin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konularında verdiği kararlardan oluşan bir süreç" olarak

açıklar. Senemoğlu (2013) ise öğretim sürecinin aşamalarını üç ana başlıkta belirtir: 1) Öğretimi planlama 2) Öğretim etkinliklerinin uygulanması 3) Öğretimin değerlendirilmesi. Senemoğlu öğretimi planlama aşamasını ayrıntılı bir şekilde şöyle açıklamaktadır: İlk başta kazandırılacak hedef ve hedef davranışları; ardından, bu hedef davranışların kazandırılması için ön koşul öğrenmeler; daha sonra, öğrencilerin öğrenmeye etki eden giriş nitelikleri belirlenir. Bu etaptan sonra, öğrencilere yönelik ve öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda kazandırılacak yeni hedef davranışları gözden geçirilir. Daha sonra, öğrenci nitelikleri ve kazandırılacak hedef davranışlar doğrultusunda içerik düzenlenir. Ardından, öğretim stratejileri ve öğretme-öğrenme kaynakları belirlenerek uygun öğretim etkinlikleri ile öğretimi değerlendirmede kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçları planlanır ve hazırlanır.

Program değerlendirmeyi, program geliştirme çalışmasının ayrılmaz bir parçası olarak gören Lewy (1977) program değerlendirme kitabında, altı aşamadan oluşan bir süreç olarak şu ayrıntılarla açıklamıştır: 1) Genel hedeflerin belirlenmesi 2) Planlama 3) Küçük ölçekli deneme 4) Alan denemesi 5) Büyük ölçekli deneme 6) Kalite kontrolü. Birinci aşamada, genel ve özel hedefler ile okul yapısı, eğitimin bağlamı ve ihtiyaçlar hakkında karar verilir. İkinci aşamada, taslak (outline) oluşturma, eğitim planlaması yapma, öğretim materyalleri hazırlama, öğretme-öğrenme yaşantılarının planlaması söz konusudur. Üçüncü aşamada, deneme sınıflarındaki öğretme-öğrenme sürecini gözlemlemek, uygulamaya göre materyalleri gözden geçirip düzenlemek işlemleri yapılır. Dördüncü aşamada ise, programı kesin şekilde düzenleme, programı en uygun şekilde ve tam hâliyle kullanıma hazır duruma getirmek işlemleri yapılır. Beşinci aşamada, yöneticilerle bağlantı kurma, sınav sistemi oluşturma, öğretmen eğitimlerini verme; materyalleri, uygulama alanındaki tüm okullara yayma işlemleri yapılarak, son aşama yani kalite kontrolü aşamasında, uygulama önerileri geliştirilir ve sonraki program geliştirme çalışmalarına ön hazırlık yapılır.



Bu kısımda program geliştirme aşamaları olan ihtiyaç analizi, hedeflerin belirlenmesi, içerik, öğretim durumları ve değerlendirme aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanacaktır.

**İhtiyacın Belirlenmesi.** Eğitim ihtiyacı, bireylerin edindikleri davranışlar ile edinmesi istenen davranışlar arasındaki fark olarak söylenebilir. İhtiyaç analizi de mevcut durumla olması gereken durum arasındaki farkları belirlemek amacıyla yapılan işlem şeklinde ifade edilebilir. Fer (2011), ihtiyaç analizinde hem öğretimin hem de öğretim verilecek öğrenenlerin niteliklerinin ve özelliklerinin belirlenerek öğretime ihtiyaç olup olmadığına dair durumun belirlenmesini vurgular. Oliva (2004) hiçbir öğretim programının mükemmel olmadığını; bireysel, toplumsal ve konu alanı ihtiyaçları da sabit olmadığını zaman içindeki değişikliklere göre ihtiyaç analizinin belirli aralıklara yapılmasının önem taşıdığını belirtir. Fer (2011) ihtiyaç analizi sürecinde sorulması gereken dört sorudan söz eder: 1) İhtiyaç analizinin niçin yapılacağı 2) İhtiyaç analizi sonucu neyi başarmak istendiği 3) İhtiyaç analizi sonucu neyin değişeceği 4) İhtiyaç analizi işlemini kimin yapacağı.

Witkin ve Altschud (1995) ihtiyaç analizi sürecini üç aşamada ifade etmişlerdir: 1) Analiz öncesi hazırlanma 2) Analiz (veri toplama) 3) Analiz sonrası (toplanan verilerin kullanımı). Petersen ve Alexander (2001) ise ihtiyaç analizi aşamalarını altı maddede sınıflamışlardır: 1) Planlama 2) Operasyonel planlama 3) Veri toplama 4) Verilerin sıralanması 5) Verilere göre program ve politika geliştirme 6) Kaynak tahsisi.

Fer (2011) ihtiyaç analizi aşamalarını dört başlıkta ifade etmektedir: 1) Planlama 2) Bilgi toplama 3) Bilgilerin çözümlenmesi 4) Sonuçlandırma ve raporlama. Ayrıca, Fer ihtiyaç analizi sürecinde öğretim problemlerini tanımlamak amacıyla kullanılacak tekniklerini sekiz maddede sınıflar: 1) Organizasyon analizi 2) Meslek analizi 3) Performans analizi 4) Hedef analizi 5) Öğretim ortamı analizi 6) Öğrenen analizi 7) İçerik analizi 8) Görev analizi.

Görüldüğü üzere, ihtiyaç analizi; öğretim geliştirmenin bir aşaması olarak, tıpkı öğretim geliştirme gibi, bilimsel yöntemeye dayalı veri toplama aşamaları izleyip birey, öğrenme

bağlamı ve konu alanı hakkında bilgi toplar ve öğretim geliştirme sürecinde öğretim hedeflerine yön göstermekte önemli bir yer tutar.

**Hedefler.** Eğer eğitim sürecinin davranış değişikliğini beraberinde getirmesi isteniyorsa, “Nasıl insan yetiştirilmeli?” sorusunun cevabı, kuşkusuz, öğretim hedeflerinin nasıl ve nelerden oluşacağıdır. Wiles ve Bondi’e (2007) eğitim felsefesinin ışık tutacağı yeri, öğretim hedeflerinin belirlenmesi olarak görürken Henson (2001) ideal bir öğretim programının başlangıç noktasının, öğretim hedeflerinin belirlenmesi olduğunu vurgular.

Ertürk (2016) hedefi, “Bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özellik” olarak tanımlar. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar olabilir. Bunların hiçbiri, dolaysız olarak gözlenemez. Bu nedenle bunların varlığı; belli bir ortamda, belli bir bireyde, belli davranışların gözlenmesiyle anlaşılır. Ertürk eğitimde çeşitli düzeyde hedeflerin tanımlanabileceğini belirtir ve üç tür hedeften bahseder. Genelden özele açılım gösteren bu hedefler; uzak hedefler, genel hedefler, özel hedeflerdir. Bu zor konunun iyi anlaşılması için, Fer (2011) Türkiye eğitim sisteminin hedeflerini maddeleyerek şöyle vurgulamıştır: 1) Uzak hedefler 2) Millî eğitim genel hedefleri 3) Okulun genel hedefleri 4) Bölümün genel hedefleri 5) Programın genel hedefleri 6) Programın kazanımları.

Ertürk’e (2016) göre uzak hedefler; bir toplumun siyasi felsefesini yansıtır ve o toplumun ihtiyaç duyduğu insan nitelikleri ile özellikleri, eğitimin uzak hedefini oluşturur. Genel hedefleri ise, Parkay ve Hass (2000) programda, öğretim etkinliklerini belirlemedeki ilk kılavuz olarak nitelerler. Yani, genel hedefler öğretim hedeflerinin şekillendirme ihtiyacını karşılar ve Fer’in (2011) dediği gibi, genel hedefler öğretim programı geliştirilirken belirlenir; özel hedefler ise öğretim için bir pusula görevi görür. Erden (1998) ise öğrencinin öğretim sürecinde hangi davranışları kazanabileceğini gösteren hedefler olarak ifade eder. Özel hedefler kapsamında yer alan hedef alanları Fer’in Krathwohl’dan (2002) aktardığına göre

“bilişsel”, “duyuşsal” ve “psikomotor” hedefler olarak sınıflanır. Öğretim hedeflerinin nitelikleri, Grounland’a (1981) göre şöyledir: 1) Öğrenenlerin neler yapacaklarını açıkça ifade etmesi 2) Tek tip öğrenme ürününü ifade etmeleri 3) Öğrenme ürününe dayalı olmaları 4) Öğrenenlerin kazanacağı davranışlarını gösteren bir eylem ifade biçimi olmaları.

**İçerik.** Öğretim sürecinde programın hedeflerini gerçekleştirmek için içerik veya Varış’ın (1971) dediği gibi “muhteva”dan yararlanır. Bir başka deyişle, “Öğretim programında ne öğretilim?” sorusunun yanıtı içerikte aranır. Varış’ın, içerik seçiminde ve oluşturulmasında dikkate alınmasını önerdiği ölçütler şunlardır: 1) Toplumsal fayda yani bireyin topluma yararlı olması için neler öğrenmesi gerektiği ölçütü 2) Bireysel fayda yani içerik; bireyin öğrenmesine, gelişmesine, ihtiyaç ve ilgilerine yardımcı olabilme ölçütü 3) Öğrenme ve öğretim ölçütü yani içerik, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yöntemlerle öğretebilme ölçütü 4) Bilgi yapısında içeriğin işgal ettiği yer ölçütü yani bir konu alanının, öğrenci tarafından ne kadarının öğrenilmesi gerektiği ölçütü. İçerik seçiminde Erden (1998) içeriğin öğrenenlere kazandırılacak hedeflere ve giriş davranışlarına uygun olması gerektiğini ifade eder. Ayrıca, Erden içeriği oluşturacak bilgilerin hiyerarşik olarak sıralanması; basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kavramlardan ilke ve genellemelere göre dizilmesi; kapsamdaki ön koşul ilişkilerine göre belirlenmesi gerektiğini de önemli hususlar arasında açıklar.

Son olarak, Fogarty (1991) içerik düzenleme modüllerini şu şekilde sınıflar: 1) Ayrık içerikler modülü 2) Çekirdek içerik modülü 3) Modüler içerik 4) Sarmal içerik modülü 5) Aşamalı içerik modülü 6) Doğrusal içerik modülü. Birinci modülde içerik, bir dersin üniteleri veya dersler arasında yatay ve dikey ilişkiler olmaksızın, kendi başına yeterli bütünlüğü sağlayacak şekilde düzenlenir. Çekirdek modülde ise, bazı içeriklerin öğrenen ve konu alanı bakımından ayrık tutulmaları uygun olmadığı için ve bütüncül program oluşturmak amacıyla, konu alanları ilişkili veya hiyerarşik şekilde bir arada getirilerek program çekirdeği oluşturulur. Bu modülde, içerik düzenlenirken konular modül hâlinde düzenlenir ancak bu modüllerin birbiriyle ilişkili olması beklenemez. Sarmal modülde ise, içerik doğrusal sıra

izlemez ve daha önce öğrenilmiş bazı konuların tekrarı da yapılabilir. Aşamalı modül ise, ilk yıllarda geniş tabanlı konuların yer aldığı, giderek uzmanlaşmanın küçük birimlerde olduğu ve daraldığı bir modül olarak düzenlenir. Son olarak doğrusal içerik düzenlemede; içerik birbiri ile ardışık, yakın ilişkili, zorunlu veya ön koşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların dizilimi şeklinde düzenlenir.

**Öğretme-Öğrenme Süreci.** Eğitim durumları “nasıl?” sorusuna yanıt arayarak, öğrencilere istedik özelliklerin kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi boyutunu ifade etmektedir. “Öğrenenlerin belirlenmiş öğretim hedefleri kazanmaları amacıyla geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesi”, öğretim durumları olarak bilinir (Senemoğlu, 2016). Ertürk (2016) öğretim durumları düzenleme ölçütlerini şu şekilde maddeleyerek belirtir: 1) Hedefe uygunluk 2) Öğrenene uygunluk 3) İçeriğe uygunluk 4) Ekonomiklik 5) Tutarlılık 6) Öğretim ilkelerine uygunluk. Öğretim durumları hedefe uygun olmanın yanında öğrenenin; ilgisine, ihtiyacına, düzeyine ve düzenlenen içeriğe uygun olmalıdır. Ayrıca uygulamalar kendi içinde tutarlı olmalı; öğretim durumları soyuttan somuta, bilinenden bilinmeyene ve basitten zora doğru ilerlemelidir.

Bu amaçla çeşitli öğretim yöntemleri ve teknikleri ile bunları destekleyen öğretim materyallerinden yararlanılır. Yöntem ve teknikler; hedeflere, öğretmen ve öğrenenin özelliklerine, kapsama ve erişilmesi mümkün olanaklara göre seçilmelidir (Erden, 1998). Öğretim programının bu aşamasında, daha çok öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğini planlamak üzere Fer (2011) öğretim stratejilerinin ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesinden söz eder. Bu aşamada; ders içeriğinin öğrenen düzeyine göre seçimi, öğrenme yaşantılarının belirlenmesi, bu yaşantıların gerçekleşmesini sağlayacak eğitim öğretim ortamının düzenlenmesi, öğrencilere verilecek ipuçları ve uyarıcıların belirlenmesi, öğrenci katılımının nasıl sağlanacağı ve pekiştiricilerin öğrencilere nasıl verileceği gibi önemli işlerin yapılması gerekir. Fer (2015) öğretim yöntemlerini üç başlıkta sınıflamaktadır: 1) Öğretmen odaklı (anlatım ve gösteri) 2) Birey odaklı (problem çözme, benzeşim vb.) 3)

Etkileşim odaklı (soru-yanıt, örnek olay, iş birliği öğrenme vb.). Bu aşamada ayrıca öğretim materyallerinin seçilmesi ve geliştirilmesi yapılmaktadır.

**Değerlendirme.** Öğretim geliştirme sürecinin son halkasını, değerlendirme aşaması oluşturmaktadır (Ertürk, 2016). Bu aşamada, çeşitli ölçme araçlarıyla öğrencilerin, hedeflerin ne kadarına ulaştığı belirlenmeye çalışılır. Bu ölçme sonucuna göre öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri ve öğretmenlerin gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerinin etkililiği ile ilgili geri bildirim sağlanmış olur.

Fer'e (2011) göre değerlendirme; öğretim tasarımının kalitesi hakkında karar verebilmek amacıyla, tasarım esnasında ve sonunda yapılan "kalite kontrol süreci"dir. Fer, değerlendirme aşamasında sorulacak soruları dört başlıkta belirtir: 1) Ne değerlendirilecek? 2) Nasıl değerlendirilecek? 3) Ne zaman değerlendirilecek? 4) Kim değerlendirecek?

Ertürk (2016) öğretimi, "süreç değerlendirme" ve "sonuç değerlendirme" olarak sınıflar. Ona göre süreç değerlendirme; öğrenme esnasında ölçme ve gözlem araçları kullanılarak, öğrencinin öğrenme hızının ya da güçlüklerinin, öğretim durumlarındaki yetersizliklerin ve hataların ortaya çıkarılması amacıyla yapılan değerlendirmedir. Sonuç değerlendirme ise, durum muhasebesine dönük ve değer biçmeye yönelik değerlendirme sürecidir. Sonuç değerlendirme, öğretim bittikten sonra, öğrencilere uygulanan sınavlar sonucunda elde edilen verilerle, öğrencinin edinmiş olduğu hedef davranışlar ve öğretim programında hedeflenen davranışlar hakkında değer biçmeyi amaçlar. Posner (2004) program değerlendirme tanımının ve amacının, öğretim programı tanımına göre değişebileceğini belirtmiştir. Onun için, eğer öğretim programı bir içerik özeti veya bir dersin özeti gibi bir doküman olarak algılanıyorsa o zaman öğretimi değerlendirme, bu dokümandaki doğruların ya da değerlerin yargılanması anlamına gelir. Diğer bir yandan eğer öğretim programı, öğrenen yaşantıları anlamına gelirse o zaman öğretim değerlendirme etkinliği, öğrenene yönelik sağlanan eğitsel yaşantıların değerini değerlendirme anlamına gelebilir.

Özçelik (2010) değerlendirme türlerini şu şekilde açıklamaktadır. Birinci tür “tanılayıcı” değerlendirmedir. Bu tür değerlendirmede öğrencileri tanıma amaçlı yapılan değerlendirmeler, eğitim sürecinin başında işe koşulur. Amaç öğretme-öğrenme sürecine dâhil olacak öğrencilerin bu sürece başlamadan önce mevcut durumunu görmek ve bu süreci, öğrenen özelliklerine ve mevcut duruma göre şekillendirmektir. Tanılayıcı değerlendirme öğrencilerin eğitimle ilgili öz geçmişlerini inceler. Öğrencilerin temel öğrenme becerilerine, dersin özel hedeflerinde kapsanan özelliklere ve derste gerçekleşecek öğrenmelerin ön koşullarına bakılır. Özellikle eğer varsa öğrenme eksiklikleri ve hataları, öğretme öğrenme süreci başlamadan önce tespit edilmeli; süreç buna göre şekillendirilmelidir. Bunun yanında öğrencilerin kişisel ve sosyal özellikleri, örneğin derse ilişkin ilgi, tutum, akademik benlik algıları, kültürleri, değerleri vb. özellikler eğitimin düzenlenmesinde göz önünde tutulmak üzere tespit edilir. İkinci tür “biçimlendirici” değerlendirmede ise, bir öğretim programı hazırlanırken, öncelikle hedefler ve bu hedeflere ait davranışlar ortaya konur. Ardından bu hedefleri gerçekleştirmeye dönük öğrenme yaşantıları belirlenir ve düzenlenir. Öğrenme yaşantıları belirlenirken, öğrenmelerde süreklilik, aşamalılık, dayanışıklık gibi ilkelere en uygun şekilde üniteler hazırlanmalı ve bu üniteler arasındaki ön koşul ilişkileri ortaya konmalıdır. Biçimlendirici değerlendirme, bu noktada kritiktir. Bir ünite ya da öğrenme birimi sonunda, o üniteye dair ön koşul öğrenmelerin kazanılıp kazanılmaması, bir sonraki ünite başarısı için olmazsa olmazdır. Bu nedenle, öğrencileri yalnızca eğitim sürecinin başında ya da sonunda değerlendirmeye tabi tutmak yetersizdir. Yalnızca ders dönemi ya da yılı sonunda yapılan değerlendirmeler, öğrenme eksikliklerinin giderilmesi için geç olabilir. Biçimlendirici değerlendirme, her öğrenme biriminin sonunda öğrencideki durumu belirlemek ve eğer varsa öğrenme eksikliklerini ve ön koşul davranışlarını, bir sonraki üniteye geçmeden önce tamamlamaktır. Eğitim sürecinde gerçekleşen öğrenmeler adım adım izlenmeli, öğrenme eksiklikleri belirlenmeli ve giderilmelidir. Yeni üniteye, tüm yeni davranışlar tüm öğrenciler tarafından öğrenildiğinde geçilmelidir. Aksi takdirde, biriken öğrenme eksiklikleri ve hataları, uzun

zaman sonunda telafisi güç açıklıklara ve karmaşıklığa dönüşebilir. Biçimlendirici değerlendirmenin amacı, öğrencinin başarısı ya da programın etkililiği hakkında nihai karar almaktan ziyade, öğrenciyi ve öğrenciye uygulanan eğitim programını biçimlendirmek, iyileştirmek ve geliştirerek eksik ve hatalı noktalardan arındırmaktır. Üçüncü tür değerlendirme olan “düzey belirleyici” değerlendirmede; bir dersin belli bir kısmı bitirildiğinde, öğrencilerin bu dersin özel hedeflerine ne derecede ulaşmış olduğu saptanır. Öğrenme düzeyi belirlenirken, dersin sayıca çok olan hedefleri içinden öncelikle kritik davranışları yoklanmalı ya da öğrencilere “test bataryaları” hazırlanmalıdır. Düzey belirleyici değerlendirme, aynı zamanda, programın kalite kontrolünü yapmak amacıyla kullanılır; çünkü eğitim programının ürününün yani öğrenme çıktılarının durumunun tam olarak görüldüğü nokta, düzey belirleyici değerlendirmedir. Burada, verilen eğitimin eseri, gerçekçi bir şekilde gözler önüne serilir.

Fitzpatrick vd. (2010) göre ise program değerlendirme süreci; planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde üç aşamadan oluşur. Planlama aşaması, değerlendirme sürecinin ilk ve en önemli basamağıdır. Bu aşamada, değerlendirme amaçlı araştırma deseninin ve veri toplama yöntemlerinin tanımlanması; hangi ölçme araçlarının, hangi amaçlarla, ne zaman, nasıl ve kaç kez kullanılacağına belirlenmesi; bu araçların geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması yer alır. İkinci aşama olan uygulama aşamasında; planlama aşamasında alınan kararlar doğrultusunda araştırma deseni, evren ve örneklem seçimi, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sonuçların yorumlanması gerçekleştirilir; değerlendirme rapor hâline getirilir. Program değerlendirmede son aşama olan “değerlendirmenin değerlendirilmesi” aşamasında, değerlendirme sürecinde yaşanan eksiklik ve hataların ortaya çıkarılması amaçlanır. Ülkemizde program geliştirme alanının bilimselleşmesinde ve yapılandırılmasında önemli yeri olan eğitimcilerden Ertürk (1998) ise program değerlendirme yaklaşımlarını altı ana başlıkta belirtmiştir: 1) Program tasarısına bakarak yapılan değerlendirmeler 2) Ortama bakarak yapılan değerlendirmeler 3) Başarıya

bakarak yapılan değerlendirmeler 4) Erişiyeye bakarak yapılan değerlendirmeler 5) Öğrenmeye bakarak yapılan değerlendirmeler 6) Ürüne bakarak yapılan değerlendirmeler.

### ***Program Geliştirme ve İnsan Hakları Eğitimi***

Bir önceki bölümde açıklanan program geliştirme modellerinden hareketle, önerilen İHE program geliştirme etkinliği de aynı aşamaları izlemektedir. Tibbitts (2015) İHE program geliştirme aşamalarını üç başlık olan 1) Analiz ve değerlendirme 2) Vizyon geliştirme 3) Yazma ve uygulama için planlanma, olarak ifade eder. Bu aşamalar ayrıntılı bir şekilde Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirme Aşamaları (Tibbitts, 2015)*

Planlanma Aşaması	Anahtar Sorular	Eylemler
Analiz ve değerlendirme	DV-İHE ilgili mevzuatlar ve genel eğitim için politikalar nedir? Amaçlanan programa DV-İHE nasıl yansımaktadır? DV-İHE nasıl uygulanıp, desteklenip sonuç elde edilecektir? Ulusal ve uluslararası sahada ümit verici uygulamalar nelerdir?	Var olan politikaların, eğitim sektörünün performansının, yeni ümit verici uygulamaların, kamusal ve ilgili paydaşların görüşlerinin ve okul bağlamının incelenmesi
Vizyon geliştirme	Eğitim hedefleri ile DV-İHE nasıl birleştirilir? Program geliştirme sonucu öğrenme çıktıları ve yeterlikleri neler olacaktır? DV-İHE'yi eğitim programları ile bütünleştirmek için hangi stratejiler ve yaklaşımlar izlenecektir?	İhtiyaç duyulan yeni veya gözden geçirilmiş politikaların ve uygulamaların belirlenmesi. Önceliklerin ve amaçların belirlenmesi. DV-İHE eğitim programının geliştirilmesi
Yazma ve uygulama için planlanma	Program geliştirme ve danışma grubu için genel planlar nedir? Programı geliştirmek, gözden geçirmek değerlendirmek ve sonuçlandırmak için izlenen süreçler nelerdir? Program uygulama ve destekleme nasıl düzenlenecektir? Uygulama nasıl değerlendirilecektir?	Programı yazma, kaynakları geliştirme, öğretmen yetiştirme, öğretimi düzenleme ve değerlendirme için stratejilerin ve çalışma planının hazırlanması ve uygulanması

Görüldüğü gibi, İHE ile ilgili ihtiyaçların değerlendirilmesi ve buna göre bir bakış açısının sergilenmesi sonucu, İHE'nin planlanması ve sonuç olarak uygulanması ile değerlendirilmesine bu program geliştirme modelinde yer verilmiştir. Bir diğer çalışma



kapsamında, Rasmussen (2012) İHE`nin uygun planlamaya ihtiyaç duyduğunu belirterek planlama sürecini yönlendirecek “planlama kontrol listesi” önerisinde bulunur. Bu kontrol listesi, program geliştirme planlanma sürecini açıklamak üzere aşağıdaki Tablo 4`te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Danimarka İnsan Hakları Enstitüsü Eğitim Bölümü İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirme Kontrol Listesi (Rasmussen, 2012)*

Etap	Planlanma Aşaması	Sorulacak Sorular
Alt Yapı Analizi	Bağlam Analizi	Eğitimin başlatılmasının ardındaki itici güçler kimlerdir? Bu eğitim başka hangi etkinliklerin parçasıdır? Paydaşlar kimlerdir ve çıkarları nedir?
	Eylemsel Çerçeve	Ne zaman, ne kadar? Kaç katılımcı? Mekân ve öğretim araçları
	Katılımcıları Belirleme	Katılımcıların hangi vatandaşlık, etnisite, din, cinsiyet, dil, yaş, eğitim, iş olanakları gibi deneyimleri var ya da olmaları gerekiyor? Katılımcıların geçmişi, nitelikleri ve deneyimleri nelerdir ya da olmalıdır? Onların hangi bilgi ve ilgi alanları üzerinde çalışabilirsiniz? Onlardan ne gibi direniş beklenebilir?
	Hedefleri Belirleme	İnsan Hakları ilke ve standartlarını göz önünde bulundurarak hedefler neler olmalıdır? Katılımcılar hangi insan hakları bilgisi, becerileri ve değerlerine hâkim olmalılar? Katılımcılar, ne tür uygulamaları üstlenebilirler?
Programı Tasarlama	Programın İçerik, Yapı ve Akışına Karar Verme	Programa hangi temaları, konuları ve etkinlikleri dâhil edeceksiniz? Katılımcıların hangi ana fikirleri anlamalarını sağlamak gerekir? Öğretimin akışı ve yapısı nasıl olmalıdır? Doğru zamanlama ile programın taslağını hazırlayın.
	Öğrenme Yöntemlerini ve Etkinlikleri Seçme	Öğrenme yöntemlerinde çeşitliliği nasıl sağlayacaksınız? Öğrenme hedefleri ve öğrencilerin geçmişi ile ilgili hangi yöntemler ele alınacaktır? Nasıl güvenli ve güçlendirici bir öğrenme ortamı yaratılır?

	Takımı Belirleme	Eğitimcilerin mesleki geçmişini, eğitim becerilerini ve çeşitliliğini düşünün. Eğitimcilerle; öğrenme hedefleri, katılımcıları ve öğrenme yöntemleri hakkında diyalog kurun; karşılıklı bilgi sağlayın.
	Öğretim Materyallerini Hazırlama	Neye ihtiyacınız olduğuna karar verin. Hangi formda paylaşılmalı? (Broşürler, bağlayıcılar, hafıza kartları, web sitesi?) Materyalleri nasıl işe koşacağınızı planlayın.
Değerlendirme	Değerlendirmeği Hazırlama	Değerlendirmenizin amacı nedir? Ne bulmak istiyorsunuz? Değerlendirme yöntemlerini seçme. Değerlendirmeyi analiz etme ve takip etme

Bu kontrol listesi program geliştirme sürecini üç ana aşamadan oluşan toplam dokuz alt aşama şeklinde açıklar. Birinci ana aşamayı; bağlam analizi, eylemsel çerçeve, katılımcıların belirlenmesi, hedeflerin belirlenmesi ve programın içerik, yapı ve akışına karar verme aşamaları oluşturur. İkinci ana aşama olan program tasarlama sürecinde; öğrenme yöntemleri ve etkinlikleri seçme, çalışılacak takımı belirleme ve öğretim materyallerinin seçimi ifade edilmektedir. Program geliştirme modelinin son halkası olan değerlendirme süreci ise bu listenin son aşamasını oluşturarak değerlendirmeye yönelik hazırlanmayı içermektedir.

Asya Pasifik Ulusal İnsan Hakları Kuruluşları Forumu (APUİHKF, 2016) ise “mantıksal program geliştirme” modeli olarak adlandırılan aşamaları önermektedir. İHE’nin gerçekleşmesinin, belirli bir bağlamda bulunan birçok çelişkili faktörden etkilendiğini düşünen bu kuruluş; insan hakları eğitimcisinin bu faktörleri planlama ve tasarım sürecinde göz önünde bulundurma gerekliliğini vurgular. APUİHKF bu modelin çeşitli İHE etkinliklerini planlamak için yararlı olduğunu düşünmektedir. APUİHKF, mantıksal modelin aşamalarını dört başlıkta toplamaktadır: 1) Bağlam değerlendirmesi 2) Girdiler 3) Ürünler 4) Çıktılar. Bu süreç, Tablo 5’te görselleştirilerek açıklanmıştır.

**Tablo 5***Asya Pasifik Ulusal İnsan Hakları Kuruluşları Forumunun İHE Mantıksal Modeli**(APUİHKF, 2015)*

Planlanma Aşaması	Açıklama
Bağlam Değerlendirmesi	İHE için durum ve bağlamın değerlendirilmesi.
Girdiler	İHE etkinliklerini gerçekleştirmek için kaynakların belirlenmesi ve değerlendirilmesi.
Ürünler	İHE etkinliklerinin, katılımcıların ve paydaşların belirlenmesi ve değerlendirilmesi.
Çıktılar	Elde edilen sonuçların gözlenmesi ve değerlendirilmesi.

APUİHKF, İHE program geliştirme aşamalarını, İHE etkinliğinin üç aşamasının bir yol göstericisi olarak bu şekilde açıklar. Program planlama ve tasarım aşamasında mantıksal modeli, İHE etkinliğinin ne yapmak istediğini, kaynakları, zaman çizelgelerinin ve çıktılarının ne olduğunu belirlemeye çalışır. Uygulama aşamasında bir yönetim planı hazırlanır ve eğitimci, İHE hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını izleyebilir. Eğer hedeflere ulaşılamamışsa, eğitimci gerekli düzenlemeleri yapabilir. Son olarak, değerlendirme aşaması, başarıların elde edilip edilmemesinin raporlanmasına, verilerin düzenlenmesine, rapor hazırlanmasına ve planlanan İHE etkinlik ile uygulanan İHE etkinliği arasındaki tutarsızlıkların saptanmasına yardımcı olur (APUİHK, 2016).

OHCHR (2016), üye devletlerin mevcut İHE eylem planlarının uygulanmasında; kendi ülkelerinin eylem planlarına, kendi bağlamlarına, önceliklerine, kapasitelerine uygun olarak ve önceki ulusal çabalarını temel alarak İHE için gerçekçi hedefler ve eylem araçları belirlemeleri gerektiğini ifade eder. İHEDP, İHE'nin ulusal yükseköğretim düzeyinde planlama, uygulama ve değerlendirme sürecini kolaylaştırmak için dört program geliştirme aşaması öne sürer. Bu aşamalar görselleştirilerek ayrıntılı bir şekilde, Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6

*İnsan Hakları Eğitimi Dünya Programı, Program Geliştirme Aşamaları (OHCHR, 2016)*

Planlanma Aşaması	Eylemler	Çıktılar
İHE Mevcut Durum Analizi	<p>Bilgi toplama. İHE'nin yükseköğretimde mevcut durum analizi. Bilgi elde etmek için mevcut politikaların ve mevzuatın analizi. Yerel, ulusal ve bölgesel düzeylerdeki mevcut iyi uygulamalar, kaynaklar ve araçlar hakkında bilgi toplama ve analiz etme. Uygulanmak istenen bağlamda İHE'yi etkileyebilecek tarihsel ve kültürel etkenlerin değerlendirilmesi. Alanda yer alan aktörler (devlet kurumları, ulusal insan hakları kurumları, araştırma enstitüleri, sivil toplum örgütleri ve diğer sivil toplum aktörleri) hakkında bilgi toplama ve analiz etme. İlişkili eğitim alanları (barış eğitimi, küresel eğitim, kültürlerarası eğitim, uluslararası anlayış için eğitim, demokratik vatandaşlık ve değer eğitimi, profesyoneller için etik programlar vb. ile ilgili üniversite programları) hakkında bilgi toplama ve değerlendirme. Uygulanmakta olan nitelikli İHE programlarını belirleme Avantajları ve dezavantajları, fırsatları ve sınırlamaları belirleme. Uygulama için sonuçları değerlendirme ve planlanma aşamasına hazırlık yapma.</p>	<p>Ulusal çalışmaların temelini hazırlama, ulusal uygulama stratejilerini oluşturma, sonuçları yayımlama ve sunma.</p>
Önceliklerin, Stratejilerin, Hedeflerin ve Etkinliklerin Belirlenmesi	<p>Genel hedeflerin belirlenmesi. Eylem planı çerçevesinde hedeflerin gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi. Ulusal çalışmaların bulguları ışığında, öncelikleri, kritik ihtiyaçları ve olanakları belirleme. Sürdürülebilir değişimi sağlayacak tedbirlere öncelik veren ve etki yaratan girişimleri dikkate alma. Alanda yer alan çeşitli aktörler arasında bağ ve sinerji oluşturmaya özen gösterme. Girdileri (zaman ve diğer kaynaklar), etkinlikleri (görevler ve sorumluluklar), ulusal uygulama stratejisinin koordinasyon mekanizmalarını, çıktıları (mevzuat, davranış kuralları, eğitim materyalleri), eğitim programlarını, ayırım gözetmeyen politikaları ve nihai çıktıları ulusal uygulama stratejisi belirlemek üzere tanımlama ve belirleme.</p>	<p>Ulusal uygulama stratejisi</p>
Uygulama ve İzleme	<p>Ulusal uygulama stratejisini ilgili hizmet sektörleriyle ve paydaşlarla paylaşma ve planlanan etkinlikleri onlarla birlikte uygulama. Tanımlanmış aşamalarla ilgili uygulamayı izleme.</p>	<p>Ulusal uygulama stratejisi ile ilgili ilerleme raporlarını hazırlama ve sunma.</p>

Değerlendirme	Uygulamayı gözden geçirmek ve etkinlikleri geliştirmek için öz değerlendirme ve bağımsız değerlendirme yöntemlerini seçme ve işe koşma. Sonuçları benimseme ve paylaşma.	Ulusal uygulama stratejisinin çıktıları ile ilgili ulusal raporların hazırlanması. Sonuçlar ışığında Gelecekteki eylemler için öneriler sunma.
---------------	--	--

Tabloda izlenebileceği üzere İHEDP, program geliştirme aşamaları dört maddede ifade etmiştir: 1) Yükseköğretimde İHE'nin mevcut durumunun analizi 2) Öncelikleri belirlemek ve ulusal bir uygulama stratejisi geliştirmek, hedefleri ve öncelikleri belirlemek, uygulama etkinliklerini öngörmek 3) Uygulama ve izleme 4) Değerlendirme.

OHCHR (2016), ulusal düzeydeki uygulamalar için, devletlerin kendi ulusal uygulama stratejilerini planlamalarını, geliştirmelerini, uygulamalarını, izlemelerini ve değerlendirilmelerini koordine edecek ilgili bir birimin oluşturulmasını önemli kılmaktadır. İHEDP için bu birimin; ilgili birimler, bakanlık ve diğer ulusal aktörlerle etkileşim hâlinde olması gerekmektedir. Bu, İHE'nin eylem planı ve insan hakları bildirgeleri çerçevesinde yürütülmesinden emin olmak adına önem taşır. Son olarak, ulusal bir uygulama stratejisinin geliştirilmesi; BM bünyesinde, diğer uluslararası ve bölgesel hükümetler arası kuruluşlar; uzman ağlar ve dernekler, insan hakları, eğitim ve dokümantasyon merkezleri; sivil toplum örgütleri ve finansal kurumlar tarafından desteklenebilir.

### **İlgili Araştırmalar**

Bu çalışmada çeşitli yurt dışı veri tabanları (Academic Search Complete–EBSCOHost, Cambridge Journals, ERIC – EBSCOHost, Jstor, Oxford University Press Journals, Sage, ScienceDirect, Springer, Taylor & Francis Online ve Wiley Online Library) ve ulusal veri tabanları (Ulakbim Akademik Arşivi ve YÖK Tez Merkezi) taranmıştır. İHE ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların büyük kısmının ilkökul ve ortaokul kademelerinde demokratik, vatandaşlık ve insan hakları kavramlarıyla ilgili ders kitaplarının ve programlarının, öğrenci kazanımlarının değerlendirilmesine, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilerek demokratik vatandaşlık ve insan hakları

eğitiminin iyileştirilmesine odaklandıkları görülmüştür. Sunulan araştırmaların çoğu öğretmenlerin insan haklarıyla ilgili bilgi düzeylerinin oldukça sınırlı olduğunu, öğretmenlerin insan hakları ilkelerini tanımlamada ve açıklamada güçlük çektiklerini ve dolayısıyla onların uygulamadaki yetersizliklerini ortaya koymuşlardır. Ancak, konuyla ilgili olarak İHE`yi eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarına yönelik ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bölümde sunulan yurt dışı ve yurt içi araştırmalar “Üniversite Düzeyinde Yapılan Araştırmalar”, “İlkokul, Ortaokul ve Lise Düzeyinde Yapılan Araştırmalar” olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

### ***Yurt İçi Araştırmaları***

**Üniversite Düzeyinde Yapılan Araştırmalar.** Şahin vd. (2020) araştırmalarında bir devlet üniversitesinde eğitim bilimleri ana bilim dalında yüksek lisans eğitimi alan öğrencilerin demokrasiye ilişkin algılarının belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim” deseni kapsamında yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu; 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, bir devlet üniversitesinin “Eğitim Programları ve Öğretim” ile “Eğitim Yönetimi” yüksek lisans programlarından seçmeli “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersini alan 14 katılımcı oluşturmaktadır. Veriler, “cümle tamamlama tekniği” ve “görüşme” yöntemi ile toplanmıştır. 27 tamamlanmamış cümleden oluşan “cümle tamamlama formu” ile dört açık uçlu sorudan oluşan “görüşme formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bulgular doğrultusunda, eğitim fakültesi yüksek lisans öğrencilerinin demokrasiye ilişkin algıları belirlenmiş ve onların, tüm insanların temel haklara sahip olmaları gerektiği ve bazı insanların temel haklara sahip olmaması gerektiğini düşündükleri şeklinde iki farklı sonuca ulaşılmıştır. Böylece, eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının demokrasi algılarının gelişimi için demokrasi ve insan hakları dersinin ön lisans, lisans ve lisans üstü düzeylerde seçmeli ders olarak öğretim programlarında yer alması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Akar (2016) öğretim üyelerinin demokratik değerlerinin üniversite öğrencileri tarafından nasıl algılandığını belirleme amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu betimsel çalışmanın çalışma grubu 2011-2012 eğitim öğretim yılında Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören 248 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Akademisyenlerin Demokratik Değerlerine Yönelik Öğrenci Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin demokratik değerlerle ilgili temalarını oluştururken UNESCO (2009), Kesici (2008) ve Doğanay ve Sarı (2004) tarafından belirlenen temalar göz önüne alınmıştır. Bu temalar doğrultusunda 47 ölçek maddesi yazılmıştır. Ölçeğin maddelerinin bu temalarla uygunluğunun değerlendirilmesinde eğitim bilimlerinde uzman 2 akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca görünüş geçerliliği, anlaşılabilirlik ve kullanılabilirlik açılarından ölçeğin değerlendirilmesi amacıyla bir dil uzmanına başvurulmuştur. Akademisyenlerin demokratik değerlere sahip olma düzeyleri ortalaması 2,43 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular, akademisyenlerin demokratik değerlerinin düşük düzeyde algılandığını göstermektedir. Öğretim elemanlarının en fazla değer verdikleri boyutlar “kurumsal kural ve yasalara saygı” ve “eşitliğe verilen önem”dir. En az önem verdikleri değer ise “demokratik rol olma” boyutu olarak algılandığı görülmüştür. Özgürlük ve adalete önem verme konusunda öğretim üyeleri “az” seviyede değerlendirilmiştir. Araştırmacıya göre, üniversitelerin öğretim elemanlarına yönelik demokratik değerleri geliştirici etkinlikler düzenlemelerinin, örneğin konuyla ilgili seminer, konferans gibi çalışmalar yapılmasının öğretim elemanlarının duyarlılığını artırılabileceği ifade edilmiştir.

**İlkokul, Ortaokul ve Lise Düzeyinde Yapılan Araştırmalar.**Karakuş Özdemirci vd. (2020) araştırmalarında 4. sınıf öğrencileri için İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi öğretim programını, insan hakları kavramının evrenselliği; programın eğitim hedeflerinin, içeriğinin, öğretim materyalleri ve yöntemlerinin öğrencilerin bilişsel düzeyi açısından uygunluğu ve son olarak öğretmenlerin bu dersi verebilmek için yeterlikleri açısından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, “nitel gerçek durum çalışması” yöntemi

kullanılmıştır. Veriler; doküman analizi, sekiz saatlik ders gözlemi, yedi ilkokul öğretmeni ve altı “uzman” ile yarı yapılandırılmış görüşmeler doğrultusunda toplanmıştır. Sonuçlar, kazanımların ve içeriğin insan hakları kavramının evrenselliği ile tutarlı olduğunu göstermiştir; ayrıca, öğretim ve değerlendirme yöntemleri, programın felsefesi (yapılandırmacılık) ile tutarlı bulunmuştur. Ancak sınıf içinde uygulanan etkinlikler genel olarak; ders materyalleri, amaçları, içeriği ve felsefesi açısından, programın hedefleri ile son derece tutarsız bulunmuştur. Araştırmada ortaya konan önemli bir başka sonuç ise, resmî program ile uygulanan program arasındaki fark, öğretmenlerin bu dersi vermeye yeterince hazırlıklı olmamaları ve alan testinin uygulanmamış olmasıdır. Bu sebeple, hizmet içi eğitimlerin yanı sıra eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik eğitimlere yer verilmesi önerilmiştir.

Dündar ve Ekici (2019) nitel araştırma yöntemi olan “durum çalışması” araştırmalarında Avusturya ve Türkiye'deki ortaokullarda demokrasi eğitimi içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurarak yeterliliği belirlemek amacıyla karşılaştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Diyarbakır il merkezindeki ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile Viyana şehir merkezindeki ortaokullarda görev yapan, toplam 100 Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada, çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan Türkiye ve Avusturya'daki tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasi eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre Türkiye ve Avusturya'daki öğretmenlerin demokrasi kavramına ilişkin algıları birbirlerinden farklı olsa da genelindeki algılarının “ifade özgürlüğü” ekseninde birleştiği tespit edilmiştir. Türkiye'de demokrasi eğitime yönelik olarak öğrenciye kazandırılması gereken nitelikleri aktarmada öğretmenlerin yeterlilik eksiklikleri olmasına rağmen Avusturya'da böyle bir durumun çok fazla olmadığı saptanmıştır. Bu çerçevede, ortaokullarda görev yapan tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerine demokrasi eğitimi çerçevesinde sempozyumlar, hizmet içi



eğitim kursları, konferanslar, çalıştaylar (workshoplar) dzenlenmesi ve oğretmenlerin demokrasi eğitimine ilişkin algısal tutumlarının geliştirilmesi önerilmiştir.

Kaymakcı ve Akdeniz (2018), nitel olgubilim yöntem çalışmalarında, sınıf ğretmenlerinin İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi (İHYD) ğretim Programına yönelik görüşlerini almışlardır. Araştırmanın alışma grubunu Kastamonu il merkezi, ilçeleri ve köylerinden ilkokul 4. sınıf İHYD dersini okutan toplam 30 sınıf ğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak yapılandırılmış mülakatın kullanıldığı araştırmanın bulguları arasında, öğretmenlerin çoğunluğu dersin ğretim programının yeterince tanıtımının yapılmadığı ve programa ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir. Ayrıca, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimine yönelik olarak, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının bulunduğu tespit edilmiştir.

şahan ve Tural (2018) sınıf ğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla fenomenolojik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu amaçla, Bartın ilçesinde bir özel okulda görev yapan beş erkek ve üç kadın toplam sekiz sınıf ğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek veriler toplanmış ve değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, öğretmenler bu dersin önemli olduğunu düşünerek ğretim için ayrılan zamanın da yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, ğretmenlerin ğretim programına hâkim olma hakkındaki nerileri de vurgulanmıştır. Öğretmenler ğretim için ayrılan zamanı yeterli bulmalarına rağmen içeriğin kısmen uzun ve zor olduğunu bu sebeple derslerde işleyemediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler bu dersin önemli ve gerekli olduğunu ifade etmelerine rağmen İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersini işleyebilmeleri için herhangi bir eğitim almadıklarını da vurgulamışlardır. Öğretmenler böyle bir eğitimin onların farkındalık kazanmaları ve nitelikli uygulama yapmaları için gerekli olduğunu da düşüncelerine eklemişlerdir.

Balbağ vd. (2017) nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenini kullanarak 2015-2016 öğretim yılı itibarı ile ilköğretim 4. sınıflara konulan İHYD dersinin işlevselliğini değerlendirmek amacıyla öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurmuşlardır. Katılımcılarının maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlendiği araştırma, Eskişehir merkezde yer alan üç ilkokulda görevli 8 öğretmen ve öğrenim gören 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Görüşmelerde öğrencilere ve öğretmenlere; İHYD dersine yönelik genel görüşleri, dersin içeriği, öğrencilerin öğrenmekten keyif aldığı ve zorlandığı konular, derslerde hangi etkinliklerin yapıldığı, öğrenci çıktılarının değerlendirilmesi, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri sorulmuştur. Veriler tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Bulgulara göre öğretmenler, insan hakları ve temel insani değerlerin öğrencilere kazandırılması konusundaki dersi işlevsel olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrenmekten hoşlanılan konulardan “çocuk hakları”na ortak görüş olarak değinirlerken; öğrenciler eşitlik ve adalete, öğretmenler ise uzlaşa ve tarihî olaylara da değinmişlerdir. Öğrencilerin bu derste oyun hakkı, söz hakkı, okuma hakkı ve eğlence hakkı gibi haklarını öğrendikleri ve günlük hayatta bunlara yönelik farkındalıkları arttığı için keyif aldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu derste öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları konuları eşitlik-adalet, anayasal haklar, uzlaşa, demokrasi ve özgürlük olarak belirtmişlerdir. İHYD Dersi Öğretim Programı’nda öğretim sürecinin öyküler ile işlenmesinin önerilmesi nedeniyle, öğretmenlerin çoğunlukla dersi öyküler yoluyla işledikleri, bazı öğretmenlerin de öyküler dışında farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yer verdikleri görülmüştür. İHYD dersinin değerlendirilmesinde öğrenciler ve öğretmenler ortak olarak davranışa yansıtma ve yazılı sınavı ele alırken; öğrenciler paylaşımı, öğretmenler ise sözel ifadeler ve ev ödevini belirtmişlerdir. Bu dersin işlevselliğinin artırılması için, dersin öğretim programı içeriğinin yenilenmesinin yanı sıra ders kitabının da yenilenmesi, ders materyallerinin geliştirilmesi, etkin öğretim yöntemlerinin işe koşulması ve öğretmenlerin eğitim almaları gerekliliği dile getirilmiştir.

Toprak ve Demir (2017) sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde yaşanan sorunlarla ilgili görüşlerini saptamak ve önerilerde bulunmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür ve bu kapsamda katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen Sivas ilinde görevli ve 4. sınıfları okutan 10 sınıf öğretmeninden oluşturulmuştur. Araştırma sorularına yanıt aramak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmış, elde edilen veriler Nvivo10.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Toprak ve Demir 4. sınıf öğrencilerinin yaş grubu göz önüne alındığında İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin 4. sınıfta okutulmasının öğrencilere faydalı olduğunu; ders kitabı içeriğinin ve İHYD dersi programı kazanımlarının ise öğrencilerin bilişsel somut işlemler dönemine uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Bulgular ışığında, İHYD dersini yürütme konusunda, katılımcılardan sınıf öğretmenliği branşı dışındaki öğretmenlerin kendilerini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ulubey ve Aykaç (2016) drama etkinliğinin öğretmen adaylarının temel insan hak ve özgürlüklerine yönelik becerilerini, farkındalıklarını ve olumlu tutumlarını geliştirme amacıyla bir çalışma uygulamışlardır. Araştırma tek grup ön test-son test deneysel desen olarak uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü'nden 5 erkek ve 14 kadın olmak üzere toplam 19 gönüllü birinci sınıf öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmanın verileri, İnsan Hakları Eğitimi Ölçeği, Demokrasi Hakkında Öğretmen Soru Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ve Karaman-Kepenekçi (1999) tarafından geliştirilmiş İnsan Hakları Eğitimi Tutum Ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliliği saptanmış, ölçeğin Cronbach Alfa değeri .90 olarak görülmüştür. Bulgular ışığında, yaratıcı drama yönteminin, öğretmen adaylarında İHE ve demokrasi eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirdiği saptanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, yaratıcı drama etkinliğine dayalı insan hakları eğitiminin empati ve kendini ifade etme becerilerini geliştirdiğini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu becerilerin

doğaçlama, grup çalışması, ikili doğaçlama, oyun, öz değerlendirme, beyin fırtınası, poster kullanımı ve diğer etkinliklerle geliştirildiği de ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının empati ve kendini ifade etmelerini sağlayarak insan hakları ve demokrasi konusunda farkındalık yaratmalarını sağladığı bulgusuna varılmıştır.

Balbağ ve Bayır (2016) sınıf öğretmeni adaylarının etkin vatandaşlık bağlamında çatışma çözme becerisine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma soruları, "Sınıf öğretmeni adaylarına göre etkin vatandaş nasıl olmalıdır, sınıf öğretmeni adaylarına göre etkin vatandaşlık ve çatışma çözme arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır, sınıf öğretmeni adaylarına göre çatışma çözen etkin vatandaşların yetiştirilmesinde yaşanan sorunlar nelerdir, sınıf öğretmeni adaylarının çatışma çözen etkin vatandaşların yetiştirilmesi için önerileri nelerdir?" şeklindedir. Bu nitel araştırma 2015-2016 güz döneminde öğrenim gören sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve katılımcılar amaçlı örnekleme türlerinden olan ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmişlerdir. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmaya üçü kadın, yedisi erkek olmak üzere toplam on kişi katılmış ve bu nitel araştırmada veriler odak grup görüşme yoluyla elde edilmiştir. Toplamda 72 dakika süren görüşme kapsamında öğretmen adaylarına öncelikle; etkin vatandaşın özellikleri ve rolleri, etkin vatandaşlık ve çatışma çözme becerisi arasındaki ilişkiye yönelik düşünceleri, eğitim sürecinin bu kapsamda değerlendirilmesi, etkin vatandaşlık ve çatışma çözme becerisi eğitiminde yaşanan sorunları ve buna yönelik olası çözüm önerilerini ortaya çıkaracak sorular sorulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmeni adaylarının etkin vatandaşlıkta eşit olarak bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutları vurguladıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının etkin vatandaşlığı açıklamada bilişsel boyutta genellikle hak ve sorumluluklara değindikleri ve bu bağlamda toplumsal süreçlere katılımı vurguladıkları saptanmıştır. Etkin vatandaşlığı davranışsal boyutta açıklayan öğretmen adaylarının genellikle bireylerin sahip olması gereken becerileri ele aldıkları söylenebilir.

Öğretmen adayları davranışsal boyut altında; sivil toplum kuruluşlarına katılımı, problem çözme, empatiyi, üst düzey düşünme becerilerini, toplumsal çıkarları gözetme ile topluma rehber olmayı ele almışlardır. Bu kapsamda, bu çalışmada öğretmen adayları tarafından ifade edilen etkin vatandaşların haklarını bilme, oy kullanma, devletine yararlı olma vb. özellikleri ile örtüştüğü ifade edilebilir. Ancak, sınıf öğretmeni adaylarına göre çatışma çözen etkin vatandaşların yetiştirilmesinde sınıf mevcutlarının fazla olmasının, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ile ilgili yeterli olmalarına karşın uygulamada yetersiz kalmalarına ve sorun yaşamalarına sebep olduğu dile getirilmiştir.

Gürel (2016) sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin 2015–2016 döneminde yürürlüğe giren ilkökul 4.sınıf İHYD dersine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Nitel olgu bilim deseni kullanılan bu çalışmada çalışma grubu, Bartın ili devlet okullarıyla özel okullarda görev yapan toplam 10 öğretmenden amaçlı örneklem yoluyla belirlenerek oluşturulmuştur. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edildikten sonra içerik analizi ile çözümlenmiştir. Görüşme öncesi yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve üç uzmanın görüşüne başvurulmuş kapsam geçerliği sağlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak Türkiye’de vatandaşlık eğitiminin başarısız olduğu vurgulanmıştır. İHYD dersi konularının soyut olması ile eğitimin yüzeysel verilmesinin, dersin başarıya ulaşmamasında etkili olduğu da belirtilmiştir. Öğretmenler verilen İHYD’nin kesinlikle gerekli olduğunu düşünürken çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı, vatandaşlık eğitiminde kendilerini alan bilgisi açısından yetersiz, pedagojik açıdan yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir kısmının ise kendilerini hem alan bilgisi hem de pedagojik açıdan yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin İHYD eğitimi ile ilgili bilgi eksikliklerinin olması derse ilişkin sorunlar arasında da belirttikleri bir husus olarak da ortaya çıkmıştır.

Kaçar ve Kaçar (2016) 4. sınıf öğretmenlerinin 2015-2016 dönemi itibarıyla uygulanmaya başlanan İHYD dersine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla bir araştırma

yürütmüşlerdir. Nitel araştırma yöntemi olan durum çalışma deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, 39 ilden katılan toplam 77 dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Öğretmenlerin soruların yeterli olduğunu belirtmesi üzerine son olarak Necmettin Erbakan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde görevli 2 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşü alınmasının ardından, 5 kişisel 5 adet açık uçlu soru olmak üzere toplamda 10 soru hazırlanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Bulgulara göre, 4.sınıf öğretmenlerinin %48'i İHYD dersinin 4. sınıflara getirilmesini olumlu karşılarken, %52'si olumsuz yanıt vermişlerdir. Dersin bu seviye öğrencilerine getirilmesini olumsuz karşılayanların oranı çok fazladır. Araştırmaya göre böyle düşünülmesinin en büyük sebebi, dersin kavramlarının soyut olması ve dersin erken yaşta verilmesinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin %89'u ders öğretiminde zorluklarla karşılaştıklarını dile getirirken %11'i herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Yine sınıf öğretmenlerinin %66'sı ders kitabı içeriğini uygun bulmazken, %34'ü uygun bulmaktadır. Öğretmenlerin ders kitabını uygun bulmamalarının sebebi; kitapta etkinliklerin olmaması, kavramların soyut ve metinlerin uzun olması olarak belirtilmiştir. Araştırmaya göre, 64 öğretmen dersi uygulamakta zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bunun sebeplerini de konularda soyut kavramların yer alması, öğrencilerin bilgiyi transfer edememeleri, kaynak kitap, kılavuz kitap, etkinlik ve kitap içeriği eksikliklerinden kaynaklanan sorunlar olarak belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin herhangi bir eğitim almadan bu dersi vermelerinin onları bu zorlukları yaşamaya ittiği dile getirilmiştir.

Ersoy (2016) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğrencilerin vatandaşlık eğitimi dersine ilişkin görüş ve yaşantılarını, nitel araştırma fenomenoloji deseni çerçevesinde incelemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin yaşantılarından yola çıkılarak derse ilişkin algıları belirlenmeye çalışıldığı için fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Bu çalışmaya 10

sosyal bilgiler öğretmeni ve 15 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, ölçüt örneklemeğe göre belirlenmişlerdir. Araştırma verileri iki öğretmenin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersini gözlem yoluyla izleyerek; 10 öğretmen ve 15 öğrenci ile de yarı-yapılandırılmış görüşme yapılarak elde edilmiştir. Bu araştırmada öğrenciler ve öğretmenler için iki görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formlarının geliştirilmesinde alan yazın taraması ile elde edilen bilgilerden ve alan uzmanlarının görüşlerinden ve gözlem sürecinde elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin ve öğrencilerin çoğunluğunun, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin gerekli olduğunu, programda ayrı bir ders olarak yer alması gerektiğini ve dersin saatinin yetersiz olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Sonuçlara göre, vatandaşlık eğitiminin ara disiplin olarak verilmesinin yeterli olmadığı görülmektedir. Vatandaşlık eğitiminin tüm derslerin öğretim programlarına yayılmasının, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi konusundaki yeterliliğini gerektirdiği belirtilmiştir. Bu dersin ilköğretim programında yeterli düzeyde yer almadığı, içeriğinin öğrencilere vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak için yeterli olmadığı, derse gerekli önemin verilmediği, öğretmen ve öğrencilerin memnuniyet düzeyinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen yetersizliklerini gidermek amacıyla, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi dönemde eğitim almaları gerekliliği ifade edilmiştir.

Ersoy (2014) bir diğer çalışmasında, sosyal bilgiler dersi çerçevesinde etkin ve demokratik vatandaşlık eğitimi uygulamaları ile karşılaşılan sorunları incelemiştir. Bu araştırmada örnek olay bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların seçiminde "aşırı ve aykırı durum örnekleme" yapılmıştır. Bu kapsamda, araştırma; bir alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettiği bir devlet okulu ile üst sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin devam ettiği bir özel ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya bu okullarda görev yapan altı öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarından 30 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme, katılımcı gözlemi ve belgelerin incelenmesi ile toplanmıştır. Araştırmacı, Sosyal Bilgiler dersinde

gözlemci olarak katılımcı biçiminde ders sürecini izlemiştir. Gözlem öncesi ve sonrasında öğretmen ve öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ek olarak, öğretmenlerin ders planları ve derste kullandıkları materyaller incelenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın inanırılığını artırmak için birçok veri kaynağından yararlanılmış, veri analizinde bir başka uzmanla çalışılmış ve katılımcılarla veriler paylaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin vatandaşlık algıları, siyasal görüşleri ve eğitim geçmişleri vatandaşlık eğitimine yansımaktadır. Bireysel vatandaşlık algısına sahip öğretmenler hak ve özgürlükleri vurgularken; toplumcu vatandaşlık algısına sahip öğretmenler daha çok devlete karşı olan sorumlulukları vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin çoğunun toplumcu, edilgen ve görev odaklı vatandaşlık algısına sahip olmaları, etkin vatandaşlık eğitimini olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sürecinde vatandaşlık eğitimine ilişkin yeterli bilgi ve deneyim kazanmadıkları ifade edilmiştir. Böylece, hizmet öncesi ve hizmet için eğitimin olmamasının, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi uygulamalarını olumsuz şekilde etkilediği ifade edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin etkin vatandaşlık eğitimi konusunda hizmet öncesinde ve hizmet içi etkinliklerle bilgilendirilmelerinin, uygulamalarının güçlenmesinde etkili olacağı ortaya çıkmıştır.

Kuran (2014) çalışmasında, sekizinci sınıf programlarında yer alan sivil ve İHE dersi için öğretmen görüşlerini almayı amaçlamıştır. Çalışma grubu, amaçlama örnekleme yoluyla Hatay il merkezindeki ilköğretim okullarında sekizinci sınıf sivil ve insan hakları eğitimini işleyen öğretmenler arasından seçilmiştir. Çalışma, gönüllü olarak katılan 21'i erkek 9'u kadın 31 öğretmen ile yürütülmüştür. Bu öğretmenlerin 25'i sosyal bilgiler öğretmeni, 4'ü tarih öğretmeni, ikisi coğrafya öğretmeni olarak eğitim görmüştür. Nitel araştırma deseni kullanan bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Veriler, araştırmanın amacına uygun olarak beş tema altında toplanmıştır: 1) Vatandaşlık ve İHE'nin kavramsallaştırılması 2) Vatandaşlık ve İHE dersinin hedefleri 3) Vatandaşlık ve İHE dersinin içeriği 4) Vatandaşlık ve İHE dersinin uygulanışı 5)



Öğretmenlerin vatandaşlık ve İHE dersinde yaşadıkları zorluklar ve onlara uygun çözümleri. Bulgular ışığında, öğretmenlerin verdikleri cevaplar; ders hedeflerinin doğru algılandığını ve derse verdikleri değeri ortaya koymuştur. Fakat dersin amaçları ve bu çalışmaya yönelik kendi eylemleri hakkındaki görüşleri arasında ciddi bir çelişki olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğunun, dersin hedeflere ulaşma ve içerik açısından yeterlilikte ihtiyaçları karşılamadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunlukla ders anlatımı ve soru-cevap gibi klasik yöntemlerini tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Doğal olarak, ders geleneksel yöntemlerle işlenirse, dersin hedeflerine ulaşamaz hâle geldiği de saptanmıştır. Araştırmacı, derste kullanılan öğretmen odaklı yöntem ve tekniklerin kullanımının da buna neden olabileceğinden söz etmektedir.

Çiydem (2014) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile ilköğretim öğretmenlerinin demokrasi ve insan hakları konusundaki algılarını ortaya çıkarma amacıyla araştırma yapmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen katılımcılar, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlköğretim Bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Bu nitel araştırmada veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Görüşme formu 10 açık uçlu sorudan oluşturulmuş, muhtemel veri kayıplarını önlemek ve görüşmelerin güvenilirliğini artırmak için görüşmeler kaydedilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları, demokrasinin her durumda insan haklarıyla ilişkili en iyi hükûmet şekli olduğu konusunda fikir birliğine varıldığını göstermektedir. Öğretmenlere “Demokrasi sizin için ne anlama geliyor?” diye sorulduğunda, onların ifadelerinin seçme ve seçilme hakkı, insanların kendi kendilerini yönetmesi ve ifade özgürlüğü gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlere “İnsan hakları nedir?” diye sorulduğunda, yaşam hakkı, kişisel dokunulmazlık, eğitim, sağlık ve iletişim haklarına odaklandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere insan hakları ve demokrasi ilişkisi sorulduğunda, iki kavramın birbirine bağlı olduğu ve ön koşul oldukları ifade edilmiştir. Son olarak, insan hakları ve demokrasi ile ilgili olarak sosyal bilgiler dersinin niteliği sorulduğunda, tüm öğrenciler sosyal bilgiler dersinin

demokrasi ve insan haklarıyla yakından alakalı olduğunu, demokrasinin ve insan haklarının bu ders kapsamından daha geniş bir kapsamda olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu dersi işleyen öğretmenlerin, insan haklarına saygılı demokratik bir kişi olarak model oluşturmaları gerektiği belirtilmiştir.

Ülger ve Yel (2013) çalışmalarında, İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi (İHVE) ara disiplin ders kapsamında ilköğretim öğretmenlerinin İHVE yeterlikleri ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışmaya Kırıkkale ilindeki 69 okulda görevli 520 öğretmen katılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. İlköğretim okullarında İHVE ara disiplin alanı bağlamında öğretmen yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile bu görüşlerin cinsiyete, mesleki kıdeme, branşlara, mezun olunan program türüne, okulun bulunduğu yere ve konuyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler, nicel olan anket formundan elde edilmiştir. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin çok büyük bir kısmı, kendisini İHVE konusunda yeterli görmekte ve etkinliklerini planlarken İHVE ilkelerini dikkate aldığını düşünmektedir. Fakat sosyal bilgiler öğretmenleri dışındaki öğretmenlerin çoğu İHVE ile ilgili yayınları yeterince takip etmemekte ve İHVE ile ilgili proje ve etkinliklere katılmamaktadırlar. Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri İHVE ile ilgili üniversitede yeterli eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çok büyük bir kısmı İHVE hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu dile getirmişlerdir. Sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenleri dışındaki öğretmenlerin çoğunluğu, İHVE kazanımlarına yönelik ders içi ve ders dışı ek etkinlik planlayamamaktadırlar. İHVE bağlamındaki öğretmen yeterliği boyutunda, branşlar bakımından sınıf öğretmenlerine oranla sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha olumlu görüş ve düşüncelere sahip oldukları; hizmet içi eğitime katılma durumlarının, öğretmenlerin öğretmen yeterlikleri ile ilgili düşüncelerine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Gömleksiz ve Akyıldız (2012) ilköğretim 8. sınıflarda işlenen Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi programının uygulamadaki etkililiğini belirlemek amacıyla araştırma

yapmışlardır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini, Rize, Trabzon, Giresun, Ordu ve Samsun'un il ve merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersini yürüten öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemini ise belirtilen il ve merkez ilçelerinde, bu dersi yürüten ve ulaşılabilen 465 öğretmen oluşturmaktadır. Bu tarama modeli araştırmada, 40 maddeden oluşan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı Ölçeği araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Taslak ölçek, içerik geçerliği açısından Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde görevli dört öğretim üyesinin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuş ve ölçek ön analiz için uygun hâle getirilmiştir. Araştırmacılar, kullanılan mantıksal yollardan birinin uzman görüşüne başvurmak olduğunu belirtmektedirler. Elde edilen bulgulara göre, programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin uygulamada etkili olduğunu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada öğretmenler, program içeriğinin, uygulamada üst düzeyde etkili olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca kıdem değişkeni bakımından program kapsamıyla ilgili öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Programın kapsamına ilişkin öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi yönünde öneriler getirilmiştir.

Özbek ve Köksalan (2012) öğretmen adaylarının, ilköğretim okullarındaki eğitim durumları ile vatandaşlık ve insan hakları eğitimine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla bir nitel araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu amaca yönelik olarak öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi kapsamında aldıkları vatandaşlık ve insan hakları eğitimine yönelik görüşleri sorulmuştur. Soruların analizinden önce ilköğretim okullarındaki uygulamalar hakkında kuramsal bilgiler sunulmuştur. Öğretmen adaylarına Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (VİHE) uygulamalarına ilişkin 9 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Sorular VİHE etkinliklerinde amaç, planlama, uygulama, ortam ve materyal kullanımı, değerlendirme ve iletişim konularına yönelik sorulmuştur. Araştırmaya İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalından tesadüfi örnekleme göre seçilen 16 öğrenci form doldurarak katılmış, verilerin analizinde betimsel yöntem

kullanılmıştır. Araştırma bulguları ışığında, bu dersin evrensel insan hakları kültürünü oluşturamaması, öğretmen merkezli olması ve okullardaki materyal eksikliği konuları, öğretmen adayları tarafından sıklıkla tekrarlanan hususlar olmuştur. Bulgular ve öneriler doğrultusunda, araştırmacılar VİHE'nin öğretmenlere hizmet içi programlar aracılığıyla, öğretmen adaylarına da uygun öğretim programları oluşturularak uygulanmasını önermişlerdir. Bu vesileyle hem öğretmenler hem de öğrencilerin vatandaşlık ve insan haklarına sahip olma, benimseme ve uygulama hususlarında cesaretlendirilmeleri gerekliliğini dile getirilmişlerdir.

Ersoy (2012) ilkokul öğretmenleri ile velilerin çocuk haklarına ilişkin algılarını, onların evde ve okulda çocuk hakları eğitimi için uygulamalarını ve karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada öğretmenler ile velilerin çocuk hakları ve eğitimi ile ilgili algıları, uygulamaları ve bu konuda yaşadıkları sorunlara ilişkin daha ayrıntılı veri elde edebilmek için fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada, birçok öğretmen ve velinin görüşünü yansıtılabilmek için amaçlı örneklem biçimlerinden maksimum çeşitlikten yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Eskişehir'deki üç ilköğretim okulundan 24 öğretmen ile farklı ekonomik ve kültürel geçmişe sahip 46 ebeveyn oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmış ve yorumlayıcı tematik analiz kullanılmıştır. Okulda gerçekleştirilen ve ortalama 40 dakika süren görüşmelerde veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme sorularının oluşturulmasında uzmanlardan görüş alınmış, öğretmen ve veliler ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular, ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve çocukların evde ve okulda haklarını yeterince öğrenemediklerini ve kullanamadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, çocuk hakları eğitiminde öğretmenlerin ve velilerin ekonomik, sosyo-kültürel, siyasal ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bazı öğretmenler, çocuk haklarını okuttukları Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarından öğrendiklerini belirtmiş; bazıları ise konuyu bazen medyada duyduklarını söylemişlerdir. Araştırmaya

göre, okulda her öğretmenin kendini çocuk haklarının eğitiminden sorumlu tutmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusu ışığında, alt ve orta sosyoekonomik düzeydeki velilerin çoğunluğunun, çocuklarına evde haklarını kullanma olanağı sağlayamadıkları; çocuklarını haklarını bilen ve kullanabilen etkin vatandaş olarak yetiştirmede zorlandıkları tespit edilmiştir. Sonuçlara göre, bazı öğretmenler ve veliler; bazı öğrencilerin başkalarının haklarına saygı göstermeme, özgürlüklerini hakları olarak algılama, haksızlığı kabullenme gibi haklarına ilişkin yanlış tutumlar içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacı için, öğretmenler ve velilere yönelik çocuk hakları eğitim programları hazırlanması, yaygın eğitim kurumları ve medya kanalıyla toplumu bilinçlendirme ve çocuk haklarına saygılı bir toplum oluşturma ile etkin vatandaşlar yetiştirme önem taşımaktadır. Son olarak, araştırmacı öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde çocuk hakları ve eğitimine ilişkin eğitim programları uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır.

### ***Yurt Dışı Araştırmaları***

**Üniversite Düzeyinde Yapılan Araştırmalar.** Cassidy vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada, İskoçya'daki bir üniversitede öğretmen eğitimi ve çocuk eğitimi programları alan öğretmen adaylarının İHE bilgileri ve İHE'yi gerçekleştirmeye yönelik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmen adayı öğrencilere farkındalık, yaşantı, kaynaklar bilgisi, insan hakları ve İHE konularında açık uçlu ve dereceli sorular soran çevrim içi anket geliştirilip, gönderilmiştir. Ölçme araçlarına toplam 148 öğretmen adayı dönüt vermiştir. 148 katılımcı arasından 7 öğretmen adayı ile ortaya çıkan sorunları incelemek amacıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Çevrim içi ankete katılanların neredeyse tamamı, insan hakları konularıyla ilgilendiklerini belirtirken büyük çoğunluğu, çocuklara insan hakları konularında eğitim verilmesinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların üçte ikisi ise İHE konusunda kendilerine güvendiklerini ve yeterli olduklarını ifade ederken; aynı oranda, katılımcıların üçte ikisi çocuklara İHE'nin verilmesinin kolay olmadığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, aday öğretmenler İHE ile ilgili

donanımlı olmadıklarını ve İHE eğitiminin fakülte derslerinde ele alınması gerektiğini düşündüklerini vurgulamışlardır.

Decara (2013) Danimarka'daki İHE durumunu incelemek amacıyla ilk ve orta öğretim okulları ile öğretmen eğitimi programlarındaki İHE üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu karma araştırmada, 445 öğretmen ve öğrenci ankete yanıt vermiştir. Ayrıca, 50 öğretmen ve 12 öğretmen eğitimcisiyle 16 odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu araştırma, katılımcıların programda yer alan İHE hakkında ne düşündüklerini, İHE'yi nasıl gerçekleştirdiklerini, eğitim kurumlarının insan haklarını nasıl desteklediğini ve İHE'yi gerçekleştirmek için onları nelerin güdülediğini incelemiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin İHE'yi nitelikli şekilde yerine getirmeleri için yeterli eğitime ve araçlara sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu çalışma, insan haklarının ve eşitliğin açık seçik şekilde öğretilmemesiyle birlikte katılımcılarda İHE'nin insan haklarıyla ilgili bilgi ve becerilerin eksik olduğunu da işaret etmektedir. Ayrıca, var olan İHE programında ulusal ve uluslararası insan hakları bildirelerinin ele alınmaması eleştirilmiştir. Sonuç olarak, araştırmacı İHE'nin Danimarka'daki konumunu zayıf olarak tespit etmiştir.

Smith ve Bai (2015) Çin'de uygulamaya geçen yüksek lisans İHE programının etkililiğini incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu program, Pekin Üniversitesi İnsan Hakları Araştırma Merkezi desteği ve İsveç Raoul Wallenberg İnsan Hakları ve İnsancıl Hukuk Enstitüsü iş birliği ile yürürlüğe konmuştur. İHE'yi teşvik eden uluslararası gelişmeler ışığında Çin'de İHE'nin mevcut durumunu betimlemek için yapılan bu araştırma, programın ilk on yılına katılan öğrencilerin görüşlerine ilişkin veriler elde etmeye çalışmıştır. Araştırmada, İHE'nin; Çin'de katkısı olduğu ifade edilerek mezun olan öğrencilerin, insan hakları çerçevesinde toplumsal etkileşimlerine tesir ettiği hatta bazı kariyer ve iş kararlarını etkilediği bulgusuna varılmıştır. Çalışmanın ortaya koyduğu bilgiye göre, Pekin Üniversitesi modelinin, kültürel değişim üzerinde nispeten hızlı ve etkili bir potansiyele sahip olduğu görülmüştür. Bu araştırmada anket kullanılarak öğrencilerin düşünceleri tespit edilmeye çalışılmış ve programın on yıllık uygulaması boyunca 107 öğrenci araştırma sorularına yanıt

vermiştir. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, öğrencilerin kariyerleri ve mezuniyet sonrası yaşantıları hakkında nitel bilgiler de elde edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin kariyerlerini ve insan haklarının bugünkü toplumsal rollerinde ne gibi etkileri olduğunu belirlemeleri ve insan hakları öğrenimlerinin yararlı olduğu bir duruma ilişkin örnek göstermeleri istenmiştir. Mezun olan öğrencilerin %91,6'sı programın kendileri için kesinlikle faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların %93,5'i programın uluslararası insan hakları hukuku hakkındaki bilgilerini genişlettiğini belirtmişlerdir. Bazı eski öğrencilerin verdikleri yanıtlar, İHE'nin kariyerleri üzerinde etkili olmaya başladığını göstermektedir. Bu yanıtlarda, Çin'deki uygulamalı yeni bilgi ve becerilerini, çeşitli sektörlerde kullanmaya başladıklarını da ifade etmişlerdir.

**İlkokul, Ortaokul ve Lise Düzeyinde Yapılan Araştırmalar.** Zembylas vd. (2016) üç Kıbrıs Rum kesimi Lefkoşa ilindeki ilkokul öğretmenlerinin İHE insan hakları ilkeleri, pedagojik yönleri, uygulamaları ve öğretimi sırasında yaşanan zorluklar hakkındaki fikirlerini araştıran nitel bir çalışma yürütmüşlerdir. Veri toplama araçlarında üçgenleme tercih edilmiş ve görüşme, sınıf gözlemleri ve ilgili belgelerin analizi kullanılmıştır. Bu çalışma, iki kentsel ve biri kırsal olmak üzere üç ilkokulda uygulanmıştır. Bulgular ışığında, öğretmenler genel olarak ders hazırlandıktan sonra bile insan hakları kavramıyla ilgili bazı güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişler ve insan haklarını kavramak üzere daha tanıdık söylemler-örneğin kültürler arası eğitim gibi kavramlardan söz etmişlerdir. İnsan hakları kavramının soyut olması, öğretmenler tarafından insan hakları derslerini planlama çabalarında önemli bir zorluk olarak ortaya konmuştur. İnsan haklarını net bir şekilde tanımlayan öğretmenler, insan haklarını çocukların gündelik yaşamıyla bütünleştirmelerine yardımcı olmada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, bu zorluklar öğretmenlerin öğretimlerinde de problem yaşamalarına neden olmaktadır. Genel olarak, öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların; onların insan haklarını somut ve net olarak anlamamalarından kaynaklandığı vurgulanmaktadır.

Waldron vd. (2016) İrlanda'da İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Merkezi bünyesinde İHE'nin durumunu belirlemek amacıyla ulusal bir araştırma yapmışlardır. İrlandalı ilköğretim öğretmenlerinin, İHE'ye yönelik farkındalık ve tutumları hakkında bilgi edinmek için yapılan bu nicel araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen İnsan Hakları ve İnsan Hakları Eğitimi Anketi yoluyla elde edilmiştir. Bu anket yoluyla, öğretmenlerin İHE uygulamasında okul bünyesindeki fırsatlar ve zorluklar hakkında bilgi toplanmıştır. Anketin geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla pilot uygulamadan önce uzman görüşlerine başvurulmuştur. 110 okuldan 152 öğretmen anketi yanıtlamıştır. Yanıtlayan yedi kişiden biri, öğretmen eğitiminin bir parçası olarak İHE dersi almıştır. Ankete katılanların yaklaşık üçte biri, kendilerini insan hakları ve insan hakları bildireleri hakkında bilgili olarak değerlendirmiş ancak ulusal insan hakları kurumları, uluslararası programlar ve teşvik programları hakkında hâlâ az bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ankete katılanların sadece %15'i İHE hakkında yüksek düzeyde bilgilere sahip olduklarını ifade ederken, %30'u İHE bilgilerinin düşük veya çok düşük olduğunu dile getirmişlerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin İHE, insan hakları bildireleri ve insan haklarını sürdürme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Katılımcıların, öğretmen eğitimi politikaları ve uygulamalarında İHE'ye az yer verildiğini düşündükleri saptanmıştır.

Messina ve Jacott (2013) araştırmalarında, 150 İspanyol anaokulu ve ilkokul hizmet öncesi öğretmenin insan hakları bilgi düzeylerini incelemişlerdir. Bu deneysel araştırmalarında, iki öğrenci grubunu vatandaşlık eğitimi almayan öğrenciler ile vatandaşlık eğitimi alan öğrenciler olarak karşılaştırmışlardır. Eğitimin içeriği üç temadan oluşturulmuştur: 1) Eşitlik ve katılımı teşvik eden temel kavramlar 2) İlkokula katılmayı öğrenmek 3) İlkokula eşitlik ve katılımı teşvik eden bir sivil okulun yapılışı. Veri toplamak için uygulanan anket, öğrencilerin Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi hakkındaki bilgilerini incelemek amacıyla tasarlanmıştır. İlk olarak, 52 öğrenci ile bir pilot çalışma gerçekleştirilmiş, anketin son hâlinin uygulanması ise 2009-2010 ve 2010-2011 eğitim dönemlerinde tamamlanmıştır. Sonuçlar, her iki grup öğrencinin insan haklarına ilişkin sınırlı



bilgiye sahip olduklarını göstermiştir. Ancak vatandaşlık hakkında belli bir eğitim alan grubun, diğer gruba göre daha yüksek bir bilgi düzeyine sahip olduğu belirtilmiştir. Bulgulara göre, öğretmenlerin insan hakları ilkeleri hakkında bilgi eksiklikleri olduğu saptanmıştır.

İskoçya'nın Etnik ve Kültürel Azınlık Topluluklarını Güçlendirmek (BEMIS) Kurumu (2013) bünyesinde, ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin İHE bilgi düzeylerini incelemek ve bu bilgilerin öğretmenlerin sınıf içi yaşantılarını nasıl etkilediklerini saptama amacıyla bir araştırma yapılmış ve araştırmanın raporu 2013 yılında yayımlanmıştır. Bu karma araştırma çerçevesinde, veriler kapalı ve açık uçlu sorular içeren anket ve odak görüşme grupları ile gerçekleştirilmiş ve 351 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni anketi cevaplamaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 16'sı ile de yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, katılımcıların %78'inin herhangi bir İHE programı almadıkları ortaya çıkmış; öğretmenler, İHE ile ilgili bilgi eksikliklerini ve ilgili eğitimi almamalarını en büyük engel ve problem olarak dile getirilmişlerdir. Katılımcıların çoğu İHE'yi desteklemelerine ve insan haklarının eğitim programlarına yansımaları gerektiğine inanmalarına rağmen, İHE'nin okullarda yaygın olarak fazla yer almadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmacılar, eğitim eksikliğini ve ilgili İHE programının olmamasını dezavantaj olarak ifade ederek İskoçya'daki İHE'nin yetersiz olduğu sonucuna varmışlardır.

Kanada İnsan Hakları Savunucuları Girişimi adlı kuruluş çerçevesinde Kanada Öğretmenler Federasyonu (2013) Kanada okullarındaki İHE'ye ilişkin öğretmenlerin düşüncelerini incelemek amacıyla, çevrim içi bir anket kullanarak araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma, Kanada'nın BM İHE dünya programının birinci aşamasına geçişi amacıyla yapılmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin düşünceleri şu maddeler doğrultusunda araştırılmıştır: 1) İHE'nin resmî eğitim programları çerçevesinde veya resmî program dışındaki etkinlikler yoluyla okulda sunulup sunulmaması 2) İHE içeren program öğeleri 3) Eğitim programı kapsamında okul temelli İHE projeleri 4) Farklı paydaşlar tarafından İHE'ye verilen değer 5) İHE'ye destek olacak kaynakların bulunması

6) İHE ile ilgili mesleki gelişim 7) İHE ile ilgili başarılar 8) İHE ile ilgili zorluklar ve problemler. Bu nicel araştırmada anket, 10 eyaletin 8'inde ve 3 bölgede yaklaşık 2600 öğretmenin çevrim içi katılımıyla uygulanmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (%52) İHE'nin hem eğitim programı hem de program dışı etkinlikler yoluyla okullarında gerçekleştiğini ve bu oranın da %26'sı İHE'nin program uygulamasıyla gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Araştırmada, İHE'nin okullarda uygulanmadığını ifade eden ilköğretim öğretmenlerinin sayısının, İHE'nin okullarda uygulanmadığını ifade eden ortaokul öğretmenlerine kıyasla iki kat fazla olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası (%77) İHE'nin din eğitimi de dâhil olmak üzere sosyal bilimler ve beşerî bilimler bölümünde; %55'i ise İHE'nin İngiliz Dili Bölümünde yer aldığını bildirmiştir. Öğretmenlerin sadece %36'sı okul temelli İHE projelerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu projelerin temaları ise ilişkiler, toplumsal ve kültürel kaynaştırma, aktif katılımcı vatandaşlık ve çevre sürdürülebilirliği olarak açıklanmıştır. Öğretmenlerin %90'ından fazlası, İHE'ye değer verdiklerini ifade etmişlerdir. 10 öğretmenden 7'si yönetim kurulu ve bakanlıklarının İHE'ye değer verdiklerini belirtmişlerdir. İlginç olan, öğretmenlerin çoğunluğunun İHE'nin okullarında gerçekleştiğini bildirmelerine rağmen, yarısından azı (%48) okullarında yeterli kaynağın olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmadaki en önemli sonuçlardan biri olarak, öğretmenlerin çoğunluğu (%75) İHE ile ilgili mesleki gelişimlere ve hizmet içi eğitimlere katılmadıklarını dile getirmişlerdir.

Leung ve Lo (2012) araştırmalarında; liberal çalışmaları, öğretmenlerinin insan hakları ve hukuk egemenliğine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Örneklemini 2300 öğretmenin oluşturduğu bu nicel çalışmada; öğretmenlerin tutumlarını ölçmek amacıyla, insan haklarına yönelik tutumlarla ilgili olarak Diaz-Veizades ve arkadaşlarının (1995) İnsan Hakları Envanteri Tutumları (ATHRI) ve İnsan Hakları Anketi'nin (HRQ) Narvaez, Thoma ve Getz (2006) tarafından hazırlanan ve uyarlanan 4'lü likert ölçeği kullanılmıştır. Altı aşamalı pilot testi yapıldıktan sonra, nihai anket tüm ortaöğretim okullarına gönderilmiştir. Cronbach alpha katsayıları, faktörlerin yüksek veya yeterince güvenilir olduğunu göstermiştir. Bu

değerler A (.727), B (.880), C (.738), D (.611), E (.810), F (.832) ve G (.722) ve insan hakları konusundaki genel tutumlar değeri (.907) olarak saptanmıştır. Genel olarak, katılımcılar insan hakları konusuna olumlu tutum sergilemiş, kişisel özgürlüklere karşı olumlu tutumları olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, katılımcıların yalnızca yarısından fazlası İHE için yeterli insan hakları bilgisine sahip olduklarını dile getirmiş ve eğitim alma gerekliliğini vurgulamışlardır. Araştırma önerileri arasında, sistematik İHE hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

Matilainen ve Kallioniemi (2012) İHE'nin din eğitimindeki yerini araştırmak için Finlandiya ortaöğretim okullarındaki öğretmenler ve öğrencilerle nitel çalışma çerçevesinde görüşmeler yapmışlardır. Ortaokulda görevli 18 öğretmen ve 14 öğrenciyle yapılan görüşmeler sonucunda, İHE'nin burada önemli bir rolü olmadığı sonucuna varılmış ve öğretmenlerin insan hakları kavramına tanıdık olmadıkları ve insan hakları konularında herhangi bir eğitimin almadıkları sonucu elde edilmiştir. Son olarak, öğrenciler, insan hakları konusunda kendilerini oldukça zayıf gördüklerini ve insan hakları hakkında sınırlı bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Covell vd. (2011) çocuk hakları eğitimi çerçevesinde, sosyal dezavantajlı çocukların eğitim hayatlarının ve başarılarının geliştirilip geliştirilemediğinin incelenmesi amacıyla araştırma yapmışlardır. Çalışmanın araştırma desenini örnek olay oluşturmuştur; “çocuk hakları, saygı ve sorumlulukları” adlı programın uygulanmasını değerlendirmişlerdir. Söz konusu araştırma 3 okuldan toplam 6 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerden sınıfta web tabanlı bir anketi cevaplamaları istenmiştir. “Genç Öğrencilerin Katılımı” adlı anket Covell (2009) tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çocuk hakları, saygı ve sorumluluklar adlı programın öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve toplumsal yaşamda daha katılımcı olmalarını teşvik ettiği görülmüştür. Bulgulara göre, öğretmenlerin insan hakları ilkeleri ve insan hakları belgeleri hakkındaki bilgilerinin oldukça düşük olduğu saptanmıştır.

Bajaj (2011) araştırmasında, Hindistan'da öğretmenlerin İHE'ye yönelik rollerini ele almış, İHE uygulamasını nasıl gerçekleştirdiklerini incelemiştir. Bu nitel araştırma kapsamında, veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem işe koşulmuştur. Görüşme 118 öğretmen, 25 öğrenci, 8 aile ve 80 kişiden oluşan okul çalışanı ve İHE yetkilileri ile yürütülmüştür. Ayrıca, 600 öğrenci ile odak görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme etkinliği sırasında da gözlem yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, İHE'nin işe koşulması öğretmen yetiştirme sürecinde pozitif rol oynamıştır. İHE, öğrencileri eyleme geçiren eğitim olarak saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin kendi dönüşümleri ve insan haklarına olan ilgilerine, ailelerine, okullarına ve topluluklarına çeşitli şekillerde yarar sağlamıştır.

Al Nakib (2011) çalışmasında, "Anayasa ve İnsan Hakları" adlı program uygulamasının Kuveyt ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerini ve demokrasiye nasıl katkı sağlayacağını incelemiştir. 2006-2009 yılları arası süren, 11 ve 12. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan bu programdaki örnekleme, 180 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenci dönütleri, Kuveyt'teki bir devlet okulunun, vaka incelemesinin bir parçası olan öğrenci araştırma atölyelerinden toplanmıştır. Küçük gruplarda, öğrencilerin poster hazırlaması ve bu yolla vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi konularında neler öğrendiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma bulgularına göre, zamana bağlı olarak programın öğrencilerin vatandaşlık ve İHE'ye yönelik görüşlerinin pozitif yönde değiştiği sonucu elde edilmiştir. Benzer biçimde, öğrencilerin program sayesinde insan haklarına yönelik davranış sergilemede farkındalık kazandıkları ifade edilmiştir.

### ***İlgili Araştırmalardan Çıkarımlar***

Ulaşılan araştırmalar birlikte ele alındığında, yükseköğretim düzeyindeki İHE uygulamalarını konu alan çalışmaların, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki İHE uygulamalarını konu alan çalışmalara göre oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Ayrıca, yapılan araştırmaların çoğunun ilkokul ve ortaokul sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler

öğretmenlerinin, İHE ve vatandaşlık eğitimine yönelik uygulama yetersizliklerini dile getirdikleri tespit edildiğinden, insan hakları eğitiminin yükseköğretim programlarına ilişkin çalışmalarının yok denecek kadar az olduğu ifade edilebilir. Tablo 7’de 20.05.2020 son tarihi itibarıyla İHE ile ilgili 2016’dan bu yana yapılmış örnek çalışmalar sunulmuştur.

**Tablo 7**

*İnsan Hakları Eğitimi ile İlgili Araştırmalar*

Yazar	Yöntem	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu-Katılımcı	Bulgular
Şahin vd. (2020)	Nitel Olgu Bilim	Görüşme	Üniversite öğrencileri	Öğretmen adaylarının demokrasi algılarının gelişimi için demokrasi ve insan hakları dersinin ön lisans, lisans ve lisans üstü düzeylerde seçmeli ders olarak öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtilmiştir.
Özdemirci vd. (2020)	Nitel gerçek durum çalışması	Doküman analizi, gözlem, görüşme	İlkokul 4. Sınıf öğrencileri	Öğretmenlerin yeterince hazırlıklı olmamalarından dolayı hizmet içi eğitimlerin yanı sıra İHE'ye yönelik hizmet öncesi eğitimlere yer verilmesi ifade edilmiştir.
Dündar ve Ekici (2019)	Nitel durum çalışması	Görüşme	Ortaokul öğretmenleri	Öğretmenlerin demokrasi eğitimine ilişkin algısal tutumlarının geliştirilmesine yönelik olarak hizmet içi eğitim kursları, konferanslar, çalıştaylar (workshoplar) düzenlenmelidir.
Kaymakçı ve Akdeniz (2018)	Nitel olgu bilim	Görüşme	İlkokul 4. Sınıf öğretmenleri	İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimine yönelik olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı belirtilmiştir.
Balbağ vd. (2017)	Nitel olgu bilim	Görüşme	İlkokul 4. Sınıf öğretmenleri ve öğrencileri	İHE dersinin işlevselliğini artırmak amacıyla, öğretmenlerin eğitim almaları gerekliliği dile getirilmiştir.
Gürel (2016)	Nitel olgu bilim	Görüşme	İlkokul 4. Sınıf öğretmenleri	Öğretmenlerinin İHE açısından kendilerini yeterli görmedikleri bulgusuna varılmıştır.
Kaçar ve Kaçar (2016)	Tarama	Açık uçlu soru formu	İlkokul 4. Sınıf öğretmenleri	Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf DYE/İHE dersine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları vurgulanmıştır.
Ersoy (2016)	Nitel fenomenoloji çalışması	Görüşme	8. Sınıf öğretmenleri ve öğrencileri	Öğretmen yetersizliklerini gidermek amacıyla öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi dönemde eğitim almaları gerekliliği dile getirilmiştir.

Waldron vd. (2016)	Tarama	Anket	İlkokul öğretmenleri	Öğretmenlerin İHE hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve ders için kendilerini hazır hissetmedikleri saptanmıştır.
Zembylas vd. (2016)	Karma yöntem	Görüşme, gözlem ve doküman analizi	İlkokul öğretmenleri	Öğretmenler genellikle derse hazırlandıktan sonra bile insan hakları kavramıyla ilgili bazı güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi incelenen yurtiçi ve yurtdışı araştırmaların bu çalışmaya birçok konuda kaynak oluşturduğu ve katkı sağladığı söylenebilir. Alanyazın taramasında, doğrudan öğretmen eğitiminde İHE’ye ilişkin program geliştirme çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu gözlemlense de 2016 yılından itibaren ilkökul ve ortaokul düzeyinde öğretmen ve öğrenciler ile yürütülmüş olan ve incelenen araştırmalar öğretmen eğitiminde İHE’ye ilişkin program geliştirme sürecine önemli katkılar sağladığı da söylenebilir. Araştırmalar doğrultusunda öğretmenlerin İHE dersine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları ve İHE açısından kendilerini yeterli görmediklerinden dolayı öğretmen adaylarının İHE ile öğretmen eğitimi düzeyinde eğitim alabilmelerini sağlayabilecek program geliştirmeye yönelik görüşlerin belirlenmesi ve öğretmen eğitimine katkılar sağlayabileceği ifade edilebilir.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Deseni

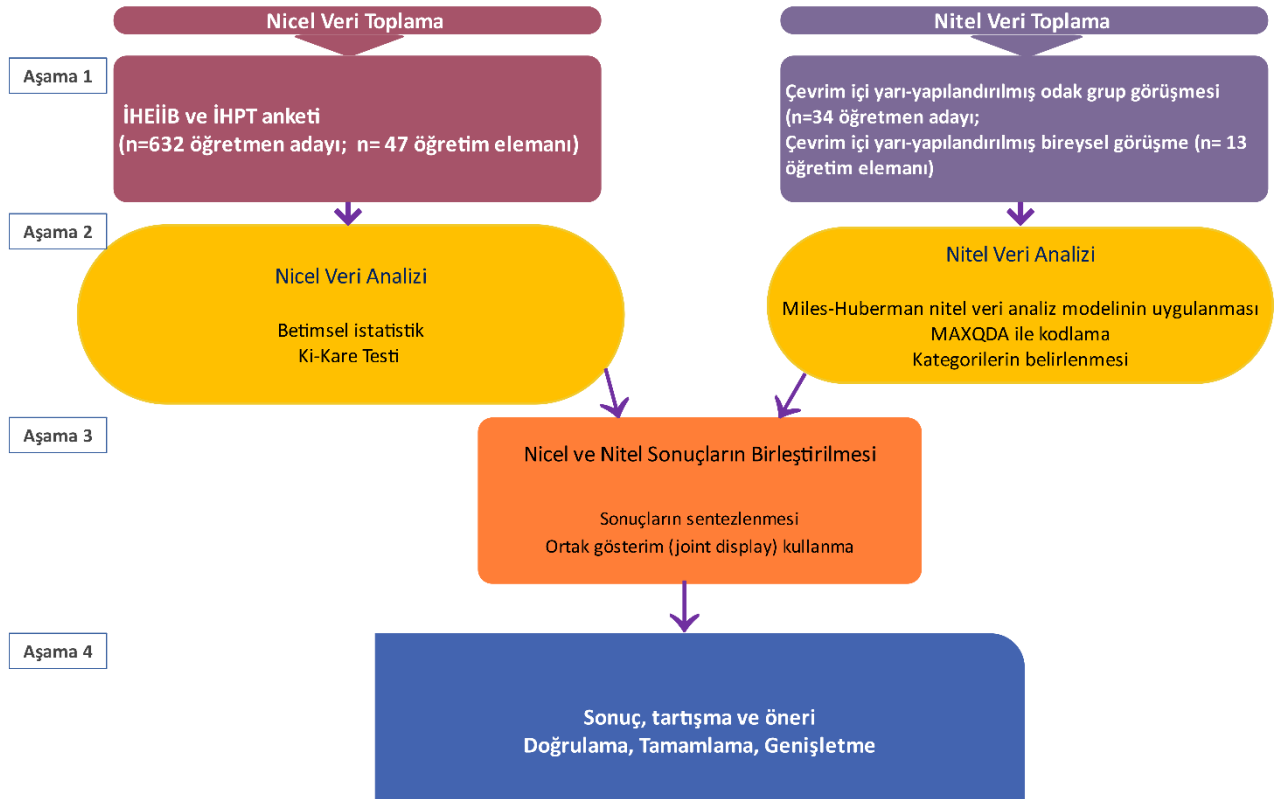
Bu karma yöntem araştırmasında, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri anket aracılığıyla nicel veri, görüşme formu aracılığıyla da nitel veri olarak toplanmış; sonra, aralarındaki ilişkiye ilişkiye göre öğretmen eğitiminde insan hakları eğitimine yönelik program geliştirmeye ilişkin görüşler belirlenmiştir. Araştırmada Creswell ve Plano Clark (2017) ve Tashakkori vd.'nin (2021) aynı isimde ifade ettikleri ile eş zamanlı karma desen” kullanılmıştır.

Plano Clark (2018) bu desende nicel ve nitel verileri birleştirmenin (entegrasyon) çok önemli olduğuna dikkati çeker ve eş zamanlı karma yöntemi, nicel ve nitel araştırmaların bir araya geldiği nokta olarak açıklar. Fetters ve Molina-Azorin'in (2017) ifade ettiği gibi birleştirmenin amacı; araştırmanın nicel sonuçlarını doğrulamada, tamamlamada veya açıklamada kullanmaktır. Bu desenin seçiminin diğer bir gerekçesi ise araştırmacının kaynaklarının (tek kişi olması) kısıtlı olması sebebiyle, nicel ve nitel araştırma verilerinin toplanmasının ve analizinin eş zamanlı gerçekleştirilmesi mecburiyeti olmuştur. Araştırmada eş zamanlı desen kullanımının, nicel ve nitel verilerin eş zamanlı toplanması açısından güçlü bir durum oluşturduğu söylenebilir, ancak veri toplama sürecinin çeşitli nedenlerden dolayı -örneğin COVID-19 salgını- uzun zaman alması özellikle veri toplama sürecinin uzamasına sebep olmuştur.

Araştırma kapsamında eş zamanlı karma yöntemler araştırması sürecinin nasıl kullanıldığı şekil 2'de gösterilmiştir.

## Şekil 2

*Eş Zamanlı Karma Yöntem Araştırması Uygulamasında İzlenen Aşamalar, İşlemler ve Analizler*



Şekil 2’de görüleceği üzere eş zamanlı karma yöntemler araştırma sürecinin birbirine yakın aşamasındaki nicel verileri, “İnsan Hakları Eğitime İlişkin İhtiyacın Belirlenmesi” (İHEİİB) anketi ve “İnsan Hakları Program Tasarımı” (İHPT) anketi yoluyla; nitel veriler ise “Öğretim Elemanları Bireysel Görüşme Formu” ve “Öğretmen Adayı Odak Grup Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmış; veriler ayrı analiz edilerek bulgulara dönüştürülmüş, ardından da iki farklı tür bulgu birleştirilmiştir.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Nicel veriler için çalışma grubunu Ankara’daki iki devlet üniversitesi olan Hacettepe ve Ankara Üniversiteleri ile iki özel üniversite olan TED ve Başkent Üniversitelerinin eğitim fakültelerinin 2019-2020 öğretim yılı güz dönemindeki öğretim elemanları ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur.



### ***Nicel Araştırmanın Çalışma Grubu***

Bu çalışma grubunun tercih edilme sebebi kolay erişilebilir olacağının düşünülmesi olmuştur. Ayrıca 4. sınıf öğretmen adaylarının program geliştirme süreciyle ilgi yeterli düzeyde bilgi edindikleri ve öğretmenliğe hazır oldukları düşünülmüştür. Bu çerçevede, Creswell ve Plano Clark (2017), Erkuş (2019) ve Fraenkel vd. (2012) tarafından açıklanan uygun/kolay ulaşılır örneklem yöntemi esas alınmış ve zaman kaybının önlenmesine çalışılmıştır. Ayrıca, Erkuş'un (2019) ifade ettiği gibi, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerinin çeşitliliğini çalışma grubunda olabildiğince yansıtmak amacıyla, maksimum çalışma grubu sayısına ulaşmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, çalışma grubunu çeşitlendirmek amacıyla adı geçen üniversitelerin eğitim fakültelerindeki ortak ana bilim dalları ve programları olan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Eğitimi Öğretmenliği, çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubu bu dört ana bilim dalıyla sınırlı kalmış; Sosyal Bilgiler, Tarih Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı gibi bazı öğretmenlik bölümleri dört üniversitede eşit olarak bulunmadığından çalışma grubuna dâhil edilememiştir.

Nicel çalışma grubunda yer alan eğitim fakültesi öğretim elemanlarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, akademik düzey, bölüm ve üniversiteye göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8**

*Nicel Çalışma Grubundaki Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler*

Öğretim Elemanı		n	%	Öğretmen Adayı		n	%
Cinsiyet	Kadın	38	82,6	Cinsiyet	Kadın	444	70,3
	Erkek	8	17,4		Erkek	188	29,7
						631	99,8
Yaş	20-25	6	13	Yaş	20-25		
	26-30	13	28,3		26-30	1	0,2
	31-35	9	19,6		31-35		
	36-40	7	15,2		36-40		
	41 ve üstü	12	26,1		41 ve üstü		
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	15	32,6				
	6-10 yıl	8	17,4				
	11-15 yıl	12	26,1				
	16-20	2	4,3				
	21 yıl ve üstü	9	19,6				
Akademik Düzeyi	Araştırma Görevlisi	25	54,3				
	Öğretim Görevlisi	3	6,5				
	Dr. Öğretim Üyesi	7	15,2				
	Doç.	4	8,7				
	Prof.	7	15,2				
Öğretim Elemanı		n	%	Öğretmen Adayı		n	%
Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	28,3	Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	241	38,1
	Matematik Öğretmenliği	9	19,6		Matematik Öğretmenliği	40	6,3
	Okul Öncesi Öğretmenliği	14	30,4		Okul Öncesi Öğretmenliği	153	24,2
	Sınıf Eğitimi Öğretmenliği	10	21,7		Sınıf Eğitimi Öğretmenliği	198	31,3
Üniversite	Hacettepe Üniversitesi	22	47,8	Üniversite	Hacettepe Üniversitesi	216	34,2
	Ankara Üniversitesi	3	6,5		Ankara Üniversitesi	257	40,7

TED Üniversitesi	9	19,6	TED Üniversitesi	45	7,1
Başkent Üniversitesi	12	26,1	Başkent Üniversitesi	114	18
Toplam	46	100		632	100

Tablo 8'de görüldüğü üzere çalışma grubu 38 kadın (%82,6) ve 8 erkek (%17,4) olmak üzere toplam 46 öğretim elemanından oluşmuştur. Çalışma grubu için öğretim elemanlarına ulaşmada zorluk yaşanmış; sosyal medya ve e-posta üzerinden ulaşılmaya çalışılmasına rağmen sayı, 46 ile sınırlı kalmıştır. Bu öğretim elemanlarının akademik düzeyleri incelendiğinde, 25 araştırma görevlisi (%54,3), 7 profesör (%15,2), 7 Dr. öğretim üyesi (%15,2), 4 doçent. (%8,7) ve 3 öğretim görevlisi (%6,5) ağırlıklıdır. Görevli oldukları üniversitelerin yüzdelik değerlerinde ise Hacettepe Üniversitesinin %47,8; Başkent Üniversitesinin %26,1; TED Üniversitesinin %19,6 ve Ankara Üniversitesinin %6,5 olduğu görülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları, 444 kadın (%70,3) ve 188 erkek (%29,7) olmak üzere toplam 632 kişiden oluşmuştur. Öğretmen adaylarının bölümlerine bakıldığında, 241 PDR (%38,1), 198 Sınıf Eğitimi Öğretmenliği (%31,3), 153 Okul Öncesi Öğretmenliği (%24,2) ve 40 Matematik Öğretmenliği (%6,3) öğrencisi oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının devam ettikleri üniversiteler açısından yüzdelik dilimlerin; Ankara Üniversitesi (%40,7), Hacettepe Üniversitesi (%34,2), Başkent Üniversitesi (%18) ve TED Üniversitesi (%7,1) olduğu gözlenmiştir

### ***Nitel Araştırmanın Katılımcıları***

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemeye dair kesin bir kural yoktur (Patton, 2014) ve kabul görmüş bir örneklem büyüklüğü belirleme formülü bulunmamaktadır (Morgan & Morgan, 2014). Araştırma sürecindeki COVID-19 salgının yarattığı zaman sınırlılıkları sebebiyle de bu araştırmada, maksimum sayıda katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına ve öğrenim gören öğretmen adaylarına fakülte sekreterlikleri, e-posta ve sosyal medya aracılığı ile ulaşılmış; gönüllü olarak katıldıkları çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde katılımcılara, çalışmanın içeriği başta

olmak üzere gerekli bilgiler sunularak, gönüllülük esasına göre çalışmaya katılabilecekleri vurgulanmıştır. Bu çerçevede, gönüllü katılımcı öğretim elemanları ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiş; öğretmen adaylarından da odak grup görüşmesi yoluyla veriler toplanmıştır. Görüşme yapılan öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, akademik düzey, bölüm ve üniversiteye göre dağılımı Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9**

*Görüşme Yapılan Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler*

Öğretim Elemanı		n	%	Öğretmen Adayı		n	%
Cinsiyet	Kadın	11	85	Cinsiyet	Kadın	9	27
	Erkek	2	15		Erkek	25	73
Yaş	20-25			Yaş	20-25	30	88
	26-30				26-30	4	12
	31-35	7	54		31-35		
	36-40				36-40		
	41 ve üstü	6	46		41 ve üstü		
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	6	46				
	6-10 yıl	1	8				
	11-15 yıl						
	16-20						
	21 yıl ve üstü	6	46				
Akademik Düzeyi	Araştırma Görevlisi						
	Öğretim Görevlisi	1	8				
	Dr. Öğretim Üyesi	6	46				
	Doç.	2	15				
	Prof.	4	31				
Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3	23	Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	8	24

	Matematik Öğretmenliği	2	15	Matematik Öğretmenliği	8	24
	Okul Öncesi Öğretmenliği	4	31	Okul Öncesi Öğretmenliği	8	24
	Sınıf Eğitimi Öğretmenliği	4	31	Sınıf Eğitimi Öğretmenliği	10	28
Üniversite	Hacettepe Üniversitesi	4	31	Hacettepe Üniversitesi	11	33
	Ankara Üniversitesi	4	31	Ankara Üniversitesi	8	24
	TED Üniversitesi	1	7	TED Üniversitesi	8	24
	Başkent Üniversitesi	4	31	Başkent Üniversitesi	7	21
		13	100		34	100

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretim elemanları 11 kadın (%85) ve 2 erkek (%15) olmak üzere 13 öğretim elemanından oluşmaktadır. Bu öğretim elemanlarının akademik düzeylerine bakıldığında, 4 profesör (%31), 6 Dr. öğretim üyesi (%46), 2 doçent (%14) ve 1 öğretim görevlisi (%8) olduğu gözlenmiştir. Tabloda görüldüğü üzere öğretmen adaylarının sayısı 25 kadın (%73) 9 erkek (%27) olmak üzere 34 kişidir. Bu 34 öğretmen adayının bölümlere göre dağılımı 10 Sınıf Eğitimi Öğretmenliği (%28), 8 Okul Öncesi Öğretmenliği (%24), 8 PDR (%24) ve 8 Matematik Öğretmenliği (%24) şeklindedir.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları arasında kişisel bilgi anketi, İHEİB anketi, İHPT anketi ve görüşme formu yer almaktadır. Tablo 10'da araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmada kullanılan bu veri toplama araçları açıklanmıştır.

**Tablo 10*****Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Veri Toplama Araçları***

	Alt Problemler	Nicel Veri Toplama Aracı	Nitel Veri Toplama Aracı
1.	İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında uygulanmasına yönelik öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?	İHEİİB	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
2.	İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmede hedeflerin belirlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?	İHPT	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
3.	İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmede içeriğin düzenlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?	İHPT	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
4.	İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmede öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?	İHPT	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
5.	İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmede değerlendirme sürecinin belirlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?	İHPT	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
6.	Öğrenci ve öğretim elemanı görüşleriyle ulaşılan nicel ve nitel bulgular Öğretmen Eğitiminde İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirme Önerisi sunmakta mıdır?		

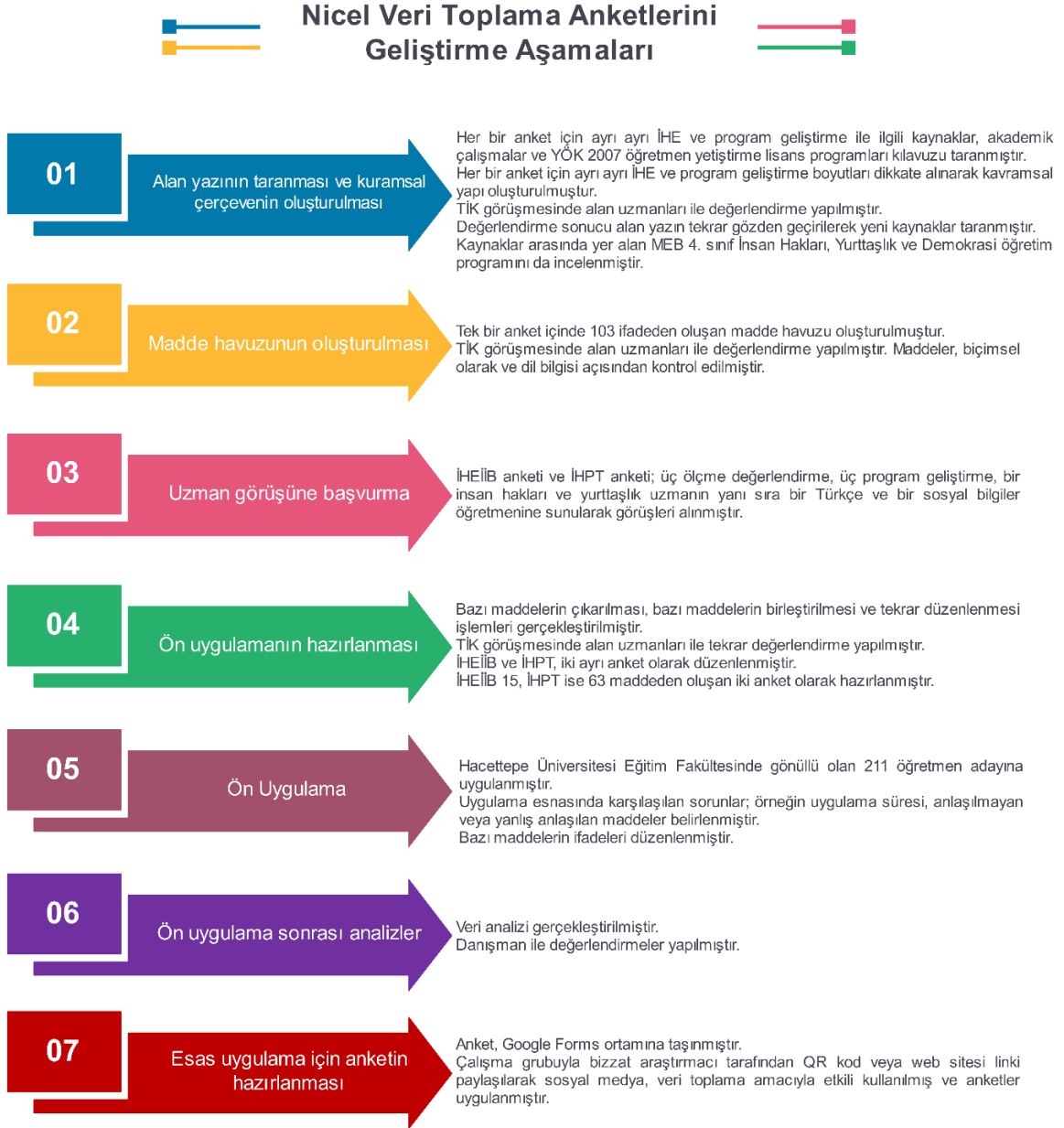
Tablo 10'da söz edilen veri toplama araçları, aşağıda ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

***Nicel Veri Toplama Araçları***

Bu bölümde nicel veri toplama araçları arasında yer alan kişisel bilgiler anketinin yanı sıra insan hakları eğitime yönelik olarak hazırlanan iki anketin ayrıntıları açıklanmıştır. Şekil 3'te İHEİİB anketinin ve İHPT anketinin geliştirilme aşamaları ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak sunulmuştur.

## Şekil 3

## Nicel Veri Toplama Anketlerinin Geliştirilme Aşamaları



Şekil 3'te görüldüğü üzere, anket geliştirmedeki yedi aşama, bu araştırmacının nicel veri toplama bölümünün temelini oluşturmuştur.

**İHEİİB Anketin Geliştirme Süreci.** Araştırmacı ve tez danışmanı tarafından geliştirilen İHEİİB veri toplama aracı, süreç sonu anket niteliği taşımıştır. Büyüköztürk vd. (2019) ölçeğin kullanım alanını *"Belli kurallara göre nesnelere ya da bunlara ilişkin*

*gözlemlere rakam vermek diye tanımlanan ölçme, 'ölçek' denilen işaret sisteminin (yani rakamların) kullanış biçimine dayanır."* şeklinde açıklamaktadırlar. Dolayısıyla bu ölçme aracından elde edilen cevaplar ile bir toplam puan hesaplanamamış ve ilgili araç "anket" olarak nitelenmiştir. Bu çalışmayla ilgili araştırmalarda ve eğitim fakültelerinde DİHE'ye yönelik ihtiyaçların belirlenmesine ilişkin ölçme araçları mevcut olmadığından, araştırma kapsamında İHEİİB Anketi geliştirilmiştir. Süreçle ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Bu anket Ek-C'de sunulmuştur.

**Kuramsal Çerçeve.** İHE'nin ihtiyacının temelini toplumsal yaşam sürecindeki bireysel ve toplumsal olayların, problemlerin ve ihtiyaçların oluşturduğu söylenebilir. Nitekim, Varış (1971) eğitim programının amacını, toplumlarda var olan problemlerin çözümüne yönelik yetenekli ve fikir sahibi bireylerin yetiştirilmesi ve sağlıklı toplumun inşası olarak ifade eder. İHE program tasarımının temelini de George Counts'ın "eğitimcilerin ve okulun toplumsal rollerini yeniden gözden geçirerek toplumsal ve siyasi sorunlara çözüm üretmek" önerisiyle ilişkilendirebiliriz. Yeniden yapılandırmacı eğitim felsefesine göre, eğitim programları "eleştirel ve yansıtıcı düşüncüyü geliştirmeli, toplumun kendini yenileyeceği projelerde öğrencilere fırsat yaratabilmeli, öğrencileri kendi yaşantılarının ve toplumun düzenleyicisi olmada cesaretlendirmeli"dir. Bu ölçütlerin de Bajaj'ın (2016) İHE anlayışı ile ilişkili olduğu söylenebilir. İHE'nin amaçları arasında; kişilerin mevcut toplumsal problemleri belirlemelerine, insan haklarını geliştirmek adına olumlu yönden sosyal değişim için motivasyon sağlamalarına, adaletsizlikler karşısında birlikte hareket edebilmeleri için gerekli sosyal teknolojileri ve becerileri edinebilmelerine, değişim yaratabilme kabiliyetine sahip olduklarına ve değişiklik yaratabilecekleri inancına sahip olabilmelerine yardımcı olmak vardır. Bu amaç da bu araştırmaya ışık tutmuştur.

Diğer yandan, Ellis (2014) "demokrasi, vatandaşlık ve insan hakları" gibi ögelerin, yeniden yapılandırmacılık eğitim anlayışının esas temellerini oluşturduğunu vurgular. Toplum odaklı bir program tasarımı çerçevesinde öğrenciler; kendilerini "adalet, insaf, takım çalışması, vatandaşlık, demokrasi, şefkat, merhamet ve herkes için koşulların iyileştirilmesi"



isteği ile geliştirmeye çalışırlar (Ellis, 2014). Anlaşılacağı üzere, İHE ve toplum odaklı program tasarımı, birey ve toplumu bir araya getiren kapsamlı bir kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Dolayısıyla, İHE'ye yönelik program geliştirmeye yönelik ihtiyaçların belirlenmesi aşaması önem taşır. Alan yazındaki pek çok kaynakta görüleceği üzere, "ihtiyaç belirleme; mevcut durum ile ulaşılmak istenilen durum arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla izlenecek bir süreçtir" (Demirel, 2012). Diğer bir tanımla ihtiyaç belirleme, hedef grubun öğrenme gereksinimleriyle ilgili bilgi toplamayı ve analizini kapsayan sistematik bir eğitim sürecidir.

Oliva'nın (2004) belirttiği gibi, hiçbir öğretim programı mükemmel olmadığından; bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile konu alanı ihtiyaçları zaman içinde sabit kalamadığından dolayı, ihtiyaç belirleme süreci, eğitimde program geliştirmenin temel taşıdır. Fer'in (2011) ifade ettiği gibi, ihtiyaç belirleme sürecinde, öğrenenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların belirlenmesine dair veriler toplanır ve program tasarımına yansıtılmak amacıyla değerlendirme işlemine tabi tutulur. Equitas (2011) İHE'yi gerçekleştiren öğretmenlerin kapasitelerini geliştirebilmelerinde neleri, nasıl öğrenmeleri gerektiğini belirlemek amacıyla, ihtiyaç belirlenmesinin gerekli olduğunu vurgular. Bu bilgiler çerçevesinde, bu araştırma kapsamındaki ihtiyacın belirlenmesi sonucunda; İHE öğretim tasarımının, öğrenenlerin gerçek ihtiyaçlarına yanıt vermesini sağlayacağı ve İHE sürecinin itibarını da artıracığı düşünülmüş ve İHEİİB anketi hazırlanmıştır. İHEİİB anketi, kapsadığı sorularıyla, program tasarımının ihtiyaç belirleme sürecine rehberlik etmeyi amaçlamıştır (Taba, 1962).

Bu araştırma için İHE alan yazını oluşturulan ulusal-uluslararası araştırmalar, çalışmalar incelenmiş ve eğitim fakültesi programlarında zorunlu veya seçmeli ders olarak İHE'ye; öğretmenlere yönelik insan hakları ile ilgili kurs, eğitim, çalıştay gibi ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilip verilmediği gibi sorular dikkate alınmıştır (Brander vd., 2015; Brett vd., 2009; Equitas, 2011; Froese-Germain vd., 2013; Gollobvd., 2007; OHCHR, 2016;

Rasmussen, 2012; Riel, ve Théoret, 2013; Tibbitts, 2014; Tuncel ve İcen, 2016; Ulubey ve Aykaç, 2016). Bu çerçevede hazırlanan İHEİİB anketindeki kapsam, şekil 4'te sunulmuştur:

#### Şekil 4

##### *İHEİİB Anketinin Kuramsal Çerçevesinin Şeması*



Şekil 4'te görüldüğü üzere, anılan kaynaklar ve araştırmalar doğrultusunda İHE'nin lisans programlarında Programlarında uygulanma ihtiyacına karar verilmiş ve anketin kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

**Madde Havuzunun Oluşturulması.** İnsan Hakları Eğitimine İlişkin İhtiyaçların Belirlenmesi (İHEİİB) anketi, araştırmancının birinci alt problemine yanıt aramak amacıyla geliştirilmiştir. Bu doğrultuda, alan yazın incelenmiş; öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının İHE'nin lisans programlarındaki uygulanma biçimine yönelik tercihlerine cevap aramak amacıyla, katılımcılardan İHE'nin lisans programlarında uygulanması doğrultusundaki sorulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen anketlerde hem kapalı uçlu hem de açık uçlu sorular kullanılmıştır. Böylece, cevap seçeneklerinin belirgin olma durumuna göre açık uçlu sorular ile kapalı uçlu sorulardan oluşturulan İHEİİB anketinin taslak formu hazırlanmıştır. Oluşturulan soru bankası araştırmacı, danışman ve tezi izleme komitesi üyeleri tarafından tekrar incelendikten sonra soru sayısı 15'e indirilerek madde havuzu oluşturulmuştur. Anketin ne uzun ve sıkıcı ne de kısa ve dar kapsamlı olmaması için çaba gösterilmiştir. Bu doğrultuda, belirtilen anket, 15 maddeden oluşan 5'li Likert tipinde "1. Kesinlikle desteklemiyorum 2. Desteklemiyorum 3. Fikrim yok 4. Destekliyorum

5. Kesinlikle destekliyorum” biçiminde hazırlanmıştır. Dereceleme türünün seçilme sebebi, maddelerin sürekli boyut sıralama düzeyinde olmalarıdır (Erkuş, 2016). İHEİİB anketi Ek-C’de sunulmuştur. Ankette “zorunlu, seçmeli ve mevcut dersler içinde uygulanma” tercihi içeren soruların yanı sıra, katılımcıların çeşitli ders dışı etkinliklerin uygulanma ihtiyacına dair görüşlerine yönelik maddeler de yer almıştır. Bu doğrultuda, mevcut anketlerden hiç madde alınmamış; ancak anket maddelerini oluşturmak için alan yazından kaynaklar taranmış ve incelenen kaynaklar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11**

*İnsan Hakları Eğitimine İlişkin İhtiyaçların Belirlenmesi Anketi Hazırlanırken İncelenen Kaynaklar*

	Madde	İncelenen kaynaklar
1	Seçmeli ders olarak uygulanması.	(Froese-Germain vd., 2013; Gollob vd., 2007; (OSCE, 2009) Tibbitts, 2014)
2	Zorunlu ders olarak uygulanması.	(Froese-Germain vd., 2013; Gollob vd., 2007; (OSCE, 2009) Tibbitts, 2014)
3	Mevcut derslerin içinde konu olarak işlenmesi.	(Equitas, 2011; OHCHR, 2016)
4	Sosyal sorumluluk projeleri olarak uygulanması.	(Brander vd., 2015; Rasmussen, 2012)
5	Konferanslar düzenlenmesi.	(Rasmussen, 2012)
6	Projeler geliştirilmesi.	(Brander vd., 2015; Rasmussen, 2012)
7	İlgili kuruluşlara inceleme gezileri düzenlenmesi.	(OHCHR, 2016)
8	Sinema filmleri izlenmesi.	(Brander vd., 2015; Flowers, 2000; Rasmussen, 2012)
9	Benzetimler kullanılması.	(Brander vd., 2015; Flowers, 2000; Rasmussen, 2012)
10	Drama etkinlikleri uygulanması.	(Brander vd., 2015; Tuncel ve İçen, 2016; Rasmussen, 2012; Ulubey ve Aykaç, 2016)
11	Spor etkinlikleri düzenlenmesi.	(Brander vd., 2015; Froese-Germain vd., 2013)
12	Yaz okulları oluşturulması.	(Gollob vd., 2007; (OSCE, 2009) Tibbitts, 2014)
13	Yaz kampları oluşturulması.	(Gollob vd., 2007; (OSCE, 2009) Tibbitts, 2014)
14	Öğrenci kulüpleri oluşturulması.	(Brander vd., 2015)

Tablo 11’de, İHEİİB anketinin geliştirilme sürecinde oluşturulan maddelerde, hangi kaynaklardan ve araştırmalardan yararlandığı açıklanmıştır.

**Uzman Görüşlerinin Alınması.** Oluşturulan madde havuzunun gözden geçirilme işlemi DeVellis’e (2014) göre anketin kapsam geçerliğini artırmaya hizmet eder. Araştırma kapsamında, kapsam geçerliğini (Fraenkel ve diğerleri, 2011) sağlamak amacıyla başvurulan uzmanlara ait meslek bilgileri Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12**

*İHEİİB Anketi İçin Görüşlerine Başvurulan Uzmanların Meslek Bilgileri*

	Eğitim Düzeyi	Uzmanlık	Meslek
1	Doktora	Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi	Akademisyen
2	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
3	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
4	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen
5	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen
6	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen
7	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen
8	Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Öğretmen
9	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Öğretmen

Tablo 12’de görüldüğü üzere, on beş maddeden oluşan anket, araştırmacı ve danışman tarafından gözden geçirildikten sonra 1 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi uzmanı, 3 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 3 program geliştirme uzmanı, 1 sosyal bilgiler öğretmeni ve 1 Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Her uzman, hazırlanan maddelerin; insan hakları eğitimine ilişkin ihtiyaçları belirlemedeki yeterlikleri ile İHE’ye yönelik program geliştirme hakkındaki yeterliklerini, Türkçe ifade edilişlerini ve belirlenen amaçları ölçebilme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Böylece, toplam 15 maddeden oluşan anket son şeklini almış ve ön uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Anketin, ön uygulama yapılmadan önce dönütler ve gözden geçirme doğrultusunda kapsam geçerliğine uygun olduğu söylenebilir.

**Ön Uygulama.** Ön uygulama aşaması, İHEİB anketinin geçerlik ve güvenilirliğinin gözleme dayalı verilerle incelendiği kısım olduğundan (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019) bu aşamada soruların cevaplayıcılar tarafından anlaşılma durumlarına bakılmış; boş bırakılan sorular incelenerek bu maddeler kontrol edilmiştir. Ayrıca katılımcıların cevaplama sürelerine de özen gösterilmiştir. Yapılan ön uygulama ile yönergenin ve soruların anlaşılabilirliği test edilmiş; anket, esas uygulama için son hâline getirilmiştir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gönüllü olan 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencisi toplam 212 öğretmen adayına, İHEİB anketinin ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. 2018-2019 Bahar döneminin son haftasında gerçekleştirilen ön uygulamaya, çoğu öğretim elemanı uygun ol(a)madığından katılamamış; ön uygulama anketi, sadece gönüllü olan öğretmen adaylarına uygulanabilmiştir. Ön uygulamadan elde edilen veriler, analiz için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ön uygulamaya katılan Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bölüm ve üniversiteye göre dağılımları Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13**

*Ön Uygulama Çalışma Grubunun Kişisel Bilgilerine Yönelik Frekanslar ve Yüzdeleri*

Değişkenler	Grup	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	148	70.1
	Erkek	63	29.9
Yaş	19-23	206	97.6
	24-28	3	1.4
	29-33	1	0.5
	38	1	0.5
Sınıf	1. Sınıf	147	69.7
	2. Sınıf	18	8.5
	3. Sınıf	32	15.2
	4. Sınıf	14	6.6
Bölüm	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	15	7.1
	Biyoloji Eğitimi	1	0.5
	Fen Bilgisi Eğitimi	29	13.7
	Fizik Eğitimi	6	2.8
	Kimya Eğitimi	5	2.4

İlköğretim Matematik Eğitimi	26	12.3
Türkçe Eğitimi	45	21.3
Okul Öncesi Eğitimi	12	5.7
Sınıf Eğitimi	24	11.4
İngiliz Dili Eğitimi	39	18.5
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	2.4
Fransız Dili Eğitimi	4	1.9

Kişisel bilgilere ilişkin frekanslar ve yüzdeleri Tablo 13'te gösterilmiştir. Katılımcıların cinsiyete göre %70'i kadınlardan, %30'u ise erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların %98'i 19-23 yaş aralığındadır. Sınıf düzeyine göre katılımcıların %70'i 1. sınıf, %9'u 2. sınıf, %15'i 3. sınıf ve %7'si de 4. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Bölümlere göre ise en fazla katılım %19 ile İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalına aittir.

Ön uygulama sonucu elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının İHE Programlarında uygulanma ihtiyacı hakkında en fazla “konferansların düzenlenmesi, ilgili kuruluşlara inceleme gezilerinin düzenlenmesi, benzetimlerin kullanılması, proje geliştirme ve sosyal sorumluluk projelerinin uygulanması” maddelerine; orta düzeyde ise İHE'nin “mevcut derslerin içinde işlenmesi, zorunlu ders olarak uygulanması, drama etkinlikleri uygulanması ve öğrenci kulüpleri oluşturulması” maddelerine ve en az İHE'nin “seçmeli ders olarak uygulanması, yaz kampları oluşturulması ve yaz okulları oluşturulması” maddelerine katıldıkları saptanmıştır.

**İHPT Anketinin Geliştirilme Süreci.** Araştırmacı olarak tarafımdan geliştirilen İHPT veri toplama aracı, süreç sonu anket niteliği taşımıştır. Büyüköztürk vd. (2019) ölçeğin kullanım alanını *“Belli kurallara göre nesnelere ya da bunlara ilişkin gözlemlere rakam vermek diye tanımlanan ölçme, ‘ölçek’ denilen işaret sisteminin (yani rakamların) kullanım biçimine dayanır.”* şeklinde açıklamaktadırlar. Ayrıca, bu ölçme aracından elde edilen cevaplar ile bir toplam puan hesaplanamayacağından “anket” olarak nitelenir. Bu çalışmayla ilgili araştırmalar çerçevesinde, “eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme”ya ilişkin ölçme araçları mevcut olmadığından, bu araştırma kapsamında İHPT anketi geliştirilmiştir. Bu anket Ek-Ç'de sunulmuştur. Sürecin ayrıntıları aşağıda açıklanmaktadır.

**Kuramsal Çerçeve.** Taba (1962) ve Tyler (1949) tarafından açıklandığı gibi, bir program geliştirmenin temel öğelerini “hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ve değerlendirme süreci” teşkil etmektedir. Her bir program geliştirme süreci, geliştirilecek programların hangi sorulara cevap vereceğinin, bireylere ne tür davranışlar ve özellikler kazandıracığının veya bireylerin bu programlar yoluyla ne tür bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazanacaklarının planını oluşturur. Buradan hareketle, öğretmen eğitiminde İHE hedefleri arasında nelerin yer alacağı, içeriğinin ne olacağı, hangi öğretme-öğrenme süreçlerinin izleneceği ve hangi değerlendirme sürecinin uygulanacağı gibi sorular üzerinde durularak anketin kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

OHCHR (2011) Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Öğretimi ve Eğitimi Bildirgesinde, İHE'ye yönelik program geliştirmenin amaçları; bilgiler, beceriler ve değerler olmak üzere üç alanda açıklanır. İHE'nin bilgi alanı; insan hakları ilkelerini, bunlara temel oluşturan değerleri ve bu hakların korunması için kurulan mekanizmalar hakkındaki bilgi ve kavramları kapsayan “insan hakları hakkında eğitim” olarak tanımlanır. İHE'nin beceri alanı ise eğitimcilerin ve öğrenenlerin haklarına saygı çerçevesinde öğrenmeyi ve öğretmeyi kapsayan “insan hakları yoluyla eğitim” olarak açıklanmaktadır. Son olarak, İHE'nin değerler alanı da insanların kendi haklarını kullanmasını ve başkalarının haklarına saygı göstermesini sağlayacak şekilde güçlendirilmesini kapsayan “insan hakları için eğitim” olarak tanımlanır. Brander vd. (2012) bu süreci, insan haklarına ilişkin konuları öğrenmek (bilgi), insan haklarını korumak için öğrenmek (beceri) ve insan hakları aracılığıyla öğrenmek (değer ve tutum) olarak nitelendirmektedirler. Brett vd. (2009) ise insan hakları bilgi, beceri ve değerler alanlarını; öğretmenlere kazandırmak amacıyla “yeterlik” kavramı olarak açıklarlar. Freire (1968) eğitim programlarının amacını “bireylere farkındalık kazandırarak olayları-olguları eleştirme ve toplumsal düzeni değiştirme gücünü edindirme” şeklinde ifade eder. Bu açıdan, İHE'ye yönelik program geliştirme, dönüştürücü özelliğiyle, toplum üyelerinin yapıcı diyalog hâlinde olmalarını sağlar ve mevcut siyasi, ekonomik ve toplumsal düzeni iyileştirebilmesi söz konusu olur.

Bu kapsamda, Rasmussen (2012) İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinde nasıl bir yol izleneceğine; hangi hedeflere, içeriklere, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerine yer verileceğine dikkat çeker. Ayrıca, Brett vd. (2009) gençleri güçlendiren, sosyal adaleti ve demokratik özgürlüğü geliştiren değere-yönelik bilginin, eyleme dayalı becerilerin ve değişim merkezli yeterliliklerin güçlendirilmesine yönelik hedeflerin, içeriğin, öğretme-öğrenme sürecinin ve değerlendirme sürecinin planlanmasını, tasarlanmasını ve izlenmesini vurgularlar. Bu doğrultuda, Tibbitts (2014) yükseköğretim uygulamalarına dikkat çekerek yükseköğretim programlarında İHE hedefleri, içeriği, öğretme-öğrenme süreci ile değerlendirme süreci programlarının temelini oluşturulması gerektiğini ifade eder. Benzer bir şekilde, OHCHR (2016) İHE dünya programında yükseköğretimde özellikle eğitim fakültelerinde İHE'nin önemini vurgular ve öğretmen eğitimi programlarında İHE hedeflerinin, içeriğinin, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin planlanmasını ve uygulanmasını belirtir.

Bu bilgiler ışığında ve özellikle Rasmussen'in (2012) açıkladığı üzere İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinde nasıl bir yol izleneceğine ve hangi hedeflere, içeriğe, öğretme-öğrenme ile değerlendirme süreçlerine yer verileceği göz önünde bulundurulmuş ve İnsan Hakları Program Tasarımı (İHPT) anketinin kuramsal temeli oluşturulmuştur. İHPT anketi için karar verilen kapsam, şekil 5'te sunulmuştur.

## Şekil 5

### *İHPT Anketinin Kuramsal Çerçevesinin Şeması*



Şekil 5'te görüldüğü üzere, İHPT anketi dört öge olan hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme sürecinden oluşmuştur.



**Madde Havuzunun Oluşturulması.** Araştırmacı ve danışman tarafından hazırlanan İHPT anketinin amacı, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının, İHE'ye yönelik program geliştirme önerisinin hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve -değerlendirme öğelerine ilişkin görüşlerini saptamak olmuştur. Anketi geliştirmek amacıyla İHE alan yazınına oluşturan ulusal-uluslararası araştırmalar ve çalışmalar incelenmiştir (bk. Brett vd., 2009; Campbell, 2006; Brander vd., 2015; Rasmussen, 2012; Equitas, 2011; Ertürk, 2016; Fer, 2011; Flowers, 2000; Lewy, 1977; MEB, 2018; MEB-TTKB, 2011; Özçelik, 2013; Öztürk vd., 2015; OHCHR, 2016; Tibbitts, 2015; Senemoğlu, 2016; Wolfgang Benedek, 2014). Belirlenen maddelerin alan yazında İHE'ye yönelik program geliştirmeyi kapsayacak nitelikte olmasına ve öğretim tasarımı ilkelerini içermesine dikkat edilmiş; bu süreçte İHE'ye yönelik program geliştirme boyutları olan hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme hakkındaki 62 sorudan madde havuzu oluşturulmuştur.

Belirtilen anketteki 62 maddenin dağılımı şöyledir: hedefler 24, içerik 6, öğretme-öğrenme süreci 20, ve değerlendirme 12. Bu maddeler 5'li Likert tipinde "1. Kesinlikle desteklemiyorum 2. Desteklemiyorum 3. Fikrim yok 4. Destekliyorum 5. Kesinlikle destekliyorum" biçiminde hazırlanmıştır. Dereceleme türünün seçilme sebebi, maddelerin sürekli boyut sıralama düzeyinde olmalarıdır (Erkuş, 2016). İHPT Anketi Ek-Ç'te sunulmuştur. Tamamlanan anket maddeleri, "doğru ifadelendirilmiş olma" yönleriyle bir Türkçe öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Ankette, her bölümün sonunda "*diğer, varsa yazınız*" şeklindeki açık uçlu sorulara yer verilmiş, böylece ilgili bölümlerde eksik kalabilecek maddelerin yazılı olarak yanıtlanması istenmiştir. Bu doğrultuda, anket maddelerini oluşturmak için alan yazından kaynaklar taranmış ancak mevcut anketlerden hiçbir madde alınmamıştır. İncelenen kaynaklar Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14***İnsan Hakları Program Tasarımı Anketi Hazırlanırken İncelenen Kaynaklar*

Madde	Hedefler	İncelenen Kaynak
1	Temel insan hakları ilkeleri bilincine sahip olabilme.	(Brander vd., 2012; Brett vd., 2009; Flowers, 2000; (MEB, 2018)
2	İnsan hakları eğitimini önemseyebilme.	(Brander vd., 2012; Brett vd., 2009; Tibbitts, 2015)
3	İnsan hakları eğitiminin temellerini kavrayabilme.	(Brander vd., 2012; Brett vd., 2009; Tibbitts, 2015)
4	İnsan hakları eğitimi modellerini değerlendirebilme.	(Tibbitts, 2015)
5	Demokrasi kültürüne değer verebilme.	(Brander vd., 2012; Flowers, 2000; Öztürk vd., 2015)
6	Demokratik davranabilme.	(Brander vd., 2012; Flowers, 2000; Öztürk vd., 2015)
7	Demokratik vatandaşlık bilincine sahip olabilme.	(Brander vd., 2012; Flowers, 2000; Öztürk vd., 2015)
8	Demokratik katılıma katkıda bulunabilme.	(Brander vd., 2012; Flowers, 2000; Öztürk vd., 2015)
9	Temel hak ve özgürlüklere saygılı olabilme.	(Brett vd., 2009; MEB, 2018; Wolfgang Benedek, 2014)
10	Temel hak ve özgürlükleri açıklayabilme.	(Brett vd., 2009; MEB, 2018; Wolfgang Benedek, 2014)
11	Temel hak ve özgürlükleri korumada sorumluluk sahibi olabilme.	(Brett vd., 2009; MEB, 2018; Wolfgang Benedek, 2014)
12	Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği, kısıtlandığı durumların farkına varabilme.	(Brett vd., 2009; MEB, 2018; Wolfgang Benedek, 2014)
13	Adalet ve hak arasındaki ilişkiyi açıklayabilme.	(Brander vd., 2012; MEB, 2018; Rasmussen, 2012)
14	Adaletin sağlandığı ve sağlanamadığı durumları karşılaştırabilme.	(Brander vd., 2012; MEB, 2018; Rasmussen, 2012)
15	Adaletli davranabilme.	(Brander vd., 2012; MEB, 2018; Rasmussen, 2012)
16	Adaletin sağlanması için kendini adayabilme.	(Brander vd., 2012; MEB, 2018; Rasmussen, 2012)
17	Kamu yararı kavramını açıklayabilme.	(MEB, 2018; MEB–TTKB, 2011)
18	Çoğulculuk, farklılık ve insan hakları arasında bağ kurabilme.	(Brett vd., 2009; Flowers, 2000; Öztürk vd., 2015)
19	Çoğulcu yaşam biçimini benimseyebilme.	vd., 2009; Flowers, 2000; Öztürk vd., 2015)
20	Çoğulcu kültürün gelişimine katkıda bulunabilme.	(Brett vd., 2009; Flowers, 2000; Öztürk vd., 2015)
21	Anlaşmazlık nedenlerini açıklayabilme.	(MEB, 2018; MEB–TTKB, 2011)
22	Uzlaşma kavramını önemseyebilme.	(MEB, 2018; MEB–TTKB, 2011)
23	Uzlaşmanın yararlarının farkına varabilme.	(MEB, 2018; MEB–TTKB, 2011)

24	Uzlaşma sürecini uygulayabilme.	(MEB, 2018; MEB–TTKB, 2011)
İçerik		
1	İnsan hakları ve insan hakları eğitimi temelleri	(Tibbitts, 2015)
2	Demokratik yaşam	(Brander vd., 2012; Flowers, 2000; Öztürk vd., 2015)
3	Hak ve özgürlükler	(Brett vd., 2009; MEB, 2018; Wolfgang Benedek, 2014)
4	Adalet	(Brander vd., 2012; MEB, 2018; Rasmussen, 2012)
5	Çoğulculuk	(Brett vd., 2009; Flowers, 2000; vd., 2015)
6	Uzlaşma	(MEB, 2018; MEB–TTKB, 2011)
Öğretme-Öğrenme Süreci		
1	Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim düzenlenmesi.	(Senemoğlu, 2016)
2	Toplumun ihtiyaçlarına uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi.	(Taba, 1962; Tyler, 1949)
3	Öğrencilerin güdülenmesini sağlayan etkinliklerin düzenlenmesi.	(Senemoğlu, 2016)
4	Tartışmayı teşvik edici öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi.	(Senemoğlu, 2016)
5	Öğrencilere insan haklarını savunabilmede cesaret verici öğrenme ortamlarının düzenlenmesi.	(OHCHR, 2016)
6	Problemler üzerinde çalışılması.	(Senemoğlu, 2016)
7	Öyküler üzerinde çalışılması.	(Saydam vd., 2015)
8	Tartışmalar uygulanması.	( Saydam vd., 2015; Senemoğlu, 2016)
9	Grup çalışmaları uygulanması.	( Saydam vd., 2015; Senemoğlu, 2016)
10	Örnek olaylar üzerinde çalışılması.	( Saydam vd., 2015; Senemoğlu, 2016)
11	Dramanın/ rol oynamanın uygulanması.	( Saydam vd., 2015; Senemoğlu, 2016)
12	Gezi-gözlem, incelemeler yapılması.	( Saydam vd., 2015)
13	İlgili kişilerin sınıfa davet edilmesi.	( Saydam vd., 2015; Senemoğlu, 2016)
14	Sunu hazırlanması.	( Saydam vd., 2015; Senemoğlu, 2016)
15	Konferans düzenlenmesi.	(Rasmussen, 2011)
16	Panel düzenlenmesi.	(Rasmussen, 2011)
17	Film izlenmesi.	(Brander vd., 2012; Fer, 2011)
18	Kısa film hazırlanması.	(Brander vd., 2012; Fer, 2011)
19	Afiş hazırlanması.	(Brett vd., 2009)
20	Tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlanması.	(Brett vd., 2009)
Ölçme ve Değerlendirme		
1	Değerlendirme araçlarının hedeflere uygun olması.	(Ertürk, 2016; Lewy, 1977; Özçelik, 2013)
2	Yazılı sorulardan oluşturulmuş testlerin uygulanması.	(Lewy, 1977)
3	Çoktan seçmeli maddelerden oluşturulmuş testlerin uygulanması.	(Özçelik, 2013; Tibbitts, 2015)
4	Ürün dosyası kullanılması.	(Özçelik, 2013; Tibbitts, 2015)

5	Dereceli puanlama anahtarı uygulanması.	(Özçelik, 2013; Tibbitts, 2015)
6	Öz değerlendirme uygulanması.	(Özçelik, 2013; Tibbitts, 2015)
7	Akran değerlendirmesi uygulanması.	(Özçelik, 2013; Tibbitts, 2015)
8	Öğretmen değerlendirmesi uygulanması.	(Özçelik, 2013; Tibbitts, 2015)
9	Günlük yazılması.	(Özçelik, 2013; Tibbitts, 2015)
10	Yansıtma yapılması.	(Özçelik, 2013; Tibbitts, 2015)
11	Gözlem formu uygulanması.	(Özçelik, 2013; Tibbitts, 2015)
12	Görüşme formu uygulanması.	(Özçelik, 2013; Tibbitts, 2015)

Tablo 14'te, İHPT anketinin geliştirilme sürecinde oluşturulan maddeler için hangi kaynaklardan ve araştırmalardan yararlanıldığı açıklanmıştır.

**Uzman Görüşlerinin Alınması.** DeVellis'e (2014) göre, oluşturulan madde havuzunun gözden geçirilmesi, anketin kapsam geçerliğini artırmaya hizmet eder. Araştırma kapsamında, kapsam geçerliğini (Fraenkel ve diğerleri, 2011) sağlamak amacıyla başvuru uzmanlara ait meslek bilgileri Tablo 15'te sunulmuştur.

**Tablo 15**

*Anket İçin Başvurulan Uzmanlara Ait Meslek Bilgileri ve Yapılan İşlemler*

	Eğitim Düzeyi	Uzmanlık	Meslek	Yapılan işlem
1	Doktora	Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi	Akademisyen	Soruların düzenlenmesi
2	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen	Soruların düzenlenmesi
3	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen	Soruların düzenlenmesi
4	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen	Soruların düzenlenmesi
5	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen	Soruların düzenlenmesi
6	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen	Soruların düzenlenmesi
7	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen	Soruların düzenlenmesi
8	Lisans	Türkçe Öğretmeni	Öğretmen	Soruların düzenlenmesi
9	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Öğretmen	Soruların düzenlenmesi

Tablo 15'te görüldüğü üzere, 66 maddeden oluşan anket, araştırmacı ve danışman tarafından tekrar gözden geçirildikten sonra 1 Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi uzmanı, 3 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 3 program geliştirme uzmanının ve 1 sosyal bilgiler öğretmeni ile 1 Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Her uzman, hazırlanan maddelerin, insan hakları eğitimine ilişkin ihtiyaçları belirlemedeki yeterliği ile İHE'ye yönelik

program geliştirme hakkındaki yeterliği, Türkçe ifade edilişi ve belirlenen amaçları ölçebilme düzeylerine ilişkin görüşlerini ve önerilerini belirtmişlerdir. Bu süreç sonunda, bazı maddelerin anketten çıkarılması, bazı maddelerin birleştirilmesi ve bazı maddelerin tekrar düzenlenmesi işlemleri yapılmıştır. Bu işlemler sonucu, toplam 66 maddeden oluşan anket son şeklini almış ve ön uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Böylece, ön uygulama yapılmadan alınan dönütler ve gözden geçirme doğrultusunda, anketin kapsam geçerliğine uygun olduğuna karar verilmiştir.

**Ön Uygulama.** Ön uygulama aşaması, anketin geçerlik ve güvenilirliğinin gözleme dayalı verilerle incelendiği kısım olduğundan (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019) bu aşamada soruların cevaplayıcılar tarafından anlaşılma durumları gözden geçirilerek boş bırakılan soruları incelenmiş ve bu maddeler kontrol edilmiştir. Uygulamada, katılımcıların cevaplama sürelerine de özen gösterilmiştir. Yapılan ön uygulama ile yönergenin ve soruların anlaşılabilirliği test edilerek, anket esas uygulama için son hâline getirilmiştir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1, 2, 3 ve 4. sınıf olmak üzere gönüllü, toplam 212 öğretmen adayına İHEİB anketinin ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamanın yapılması 2018-2019 Bahar döneminin son haftasında olduğundan ve çoğu öğretim elemanı uygun olamadığından, ön uygulama anketi sadece gönüllü öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ön uygulamadan elde edilen veriler, analiz için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ön uygulama kapsamındaki Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bölüm ve üniversiteye göre dağılımlarını içeren kişisel bilgilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 16'da sunulmuştur.

**Tablo 16***Ön Uygulama Çalışma Grubuyla İlgili Kişisel Bilgilerin Frekans ve Yüzdeleri*

Değişkenler	Grup	Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	148	70.1
	Erkek	63	29.9
Yaş	19-23	206	97.6
	24-28	3	1.4
	29-33	1	0.5
	38	1	0.5
Sınıf	1. Sınıf	147	69.7
	2. Sınıf	18	8.5
	3. Sınıf	32	15.2
	4. Sınıf	14	6.6
Bölüm	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	15	7.1
	Biyoloji Eğitimi	1	0.5
	Fen Bilgisi Eğitimi	29	13.7
	Fizik Eğitimi	6	2.8
	Kimya Eğitimi	5	2.4
	İlköğretim Matematik Eğitimi	26	12.3
	Türkçe Eğitimi	45	21.3
	Okul Öncesi Eğitimi	12	5.7
	Sınıf Eğitimi	24	11.4
	İngiliz Dili Eğitimi	39	18.5
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	2.4	
Fransızca Öğretmenliği	4	1.9	

Kişisel bilgilere ilişkin tablo 18'de, katılımcıların; cinsiyete göre %70'i kadınlardan, %30'u ise erkeklerden; yaşa göre %98'i 19-23 yaş aralığından ve sınıf düzeyine göre %70'i 1. sınıf, %15'i 3. sınıf, %9'u 2. sınıf ve %7'si de 4. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Bölümlere göre ise en fazla katılımın %19 ile İngiliz Dili Eğitimi bölümünden olduğu görülmektedir.

Ön uygulamayla ulaşılan bulgular ışığında, öğretmen adaylarının İHE'ye yönelik program geliştirme hedefleri hakkında en yüksek ortalama ile, temel hak ve özgürlükler, adalet, demokrasi maddelerine katıldıkları; en düşük ortalama ile çoğulculuk maddesine; içerik ögesinde en yüksek ortalama ile hak ve özgürlükler, insan hakları eğitiminin temelleri, demokrasi maddelerine; en düşük ortalama ile uzlaşma ve çoğulculuk maddelerine; öğretme-

öğrenme ögesinde en yüksek ortalamayla insan hakları eğitimi için öğrenen ihtiyaçlarına uygunluk, problem çözme, örnek olay maddelerine; en düşük ortalamayla sunu hazırlama, tanılayıcı ağaç ve afiş hazırlama etkinliklerine yönelik maddelerine ve değerlendirme ögesinde en yüksek ortalamayla öz değerlendirme, öğretmen değerlendirme ve akran değerlendirme maddelerine, en düşük ortalamayla çoktan seçmeli, günlük yazma ve yazılı testlere yönelik maddelerine katıldıkları saptanmıştır.

### ***Nitel Veri Toplama Araçları***

Bu bölümde nitel veri toplama aracı olarak kullanılan “yarı yapılandırılmış görüşme formu”nun ayrıntıları açıklanmıştır.

**Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adayları Görüşme Formu.** Nitel verileri toplamak ve araştırmanın tüm alt problemlerine yönelik derinlemesine bilgilere ulaşmak amacıyla, araştırmacı ve tez danışmanı tarafından “yarı yapılandırılmış görüşme formu” geliştirilmiştir. Denzin ve Lincoln (2018) nitel veri toplama sürecinin büyük kısmının görüşmelerden oluşabileceğini belirtmişlerdir. Bu yaklaşım çerçevesinde, araştırma için “görüşme veri toplama aracı”; Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının, anketlerle belirlen(e)meyen görüşlerini, yorumlarını, düşüncelerini ortaya çıkarmak; araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak, mevcut programlarda İHE'nin yeri ve olası program geliştirme yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formu Ek-D'te sunulmuştur. Araştırma kapsamında başvurulmuş uzmanlara ait bilgiler Tablo 17'de yer almaktadır.

**Tablo 17***Görüşme Formu İçin Başvurulan Uzmanlara Ait Meslek Bilgileri ve Yapılan İşlemler*

	Eğitim Düzeyi	Uzmanlık	Meslek	Yapılan işlem
1	Doktora	Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi	Akademisyen	Soruların düzenlenmesi
2	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen	Soruların düzenlenmesi
3	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen	Soruların düzenlenmesi
4	Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademisyen	Soruların düzenlenmesi
5	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen	Soruların düzenlenmesi
6	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen	Soruların düzenlenmesi
7	Doktora	Ölçme ve Değerlendirme	Akademisyen	Soruların düzenlenmesi
8	Lisans	Türkçe Öğretmeni	Öğretmen	Soruların düzenlenmesi
9	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Öğretmen	Soruların düzenlenmesi

Tablo 17'de görüldüğü üzere, hazırlanan görüşme formu, görüşme sorularının kapsam geçerliğini, iç tutarlılığını, kavramsal uygunluğu ile Türkçe açısından doğruluğunu belirlemek amacıyla, 1 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi uzmanı, 3 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 3 program geliştirme uzmanı ile 1 sosyal bilgiler ve 1 Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri göz önünde bulundurularak, görüşme soruları üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme sorularının açıklık ve anlaşılabilirliğini belirlemek üzere, Hacettepe Üniversitesinde öğrenim gören 10 öğretmen adayı ile görüşülmüş, ardından gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

**Veri Toplama Süreci**

İlk aşamada, Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu izni alınmıştır (Etik No.: 35853172-300). Etik Kurulu iznine ilişkin belge Ek-G'de sunulmuştur. Sonrasında çalışma grubunda yer alan üniversitelerin eğitim fakültelerinde bulunan öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından veri toplanabileceğine dair gerekli izinler, ilgili üniversitelerin rektörlüklerinden alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretim elemanları ile öğretmen adaylarına, araştırma için alınan izin sunularak araştırma ve veri toplama süreci hakkındaki bilgiler paylaşılmış; Gönüllü Katılım Formu ile çalışmaya katılmaları isteğinde bulunulmuştur (Ek-G).



Araştırma verilerinin toplanması Ekim 2019-Eylül 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşamasında, hızlı ve verimli veri toplama işlemi yapılabilmesi adına teknolojiden yararlanılmış; çevreyi korumaya ve öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının zaman kaybetmemelerine özen gösterilmiş; anketler Google Forms yoluyla tek form hâlinde çevrim içi şekle dönüştürülmüştür. Katılımcılardan bu süreci tamamlamak için, onlarla paylaşılan QR koduyla veya e-posta yoluyla anket linkine bağlanıp anketi doldurmaları isteğinde bulunulmuştur. Bu kapsamda, çevrim içi ankete katılmak için hiçbir şekilde kişisel bilgilerin hatta e-posta adresinin girilmesi söz konusu olmamıştır. Dolayısıyla, çevrim içi anket gerek e-posta ile anketin bulunduğu link gerekse QR kodu ile öğretim elemanları ve öğretmen adaylarıyla paylaşılarak, veri toplama gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, süreci hızlandırmak ve maksimum veri elde etmek amacıyla, haftada iki yarım gün, çalışma grubunda yer alan eğitim fakültelerine giderek süreci takip etmiş ve anketi yanıtlayamayan katılımcılara, QR kod üzerinden anket uygulanmıştır. Bu doğrultuda, veri analizinin de hızlı bir şekilde yapılması hedeflenmiştir.

Nitel veri toplama aşamasında; COVID-19 salgını sonucu üniversitelerin uzaktan eğitime geçmeleri, daha öncesine dayanan sebeplerle bir kısım öğretim elemanlarına ulaşılamaması, 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sebebiyle fakültelerinde bulunamamaları/ ders yoğunluklarından dolayı görüşmeye katılım fırsatı bulamamaları, bazı öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının anket uygulamasına katılmada isteksiz olmaları vb. bazı olumsuzluklardan dolayı, belirlenen zaman sürecinde, hedeflenen katılım sayısına ulaşılamamıştır. Ancak, bu süreci nitelikli bir şekilde bitirmek amacıyla Haziran- Temmuz 2020 tarihleri arasında gönüllü katılımcı öğretim elemanları ve öğretmen adaylarına çevrim içi biçimde ulaşıp nitel veri toplama süreci tamamlanmıştır. Bu süreçte, öğretim elemanlarının görüşmelerini, akademik yoğunluk sebebiyle odak grup şeklinde yürütme imkânı olmadığı için, öğretim elemanları ile bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esasına uygun olarak veri toplama sürecine katılan öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından bu süreçte ve ölçme araçlarında, isimleri ve e-posta

adresleri gibi iletişim bilgileri istenmemiş ve süreç son aşamasını bulmuştur. Uygulamaların geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için bu aşamalar, katılımcıların tercih ettiği ortamlarda, çevrim içi veya yüz yüze yürütülmüş; görüşmeler, katılımcıların onayı ile ses kayıt cihazı ile kaydedilerek ardından bilgisayar ortamına aktarılmış ve metin hâline dönüştürülmüştür. Nitel veri toplamada yer alan katılımcıların kişisel bilgilerini korumak amacıyla, onların isimleri kullanılmadan kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Şekil 6'da veri toplama ve analizi süreci genel bir çerçeve ile sunulmuştur.

## Şekil 6

### Veri Toplama ve Analizi Süreci



Şekil 6'da görüldüğü gibi, veri toplama ve analizi süreci beş aşamada, iki sene içerisinde gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu bölümde, İHEİİB anketi, İHPT anketi ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilen veri analiz süreci ve analizlerde kullanılan yöntemler, ayrıntılı olarak Tablo 18'de açıklanmıştır.

**Tablo 18***Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Veri Analiz Yöntemleri*

	Alt Problemler	Nicel Veri Analizi	Nitel Veri Analizi
1.	İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında uygulanmasına yönelik öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?	Betimsel istatistik, Ki-kare testi	Miles, Huberman ve Saldana nitel veri analizi
2.	İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmede hedeflerin belirlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?	Betimsel istatistik, Ki-kare testi	Miles, Huberman ve Saldana nitel veri analizi
3.	İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmede içeriğin düzenlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?	Betimsel istatistik, Ki-kare testi	Miles, Huberman ve Saldana nitel veri analizi
4.	İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmede öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?	Betimsel istatistik, Ki-kare testi	Miles, Huberman ve Saldana nitel veri analizi
5.	İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmede değerlendirme sürecinin belirlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?	Betimsel istatistik, Ki-kare testi	Miles, Huberman ve Saldana nitel veri analizi
6.	Öğrenci ve öğretim elemanı görüşleriyle ulaşılan nicel ve nitel bulgular Öğretmen Eğitiminde İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirme Önerisi sunmakta mıdır?		

Tablo 18’de özetlenen araştırmanın alt problemlerine yönelik kullanılan veri analizi yöntemleri ve süreci hakkında aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

**Nicel Verilerin Analizi**

Ölçme araçları 5’li Likert dereceleme şeklinde düzenlendiğinden, analizlerin yapılabilmesi amacıyla her cevap için bir sayı değeri belirlenmiştir. Buna göre seçenekler için kullanılacak sayı değerleri “Kesinlikle destekliyorum” seçeneği için “5”, “Destekliyorum” seçeneği için “4”, “Fikrim yok” seçeneği için “3”, “Desteklemiyorum” seçeneği için “2” ve “Kesinlikle desteklemiyorum” seçeneği için “1” olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede,

araştırmada elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Veriler SPSS 21.0 programına işlendikten sonra kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiş, kayıp verinin olmadığı saptanmıştır.

Veri analizinde her maddenin yüzde ve frekansları hesaplanmış; öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için ki-kare testi yapılmıştır. Ki-kare testi iki veya daha fazla bağımsız grup arasında değişkenlerin dağılımının bir diğerinden farklı olup olmadığını değerlendirmek için kullanılmıştır. Ki-kare testinde Pearson Ki-kare değeri temel alınmış, anlamlılık düzeyi olarak  $p < 0.05$  değeri kullanılmıştır. Bu araştırmada öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarından elde edilen verilerin normal dağılımı söz konusu olmamıştır. Bu nedenle parametrik olmayan Ki-kare testi uygulanmıştır.

Conover'e (1999) göre araştırmada beklenen frekanslar 5'ten küçük, dağılım kesikli ve çarpık olduğunda 2x2 düzeninde Fisher'in exact testinin uygulanması gerekir. Bu durum göz önünde bulundurularak, ki-kare testinin kullanımının uygun olmadığı maddelerde, 2x2'lik tablolarda Fisher'in Exact Testi istatistiği hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerinin arasında anlamlı fark bulunan maddeler bulgular kısmında yer verilip iki anketin tüm maddelerini kapsayan ki-kare bulgular Ek-E ve Ek-F'de sunulmuştur.

### ***Nitel Verilerin Analizi***

Bu bölümde nitel verileri oluşturan görüşme verilerinin analiz yöntemi açıklanmıştır. Görüşme verileri için öncelikle, gerçekleştirilen görüşmeler sırasında alınmış olan ses kayıtları tek tek dinlenerek eksiksiz bir şekilde yazılı hâle getirilmiştir. Bu işlemi gerçekleştirmek için <https://otranscribe.com> sitesi kullanılmıştır. Yazılı şekle dönüştürülmüş olan ses kayıtları, daha sonra tekrar dinlenerek kontrol edilmiş, olası eksiklikler tamamlanmıştır.

Bir sonraki aşamada ve nitel veri analizi sürecinde Miles vd.'nin (2019) nitel veri analizi yöntemini kullanılmıştır. Bu doğrultuda, ilk aşamada verilerin düzenlenmesini veya azaltılmasını, daha sonra verilerin görselleştirmesini ve verilerin doğrulanmasını; bulguların ve sonuçların ortaya konarak yorumlanmasını içeren üç temel aşama izlenmiştir. Veri analizi sürecinde, veri azaltma ve düzenleme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte veriler düzenlenmiş; nicel araştırmada uygulanan İHEİB ve İHPT anketi temelinde kategorilere ve kodlara ayrılmıştır. Kodlama ve not alma gibi işlemleri içeren bu süreç, defalarca tekrarlanmış ve gözden geçirilmiştir. Süreç boyunca bir araştırmacı uzman ile hukukçudan da destek alınmıştır. Verilerin sunulması aşamasında, okuyucuya için anlaşılır olması amacıyla çeşitli görseller kullanılmıştır. Sonuçları biçimlendirme ve doğrulama aşamasında, verilerden anlamlı bir bütün oluşturulmuştur. Analizin son aşamasını, bulguların doğrulanması oluşturmaktadır. Bu süreçte sürekli, veri setine geri dönmüş, veri kodlamaları ve kategoriler kontrol edilmiştir. Bu süreçte de nitel veri analizi uzmanından destek alınmıştır.

Kısacası, nitel veri analizine başlanmadan önce, elde edilen ham veriler tekrar tekrar okunmuş, her bir soru için her katılımcının cevabı tek tek incelenmiştir. Araştırmada Miles vd.'nin (2019) nitel veri analizi basamakları takip edilmiştir. İlk olarak verilerin kodlanması işlemi, 1) Uygulama ihtiyacı 2) Hedefler 3) İçerik 4) Öğretme-öğrenme süreci 5) değerlendirme süreci şeklinde beş kategoride maddelenmiştir. Sonra, nicel veri toplama sürecindeki anket maddelerinden yararlanarak kodlama işlemi ayrıntılı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, görüşmelerden elde edilen veriler MAXQDA 2020 programına girilmiş ve öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının verileri iki grup olarak düzenlenmiştir. MAXQDA birden fazla nitel veri analiz metodunun bir araya getirilmesiyle kullanılabilen ve dünyada binlerce kullanıcının tercih ettiği bir yazılımdır.

Veri setini biçimlendirmede, kodlama ve not alma işlemi nitelikli bir şekilde yapmak amacıyla, bir hukuk uzmanı da kodlama işlemine katılarak araştırmacıya rehberlik etmiş; MAXQDA programını kullanarak kodlama sürecinde gerekli notları ve özetleri MEMO olarak

almış, veri setini biçimlendirmede araştırmacıya yardımcı olmuştur. Böylece, nitel verilerin daha kolay bir şekilde kavramsallaştırılması hedeflenmiştir. Daha önce ifade edildiği gibi, verilerin kodlamasında nicel bölümde uygulanan anketlerin maddelerinden kategoriler oluşturulmasında yararlanılmış; böylece, karma yöntem içeren bu araştırmada, veri analizinden elde edilen bulguların, nicel verileri derinlemesine incelemede ve açıklamada, yol göstermesi mümkün olmuştur.

Miles vd. (2019) için veri sunumu için çizelgeler ve grafikler yapılması, verileri görünür kılma ve kavramlaştırmada kolaylık sağladığından, her bir alt problemin bulguları görselleştirilmiş ve bulguların biçimlendirilmesi, Tablo 19'da görüleceği üzere, çalışmanın alt problemleri çerçevesinde kategoriler ve kodlar şeklinde açıklanmıştır.

Tablo 19

*Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin**Kategoriler ve Kodlar*

Alt Problem	Kategori	Kodlar	
		Doğrulayan	Tamamlayan
İnsan Hakları Eğitimine Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacı	Uygulanma İhtiyacı	İHE'nin zorunlu ders olarak uygulanması	Eğitim fakültelerinde İHE uygulanmasının önemi
		İHE'nin mevcut dersler içinde uygulanması	Eğitim fakültelerinde İHE uygulamasının faydaları
		Projelerin geliştirilmesi	Eğitim fakültelerinde İHE'nin uygulanmasındaki zorluklar
		İHE'nin seçmeli ders olarak uygulanması	İHE'nin ders dışı etkinlikler olarak uygulanması
		Drama etkinliklerinin uygulanması	
		İlgili kuruluşlara inceleme gezilerinin düzenlenmesi	
Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirmeye İlişkin Hedeflerin Belirlenmesi	Hedefler	Sosyal sorumluluk projeleri olarak uygulanması	
		Temel insan hakları ilkeleri bilincine sahip olabilme	İnsan haklarını içselleştirebilme
		Temel hak ve özgürlükleri savunabilme	Çok kültürlüğü savunabilme
		İnsan hakları eğitimi önemseyebilme	Ayrımcılığa karşı çıkabilme
		Adaletli davranabilme	Empatiyi güçlendirebilme
		Demokratik katılıma katkıda bulunabilme	Eşitliği savunabilme
		İnsan hakları eğitiminin temellerini kavrayabilme	Kadın ve çocuk haklarını savunabilme
		Çoğulcu yaşamı benimseyebilme	Eleştirel düşünmeyi sağlayabilme
Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirmeye İlişkin İçeriğin Belirlenmesi	İçerik	Uzlaşma sürecini uygulayabilme	Çevre ve hayvan haklarını savunabilme
		Hak ve özgürlükler	Mülteci haklarını savunabilme
		İnsan hakları eğitiminin temelleri	Çok kültürlülük
Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirmeye İlişkin İçeriğin Belirlenmesi	İçerik	Adalet	Eşitlik
		Demokratik yaşam	Ayrımcılık
		Çoğulcu yaşamı benimseyebilme	Mülteci hakları

Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirmeye İlişkin Öğretme-Öğrenme Sürecinin Belirlenmesi	Öğretme-Öğrenme Süreci	<p>Uzlaşma sürecini uygulayabilme</p> <p>İnsan haklarına yönelik örnek olaylar üzerinde çalışılması</p> <p>İnsan haklarına yönelik tartışmalar uygulanması</p> <p>İnsan haklarına yönelik drama/rol oynama uygulanması</p> <p>Öğrencilere ve ihtiyaçlarına uygun öğretim düzenlenmesi</p> <p>Toplumun ihtiyaçlarına uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi</p> <p>İnsan haklarına yönelik problemler üzerinde çalışılması</p> <p>İnsan haklarına yönelik olarak, öğrencilerin güdülenmesini sağlayan etkinliklerin düzenlenmesi</p> <p>İnsan haklarına yönelik grup çalışmaları uygulanması</p> <p>İnsan haklarına yönelik gezi-gözlem, incelemeler yapılması</p> <p>İnsan haklarına yönelik olarak, ilgili kişilerin sınıflara davet edilmesi</p> <p>İnsan haklarına yönelik film izlenmesi</p> <p>İnsan haklarına yönelik öyküler üzerinde çalışılması</p> <p>Tartışmayı teşvik edici öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi</p> <p>Öğrencilere insan haklarını savunabilmede cesaret verici öğrenme ortamlarının düzenlenmesi</p> <p>İnsan haklarına yönelik sunu yapılması</p> <p>İnsan haklarına yönelik konferans düzenlenmesi</p>	
Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirmeye İlişkin Değerlendirme Sürecinin Belirlenmesi	Değerlendirme Süreci	<p>Yazılı testler</p> <p>Ürün dosyası</p> <p>Akran değerlendirme</p> <p>Yansıtma</p> <p>Gözlem</p> <p>Görüşme</p> <p>Örnek senaryo yazımı</p> <p>Öz değerlendirme</p> <p>Günlük</p>	<p>Süreç değerlendirmesi</p> <p>Durum inceleme süreci</p>



**Verilerin Birleştirilmesi**

Verilerin birleştirilmesi işlemi, karma yöntem araştırmasının en önemli aşaması olarak düşünülmektedir (Creswell & Plano Clark, 2018; Plano Clark, 2019). Birleştirme noktasında, Creswell ve Plano Clark'a göre yakınsayan paralel desende birleştirme, nicel ve nitel sonuçların birleştirilmesiyle gerçekleşebilir. Fetters ve Molina-Azorin (2017) birleştirme işleminin önemli nedenini; nitel araştırmanın sonuçlarının, nicel araştırma sonuçlarını ne kadar doğruladığı, tamamladığı veya açıkladığı ile ifade etmektedirler. Bu yakınsayan paralel desen karma yöntem çalışması da nicel ve nitel sonuçların birleştirilmesiyle gerçekleşmiştir. Birleştirme noktası yöntemsel diyagram ile (procedural diagram) şekil 2'de görselleştirilmiştir. Bu çalışmada nitel sonuçların nicel bulguları ne kadar doğruladığı ve tamamladığı, nicel ve nitel verilerin birleşmesiyle (merging) karma olarak yorumlanıp tartışılmıştır. Nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği, sonuç-tartışma bölümünde nasıl ele alındığı ve raporlandığı 5. bölümde ortak gösterim ile (joint display) görselleştirilmiştir.

**Güvenirlilik ve Geçerlik**

Creswell ve Plano Clark (2018), hem nicel hem de nitel aşamaları içeren karma yöntem araştırmalarında, her iki aşama için yapılacak olan güvenirlik ve geçerlilik kontrollerinin belirli türlerine yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına ilişkin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına, şekil 7'de görüldüğü gibi ayrı ayrı yer verilmiştir.

## Şekil 7

### Araştırmanın İnanırlılığı İçin Kullanılan Yöntemler



### Nicel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

DeVellis (2014); anket geliştirme çerçevesinde oluşturulan madde havuzunun gözden geçirme işlemi, anketin kapsam geçerliğini artırmaya hizmet ettiğinden, bir ölçme aracının kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşünün alınmasının önemini vurgular. Bu doğrultuda, 15 maddeden oluşan İHEİİB anketi ile 63 maddeden oluşan İHPT anketinin kapsam geçerliğini (Fraenkel ve diğerleri, 2011) sağlamak için, anketler önce araştırmacı ve danışman tarafından tekrar gözden geçirilmiş; sonra 1 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi uzmanı, 3 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 3 program geliştirme uzmanı ile 1 sosyal bilgiler ve 1 Türkçe öğretmenin görüşleri alınmış; sonra ön uygulamada yer alan gönüllü katılımcılara uygulanmıştır. Büyüköztürk vd. (2019) ön uygulama aşamasını, anketin geçerlik ve güvenirliliğinin gözleme dayalı verilerle incelendiği aşaması olarak ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda anketler, ön uygulama kapsamında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 212 öğretmen adayına, ders sorumlusu öğretim elemanlarından önceden randevular alınarak, bir hafta boyunca, sınıflarda uygulanmıştır. Bu işlemler sonucu, anketlerin yönergeleri ile soruların anlaşılabilirliği gözden geçirilmiş ve anketlere esas uygulama için son şekli verilmiştir.

### ***Nitel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması***

Bu çalışmada, görüşme yoluyla elde edilen verilerin geçerliği sağlamak amacıyla Creswell ve Poth'un (2017) "nitel çalışmaların geçerlik çalışmasında en azından iki stratejinin kullanılması" ifadesinden yola çıkılarak, şekil 7'de görüldüğü gibi iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenirlik ve dış güvenirlik stratejileri kullanılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini veya inanırılığını (Lincoln ve Denzin, 2018; Merriam ve Tisdell, 2015) sağlamak amacıyla, katılımcılardan elde edilen verilerin listesi çıkarılmıştır. Daha sonra bu doküman, listelenen verilerin düşüncelerini doğru yansıtip yansıtmadığını sormak, görüşme sonuçlarının doğruluğunu ve bütünlüğünü kontrol etmek, gerekli düzeltmeleri yapmak ve olası son eklemek istediklerini listeye dâhil etmelerini sağlayabilmek amacıyla, katılımcılarla paylaşılmıştır. Dönütlerin sonuçları, MAXQDA 2020 programında veri analizi işlemine tabi tutulmuştur.

Bunun yanı sıra, araştırmacının rolü ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır (Merriam ve Tisdell, 2015). Bunun için, özellikle araştırmanın raporlanması aşamasında, araştırmacının rolüne ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilerek inanırılığı artırmak amaçlanmıştır.

Kodlama işlemi sürecinde, Miles vd.'nin (2019) kodlayıcılar arası güvenilirlik yönteminin uygulanması, ikinci kodlayıcı tarafından yapılması mümkün olmadığı için gerçekleştirilememiştir. Ancak, MAXQDA programında, araştırmacının yanında bir hukuk uzmanı da defalarca kodlamaları okuyup gözden geçirerek kodlama işlemine rehberlik etmiştir.

Ayrıca iç güvenirliği sağlamak için, nitel veri analizi sürecinde ve bulguların incelemesinde, tez danışmanı ile tez izleme komitesi üyeleri katkı sunarak rehberlik etmişlerdir. Yanı sıra, nitel veri analizi ve MAXQDA programında uzman olan bir sosyal bilimler araştırmacısından yardım alınmıştır. İlgili uzman, araştırmanın iç güvenirliğini sağlamada ve araştırmada verilerin toplanması ile verilerin MAXQDA programında işlenerek analiz edilmesine kadar geçen süreçte, araştırmacıyla etkileşimde bulunmuş ve

veri analizi hakkında geri bildirimler sağlamıştır. Uzmanın, kodlamaları gözden geçirme, düzeltme ve eklenecek başlıkları belirlemede destek sunmasından sonra, kodlama ve kategori oluşturmanın son şekli elde edilmiştir (Creswell & Poth, 2017) (Enabling external audits), (Merriam ve Tisdell, 2015) (peer examination).

Araştırmanın dış geçerliğini veya aktarılabiliğini (Merriam & Tisdell, 2015) sağlamak için ayrıntılı betimleme stratejisine başvurulmuştur. Bu aşamada, araştırmanın içeriği, veri toplama ve analiz süreci ile katılımcılar hakkında yeterli bilgilere yer verilmiş; nitel analizi çerçevesinde kategorilere göre ayrıntılı açıklamalarda bulunulmuştur. Böylelikle, ayrıntılı betimleme yoluyla araştırma sonuçlarını diğer bağlamlara aktarabilmeye katkıda bulunabilmede gereken bilgiler paylaşılmıştır.

Son olarak, araştırmanın dış güvenilirliğini (Creswell & Poth, 2017) veya onaylanabilirliğini (Merriam ve Tisdell, 2015) sağlamada, katılımcıların düşüncelerini doğru aktarma güvencesini vermek adına, doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Böylece bulgularda araştırmacının ön yargıları ya da görüşleri yerine, katılımcıların kendi ifadelerine objektif ve tutarlı bir şekilde yer verilmiştir. Dolayısıyla, ayrıntılı betimleme ile araştırma sonuçlarını okuyan kişiye, İHE ile ilgili bulguları zihninde canlandırma imkânı sunulmaya çalışılmıştır. Son olarak, öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelere ait ham verileri oluşturan ses kayıtları ve MAXQDA verilerini yedeklenmiştir.

### **Araştırmacının Rolü**

Bilimsel araştırmalarda araştırmacının rolü ve konunun açıklanması önemli bir mesele olduğundan, ilgili süreçte araştırmacının ön yargılardan uzak durması önem taşır (Creswell & Poth, 2017; Merriam & Tisdell, 2015). Ancak bütün araştırmacıların, araştırmalarını etkileyebilecek derecede yanlılığı da ihtimal dâhilindedir. Dolayısıyla araştırmacının, yanlılığı hakkında bilinçli olması ve tarafsızlığını mümkün olduğunca koruması gerektiği ifade edilir. İran'da doğmuş, büyümüş ve insan hakları ihlal edilmiş bir Azerbaycan Türkü olan araştırmacı; yanlılığın araştırmayı etkileyeceğinin bilincindedir.

Bu kapsamda, araştırmacının kendi kişisel yaşantıları, araştırmanın esas sebeplerinden birini oluşturmaktadır. Sadece bu kişisel motivasyon değil, günümüz yerkresinde yaşamı gittikçe değersizliğe sürüklenen insanın kendine ve yaşamın bütününe yabancılaşmış bir varlık hâline gelmesinin önüne geçmede bir katkıda bulunmak da araştırmanın bir diğer temelini oluşturmuştur.

## Bölüm 4

### Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

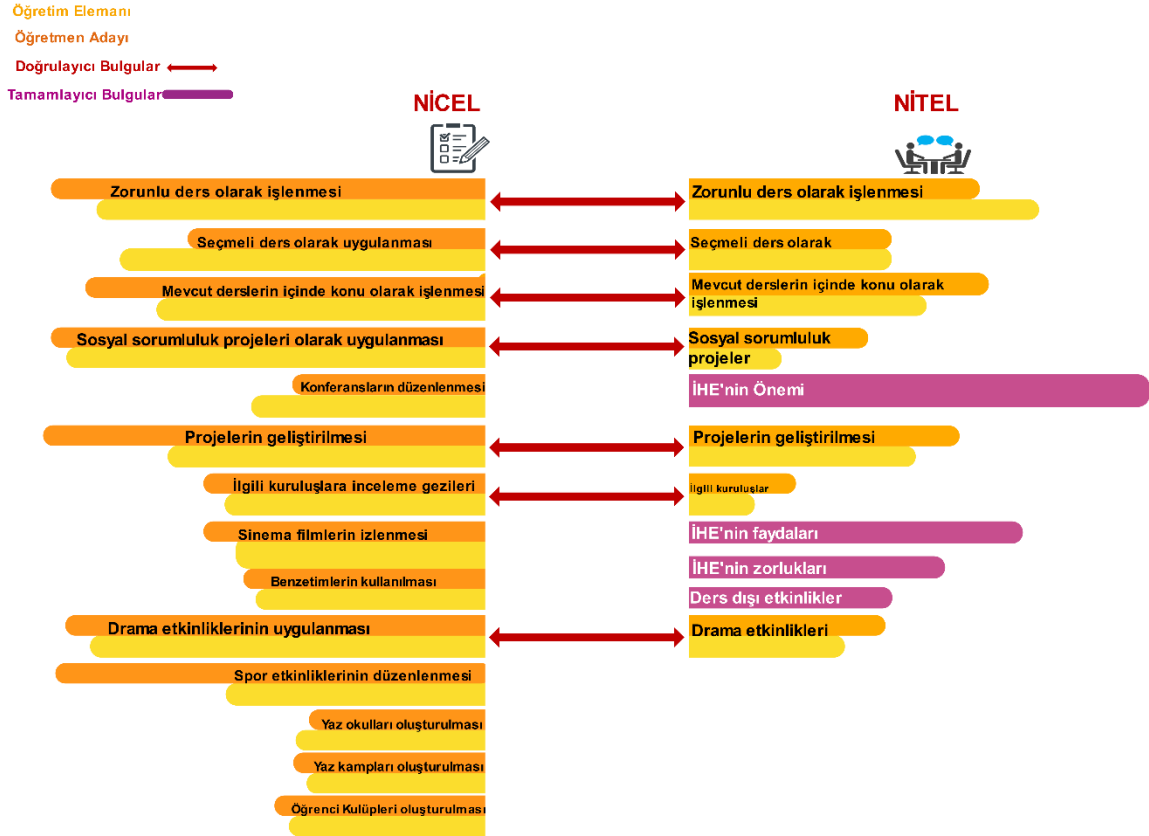
Bu bölümde, araştırma soruları için iki devlet üniversitesi ile iki özel üniversitede görev yapan öğretim elemanları ve öğrenim gören öğretmen adaylarından toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırasına uygun olarak tablo ve açıklamalarıyla birlikte sunulmuştur. Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde önce nicel, sonra nitel bulgulara yer verilmiş; ardından ulaşılan nicel ve nitel bulgular birlikte yorumlanıp tartışılmıştır.

#### **Birinci Alt Probleme Ait Bulgular: İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacının Belirlenmesi**

Burada, araştırmanın ilk alt problemi olan “insan hakları eğitiminin lisans programlarında uygulanma ihtiyacının belirlenmesine yönelik öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi” çerçevesinde, nicel ve nitel bulguların birleştirilmesi ile nicel bulguların doğrulanması, tamamlanması ve ayrıntılı olarak açıklanarak yorumlanması yer almaktadır. Çalışma grubuna ait görüş sıklığı, aşağıdaki şekil 8’de görselleştirilmiştir:

## Şekil 8

### İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacına Yönelik Nicel ve Nitel Bulgular



Şekil 8'de görüleceği üzere nicel bulgular sol tarafta, nitel bulgular ise sağ tarafta verilmiş; doğrulayıcı nitel bulgular aralarına çizilen kırmızı okla birleştirilmiştir. Tamamlayıcı bulgular, örneğin "İHE'nin önemi" kategorisi, koyu pembe renkle belirtilerek görüş sıklığı görselleştirilmiştir. Şekildeki nicel bulgularda görüleceği gibi, hem öğretim elemanları hem de öğretmen adayları; eğitim fakültelerinde İHE'nin, en çok, zorunlu ders kapsamında gerek sosyal sorumluluk projeleri gerek proje geliştirme veya drama etkinlikleri yoluyla, bütünleştirilmiş program olarak ele alınmasını tercih etmektedirler. Nitel bulgularda görüleceği gibi öncelikle eğitim fakültelerinde İHE'nin önemine, faydalarına, zorluklarına değinilmesi ve mevcut programlarla çeşitli ders dışı etkinlikler içererek -örneğin proje geliştirme- bütünleşik uygulanması önerilmektedir.

***İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacının Belirlenmesine Yönelik Nicel Bulgular, Doğrulayan ve Tamamlayan Nitel Bulgular***

İlk aşamada, araştırmanın nicel bulguları doğrultusunda, çalışma grubunun İHEİİB anketi maddelerine verdikleri yanıtlara ait betimsel istatistikler Tablo 20’de sunulmuş, ardından bulgular yorumlanmıştır.

**Tablo 20**

*Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacına Yönelik Görüşlerine Ait Betimsel İstatistik*

Maddeler	Öğretim Elemanı			Öğretmen Adayı		
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS
1. Zorunlu ders olarak işlenmesi	46	4.06	1.21	632	4.96	.25
2. Seçmeli ders olarak uygulanması	46	3.65	1.45	632	3.14	1.38
3. Mevcut derslerin içinde konu olarak işlenmesi	46	3.96	1.28	632	4.37	.81
4. Sosyal sorumluluk projeleri olarak uygulanması	46	4.59	.69	632	4.93	.30
5. Konferansların düzenlenmesi	46	4.50	.75	632	4.41	1.16
6. Projelerin geliştirilmesi	46	4.63	.57	632	4.93	.30
7. İlgili kuruluşlara inceleme gezileri düzenlenmesi	46	4.50	.72	632	4.71	.67
8. Sinema filmlerinin izlenmesi	46	4.50	.62	632	4.84	.50
9. Benzetimlerin kullanılması	46	4.28	.78	632	4.75	.63
10. Drama etkinliklerinin uygulanması	46	4.57	.69	632	4.92	.31
11. Spor etkinliklerinin düzenlenmesi	46	4.28	.91	632	4.93	.32
12. Yaz okulları oluşturulması	46	4.00	1.25	632	3.50	1.61
13. Yaz kampları oluşturulması	46	4.09	1.09	632	4.37	1.03
14. Öğrenci kulüpleri oluşturulması	46	4.48	.86	632	4.81	.51

Tablo 20’de görüleceği üzere öğretim elemanlarının İHE için lisans programlarında en fazla “projelerin geliştirilmesi” ( $\bar{X}=4.63$ ;SS=.57), “sosyal sorumluluk projeleri olarak uygulanması” ( $\bar{X}=4.59$ ;SS=.69) ve “drama etkinliklerinin uygulanması”nı ( $\bar{X}=4.57$ ;SS=.69) desteklemelerine rağmen öğretmen adaylarının “zorunlu ders olarak işlenmesi” ( $\bar{X}=4.96$ ;SS=.25), “sosyal sorumluluk projeleri olarak uygulanması” ( $\bar{X}=4.93$ ;SS=.30), “projelerin geliştirilmesi” ( $\bar{X}=4.93$ ;SS=.30) ve “spor etkinliklerinin düzenlenmesi”ni ( $\bar{X}=4.93$ ;SS=.32) destekledikleri görülmektedir. Bu çerçevede, öğretmen adayları görüşleri



doğrultusunda İHE sürecinin öncelikli olarak zorunlu ders olması gerektiği; öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının bu süreci desteklemek amacıyla projelerin ve yaratıcı etkinliklerin işe koşulması görüşünde birleştikleri söylenebilir. Ayrıca öğretim elemanlarının İHE'nin lisans programlarında "seçmeli ders olarak uygulanması" ( $\bar{X}=3.65;SS=1.45$ ), "yaz okulları oluşturulması" ( $\bar{X}=4.00;SS=1.25$ ) ve "yaz kampları oluşturulması"nı ( $\bar{X}=4.09;SS=1.09$ ) orta düzeyde destekledikleri, öğretmen adaylarının da benzer bir şekilde "seçmeli ders olarak uygulanması" ( $\bar{X}=3.14;SS=1.38$ ) ve "yaz okulların oluşturulması"nı ( $\bar{X}=3.50;SS=1.61$ ) destekledikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, İHE'nin seçmeli ders çerçevesinde uygulanması veya yaz okulunda ele alınması görüşünün orta seviyede ifade edilmesiyle, eğitim fakültelerinde İHE'nin seçmeli dersten ziyade zorunlu bir program olması gerektiğinin vurgulandığı söylenebilir. Özellikle öğretmen adayları tarafından İHE'nin zorunlu ders olmasının tercih edilmesi, bu durumu açıklayabilir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından biri, açık uçlu 15. soruyu "İHE için yapılması gereken en önemli etkinliğin, farklı görüşlerden kişilerin bir araya gelmesiyle eğitim alabilecekleri platformların kurulması" şeklinde yanıtlamıştır. Bu görüşün hem öğretim elemanlarının hem de öğretmen adaylarının en çok katıldıkları "projelerin geliştirilmesi", "sosyal sorumluluk projeleri olarak uygulanması" bulgularını desteklediği ifade edilebilir. Ancak konuyla ilgili olarak öğretmen adaylarının açık uçlu 15. soruya yanıt vermedikleri görülmüştür.

Öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının İHE'nin lisans programlarında uygulanmasına yönelik görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ki-kare ile test edilmiş ve on üç maddede anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeler Tablo 21'de sunulmuştur.

**Tablo 21***Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Lisans**Programlarında Uygulanma İhtiyacına Yönelik Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler*

		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		$\chi^2$	p
		n	%	n	%		
1. Zorunlu ders olarak işlenmesi	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	3	7	87.33	0.00*
	Desteklemiyorum	2	0	3	7		
	Fikrim Yok	2	0	5	11		
	Destekliyorum	14	2	12	26		
	Tamamen Destekliyorum	613	97	23	50		
2. Seçmeli ders olarak uygulanması	Kesinlikle Desteklemiyorum	114	18	6	13	16.98	0.02*
	Desteklemiyorum	80	13	6	13		
	Fikrim Yok	187	30	3	7		
	Destekliyorum	106	17	12	26		
	Tamamen Destekliyorum	144	23	19	41		
3. Mevcut derslerin içinde konu olarak işlenmesi	Kesinlikle Desteklemiyorum	4	1	4	9	42.98	0.00*
	Desteklemiyorum	3	0	3	7		
	Fikrim Yok	102	16	5	11		
	Destekliyorum	166	26	13	28		
	Tamamen Destekliyorum	356	56	21	46		
4. Sosyal sorumluluk projelerin olarak uygulanması	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	27.45	0.00*
	Desteklemiyorum	1	0	1	2		
	Fikrim Yok	5	1	2	4		
	Destekliyorum	31	5	12	26		
	Tamamen Destekliyorum	594	94	31	67		
5. Konferansların düzenlenmesi	Kesinlikle Desteklemiyorum	39	6	0	0	17.63	0.01*
	Desteklemiyorum	14	2	0	0		
	Fikrim Yok	71	11	7	15		
	Destekliyorum	34	5	9	20		
	Tamamen Destekliyorum	473	75	30	65		
6. Projelerin geliştirilmesi	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	28.34	0.00*
	Desteklemiyorum	1	0	0	0		
	Fikrim Yok	5	1	2	4		
	Destekliyorum	30	5	13	28		
	Tamamen Destekliyorum	595	94	31	67		
7. İlgili kuruluşlara inceleme gezileri düzenlenmesi	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	0	0	19.67	0.01*
	Desteklemiyorum	2	0	1	2		
	Fikrim Yok	65	10	3	7		

	Destekliyorum	44	7	13	28		
	Tamamen Destekliyorum	519	82	29	63		
8. Sinema filmlerin izlenmesi	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	0	0	31.39	0.00*
	Desteklemiyorum	2	0	0	0		
	Fikrim Yok	23	4	3	7		
	Destekliyorum	46	7	17	37		
	Tamamen Destekliyorum	559	89	26	57		
9. Benzetimlerin kullanılması	Kesinlikle Desteklemiyorum	2	0	0	0	32.53	0.00*
	Desteklemiyorum	2	0	0	0		
	Fikrim Yok	49	8	9	20		
	Destekliyorum	47	7	15	33		
	Tamamen Destekliyorum	531	84	22	48		
10. Drama etkinliklerinin uygulanması	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	25.66	0.00*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	7	1	5	11		
	Destekliyorum	36	6	10	22		
	Tamamen Destekliyorum	588	93	31	67		
11. Spor etkinliklerinin düzenlenmesi	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	0	0	60.91	0.00*
	Desteklemiyorum	0	0	1	2		
	Fikrim Yok	5	1	11	24		
	Destekliyorum	31	5	8	17		
	Tamamen Destekliyorum	594	94	26	57		
12. Yaz okulları oluşturulması	Kesinlikle Desteklemiyorum	116	18	3	7	19.58	0.01*
	Desteklemiyorum	87	14	3	7		
	Fikrim Yok	93	15	8	17		
	Destekliyorum	33	5	9	20		
	Tamamen Destekliyorum	302	48	23	50		
14. Öğrenci kulüpleri oluşturulması	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	1	2	11.78	0.01*
	Desteklemiyorum	3	0	0	0		
	Fikrim Yok	18	3	4	9		
	Destekliyorum	68	11	10	22		
	Tamamen Destekliyorum	541	86	31	67		

\* $p < 0.05$

Görüşler arasında anlamlı fark olan maddelere yukarıdaki tabloda yer verilmiştir, maddelerin tamamı eklerde sunulmuştur.

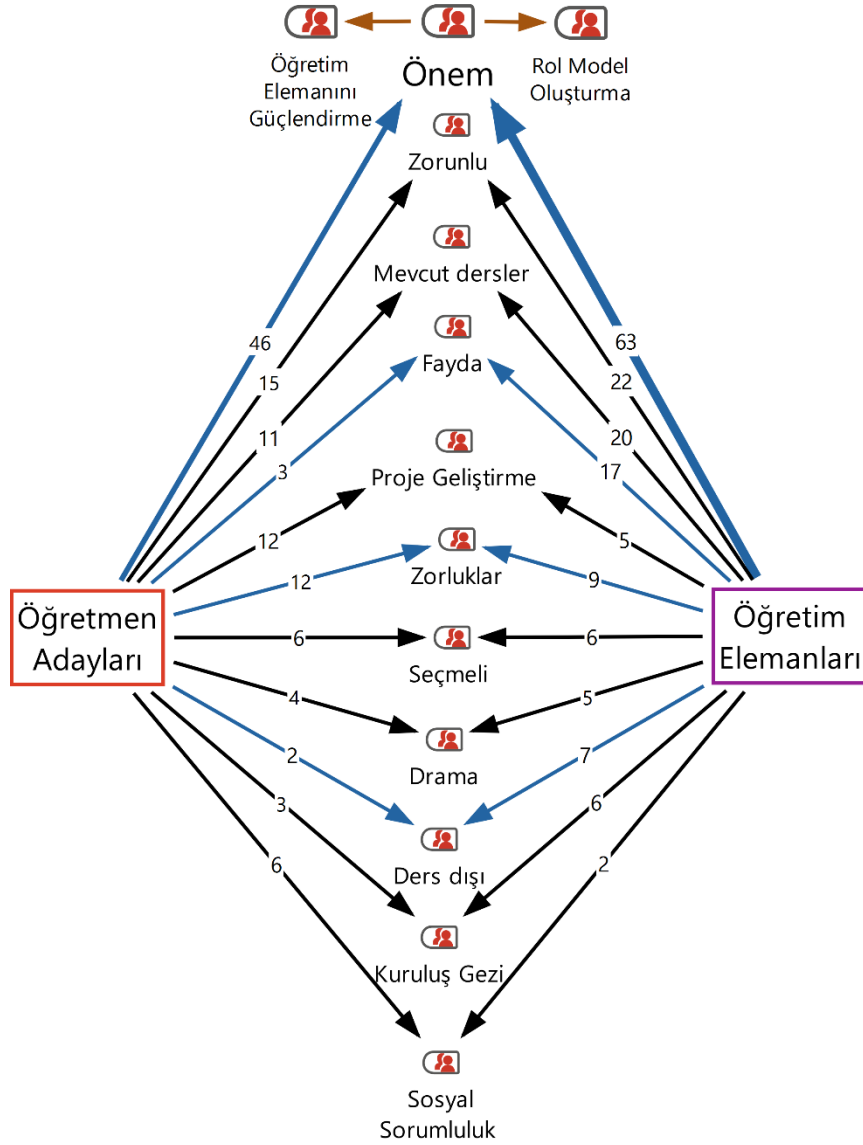
Tablo 21’de görüldüğü üzere İHE’nin zorunlu ders olarak işlenmesi ( $X^2(4) = 87.33, p < .05$ ), seçmeli ders olarak uygulanması ( $X^2(4) = 16.98, p < .05$ ) ve mevcut derslerin içinde konu olarak işlenmesi ( $X^2(4) = 16.98, p < .05$ ) maddelerine yönelik katılımcı

görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, sosyal sorumluluk projelerin olarak uygulanması ( $X^2(3)= 27.45, p < .05$ ), projelerin geliştirilmesi ( $X^2(3)= 28.34, p < .05$ ), ve ilgili kuruluşlara inceleme gezileri düzenlenmesi ( $X^2(4)= 19.67, p < .05$ ) görüşleri arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Son olarak, konferansların düzenlenmesi ( $X^2(4)= 17.63, p < .05$ ), sinema filmlerin izlenmesi ( $X^2(4) = 31.39, p < .05$ ), benzetimlerin kullanılması ( $X^2(4) = 32.53, p < .05$ ), drama etkinliklerinin uygulanması ( $X^2(2) = 25.66, p < .05$ ), spor etkinliklerinin düzenlenmesi ( $X^2(4) = 60.91, p < .05$ ), yaz okulları oluşturulması ( $X^2(4)= 19.58, p < .05$ ), ve öğrenci kulüpleri oluşturulması ( $X^2(4)= 11.78, p < .05$ ) maddelerine yönelik görüşler arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Betimsel İstatistik bulgular çerçevesinde İHE'nin zorunlu olarak uygulanması ve İHE sürecinde sosyal sorumluluk projelerin geliştirilmesi en fazla desteklenen maddeler olarak dikkat çekmektedir. Bunun sebebi öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının İHE uygulamasını öncelikle önemli bir ihtiyaç olarak hissetmeleri ve bu ihtiyacı gidermek amacıyla eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik düşüncelerin güçlendirilmesinin ve yetkinleştirilmesinin sağlanması isteğine dayandığı söylenebilir. Ki-kare bulguları çerçevesinde İHE'nin uygulanma ihtiyacına ilişkin başlıca İHE'nin zorunlu ders olarak uygulanması ve sosyal sorumluluk projeler olarak uygulanması gibi maddeler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın sebebi çalışma gurubunda yer alan öğretim elemanı sayısının yeteri kadar olmaması yanı sıra öğretmen eğitiminin İHE uygulamasından yoksun olması ve öğretmen adaylarının İHE ile ilgili eğitim almadıklarından kaynaklandığından ve öğretmen eğitiminde İHE'nin uygulanması gerektiği görüşünü ifade ettikleri söylenebilir.

Araştırmanın nitel aşamasından elde edilen bulgular, Şekil 9'da kategoriler hâlinde görselleştirilmiştir.

## Şekil 9

*İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacın Belirlenmesini Doğrulayan ve Tamamlayan Nitel Bulgular*



Şekildeki kategorilerden görüleceği üzere, doğrulayan nitel bulgular siyah renkle; tamamlayan nitel bulgular mavi renkle ayrılmıştır. Ayrıca, eğitim fakültelerinde İHE uygulanmasının önemine ait farklı nitel bulguların alt kategorileri de kırmızı renkle ayırt edilmiştir.

Katılımcıların İHE'nin uygulanması ihtiyacına yönelik nicel bulguları doğrulayan nitel bulgular, aşağıdaki kategoriler çerçevesinde ayrıntılarıyla sunulmuştur:

**Eğitim Fakültelerinde İHE'nin Zorunlu Ders Olarak Uygulanması.** Katılımcıların İHE'nin zorunlu ders olarak uygulanması ihtiyacına dair nitel bulgunun, öğretmen adaylarının en çok, öğretim elemanlarının da orta seviyede katıldıkları nicel bulguyu açıkladığı söylenebilir. Örnek olarak; öğretim elemanı B2 İHE uygulamasını *“Bence böyle bir eğitimin, öğretmen eğitiminde zorunlu olması şarttır.”* diye vurgulamış; öğretmen adayı T.K.6 *“Ben İHE'nin eğitim fakültelerinde uygulanmasının kesinlikle zorunlu ders şeklinde gerekli olduğunu düşünüyorum.”* ifadesiyle zorunlu ders uygulamasını desteklemiştir. Ayrıca, H1 öğretim elemanının hizmet içi eğitimin yetersizliğine dikkat çekerek *“Mutlak suretle öğretmen eğitiminde İHE uygulanmalı çünkü hizmet içi eğitimler çok işlevsel olmayabiliyor.”* şeklindeki görüşünün, öğretmen eğitiminde İHE uygulamasının gerekliliğini vurguladığı söylenebilir.

**İHE'nin Mevcut Dersler İçinde Uygulanması.** Katılımcıların İHE'nin mevcut dersler içinde uygulanması ihtiyacına dair nitel bulgunun, öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının orta seviyede katıldıkları nicel bulguyu açıkladığı görülmektedir. İHE'nin mevcut dersler içinde uygulanması görüşünde, katılımcıların, bunun zorunlu bir süreç olduğunu vurgulamaları da dikkat çekmektedir: Örneğin, öğretim elemanı A1, İHE'nin *“Bütünleşik bir şekilde eğitim fakültelerinden başlayarak diğer bölümlerle bütünleşmeli... Unutmadan, İHE seçmeli bir durum değildir zorunlu bir eğitim sürecidir.”* şeklinde düşüncesini belirtmiştir. H.K.5 öğretmen adayı İHE'nin eğitim fakültelerinde uygulanmasının *“Sadece bir ders değil de çeşitli ders içi ve ders dışı etkinlikler içeren bir eğitim süreci olması lazım”* ve H.K.8 ise *“Çeşitli konu alanları içinde entegre içselleştirme gerçekleşebilir.”* ifadeleriyle, bu hususu açıklamışlardır. Ayrıca, öğretmen adayı A.K.1, öğrenim gördüğü eğitim fakültesinde İHE uygulamasından yoksun olduğunu dile getirmiş ve *“Bu ders ne yazık ki almadığımız bir derstir ve çok önemli ve kıymetli bir ders olduğunu*

*düşünüyorum. . . ve İHE'nin disiplinler arasında yedirilmesinin önemli olduğunu düşünüyorum.*" ifadesi ile İHE'nin uygulanmasının gerekliliğine değinmiştir.

**İHE Uygulanmasında Projelerin Geliştirilmesi.** İHE'nin proje geliştirilmesi yoluyla uygulanması nitel bulgusu, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının en çok katıldıkları nicel bulgusunu açıklamaktadır. Bir ifadede A4 öğretim elemanı, kuram ve uygulama ilkelerini vurgulayarak İHE'nin *"Teorik bilginin yanı sıra...proje tabanlı yaklaşımların kullanılabileceğini düşünüyorum."* şeklinde uygulamayı savunmuştur. Öğretmen adayı H.K.3 *"Öğretmen adaylarına İHE ile ilgili eğitimler verilirse proje şeklinde . . . sınıfta verebilir."* diyerek İHE'nin sınıf içi uygulamalarla sunulmasına dikkat çekmiştir. İHE'nin eleştirel olması gerektiğine dikkat çeken öğretmen adayı A.K.4, İHE uygulaması için *"Farklı grup öğrenci veya kişileri bir araya getirip haksızlıkları konuşabildiğimiz; ezilmişleri, duyulmamışları duyabildiğimiz bir proje yapılabilir."* şeklindeki görüşünü bildirmiştir.

**İHE'nin Seçmeli Ders Olarak Uygulanması.** İHE'nin seçmeli ders olarak uygulanması ihtiyacına dair nitel bulgu, öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının orta derecede katıldıkları nicel bulguyu açıklamaktadır. Bu kapsamda öğretim elemanı H2, İHE uygulamasının *"İlk aşamada kontenjanı fazla olan bir seçmeli ders ile . . .daha sonra, dönütler çerçevesinde belki zorunlu bir İHE uygulaması söz konusu olabilir."* şeklinde yapılabileceğine dair görüşünü bildirmiştir. Öğretim elemanı A4 de *"Zorunlu olmasa da seçmeli derslerin mutlaka olması gerektiğini düşünüyorum."* cümlesiyle, İHE'nin uygulanmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

**İHE'de Drama Etkinliklerinin Uygulanması.** İHE'de drama etkinliklerinin uygulanması nitel bulgusu; öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının orta derecedeki *"İHE'de drama etkinliklerinin uygulanmalı"* nicel bulgusunu açıklamaktadır. Bu çerçevede, öğretim elemanı H1, İHE uygulamasında *"Drama ile, bir şekilde proje çalışmaları ile, ders dışı öğrenme etkinlikleri yolu ile...İHE'yi program içine sezdirme yoluyla entegre edebilecek bir bakış açısına ihtiyaç var."* görüşünü vurgulamış; öğretmen adayı B.K.1. de *"Rol*

*oyunmada hem empati kazanılır hem de olaylara farklı açıdan bakabileceğimiz ortam oluşur.”* ifadesiyle uygulama kategorisindeki tercihini dile getirmiştir.

**İHE Uygulamasında İlgili Kuruluşlara İnceleme Gezilerinin Düzenlenmesi.** İHE uygulamasında ilgili kuruluşlara inceleme gezilerinin düzenlenmesi nitel bulgusu, öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının orta derecede katıldıkları nicel bulgusunu açıklamaktadır. Örneğin; öğretim elemanı H2, eğitim fakültelerindeki İHE uygulamasında *“Okul içi öğrenme ortamının yanı sıra... müzelerin gezilmesi, ilgili kuruluşların gezisi veya tarihî örnek oluşturacak yerlerin incelenmesi”* şeklindeki uygulamalara değinmiş; öğretim elemanı B2 de *“İnsan hakları ihlalini sergileyen sergilerin, müzelerin ve tarihî yerlerin yanında insan hakları kuruluşlarının gezilmesi”* etkinliklerinin yapılması gerektiğini belirtmiştir.

**İHE'nin Sosyal Sorumluluk Projeleri Olarak Uygulanması.** İHE'nin sosyal sorumluluk projeleri olarak uygulanması nitel bulgusunun, öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının en çok katıldıkları nicel bulguyu açıkladığı söylenebilir. Örnek olarak: öğretim elemanı B2, İHE'nin *“Topluma hizmet uygulamaları dersi içeriğinde veya sosyal sorumluluk projeleri uygulama temelinde verilse çok daha anlamlı olur diye düşünüyorum.”* şeklinde uygulanmasını önermiştir. Öğretim elemanı A1, birey ve toplum ilişkisine dikkat çekerek *“Sonuçta bireyin gelişimini ve toplumsal kalkınmayı istiyorsak sosyal sorumluluk projeleri gibi uygulamaların etkili olacağını düşünüyorum.”* diyerek İHE'de bu projelerin yer alması gerektiğini ve bu projelerin önemini vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmen adayı H.K.6. eğitim fakültelerinde İHE'nin *“Üniversitede...sosyal sorumluluk proje olarak her bölümde entegre edilebilirse daha faydalı ve etkili olur.”* cümlesiyle, uygulamanın gerekli olduğuna değinmiştir. Öğretim adayı H.K.10 bu uygulamanın duygusal gelişimdeki etkisinden söz ederek *“Duygusal gelişimi bireysel olarak yaparken dışarıdan desteklemek amaçlı kültürel faaliyetler örneğin sosyal sorumluluk projesi şeklinde yapılması lazım.”* şeklinde görüş beyan etmiştir. Son bir örnek olarak, öğretmen adayı B.K.2 İHE sürecinde bu projelerin katkılarına *“Bence sosyal sorumluluk uygulamaları İHE sürecinde kesinlikle kullanılmalı çünkü biz öğretmen adayları böyle projelerde yer alarak çevremizdeki bütün sosyal vakalara*



*duyarlı oluruz ve topluma nasıl fayda sağlayacağımızı öğreniriz ve elimizden geleni yapmada sorumlu oluruz.” görüşü ile değinmiştir.*

Katılımcıların İHE'nin uygulanması ihtiyacına yönelik nicel bulguları tamamlayan nitel bulgular, aşağıdaki kategoriler çerçevesinde ayrıntılarıyla sunulmuştur:

**Eğitim Fakültelerinde İHE Uygulanmasının Önemi.** Nitel veri analizi sonucu en çok görüş bildirilen bu kategoride, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde İHE'nin ne kadar zaruri bir eğitim süreci olması gerektiğine dair bulgu göze çarpmaktadır. Öğretim elemanı B2 bu önemi *“İHE'yi almayan, içselleştirmeyen, uygulamayan ve benimsemeyen öğretmen adayı; gelecek uygulamalarında ne kadar etkili ve insani olur diye kuşkuluyum.”* şeklinde eleştirel bir bakış açısıyla dile getirmiştir. Öğretim elemanı B3 *“Eğitim süreci bireyler arasında insan haklarına ilişkin bilinç ve farkındalığın kazanılmasını sağladığı için böyle bir sürecin acilen eğitim fakültelerinde kapsamlı bir şekilde ele alınması gerektiği”* görüşünü sunmuştur. Öğretim elemanı H2, İHE'nin bireye ve topluma katkısından söz ederek *“Bireysel gelişimde ve toplumsal kalkınmada öğretmenlerin önemli rollerinin olduğunu düşünürsek İHE bir gereksinim olarak tabloda görünür.”* cümlesiyle bu öneme dikkat çekmektedir. Öğretmen adayı A.K.8 ise İHE becerilerinin kazanılması gereğinden yola çıkmış ve *“Kendimi uygulayacak öğretmenin yerine koydum. . . ama İHE'den habersiz bir öğretmen. . . benim açımdan hayal kırıklığına uğratan bir tablo...”* yorumuyla, gerekli İHE yeterliklerinin kazanılması görüşünü ifade etmiştir. Eğitim fakültelerinde İHE uygulanmasının önemi kategorisi çerçevesinde, katılımcılar bir alt kategori olan öğretmen adaylarının İHE'de rol modeli olabilme başlığına değinmişlerdir. İHE'nin gerekliliğini öğretim elemanı B4 *“Öğretmen kimliğinin öğrencilere...bütün davranışlarıyla, bilgi düzeyiyle, becerileriyle, değer ve tutumlarıyla öğrencilere rol model olabilmeleri gerektiği”* görüşünü dile getirmiştir. Öğretmen adayı A.K.5'in ise öğretmenlik misyonundan söz ederek *“Öğretmenlik misyonuna sahip olacağımız gibi. . . insan hakları bilincine sahip olup içselleştirdikten sonra öğrencilere de rol model olmamız gerekecektir.”* ifadesiyle, eğitim fakültelerinde İHE sürecinin gerekli olduğunu vurgulamasının yanında

onların gelecek uygulamalarında insan hakları konusunda rol model oluşturma sürecindeki önemine dikkat çektiği söylenebilir.

Bir diğer alt kategoride, katılımcıların, İHE konusunda eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının güçlendirilmesi gerektiğine ilişkin vurgulamaları bulgusu da ortaya çıkmıştır. Örneğin; öğretim elemanı T1 *“İHE konusunda, derslerle birlikte öğretim üyelerinin aynı bakış açısı ve tutumu kazandırmaya yönelik farkındalıkları olması gerekir. Öğretmenler ve yöneticiler bunun en önemli unsurları, eğer üniversiteden söz ediyorsak.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretim elemanı B4, İHE konusunda kendini eksik hissettiğini açıklayarak *“Ben kendime bir akademisyen olarak baktığımda İHE ile ilgili eksik hissediyorum. Dolayısıyla hem akademisyenlerin eğitilmesi hem de öğretmen adaylarının İHE'yi almalarını kesinlikle destekliyorum ve önemli bir açığı kapatacağını düşünüyorum.”* cümlesiyle İHE'nin onları akademik uygulamalarında güçlendirebileceği görüşünü ifade etmiştir. Bir diğer görüşte, öğretim elemanlarının uygulamalarında, İHE sürecine katkıları olmasının önemini dile getiren öğretmen adayı T.K.5 *“Biz akademisyenlerimizden ne gördüysek veya biz staj okullarında ne uygularsak gerçek sınıflarda da aslında onu uyguluyoruz. . . 4 yıl boyunca aslında bütün derslerde akademisyenlerin İHE'nin işleyişini bize göstermesi gerekiyor.”* cümlesiyle eğitim fakültelerindeki uygulamaları eleştirerek bu önemli hususa değinmiştir.

Bir diğer alt kategoride, katılımcılar örgün eğitimde öğretmenlerin hizmet içi eğitimin yetersizliğinden yakınmalarına değinmişlerdir. Örneğin; öğretim elemanı H1 *“Hizmet içi eğitimler çok işlevsel olmayabiliyor, kişilerin yeterince zamanı olmayabiliyor ya da çalışma koşulları elveremeyebiliyor.”* şeklinde sorunlara değinmiştir. Öğretmen adayı H.K.3 hizmet içi öğretmenlerinin yeteri kadar birikimlerinin olmadığını dile getirerek *“Böyle bir dersi almadan giden öğretmenler var, ‘Böyle haklardan fikrim yok, üniversitede ders olarak görmedik.’ diyen kişilerin sayısının fazla olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde görüş bildirmiş; bu soruna çözüm olarak eğitim fakültelerinde İHE'nin yer almasını vurgulamıştır.

**Eğitim Fakültelerinde İHE Uygulamasının Faydaları.** Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde İHE uygulamasının faydaları hakkındaki bulgusu doğrultusunda, öğretim elemanı H1; ideal toplumun inşasından *“İHE uygulaması öğrencilerde farklı bakış açılara sahip olmayı da sağlayacaktır ve böyle bir eğitim, ideal toplumun yararına olacaktır. Öğretmen adayları çalışma hayatına katıldıkları zaman toplumda daha aktif bir birey olarak farkındalığı artırıp değişime yol açacaklar.”* şeklinde söz ederek bu uygulamanın faydasına değinmiştir. Öğretmen adayı B2 *“Bir öğretmen adayınıencil olmaktan kurtarır aslında.”* cümlesiyle, İHE uygulamasının faydasını kısaca vurgulamıştır. İnsan ve çevre ilişkisine değinen öğretmen adayı H.K.2 *“İHE'nin uygulanması pozitif manada insanoğluna daha fazla kıymet ve değer bilme, yaşayan her canlıya farklı bir pencereden bakma bilincini ve daha itinalı davranmasını sağlayacaktır.”* görüşüyle İHE'nin önemli katkılarından birine değinmiştir.

**Eğitim Fakültelerinde İHE'nin Uygulanmasındaki Zorluklar.** Bu kategori çerçevesinde, öğretim elemanı H1, ön yargıların etkilerinden söz ederek *“İHE uygulamasının önündeki engel çoğunlukla, bilinçaltındaki ön yargılar biçiminde zuhur ediyor... Şablonlar, ön yargılar, genellemeler, ötekileştiren tutum ve davranışlar tespit edilmeli ve bu davranışlar üzerinden öğretmenler ile iletişim kurulmalı.”* şeklinde durumu tespit etmiş ve öneride bulunmuştur. Bir diğer görüşte, öğretim elemanı A.2, İHE'nin eleştirel düşünme becerisiyle birlikte olmadığı sürece havada kalacağını belirterek *“Öğrenci der ki bu da -mış gibi dinlediğimiz derslerden biri. Açık fikirlilik, kritik düşünme olmazsa, kullanım alanı olmazsa, -mış gibi olur.”* demiştir. Bu durumun eğitimde zorluk oluşturacağı düşünçesine katılan öğretmen adayı H.K.1 kuramsal ders anlatım yöntemine dikkat çekerek *“İHE uygulaması teoride kaldıkça bir şey ifade edemeyeceğini düşünüyorum.”* görüşünü ortaya koymuştur. İHE'nin dönüştürücü olmasının önemini dile getiren A.K.4. *“İHE verilirse ama bu eğitim dönüştürücü olmazsa başarısız olur.”* cümlesiyle, dönüştürücü olmaması hâlinde doğuracağı zorluğu ifade etmiştir.

**Eğitim Fakültelerinde İHE'nin Ders Dışı Etkinlikler Olarak Uygulanması.** Bu kategori çerçevesinde, öğretim elemanı H3, toplumsal yaşantılara dikkat çekerek “Öğrencilerin dışarıda gerçekleşen olayları gözleyebilmelerini sağlamak ve böylece farkındalıklarını artırmak İHE sürecinde önemlidir.” önerisini sunmuştur. H.3'ün “İHE'de sadece kavramların edinilmesi ve bilinçlenme yetmeyebilir. (...) ve ders dışı etkinliklerle öğrencilere kazandırmak mümkün olabilir.” düşüncesinde olduğu görülmektedir.

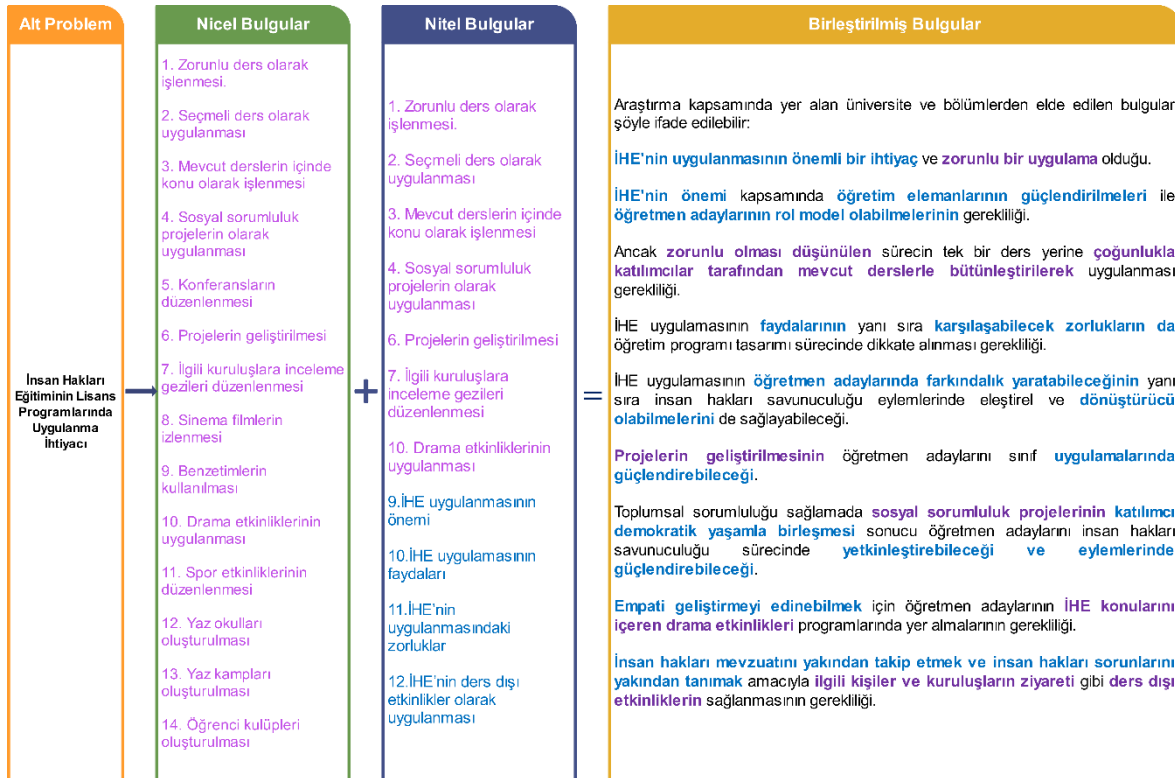
### **İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacına Yönelik Birleştirilmiş Bulgular**

Araştırma bulgularının derinlemesine anlaşılması ve bütünlüğün sağlanması için birleştirilmiş bulgular, aşağıdaki şekil 10'da görselleştirilmiştir.

#### **Şekil 10**

#### **İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacına Yönelik Birleştirilmiş**

#### **Bulgular**



Nitel bulgular çerçevesinde başlıca İHE'nin zorunlu olarak uygulanması ve İHE sürecinde sosyal sorumluluk projelerin geliştirilmesi en fazla desteklenen maddeler

arasında yer almıştır. Yapılan görüşmeler de nicel bulguları doğruladığı ve tamamladığı için nicel ve nitel bulguların uyumlu olduğu görülmektedir. Bu çerçevede katılımcıların, İHE uygulanmasını önemli bulmalarından dolayı zorunlu olarak uygulanmasını destekledikleri ifade edilebilir. Bunun nedeni ise, öğretmen eğitiminin İHE uygulamasından yoksun olması ve eğitim fakültelerinin insan hakları bilincini sağlamada ve farkındalık yaratmada yeterli düzeyde olmadığı düşünülebilir. Belki bu sonuç hizmet-içi öğretmenlerin kendilerini uygulamalarında yeterince yetkin bulamadıklarını açıklayabilir. Alan yazındaki araştırmalarda, konuyla ilgili derinlemesine tartışmaya rastlanmamıştır. Bu yönden bu araştırma, alan yazında İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin çalışmalarda ve eğitim fakültelerinde İHE'nin uygulama ilişkin ihtiyaçların belirlenmesine yönelik karar verilmesinde öncülük edebilir.

Ulaşılan araştırmalar dikkate alındığında Karakuş Özdemirci vd. (2020) öğretmenlerin İHYD dersinde yeterince hazırlıklı olamamalarından söz ederek eğitim fakültelerinde İHE'ye yer verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca, Şahan ve Tural (2018) öğretmenlerin İHYD dersini işleyebilmeleri için herhangi bir eğitim almamış olmalarının boşluğunu gidermek amacıyla öğretmen eğitiminde İHE'nin uygulamasının gerektiğini savunmuşlardır.

Bu eksiklikleri gidermede Yemini vd. (2019) eğitim fakültelerinde İHE uygulamalarının insan hakları farkındalığını artırmada önemli rolünün olduğuna dikkat çekmişler; Saperstein (2020) da öğretmen eğitiminde İHE'nin uygulanmasıyla öğretmen adaylarının yetkin olmalarının sağlanabileceğini vurgulamıştır. Robinson ve vd.'nin (2018) ifadeleriyle de öğretmen eğitiminde İHE önemli bir ihtiyaç; öğretmen adaylarının insan haklarına dair bilgi, beceri ve değerleri edinmeleri sağlayan gerekli bir süreçtir.

Bu sonuç kapsamında, İHE'nin öğretmen adaylarının rol model olabilmelerinde ve öğretim elemanlarını güçlendirebilmede İHE'nin zorunlu uygulamasının önemli olduğu da görülmüştür. Meray ve İşler (2018) çalışmalarında İHE uygulamasının, öğretmenlerin

öğrenciler için iyi birer rol model olabilmeleri ile mümkün olabileceğini ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca, Akar'ın (2016) öğretim üyelerinin demokratik değerleri geliştirici etkinlikler düzenlemelerinin, örneğin konuyla ilgili seminer, konferans gibi çalışmalar yapmalarının öğretim elemanlarının duyarlılığını arttırılabileceği bulgusu, araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

Bu çalışmalar ve araştırmalar ışığında, insan haklarına dayalı demokratik toplumu inşa etmede eğitimin ve özellikle öğretmen eğitiminin bu ihtiyacı karşılamak açısından üstlendiği sorumluluğun ne kadar önemli olduğu söylenebilir. Sonuçlar çerçevesinde; öğretmen adaylarının gelecek uygulamalarında insan hakları farkındalığı kazandırmada ve toplumsal değişimi sağlamada, bireyleri yetkinleştirmede, İHE'de yetkinleşebilmelerinde önemli rol oynayabileceklerini sağlamada Bajaj ve Hantzopoulos'un (2021) ifade ettiği gibi kapsayıcı (inclusive) ve dönüştürücü İHE uygulamasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim fakültelerinde İHE'nin mevcut derslerle bütünleştirilerek uygulanmasının gerektiği, ikinci sonuç olarak dikkat çekmektedir. İHEİB anketi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının İHE'nin mevcut derslerle bütünleştirilerek uygulanmasına anlamlı bir farkla daha fazla katıldıkları; üniversite bazında Hacettepe Üniversitesine kıyasla Başkent Üniversitesi öğretmen adaylarının; bölüm bazında da Sınıf Öğretmenliği Bölümüne kıyasla Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü ve PDR öğretmen adaylarının anlamlı bir farkla daha fazla katıldıkları dikkat çekmektedir.

Yapılan görüşmeler, İHE'nin bütünleşik program olarak uygulanması gerektiği konusunu, öğretmen adaylarına kıyasla öğretim elemanlarının daha fazla dile getirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Bunun nedeninin ise program uygulayıcılar olan öğretim elemanlarına göre, eğitim fakültelerinde İHE ihtiyacını karşılayabilmede bütünleşik programın en etkili program modeline ihtiyaç duyması olarak söylenebilir. Bu sonucun nicel aşamada ikinci sırada en çok tercih edilmiş ve görüşmelerde ikinci kategoride en sık dile getirilmiş olmasının, bu uygulamanın İHE'deki etkililiği konusunda fikir vereceği söylenebilir. Howe

(2013) İHE ve küresel vatandaşlık eğitiminin, eğitim fakülteleri programlarıyla bütünleşmesi gerektiğine değinmiş ve öğretmen adaylarının gelecek nesilleri yetiştirebilmelerinde etkili olabileceğini savunmuştur. Henck (2018) İHE ve küresel vatandaşlık eğitim uygulaması yoluyla, öğretmenlerin insan hakları savunuculuğunu sağlayabilmede etkin olduklarını savunmuştur. Bütünleşik İHE programının, öğretmen adaylarına insan hakları konusunda kapsayıcı fikir sağlamada, uygulamalarını planlamalarında ve değerlendirmelerinde etkin bir rol oynayacağı söylenebilir. Nitekim Carr vd. (2014) İHE, demokrasi ve küresel vatandaşlık konularının lisans programlarıyla yaratıcı bir biçimde bütünleşmeleri sonucunda, öğrencilerin gelecekteki uygulamalarında etkili olabileceklerini dile getirmişlerdir. Bu çalışmanın içeriğinde, bütünleşik İHE uygulamasının öğrencilerin insan hakları konularını yaşamla anlamlandırabilmelerinde ve İHE'yi bilgi, beceri ve değer bütünü olarak işleyebilmelerinde etkili bir eğitim süreci olacağı ifade edilmiştir. Son olarak, Cargas ve Eberbach (2020) yükseköğretimde İHE'nin kesinlikle disiplinler arası uygulanmasını vurgulayarak, öğrencileri insan hakları savunuculuğunda yetkinleştirebileceğine dikkat çekmişlerdir. İHE'nin disiplinler arası uygulanmasının, insan hakları konularının doğası gereği öğretmen adaylarını güçlendirmede, insan haklarını bir bütün olarak ve yaşamın bir parçası olarak işleyebilmelerinde etkili olabileceği söylenebilir. Görüşmeler ışığında, İHE'nin bağımsız ders işlenmesi yerine böyle bir uygulamanın anlamlı ve faydalı olabileceği de bu sonucu desteklemektedir. Yalnız, konuyla ilgili yapılan çalışmalara rastlanmamıştır.

Eğitim fakültelerinde İHE uygulanmasının yaratacağı faydalar ve doğuracağı zorluklar üçüncü sonuç olarak dikkat çekmektedir. Daha önceki başlıkta, katılımcıların İHE'nin neden önemli olduğu konusundaki düşünceleri ortaya konmuştu. Bu başlıkta ise önemli olduğu düşünülen İHE sürecinin yararlarının ve zorluklarının ne olduğu tartışılacaktır. Tarrow (1999) İHE uygulamasının bireylerde kendi hakları ve sorumlulukları hakkında farkındalık geliştirmede, insan haklarını korumada ve eyleme geçirmekte önemli bir katkı sunacağını vurgulamıştır. Görüldüğü gibi, amaçlanan İHE hedeflerinin nitelikli bir şekilde uygulanabilmesi hâlinde, bireylere dönüştürücü olabilmelerinde gereken bilgi, beceri

ve değerleri sağlayabilmesi söz konusu olabilir. Ayrıca, Tibbitts (2002) İHE sürecinin dönüştürücü olması gerektiğine dikkat çekerek, öğretmenlerin insan haklarını korumada güçlendirici ve dönüştürücü bir rol sağlayabileceklerini ifade etmiştir. Görülen odur ki geleneksel insan hakları eğitimi uygulamaları kapsamında, bireylerde sadece insan hakları farkındalığının sağlanması yetersiz olmakla birlikte, toplumsal yaşamda insan hakları sorunlarına çözüm üretme noktasında, bireylerin ve bu araştırmada öğretmen adaylarının dönüştürücü olabilmelerini sağlamak, eğitim fakültelerinde İHE'nin en önemli faydasıdır.

Fakat İHE uygulamasının nitelikli bir şekilde yerine getirilip getirilememesinde bütün paydaşların görüşlerinin, algılarının ve inançlarının doğuracağı zorlukların olduğu da gözden kaçırılmamalıdır. Buradan da anlaşılacağı gibi, İHE uygulamalarında ortaya çıkabilecek zorluklar dikkate alınmazsa, gelecek öğretmen uygulamalarının bundan olumsuz yönde etkilenebileceği söylenebilir. Bir çalışmada, Struthers (2015) İHE uygulamalarında, uygulayıcıların zor olduğunu düşündükleri konular arasında, mevcut toplumsal tartışmalı insan hakları konularının işlenip işlenememesi sorunun olduğunu ortaya koymuştur. Görüşmelere dikkat edildiğinde, tartışmalı konuların tartışılmamasının da İHE'yi niteliksiz kılabileceği ifade edilmiştir. Ancak "belirli" tartışmalı konuların tartışılması; kültürel, toplumsal ve siyasi hassasiyetler noktasında dikkate alınmalı ve uygun bir dilde üzerinde konuşulması ve müzakere edilmesi önemsenmelidir.

Bunların yanı sıra, Richardson (2008) İHE'nin Batı merkezli kimlik ve vatandaşlık tanımı oluşturma çabasında olabilme durumunda, eğitimcilere geniş dünya fikirlilik konularını işlemede eksik ve yetersiz kalabileceğini ifade etmiştir. Benzer bir şekilde, Kingston (2014) İHE uygulamalarının yeterli düzeyde kapsayıcı olamamasının sebebini, normatif uluslararası insan hakları sisteminin eleştirilmemiş olmasında görmektedir. Kingston, bu süreci kültürel emperyalizmin egemenliği ve sivil toplum örgütlerinin başarısızlığı olarak niteler. Sonuçta, İHE'nin kapsamlı ve nitelikli uygulanmasının her şeyden önce kavramsal öz eleştirel olması ve insan hakları ile hukukun eksiklerini dile getirebilmesiyle sağlanabileceği vurgulanabilir. Dolayısıyla, farklı toplumların, kültürlerin,



insanların ve yaşantıların dikkate alınarak planlanması ve değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

İHE uygulamasında “ders dışı etkinliklerin kullanılması” ihtiyacı dördüncü sonuç olarak dikkat çekmektedir. Bu kapsamında projelerin/ sosyal sorumluluk projelerinin geliştirilmesine, drama etkinliklerinin kullanılmasına ve ilgili kuruluşlara gezilerin düzenlenmesine de ayrıca değinilmiştir. İHEİİB anketi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının İHE uygulanmasında ders dışı etkinliklerin kullanılmasını kapsayan maddelere anlamlı bir farkla daha fazla katıldıkları dikkat çekmektedir.

İHEİİB’de projelerin geliştirilmesi maddesine, öğretim elemanlarına kıyasla öğretmen adaylarının hem daha fazla katıldıkları, görüşmelerde de bu hususta daha fazla görüş bildirdikleri dikkat çekmiştir. Bu sonucun, İHE sürecinde anlamlı öğrenmeyi sağlamada etkili olabileceği, öğretmen adaylarının uygulamalarını da güçlendirebileceği söylenebilir. Nitekim; Grossman vd. (2019) öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarının yanı sıra, uygulamalarına dönük yansıtıcı olabilmelerini sağlamada “projeye dayalı öğrenme”nin önemine dikkat çekmektedirler. OHCHR (2016) İHE dünya programının ikinci aşaması raporunda, projelerin uygulanmasının İHE uygulamalarını güçlendirmede önemli rol oynayabileceğini ifade eder. İHE sürecinin, mutlaka sınıf sınırlarının dışına çıkarak ve toplumsal yaşamın içinde, iş birliği gerektiren çalışmalarla, öğretmen adaylarının değişimi gerçekleştirmelerinde olanak sağlayabileceği söylenebilir. Dolayısıyla, İHE projelerine yer veren eğitim sürecinin, geleceğin toplumsal sermayesine yatırımı olacağı vurgulanabilir. Bir İHE programı geliştirme çalışmasında, Avrupa Konseyi “Education for Democratic Citizenship” adlı Merkez (2000) öğretmen eğitimi İHE uygulamalarında çeşitli projelerin kullanılmasının, öğretmen adaylarına sadece insan hakları konularında bilgi, beceri ve değerleri kazandırmakla kalmayıp onlara ayrıca insan haklarını korumada, sorumluluklar üstlenmesini kazandırmada önemli bir süreç olduğunu dile getirmişlerdir. İHE uygulamalarının sonucunda sorumlulukların öğrenilmesi ve pekiştirilmesinin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Bu çerçevede, sosyal sorumluluk projelerinin geliştirilmesi, İHEİİB’de önemle dile getirilmiştir. Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının, İHE’nin sosyal sorumluluk projeleri olarak uygulanmasına eşit derecede katıldıkları bulgusuna karşı, yapılan görüşmelerde öğretmen adayları, öğretim elemanlarına kıyasla daha fazla görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç çerçevesinde öğretmen adayları ve öğretim elemanları tarafından sosyal sorumluluk projelerinin toplumsal hareketliliği sağlamada, toplumsal duyarlılıkları ve dayanışmayı yansıtmada tesirli etkinlikler olduğu ve toplumsal yaşamın iyileştirilmesi noktasında tasarlanmasının önem taşıdığı ifade edebilir. Bu sonuç, alan yazındaki araştırma bulgularını desteklemiştir. Örneğin, Kingston (2014) eğitim fakülteleri İHE uygulamalarında sosyal sorumluluk projelerinin uygulanmasını, bir gereklilik olarak niteler ve İHE uygulamasında bütünleşmesi gerektiğini önemser. Dower’ın (2008) deyişiyle, sorumlulukların bir ahlaki boyutu olduğunu düşünürsek, öğretmen adayları tarafından insan hakları savunuculuğunda, toplumsal empatiyi edinmede ve geliştirmede bu projelerin önemli role sahip olduğu söylenebilir. Başka çalışmalarda, eğitim fakülteleri İHE sürecinde sosyal sorumluluk projeleri uygulanmasının; öğretmen adaylarına insan hakları savunuculuğunda sorumluluklarını bilme, adalet duygusunu besleme ve içselleştirme, tutum ve değerleri geliştirmede önemli katkıda bulunacağı sonucu ifade edilmiştir (Flowers, 2000; Rasmussen, 2012). İHE sürecinde uygulanması önemli bulunan sosyal sorumluluk projelerinin; öğretmen adaylarını ve akabinde öğrencileri ve diğer toplum bireylerini katılımcı demokratik sistem içinde insan haklarını savunuculuğunda yetkinleştirebileceği, eylemlerinde güçlendirebileceği ve gereken toplumsal değişimi ortaya koymada yeterli kabiliyeti sağlayabileceği saptanmıştır. Ayrıca İHE’nin içselleştirmesinde “drama etkinliklerinin uygulanması” ile ilgili olarak, İHEİİB’de öğretim elemanlarına kıyasla öğretmen adayları, İHE’de drama etkinliklerinin uygulanmasına daha fazla katılmışlar; yapılan görüşmelerde de daha fazla görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç çerçevesinde, drama etkinliklerinin kullanımı ile öğretmen adaylarının İHE sürecine etkin olarak katılmalarının, demokrasi ve insan hakları farkındalığı sağlamakla birlikte onların dönüştürücü

olabilmelerini sağlamada da dikkate alınması gerektiği ifade edilebilir. Çalışma grubunun hem nicel aşamada tercih ettiği hem de nitel aşamada sıkça dile getirdiği şekilde, bu sürecin önemine dayanarak İHE'de projeler geliştirilmesinin, öğretmen adaylarının insan hakları değerlerine bağlılıklarını anlamlı bir şekilde artırabileceği söylenebilir. Araştırma bulgularını destekler nitelikteki alan yazın doğrultusunda, Brander vd. (2012) İHE uygulamalarında “rol oynama”nın, bir olayın anlaşılmasını ve bu olayın parçası olan kişilere karşı empati duyulmasını sağlayan bir etkinlik olduğuna, insan hakları farkındalığını geliştirdiğine ve savunuculuğu güçlendirdiği için uygulanması gerektiği sonucuna varmışlardır. Brett vd. (2009) ise drama etkinliklerinin İHE sürecinde kullanılmasını, hem öğrenenlerin İHE bilgi ve becerilerini geliştireceği hem de toplum için faydaları olacak bazı olası “değişim eylemleri”ni gerçekleştirebileceğinden, *uygulanabileceği* sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer çalışmada, Ulubey ve Gözütok (2015) İHE uygulamalarında yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrenci başarılarını anlamlı bir şekilde arttırdığı ve öğrencilerde demokratik değerlere yönelik bağlılık oluşturduğu sonucuna varmışlardır. Bir diğer önemli çalışmada, Ulubey ve Aykaç (2016) İHE uygulamalarında “yaratıcı drama” etkinliğinin kullanımının, öğrenenlerin insan hakları farkındalığını artırdığı, becerilerini ve tutumlarını pozitif bir şekilde geliştirdiği sonucuna erişmişlerdir. Sonuç olarak, “rol oynama” etkinliği alan öğretmen adaylarının demokratik ve insan haklarına saygılı tutum ve davranışları geliştirebilecekleri, duyuşsal alanla öğrenmelerinin yanı sıra bilişsel öğrenme sağlayabilecekleri; drama etkinliklerinin canlandırılmasıyla, katılımcı demokratik yaşam becerilerinden olan empati yapabilme yetisini geliştirebilecekleri vurgulanabilir.

İHEİB’de ve İHE uygulamasında, insan hakları konularını takip etmede “ilgili kuruluşlara inceleme gezilerinin düzenlenmesi”ne, öğretmen adayları öğretim elemanlarına kıyasla daha fazla katılmış ve görüşmelerde daha fazla görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç çerçevesinde geziler düzenlenmesinin, öğretmen adaylarının İHE sürecinde insan hakları konusunda yaşamla bağlantı kurmalarını sağlayabileceği; onlara sorumluluk, iş birliği ve bağlılık gibi davranışlar kazandırabileceği söylenebilir. İHE uygulamasında ilgili kuruluşlara

inceleme gezileri düzenlenmesi hem nicel hem de nitel aşamada düşük ortalamayla tercih edilse ve görüşmelerde sık dile getirilmese de İHE sürecinde insan hakları kuruluşlarına yapılacak araştırma-inceleme gezilerinin öğretmen adaylarını bu kuruluşların işleyişleri konusunda bilgilenmelerini, insan hakları sorunlarını yakından deneyimleyebilmelerini dolayısıyla insan hakları kavram, beceri ve değerleriyle ilgili kazanımları gerçekleştirmelerini sağlayabileceği de söylenebilir. Henck (2018) İHE sürecinde öğretmen adaylarının okul ve sınıf dışı topluluklarda aktif katılım sağlamalarının önem taşıdığı, onların katılımcı demokratik yaşamın içinde yer almalarını ve sorumlulukları öğrenmelerini sağlamak adına bu etkinliklerin yapılması gerekliliği sonucuna varmıştır. Bu çalışmada, öğrenenlerin ilgili kuruluşlar arasında yer alan örneğin UNICEF'i ziyaret ettiklerinde, onlara yerel ve küresel sorunlarla yakından tanışmalarının ve tartışmalar yapılmasının sağlandığı ifade edilmiştir. Ayrıca, Flowers (2000) İHE'nin tutum ve davranışlarda etkili olabilmesi için eğitim gezileri yapılmasının, insan hakları konularına yakından tanık olmalarında etki sağlayabileceği sonucuna varmıştır. Bunun yanı sıra, OHCHR'nin (2016) İHE dünya programının ikinci aşaması olan yükseköğretim uygulamalarına öğretmen adaylarının aktif katılımlarını sağlamak amacıyla, diğer İHE etkinlikleri yanında özellikle saha ziyaretlerinin yapılması ve ilgili kuruluşların ziyaretinin önemli bir uygulama olabileceği görüşü desteklenmiştir. Dolayısıyla, bu tür etkinliklerin yapılmasının insan hakları mevzuatını yakından takip etmeyi, ilgili kişilerle konuları yüz yüze tartışmayı ve insan hakları sorunlarıyla yakından ilgilenme becerilerinin kazanılabilmesini sağlayacağı ifade edilebilir.

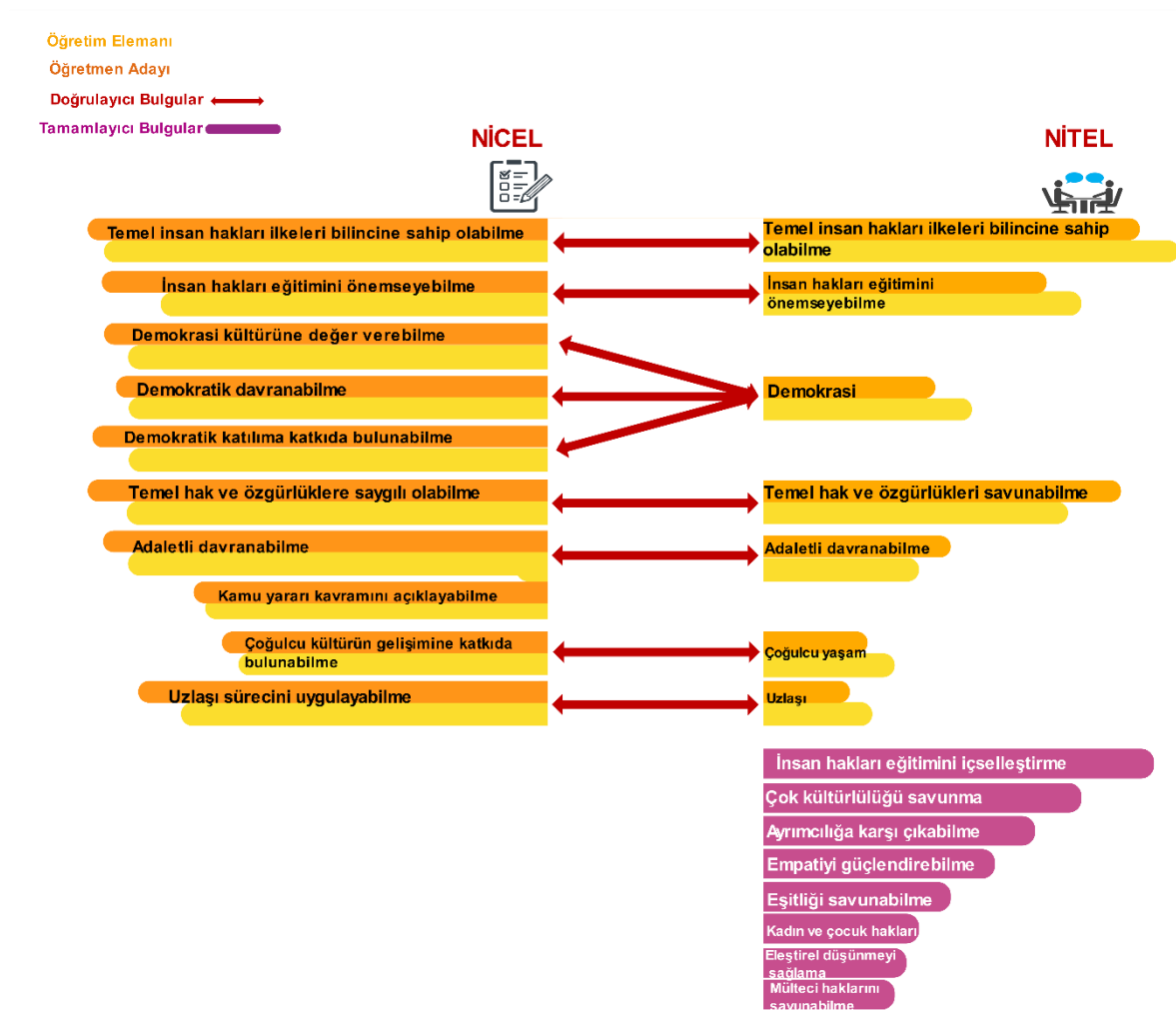
### **İkinci Alt Probleme Ait Bulgular: Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Hedeflerin Belirlenmesi**

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmede hedeflerin belirlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir" çerçevesinde nicel ve nitel bulgular birleştirilmiş; nicel bulguların doğrulanması, tamamlanması ve ayrıntılı

açıklanmasına yönelik olarak da yorumlanmıştır. Çalışma grubuna ait görüş sıklığı aşağıda, şekil 11'deki gibi görselleştirilmiştir.

## Şekil 11

*İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Hedeflerin Belirlenmesine İlişkin Nicel ve Nitel Bulgular*



Şekil 11'de, insan hakları eğitiminin lisans programlarında hedeflerin belirlenmesine ilişkin nicel bulguları sol tarafta, nitel bulguları ise sağ tarafta verilmiş; doğrulayıcı nitel bulgular, aralarına çizilen kırmızı okla birleştirilmiştir. Tamamlayıcı bulgular, örneğin "İHE'yi içselleştirme" kategorisi, koyu pembe renkle belirtilerek görüş sıklığı görselleştirilmiştir. Şekilde, nicel bulgularda görüleceği gibi hem öğretim elemanları hem de öğretmen

adaylarının, temel insan hakları ilkeleri bilincine sahip olabilme hedefinin yanı sıra, İHE sürecinin benimsenmesi sonucu, bireylerde insan haklarına saygı temelli demokratik ve adaletli davranabilme, olası çatışma durumlarında uzlaşmayı sağlayabilme hedeflerini tercih ettikleri görülmektedir. Nitel bulgularda görüleceği gibi katılımcılar; öncelikle eğitim fakültelerinde insan hakları farkındalığının kazanılmasına ek olarak bu ilkelerin içselleştirilmesi, çok kültürlülüğün savunulması, ayrımcılığa karşı çıkılabilmesi ve empatinin güçlendirilmesi kazanımlarını ve bunların davranış biçimine dönüştürülmesini dile getirmektedirler.

***Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Hedeflere Yönelik Nicel Bulgular, Doğrulayan ve Tamamlayan Nitel Bulgular.***

Araştırma kapsamında öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin hedefleri hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla İHPT anketi kullanılmış, ardından onların görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla bireysel ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada, araştırmanın nicel bulguları doğrultusunda öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının İHPT anketi maddelerine verdikleri yanıtlara ait betimsel istatistikler Tablo 22'de sunulmuş, ardından bulgular yorumlanmıştır.

**Tablo 22**

***Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Hedeflerine Ait Betimsel İstatistik***

Madde No.	Öğretim Elemanı			Öğretmen Adayı		
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS
1. Temel insan hakları ilkeleri bilincine sahip olabilme.	46	4.96	.21	632	4.98	.14
2. İnsan hakları eğitimi önemseyebilme.	46	4.85	.47	632	4.96	.23
3. İnsan hakları eğitiminin temellerini kavrayabilme.	46	4.89	.45	632	4.97	.22
4. İnsan hakları eğitimi modellerini değerlendirebilme.	46	4.40	.86	632	4.97	.16
5. Demokrasi kültürüne değer verebilme.	46	4.86	.31	632	4.98	.15
6. Demokratik davranabilme.	46	4.92	.25	632	4.97	.16

7. Demokratik vatandaşlık bilincine sahip olabilme.	46	4.89	.31	632	4.98	.14
8. Demokratik katılıma katkıda bulunabilme.	46	4.94	.21	632	4.98	.15
9. Temel hak ve özgürlüklere saygılı olabilme.	46	4.94	.21	632	4.98	.14
10. Temel hak ve özgürlükleri açıklayabilme.	46	4.86	.31	632	4.98	.14
11. Temel hak ve özgürlükleri korumada sorumluluk sahibi olabilme.	46	4.92	.28	632	4.98	.13
12. Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği, kısıtlandığı durumların farkına varabilme.	46	4.92	.28	632	4.98	.16
13. Adalet ve hak arasındaki ilişkiyi açıklayabilme.	46	4.92	.25	632	4.98	.15
14. Adaletin sağlandığı ve sağlanmadığı durumları karşılaştırabilme.	46	4.94	.21	632	4.97	.19
15. Adaletli davranabilme.	46	4.97	.33	632	4.98	.18
16. Adaletin sağlanması için kendini adayabilme.	46	4.75	.51	632	4.98	.16
17. Kamu yararı kavramını açıklayabilme.	46	4.61	.60	632	4.93	.37
18. Çoğulculuk, farklılık ve insan hakları arasında bağ kurabilme.	46	4.89	.35	632	4.89	.51
19. Çoğulcu yaşam biçimini benimseyebilme.	46	4.78	.59	632	4.89	.51
20. Çoğulcu kültürün gelişimine katkıda bulunabilme.	46	4.75	.60	632	4.89	.51
21. Anlaşmazlık nedenlerini açıklayabilme.	46	4.78	.51	632	4.96	.24
22. Uzlaşma kavramını önemseyebilme.	46	4.87	.40	632	4.97	.19
23. Uzlaşmanın yararlarının farkına varabilme.	46	4.89	.40	632	4.97	.19
24. Uzlaşma sürecini uygulayabilme.	46	4.93	.33	632	4.96	.21

Tablo 22 incelendiğinde, öğretim elemanlarının İHE'nin hedefler kategorisinde en fazla "Temel insan hakları ilkeleri bilincine sahip olabilme" ( $\bar{X}=4.96$ ), "Demokratik katılıma katkıda bulunabilme" ( $\bar{X}=4.96$ ) ve "Temel hak ve özgürlüklere saygılı olabilme" ( $\bar{X}=4.96$ ) maddelerini destekledikleri görülmektedir. Buna karşın, öğretim elemanlarının insan hakları eğitiminin hedefler kategorisinde düşük puanla "insan hakları eğitimi modellerini değerlendirebilme" ( $\bar{X}=4.50$ ) "kamu yararı kavramını açıklayabilme" ( $\bar{X}=4.67$ ) ve "çoğulcu kültürün gelişimine katkıda bulunabilme" ( $\bar{X}=4.76$ ) maddelerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin hedefler kategorisinde açık uçlu soru olan 25. soruya bir kişi, "bu konuda proje geliştirme, eser üretme, daha fazla uygulama yapabileceğim," şeklinde; bir kişi de "demokrasinin eksik yönlerini fark edebilme", "demokrasinin en büyük handikapı çoğunluğun görüşünün kabul edilip kalan azınlığın fikirlerinin bir kenara atılması durumunun farkına varabilme" görüşlerini kaydetmişlerdir. Ayrıca bir kişi, "insan haklarının yanında tüm canlıların yaşama hakkının farkında olunması" görüşünü, hedef kategorisi arasında yanıtlamıştır.

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmen adaylarının İHE'nin hedefler kategorisinde en fazla “temel insan hakları ilkeleri bilincine sahip olabilmek.” ( $\bar{X}=4.98$ ), “demokrasi kültürüne değer verebilmek” ( $\bar{X}=4.96$ ), “demokratik vatandaşlık bilincine sahip olabilmek” ( $\bar{X}=4.96$ ), ve “demokratik katılıma katkıda bulunabilmek” ( $\bar{X}=4.98$ ) maddelerini destekledikleri görülmektedir. Ayrıca “temel hak ve özgürlüklere saygılı olabilmek” ( $\bar{X}=4.98$ ), “temel hak ve özgürlükleri açıklayabilmek” ( $\bar{X}=4.98$ ), “temel hak ve özgürlükleri korumada sorumluluk sahibi olabilmek” ( $\bar{X}=4.98$ ), “hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği, kısıtlandığı durumların farkına varabilmek” ( $\bar{X}=4.98$ ) maddeleri de en fazla destekledikleri anlaşılmaktadır. Son olarak öğretmen adaylarının “adalet ve hak arasında ilişkiyi açıklayabilmek” ( $\bar{X}=4.98$ ), “adaletli davranabilmek” ( $\bar{X}=4.98$ ) ve “adaletin sağlanması için kendini adayabilmek” ( $\bar{X}=4.98$ ) maddelerini en fazla destekledikleri dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları, İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin hedefler kategorisinde açık uçlu soru olan 25. soruya cevap vermemişlerdir.

Öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin hedeflere yönelik görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ki-kare ile test edilmiş ve sekiz maddede anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Conover'e (1999) göre araştırmada beklenen frekanslar 5'ten küçük, dağılım kesikli ve çarpık olduğunda 2x2 düzeninde Fisher'in exact testinin uygulanması gerekmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak, ki-kare testinin kullanımının uygun olmadığı maddelerde, 2x2'lik tablolarda Fisher'ın Exact Testi istatistiği hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.



Tablo 23

*Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Hedeflere Yönelik Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler*

		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		$\chi^2$	P
		n	%	n	%		
4. İnsan hakları eğitimi modellerini değerlendirebilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	55.37	0.01*
	Desteklemiyorum	0	0	1	2		
	Fikrim Yok	0	0	8	17		
	Destekliyorum	16	3	4	9		
	Tamamen Destekliyorum	615	97	33	72		
		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		Fisher'in Exact Testi	P
		n	%	n	%		
5. Demokrasi kültürüne değer verebilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	-	0.01*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	14	2	5	11		
	Tamamen Destekliyorum	617	98	41	89		
7. Demokratik vatandaşlık bilincine sahip olabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	-	0.01*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	13	2	5	11		
	Tamamen Destekliyorum	618	98	41	89		
10. Temel hak ve özgürlükleri açıklayabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	-	0.04*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	12	2	5	11		
	Tamamen Destekliyorum	619	98	41	89		
11. Temel hak ve özgürlükleri korumada sorumluluk sahibi olabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	-	0.01*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	11	2	4	9		
	Tamamen Destekliyorum	620	98	42	91		
		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		$\chi^2$	P
		n	%	n	%		
16. Adaletin sağlanması için kendini adayabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	18.54	0.00*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	1	0	2	4		
	Destekliyorum	13	2	6	13		
	Tamamen Destekliyorum	617	98	38	83		
	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	0	0	25.87	0.00*

17. Kamu yararı kavramını açıklayabilme.	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	15	2	3	7		
	Destekliyorum	12	2	9	20		
	Tamamen Destekliyorum	603	96	34	74		
21. Anlaşmazlık nedenlerini açıklayabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Desteklemiyorum	1	0	0	0		
	Fikrim Yok	3	0	2	4	14.27	0.03*
	Destekliyorum	16	3	6	13		
	Tamamen Destekliyorum	611	97	38	83		

\* $p < 0.05$

Görüşler arasında anlamlı fark olan maddelere yukarıdaki tabloda yer verilmiştir, maddelerin tamamı eklerde sunulmuştur.

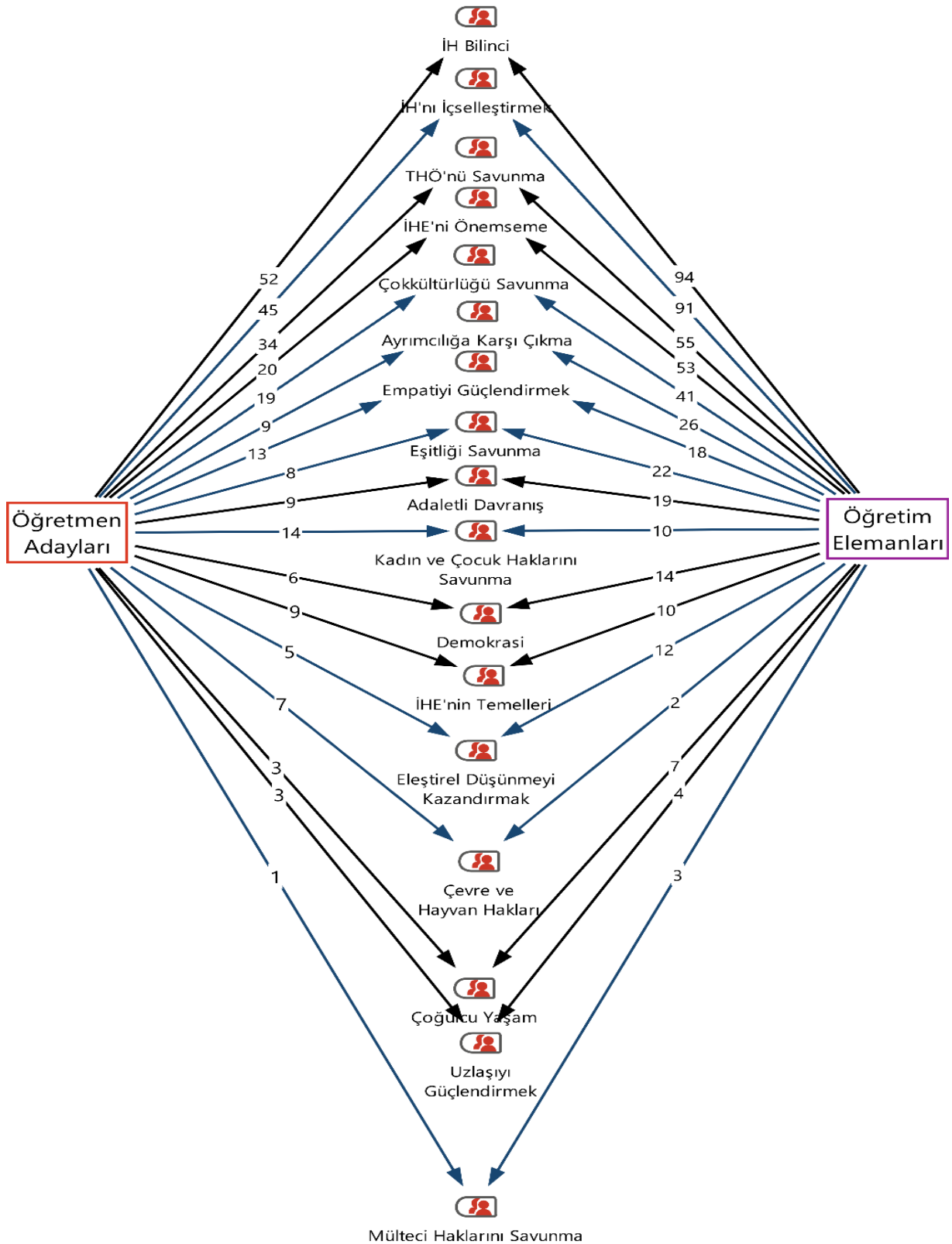
Tablo 23'te görüldüğü üzere öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin hedeflerin belirlenmesine yönelik "insan hakları eğitimi modellerini değerlendirebilme" ( $X^2(3) = 55.37, p < .05$ ) yanı sıra "demokrasi kültürüne değer verebilme" ( $p = [0.007^*]$ ), ve "demokratik vatandaşlık bilincine sahip olabilme" ( $p = [0.005^*]$ ), konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca "temel hak ve özgürlükleri açıklayabilme" ( $p = [0.004^*]$ ), "temel hak ve özgürlükleri korumada sorumluluk sahibi olabilme" ( $p = [0.015^*]$ ) ve "adaletin sağlanması için kendini adayabilme" ( $X^2(2) = 18.54, p < .05$ ) görüşleri arasında anlamlı farkın olmasına rastlanmıştır. Son olarak öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının "kamu yararı kavramını açıklayabilme" ( $X^2(3) = 25.87, p < .05$ ) ve "anlaşmazlık nedenlerini açıklayabilme" ( $X^2(3) = 14.27, p < .05$ ) konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Betimsel istatistik bulgular çerçevesinde başlıca temel hak ve özgürlükleri korumada sorumluluk sahibi olabilmenin yanı sıra demokratik katılıma katkıda bulunabilme ve adaletin sağlanması için kendini adayabilme en fazla desteklenen maddeler olarak dikkat çekmektedir. Bu bulgu öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının temel hak ve özgürlükleri içeren insan hakları ilkeleri hakkında farkındalık ve bu değerleri korumaya dönük beceri ve davranışları kazanabilme isteğine dayandığı söylenebilir. Ki-kare bulguları çerçevesinde İHE program geliştirmeye hedeflerine ilişkin "temel hak ve özgürlükleri korumada sorumluluk sahibi

olabilme” adaletin sağlanması için kendini adayabilme” ve “demokrasi kültürüne değer verebilme” gibi maddeler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın sebebi öncelikle çalışma gurubunda yer alan öğretim elemanı sayısının yeteri kadar olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca gelecek nesli yetiştirecek olan öğretmenlerin temel hak ve özgürlükler ve demokratik değerleri benimseyebilmelerini, İHE’ye yönelik olumlu tutumları geliştirebilmelerini sağlayabilecek programın planlanması ve geliştirilmesini destekledikleri ifade edilebilir.

Araştırmanın nitel aşamasından elde edilen bulgular, Şekil 12’de kategoriler hâlinde görselleştirilmiştir:

## Şekil 12

Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Hedeflerin Belirlenmesine İlişkin Görüşlerinin Kategorileri



*Ufak bir uzlaşmazlık olana kadar sürüyor maalesef.*” cümlesiyle, İHE’ye yönelik program geliştirme hedeflerinde bu önemli meselenin yer alması gerektiğini dile getirmiştir. Şekildeki kategorilerde, doğrulayan nitel bulgular siyah renkte, tamamlayan nitel bulgular mavi renktedir. Katılımcıların İHE’nin lisans programlarında hedeflerin belirlenmesine ilişkin nicel bulgularını doğrulayan nitel bulgular aşağıdaki kategoriler çerçevesinde sunulmuştur.

**Temel İnsan Hakları İlkeleri Bilincine Sahip Olabilme.** Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde İHE’ye yönelik program geliştirme kategorisindeki birincil hedef, öğretmen adaylarının insan hakları ilkeleri bilincine sahip olabilmelerini sağlamaktır. Bu nitel bulgu, hem öğretim elemanlarının hem de öğretmen adaylarının en çok katıldıkları birinci maddede yer alan nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek ifadeler arasında, öğretim elemanı H2, öğretmen eğitiminde mevcut insan hakları farkındalık düzeyini eleştirerek *“Maalesef insan hakları farkındalığının henüz gereken noktada olmamış olmasıdır.”* şeklinde ifade ederken; öğretim elemanı H3, durumu değiştirmek amacıyla *“Öğretmenlerin insan hakları ile ilgili gerçek anlamda farkındalık düzeylerinin ve bilgi düzeylerinin olması. . . gerektiğini düşünüyorum.”* şeklinde çözüm odaklı görüş ifade etmiştir. Öğretim elemanı H4 de insan hakları farkındalığının öğretmen adaylarının gelecek uygulamalarına etkisini *“Öğretmenler de eğitimci olduğuna göre ve çocukları, gençleri yetiştirdiklerine göre(...) kesinlikle bilmeliler.”* sözleriyle vurgulamıştır. Öğretmen yeterliklerine dikkat çeken B2 bu konudaki görüşünü *“İnsan hakları bilinci kazanmadan. . .kendi hayatında uygulamadan mezun olan bir öğretmen adayı da ileride öğrencisine bunu kazandıramaz.”* cümlesiyle bildirmiştir. Benzer bir şekilde, öğretim elemanı B3 *“İnsan hakları bilincini sağlamakta eğitim vazgeçilmezdir, hele hele eğitim fakültesi olunca ve gelecek öğretmenleri yetiştiren kurumlar olunca daha önemli hâle gelir.”* şeklinde bu öneme değinmiştir. İnsan hakları bilincinin hedeflerde yer almasıyla, öğretmen adaylarının gelecek uygulamalarına yön verebileceğine dikkat çeken bir diğer görüşte, öğretim elemanı B4, *“Benim öğrencilerim ilköğretim matematik öğretmeni olacaklar. İnsan hakları konusuyla ilgili onlar sınıflarında neler yapacaklar, neleri ele almaları lazım; hangi*

*İH ilkelerini nasıl ele alacakları programın hedeflerinde ve içeriğinde yer alabilir.”* şeklinde hedef-içerik ilişkisini de açıklamıştır. Son olarak, öğretim elemanı T1 ise *“İnsan hakları... ve benzeri temel kavramlarla ilgili hem bilgi hem farkındalık yaratmalıyız, en temel hedefim bu olur.”* şeklinde İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde temel insan hakları ilkeleri bilincine sahip olabilme hedefinin yer almasının önemini belirtmiştir.

Katılımcılar arasında yer alan öğretmen adayı H.K.4, İ İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde bu hedefin yer almasının, öğretmenlerde oluşturacağı faydayı *“Yaşayan her canlıya farklı bir pencereden bakma bilinci ve daha itinalı davranmalarına dönecektir.”* şeklinde vizyon yansıtan bir görüşle bildirmiştir. H.K.2 *“Öncelikle insan haklarına ilişkin doğru bilgiye sahip olmak gerekir.”* görüşünü bildirmiştir. Benzer şekilde, öğretmen adayı A.K.3; İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinin temelinde *“ilk önce kavramsal bilgilerin verilmesi”*nin gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının insan hakları konusunda bilgi eksikliklerini dile getiren B.K.1 *“İnsan haklarının önemini hepimiz biliyoruz fakat insan haklarına hâkim değiliz, çok fazla şey bilmiyoruz aslında.”* cümlesiyle, bu hedefin yer alması gerektiği görüşünü dile getirmiştir. İnsan hakları farkındalığının İHE'ye yönelik program geliştirme hedefleri arasında yer alması gerektiğini değişik bir açıdan dile getiren B.K.2. *“Hakkımız vardır fakat haklarımızı bilmek, haklarımıza göre davranmak bizim sorumluluğumuzdadır. (...) İnsan haklarını bilmediğin sürece, farkındalık sahibi olmadığın sürece, sorumluluk almadığın sürece o hakkın bir önemi kalmıyor diye düşünüyorum.”* cümleleriyle, hak ve sorumluluk ilişkisine de değindiği görüşünü bildirmiştir. T.K.3 ise İ İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde insan hakları bilincinin kazandırılması gerekliliğini *“Hak konularında kişilerin ne kadar farkında olduğu kadar, kendinin neye sahip olduğu, ne yapabileceğinin potansiyeline sahip olması gerektiğini düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Son olarak, T.K.6. İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinde *“Farkında oluş şeklinde hedeflerle başlamak gerekiyor ve farkında olduğu durumu anlatabilme, kendi sözcükleri ile ifade edebilme, bunu uygulayabilme ve uygulatabilme konusunda hepsini*

*içermesi gerekiyor.*” diyerek insan hakları farkındalığı kazanılmasının yanı sıra onları koruma ilişkisinden de söz etmiştir.

**Temel Hak ve Özgürlükleri Savunabilme.** Bu nitel bulgu “temel hak ve özgürlükler” maddesinde yer alan nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek görüşte, öğretim elemanı H2, *“temel haklar ve özgürlükler için en başta gelen ilkeler ve temel kavramların işlenmesi”* hedefinin, öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde önemle yer alması gerektiğine dikkat çekmiştir. Öğretim elemanı H3 ise İHE'nin toplumsal kapsamından söz ederek İHE'ye yönelik program geliştirme hedef belirleme sürecinde *“Tüm topluma ulaşmak, temel hak ve özgürlükleri savunmak en başta gelir.”* şeklinde önemli bir görüşü dile getirmiştir. Öğretim elemanı B1, insan hakları farkındalığının önemini vurgulamış; öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirmenin hedef belirleme sürecinde *“İnsan hakları bilincini kazandırmak amacıyla bu kavramsal bilgilerin edinilmesi, temel hak ve özgürlüklerin savunulması... gibi önemli meselelere değinilmesi gerekir.”* şeklindeki insan hakları farkındalığı ile temel hak ve özgürlükler arasında bağ kurduğu görüşünü bildirmiştir. Bir diğer örnek olarak, öğretim elemanı B4 de *“İlk başta aklıma gelen, temel hak ve özgürlüklerin ele alınması ve savunulmasının yer alması gerekir çünkü temel hak ve özgürlükler bir şekilde olmadan diğer insan hakları ilkelerinden de söz etmemiz mümkün olmayabilir.”* görüşüyle, İHE'ye yönelik program geliştirme hedefleri arasında bu hedef başlığının yer alması gerekliliğine netlik kazandırmıştır. Son örnek olarak, öğretmen eğitiminde İHE hedef belirleme aşamasında duyuşsal hedeflerin yer alması gerekliliğine dikkat çeken öğretim elemanı A3, *“Duyuşsal hedefler olmalı (Her insanın ayırım yapmadan haklara sahip olduğuna inanmalı, hakların önemini fark etmeli, hak ihlallerine karşı duyarlılık göstermeli, her zaman her yerde insan haklarını savunmalı)”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Katılımcıların arasında yer alan öğretmen adayı H.K.10, İHE'ye yönelik program geliştirme hedefleri arasında *“temel hak ve özgürlüklerin benimsenmesi ve savunulması gibi hedefler”* olmasından söz etmiştir. Öğretmen adayı A.K.3 *“İHE'ye yönelik program*

*geliştirme hedeflerinde temel hak ve özgürlüklerin benimsenmesi ve bunları eyleme dönüştürülmesinin, hedeflerin temel çerçevesini oluşturmasının gerekliliğini söyleyebilirim.*” şeklindeki görüşüyle, hedef başlığını dile getirmiştir. Demokrasi ile temel hak ve özgürlükler arasındaki ilişkiyi açıklayan öğretmen adayı A.K.1 *“Temel hak ve özgürlüklere saygının olmadığı bir yerde, demokrasi de olamaz diyebilirim. Bu yüzden bu konuların önemle vurgulanarak işlenmesi taraftarıyım.”* diyerek, bu hedefin İHE’ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer alması gerektiğini dile getirmiştir. Hak ve sorumluluklara değinen B.K.7. İHE’ye yönelik program geliştirme hedef belirleme sürecinde *“Kendimiz ve başkasının hakkında konuştuk, ama hak savunuculuğu üzerinde de durulması gerektiğini düşünüyorum.”* şeklindeki görüşüyle, hedefler sırasında temel hak ve özgürlüklerin yer almasının önemine değinmiştir. Son örnek olarak, bir diğer açıdan temel hak ve özgürlüklerin önemine değinen öğretmen adayı T.K.5 *“Benim aklımda kalan sadece temel haklar. İnsan olarak bizim doğuştan itibaren gelen haklarımız var ve bunları bilmemek bana göre çok acı bir şey. 2020 yılındayız ve haklarımızı bilmiyoruz. Bu korkunç bir şey.”* eleştirisinde bulunmuştur.

**İnsan Hakları Eğitimi Önemseyebilme.** Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının, eğitim fakültelerinde İHE’ye yönelik program geliştirmenin üçüncü hedefi, insan hakları eğitimi önemseyebilme olarak saptanmıştır. Bu nitel bulgu, insan hakları eğitimi önemseyebilme maddesinde yer alan nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek bir ifadede, öğretim elemanı H1, *“İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi gibi değerlerin hayata geçirilmesine. . . dönük, öğretmen adaylarının bu konuda eğitim almalarını önemsiyorum.”* cümlesiyle, öğretmen eğitimi İHE’ye yönelik program geliştirme sürecinde bu hedefin yer almasının önemine değinmiştir. Ayrıca, H2, *“Öğretmen adayları çalışma hayatına katıldıkları zaman toplumda daha aktif bir birey olarak farkındalığı artırıp değişime yol açabilirler.”* İfadesiyle, İHE’ye yönelik program geliştirme hedeflerinde bu hedefin yer almasının toplumsal değişime katkı sağlayabileceğini dile getirmiştir. Bir diğer önemli görüşte, öğretim elemanı H4, eğitim fakültelerindeki insan haklarına aykırı uygulamaları



*“Haksızlığa uğradıklarında öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri merci olmadı, her zaman hoca haklı olmuyor; ciddi anlamda haksızlığa uğrayan öğrenciler oluyor ve korkudan susuyorlar, travmalar geçiriyorlar, bazen depresyona giriyorlar.”* cümleleriyle eleştirerek, İHE’ye yönelik program geliştirme hedeflerinde İHE’yi önemseyebilme hedefinin yer alması gerektiğine dikkat çekmiştir. Son örnek olarak, barış meselesine dikkat çeken öğretim elemanı B3, İHE’yi önemseyebilme hedefinin yer almasını *“İHE’nin asıl önemi dünya barışının sağlanması ve korunmasında (...) şart.”* şeklinde gerekçelendirmiştir.

Katılımcılardan H.K.3 mevcut uygulamaları *“Hâliyle eğitimci bir bireyin insan hakları konularına hâkim ve bu bilgileri paylaşabilecek seviyede olması gerekiyor.”* şeklinde eleştirerek öğretmen eğitimindeki İHE’ye yönelik program geliştirme hedefleri arasında buna yer verilmesini savunmuştur. Bir diğer yandan, A.K.3 İHE öğretmen yeterliklerinin öneminden *“İHE’yi işleyecek bizim gibi öğretmen adaylarının, yeterlikleri kazanmaları önemlidir.”* şeklinde söz ederek İHE’ye yönelik program geliştirme sonucu İHE’nin öğretmen adayları tarafından önemsenbilmesinin gerekliliğini dile getirmiştir. Benzer bir şekilde, T.K.5 *“Öncelikle öğretmenin sınıfta da üniversitede de çatışmaları çözen, her türlü farklılığa saygı gösteren, eşitlikçi bir tavır sergilemesi gerekiyor.”* ifadesinden yola çıkarak, öğretmen eğitimi İHE’ye yönelik program geliştirme hedeflerinde İHE’yi önemseyebilme hedefinin yer almasına değinmiştir. Son olarak, T.K.6 eleştirel bir bakış açısıyla *“İnsan haklarına saygınlık konusunda, insan haklarını ne kadar benimsiyoruz bilemiyorum. Ben çevreme baktığım zaman, çok fazla insanın bir kargaşa içinde olduğunu düşünüyorum. O yüzden İHE ve İHE temelleri kesinlikle önemlidir.”* diyerek, öğretmen eğitimi İHE’ye yönelik program geliştirme sürecinde, İHE’yi önemseyebilmenin hedeflerde yer almasının gerekliliğini vurgulamıştır.

**Adaletli Davranabilme.** Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde İHE’ye yönelik program geliştirmenin dördüncü sırada gelen hedef, adaletli davranabilmeyi sağlamaktır. Bu nitel bulgu, adaletli davranabilme maddesinde yer alan nicel bulguyu açıklamaktadır. Öğretim elemanı H1, *“Bazı durumlarda öğretmen kasıtlı olarak öğrenciye ayrımcılık yapıyor ya da ön yargı ile yaklaşıyor.”* ifadesini kullanarak,

öğretmen eğitiminde İHE sürecinde adaletli davranabilmeyi kazandırmak gerekliliğini dile getirmiştir. Ayrıca, öğretim elemanı H3, her yönüyle bireysel farklılıklardan *“Hepimizin farklı özelliklerinin olduğunu sadece dil, din, cinsiyet bağlamında değil-yani otizm veya down sendromu olan bir çocuk da bunları böyle ayırt etmek yerine-bir sınıf ortamında öğretmenin, bunları bireysel farklılık olarak anlaması ve kabul etmesi önemlidir.”* şeklinde bahsetmiş ve açıklamalarıyla İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinde adaletli davranabilme hedefinin yer alması gerektiğini dile getirmiştir. Öğretim elemanı H4, İHE sürecinde adalet kavramına *“Adaletle kastettiğim şey hepimizin din, dil, ırk, mezhep, cinsiyet, cinsel yönelim konusunda hangi anlayışa ve yaşam tarzına sahip olursak olalım bir şekilde yine yasaların bizi koruması lazım.”* şeklinde açıklık getirerek bu hedefin, öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinin temel taşı ve önemli bir hedefi olması gerektiğini belirtmiştir. Bu çerçevede öğretim elemanı B2 de, insan hakları ilkelerinin yanı sıra *“adaletli davranma”* ilkesinin de İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer alması gerektiğini açıklamıştır. Öğretim elemanı B3 ise sosyal adalet meselesine dikkat çekerek *“İnsan hakları eğitimi; bir insan hakkıdır ve sosyal adalet... ön koşuludur.”* ifadesiyle İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer alması gerekliliğinin altını çizmiştir. Son olarak öğretim elemanı A1, adalet hakkındaki mevcut toplumsal algıyı *“Bizim insanlarda bir anlayış var: Bana ve benim yanımdaki insanlara bir haksızlık yapılmadıysa, bize bir zarar gelmediyse, farklı görüşte olan insanlara zarar gelmiş olması aslında çok da önemli değil bizim için... Ne yazık ki bizde böyle bir algı var.”* cümleleriyle eleştirerek öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde adaletin savunulabilmesine yer verilmesini dile getirmiştir.

Katılımcılardan öğretmen adayı H.K.1 gelecekteki kendi İHE uygulamalarına adalet kavramının yön vereceğini vurgulamış ve *“İHE'nin temeli ne olmalı deyince adaleti benimseme ve adaletli davranabilme olmalı.”* cümlesiyle dikkat çeken görüşünü bildirmiştir. Son görüş olarak, B.K.6 adalet ve eşitlik ilişkisine *“Bence adaletin ve eşitliğin olmadığı yerde adaletsizlik ve eşitsizlik olur. Bence bu konular en başta yer almalı.”* ifadeleriyle değinerek, bu önemli hedefin İHE'ye yönelik program geliştirmede olması gerektiğini vurgulamıştır.

**Demokratik Katılıma Katkıda Bulunabilme.** Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerine göre, eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin dördüncü sırada gelen hedefi, demokratik katılıma katkıda bulunabilmeyi sağlamaktır. Bu nitel bulgu, demokratik katılıma katkıda bulunabilme maddesinde yer alan nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek ifadede, H2 öğretim elemanı, İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde *“demokrasiyle ilgili gerçek anlamda farkındalık düzeylerinin ve bilgi düzeylerinin olması”* hedefine yer verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğretim elemanı H4 ise insan hakları ve demokrasi ile ilgili kuramsal bilgilere dikkat çekerek *“Demokrasi ne demek? Bir kere kavramların çok iyi açıklanması gerekir.”* şeklindeki görüşünü belirtmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra, öğretim elemanı H3 *“gelişmiş bir demokratik toplum olabilmek”* hedefinden söz ederken, öğretim elemanı B1'in *“Demokratikleşme kültürünü yerleştirebilmek için insan hakları değerlerinin edinilmesi gereklidir.”* görüşü çerçevesinde, öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinde katılımcı demokrasiyi benimseyebilmeyi sağlayan hedeflerin de yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcılardan öğretmen adayı T.K.8, yükseköğretim kurumları kapsamında *“Önce üniversitede bir demokrasi geliştirilmeli.”* vurgusundan yola çıkarak İHE'ye yönelik program geliştirmede demokrasi kültürünü benimseyebilme hedefinin yer almasının altını çizmiştir.

**İnsan Hakları Eğitiminin Temellerini Kavrayabilme.** Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde, eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin beşinci sırada gelen hedefi, İHE'nin temellerini kavrayabilmeyi sağlamaktır. Bu nitel bulgu, nicel bulgularda yer alan insan hakları eğitiminin temellerini kavrayabilme maddesini açıklamaktadır. Öğretim elemanı H3, İHE'nin önemine dikkat çekerek *“İHE uygulamasının eğitim fakülteleri çerçevesinde öğretmenlerden başlamasının ve İHE'nin temellerinin açıkça ifade edilmesinin en doğru olacağı”* şeklindeki görüşünü bildirmiştir. Katılımcılar arasında yer alan öğretmen adayı A.K.5, İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinde *“Üniversitede öğretmen adayları bu eğitimi alırlarken hukuki detayların da farkına varmaları sağlanabilir.”* şeklinde ifade kullanarak, İHE temellerinin İHE'ye yönelik

program geliştirme hedeflerinde yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Son olarak, B.K.3. *“Terimler ve dil üzerinde çalışılması, insan hakları ve İHE kavramlarının üzerinde durulması.”* ifadeleriyle, bu önemli hedefe değinmiştir.

**Çoğulcu Yaşam Biçimini Benimseyebilme.** Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerine göre, eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin altıncı sırada gelen hedefi, çoğulcu yaşam biçimini benimseyebilmeyi sağlamaktır. Bu nitel bulgu, nicel bulgular arasında yer alan çoğulcu yaşamı benimseyebilme maddesini açıklamaktadır. Öğretim elemanı H4, *“Demokrasi çoğunluğun istedikleri ve doğru bulduklarını yaşamak değildir. Azınlıkların haklarının korunabildiği; güven içerisinde, korku yaşamadan, herhangi bir tehdit riski altında olduğunu hissetmeden, güvenle söyleyebildiği, konuşabildiği, yaşayabildiği bir toplum demektir.”* ifadesini kullanarak İHE'ye yönelik program geliştirmede bu önemli hedefin yer almasını vurgulamıştır. Öğretim elemanı B2 ise *“Sözünü edemediğimiz azınlıkların haklarının savunulması”* ifadesini kullanarak, İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde bu önemli hususun yer almasını savunmuştur. Katılımcılardan öğretmen adayı H.K.9, *“Bulduğumuz ortamın renginde yaşayabilmeyi de öğrenmeliyiz.”* şeklindeki görüşüyle, İHE'ye yönelik program geliştirmede çoğulculuğun benimsenebilmesi hedefine yer verilmesi gerektiğine değinmiştir. Son olarak, T.K.4 *“Çeşitlilik bence yer almalıdır yani her türlü azınlık alt grup dediğimiz grupların ele alınması... Bunlarla da ön yargılarımızın kırılabilmesi için etkileşime geçilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* şeklindeki görüşünü bildirmiştir.

**Uzlaşma Sürecini Uygulayabilme.** Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde, eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin yedinci sırada gelen hedefi, uzlaşma sürecini uygulayabilmeyi sağlamaktır. Bu nitel bulgu, nicel bulgular arasında yer alan uzlaşma sürecini uygulayabilme maddesini açıklamaktadır. Bu doğrultuda, öğretim elemanı H1, İHE'ye yönelik program geliştirme hedef belirleme sürecinde *“toplumsal ve ilgili kesimler arası bir mutabakata dayanmalı”* vurgusuyla, uzlaşma sürecinin hedefler içinde yer alması gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcılardan öğretmen

adayı H.K.3, eşitlik ve uzlaşma meselesine dikkat çekmiş ve *“Biz eşitiz, kardeşiz; beraber yaşayabiliriz. Ama bu sadece*

Katılımcıların İHE'nin lisans programlarındaki hedeflerin belirlenmesine ilişkin nicel bulguları tamamlayan nitel bulgular, aşağıdaki kategoriler çerçevesinde sunulmuştur:

**İnsan Haklarını İçselleştirebilme.** Nitel veri analizi sonucu en çok görüş bildirilen kategoriler arasında birinci sırada yer alan bu kategori, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde önemli bir hedef olması gerektiği bulgusunu yansıtmaktadır. Örneğin; öğretim elemanı H3 *“Öğretmenlerin çocuklara model olabilmesi için insan hakları...ilkelerini içselleştirmeleri gerektiğini düşünüyorum; yani sadece farkındalık ve konuyu bilmenin yeterli olmadığını anlaması ve aynı zamanda onu içselleştirerek kendi kişiliğinin, kendi aldığı eğitimin bir parçası olarak görmesi gerekiyor.”* şeklindeki görüşüyle İHE'ye yönelik program geliştirmede bu önemli hedefin yer alması gerektiğini vurgulamıştır. İnsan haklarını içselleştirmenin öğretmen uygulamalarındaki öneminden söz eden öğretim elemanı B2, *“İnsan haklarını içselleştirmeden, kendi hayatında uygulamadan mezun olan bir öğretmen adayı da ileride öğrencisine bunu kazandıramaz.”* şeklinde görüşünü bildirmiştir. Öğretim elemanı B3 ise insan haklarını korumada sorumluluklara değinerek *“Hakların farkındalığının yetmediği, aynı zamanda hakları korumaya yönelik sorumluluklar hakkında bilinçlenme, içselleştirme ve eyleme geçme daha önemli.”* cümlesiyle, bu hedefin İHE'ye yönelik program geliştirmede yer alması gerekliliğinden söz etmiştir. Öğretim elemanı B4'ün, *“İnsan hakları değerleri, bilgi ve becerileri uygulanınca bireyler tarafından ancak içselleştirebilir.”* şeklindeki ifadesi dikkate alındığında, insan haklarını koruma sürecindeki eyleme geçmede, insan hakları değerlerini içselleştirmenin ön koşul olduğu söylenebilir. Bu hedefi açıklar nitelikte olan bir diğer görüşte öğretim elemanı A3, *“İHE programının duyuşsal hedefleri olmalı (her insanın-ayrım yapılmadan-haklara sahip olduğuna inanmalı, hakların önemini fark etmeli, hak ihlallerine karşı duyarlılık göstermeli, her zaman her yerde insan haklarını savunmalı.”* cümleleriyle hedefin önemini vurgulamıştır. Katılımcılardan öğretmen adayı

H.K.1, İHE'ye yönelik program geliştirmede insan hakları bilinci hedefinin yanı sıra *“İnsan haklarının içselleştirilmesinin ve uygulamaya dönük becerilerin kazanılmasının çok önemli”* olduğunu belirtmiştir. H.K.10 *“İnsan hakları kadimlerden beri din ile, hayat ile, inanışla her yerimizde var; ancak içselleştiremiyoruz.”* yorumuyla, insan hakları konusundaki bir eksikliğe değinmiş; bu süreci gerçekleştirmede *“içselleştirebilme”* hedefinin önemini vurgulamıştır. Son olarak, T.K1. ise İHE sürecinde *“Farkındalığın tek başına yeterli olduğunu düşünmüyorum, farkındalığı uygulamaya dökmemiz gerekiyor.”* ifadesiyle bu sürecin ön koşulunu hatırlatmış ve İHE'ye yönelik program geliştirmede insan haklarını içselleştirebilme hedefinin de yer alması gerektiğini dile getirmiştir.

**Çok Kültürlülüğü Savunabilme.** Nitel veri analizi sonucu en çok görüş bildirilen kategoriler arasında ikinci sırada yer alan bu kategori, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde önemli bir hedef olması gerektiği bulgusunu yansıtmaktadır. Örnek görüşte, öğretim elemanı H1, İHE'ye yönelik program geliştirme hedefleri arasında *“Öğretmen adaylarının çok kültürlü, kültürlerarası ve iletişim becerilerini işe koşabilmelerinin...İHE'nin temelinde çok önemli bir husus olduğunu”* ifade ederek, çok kültürlülüğü savunabilme hedefine değinmiştir. Benzer bir ifadede öğretim elemanı H3 *“Çok kültürlülük; bireysel farklılıkları gözetebilen, farkında olarak yaşayabilen kişileri eğitmek olmalıdır bence.”* ifadesiyle, çok kültürlülüğün İHE'ye yönelik program geliştirme hedefleri arasında yer almasını savunmuştur. Bir diğer ifadede, H4 *“Birlikte yaşamayı...içselleştirmek adına, çok kültürlülük çok önemli ve hedeflerde kesinlikle yer almalıdır.”* cümlesiyle, İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinde bu hedefin yer almasındaki önemin altını çizmiştir. Öğretim elemanı B3 *“farklılıkların benimsenmesi”* konusuna değinirken, öğretim elemanı B1 de *“Çok kültürlülük ve çeşitlilik konuları bence önemli olan başlıklardır.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Son olarak, öğretim elemanı T1 *“Biz de çok kültürlü bir yapıya sahibiz ve bunu zenginlik olarak görüyoruz. İH dersinde farkındalık yaratacak kavramlardan birisi olarak ele almamız gerekir.”* düşüncesinden yola çıkarak, İHE'ye yönelik program geliştirme hedefleri arasında

çok kültürlülük ögesinin yer almasını savunmuştur. Katılımcılardan öğretmen adayı H.K.10, bu hedefin önemini *“Ön yargıları yıkmak için bizden farklı kültürdeki kişilerin tanınması ve çok kültürlülük gibi hedeflerin benimsenmesi lazım”* şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer örnek görüşte H.K.3 *“Farklılığın bir farklılık olmadığı farkındalığını vermek lazım.”* şeklindeki ifadesiyle, çok kültürlülük hedefinin İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinde yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Son olarak, T.K.5 *“Ülkemiz çok çeşitli bir yapıya sahip...ve ben çevreme baktığım zaman çok fazla insan bir kargaşa içindeyiz.”* görüşünü bildirmiş ve İHE'ye yönelik program geliştirmede bu hedefin yer almasının önemine dikkat çekmiştir.

**Ayrımcılığa Karşı Çıkabilme.** Bu kategorinin üçüncü sırada yer alması ile, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde, ayrımcılığa karşı çıkabilmenin olması gerektiği bulgusuna varılmıştır. Bu çerçevede, H1 öğretim elemanı *“Bazen öğretmen kasıtlı olarak öğrenciye ayrımcılık yapıyor ya da ön yargı ile yaklaşıyor.”* ifadesiyle, bu durumu önlemek adına İHE'ye yönelik program geliştirmede bu hedefin yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretim elemanı H3 ise *“Birlikte yaşadığımız tüm canlılar, tüm evrenle ilgili ayrışmanın olmadığı çizgilerin olmadığı...”* şeklindeki bir evrensel bakış açısı sergileyerek, bu hedefin de İHE'ye yönelik program geliştirmede yer alabileceğinin altını çizmiştir. Öğretim elemanı B3 ise *“Hedefler arasında... ön yargı ve yanlışlıkların farkında olmak, bunları ortadan kaldırmak ve ayrımcılık yasağı üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum.”* şeklinde görüşünü bildirmiş, temel hak ve özgürlüklere dayalı demokratik yaşam için gerekli olan bir ögenin, ayrımcılıklara karşı çıkmak olduğunu belirtmiştir. Bir diğer ifadede öğretim elemanı A1, mevcut toplumsal yaşama *“Bizim toplumumuzda, kültürümüzde bazı kalıplar var ve bunlar birçok alanla ilgili kalıplardır; belki bunların aşılması, belirlenmesi ve işlenmesi”* cümleleriyle dikkat çekerek, ayrımcılığa karşı çıkabilme hedefini, İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde “olmazsa olmaz” olarak nitelemiştir. Son olarak, öğretim elemanı A3 de, benzer bir şekilde *“Toplumun aydın kesimini oluşturan öğretmenlerin öncelikle*

*birleştirici, ayırım yapmayan, toplumda yaşanan sorunlara anında çözüm bulan bir yapıda olması gerekir.”* şeklindeki görüşünü yansıtmıştır.

**Empatiyi Güçlendirebilme.** Nitel veri analizi sonucu en çok görüş bildirilen kategoriler arasında dördüncü sırada yer alan bu kategori, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerine göre, eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde empatiyi güçlendirebilmenin önemli bir hedef olması gerektiği bulgusunu yansıtmaktadır. Bu çerçevede öğretim elemanı H2 *“Empatiye sahip oldukları zaman çok daha farklı bakış açılarına sahip olacaklardır.”* görüşüyle, öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirmede bu hedefin yer almasının önemini açıklamıştır. Öğretim elemanı H3 de öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirmede *“Herkesin birbirine saygılı ve birbirini dinleyen ve haklarına özen gösteren, önem veren ve empati kurabilen”* hedefini kazandırmasının önemle yer almasından ve böylece insan haklarına dayalı demokratik toplumun inşasından söz etmiştir. Öğretim elemanı H4'ün *“İHE'nin kalıcı olması için duyuşsal bir boyutu da olmalı yani empati”* cümlesiyle belirttiği görüşünü destekleyen öğretim elemanı B1 de *“Empati kurmak ve duyarlı olmak”* hedefinin öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirmede yer almasını savunmuştur. Bir diğer görüşte A1, *“Başkalarının ayakkabısının içine girerek empati kurmak”* metaforuyla, öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme hedefleri arasında bu hedefin yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan öğretmen adayı H.K.10'un *“Daha çok empati duygusunu, duygusal zekâyı geliştirmemiz lazım. Kişi kendini anlarsa başkasını da anlar. Empati yaparsa herkesi anlayabilir.”* ifadesini destekler nitelikte görüş bildiren A.K.5 *“Bir şekilde empatiyi geliştirmemiz de gereklidir.”* diyerek bu hedefin İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer almasını savunmuştur. Son olarak, B.K.5 *“Empati kavramının geliştirilmesi gerekir ve duyuşsal hedeflerin üzerinde durulmalıdır.”* ifadesiyle, empatiyi güçlendirmenin İHE'ye yönelik program geliştirmenin temel hedefleri arasında olması gerektiğinin altını çizmiştir.



**Eşitliği Savunabilme.** Beşinci sırada yer alan eşitliği savunabilme hedefinin, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer alması gerektiği bulgusuna varılmıştır. Bu çerçevede öğretim elemanı H3, *“İnsanların, herkesin eşit olduğunu anlatacak.”* ifadesini kullanarak, İHE'ye yönelik program geliştirme hedefleri arasında bu önemli hedefin yer alması gerektiğini vurgulamıştır. B3 ise, *“Hedefler arasında...eşitlik üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum.”* cümlesiyle görüşünü bildirmiş; öğretim elemanı B4 de *“insanların eşit haklara sahip olduklarının açıklanması, yani en çok eşitlik ve adaletin açıklanması, benimsenmesi ve içselleştirilmesi”* ifadesiyle bu konudaki görüşünü beyan etmiştir. Öğretim elemanı T1 ise *“Eğitimde fırsat eşitliği ve benzeri temel kavramlarla ilgili hem bilgi hem farkındalık yaratmalıyız, en temel hedefim bu olur.”* ifadesiyle, eşitliği savunabilme hedefinin İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer alması gerektiğini vurgulamıştır. A.K.11 ise eleştirel bir bakışla *“yani eşitliğin doğru tanımlanması ve temel taş olduğunun farkında olunması”* gerekliliğini içeren ifadesiyle, İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinde temel hak ve özgürlüklere zemin oluşturan eşitliği savunabilmenin de hedefler arasında yer alması gerektiğini belirtmiştir. Son olarak, T.K.1 eşitsizliğin sonuçlarından *“Bence eşitlik kavramının önemini kavrar diye bir hedef koyabiliriz. Günümüzde her ülkede ırkçılık söz konusu ve bunun ana sebeplerinden biri de eşitlik kavramının tam olarak oturmamış olması.”* şeklinde söz ederek, İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinden biri olan eşitliği vurgulamıştır.

**Kadın ve Çocuk Haklarını Savunabilme.** Altıncı sırada yer alan kadın ve çocuk haklarını savunabilme hedefinin, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerine göre, eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer alması gerektiği bulgusuna varılmıştır. Bu çerçevede H2, hedefler arasındaki kadın ve çocuk haklarını savunabilmenin gerekliliğini *“kadın hakları, özellikle veya çocuk hakları, konuların arasında çok önemlidir.”* şeklindeki görüşüyle bildirmiş ve bu hedefin önemine dikkat çekmiştir. Öğretim elemanı B4, mevcut eğitim sisteminin işlevine eleştirel bir bakışla dikkat çekerek *“Gelecek görevlerinde öğretmen adayları kalabalık sınıflarda eğitim hizmetine*

*başlayacak, farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen öğrencileri olacak, farklı ihtiyaçlarla ilgililerle vs. Bu yüzden insan hakları hedeflerinde çocuk hakları konusu, mutlaka öğretmen eğitiminde yer almalıdır.”* ifadeleriyle bu hedef hakkındaki görüşünü bildirirken; öğretim elemanı B4 ise İHE'ye yönelik program geliştirme hedefleri arasında mutlaka *“kadın haklarının, çocuk haklarının savunulması ve eyleme geçilmesi”*ni, olması gereken hedef olarak vurgulamıştır. Katılımcılardan öğretmen adayı H.K.4 Türkiye'deki güncel sorunlardan hareket ederek *“Türkiye’de kadın cinayetlerinin çok fazla olduğu bir dönemde, böyle bir hedefe çok ihtiyaç var bence.”* cümlesiyle, bu hedefin İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer alması gerektiğini dile getirmiştir. Son olarak B.K.4 *“Cinsiyetçi konuşmanın engellenmesi, kültürün aşağılanması engellenmesi”* ifadesinden yola çıkarak bu hedefin önemini vurgulamıştır.

**Eleştirel Düşünmeyi Sağlayabilme.** Nitel veri analizi sonucu en çok görüş bildirilen kategoriler arasında altıncı sırada yer alan bu kategori, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerine göre, eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde eleştirel düşünmeyi sağlayabilme hedefinin yer alması gerektiği bulgusunu yansıtmaktadır. Bu çerçevede B3, öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme hedefleri arasında öğretmen adaylarına *“eleştirel düşünmeyi kazandırmak, çok önemli konu olan ön yargı ve yanlılıkların farkında olmak ve bunları ortadan kaldırmak”* hedefini kazandırmanın önemini belirtmiştir. Önemli bir öz eleştiride bulunan öğretim elemanı A2 *“Biz ‘Öğrenci tartışın, bilsun, düşünsün.’ diyoruz ama buna ne kadar açığız?”* cümlesiyle görüşünü belirterek öğretmen adaylarına İHE'ye yönelik program geliştirme sonucu eleştirel düşünmeyi kazandırmak gerektiğini dile getirmiştir. Öğretim elemanı T1, öğretmen yetiştirme programları hakkında *“Öğretmen yetiştirmede ne yazık ki ‘thinking outside the box’ düşünebilen veya kalıpların dışında düşünebilen öğretmen adayları yetiştiremiyoruz ve burada eleştirel pedagoji farkındalığı yaratmak önemli”* şeklinde eleştiride bulunarak, İHE'ye yönelik program geliştirme hedef belirleme sürecinde eleştirel düşünme becerisinin kazanılmasının önemine dikkat çekmiştir. Katılımcılardan öğretmen adayı B.K.1, İHE

sürecinde “*olaylara farklı açıdan bakabileceğimiz ortam*” oluşturmak amacıyla, İHE’ye yönelik program geliştirme hedefleri arasında, eleştirel düşünme becerilerini kazandırmanın yer alması gerektiğini vurgulamıştır.

**Çevre ve Hayvan Haklarını Savunabilme.** Yedinci sırada yer alan bu kategoride, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültelerinde İHE’ye yönelik program geliştirme hedeflerinde, çevre ve hayvan haklarını savunabilmenin yer alması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Örnek görüşler öyledir: Öğretim elemanı H3 “*Çevre ve hayvan hakları olması gerekiyor.*” cümlesiyle, bu hedefin İHE’ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer alması gerektiğini bildirmiştir. A2; çevre ve insan yaşamı ilişkisinden hareket ederek “*Çevreye saygı, bu insan haklarının dışında, hayvanların yaşamına saygı. Ekosistem insanların tarafındaki, bu sebeple insan haklarına girebilir. Hayvan hakları olayı farklı olur. Ekosistemde yapılır, ama sahip çıkmayı, dengeyi sağlamak... Evet, temiz hava alma hakkı gibi...*” şeklindeki görüşleriyle, İHE’ye yönelik program geliştirme hedeflerinde çevre ve hayvan haklarını savunabilmenin yer alması gerektiğini dile getirmiştir. A.K.3 ise “*Çevre zaten bireyle bağlantılı bir şey, sen çevreyi kirlettiğinde yaşam ve beslenme hakkını elden alacaksın. Suya ulaşma hakkını ihlal edecek, vefat edecek, yaşam hakkı elinden olacak.*” şeklinde farklı bir bakış açısı sunmuş; gelecekteki bireylerin doğayla iç içe yaşam hakkında farkındalıklarının oluşturulması için öğretmen eğitimi İHE’ye yönelik program geliştirme hedeflerinde bu önemli ögeye yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Son olarak, T.K.2 ise “*Günümüze baktığımızda hayvanlar katliama uğruyor.*” şeklindeki görüşünü bildirmiş ve hayvan haklarını savunabilme hedefini desteklemiştir.

**Mülteci Haklarını Savunabilme.** Nitel veri analizi sonucu en çok görüş bildirilen kategoriler arasında sekizinci sırada yer alan bu kategori, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerine göre, eğitim fakültelerinde İHE’ye yönelik program geliştirme hedeflerinde mülteci haklarını savunabilme hedefinin yer alması gerektiği bulgusunu yansıtmaktadır. Örnek görüşte, öğretim elemanı H1, konuyla ilgili kendi çalışmalarından söz

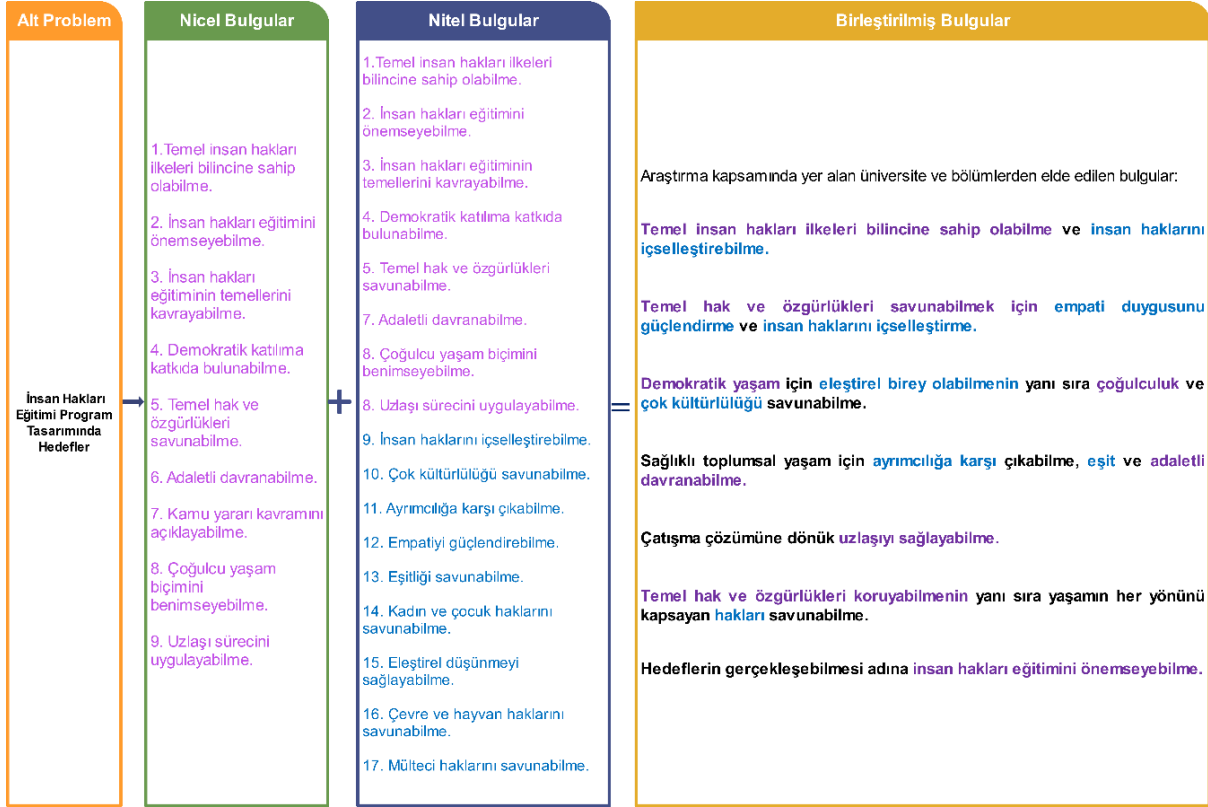
etmiş ve bu doğrultuda “Ülkemizdeki mülteci çocukların eğitimlerinin ve onunla ilişkili problem durumlarının önemi sebebiyle” bu hedefin de İHE'ye yönelik program geliştirmede yer almasını önemseydiğini ifade etmiştir. Son olarak, katılımcılardan öğretmen adayı T.K.5, öğretmen eğitimi programlarını “Sadece kendi haklarımızı korumak değil bir...mülteci hakkını koruyabiliyor muyuz, bunları biliyor muyuz? Bunların derslerde işlenmesi lazım.” şeklinde eleştirmiş ve bu hedefin İHE'ye yönelik program geliştirmenin önemli hedefleri arasında olması gerektiğini vurgulamıştır.

### ***Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Hedeflerin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Bulgular***

Araştırma çerçevesinde nitel bulguların nicel bulguları tutarlı bir şekilde doğruladığı, tamamladığı ve genişlettiği söylenebilir. Meta çıkarım yoluyla birleştirme bulguları aşağıdaki şekil 13'te görselleştirilmiştir.

## Şekil 13

### Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Hedeflerin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Bulgular



Nicel bulgular çerçevesinde “insan hakları farkındalığını sağlayabilme”, “insan hakları eğitimi modellerini değerlendirebilme”, “temel hak ve özgürlükleri korumada sorumluluk sahibi olabilme” ve “adaletin sağlanması için kendini adayabilme” en fazla desteklenen maddeler arasında başlıca yer almıştır. Yapılan görüşmeler de nicel bulguların tamamını doğruladığı ve “insan haklarını içselleştirebilme”, “çok kültürlülüğü savunabilme”, “ayrımcılığa karşı çıkabilme”, “empatyi güçlendirebilme”, “eşitliği savunabilme”, “kadın ve çocuk haklarını savunabilme”, “eleştirel düşünmeyi sağlayabilme”, “çevre ve hayvan haklarını savunabilme”, ve “mülteci haklarını savunabilme” bulguları tamamladığı için nicel ve nitel bulguların uyumlu olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, nitel bulgular “insan hakları farkındalığını sağlayabilme” hedefini açıklamada, öğretmen adaylarına kıyasla öğretim elemanlarının bu hedefi daha fazla dile getirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının daha fazla değindiklerine dikkat etmeden, bu sonucun bir nedeni olarak, insan hakları

farkındalığının ve bu konular üzerindeki çalışmaların eksik olduğu söylenebilir. Görüşmeler çerçevesindeki izlenime göre, bu konunun sadece öğretmen adayları için geçerli olmadığı aynı zamanda öğretim elemanlarının da kendilerine dönük “farkındalık oluşturulma gerekliliği” hedefini de ifade ettiği düşünülebilir. Katılımcıların, İHE uygulamasının önemli bulmalarından dolayı zorunlu olarak uygulanmasını dile getirmişlerdir. Katılımcılar için insan hakları farkındalığını sağlayabilme ve bu doğrultuda temel hak ve özgürlüklerin korunmasına yönelik beceri ve davranışların kazanılması ve yetkinleşmelerine önem verdikleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak, öğretmen eğitiminde İHE uygulamasının eksik olması ile eğitim fakültelerinin insan hakları farkındalık yaratmada ve bu değerleri korumaya yönelik beceri ve davranış kazandırmada ve yetkinleştirmede yeterli düzeyde İHE program geliştirmeye yer vermedikleri söylenebilir. Alan yazındaki araştırmalarda, İHE’ye yönelik program geliştirmeye ilişkin hedeflerin belirlenmesinde derinlemesine tartışmaya rastlanmamıştır. Bu yönden bu araştırma, alan yazında İHE’ye yönelik program geliştirmeye ilişkin hedeflerin karar verilmesinde, hangi önemli İHE hedef başlıklarına yer verilmesinde öncülük edebileceği düşünülebilir.

Alan yazına bakıldığında, OHCHR’nin (2011) İnsan Hakları Eğitimi ve Öğretimi Bildirgesinde “insan hakları farkındalığa sahip olabilme” hedefinin, İHE programının bilişsel hedeflerinde yer alması gerektiğinin ifadesi de bu sonucu desteklemektedir. Brander vd. (2012) çalışmalarında, İHE’ye yönelik program geliştirme sürecinde insan hakları bilinci ve anlayışının geliştirilmesi hedefini “temel taş” olarak belirtmeleri, bu önemi geçerli kılmaktadır. Decara (2013) İHE’ye dönük öğretmen eğitimi sistemini eleştirmiş, bu programların insan hakları farkındalığı ve bilinçlenmeyi sağlamada yetersiz olduğunu ifade ederek bu eksiği gidermek amacıyla öğretmen yetiştirme programlarının eleştirel bir süreç içinde, insan farkındalığını sağlayabilme program hedeflerinde yer alması gerektiğini dile getirmiştir. Bu perspektiften bakıldığında öğretmen eğitiminde insan hakları farkındalığının arzu edilen düzeyde olmaması sebebiyle, öğretmen adaylarının insan hakları farkındalığı kazanmaya ve insan haklarını korumaya yönelik bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarının

yanı sıra, toplumsal değişimi sağlamak için *dönüştürücü* olabilme becerilerini kazanmaları gerektiği de vurgulanabilir. Araştırmanın bu sonucunun, bu yönden eğitim fakültelerinde İHE'nin uygulanmasının önemini tekrar hatırlatması, bütün paydaşların insan hakları konusunda farkındalık kazanmaları gerekir.

Görüşmelerde “insan haklarını içselleştirebilme”nin sıklıkla dile getirilmesi; İHE sürecinin, farkındalık oluşturmanın ötesinde bir süreç olduğunun işaretidir. Merey ve İşler (2018) öğretmen ve yöneticilerin, insan haklarını içselleştirmeleri sayesinde, öğrencilere birer rol model olabilecekleri ihtimalini vurgular. Ayrıca, Karakuş Özdemirci vd. (2020) araştırmalarında, örgün eğitim sürecinde demokrasi ve İHE'yi içselleştirebilen eğitimlerin olmamasını vurgulamışlardır. Wolfgang Benedek'in (2014) deyimiyle, insan hakları savunuculuğu sürecinde eyleme geçebilmenin ön koşulu, insan haklarını içselleştirebilmenin kazanılmasıdır. Son olarak, Flowers'ın (2000) ifadesiyle öğretmenlerin toplum bireylerine kendi hakları konusunda farkındalık sağlayabilme ve eyleme geçirebilme yeterliliklerini kazanmaları gerektiği için öğretmen eğitiminden başlayarak öğretmen adaylarının insan haklarını içselleştirebilmeye dönük eğitim sürecinin işlenmesi önem taşımaktadır.

Eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme çerçevesinde temel hak ve özgürlüklerin yanı sıra yaşama dayalı hakları savunabilme hedefi ikinci sonuç olarak dikkat çekmektedir. İHPT anket sonuçlarına göre “temel hak ve özgürlükler” maddesinin yanıtlarına, öğretim elemanlarına kıyasla öğretmen adaylarının daha fazla katıldıkları saptanmıştır. Bu sonucun nedeni, daha önceki sonuçla ilişkili olarak açıklanabilir: OHCHR'nin (2011) BM İHE Dünya Programı'nın ikinci aşamasında (2010-2014) insan hakları ve temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesi, başlıca hedef olarak belirtilmiştir. Bu durum, araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Öztürk vd.'nin (2015) ifadesiyle, “temel hak ve özgürlükleri savunabilme” hedefine, öğretmen adaylarını güçlendirmedeki program hedeflerinin en başında yer verilmelidir.

Eğitim fakültelerinde bu hedefin kazanılabilmesi, görüşmelerde dile getirilen empati kurabilmeyle yakından ilişkilidir. Bu doğrultuda, MEB'in (2018) İHYD ğretim programında yer alan "empati yapabilen" hedef başlığına paralel olan bu hedefi, ğretmen adaylarının muhakkak kazanabilmeleri ve güçlendirmeleri beklentisi söz konusudur. Bu hedefin neden önemli olduğu; Yemini vd.'nin (2019) araştırmalarında, olası ğretmen eğitiminde İHE ve küresel vatandaşlık programlarında duyuşsal hedef olan empatiyi güçlendirmeyi kazandırmaktan ziyade, bilişsel alanı kapsayan kavramsal insan hakları olan bilgiye ve becerilerine yer verilmesi gerekliliğiyle ifade edilmiştir.

Görüşmelerde temel hak ve özgürlüklerin yanı sıra, yaşama dayalı haklar arasında, az sıklıkla olsa bile, kadın ve ocuk haklarını, mülteci haklarını, evre ve hayvan haklarını savunabilme gibi önemli başlıklar da dile getirilmiştir. Öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirmede kadın ve ocuk hakları ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlara yer verilmesi gerekliliği doğrultusunda MEB'in (2018) İHYD ğretim programında, ocuk hakları ve kadın hakları hedefine yer verildiği görülür. Ancak görüşmelerde, bu hedefin kazanılmasında eksikliklerin olduğu dile getirilmiştir. Merey ve İşler'in (2018) belirttiği üzere eğitim sürecinde çocuklarda gelişen insan hakları ilkeleri, toplumun şekillenmesinde rol oynar ve çocukları yetiştirecek olan ğretmenlerin İHE'ye ve insan haklarına yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları beklenir. Dolayısıyla, Wolfgang Benedek'in (2014) ocuk ve kadın haklarının geliştirilmesine dair eğitimlerin, hem doğrudan çocuklara ve kadınlara hem de yetişkinlere ulaşabilir olması gerekliliği ifadesinden yol çıkararak, öğretmenlerin hizmet öncesinden itibaren bu ilkeleri içselleştirebilmeleri ve savunabilmeleri adına İHE'ye yönelik program geliştirmede yer alması gerektiği vurgulanabilir.

Yaşama dair bir diğer önemli hedef, "evre ve hayvan haklarını savunabilme" ile ilgili farkındalığın artırılması ve gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması ve güçlendirilmesi de dile getirilmiştir. Doğa ile barış içinde yaşamak amacıyla nasıl bilgi edineceğimizi bilmemiz, yaşama saygı duymamız, doğa ve hayvanlar ile uyum içinde olmamız gerektiği hususunu çocuklara kazandırmak isteyen öğretmenlerin de bu hakları



içselleştirebilmeleri ve savunabilmeleri gerekir. Bir araştırmasında Öztürk (2018) sınıf öğretmeni adaylarına, çevre ile insan hakları arasındaki ilişkiye yönelik bütüncül bir anlayış kazandırılması ve İHE için çevre eğitimi derslerinde sosyobilimsel konularla insan hakları bağlantısının kurulması önerisinde bulunmuştur. Dolayısıyla, bu hedefin İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer alması gerektiği söylenebilir. Kopnina'nın (2020) etkili sürdürülebilir kalkınma hedefleri eğitimi sürdürülebilir için bütün eğitim kademelerinde eleştirel pedagoji temelinde ekopedagojinin işe koşulması dile getirilmiştir. Sonuç olarak İHE'nin uygulanmasının, eleştirel bir süreç içinde bütün sorunların kapsamlı bir şekilde ele alınarak yürütülmesi gerektiği ifade edilebilir. Yaşama dair haklar arasında son değinilen hedef başlığı "mülteci haklarını savunabilme"dir. Örnek bir çalışmada, Erdem (2020) Türkiye'nin 1,7 milyon çocuğunun da dâhil olduğu yaklaşık 4 milyon mülteciye ev sahipliği yaptığını ifade etmiş, Türkiye'deki öğretmenlerin de farklı kültürel aidiyetleri olan öğrenciler karşısında donanımlı olmaları gerektiğini dile getirmiştir. Bu görüş dikkate alınır, donanımlı öğretmenleri yetiştirmek adına bu önemli hedefin de İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer almasının onları yetkinleştirmede gerekli olduğu söylenebilir. Ayrıca, MEB (2018) İHYD öğretim programında yer alan "birlikte yaşama" hedef başlığı altında, "mülteci" kavramının açıklamasına öğrenci seviyesine uygun şekilde değinmiştir. Buradan hareketle öğretmen uygulamalarının etkili olabilmesi adına, öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde bu hedefe yer verilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu durumu destekler nitelikte olan bir çalışmada, Gürel ve Büyükşahin (2020) mültecilere eğitim veren öğretmenlerin konuyla ve kavramla ilgili herhangi bir eğitim almadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçtan yola çıkarak gerek sınıf öğretmenlerinin gerek sadece mültecilere eğitim veren öğretmenlerin mülteci hakları çerçevesinde nitelikli eğitim işleyebilmeleri için bu hedefin İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer alması gerekli olduğu söylenebilir. Öneriyi destekler nitelikte olan bir diğer çalışmada, Aydın vd. (2019) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mültecilerin bulunduğu sınıflarda hangi sorunlarla karşı karşıya kalacakları hakkında hiçbir eğitim almadıklarını, öğretmenlerin ve

öğretmen adaylarının mültecilere yönelik eğitim almaları gerektiğini araştırmalarında dile getirmişlerdir. Konuyu destekler nitelikte olan bir diğer araştırmada, Eren (2019) göç ve eğitim konusunun sadece göç edenlere değil göç edilen ülke insanlarına yarar sağlayacak bir bakış açısı ile ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sonuç da meseleye İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer verilmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu eğitimi gerçekleştirebilen öğretmenlerin; mülteci haklarını savunabilecek bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları gerektiği de ifade edilebilir.

Eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme çerçevesinde “insan hakları eğitimini önemseyebilme” hedefi üçüncü sonuç olarak dikkat çekmektedir. İHPT anket sonuçlarına göre insan hakları eğitimini önemseyebilme maddesine, öğretim elemanlarına kıyasla öğretmen adaylarının daha fazla katıldıkları, verdikleri yanıtlarda görülmüştür. Yapılan görüşmelerde ise konuyu, öğretmen adaylarına kıyasla öğretim elemanlarının daha fazla dile getirdikleri dikkat çekmektedir. İHE sürecinin demokratik toplumsal yaşama katkıda bulunabilmesinden hareketle bu sürecin öğretmen eğitiminden başlanması ve eğitim fakülteleri tarafından önemsenebilmesinin, İHE'ye yönelik program geliştirmenin önemli bir parçası olduğu düşünülmektedir. Brander vd. (2012) İHE'nin esas amacını; insan hakları ilkelerinin doğru algılandığı, kavrandığı, savunulduğu, saygı duyulduğu bir “kültürünü yaratma” olarak vurgulamışlardır. Dolayısıyla, öğretmen eğitiminden başlayarak bu kültürü yaşam tarzına dönüştürmede İHE'ye yönelik program geliştirme sürecine gerek görüldüğü söylenebilir. Benzer şekilde, Wolfgang Benedek (2014) İHE'nin demokratik ve çoğulcu toplumu oluşturan etkin vatandaşları yetiştiren vazgeçilmez bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Bu yaklaşım çerçevesinde, demokratik toplumun inşasında eğitim fakülteleri tarafından İHE'nin önemsenmesi ve İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer alması gerektiği ifade edilebilir. Eleştirel bir çerçeve çizen Struthers (2015) öğretmen adaylarına insan hakları ile İHE'nin neden önemli olduğunu ve eleştirel İHE sürecinin benimsenmesini sağlayacak programın planlanması gerektiğinin altını çizmiştir. Sonuç olarak insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi değerlerinin toplumsal yaşamla

bütünleşmesi için İHE sürecinin eğitim fakültelerinde bir hayat tarzına dönüşmesi ve içselleştirilmesi gerektiği; öğretmen adaylarının da insan hakları sorumluluklarını nitelikli bir şekilde kazanmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme çerçevesinde, "demokrasi ve çok kültürlülüğü savunabilme" hedefi dördüncü sonuç olarak dikkat çekmektedir. İHPT anket sonuçlarına göre, demokratik katılıma katkıda bulunabilme maddesine, öğretim elemanlarına kıyasla öğretmen adaylarının daha fazla katıldıkları yanıtlarında görülmüştür. Anket sonuçlarının aksine, yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarına kıyasla öğretim elemanları demokratik katılıma katkıda bulunabilme hedefine daha fazla değinmişlerdir. Öğretmenlerin demokratik yaşamı benimsemelerini ve demokratik katılım sürecinde aktif birey olmalarını sağlamada hizmet-öncesinin, İHE'ye yönelik program geliştirme hedefleri arasında yer almasının gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü Robinson vd. (2018) demokratik kültürü benimseme ve demokratik ilkeler ile demokratik değerleri öğrencilerine kazandırabilmenin, öğretmen adaylarının kazanmaları gereken yeterlikler ve sorumluluklar olduğunu nitelerler. Buradan hareketle, öğretmenlerin sınıf uygulamalarından önce bu bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarına zemin oluşturan eğitim fakülteleri İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde, bu önemli hususa değinilmesi gerektiği söylenebilir. Benzer bir şekilde, Henck'in (2018) "Öğretmenler insan haklarına dayalı demokratik kültür hakkında farkındalık yaratabilmeli ve çeşitli fikirlere değer veren demokratik toplumu inşa etmede öğrenenleri güçlendirebilmeli." ifadesi de bu hedefin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Son olarak, Toraman ve Gözütok'un (2014) ifadesiyle, vatandaşlık ve demokrasi eğitiminin demokrasi ve insan hakları kültürünün oluşmasına katkısı olduğundan, eğitim fakülteleri İHE'ye yönelik program geliştirme hedefleri arasında yer alması gereklidir.

Demokrasi ve çoğulcu yaşam ilişkisi dikkate alındığında, insan haklarına dayalı çoğulcu demokratik yaşamı savunmada öğretmen eğitiminin bu ihtiyacı karşılamak açısından sorumluluğu önemlidir. Nitekim, Coysh (2014) İHE'nin kendinden çoğulcu bir

süreç olması gerektiğini belirterek öğretmen eğitiminden itibaren İHE'nin farklı bağlamlar, insanlar ve yaşantılar çerçevesinde etkin bir şekilde hedeflerde yer almasına ve işlenmesine dikkat çeker; araştırmanın bu sonucu desteklediği vurgulanabilir. Fakat, çoğulculuk vurgusundan ziyade çok "kültürlülüğü savunabilme" ifadesine görüşmelerde sık değinilmiştir. Patrick vd. (2014) araştırmalarında, öğretmen adaylarının "çok kültürlülük" gibi temel insan hakları kavramları hakkında geniş ve derin bilgi edinmeleri gerektiğinin altını çizer. Buradan hareketle, günümüzde sınıfların çok kültürlü olduğu gerçeğini düşünürsek İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde bu hedefin yer almasının önemi vurgulanabilir. Bir diğer çalışmada, Starkey (2002) demokratik vatandaşlık eğitimi, bireyleri çok kültürlü toplumun içinde hoşgörü ve anlayışla yaşayabilmelerine hazırlamak olarak nitelmiştir. Bu görüş araştırmanın bu hedefini desteklemektedir ve çok kültürlülüğü savunabilme hedefinin kazanılmasının öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde gerekli olduğu söylenebilir. Son bir çalışmada, Polat ve Ogay Barka (2014) Türkiye'deki öğretmen eğitimi uygulamalarında, çok kültürlülük içeren eğitimlerin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçtan yola çıkarak birlikte yaşamayı ve insan haklarını içselleştirmeyi öğrenmek adına, öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde çok kültürlülük hedefine yer verilmesi gerekliliği vurgulanabilir. Görüşmelerde, "eleştirel düşünmeyi geliştirme" hedefinin öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer alması gerektiği dile getirilmiştir. İHE'de eleştirel düşünmeyi sağlamadan, insan hakları programında planlanan bu hedefleri kazandırmanın mümkün olabileceği söylenemez. Bazı kaynaklarda da İHE sürecinde kazanılması gereken hedefler arasında "eleştirel düşünebilme ve problem çözebilme"nin önemli olduğu ifade edilmiştir (Brander vd., 2012; Flowers, 2000; Rasmussen, 2012; Tibbitts, 2015). Bu hedef, MEB (2018) İHYD öğretim programında, öğretmenlerin problem çözebilen ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirme becerileri arasında açık bir şekilde ifade edilmiştir. Ancak; Karakuş Özdemirci, Aksoy ve Ok (2020) 4.sınıf İHYD öğretim programını değerlendirdikleri çalışmalarında, programın eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz olduğunu

saptamışlardır. Bu önemli husustan hareketle, öğretim elemanlarının, programlardaki zorlukları aşabilmede ve gelecek uygulamalarında eleştirel düşünmeyi sağlayabilmede bu becerinin yeterli düzeyde kazanılmasına önem gösterdikleri söylenebilir.

Eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme çerçevesinde "adalet ve eşitliği savunabilme" hedefi beşinci sonuç olarak dikkat çekmektedir. İHPT anket sonuçlarına göre adaletli davranabilme hedefine öğretim elemanlarına kıyasla öğretmen adaylarının daha fazla katıldıkları görülmüştür. Anket sonuçlarına paralel olarak, yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarına kıyasla öğretim elemanlarının bu hedefi daha fazla dile getirdikleri dikkat çekmektedir.

Sağlıklı bir toplumsal yaşamı oluşturmak için, öğretmen adaylarının kazanmaları gereken yeterlikler arasında ayrımcılığın tüm biçimleriyle mücadele stratejilerini edinmek yer almalıdır. Böylece onların eşitlik ve adaleti sağlamadaki katkıları vazgeçilmez bir öge olur. Derman-Sparks ve Edwards'ın (2010) görüşüne göre, ayrımcılık karşıtı eğitim programını uygulayan öğretmenlerin uygulamalarında; ön yargı ve ayrımcılığa karşı olan bir sınıf ortamı yaratabilmeleri ve ders işleyebilmeleri, öğretmen eğitiminden itibaren konuyla ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları şartıyla gerçekleştirilebilir. Bir başka çalışmada, Lin, Lake ve Rice (2008) öğretmen eğitimi sürecinde ön yargı ve ayrımcılığa karşı olma hedefinin önemine değinerek, öğretmen adaylarının yansıtıcı olabilmeleri ve kendilerini başkalarının yerine koyabilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Son olarak, Koşan vd. (2018) eğitim programlarının, ayrımcılık karşıtı eğitim programına göre yeniden düzenlenmesi ihtiyacının olduğunu vurgulamışlardır. Bu ifadelerden hareketle, bu hedefin öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde bütün programlarla bütünleşmesinin önemli bir husus olduğu söylenebilir.

MEB'in (2018) ilkokul 4.sınıf İHYD öğretim programında, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda insan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti gözeten bireylerin

yetiştirilmesinden söz edilmiştir. Bir diğer çalışmada, Bajaj (2011) sürdürülebilir kalkınma ve sosyal adaletin gerçekleşmesine katkıda bulunabilme adına, İHE sürecini gerçekleştiren öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi, beceri ve tutumları edinmeleri gerektiğini savunur. Flowers (2000) ise araştırmasında, “Neden İHE’ye ihtiyaç duyulur?” sorusunu, bu sürecin katkısının sosyal adalet duygusunu geliştirmesi ve adaletli davranabilmeyi güçlendirmesi çerçevesinde cevaplamaktadır. Bu görüşlerden de yola çıkarak, bu süreçte öğretmenlerin rol alabilmelerini sağlayabilmek adına, öğretmen eğitimi İHE’ye yönelik program geliştirme hedeflerinde bu hedefin yer alması gerektiği ifade edilebilir.

MEB (2018) İHYD öğretim programında insani, millî, manevi ve evrensel değerlere değinerek eşitliğe de yer vermiştir. Bu çerçevede öğretmen eğitiminde adaletin yanı sıra “eşitliği savunabilme” becerisi kazanılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Karaman-Kepenekci (2014) eğitim sürecinde bütün bireylerin birbirleriyle adil ve eşitlikçi davranışlar içinde bulunabilmelerinin önemini vurgulamışlardır. Robinson vd. (2018) öğretmen adaylarının kazanmaları gereken yeterlikler ve sorumluluklar arasında, eşitliğe değer verme ve savunabilmenin önemini dile getirmişlerdir. Bu saptamalar çerçevesinde de “eşitliği savunabilme” hedefinin öğretmen eğitimi İHE’ye yönelik program geliştirme hedeflerinde yer alması gerektiği söylenebilir. Ayrıca, OHCHR (2011) BM İHE Dünya Programı’nın ikinci aşamasında (2010-2014) İHE’nin insan hakları ihlallerini önlemede ve eşitliği sağlamada önemli katkısı olduğu ifadesinden hareket eden Dziva vd.’ne (2014) göre, öğretmenlerin kazanmaları gereken bu hedefin, İHE’ye yönelik program geliştirmede ciddi bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

Son olarak, İHPT anketine göre “uzlaşmayı sağlama” hedefine, öğretim elemanlarına kıyasla öğretmen adaylarının daha fazla katıldıkları görülmüştür. Ancak anket sonuçlarına karşın, yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarına kıyasla öğretim elemanlarının bu hedefi daha fazla dile getirdikleri dikkat çekmektedir. Bu sonucun, öğretmen eğitimi İHE uygulamalarında öğretim elemanlarının her türlü çatışmayı çözme ve uzlaştırma çabalarını kazandırma sürecinde, önemli bir rol model olabildiklerini yansıttığı söylenebilir. OHCHR,

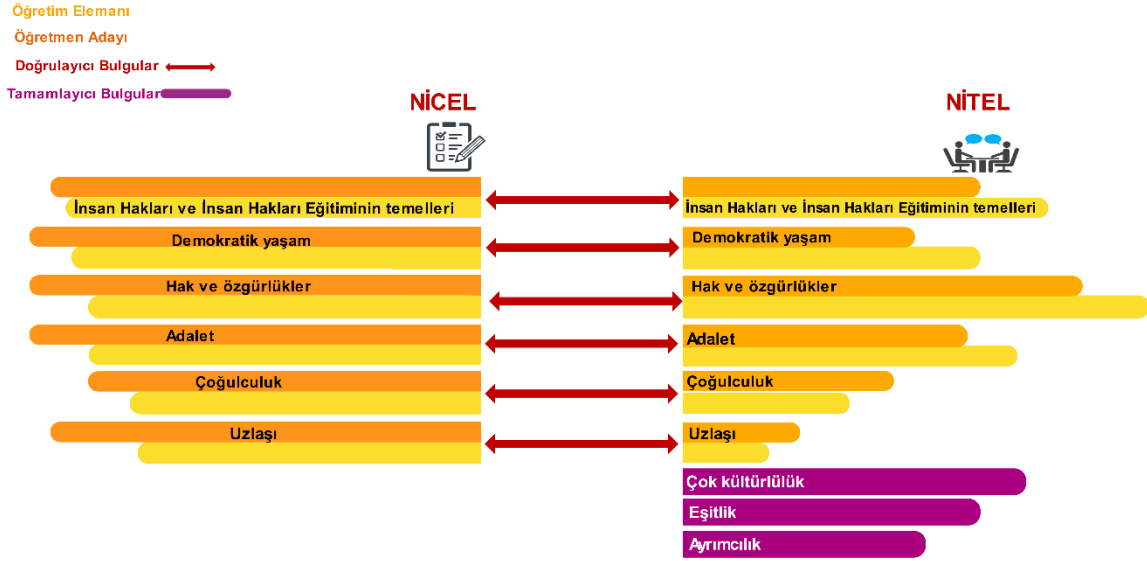
(2020) BM İHE Dünya Programı'nın dördüncü aşamasında (2020-2024) İHE sürecinin; sürdürülebilir kalkınma ve katılımcı demokrasiye katkı sağlayabileceği, şiddeti önlemede/olası çatışmaları çözmeye ve uzlaşmayı sağlamada önemli bir araç olduğu vurgulanarak öğretmenlerin bu yeterlikleri kazanmalarının önemine değinilmiştir. Bir diğer araştırmada, Kukovec (2017) öğretmen eğitimi insan hakları programında, öğretmen adaylarına insan hakları farkındalığının yanı sıra çatışmayı çözebilme ve uzlaşmayı sağlayabilme stratejilerinin kazandırılmasının da önemini vurgulamıştır. Onun görüşüne göre bu süreçte, öğretmen adaylarına “doğru kararları verebilme becerilerini kazandırabilme” hususuna dikkat edilmesi ve program tasarımında, hayatın her alanında barışı ve huzuru sağlamaya dönük olarak bu hedefin yer alması elzemdir. Benzer bir şekilde, Baxi (1994) insan hakları savunuculuğu sürecinde şiddet ve çatışmayı önlemek ile çözmek yetisinin kazanılmasının, İHE'nin temelini oluşturduğunu vurgulamakta ve süreç içinde öğretmenlerin bu yeterlikleri kazanmalarının önemini altını çizmektedir. Son olarak, Balbağ ve Bayır (2016) çatışma çözme becerisini kazandırmaya yönelik araştırma önerileri sunarak bu becerilerin kazanılması ve paydaşlar arasında uzlaşının sağlanmasının toplumsal barışla sonuçlanacağını vurgulamışlardır. Bu görüşler çerçevesinde eğitim fakülteleri İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerinde bu önemli hedefin yer almasının kritik bir unsur olduğu söylenebilir.

### **Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular: Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin İçeriğin Düzenlenmesi**

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Eğitim Fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmede içeriğin Düzenlenmesi yönelik olarak öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi” çerçevesinde nicel ve nitel bulguların birleştirilmesi ile nicel bulguların doğrulanması, tamamlanması ve detaylı açıklanmasına yönelik yorumlanmıştır. Çalışma grubuna ait görüş sıklığı, aşağıdaki şekil 14'teki gibi görselleştirilmiştir.

## Şekil 14

### İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarındaki İçeriğine İlişkin Nicel ve Nitel Bulgular



Şekil 14'te görüleceği üzere insan hakları eğitiminin lisans programlarındaki içeriğine ilişkin nicel bulgular sol tarafta, nitel bulgular sağ tarafta verilmiş; doğrulayıcı nitel bulgular da aralarındaki kırmızı okla birleştirilmiştir. Tamamlayıcı bulgular; örneğin "çok kültürlülük" kategorisi koyu pembe renkle belirtilerek görüş sıklığı görselleştirilmiştir. Şekilde, nicel bulgularda görüleceği gibi hem öğretim elemanları hem de öğretmen adayları, temel hak ve özgürlüklerin yanı sıra demokratik yaşam, temel hak ve özgürlükler gibi önemli başlıkların da içerikte yer almasını tercih etmektedirler. Nitel bulgularda görüleceği gibi katılımcılar öncelikle temel hak ve özgürlüklerin yanı sıra çok kültürlülük, eşitlik ve ayrımcılık gibi önemli başlıkların da programda yer alması gerektiğini dile getirmişlerdir.

### ***Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin İçeriğe Yönelik Nicel Bulgular, Doğrulayan ve Tamamlayan Nitel Bulgular***

İlk aşamada, araştırmanın nicel bulguları doğrultusunda öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının İHPT anketi maddelerine verdikleri yanıtlara ait betimsel istatistikler Tablo 24'te sunulmuş, ardından bulgular yorumlanmıştır.



**Tablo 24***Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin İçeriğine Ait**Betimsel İstatistik*

İçerik	Öğretim Elemanı			Öğretmen Adayı		
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS
1. İnsan Hakları ve İnsan Hakları Eğitimi temelleri	46	4.71	.69	632	4.97	.16
2. Demokratik Yaşam	46	4.91	.35	632	4.97	.16
3. Hak ve Özgürlükler	46	4.89	.38	632	4.97	.16
4. Adalet	46	4.87	.40	632	4.97	.18
5. Çoğulculuk	46	4.76	.48	632	4.88	.53
6. Uzlaşma	46	4.85	.47	632	4.97	.18

Tablo 24 incelendiğinde, İHE'nin içerik kategorisinde en fazla "demokratik yaşam" maddesini öğretim elemanları ( $\bar{X}=4.91$ ) ile öğretmen adaylarının ( $\bar{X}=4.97$ ) destekledikleri görülmektedir. Benzer şekilde "insan hakları ve insan hakları eğitimi temelleri" maddesi de öğretim elemanları ( $\bar{X}=4.71$ ) ile öğretmen adayları ( $\bar{X}=4.97$ ) tarafından desteklenmiştir. Öğretim elemanlarının İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinde içerik kategorisinde, açık uçlu 7. soruya bir kişi, "hayvan hakları", "çocuk hakları"; bir kişi "kişisel sınırlar" ve bir kişi "toplumsal cinsiyet eşitliği" şeklinde yanıt vermişlerdir. Öğretmen adaylarının İHE'nin içerik kategorisinde en fazla "hak ve özgürlükler" ( $\bar{X}=4.97$ ), "adalet" ( $\bar{X}=4.97$ ), ve "uzlaşma" ( $\bar{X}=4.97$ ) maddelerini destekledikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları, İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinde içerik kategorisinde, açık uçlu 7. soruya sık ifade edilen "çocuk hakları", "kadın hakları", "çevre hakkı" ve "şiddet" konu alanlarını yazılı olarak kaydetmişlerdir. Öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinin düzenlenmesine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ki-kare testi ile test edilmiştir. Conover'e (1999) göre araştırmada beklenen frekanslar 5'ten küçük, dağılım kesikli ve çarpık olduğunda 2x2 düzeninde Fisher'in exact testinin uygulanması gerekmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak, ki-kare testinin kullanımının uygun olmadığı maddelerde, 2x2'lik tablolarda Fisher'in Exact Testi istatistiği hesaplanmıştır.

Öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin içeriğine yönelik görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ki-kare ile test edilmiş ve iki maddede anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeler Tablo 23'te sunulmuştur.

**Tablo 25**

*Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin İçeriğine Yönelik Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler*

		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		$\chi^2$	p
		n	%	n	%		
1. İnsan Hakları ve İnsan Hakları Eğitimi temelleri	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	9.13	0.01*
	Desteklemiyorum	0	0	1	2		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	17	3	4	9		
	Tamamen Destekliyorum	614	97	41	89		
6. Uzlaş	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	6.38	0.01*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	1	2		
	Destekliyorum	22	3	3	7		
	Tamamen Destekliyorum	609	97	42	91		

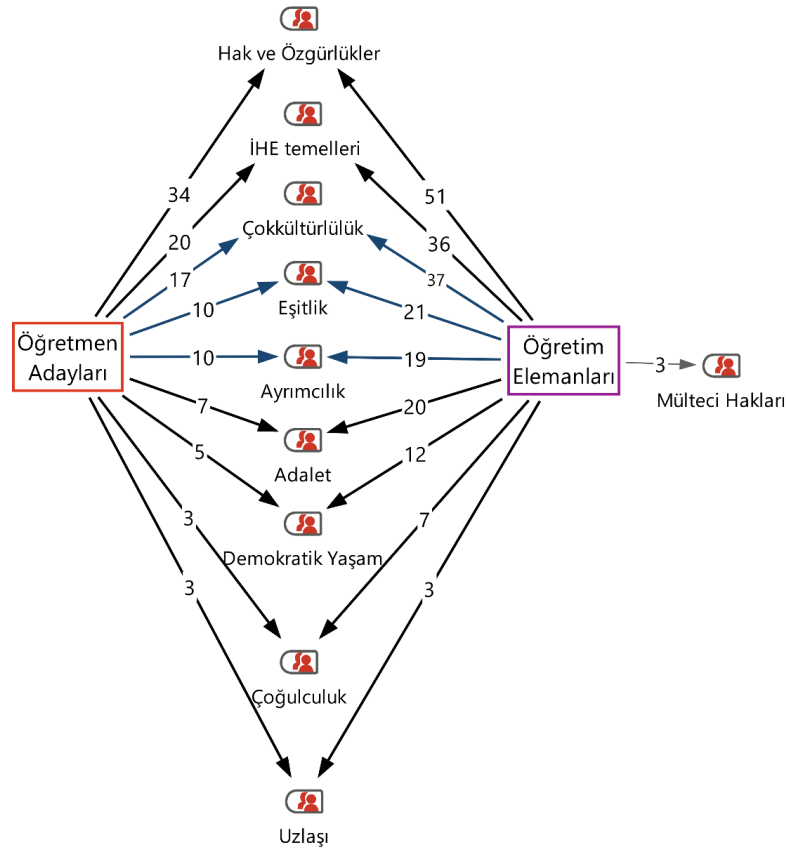
Görüşler arasında anlamlı fark olan maddelere yukarıdaki tabloda yer verilmiştir, maddelerin tamamı eklerde sunulmuştur.

Tablo 25'te görüleceği üzere, öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinde içeriğin Düzenlenmesi yönelik "İnsan Hakları ve İnsan Hakları Eğitimi temelleri" ( $X^2(2)= 9.13, p < .05$ ) ve "uzlaş" ( $X^2(2)= 6.38, p < .05$ ), konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Betimsel İstatistik bulgular çerçevesinde demokratik yaşam hak ve özgürlükler, adalet ve insan hakları ve İHE'nin temelleri en fazla desteklenen maddeler olarak dikkat çekmiştir. Ki-kare bulguları çerçevesinde İHE program geliştirmeye hedeflerine ilişkin bazı maddeler örneğin temel hak ve özgürlükleri korumada sorumluluk sahibi olabilme, adaletin sağlanması için kendini adayabilme ve demokrasi kültürüne değer gibi maddeler arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırmanın nitel aşamasından elde edilen bulgular, Şekil 15'te kategoriler hâlinde görselleştirilmiştir.

### Şekil 15

*Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında İçeriğın Düzenlenmesine İlişkin Kategoriler*



Şekildeki kategorilerden görüleceğre üzere, doğrulayan nitel bulgular siyah renkle ve tamamlayan nitel bulgular mavi renkle ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının İHE'nin lisans programlarında içeriğın düzenlenmesine yönelik nicel bulguları doğrulayan nitel bulgular, aşağıdaki kategoriler çerçevesinde sunulmuştur.

**Hak ve Özgürlükler.** Bu kategori çerçevesinde, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmenin birinci içerik başlığı hak ve özgürlükler bulgusu olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, nicel bulgularda yer alan "hak ve özgürlükler" maddesini açıklamaktadır. Örnek görüşte,

öğretim elemanı H2, öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde *“güncel sorunlarımızdan hareketle temel hak ve özgürlükler kapsamında içeriğin oluşturulması”* gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elemanı H3, *“temel hak ve özgürlükler içinde yer alan bütün haklar ve ilkeler”*in dâhil edilmesi gerektiği meselesine değinerek, içeriğin de bu haklar ve ilkeler doğrultusunda oluşturulması gerektiğini dile getirmiştir. H4 ise *“Yaşam özgürlüğü ve diğer başlıktaki ifade özgürlüğü çok önemli.”* diyerek bu içeriğin hedeflerde yer almasını savunmuştur. Bir diğer ifadede öğretim elemanı B3, öğretmenlerin derslerini işlerken *“Çocuklara temel hak ve özgürlükleri vermesi lazım.”* vurgusunu belirterek öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde bu konulara değinilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Benzer bir şekilde, A1 *“Temel hak ve özgürlükler, konunun en başında ve en temeli olanıdır.”* şeklinde görüşünü bildirerek araştırmancının bu bulgusunu desteklemektedir. Bulguyu destekler nitelikteki bir diğer ifadede A2 *“özgür düşünce, başkasının haklarına saygı, inanç saygısı”* özgürlüklerini vurgulayarak, bu önemli konunun öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde yer almasının gerekliliğini dile getirmiştir. Katılımcılardan öğretmen adayı H.K.1 *“temel hak ve özgürlükler ilkelerinin bilincine sahiplik”* hedefine ulaşmak amacıyla içeriğin bu doğrultuda hazırlanmasını ifade etmiştir. Benzer bir şekilde, H.K.10 *“temel hak ve özgürlüklerin benimsenmesi, savunulması gibi hedefler doğrultusunda içeriğin oluşturulması”* ifadesini kullanarak, bu önemli hususa öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde değinilmesi gerektiği görüşünü bildirmiştir. Bir diğer görüşte, A.K.5 *“hedeflerle beraber içeriğin; hakların savunulması ve ihlal edilmiş hak durumlarının işlenmesi”* olarak düzenlenmesinin, öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirmedeki önemine değinmiştir. Son olarak B.K.2 ise *“temel hak ve özgürlüklerin en başta yer alması”*nın öneminden söz etmiş ve bu konunun öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde yer alması gerektiğine değinmiştir.

**İnsan Hakları Eğitiminin Temelleri.** Bu kategori çerçevesinde öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmenin ikinci içerik başlığı *“insan hakları eğitiminin temelleri”* olarak

saptanmıştır. Bu bulgu, nicel bulgularda yer alan insan hakları ve insan hakları eğitiminin temelleri maddesini açıklamaktadır. Örneğin, öğretim elemanı H2, öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinde *“İHE uygulaması öğrencilerde farklı bakış açılarına sahip olmayı da sağlayacaktır.”* şeklindeki önemli katkısına değinmiş ve İHE'nin etkili olabileceğini, bunun için de bu eğitimin içeriğinde İHE'nin temellerinin yer almasının önemini vurgulamıştır. Ayrıca H3, öğretmen adaylarının *“insan hakları ilkelerini içselleştirmeleri gerektiğini”* vurgulayarak bu sürecin gerçekleşmesi için İHE'nin temellerinin öğrenilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğretim elemanı B1 ise *“İnsan hakları değerlerinin edinilmesi gereklidir.”* fikrinin temelini oluşturmada, bu içeriğin ön koşul olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer ifadeye B2 *“Hedeflerden yola çıkarsak söylediğim bütün evrensel değerlerin yanı sıra ülkemizde var olan güncel insan hakları sorunları, içerikte hedeflerle beraber ele alınabilir.”* ifadesini kullanmış ve insan hakları ile İHE temel içeriğinin, öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde yer almasını savunmuştur. A2 *“İnsan hakları ilkeleri, her şeyin üstünde gelmeli.”* içeriğine değinerek; A3 ise bilişsel hedefler doğrultusunda *“İnsan hakları nedir, kaç’a ayrılır, tarihte ne gibi gelişmeler yaşanmış?”* şeklindeki sıralı ifadeleriyle, bu içeriğin önemini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan öğretmen adayı H.K.3, öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde *“Bu dersin içeriği de insan hakları evrensel bildirgesinin tarihi, hangi sebeplerle ortaya çıktığı, ülkeler tarafından tarihte nasıl karşılandığı, bizim ülkemizdeki etkileri ve uygulanabilirliği, hakların hangi şekillerle ihlal edildiği...olmalı”* şeklindeki görüşleriyle bu önemli başlığa değinmiştir. Bir diğer görüşte, tarihsel süreçten yola çıkan A.K.5 *“İçerik kapsamına İHEB, magna vs. tabiki dâhil ama aynı zamanda hukuki yaptırımların da verilmesi gerekir. Demek istediğim hedeflerle beraber içeriğin, hakların savunulması ve hakların ihlal edilmiş durumların işlenmesi...”* diyerek, bu önemli konuları içeren başlığın İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde yer alması gerektiğine değinmiştir. Son olarak T.K.5, hedef ve içerik ilişkisine *“Öncelikle temel haklar evet öğretilmeli, bundan ziyade temel hak ihlallerinden de bahsedilmeli yani kurum ve kuruluşlarda bu ihlaller var, onlardan bahsedilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* şeklindeki

cümleleriyle dikkat çekmiş ve bu önemli meselenin İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde yer alması gerektiğini vurgulamıştır.

**Adalet.** Bu kategori çerçevesinde öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmenin üçüncü içerik başlığı "adalet" olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, nicel bulgulardaki adalet maddesini açıklamaktadır. Öğretim elemanı H2, "*Öncelikle adalet meselesi, bu sürecin en önemli parçası olabilir.*" ifadesiyle, bu önemli konunun İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer bir şekilde, öğretim elemanı B2 "*Adalet kavramını içeriğe almamız.*" şeklinde bir görüş bildirmiştir. Öğretim elemanı B3 ise, İHE sürecinde "*sosyal adalet*" ifadesinden yola çıkarak öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde adalet konu başlığının verilmesini vurgulamıştır. Katılımcılardan öğretmen adayı A.K.7, toplumsal yaşamın adaletten yoksun olduğu eleştirisini "*Adaletin işlemesi, hani, ülkemizde yoksun olduğumuz bir önemli mesele...*" cümlesiyle vurgulayarak görüşünü bildirmiştir.

**Demokratik Yaşam.** Bu kategori çerçevesinde öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmenin dördüncü içerik başlığı "demokratik yaşam" olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, nicel bulgulardaki demokratik yaşam maddesi bulgusunu açıklamaktadır. Örneğin, öğretim elemanı H3, öğretmen adaylarının İHE sürecinde "*demokratik yaşamı içselleştirmeleri gerektiğini*" belirterek eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde bu önemli konunun yer almasını savunmuştur. Bir diğer görüşte, öğretim elemanı H4, demokrasi ile ilgili hedeflere "*Demokrasi ne demek?*" sorusuyla değinmiş, konunun kapsamlı olarak İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde işlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra, öğretim elemanı H3 "*gelişmiş bir demokratik toplum*" anlamının ne olduğunu içselleştirmek adına, bu önemli başlığın İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde yer almasını savunmuştur. Katılımcılardan öğretmen adayı T.K.1; temel hak ve özgürlüklerle demokrasi arasındaki ilişkiye "*Temel hak ve özgürlüklere*

*saygının olmadığı bir yerde demokrasi de olamaz diyebilirim.*” şeklinde değinerek bu önemli hususun içerikte yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Eleştirel görüş sergileyen T.K.8 *“Genel olarak toplumda bile demokrasi olmadığını düşünürüm.”* cümlesiyle, bu önemli başlığın İHE’ye yönelik program geliştirmede dikkate alınması gerektiğini dile getirmiştir.

**Çoğulcu Yaşamı Benimseyebilme.** Bu kategori çerçevesinde öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda eğitim fakültelerinde İHE’ye yönelik program geliştirmenin beşinci içerik başlığı “çoğulculuk” olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, nicel bulgulardaki çoğulculuk içerik maddesi bulgusunu açıklamaktadır. Bir ifadede, öğretim elemanı H4, *“azınlıkların haklarının korunabildiği...ve güvenle yaşayabildiği”* vurgusundan hareket ederek, bu kritik başlığın İHE’ye yönelik program geliştirme içeriğinde yer almasını savunmuştur. Katılımcılar arasında yer alan T.K.4 *“çeşitlilik”* başlığını kullanarak bu önemli hususun İHE’ye yönelik program geliştirme içeriğinde yer alması gerektiği *görüşünü bildirmiştir.*

**Uzlaşma Sürecini Uygulayabilme.** Bu kategori çerçevesinde öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda eğitim fakültelerinde İHE’ye yönelik program geliştirmenin altıncı içerik başlığı “uzlaşma” olarak saptanmıştır. Bu bulgu, nicel bulgulardaki “uzlaşma” içerik maddesini açıklamaktadır. Örnek görüşte, öğretim elemanı H1 *“bireylerin sağlıklı topluma ulaşmaları, birbirleriyle saygı ve kabulleniş içerisinde olmaları”* için bireylere farkındalık kazandırmada, başlığın İHE’ye yönelik program geliştirme içeriğinde yer alması gerektiğini savunmuştur. Katılımcılardan öğretmen adayı T.K.5, eleştirel bir yaklaşımla *“Çok fazla insan bir kargaşa içindeyiz ve pek çok konuda uzlaşmaya varmamız gerekmektedir.”* vurgusundan hareket etmiş ve İHE’ye yönelik program geliştirme içeriğinde bu önemli meselenin yer alması gerektiğini dile getirmiştir.

Katılımcıların görüşleriyle, İHE’nin lisans programlarında içeriğin düzenlenmesine yönelik nicel bulguları tamamlayan nitel bulgular, aşağıdaki kategoriler çerçevesinde sunulmuştur.

**Çok Kültürlülük.** Birinci kategori çerçevesinde öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmenin önemli bir içerik başlığı "çok kültürlülük" olarak saptanmıştır. Örnek görüşte, öğretim elemanı H1, İHE sürecinde *"öğretmen adaylarına çok kültürlü, kültürlerarası ve iletişim becerilerini"* kazandıran bir kapsamın İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde olması gerektiğini savunmuştur. Benzer bir şekilde öğretim elemanı H3, İHE sürecinde temel hak ve özgürlükleri içeren kapsamın yanı sıra *"gerek çok kültürlülük olsun gerek farkındalıkların artırılması"* sürecine yönelik olarak İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde çok kültürlülük başlığının yer almasını savunmuştur. Bir diğer ifadeyle H4, hedef belirleme sürecinde *"Çok kültürlülük çok önemli ve hedeflerde kesinlikle yer almalıdır."* görüşüyle, İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinin de bu doğrultuda planlanmasını vurgulamıştır. Öğretim elemanı B3 *"farklılıklar hakkında bilinçlenme"* hedefine ulaşmak amacıyla İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinin bu doğrultuda planlanması gerektiği görüşünü bildirirken; öğretim elemanı A1, İHE'nin temelini *"çok kültürlülük kavramının oluşturması"* gerektiğini savunmuş ve bu çerçevede *"Farklılıklar güzeldir çünkü çeşitlilik içine giriyor."* şeklindeki önemli cümlesiyle, bu mühim başlığın İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde yer alması gerektiğini bildirmiştir. Katılımcılardan A.K.4 *"Kültürel çeşitlilik hepsine saygı duyup kutlayabileceğimiz bir yaklaşımdır."* görüşüyle, bu kapsamın İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde işlenmesini savunmuştur. Bir diğer ifadeyle öğretmen adayı A.K.5, İHE'ye yönelik program geliştirme içeriği arasında *"çok kültürlülüğün ve azınlıkların haklarının neden gündemde olmadığı"* eleştirisiyle, İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde bu konulara değinilmesini savunmuştur. B.K.2 ise *"Çok kültürlülük ve çeşitlilik önemli başlıklar arasında benim için."* açıklamasıyla, İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde bu konunun ele alınmasının önemini belirtmiştir. Son olarak, T.K.4 *"Çeşitlilik bence yer almalıdır yani her türlü azınlık alt grup dediğimiz grupların ele alınması... Ön yargılarımızın kırılabilmesi için etkileşime geçilmesi gerektiğini düşünüyorum."* ifadelerinde



bu önemli konuyu yer vererek, öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinin bu konuya değinmesi gerektiğini belirtmiştir.

**Eşitlik.** İkinci kategori çerçevesinde öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmenin önemli bir içerik başlığı "eşitlik" olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede öğretim elemanı H3 "*Birlikte yaşadığımız tüm canlılar, tüm evrenle ilgili ayrışmanın olmadığı, çizgilerin olmadığı; insanların, herkesin eşit olduğunu anlatacak, işleyecek içeriğin olması lazım.*" ifadesini kullanarak İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde eşitliğin işlenmesini savunmuştur. B3 ise, "*Eşitlik üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum.*" şeklinde hedef-içeriği vurgularken, öğretim elemanı B4 "*en çok eşitlik ve adaletin açıklanması*" görüşüyle bu önemli başlığın İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcılardan B.K.3 de görüşünü "*Eşitlikçilik ve çok kültürlülüğü benimsemek ve savunmak üzerine daha çok eğitim verilebilir.*" şeklinde bildirerek bu mühim başlığın İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde yer alması gerektiğine değinmiştir.

**Ayrımcılık.** Üçüncü kategori çerçevesinde öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmenin önemli bir içerik başlığı "ayrımcılık" olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede öğretim elemanı H1, "*şablonlar, ön yargılar, genellemeler, ötekileştiren tutumların yansımalarını ortadan kaldırmak*" amacıyla İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinin bu doğrultuda planlanması gerektiği görüşünü dile getirmiştir. Öğretim elemanı B3 ise "*ön yargı ve yanlılıkların farkında olmak ve bunları ortadan kaldırmak*" eylemine dönük ayrımcılığa karşı çıkabilmek için, bu kapsamın İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde işlenmesini savunmuştur. Katılımcılardan öğretmen adayı H.K.10 "*Ayrımcılık yapmamayı öğrenmemiz gerekir.*" ifadesiyle, öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinin bu doğrultuda planlanması gerektiğini bildirmiştir.

**Mülteci Hakları.** Dördüncü kategori çerçevesinde öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program

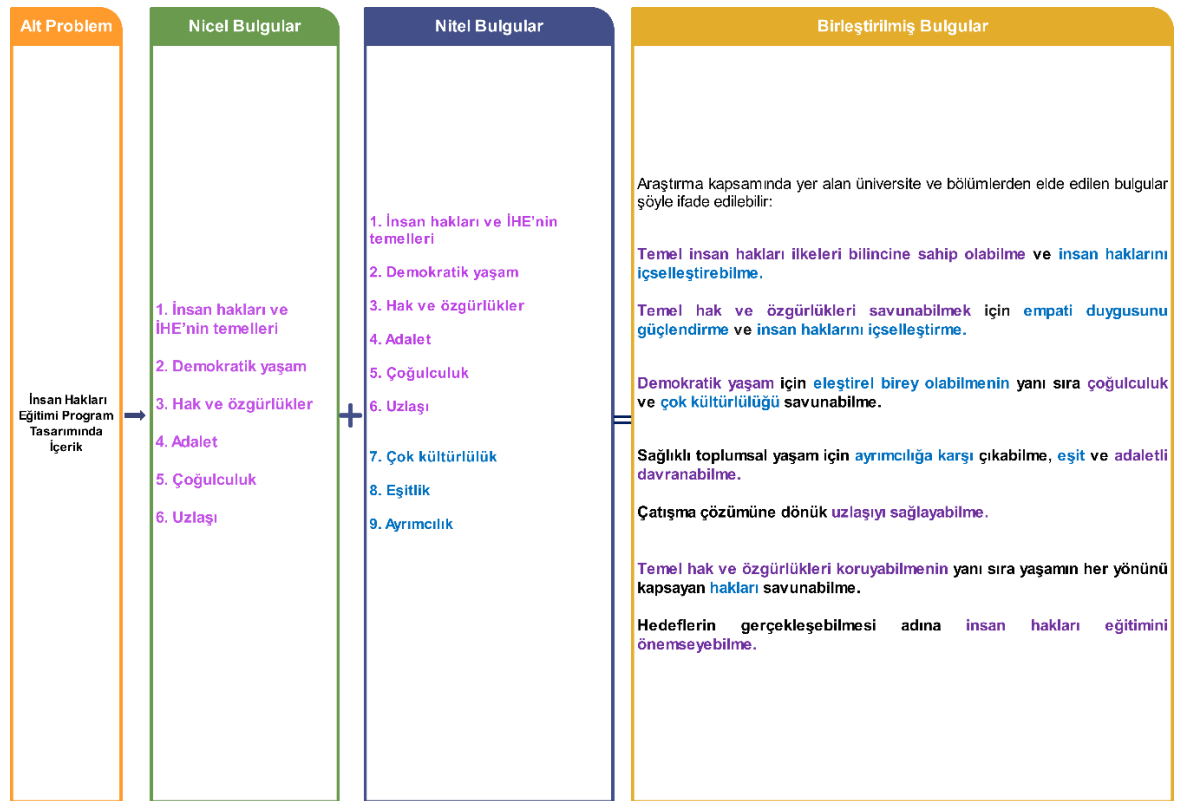
geliştirmenin önemli bir içerik başlığı “mülteci hakları” olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede, öğretim elemanı T1 “*eğitim sistemimizde göçmen öğrenciler*” olduğundan söz ederek hedef-içerik planlanması doğrultusunda, bu mühim başlığın İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde yer alması gerektiğini bildirmiştir.

### ***Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin İçeriğin Düzenlenmesi Yönelik Birleştirilmiş Bulgular***

Nitel bulguların nicel bulguları tutarlı bir şekilde doğruladığı, tamamladığı ve genişlettiği söylenebilir. Meta çıkarım yoluyla birleştirilmiş bulgular, aşağıdaki şekil 16'da görselleştirilmiştir.

#### **Şekil 16**

### ***Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin İçeriğin Düzenlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Bulgular***



Nicel bulgular çerçevesinde başlıca insan hakları ve İHE'nin temelleri, demokratik yaşam, hak ve özgürlükler, adalet, çoğulculuk ve uzlaş içerik maddeleri desteklenen

maddeler olmuştur. Yapılan görüşmeler de “insan hakları ve İHE'nin temelleri”, “demokratik yaşam”, “hak ve özgürlükler”, “adalet”, “çoğulculuk” ve “uzlaş” nicel bulgularını doğruladığı ve “çok kültürlülük”, “eşitlik” ve “ayrımcılık” içerik başlığı bulgularla tamamladığı için nicel ve nitel bulguların uyumlu olduğu görülmektedir. Bu çerçevede, nitel bulgular insan hakları ve İHE'nin temelleri, demokratik yaşam, hak ve özgürlükler, adalet, çoğulculuk ve uzlaş yanı sıra çok kültürlülük, eşitlik ve ayrımcılık bulguların dile getirdiğine rastlanmıştır. Görünen temel hak ve özgürlükler ve demokratik yaşam gibi önemli içeriğin yanı sıra katılımcıların yanında çok kültürlülük ve ayrımcılık gibi önemli meselelerin de İHE'nin içeriğinde yer alması önemlidir. Görüşmeler çerçevesindeki izlenime göre, bu konunun sadece öğretmen adayları için geçerli olmadığı aynı zamanda öğretim elemanlarının da kendilerine dönük “farkındalık oluşturulma gerekliliği” hedefini de ifade ettiği düşünülebilir. Katılımcılar, İHE uygulamasının önemli bulunmasından dolayı zorunlu olarak uygulanması dile getirmişlerdir. Katılımcılar için insan hakları farkındalığını sağlayabilme ve bu doğrultuda temel hak ve özgürlüklerin korunmasına yönelik beceri ve davranışların kazanılması ve yetkinleşmeleri görüşü görülmektedir. Bunun nedeni olarak, öğretmen eğitiminde İHE uygulamasının eksik olması ile eğitim fakültelerinin insan hakları farkındalık yaratmada ve bu değerleri korumaya yönelik beceri ve davranış kazandırmada ve yetkinleştirmede yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Alan yazındaki araştırmalarda, İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin hedeflerin belirlenmesinde derinlemesine tartışmaya rastlanmamıştır. Bu yönden bu araştırmanın, alan yazında İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin içeriğine karar verilmesinde öncülük edebileceği düşünülebilir. Hak ve özgürlükler içeriği, görüşmelerde yapılan açıklamalarda hem öğretmen adaylarının hem de öğretim elemanlarının en fazla dile getirdikleri içerik olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonucun nedeni olarak, temel hak ve özgürlüklerin önemsenmesine rağmen bu konular hakkında farkındalık sağlayacak çalışmaların eksik olduğu söylenebilir. Alan yazına bakıldığında, OHCHR (2011) BM İHE Dünya Programı'nın ikinci aşamasında (2010-2014) insan hakları ve temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesi savunulmuştur. Brett vd. (2009) İHE sürecinin temel hak ve

özgürlükleri içeren bir eğitim etkinliği olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öztürk vd.'nin (2015) temel hak ve özgürlüklerin korunması için önce bu kavramların öğrenilmesi gerektiği ifadelerinden, hedef-içerik planlanmasının bu doğrultuda yapılması gerektiği düşünülebilir. Temel hak ve özgürlüklerin olmadığı ortamda insan haklarından söz edilemeyeceği için, insan haklarına dayalı demokratik toplumu sağlamada öğretmenlerin önemli rollerinin ve sorumluluklarının olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın bulguları ışığında, daha önceki bölümde de açıklandığı gibi, öğretmenlerin bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri için öğretmen eğitimi İHE sürecinde kazanmaları beklenmektedir.

Eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme çerçevesinde "insan hakları ve İHE'nin temelleri" içeriği; İHPT anket sonuçlarına göre, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının yanıtları arasında anlamlı bir fark olmaksızın en çok katıldıkları ikinci sonuç olarak görülmüştür. Yapılan görüşmelerde "insan hakları ve İHE'nin temelleri" içeriğini açıklamada, öğretmen adaylarına kıyasla öğretim elemanlarının daha fazla görüş dile getirdikleri bir içerik ortaya çıkmıştır. Bu sonucun nedeninin, öğretim elemanlarının, İHE'nin amacına ulaşabilmesi için İHE'nin temellerine nitelikli bir şekilde değinilmesini gerekli görmeleri, bunu önemsemeleri ve bu eğitimin etkili olabileceği doğrultusundaki görüşlerinin olduğu söylenebilir. Alan yazına bakıldığında Brett vd. (2009) insanların demokratik toplumsal bir hayat yaşamalarını ve aktif bireyler olarak güçlenmelerini sağlamada, sürecinin hayati önemi olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşten hareketle, İHE sürecinin öğretmen eğitiminden başlaması ve insan haklarına dayalı toplumsal hareketliliği sağlayacak önemli öge olarak öğretmen adayları tarafından önemsenebilmesi için, İHE'ye yönelik program geliştirmenin kilit parça olması gerektiği düşünülmektedir. Brander vd. (2012) de İHE'nin esas amacını, insan hakları ilkelerinin doğru algılandığı, kavrandığı, savunulduğu ve saygı duyulduğu kültürü yaratma olarak vurgulamışlardır. Bu vurgu dikkate alındığında, öğretmen eğitiminden başlayarak bu kültürü yaşam tarzına dönüştürmede, İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinin gerekli görüldüğü söylenebilir. Wolfgang Benedek (2014) benzer bir ifadeyle, İHE'nin; demokratik ve çoğulcu toplumu oluşturan,

etkin vatandaşı yetiştiren, vazgeçilmez bir unsur olduğunu dile getirir. Dolayısıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, demokratik toplumun inşası için İHE uygulamasını önemsemeleri; öğretmen adaylarının da bu eğitimi dikkate almalarını sağlayabilmek için İHE'ye yönelik program geliştirmeyi zaruri görmeleri gerektiği söylenebilir. Bir diğer araştırmada, Struthers (2015) öğretmen eğitimi İHE sürecinin işleyişi hakkında önerilerde bulunmuş; öğretmen adaylarına insan hakları ve İHE'nin neden önemli olduğunu aktaracak ve eleştirel İHE sürecinin benimsenmesini sağlayacak bir programın planlanmasını vurgulamıştır. Sonuç olarak insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi değerlerinin toplumsal yaşamla bütünleşmesi için, İHE sürecinin eğitim fakültelerinde bir hayat tarzına dönüşmesi ve içselleştirilmesi gerektiği, öğretmen adaylarının insan hakları sorumluluklarını nitelikli bir şekilde kazanmalarının da önemli olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme çerçevesinde “çoğulculuk ve çok kültürlülük” içeriği üçüncü sonuç olarak dikkat çekmektedir. İHPT anket sonuçlarında yer alan çoğulculuk maddesi, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının yanıtlarının düşük olduğu bir madde olarak sonuçlanmış ve katılımcılar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Nicel sonuçlar arasında çoğulculuğun fazla tercih edilmemesi sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde, çoğulculuk ve çok kültürlülük içeriğini açıklamada çoğulculuğa sık değinilmemiş, çok kültürlülük ise en çok değinilen ikinci sıradaki konu olmuştur. Bu sonuca göre, çok kültürlülüğün benimsenmesi için eğitim kurumlarının çok önemli rol üstlenmeleri gereken kurumlar olduğu söylenebilir. Alan yazına bakıldığında Coysh (2014) İHE'nin kendinden çoğulcu bir süreç olduğunu belirterek öğretmen eğitiminden itibaren İHE'nin farklı bağlamlar, insanlar ve yaşantılar çerçevesinde etkin bir şekilde hedeflerde yer alması ve işlenmesi gerektiğini belirtir. Bu araştırmanın da Coysh'a ait bu sonucu desteklediği vurgulanabilir. Bajaj (2011) bir makalesinde “Birlikte Yaşam İçin İHE Modeli” başlığı altında çoğulculuk etkenine değinmiş ve çoğulcu yaşamı benimsemek adına kavramsal bilgilerin edinilmesini, becerilerin ve tutumların geliştirilmesini savunmuştur. Bu yönüyle, ön safta olan öğretmenlerden toplumu inşa etmede bu bilgi,

beceri ve tutumları kazandırmaları ve kendilerinin de hizmet öncesinden itibaren bu bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları, içselleştirmeleri ve uygulamaya koymaları beklenmektedir. Bu çalışmanın, araştırmanın bu sonucunu desteklediği söylenebilir. Bu çalışmalar ve araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, insan haklarına dayalı çoğulcu demokratik yaşamı savunmada, eğitimin ve özellikle öğretmen eğitiminin bu ihtiyacı karşılamak açısından taşıdığı sorumluluğun ne kadar önemli olduğu söylenebilir. Patrick vd. (2014) araştırmalarında insan haklarına dayalı sürdürülebilir yaşamın sağlanabilmesi adına eğitimin önemli rolünü vurgulayarak öğretmen adaylarının çeşitlilik ve çok kültürlülük gibi temel insan hakları kavramları hakkında geniş ve derin bilgi edinmeleri gerektiğinin altını çizmişlerdir. Buradan hareketle, günümüz sınıflarının gerçeğinin çok kültürlü olduğunu düşünürsek İHE'ye yönelik program geliştirmede bu içeriğin yer almasının önemi vurgulanabilir. Starkey (2002) demokratik vatandaşlık eğitimini, bireyleri çok kültürlü toplumun içinde hoşgörü ve anlayışla yaşayabilmeye hazırlamak olarak nitelemiştir. Araştırmanın bu hedefini destekleyen bu görüşe dayanarak, çok kültürlülüğü savunabilme hedefinin kazanılması için öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirmenin gerekli olduğu söylenebilir. Ancak bu önemli kavrama değinildiğinde, Mutau'nun (2002) dediği gibi İHE sürecinin geleneksel Batı kültürünü topyekûn savunan bir süreç olmadığı ve çok kültürlülük meselesinin Batı merkezietçi geleneğin dışındaki bir süreç olarak dikkate alınması gerektiği de vurgulanmalıdır. Polat ve Ogay Barka (2014) Türkiye'deki öğretmen eğitimi uygulamalarında çok kültürlülük içeren eğitimlerin olmadığını belirtirler. Bu sonuçtan yola çıkarak birlikte yaşamayı ve insan haklarını içselleştirmeyi öğrenmek adına öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirmede "çok kültürlülük" hedefine yer verilmesi gerekliliği vurgulanabilir.

Eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme çerçevesinde "adalet, eşitlik ve ayrımcılık" içeriği dördüncü sonuç olarak dikkat çekmektedir. İHPT anket sonuçlarında yer alan "adalet" maddesi, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının yanıtlarının yüksek olduğu bir maddedir ve katılımcılar açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yapılan

görüşmelerde “adalet, eşitlik ve ayrımcılık” içeriğini açıklamada “eşitlik” ve “ayrımcılık” önemli ölçüde dile getirilen konular olmuşlardır. Bu sonucun, eşitlik ve ayrımcılık ilkelerine dayanmayan adalet anlayışının eksik bir kavram olduğu düşüncesinden hareketle, eğitim fakültelerinin bu kültürü geliştirmede çok önemli bir rol üstlenmeleri gerektiğini ve İHE’ye yönelik program geliştirme içeriği arasında yer almasının önemini yansıttığı söylenebilir. Alan yazına bakıldığında, Brander vd. (2012) sosyal adalet kavramı ve adaletli davranabilmenin öğrenilmesi için, bu konuların İHE’nin temel hedefleri arasında olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu hedefi kazandıracak olan öğretmenlerin; konuyla ilgili bilgi, beceri ve değerleri kazanmaları gerektiği aşikârdır. Ayrıca, MEB’in (2018) ilköğretim 4.sınıf İHYD öğretim programında, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’na göre Türk Millî Eğitimi’nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda insan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti gözeten bireylerin yetiştirilmesinden söz edilmiştir. Bundan hareketle, bu önemli hususun öğretmen eğitimi İHE’ye yönelik program geliştirme içeriğinde yer almasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bir diğer çalışmada, Bajaj (2011) sürdürülebilir kalkınma ve sosyal adaletin gerçekleşmesine katkıda bulunabilme adına, İHE sürecini gerçekleştiren öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi, beceri ve tutumları edinmeleri gerektiğini savunur. Gündoğdu (2011) demokratik toplumlarda öğretmenlerin insan hakları ve sosyal adaleti sağlamada önemli rollerinin olduğu görüşündedir. Bu ifade ışığında, öğretmenleri yetkinleştirme ve güçlendirme adına, öğretmen eğitiminde bu sürecin başlamasının ve öğretmenlerin bu özellikleri kazanmalarının hayati önem arz ettiği söylenebilir. Ayrıca Karaman-Kepeneci (2014) eğitim sürecinde olan bütün bireylerin birbirleriyle adil ve eşitlikçi davranışlar içinde bulunabilmelerinin önemini vurgulamışlardır. Dolayısıyla bu hedefin öğretmen eğitiminde kazandırılmasının, gelecek toplumu inşa etmede önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, Robinson ve Quennerstedt (2018) öğretmen adaylarının kazanmaları gereken yeterlikler ve sorumluluklar arasında, eşitliğe değer verme ve savunabilme sorumluluğunun önemine dikkat çekmişlerdir. Bunu göz önünde bulundurarak eğitim fakülteleri İHE’ye yönelik program geliştirmede bu içeriğin

gerekli olduğu söylenebilir. OHCHR (2011) BM İHE Dünya Programı'nın ikinci aşamasında (2010-2014) İHE'nin insan hakları ihlallerini önlemede ve eşitliği sağlamada önemli katkısı olduğu kaydedilmiştir. Bu ifadeyi de öne çıkaran Bhebhe ve Maphosa'ya (2014) göre, öğretmenlerin kazanmaları gereken bu hedefin, İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinde ciddi bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Son olarak, Rasmussen (2012) İHE sürecinde öğrencilerin stereotipleştirilmelerini önlemede, ayrımcılık karşıtlığını ve eşitliği savunan İHE sürecini gerçekleştirebilmede öğretmenlerin sınıf uygulamalarında yetkinleştirilmelerinin önemini belirtir. Bu görüşler doğrultusunda, öğretmen eğitiminden itibaren eşitliği savunabilme hedefinin içselleştirilebilmesini kazandırmak, önemli bir husus olarak dikkat çekmektedir.

Derman-Sparks ve Edwards (2010) çalışmalarında, ayrımcılık karşıtı eğitim programını uygulayan öğretmenlerin, ön yargı ve ayrımcılığa karşı oluşturdukları bir sınıf ortamında ders işleyebilmeleri için, öğretmen eğitiminden başlayarak konuyla ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarının şart olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada, Lin vd. (2008) öğretmen eğitimi sürecinde ön yargı ve ayrımcılığa karşı olma meselesinin önemine değinerek, öğretmen adaylarının yansıtıcı olabilmeleri ve kendilerini başkalarının yerine koyabilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulguların araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte olduğu ve öğretmen adaylarının gelecek uygulamalarında insan hakları ilkelerini etkili bir şekilde derslerinde işleyebilmelerini sağlamak amacıyla, öğretmen eğitiminin bütün paydaşlarının insan hakları ilkelerini içselleştirmeleri gerektiği söylenebilir. Son olarak, Koşan vd. (2018) eğitim programlarının ayrımcılık karşıtı eğitim programına göre yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğunu dile getirmişlerdir. Bu ifadeden hareketle, bu hedefin öğretmen eğitimi İHE'ye yönelik program geliştirme sonucunda bütün programlarla bütünleşmesinin önemli bir husus olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme çerçevesinde "demokratik yaşam" içeriği beşinci sonuç olarak görülmektedir. İHPT anket sonuçlarına göre öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının yanıtları arasında, anlamlı bir fark olmaksızın, en çok



katıldıkları ikinci maddedir. Yapılan görüşmelerde “demokratik yaşam” içeriğini açıklamada, öğretmen adaylarına kıyasla öğretim elemanları daha fazla içerik dile getirmişlerdir. Bu sonucun nedeninin, temel hak ve özgürlükleri dikkate almada eksik kalan ancak demokratik yaşama değinen İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinin, nitelikli planlanmasında ve uygulamasında eksik kalılabileceği endişesinin olduğu söylenebilir. Alan yazına bakıldığında, Brett vd. (2009) demokratik değerlerin geliştirilmesinde öğretmenlerin aktif ve katılımcı eğitim yoluyla önemli roller üstlendiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin demokratik yaşamla ilgili kuramsal bilgileri edinmelerini, demokratik yaşamı benimsemelerini ve demokratik katılım sürecinde aktif birey olmalarını sağlamak için, bu önemli hususların hizmet-öncesi İHE'ye yönelik program geliştirmede işlenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Robinson vd. (2018) araştırmalarında, demokratik kültürü benimseme, demokratik ilkeler ile demokratik değerleri öğrencilerine kazandırabilme konusunda öğretmen adaylarının kazanmaları gereken yeterlikler ve sorumluluklar olduğunu belirtirler. Buradan hareketle, öğretmenlerin sınıf uygulamalarından önce bu bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarına zemin oluşturan eğitim fakülteleri İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde bu önemli hususa değinilmesi gerektiği söylenebilir. Benzer bir şekilde, Henck (2018) öğretmenlerin insan haklarına dayalı demokratik kültür hakkında farkındalık yaratabilmelerini ve öğrenenlerinin çeşitli fikirlere değer veren demokratik toplumu inşa etmede güçlendirilmelerini sağlamaları gerektiğini vurgular. Bu vurgulama da bu içeriğin ne kadar önemli olduğunu ve eğitim fakülteleri İHE'ye yönelik program geliştirmede yer alması gerektiğini desteklemektedir. Son olarak, Toraman ve Gözütok'un (2014) ifadesiyle, vatandaşlık ve demokrasi eğitiminin, demokrasi ve insan hakları kültürünün oluşmasına katkısı olduğundan; öğretmenlerin hizmet-öncesinden konuyla ilgili eğitim almalarının ve güçlendirilmelerinin, onların gelecek uygulamalarını olumlu yönde etkileyebileceği ifade edilebilir.

Eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme çerçevesinde “uzlaş” içeriği, altıncı sonuç olarak dikkat çekmektedir. İHPT anket sonuçlarına göre öğretim elemanları ve

öğretmen adaylarının yanıtları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Yapılan görüşmelerdeki açıklamalarda, “uzlaş” içeriğinin gerek öğretim elemanları gerek öğretmen adayları tarafından en az dile getirilen içerik olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun nedeninin; çoğulculuk ve çok kültürlülüğün üstünde durulmaması sebebiyle, uzlaş konusuna da çok değinilmemesine dayandığı düşünülmektedir. Alan yazına bakıldığında, OHCHR, (2020) BM İHE Dünya Programı’nın dördüncü aşamasında (2020-2024) İHE sürecinin sürdürülebilir kalkınma ve katılımcı demokrasiye katkı sağlayabileceği; şiddeti önlemede, olası çatışmaları çözümede ve uzlaşyayı sağlamada önemli bir araç olduğu vurgulanarak bu yeterliklerin kazanılmasının önemine değinilmiştir. Bir diğer araştırmada Kukovec (2017), öğretmen eğitimi insan hakları programında; öğretmen adaylarına insan hakları farkındalığı kazandırılmasının yanı sıra çatışmayı çözebilme ve uzlaşyayı sağlayabilme stratejileri kazandırılmasının öneminin de altını çizmiştir. Onun görüşüne göre bu süreçte, öğretmen adaylarının doğru kararları verebilmelerini sağlayabilme ve onlara gerekli becerileri kazandırabilme hususuna dikkat edilmesi; bu hedefin, hayatın her alanında barışı ve huzuru sağlamaya dönük olarak İHE’ye yönelik program geliştirmede yer alması, elzemdir. Benzer bir şekilde, Baxi (1994) insan hakları savunuculuğu sürecinde şiddet ve çatışmayı önlemek ve çözmek yetisi kazanılmasının, İHE’nin temelini oluşturduğunu belirtir ve süreç içinde, öğretmenlerin bu yeterlikleri kazanmalarının öneminin altını çizer. Son olarak, Balbağ ve Bayır (2016) çatışma çözme becerisi kazandırmaya yönelik araştırma önerilerinde, bu becerilerin kazanılması ve paydaşlar arasında uzlaş sağlanmasının, toplumsal barışla sonuçlanacağı vurgulamışlardır. Bu görüşlerden hareketle, eğitim fakülteleri İHE’ye yönelik program geliştirmede bu önemli içeriğin yer almasının kritik bir unsur olduğu söylenebilir.

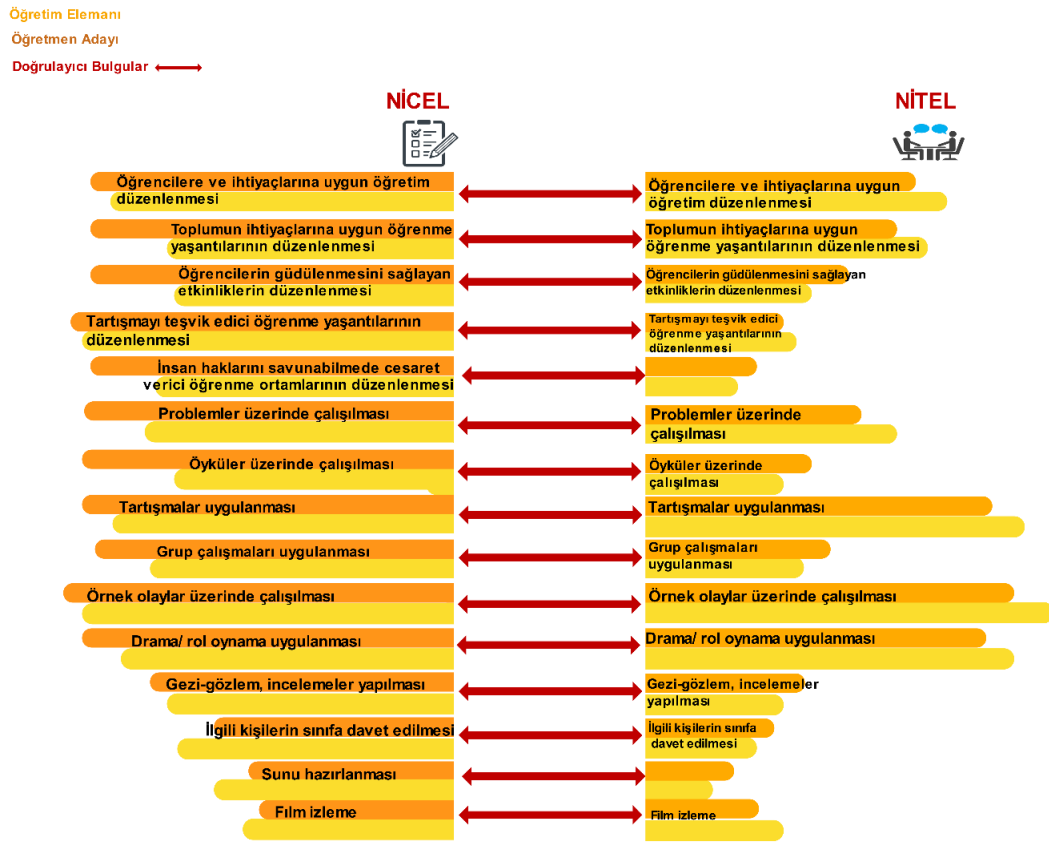
#### **Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular: Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Öğretme-Öğrenme Sürecinin Düzenlenmesi**

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “eğitim fakültelerinde İHE’ye yönelik program geliştirmede, öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesine yönelik öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi” çerçevesinde nicel ve nitel

bulguların birleştirmesi ile nicel bulguların doğrulanması, tamamlanması ve ayrıntılı açıklanmasına yönelik yorumlar yer almaktadır. Çalışma grubuna ait görüş sıklığı aşağıda, şekil 17'deki gibi görselleştirilmiştir.

## Şekil 17

### Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Öğretme-Öğrenme Sürecinin Düzenlenmesi Sürecine İlişkin Bulgular



Şekil 17'de nicel bulgular sol tarafta, nitel bulgular sağ tarafta verilerek doğrulamayı nitel bulgular aralarındaki kırmızı okla birleştirilmiştir. Şekildeki nicel bulgularda görüleceği üzere hem öğretim elemanları hem de öğretmen adayları öğretim-öğrenme sürecinin, öğrenci ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda tartışma gibi etkileşimsel etkinlikler içererek düzenlenmesini daha çok tercih etmektedirler. Nitel bulgularda görüleceği gibi eğitim

fakültelerinde İHE öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesinde öncelikle, örnek olay ve tartışmaları içeren etkinlikler tercih edilmektedir.

***Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Öğretme-Öğrenme Sürecinin Düzenlenmesine Yönelik Nicel Bulgular, Doğrulayan ve Tamamlayan Nitel Bulgular***

İlk olarak araştırmmanın nicel bulguları doğrultusunda, çalışma grubunun İHPT anketi öğretme-öğrenme kategorisindeki maddelere verdikleri yanıtlara ait betimsel istatistikler Tablo 26'da sunulmuş, ardından bulgular yorumlanmıştır.

**Tablo 26**

***Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerine Ait Betimsel İstatistik***

	Öğretim Elemanı			Öğretmen Adayı		
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS
İnsan haklarına yönelik:						
1. Öğrencilere ve ihtiyaçlarına uygun öğretim düzenlenmesi.	46	4.87	.40	632	4.96	.21
2. Toplumun ihtiyaçlarına uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi.	46	4.76	.64	632	4.96	.23
3. Öğrencilerin güdülenmesini sağlayan etkinliklerin düzenlenmesi.	46	4.87	.45	632	4.96	.23
4. Tartışmayı teşvik edici öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi.	46	4.93	.25	632	4.95	.29
5. Öğrencilere insan haklarını savunabilmede cesaret verici öğrenme ortamlarının düzenlenmesi.	46	4.85	.42	632	4.96	.22
6. Problemler üzerinde çalışılması.	46	4.85	.42	632	4.95	.29
7. Öyküler üzerinde çalışılması.	46	4.65	.67	632	4.93	.35
8. Tartışmalar uygulanması.	46	4.83	.53	632	4.93	.35
9. Grup çalışmaları uygulanması.	46	4.76	.64	632	4.95	.26
10. Örnek olaylar üzerinde çalışılması.	46	4.91	.35	632	4.93	.32
11. Drama/ rol oynama uygulanması.	46	4.74	.53	632	4.94	.30
12. Gezi-gözlem, incelemeler yapılması.	46	4.65	.79	632	4.87	.45
13. İlgili kişilerin sınıfa davet edilmesi.	46	4.71	.58	632	4.25	1.06
14. Sunu hazırlanması.	46	3.80	1.22	632	3.09	1.68
15. Konferans düzenlenmesi.	46	4.17	.95	632	4.16	1.39
16. Panel düzenlenmesi.	46	4.35	.87	632	4.50	.98
17. Film izlenmesi.	46	4.57	.62	632	4.51	.81

18. Kısa film hazırlanması.	46	4.57	.81	632	4.66	.67
19. Afiş hazırlanması.	46	4.50	.89	632	3.48	1.25
20. Tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlanması.	46	4.41	.88	632	3.29	1.39

Tablo 26 incelendiğinde, öğretim elemanlarının İHE'nin öğretme-öğrenme kategorisinde en fazla "tartışmayı teşvik edici öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi" ( $\bar{X}=4.93$ ), "örnek olaylar üzerinde çalışılması" ( $\bar{X}=4.91$ ), "öğrencilere ve ihtiyaçlarına uygun öğretim düzenlenmesi" ( $\bar{X}=4.87$ ) ve "öğrencilerin güdülenmesini sağlayan etkinliklerin düzenlenmesi" ( $\bar{X}=4.87$ ) maddelerini destekledikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının da İHE'nin öğretme-öğrenme kategorisinde en az "sunu hazırlanması" ( $\bar{X}=3.80$ ) maddesini destekledikleri fark edilmektedir. HE'ye yönelik program geliştirme öğretme-öğrenme süreci kategorisinde, açık uçlu soru olan 21. soruya, öğretim elemanlarından bir kişi, "eleştirel düşünme becerisi", çocuklarla felsefe yapma becerileri ve insan haklarına ilişkin sorgulama becerisi" şeklinde; diğer bir kişi de "örnek ders planlaması" şeklinde yanıt vermiştir.

Öğretmen adayları, İHE'nin öğretme-öğrenme kategorisinde en fazla "öğrencilerin ve ihtiyaçlarına uygun öğretim düzenlenmesi" ( $\bar{X}=4.96$ ), "toplumun ihtiyaçlarına uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi" ( $\bar{X}=4.96$ ), "öğrencilerin güdülenmesini sağlayan etkinliklerin düzenlenmesi" ( $\bar{X}=4.96$ ) ve "öğrencilere insan haklarını savunabilmede cesaret verici öğrenme ortamlarının düzenlenmesi" ( $\bar{X}=4.96$ ) maddelerini desteklemişlerdir. Öğretmen adaylarının insan hakları eğitiminin öğretme-öğrenme kategorisinde "sunu hazırlanması" ( $\bar{X}=3.09$ ), "tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlanması" ( $\bar{X}=3.29$ ) ve "afiş hazırlanması" ( $\bar{X}=3.48$ ) maddelerini en az desteklemişlerdir. Öğretmen adayları, İHE'ye yönelik program geliştirme öğretme-öğrenme süreci kategorisinde açık uçlu 21. soruyu boş bırakmışlardır. Öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının İHE'ye yönelik program geliştirme öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ki-kare testi ile test edilmiştir. Ki-kare testinde 5'ten az frekansa

sahip hücre sayısının toplam hücre sayısına oranı %20'den büyük olması durumunda olabilirlik oranı istatistiği yorumlanmıştır. Bu doğrultuda bulgular Tablo 27'de sunulmuştur.

Öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin öğretme-öğrenmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ki-kare ile test edilmiş ve on iki maddede anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeler Tablo 27'de sunulmuştur.

**Tablo 27**

*Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler*

		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		$\chi^2$	P
		n	%	n	%		
2. toplumun ihtiyaçlarına uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	12.61	0.01*
	Desteklemiyorum	0	0	1	2		
	Fikrim Yok	4	1	2	4		
	Destekliyorum	19	3	4	9		
	Tamamen Destekliyorum	608	96	39	85		
5. öğrencilere insan haklarını savunabilmede cesaret verici öğrenme ortamlarının düzenlenmesi.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	7.90	0.01*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	4	1	1	2		
	Destekliyorum	15	2	5	11		
	Tamamen Destekliyorum	612	97	40	87		
7. öyküler üzerinde çalışılması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	0	0	21.72	0.00*
	Desteklemiyorum	2	0	0	0		
	Fikrim Yok	8	1	5	11		
	Destekliyorum	16	3	6	13		
	Tamamen Destekliyorum	604	96	35	76		
9. grup çalışmaları uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	10.80	0.01*
	Desteklemiyorum	0	0	1	2		
	Fikrim Yok	6	1	2	4		
	Destekliyorum	22	3	4	9		
	Tamamen Destekliyorum	603	96	39	85		
11. drama/ rol oynama uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	14.57	0.02*
	Desteklemiyorum	1	0	0	0		
	Fikrim Yok	7	1	2	4		
	Destekliyorum	23	4	8	17		
	Tamamen Destekliyorum	600	95	36	78		
12. gezi-gözlem, incelemeler yapılması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	1	2	12.56	0.01*
	Desteklemiyorum	1	0	0	0		
	Fikrim Yok	26	4	3	7		
	Destekliyorum	24	4	6	13		
	Tamamen Destekliyorum	580	92	36	78		
13. ilgili kişilerin sınıfa davet edilmesi.	Kesinlikle Desteklemiyorum	14	2	0	0	30.26	0.00*
	Desteklemiyorum	21	3	1	2		
	Fikrim Yok	149	24	0	0		

	Destekliyorum	54	9	10	22		
	Tamamen Destekliyorum	393	62	35	76		
14. sunu hazırlanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	191	30	3	7	51.93	0.00*
	Desteklemiyorum	59	9	4	9		
	Fikrim Yok	120	19	8	17		
	Destekliyorum	26	4	13	28		
	Tamamen Destekliyorum	235	37	18	39		
15. konferans düzenlenmesi.	Kesinlikle Desteklemiyorum	71	11	1	2	28.62	0.00*
	Desteklemiyorum	24	4	0	0		
	Fikrim Yok	67	11	10	22		
	Destekliyorum	39	6	12	26		
	Tamamen Destekliyorum	430	68	23	50		
16. panel düzenlenmesi.	Kesinlikle Desteklemiyorum	18	3	1	2	20.80	0.00*
	Desteklemiyorum	10	2	0	0		
	Fikrim Yok	83	13	6	13		
	Destekliyorum	46	7	14	30		
	Tamamen Destekliyorum	474	75	25	54		
19. afis hazırlanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	43	7	0	0	53.67	0.00*
	Desteklemiyorum	70	11	3	7		
	Fikrim Yok	273	43	2	4		
	Destekliyorum	31	5	8	17		
	Tamamen Destekliyorum	214	34	33	72		
20. tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	82	13	0	0	46.57	0.00*
	Desteklemiyorum	90	14	2	4		
	Fikrim Yok	225	36	5	11		
	Destekliyorum	30	5	9	20		
	Tamamen Destekliyorum	204	32	30	65		

\* $p < 0.05$

Görüşler arasında anlamlı fark olan maddelere yukarıdaki tabloda yer verilmiştir, maddelerin tamamı eklerde sunulmuştur.

Tablo 27’de görüleceği üzere, öğretmen adayları ile öğretim İHE’ye yönelik program geliştirme öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesine yönelik “toplumun ihtiyaçlarına uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi” ( $X^2(2)= 12.61, p < .05$ ), öğrencilere insan haklarını savunabilmede cesaret verici öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ( $X^2(2)=7.90, p < .05$ ), öyküler üzerinde çalışılması ( $X^2(4)=21.72, p < .05$ ), grup çalışmaları uygulanması ( $X^2(3)=10.80, p < .05$ ), drama/ rol oynama uygulanması ( $X^2(3)=14.57, p < .05$ ), gezi-gözlem, incelemeler yapılması ( $X^2(4)=12.56, p < .05$ ), ilgili kişilerin sınıfa davet edilmesi ( $X^2(4)=30.26, p < .05$ ), sunu hazırlanması ( $X^2(4)=51.93, p < .05$ ), konferans düzenlenmesi ( $X^2(4)=28.62, p < .05$ ), panel düzenlenmesi ( $X^2(4)=20.80, p < .05$ ), afis hazırlanması ( $X^2(4)=53.67, p < .05$ ) ve tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlanması ( $X^2(4)=20.80, p < .05$ ) konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Betimsel istatistik bulguları

İHE'ye yönelik program geliştirme süreci öğrenci ve toplum ihtiyaçları çerçevesinde planlanması ve bu süreçte öğrencilerin güdülenmesini sağlayan etkinliklerin örneğin tartışma ve öykülerin kullanılması isteğine dayandığı söylenebilir. Ki-kare bulguları çerçevesinde İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin öğretme-öğrenme sürecinde toplumun ihtiyaçlarına uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, öğrencilere insan haklarını savunabilmede cesaret verici öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, grup çalışmalarının uygulanması ve gezi-gözlem, incelemeler yapılması gibi maddeler arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Bu farkın sebebi öncelikle çalışma gurubunda yer alan öğretim elemanı sayısının yeteri kadar olmaması olabilir. Ayrıca gelecek nesli yetiştirecek olan öğretmenlerin İHE'ye yönelik olumlu tutumları geliştirebilmelerini ve insan hakları savunuculuğunu yapabilmelerini sağlayabilecek programın planlanması ve öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesini destekledikleri ifade edilebilir.

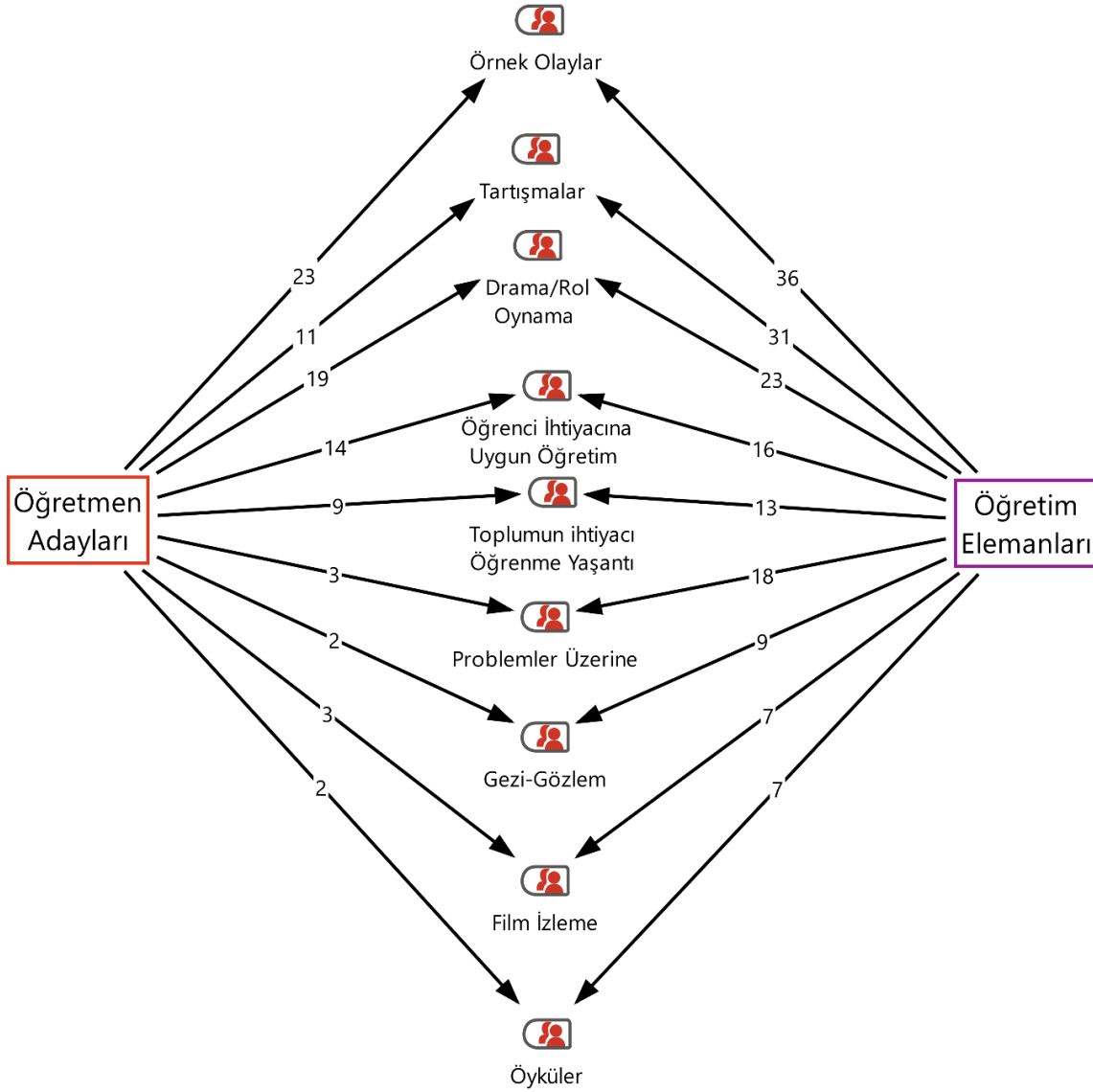
Araştırmanın nitel aşamasından elde edilen bulgular Şekil 18'de sunulduğu gibi bulguları kategoriler hâlinde görselleştirilmiştir.



## Şekil 18

*Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Lisans*

*Programlarında Öğretme-Öğrenme Sürecinin Düzenlenmesine İlişkin Kategoriler*



Şekildeki kategorilerde, nicel ve nitel bulgularla ilgili bulguların şeması görselleştirilmiştir. Şekilde görüleceği üzere, nitel bulguların doğrulama niteliği taşıdığı sebebiyle bulgular siyah okla görselleştirilmiştir. Şeklin açıklamasının ardından nitel bulgulara yer verilmiştir.

**İnsan Haklarına Yönelik Örnek Olaylar Üzerinde Çalışılması.** Bu kategori, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültelerinde

İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında öğretme-öğrenme sürecinde örnek olaylar üzerinde çalışılmasıdır. Bu nitel bulgu, öğretim elemanlarının birinci sırada en çok; öğretmen adaylarının da ikinci sırada en çok katıldıkları aynı maddedeki nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek ifadelerin bazıları şöyledir: Öğretim elemanı H2, iş birlikli öğrenmeye değinerek *“Katılımcı etkileşime dayalı, gerçek hayatla ilişkilendirilmiş problem durumlar, senaryolar içeren bir öğretim tasarımı yapılmalı.”* önerisini ele alırken; öğretim elemanı H3, açıklayıcı bir ifadeyle *“Örnek olayların üzerinde durulması, tartışılması, yansıtıcı olarak düşünülmesi...”* şeklinde sürecin ele alınmasını ifade etmiştir. B1 *“Örnek olayların incelenmesiyle insan hakları bilinci kazanmanın ve içselleştirmenin mümkün olacağını düşünüyorum.”* görüşüyle durumu daha açık bir şekilde betimlemiştir. Ayrıca, B4 *“Örnek olayların incelenmesi öğretmen adaylarını hem güdüler hem de insan haklarını savunmada onlara cesaret verir diye düşünüyorum.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Katılımcılardan öğretmen adayı A.K.5 de *“Bir vaka verilip bununla alakalı gruplar hâlinde çalışmalar yapılması ve o vakanın canlandırılması, bunun anlaşılması için eğitime ve öz gelişime çok daha açık olur diye düşünüyorum.”* şeklinde öğretme-öğrenme sürecinin olmasını dile getirmiştir.

**İnsan Haklarına Yönelik Tartışmalar Uygulanması.** Bu kategori, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültelerinde İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında öğretme-öğrenme sürecindeki “tartışmaların uygulanması” bulgusudur. Bu nitel bulgu “tartışmalar uygulanması” maddesinde yer alan nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek görüşler: Öğretim elemanı H3, öğretmen eğitimi İHE’ye yönelik program geliştirmede *“Araştırma makaleleri; araştırılmalı, incelenmeli ve sınıf içinde sonuçları tartışılmalı.”* etkinliğinin öğretme-öğrenme sürecinde yer alması gerektiğine dikkat çekmiştir. B4 ise *“Tartışmaların yapılması, örnek olayların incelenmesi öğretmen adaylarını hem güdüler hem de insan haklarını savunmada onlara cesaret verir diye düşünüyorum.”* cümlesiyle bu önemli etkinliğe değinmiştir. Katılımcılardan öğretmen adayı B.K.60 da *“Birey ihtiyaçları yanı sıra toplumdaki yaşam problemleriyle birleşince ve öğrenme yaşantıları bu*

*şekilde düzenlendiğinde daha etkili olacağını düşünüyorum.*” ifadesiyle bu önemli meseleye değinmiştir.

**İnsan Haklarına Yönelik Drama/Rol Oynama Uygulanması.** Bu kategori, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerine göre, eğitim fakültelerinde İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında öğretme-öğrenme sürecinde drama/rol oynama uygulanması bulgusudur. Bu nitel bulgu “drama/rol oynama uygulanması” maddesinde yer alan nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek ifadeler şunlardır: Öğretim elemanı H1, öğretmen eğitimi İHE’ye yönelik program geliştirme sürecinde *“Mutlak suretle iş birlikçi, katılımcı, etkileşime dayalı, gerçek hayatla ilişkilendirilmiş...”* olması gerekliliğiyle, bu etkinliğin öğretme-öğrenme sürecinde yer almasının önemine değinmiştir. H2 ise *“Rol oynamaların uygulanması hem farkındalığı artırır hem de öğretmen adaylarında empatinin geliştirilmesinde yardımcı olur.”* şeklindeki görüşüyle bu önemli sürece değinmiştir. Benzer bir şekilde B2, insan haklarının içselleştirilmesinin önemine değinerek *“Drama gibi etkinliklerle empati kurabilme fırsatı elde etmek ve içselleştirmek”* boyutuyla, bu yöntemin öğretme-öğrenme sürecinde yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcılardan öğretmen adayı H.K.10 *“Soyut kavramsal İHE dersinden ziyade rol oynama görevi verilmesi”* şeklinde konuya değinmiştir. Ek olarak, A.K.4 *“Sınıfta empati geliştirmek istersek ne yaparız? Rol oynarız.”* şeklinde bu önemli hususun süreçte yer alması gerektiğini savunmuştur.

**İnsan Haklarına Yönelik Olarak Öğrencilere ve İhtiyaçlarına Uygun Öğretim Düzenlenmesi.** Bu kategori, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültelerinde İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilere ve ihtiyaçlarına uygun öğretim düzenlenmesini içermektedir. Bu nitel bulgu “insan haklarına yönelik öğrencilere ve ihtiyaçlarına uygun öğretim düzenlenmesi” maddesinde yer alan nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek ifadeler arasında şunlar yer almaktadır: Öğretim elemanı H2, eğitim fakültelerinde İHE’nin *“Gerçek yaşamla bağlantılı olmak kaydıyla öğretme-öğrenme sürecinde planlandığı”* ve uygulandığı takdirde etkili olacağını ifade etmiştir. H3 ise *“üniversiteye başlanmasından*

*itibaren...yaşantı odaklı etkinliklerin, yöntemlerin ve kaynakların kullanılması”* ifadesini kullanarak, bu sürecin öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ve yaşantılarıyla yakından ilintili olması gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca, B3 *“İnsan hakları konularını teorik olarak işlemektense konuların, öğrencilerin ilgili/ istekli olmalarını sağlayan, onları güdüleyen, onların ihtiyaçlarına ve toplumsal sorunlara yönelik”* olması gerektiğini vurgulamıştır.

**İnsan Haklarına Yönelik Toplumun İhtiyaçlarına Uygun Öğrenme Yaşantılarının Düzenlenmesi.** Bu kategori, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerine göre, eğitim fakültelerinde İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında, öğretme-öğrenme sürecinde “toplumun ihtiyaçlarına uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi” bulgusudur. Bu nitel bulgu “insan haklarına yönelik toplumun ihtiyaçlarına uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi” maddesinde yer alan nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek ifadeler arasında yer bulan öğretim elemanı H1, öğretmen eğitiminde İHE öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesini *“Toplumsal ve ilgili kesimler arası bir mutabakata dayanmalı”* koşuluyla ifade ederken; öğretim elemanı H2 bu süreçte *“Güncel sorunlarımızdan hareket etmek gerekir.”* ifadesini kullanmıştır. Öğretim elemanı B3 *“insan hakları konularını teorik olarak işlemektense öğrencilerin konularla ilgili istekli olmalarını sağlamak”* şeklindeki görüşünü bildirirken B4, çeşitli öğretme-öğrenme etkinliklerinin kullanımının *“Öğretmen adaylarını hem güdülemede hem de insan haklarını savunmalarında onlara cesaret verir diye düşünüyorum.”* şeklinde etkili olacağını dile getirmiştir. Katılımcılardan öğretmen adayı A.K.7 *“Yaşadığı toplumda çeşitli yerlerde insan hakları ihlali”*nden söz ederek bu toplumsal ihtiyaca yönelik öğretimin düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

**İnsan Haklarına Yönelik Problemler Üzerinde Çalışılması.** Bu kategori, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültelerinde İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında öğretme-öğrenme sürecinde “problemler üzerinde çalışılması” bulgusudur. Bu nitel bulgu “insan haklarına yönelik problemler üzerinde çalışılması” maddesinde yer alan nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek ifadeler şöyle

sıralanmıştır: Öğretim elemanı H2, öğretmen eğitiminde bu sürecin önemine değinerek *“Problemlerin tanımlanması ve çözülmesi tartışılmalıdır.”* şeklinde görüşünü bildirmiştir. Öğretim elemanı A4, çeşitli etkileşim odaklı öğretim yöntemlerinden söz ederek bu konuda *“Teorik bilginin yanı sıra...problem çözme ve proje tabanlı öğretim yöntem ve yaklaşımlarının kullanılabilmesini”* dile getirmiştir. Katılımcılardan öğretmen adayı A.K.4 *“Yaşam problemlerine dönük özellikle görev odaklı problem odaklı birtakım teknikler”*in kullanılmasını doğru bulduğunu vurgulamıştır. Son olarak, B.K.3 *“Grup çalışmaları yapılarak öğrencilerin problemin üstesinden nasıl gelebileceğini”* içeren öğretim yöntemlerinin kullanılmasını önermiştir.

**İnsan Haklarına Yönelik Gezi-Gözlem, İncelemeler Yapılması.** Bu kategori, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültelerinde İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında öğretme-öğrenme sürecinde “gezi-gözlem ve incelemeler yapılması” bulgusudur. Bu nitel bulgu “insan haklarına yönelik gezi-gözlem, incelemeler yapılması” maddesinde yer alan nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek ifadeler şöyle sıralanabilir: Öğretim elemanı H2 *“Müzelerin gezilmesi ve raporların yazılması”*, H4 *“Geziler düzenlemek ve ilgili kuruluşları ziyaret etmek”*, B3 ise *“İnsan hakları ihlalini içeren sergilerin, müzelerin ve tarihî yerlerin yanında insan hakları kuruluşlarının gezilmesi”* şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan öğretmen adayı B.K.5 *“gezi-gözlem, yaşantısal olay ve faaliyetlerin gerçekleştiği örneğin mağdur duruma düşmüş insanların kaldığı/ kadın sığınma evi gibi yerlere ziyaret”* çeşitliliğindeki etkinliklerin, öğretme-öğrenme sürecinde yer alması gerektiğini dile getirmiştir.

**İnsan Haklarına Yönelik Film İzlenmesi.** Bu kategori, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, eğitim fakültelerinde İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında öğretme-öğrenme sürecinde “insan haklarına yönelik film izlenmesi” bulgusudur. Bu nitel bulgu “insan haklarına yönelik film izlenmesi” maddesinde yer alan nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek ifadeler şöyledir: Öğretim elemanı H2 *“Videoların kullanımı, gerçekleşen olayların/ raporların incelenmesi, olası filmlerin izlenmesi ve*

*üzerinde tartışmaların yapılması” etkinliklerinin öğretme-öğrenme sürecinde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. A1 ise “Çeşitli belgesellerin izlenmesi, daha sonra bunlar üzerinde tartışılması” görüşüyle duruma açıklık getirmiştir. Son olarak, katılımcılardan öğretmen adayı A.K.4, bu süreçte “İHE programının kesinlikle edebiyat, tiyatro, sinema ve film izleme gibi etkinliklerle entegre edilmesi” gerektiğini dile getirmiştir.*

**İnsan Haklarına Yönelik Öyküler Üzerinde Çalışılması.** Bu kategori, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre, eğitim fakültelerinde İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında öğretme-öğrenme sürecinde “öyküler üzerinde çalışılması” bulgusudur. Bu nitel bulgu “insan haklarına yönelik öyküler üzerinde çalışılması” maddesinde yer alan nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek ifadeler arasında şunlar yer almaktadır: Öğretim elemanı H4 *“Hikâyelerin incelenmesi ve nelerin ihlal edildiğine dair durumların ele alınması”*; B4 ise *“Öyküler şeklinde çalışan ve içselleştirmeyi sağlayan öğretme öğrenme sürecinin oluşturulması”* gerektiğini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan öğretmen adayı H.K.2, *“Ülkemizden ve dünyadan çeşitli hikâyeler ve kareler, senaristler ve roman yazarları, psikiyatr ve psikologlar gibi farklı bilim dallarındaki uzmanların gözlerinden de farklı yaşantılar, yaratıcı yöntemlerle irdelenebilir.”* şeklinde görüşünü bildirmiştir.

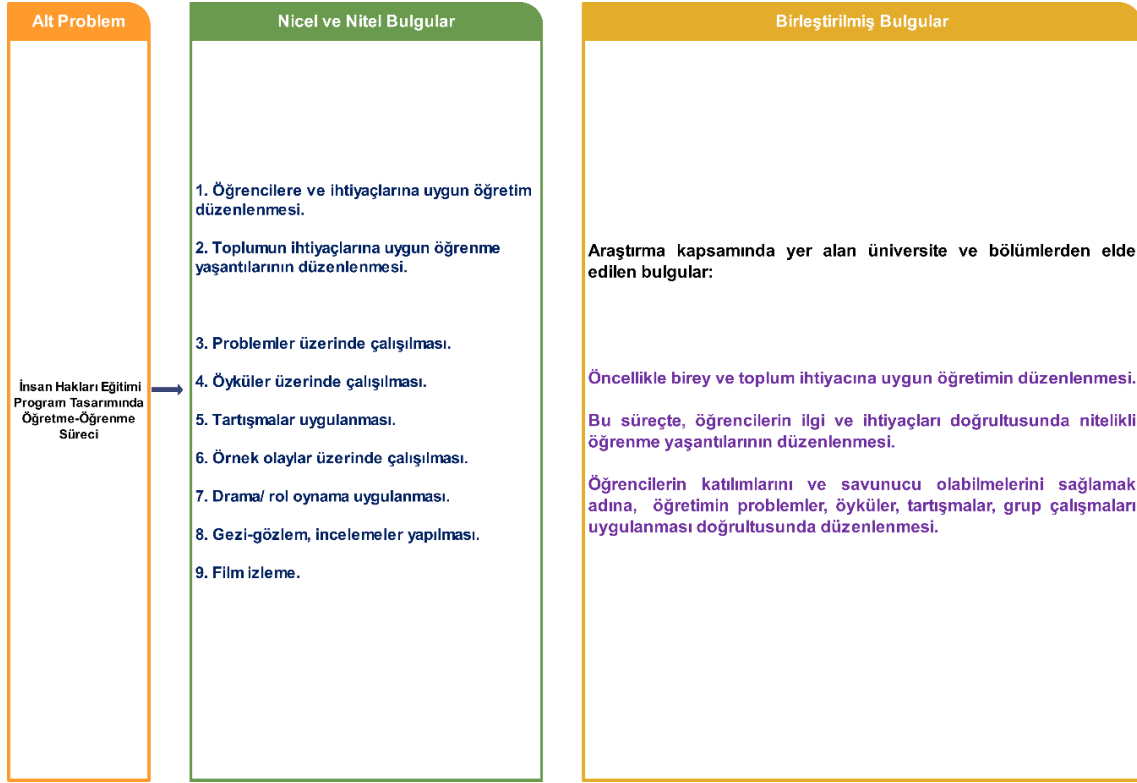
***Eğitim Fakültelerinde Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Öğretme-Öğrenme Sürecinin Düzenlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Bulgular***

Araştırma çerçevesinde nitel bulguların nicel bulguları tutarlı bir şekilde doğruladığı, tamamladığı ve genişlettiği söylenebilir. Meta çıkarım yoluyla birleştirme bulguları aşağıdaki şekil 19’da görselleştirilmiştir.

## Şekil 19

*Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin*

*Öğretme-Öğrenme Sürecinin Düzenlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Bulgular*



Nicel bulgular çerçevesinde başlıca insan haklarını savunabilmede bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara uygun öğretimin düzenlenmesi ve öğrencilerin katılımını ve güdülnmesini sağlayan etkinliklerin örneğin öyküler üzerinde çalışma, örnek olay ve rol oynama etkinliklerin İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinde düzenlenmesi görüşü dikkat çekmektedir. Yapılan görüşmelerde nicel bulguları doğruladığı ve tamamladığı için nicel ve nitel bulguların uyumlu olduğu görülmektedir. Yapılan görüşmelerde "insan haklarını savunabilmede bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara uygun öğretimin düzenlenmesi" konusu; öğretme-öğrenme sürecini açıklamada hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları tarafından dile getirilmiş olup İHE'ye yönelik program geliştirme sürecinin ne kadar önemli bir aşaması ve boyutu olduğunu yansıtmaları olarak görülebilir. Alan yazındaki araştırmalarda, öğretmen eğitiminde İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin öğretme-

öğrenme sürecinin düzenlenmesinde derinlemesine tartışmaya rastlanmamıştır. Bu yönden bu araştırmanın, İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesinde hangi etkinliklere, stratejilere ve tekniklere karar verilmesinde öncülük edebileceği düşünülebilir. Alan yazına bakıldığında, OHCHR'nin (2011) BM İHE Dünya Programı'nın ikinci aşamasında (2010-2014), insan haklarına yönelik birey-toplum ihtiyaçlarının saptanarak bu hakların etkili bir şekilde talep edilebilmesi için etkili bir öğretme-öğrenme sürecinde güçlendirilmelerinin İHE'ye yönelik program geliştirmenin önemli süreçlerinden birini oluşturduğu vurgulanmıştır. Ornstein ve Hunkins'ın (2018) problem-odaklı program tasarımı başlığında, toplumsal yaşamla ilgili problemlerin yanı sıra bireylerin yaşam şartlarına ve toplumsal değerlerine değinilmiştir. Dolayısıyla birey-toplum ihtiyaçları ışığında İHE'ye yönelik öğretimin düzenlenmesi gerektiği ifade edilebilir. Tibbitts (2015) İHE program geliştirme ve öğretimi düzenleme sürecinin analiz ve değerlendirme aşamasında, toplum ve bireyleri kapsayan bütün paydaşların fikirlerinin alınmasını ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda İHE'nin düzenlenmesi gerektiğini ifade eder. İHEDP (2016) ise kurumlarda İHE öğretimi düzenlenmesine yönelik mevcut durum analizi sürecinde, toplum ve birey ihtiyaçları ile bütün etkenlerin ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi ve öğretimin bu doğrultuda düzenlenmesi gerektiğini vurgular. Ancak, Brett vd. (2012) bu süreçte öğretmen yeterliklerine değinerek toplum ve okul ortamlarında tespit edilmiş olan yeni sosyal ve yerel toplum ihtiyaçlarının (çatışma yönetimi, kültürel yanıt verebilirlik, kültürler arası hassasiyet ve iletişim, küresel ve çoklu perspektifler, rehberlik vb.) ışığında öğretimin düzenlenmesini, öğretmenlerin de bu ihtiyaçlar doğrultusunda donanmaları gerektiğini dile getirirler. Dolayısıyla, insan hakları eğitimi sürecinde, bireysel ve toplumsal ihtiyaçların yanı sıra kültürel, siyasal, toplumsal ve tarihsel hassasiyetlerin dikkate alınarak İHE öğretme ve öğrenme sürecinin düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretme-öğrenme sürecinin öğrenen-merkezli, uygulanabilir (insan haklarının öğrenenlerin yaşantılarıyla ilişkilendirilmesi) ve kapsayıcı olmasının ve tüm katılımcıların insan haklarına saygı



gösteren öğrenme ortamlarında olmalarının güvence altına alınması gerektiği ifade edilebilir.

Eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmede, "insan haklarını savunabilmede birey odaklı ve etkileşim odaklı öğretim yöntemlerinin kullanılması" öğretme-öğrenme sürecinin ikinci sonucu olarak dikkat çekmektedir. İHPT anket sonuçlarına göre öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının yanıtları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Yapılan görüşmelerde "insan haklarını savunabilmede bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara uygun öğretimin düzenlenmesi"ne yönelik olarak; hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları en fazla insan haklarına yönelik örnek olaylar üzerinde çalışılması, tartışmalar uygulanması, drama/ rol oynama uygulanması, problemler üzerinde çalışılması, gezi-gözlem ve incelemeler yapılması ve ilgili kişilerin sınıflara davet edilmesi gibi konuların öğretme-öğrenme sürecinde yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu yöntemlerin işe koşulmasının, öğretmen adaylarına yüksek düzeyde başarı ve üretkenlik; daha fazla hassasiyet, destekleyici ve karşılıklı taahhüte dayanan ilişkiler; daha sağlam psikolojik sağlık, sosyal yeterlik ve öz güven sağlayacağı gözlemlenmiştir. Ayrıca bu öğretim yöntemlerinin kullanılmasıyla, bireylerin; karar verme, dinleme, diğerlerine karşı empati geliştirme, saygı, kendi karar ve eylemlerinden sorumlu olmak gibi bir dizi yeterlik geliştirmelerine katkı sağlayacağı müşahade edilmiştir. Alan yazına bakıldığında, Wolfgang Benedek (2014) İHE öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleşmesinde PIRA (**P**articipation, **I**nteraction, **R**eflection, **A**nticipation) adı verilen "katılım, etkileşim, düşünme ve öngörme" ilkelerine dayanan çoklu yöntem yaklaşımının etkili olabileceğini ifade ederek İHE sürecinde etkileşim ve yansıtmanın önemini vurgular. OHCHR (2016) öğretme-öğrenme sürecinin pratik olması, katılımcı ve duyarlılaştırıcı teknikleri kullanması; eğitimlerin, meslektaşların birbirlerinden öğrenmelerini sağlayıcı yaklaşımıyla mesleki öz saygıyı güçlendirmesi; eğitim materyallerinin de insan hakları değerlerini teşvik edici olması gerektiğinin altını çizmiştir. OHCHR (2011) insan hakları temelli öğretme-öğrenme sürecinin; birey dostu, saygılı, güvenli, demokratik, öğrenci merkezli; her öğrencinin katılımını, yaratıcılığını ve öz saygısını

güçlendirici; insan haklarının hayata geçtiği deneysel öğrenmeyi destekleyici olması ve tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatı sunabilmesi gerektiğini açıklar. Küresel Koalisyon (2014), İHE için, öğrenci merkezli öğretim yöntem bilimi (metodoloji) örnekleri arasında katılımcı ders yöntemleri, açık tartışma, iş birliği içinde öğrenme ve etkileşimli sorun çözme gibi önemli başlıkları vurgulamıştır. Bu görüşler de birey odaklı ve etkileşim odaklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasının önemini göstermektedir.

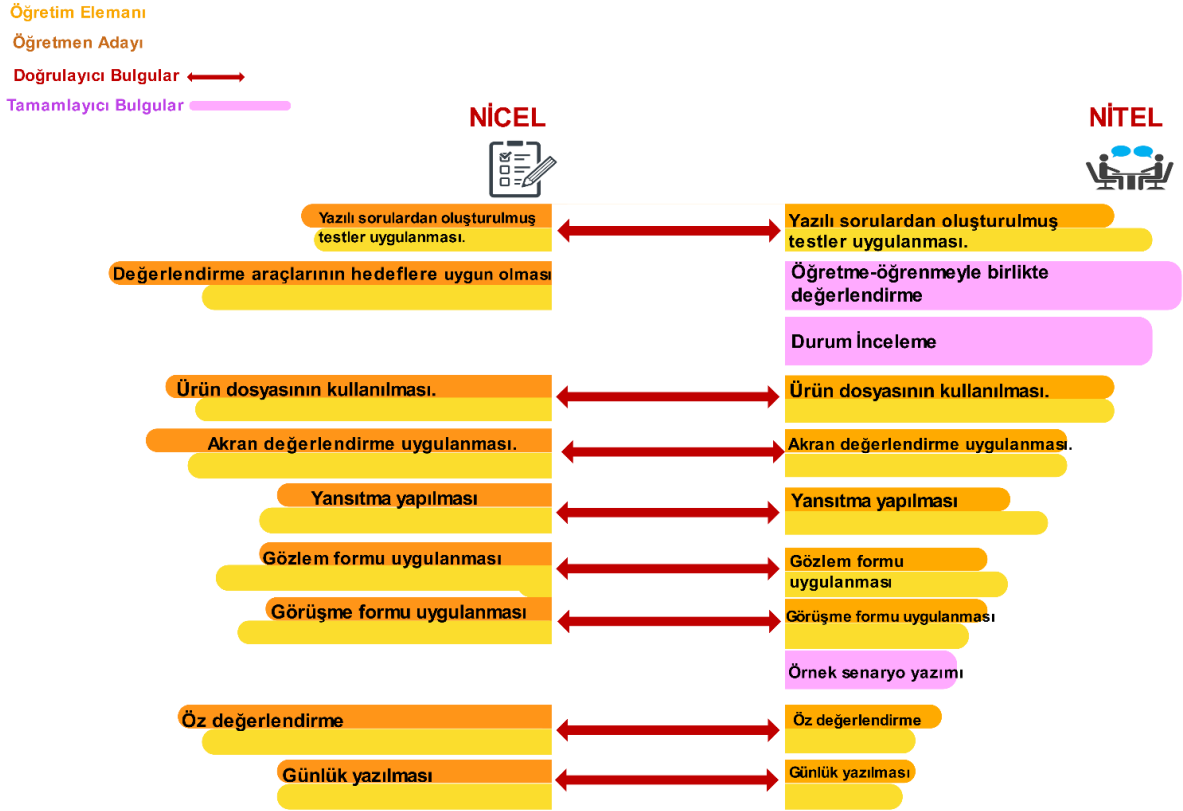
#### **Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular: Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Değerlendirme Sürecinin Belirlenmesi**

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “eğitim fakültelerinde İHE’ye yönelik program geliştirmede değerlendirme sürecinin belirlenmesine yönelik öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi” çerçevesinde, nicel ve nitel bulguların birleştirilmesi ile nicel bulguların doğrulanması, tamamlanması ve ayrıntılı açıklanmaları yorumlanmıştır. Çalışma grubuna ait görüş sıklığı, aşağıda şekil 20’deki gibi görselleştirilmiştir.

## Şekil 20

*Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin*

*Değerlendirme Sürecinin Belirlenmesi Sürecine İlişkin Bulgular*



Şekil 20’de görüleceği üzere nicel bulgular sol, nitel bulgular ise sağ tarafta verilmiş; doğrulayıcı nitel bulgular da aralarındaki kırmızı okla birleştirilmiştir. Tamamlayıcı bulgular, örneğin “durum inceleme” kategorisi, pembe renkle belirtilerek görüş sıklığı görselleştirilmiştir. Şekildeki nicel bulgularda görüleceği üzere hem öğretim elemanları hem de öğretmen adayları değerlendirme sürecinde değerlendirme araçlarının İHE hedeflerine uygun olmasını, bu süreçte en çok ürün dosyasının kullanılmasını, yanı sıra öz değerlendirme ve akran değerlendirme araçlarının kullanılmasını en çok tercih etmişlerdir. Nitel bulgularda da değerlendirmenin bir süreç olarak öğretme-öğrenmeyle birlikte, durum incelemesi ve yazılı sorulardan oluşan testlerle ele alınması gerektiği sıkça dile getirilmiştir.

***Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Değerlendirme Sürecinin Belirlenmesine Yönelik Nicel Bulgular, Doğrulayan ve Tamamlayan Nitel Bulgular***

İlk aşamada, araştırmanın nicel bulguları doğrultusunda çalışma grubunun İHPT anketi değerlendirme kategorisi maddelerine verdikleri yanıtlara ait betimsel istatistikler, Tablo 28’de sunulmuş; ardından bulgular yorumlanmıştır.

**Tablo 28**

***Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşlerine Ait Betimsel İstatistik***

	Öğretim Elemanı			Öğretmen Adayı		
	n	$\bar{X}$	SS	n	$\bar{X}$	SS
İnsan haklarına yönelik:						
1. Değerlendirme araçlarının hedeflere uygun olması.	46	4.91	.28	632	4.94	.29
2. Yazılı sorulardan oluşturulmuş testler uygulanması.	46	3.46	1.57	632	3.70	1.48
3. Çoktan seçmeli maddelerden oluşturulmuş testlerin uygulanması.	46	3.11	1.52	632	2.32	1.52
4. Ürün dosyası kullanılması.	46	4.70	.63	632	4.65	.90
5. Dereceli puanlama anahtarı uygulanması	46	4.44	.96	632	4.38	1.05
6. Öz değerlendirme uygulanması.	46	4.44	.96	632	4.38	1.05
7. Akran değerlendirmesi uygulanması.	46	4.61	.88	632	4.90	.42
8. Öğretmen değerlendirmesi uygulanması.	46	4.33	1.06	632	4.90	.41
9. Günlük yazılması.	46	4.11	1.06	632	4.91	.36
10. Yansıtma yapılması.	46	4.33	.99	632	4.87	.51
11. Gözlem formu uygulanması.	46	4.59	.91	632	4.77	.64
12. Görüşme formu uygulanması.	46	4.39	1.02	632	4.81	.60

Tablo 28 incelendiğinde, öğretim elemanlarının insan hakları dersinin değerlendirme sürecine ilişkin olarak en fazla “değerlendirme araçlarının hedeflere uygun olması” ( $\bar{X}=4.91$ ;SS=.28), “ürün dosyası kullanılması” ( $\bar{X}=4.70$ ; SS=.63) ve “öz değerlendirme uygulanması” ( $\bar{X}=4.61$ ;SS=.88) maddelerini desteklemelerine karşın “çoktan seçmeli maddelerden oluşturulmuş testlerin uygulanması” ( $\bar{X}=3.11$ ; SS=1.52) ile “yazılı sorulardan

oluşturulmuş testler uygulanması" ( $\bar{X}=3.46$ ;  $SS=1.57$ ) maddelerini en az destekledikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının insan hakları dersinin değerlendirme sürecine ilişkin olarak en fazla "değerlendirme araçlarının hedeflere uygun olması" ( $\bar{X}=4.94$ ;  $SS=.29$ ), "öğretmen değerlendirmesi uygulanması" ( $\bar{X}=4.91$ ;  $SS=.36$ ), "öz değerlendirme uygulanması" ( $\bar{X}=4.90$ ;  $SS=.42$ ) ve "akran değerlendirme uygulanması" ( $\bar{X}=4.90$ ;  $SS=.41$ ) maddelerini desteklemelerine karşın "çoktan seçmeli maddelerden oluşturulmuş testlerin uygulanması" ( $\bar{X}=2.32$ ;  $SS=1.52$ ) ve "yazılı sorulardan oluşturulmuş testler uygulanması" ( $\bar{X}=3.70$ ;  $SS=1.48$ ) maddelerini en az destekledikleri görülmektedir. Öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının İHE'ye yönelik program geliştirme değerlendirme sürecinin belirlenmesine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ki-kare testi ile test edilmiştir. Ki-kare testinde 5'ten az frekansa sahip hücre sayısının toplam hücre sayısına oranı %20'den büyük olması durumunda olabilirlik oranı istatistiği yorumlanmıştır.

Öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının İHE'ye yönelik program geliştirmeye ilişkin değerlendirmeye yönelik görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ki-kare ile test edilmiş ve on maddede anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Bu maddeler Tablo 29'da sunulmuştur.

**Tablo 29**

*Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşlerin Farklılaştığı Maddeler*

		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		$\chi^2$	P
		n	%	n	%		
3. çoktan seçmeli maddelerden oluşturulmuş uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	307	49	11	24	12.80	0.01*
	Desteklemiyorum	60	10	4	9		
	Fikrim Yok	124	20	13	28		
	Destekliyorum	32	5	5	11		
Tamamen Destekliyorum		108	17	13	28		

4. ürün dosyası kullanılması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	18	3	0	0	18.28	0.01*
	Desteklemiyorum	8	1	1	2		
	Fikrim Yok	50	8	1	2		
	Destekliyorum	25	4	9	20		
	Tamamen Destekliyorum	530	84	35	76		
5.dereceli puanlama anahtarı uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	17	3	2	4	33.67	0.00*
	Desteklemiyorum	14	2	0	0		
	Fikrim Yok	132	21	3	7		
	Destekliyorum	20	3	12	26		
	Tamamen Destekliyorum	448	71	29	63		
6.öz değerlendirme uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	1	2	15.07	0.01*
	Desteklemiyorum	2	0	1	2		
	Fikrim Yok	21	3	3	7		
	Destekliyorum	17	3	5	11		
	Tamamen Destekliyorum	591	94	36	78		
7.akran değerlendirme uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	1	2	37.51	0.00*
	Desteklemiyorum	4	1	3	7		
	Fikrim Yok	15	2	5	11		
	Destekliyorum	18	3	8	17		
	Tamamen Destekliyorum	594	94	29	63		
8.öğretmen değerlendirmesi uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	1	2	65.55	0.00*
	Desteklemiyorum	1	0	2	4		
	Fikrim Yok	14	2	11	24		
	Destekliyorum	20	3	9	20		
	Tamamen Destekliyorum	596	94	23	50		
9.günlük yazılması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	3	0	1	2	30.63	0.00*
	Desteklemiyorum	5	1	1	2		
	Fikrim Yok	14	2	7	16		
	Destekliyorum	24	4	8	18		
	Tamamen Destekliyorum	585	93	28	62		
10.yansıtma yapılması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	1	2	16.37	0.03*
	Desteklemiyorum	6	1	2	4		
	Fikrim Yok	49	8	1	2		
	Destekliyorum	24	4	7	15		
	Tamamen Destekliyorum	551	87	35	76		
11.gözlem formu uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	3	0	1	2	27.18	0.00*
	Desteklemiyorum	2	0	3	7		
	Fikrim Yok	39	6	3	7		
	Destekliyorum	24	4	9	20		

	Tamamen Destekliyorum	563	89	30	65		
	Kesinlikle Desteklemiyorum	2	0	1	2		
12.görüşme formu uygulanması.	Desteklemiyorum	2	0	1	2	33.86	0.00*
	Fikrim Yok	28	4	4	9		
	Destekliyorum	27	4	13	28		
	Tamamen Destekliyorum	572	91	27	59		

\* $p < 0.05$

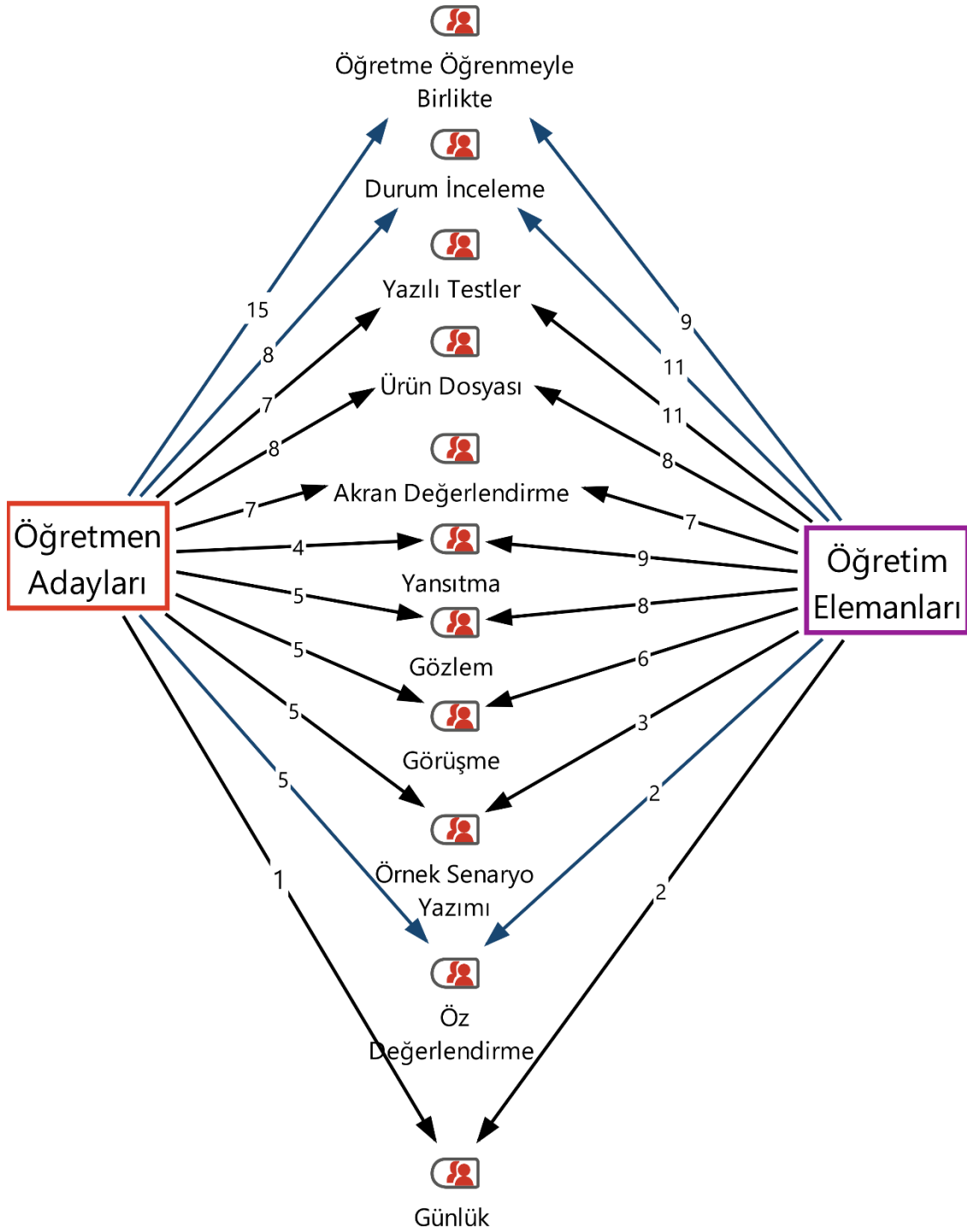
Görüşler arasında anlamlı fark olan maddelere yukarıdaki tabloda yer verilmiştir, maddelerin tamamı eklerde sunulmuştur.

Tablo 29’da görüleceği üzere, öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının İHE’ye yönelik program geliştirmede değerlendirme sürecinin düzenlenmesine yönelik “çoktan seçmeli maddelerden oluşturulmuş uygulanması” ( $X^2(4)= 12.80, p < .05$ ), ürün dosyası kullanılması ( $X^2(2)=18.28, p < .05$ ), dereceli puanlama anahtarı uygulanması ( $X^2(4)=33.67, p < .05$ ), öz değerlendirme uygulanması ( $X^2(3)=15.07, p < .05$ ), akran değerlendirme uygulanması ( $X^2(3)=37.51, p < .05$ ), öğretmen değerlendirmesi uygulanması ( $X^2(4)=65.55, p < .05$ ), günlük yazılması ( $X^2(4)=30.63, p < .05$ ), yansıtma yapılması ( $X^2(4)=16.37, p < .05$ ), gözlem formu uygulanması ( $X^2(4)=27.18, p < .05$ ) ve görüşme formu uygulanması ( $X^2(4)=33.86, p < .05$ ) konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Betimsel istatistik bulguları İHE’ye yönelik program geliştirme değerlendirme sürecinin hedeflere uygun olması görüşü yanı sıra bu süreçte ürün dosyası kullanılması, öğretmen, akran ve öz değerlendirmenin uygulanması isteğine dayandığı söylenebilir. Ki-kare bulguları çerçevesinde İHE’ye yönelik program geliştirmeye ilişkin değerlendirme yöntemleri konusunda örneğin öz ve akran değerlendirme uygulanması maddeler arasında anlamlı farkın sebebi çalışma gurubunda yer alan öğretim elemanı sayısının yeteri kadar olmadığı düşünülebilir.

Araştırmanın nitel aşamasından elde edilen bulgular, Şekil 21’de kategoriler hâlinde görselleştirilerek sunulmuştur.

## Şekil 21

Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarındaki Değerlendirme Sürecinin Belirlenmesine İlişkin Kategoriler



Şekildeki kategorilerde, nicel ve nitel bulgular görselleştirilmiştir. Şekil 21'in açıklanmasının ardından nitel bulgulara yer verilmiştir.



**Yazılı Sorulardan Oluşturulmuş Testler Uygulanması.** İHE'nin değerlendirme sürecinde “yazılı sorulardan oluşturulmuş testler uygulanması” nitel bulgusu, öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının katıldıkları nicel bulgusunu açıklamaktadır. Örnek görüşler şunlardır: Öğretim elemanı A1 *“Bazı bilgi düzeyinde, açık uçlu sorular çerçevesinde tartışmaların yapılması ve değerlendirilmesi.”* cümlesiyle nasıl bir yazılı test uygulanması gerektiğini ifade etmiş ancak *“Üst düzeyde derin insan hakları bilgileri verildiği zaman, burada testlerin yetersiz kalacağını düşünüyorum.”* ifadesiyle de eleştirisini dile getirmiştir. A3 ise *“Bilişsel kazanımlar için başarı testi, çoktan seçmeli maddeler kullanılabilir.”* şeklindeki görüşünü bildirmiştir. Katılımcılardan öğretmen adayı A.K.5 *“Yine de temel birtakım bilgilerin öğrenilip öğrenilmediğini anlayabileceğimiz bir yazılı sınav, açık uçlu, boşluk doldurma... yapılabileceği”* görüşünü dile getirirken, B.K.1 *“ön-test son-test kullanarak aslında kavramsal bilgilerin değerlendirilmesi için uygulanabilir ancak değerlendirme test yapmaktan ibaret değildir; nitel veriler gerekir.”* şeklindeki yapıcı görüşünü ifade etmiştir.

**Ürün Dosyası Kullanılması.** İHE'nin değerlendirme sürecinde ürün dosyasının kullanılması nitel bulgu öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının katıldıkları nicel bulgusunu açıklamaktadır. Örnek görüşte, B4 öğretim elemanı *“günlük yazmalar ve portfolyoların kullanılması ve hocaların gözlem yoluyla değerlendirilmeleri not tutmaları ve öğretmen adaylarının haftalık gelişimlerini gözlem yoluyla değerlendirmeleri”* şeklinde ve H2 öğretim elemanı da *“öğrencilerin ürün dosyaları hazırlamaları ve daha sonra kendilerini değerlendirmenin yapılması”* ifadesi ise desteklemişlerdir. Ayrıca katılımcılar arasında yer alan T.K.7 ürün dosyası hazırlama örnekleri verirken *“doküman olan portfolyada en sonunda sahip bireyler sunum ve paylaşım yaparlar ve onun tartışması geçer”* ifadesi yanı sıra H.K.9 ise *“klasik sınavın yerine alternatif değerlendirme örneğinin ürün dosyası. . . gibi araçlar kullanılabilir”* ifadesini kullanarak bu değerlendirmenin daha verimli olabileceğini dile getirmiştir.

**Akran Değerlendirme Uygulanması.** İHE'nin değerlendirme sürecinde "akran değerlendirme"nin uygulanması nitel bulgusu, öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının katıldıkları nicel bulgusunu açıklamaktadır. Örnek görüşte, öğretim elemanı H4 "*Akranların değerlendirilmesinin ve...yansıtıcı olarak kendilerini onların yerine koyup empati geliştirilmesi*"nin, sonucu etkili bir değerlendirme aracı olabileceğini dile getirirken, öğretim elemanı B3 "*Öğretmen adaylarına yansıtıcı olmalarını. . .ve birbirlerini değerlendirebilmelerini sağlamak, belki daha doğru olabilir diye düşünüyorum.*" ifadesi ile akran değerlendirmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Katılımcılardan öğretmen adayı T.K.1, verdiği örnekte "*Akran değerlendirmenin uygun olacağını ve gerektiğini düşünüyorum.*" ifadesine ek olarak T.K.2 "*Akran değerlendirme objektif olabileceği için*" akran değerlendirilmesini faydalı bulduğunu dile getirmiştir.

**Yansıtma Yapılması.** İHE'nin değerlendirme sürecinde yansıtma yapılması nitel bulgusu, öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının katıldıkları nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek görüşler şunlardır: Öğretim elemanı H.2 "*Öğrencilerin ürün dosyaları hazırlamaları ve daha sonra kendilerini değerlendirmeleri*" ifadesi ile yansıtmanın hangi yollarla yapılabileceğini dile getirmiştir. Öğretim elemanı A.1 "*Kısaca, öğrencilerin kendilerini yansıtıcı olarak hem değerlendirmelerini sağlamak hem de bir şekilde onların tepkilerini ve empatilerini görmek*" şeklinde yansıtmanın sonucundaki faydayı dile getirmiştir. Katılımcılardan H.K.9 "*Öğretmen adaylarının çevrelerinde neler yaptıklarını kaydedip göndermeleri ya da öğrencilerin anlatmaları ile değerlendirilebilir.*" ifadesi ile, öğretmen adayı A.K.3 de "*Cinsel yönelim... 'Bu düşünceye sahip öğrenci ile karşılaşılırsa ne yaparsınız?' gibi sorular olabilir.*" cümleleriyle yansıtmanın uygulanması hakkında görüş bildirmişlerdir.

**Gözlem Formu Uygulanması.** İHE'nin değerlendirme sürecinde "gözlem formu uygulanması" nitel bulgusu, öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının katıldıkları nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek görüşte; öğretim elemanı B3 "*Yani çoklu değerlendirme ve nitel araştırma yöntemiyle gözlem... yapılması faydalı olur.*" diyerek değerlendirme adına

gözlemin de uygulanabileceğini belirtmiştir. Öğretim elemanı B4 ise *“Hocaların gözlem yoluyla değerlendirilmeleri, not tutmaları ve öğretmen adaylarının haftalık gelişimlerini gözlem yoluyla değerlendirmeleri...”* örnekleriyle gözlem uygulamasına değinmiştir. Son olarak katılımcılardan öğretmen adayı H.K *“Gözlem sınavları lazım ki kişi kendini sözel olarak ifade edemez.”* cümlesiyle, gözlemin yazılı bir şekilde yapılmasının gerekliliğini dile getirmiştir.

**Görüşme Formu Uygulanması.** İHE'nin değerlendirme sürecinde “görüşme formu uygulanması” nitel bulgusu, öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının katıldıkları nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek görüşler şöyledir: Öğretim elemanı B3, bir ifadesinde *“İHE sürecinin değerlendirilmesi etkinlikleri yapıldığı zamanlarda...görüşmelerin yapılması söz konusu olabilir.”* cümlesiyle görüşmeler yapılmasından bahsetmiştir. A3 ise *“Geleneksel ölçmede, değerlendirmeden ziyade örneğin test yapmaktan ziyade, görüşme yapmak onların süreci değerlendirdiğini gözlemek yararlı olur.”* görüşünü dile getirmiştir. Katılımcılardan öğretmen adayı B.K.1 *“Test yapmaktan ibaret değil nitel veriler gözlem, görüşme gibi ders içinde mesela rol oynama da hayata geçirilmiş mi buna bakacağız.”* ifadesi ile görüşme gibi daha uygulamaya dönük bir değerlendirmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. B.K.5'in *“Odak grup ya da görüşme yöntemi kullanılabilir.”* ifadesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Öğretim adayı A.K.3 de *“Anketler, görüşmeler yapabiliriz.”* cümlesiyle daha sözel yöntemlerle sürecin gerçekleşebileceğini dile getirmiştir.

**Öz Değerlendirme Uygulanması.** İHE'nin değerlendirme sürecinde “öz değerlendirme uygulanması” nitel bulgusu, öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının katıldıkları nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek görüşte öğretim elemanı B4 *“Sonuç değerlendirmeye ilgili de yazılı sınavların uygulanması belki öz değerlendirme yapılması...etkin olabilir, öneririm.”* şeklinde görüş bildirmesine rağmen A2 *“Öz değerlendirmelere güvenmem, objektif değiliz çünkü.”* ifadesiyle bu uygulamayı eleştirmiştir. Benzer bir şekilde öğretmen adayı A.K.5 de *“Öz değerlendirmeye karşıyım, insanoğlu kendini ne kadar eleştirir?”* cümlesiyle bu uygulamayı uygun bulmadığını

belirtmiştir. Ancak T.K.5 *“Öz değerlendirmenin olması sınavdan daha verimli olur.”* şeklindeki görüşüyle de verimli olacağını ifade etmiştir.

**Günlük Yazılması.** İHE'nin değerlendirme sürecinde “günlük yazılması” nitel bulgusu, öğretmen adayları ile öğretim elemanlarının katıldıkları nicel bulguyu açıklamaktadır. Örnek görüşlerde, öğretim elemanı B4'ün *“Günlük yazılması...kullanılması ve değerlendirmelerin yapılması”* görüşüne ek olarak A1 *“Günlüklerin ve belki yazılacak kompozisyonların”* ifadesiyle bu sürecin hem öğretim elemanları hem de öğretmen adaylarının yararına olacağını dile getirirken; öğretmen adayı T.K.2 de *“günlük yazılarla”* sürecin verimli ve etkili olacağını vurgulamıştır.

Katılımcıların İHE'nin lisans programlarında değerlendirme sürecine ilişkin nicel bulgularını tamamlayan nitel bulgular aşağıdaki kategoriler çerçevesinde sunulmuştur:

**Öğretme-Öğrenme Süreciyle Birlikte Değerlendirme.** Bu kategoride, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme değerlendirme sürecinin öğretme-öğrenme süreciyle birlikte değerlendirilmesi gerektiği bulgusu doğrultusunda B4 öğretim elemanı *“Aslında bu süreci de öğretme-öğrenme süreciyle birlikte süreç değerlendirme şeklinde yaparsak etkili olacağını düşünüyorum.”* şeklinde görüşünü ifade ederken A1 ise *“öğretme-öğrenmeyi değerlendirme aşamasıyla birleştirerek”* değerlendirme sürecin uygulanması hakkında kapsamlı görüşünü bildirmiştir. Katılımcılar arasında yer alan A.K.5 öğretmen adayı *“öğrenme sürecinde uygulamalı değerlendirmeler daha etkili olur diye düşünüyorum”* dile getirirken, A.K.3 öğretmen adayı *“Proje odaklı bir değerlendirme süreci takip edilmeli.”* ifadesi yanı sıra T.K.1 ise aynı şekilde *“Ölçme ve değerlendirme olarak proje tabanlı bir çalışmada yapılabilir.”* şeklinde bu sürecin daha etkin ve verimli olacağını ve sürecin bu şekilde gerçekleşmesinin gerektiğini vurgulamışlardır.

**Durum İnceleme Uygulanması.** Bu kategoride, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirme değerlendirme sürecinde

“durum inceleme uygulanması” bulgusu doğrultusunda, öğretmen adayı A1 “*Duyuşsal özelliklerin ölçülmesiyle ilgili durum incelemesi geliyor aklıma.*” ifadesiyle durum incelemesi yapılmasının önemini vurgulamıştır. A2 ise “İnsan hakları ihlalini fark edebilecekleri durum inceleme” etkinliklerinin uygulanmasının gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcılardan H.K.9 geleneksel değerlendirme yöntemlerini eleştirerek “*Klasik sınavın yerine alternatif değerlendirmenin, örneğin örnek olay inceleme ve raporlama*”nın etkili olacağını vurgulamıştır. Benzer bir şekilde, A.K.3 “*Durum, vaka verip ‘Bu durumda olsanız siz ne yapardınız?’ gibi*” yöntemlerin kullanılmasının gerektiğini belirtmiştir.

**Örnek Senaryo Yazımı.** Bu kategoride, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde İHE’ye yönelik program geliştirme değerlendirme sürecinde “örnek senaryo yazımı” bulgusu doğrultusunda öğretim elemanı H.2, alternatif değerlendirme yöntemlerinden söz ederek “*Örnek senaryoların yazılması, tartışılması ve bunların sonucunda değerlendirilmesi*” cümlesiyle, değerlendirmede senaryo yazımının uygulanmasına değinmiştir. Katılımcılardan öğretmen adayı H.K.8, “*Öğretmen adaylarının çevrelerinde neler yaptıklarını kaydedip göndermeleri ya da öğrencilerin anlatması ile değerlendirilebilir.*” ifadesi ile örnek senaryo yazımına değinmiştir.

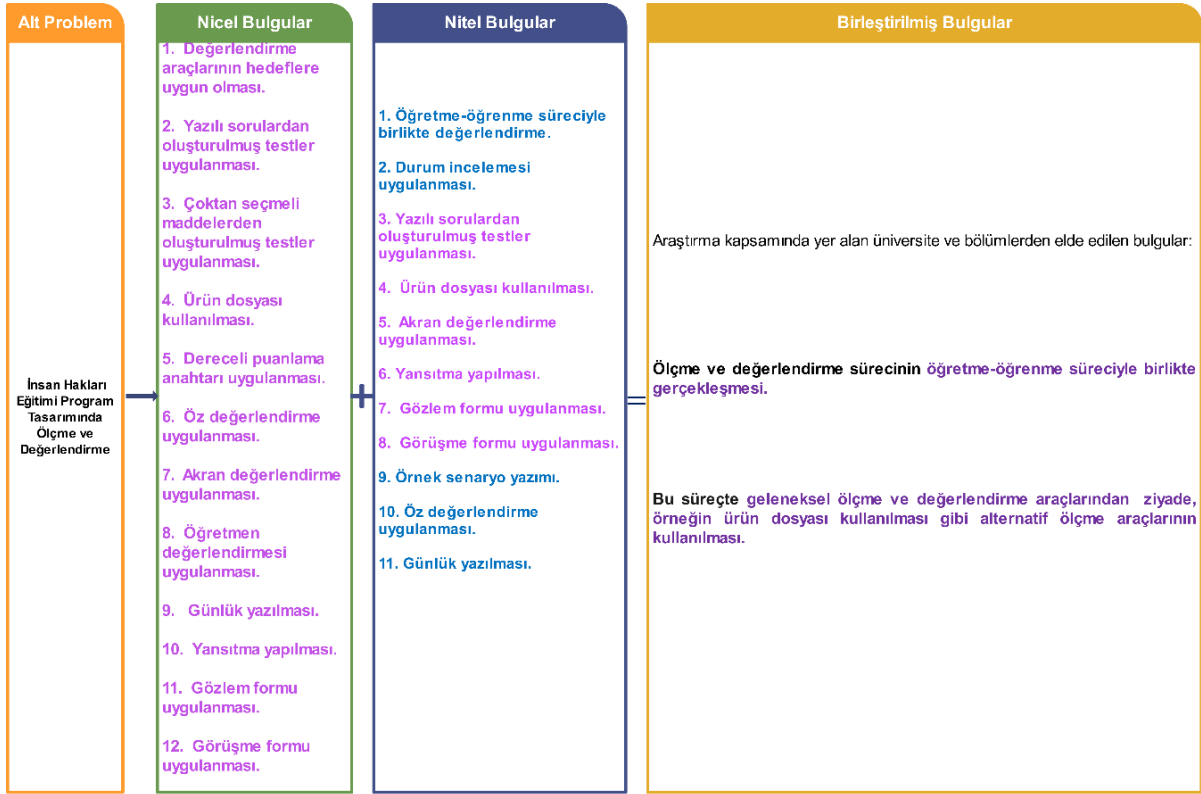
### ***Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Değerlendirme Sürecinin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Bulgular***

Araştırma çerçevesinde nitel bulguların nicel bulguları tutarlı bir şekilde doğruladığı, tamamladığı ve genişlettiği söylenebilir. Meta çıkarım yoluyla birleştirme bulguları aşağıda, şekil 22’de görselleştirilmiştir:

## Şekil 22

*Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin*

*Değerlendirme Sürecinin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Bulgular*



Nicel bulgular çerçevesinde başlıca değerlendirme araçlarının hedeflere uygun olmasıyla beraber İHE için etkili değerlendirme yöntemlerin kullanılmasını içeren ürün dosyası kullanımı ve akran değerlendirme gibi desteklenen maddeler olmuştur. Yapılan görüşmeler de nicel bulguları doğruladığı ve tamamladığı için nicel ve nitel bulguların uyumlu olduğu görülmektedir. Yapılan görüşmelerde insan hakları eğitimi için etkili ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması bulgusunu açıklamada hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden ziyade, süreç ve sonuç değerlendirme için alternatif yöntemlerin kullanılmasını desteklediklerini belirtmişlerdir. Alan yazına bakıldığında, Equitas (2020) İHE öğrenme yaşantılarının değerlendirilmesinde; öğretmen ve akran değerlendirme formlarının, görüşmelerin, ürün dosyalarının ve etkileşim odaklı etkinliklerin kullanılmasının gerekli olduğunu ifade eder. Bu araştırma ışığında ve katılımcıların yanıtlarından hareketle, İHE öğrenme sürecinin

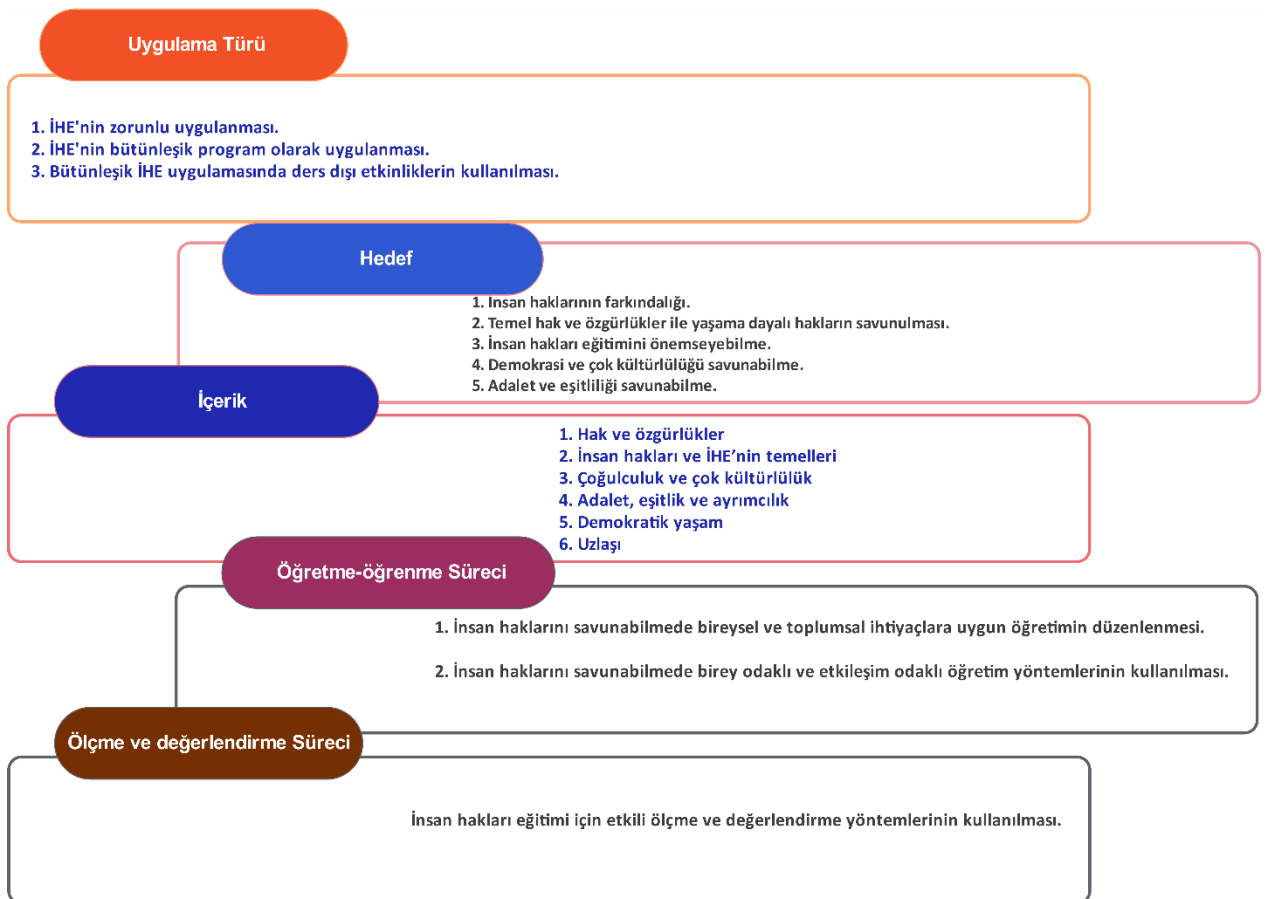
değerlendirilmesinin, eğitimin sona ermesiyle biten bir süreç olmadığı; aksine devam eden bir süreç olduğu dile getirilebilir. Öğrenme boyu değerlendirme sürecinde, öğretmen adaylarının bilgi veya becerilerindeki artışlar, tutumlarındaki değişimler; katılımcıların eğitimlerinin akışı, hedefleri, içeriği; öğretme-öğrenme yöntemi ve değerlendirmenin kendisine dair değerlendirme de dâhil olmak üzere sürecin bütüncül olarak değerlendirilmesi söz konusudur. Bir diğer çalışmada, Brett vd. (2012) İHE'ye yönelik değerlendirmenin, sadece bilgilerin edinilmesinin ölçülmesiyle değil; pratik anlayış, beceri, kabiliyet, değerler ve eğilimler ile ilgili nasıl gelişim sağlandığıyla da ilgili olduğunu dile getirmişler; eğitim fakültelerindeki eğitimcilerin de öğretmen adaylarının göstermelerini bekledikleri insan hakları, değer ve eğilimleri konusunda öncelikle kendilerinin model olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bu görüşü Küresel Koalisyon (2014) da özetlemiş, öğretmen adaylarının İHE ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları ile ilgili performanslarının, sürekli performans değerlendirmesinin bir parçası şeklinde izlenmesi gerektiğini dile getirmiştir. OHCHR (2011) öğretmen eğitimi İHE sürecinde, öğretmen adaylarının bilgi ve becerileriyle birlikte değer, tutum ve davranışlarının da gelişmesi gerektiğinden söz ederek öğretmen eğitimi İHE'nin etkililiğinin hem nicel (standart testler) hem de nitel (sınıf içi gözlem, öğretmenin öz değerlendirmesi, öğrenci değerlendirmeleri, rehberlik, öğrenci eğitimi vb.) yöntemlerle değerlendirilmesinin gerekliliğini öne sürmüştür. Benzer bir şekilde, Flowers (2000) "İHE Sürecinde Uygun Ölçme Yöntemleri" adını verdiği görüşme, gözlem, örnek olay ve proje değerlendirme yöntemlerinin öğrenme süreci boyunca kullanılmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bulguları dikkate alındığında; katılımcıların, değerlendirme sürecinin öğretme-öğrenme süreciyle birlikte gerçekleşmesi konusunda görüş açıkladıkları dikkat çekmektedir.

## Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular: Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirme Önerisi

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğrenci ve öğretim elemanı görüşleriyle ulaşılan nicel ve nitel bulgular Öğretmen Eğitiminde İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirme Önerisi sunmakta mıdır?” çerçevesinde nicel ve nitel bulguların birleştirilmesi ile doğrulanan ve tamamlanan bulgular saptanmıştır. İlk beş alt problemin birleştirilmiş bulgularından yararlanarak “nasıl bir program geliştirme önerisi?” sorusunun cevabı aranmıştır. Söz konusu inceleme sonucunda oluşturulan şema, şekil 23’te sunulmuştur.

### Şekil 23

#### Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirme Önerisi



Şekil 23’te görüleceği üzere eğitim fakültelerinde İHE’nin zorunlu olarak bütünlük program çerçevesinde, çeşitli ders içi ve ders dışı etkinlikleri içeren bir program olarak uygulanması söz konusu olmuştur. Bu bağlamda, İHE’ye yönelik program geliştirmeye



yönelik ana başlıklardan oluşan hedef, içerik, öğretim-öğrenme süreci ve değerlendirme sürecine ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Görünen insan hakları farkındalığının ötesinde inşa hakları, demokrasi, çoğulculuk, adalet ve eşitlikle ilgili değerleri savunabilme ve eyleme geçebilme önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, İHE kapsamında insan hakları savunuculuğu sürecinde bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim- öğrenme sürecinin düzenlenmesi de dikkat çekmektedir.

## Bölüm 5

### Sonuç ve Öneriler

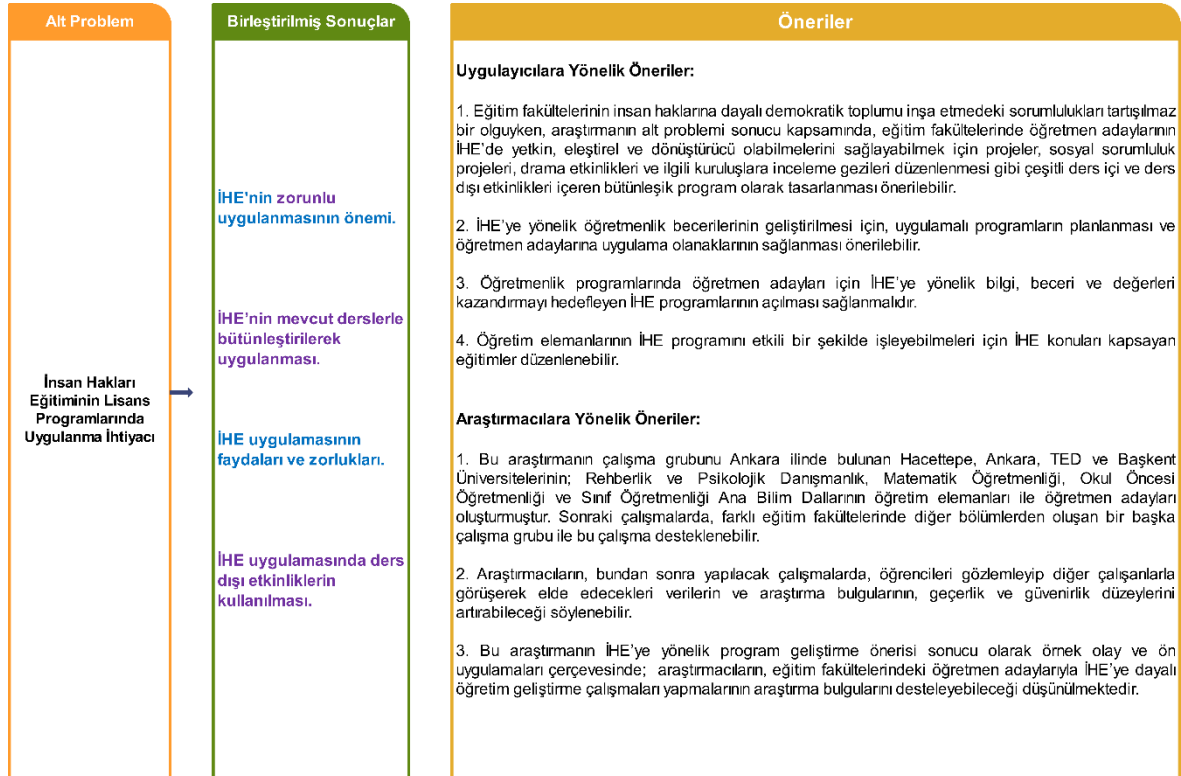
Bu başlık altında araştırma sorularına ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### Birinci Alt Probleme Ait Sonuç ve Öneriler: İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacının Belirlenmesi

Araştırmanın ilk alt problemi “İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında uygulanma ihtiyacının belirlenmesine yönelik öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bölümde, birleştirilmiş bulgular çerçevesinde, birleştirilmiş sonuçlar ve öneriler, şekil 24’te görselleştirilmiş ve ardından açıklanmıştır.

#### Şekil 24

#### İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacına Yönelik Birleştirilmiş Sonuçlar



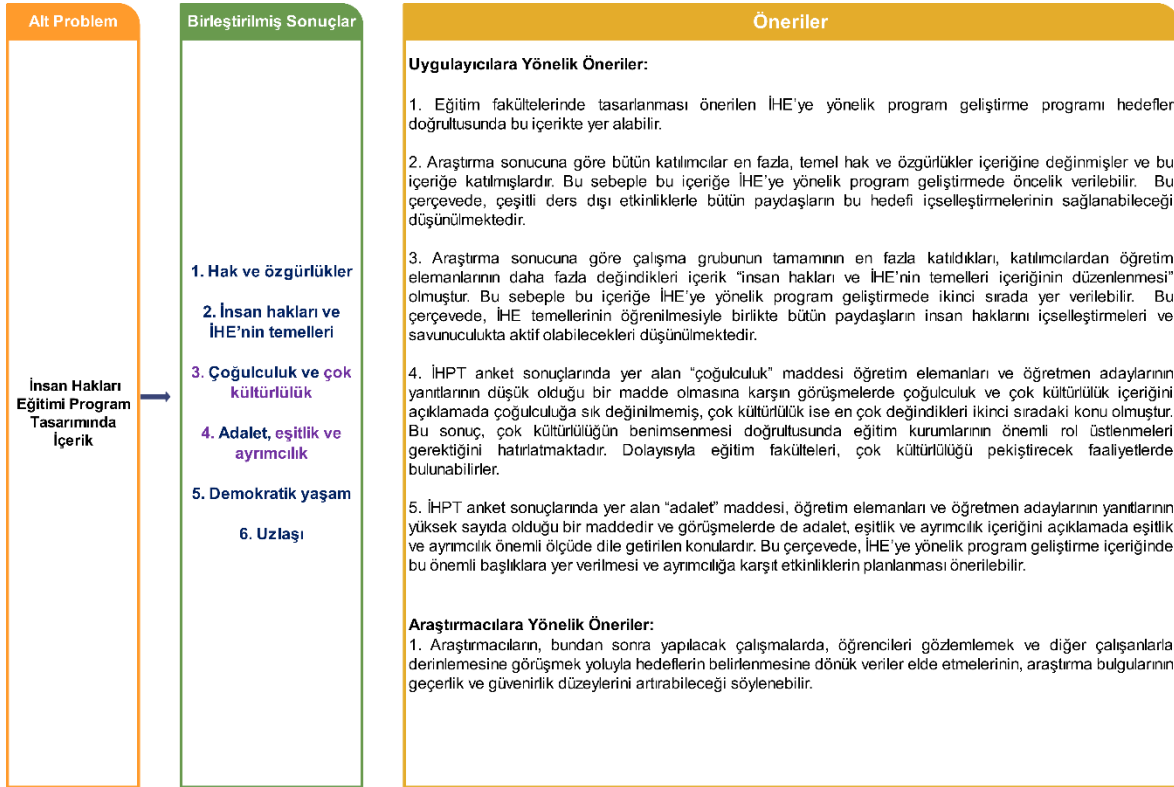
Şekil 24'te görüleceği üzere öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda şu sonuçlar elde edilmiştir: 1) Eğitim fakültelerinde İHE'nin uygulanması önemlidir ve zorunlu bir uygulama olmalıdır. 2) Bu zorunlu sürecin tek bir ders yerine mevcut derslerle bütünleşerek uygulanması gereklidir. 3) İHE uygulamasının faydalarının yanı sıra karşılaşılabilecek zorlukları da vardır. 4) İHE'nin uygulanmasında projelerin, sosyal sorumluluk projelerinin, drama etkinliklerinin, ilgili kuruluşlara inceleme gezisi gibi ders dışı etkinliklerin kullanılması gerekliliği sonucuna varılmıştır.

### **İkinci Alt Probleme Ait Sonuç ve Öneriler: Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Hedeflerin Belirlenmesi**

Araştırmanın ikinci alt problemi "İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmede hedeflerin belirlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu bölümde, birleştirilmiş bulgular çerçevesinde meta çıkarım yoluyla birleştirilmiş sonuçlar ve tartışma, aşağıdaki şekil 25'te görselleştirilmiş ve ardından açıklanmıştır.

## Şekil 25

### Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Hedeflerin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Sonuçlar ve Öneriler



Şekil 25'te görüleceği gibi öğretim elemanları ve öğretmen adayları görüşleri doğrultusunda hedeflerin belirlenmesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1) İnsan hakları farkındalığını sağlayabilme 2) Temel hak ve özgürlüklerin yanı sıra yaşama dayalı hakları savunabilme 3) İnsan hakları eğitimini önemseyebilme 4) Demokrasi ve çok kültürlülüğü savunabilme 5) Adalet ve eşitliliği savunabilme.

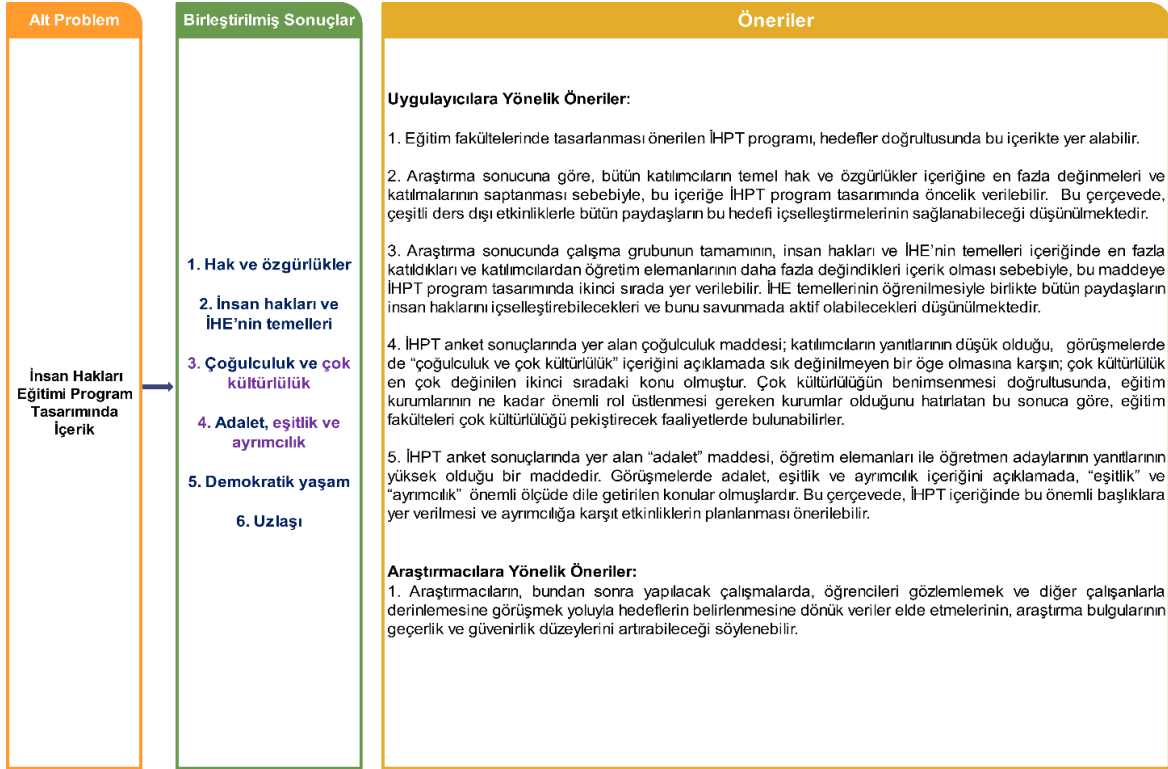
### Üçüncü Alt Probleme Ait Sonuç ve Öneriler: Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin İçeriğin Belirlenmesi

Araştırmanın üçüncü alt problemi "İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmede içeriğin düzenlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Bu bölümde, meta çıkarım yoluyla birleştirilmiş sonuçlar ve tartışma aşağıdaki şekil 26'da görselleştirilmiş ve ardından açıklanmıştır.

## Şekil 26

### Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin İçeriğin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Sonuç ve Öneriler



Şekil 26'da görüleceği gibi öğretim elemanları ve öğretmen adayları görüşleri doğrultusunda içerikte yer alması gerektiği düşünülen maddeler şunlardır: 1) Hak ve özgürlükler 2) İnsan hakları ve İHE'nin temelleri 3) Çoğulculuk ve çok kültürlülük 4) Adalet, eşitlik ve ayrımcılık 5) Demokratik yaşam 6) Uzlaşma.

### Dördüncü Alt Probleme Ait Sonuç ve Öneriler: Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Öğretme-Öğrenme Sürecinin Belirlenmesi

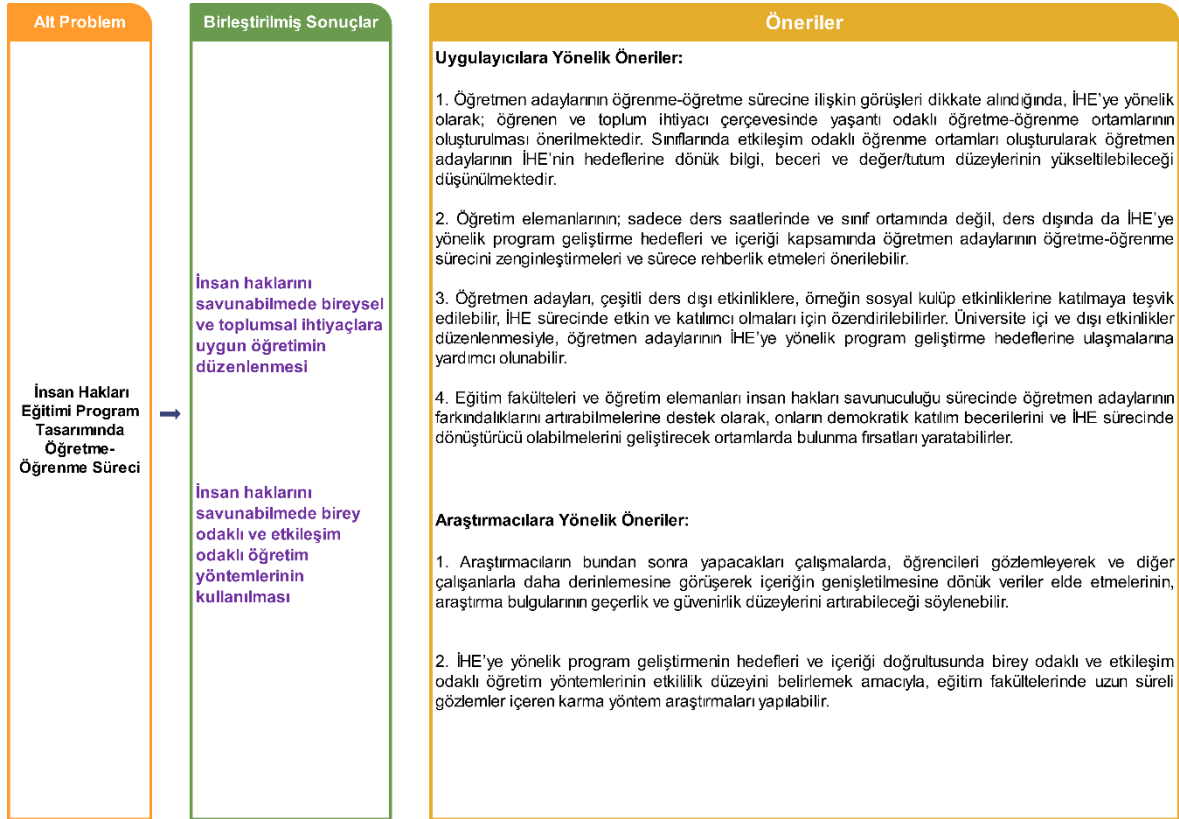
Araştırmanın dördüncü alt problemi "İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmede öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?"

şeklinde ifade edilmiştir. Bu bölümde, meta çıkarım yoluyla birleştirilmiş sonuçlar ve tartışma aşağıdaki şekil 27’de görselleştirilmiş ve ardından açıklanmıştır.

## Şekil 27

### Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin

### Öğretme-Öğrenme Sürecinin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Sonuç ve Öneriler



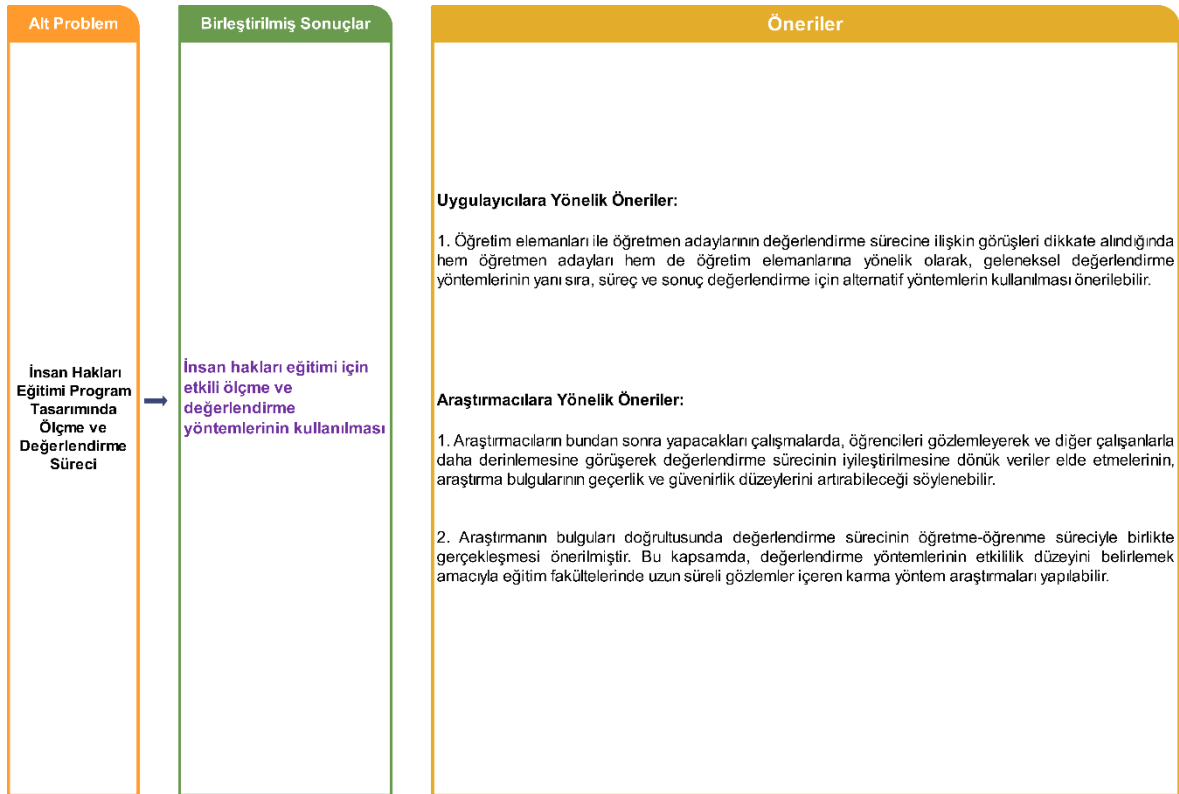
Şekil 27’de görüleceği gibi öğretim elemanları ve öğretmen adayları görüşleri doğrultusunda varılan sonuçlar şöyledir: 1) İnsan haklarını savunabilmede bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara uygun öğretimin düzenlenmesi. 2) İnsan haklarını savunabilmede birey odaklı ve etkileşim odaklı öğretim yöntemleri kullanılmasının öğretim-öğrenme sürecinde yer alması gerekliliği.

## Beşinci Alt Probleme Ait Sonuç ve Öneriler: Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Değerlendirme Sürecinin Belirlenmesi

Araştırmanın beşinci alt problemi “İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmede değerlendirme sürecinin belirlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bölümdeki birleştirilmiş sonuçlar ve tartışma, aşağıdaki şekil 28’de görselleştirilmiş ve ardından açıklanmıştır.

### Şekil 28

#### *Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Değerlendirme Sürecinin Belirlenmesine Yönelik Birleştirilmiş Sonuçlar ve Öneriler*



Şekil 28’de görüleceği gibi öğretim elemanları ve öğretmen adayları görüşleri doğrultusunda etkili değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekliliği sonucuna varılmıştır.

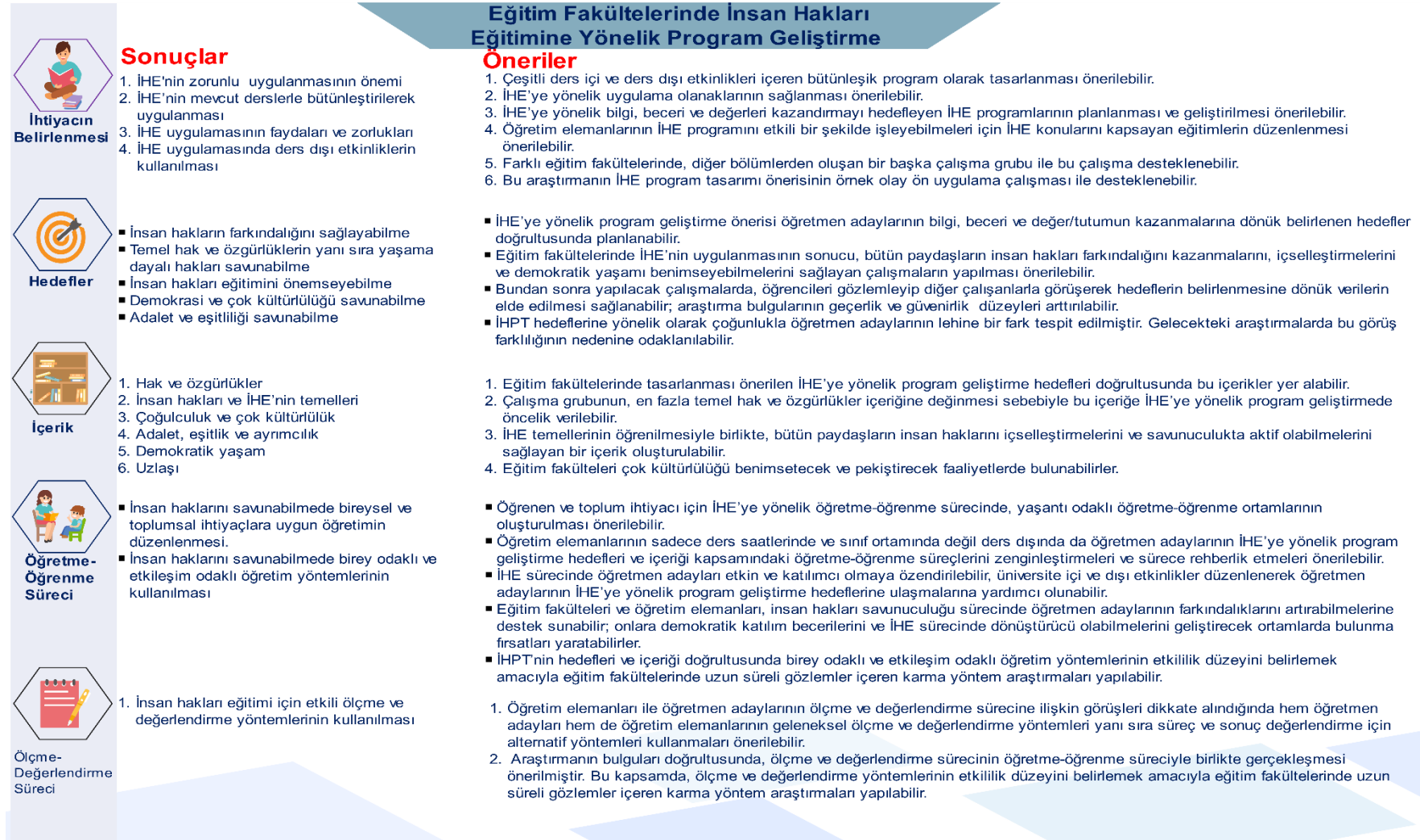
### **Altıncı Alt Probleme Ait Sonuç ve Öneriler: Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirme Önerisi**

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğrenci ve öğretim elemanı görüşleriyle ulaşılan nicel ve nitel bulgular Öğretmen Eğitiminde İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirme Önerisi sunmakta mıdır?” sorusuna ait sonuçlar, aşağıdaki şekil 29’da görselleştirilmiştir



## Şekil 29

## Eğitim Fakültelerinde İnsan Hakları Eğitime Yönelik Program Geliştirme Önerisi Şeması



Şekil 29'da görüleceği üzere araştırma kapsamındaki eğitim fakültelerinde insan hakları eğitimine yönelik program geliştirme önerisi çerçevesinde, alt problemlere dair sonuç ve öneriler görselleştirilmiştir. Bu kapsamda eğitim fakültelerinde İHE'nin uygulanmasının bir ihtiyaç hâline geldiği sonucundan hareketle; İHE'ye yönelik program geliştirmenin varılan sonuçlar ve öneriler doğrultusunda bütünleşik olarak planlanması ve uygulanması önerilebilir.

## **Öneriler**

### ***Araştırmacılar İçin Öneriler***

Bu başlıkta, araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda sonraki araştırmalara yönelik öneriler Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

## Araştırmacılar için Öneriler

Alt Problemler	Araştırmacılar İçin Öneriler
1. İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında uygulanmasına yönelik öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?	<p>1.1. Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan Hacettepe, Ankara, TED ve Başkent Üniversitelerinin; Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği ana bilim dallarında görev yapan öğretim elemanları ve öğretmen adayları oluşturmuştur. Sonraki çalışmalarda, farklı eğitim fakültelerinde diğer bölümlerden oluşan bir başka çalışma grubu ile bu çalışma desteklenebilir.</p> <p>1.2. Bu araştırma kapsamında İHE'nin lisans programlarında uygulanma ihtiyacının belirlenmesindeki veriler, İHEİB ve İHPT anketleri ile bir yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik ihtiyaçların belirlenmesinde ve İHE'ye yönelik program geliştirmede, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarından anket ve görüşme veri toplama araçlarıyla veri toplamanın yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, öğrencileri gözlemleyerek ve diğer çalışanlarla görüşerek elde edebilecekleri verilerin ve araştırma bulgularının, geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini artırabileceği söylenebilir.</p> <p>1.3. Bu araştırmanın İHE'ye yönelik program geliştirme önerisi sonucu olarak örnek olay ön uygulaması çerçevesinde araştırmacıların; eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarını ele almalarının ve İHE'ye dayalı öğretim geliştirme çalışmaları yapmalarının, araştırma bulgularını destekleyebileceği düşünülmektedir.</p>
2. İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmede hedeflerin belirlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?	<p>2.1. Araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, öğrencileri gözlemleyerek ve diğer çalışanlarla görüşerek hedeflerin belirlenmesine dönük veriler elde etmelerinin, araştırma bulgularının geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini artırabileceği söylenebilir.</p> <p>2.2. Bu araştırma sonucunda İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerine yönelik öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında çoğunlukla öğretmen adaylarının lehine bir fark tespit edilmiştir. Gelecek araştırmalar bu görüş farkının nedenine odaklanabilir.</p>
3. İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmede içeriğin düzenlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?	<p>3.1. Araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, öğrencileri gözlemleyerek ve diğer çalışanlarla daha derinlemesine görüşerek içeriğin genişletilmesine dönük veriler elde etmelerinin, araştırma bulgularının geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini artırabileceği söylenebilir.</p>

<p>4. İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmede öğretme-öğrenme sürecinin düzenlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?</p>	<p>4.1. Araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, öğrencileri gözlemleyerek ve diğer çalışanlarla daha derinlemesine görüşerek içeriğin genişletilmesine dönük veriler elde etmelerinin, araştırma bulgularının geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini artırabileceği söylenebilir.</p> <p>4.2. İHE'ye yönelik program geliştirmenin hedefleri ve içeriği doğrultusunda birey odaklı ve etkileşim odaklı öğretim yöntemlerinin etkililik düzeyini belirlemek amacıyla, eğitim fakültelerinde uzun süreli gözlemler içeren karma yöntem araştırmaları yapılabilir.</p>
<p>5. İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmede değerlendirme sürecinin belirlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?</p>	<p>5.1. Araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, öğrencileri gözlemleyerek ve diğer çalışanlarla daha derinlemesine görüşerek değerlendirme sürecinin iyileştirilmesine dönük veriler elde etmelerinin, araştırma bulgularının geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini artırabileceği söylenebilir.</p> <p>5.2. Araştırmanın bulguları doğrultusunda değerlendirme sürecinin öğretme-öğrenme süreciyle birlikte gerçekleşmesi önerilmiştir. Bu kapsamda, değerlendirme yöntemlerinin etkililik düzeyini belirlemek amacıyla eğitim fakültelerinde uzun süreli gözlemler içeren karma yöntem araştırmaları yapılabilir.</p>
<p>6. Öğrenci ve öğretim elemanı görüşleriyle ulaşılan nicel ve nitel bulgular Öğretmen Eğitiminde İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirme Önerisi sunmakta mıdır?</p>	

Tablo 31'de, eğitim fakültelerinde uygulanması önerilen İHE'ye yönelik program geliştirme ile ilgili bu çalışmanın bulguları doğrultusunda, araştırmacılar için bazı öneriler sunulmuştur. Bu öneriler doğrultusunda, eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmenin daha ayrıntılı bir incelemesinin yapılabileceği düşünülmektedir.

### ***Uygulayıcılar İçin Öneriler***

Bu araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda, sonraki uygulayıcılara yönelik öneriler Tablo 31'de sunulmuştur.

**Tablo 31***Uygulayıcılar için Öneriler*

Alt Problemler	Uygulayıcılar için Öneriler
1. İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında uygulanmasına yönelik öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?	<p>1.1. Eğitim fakültelerinin insan haklarına dayalı demokratik toplumu inşa etmedeki sorumlulukları tartışılmaz. Dolayısıyla araştırmanın alt problemi sonucu kapsamında, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının İHE'de yetkin, eleştirel ve dönüştürücü olabilmelerini sağlayabilmek için projeler, sosyal sorumluluk projeleri, drama etkinlikleri ve ilgili kuruluşlara inceleme gezileri düzenlenmesi gibi çeşitli ders içi ve ders dışı etkinlikleri içeren bütünlük program olarak tasarlanması önerilebilir.</p> <p>1.2. İHE'ye yönelik olarak öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesini gerçekleştirecek uygulamalı programların planlanması ve öğretmen adaylarına uygulama olanaklarının sağlanması önerilebilir.</p> <p>1.3. Öğretmenlik programlarında öğretmen adayları için İHE'ye yönelik bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı hedefleyen İHE programlarının açılması sağlanmalıdır.</p> <p>1.4. Öğretim elemanlarının İHE programını etkili bir şekilde işleyebilmeleri için İHE konuları kapsayan eğitimler düzenlenebilir.</p>
2. İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmede hedeflerin belirlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?	<p>2.1. Eğitim fakültelerinde çeşitli ders içi ve ders dışı etkinlikler içeren bütünlük İHE'ye yönelik program geliştirme süreci; öğretmen adaylarına ilerideki uygulamalarında bilgi, beceri ve değer/tutum kazanmalarına dönük belirlenen hedefler doğrultusunda planlanabilir.</p> <p>2.2. Eğitim fakültelerinde belirlenen İHE'ye yönelik program geliştirme hedefleri sonucunda, insan hakları farkındalığının ve İHE üzerine çalışmaların eksik olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, ilk önce eğitim fakültelerinde İHE'nin uygulanmasının sonucu, bütün paydaşların insan hakları farkındalığı kazanmalarını sağlayacak çalışmaların yapılması önerilebilir.</p> <p>2.3. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarına kıyasla öğretmen adaylarının temel hak ve özgürlükler hedefine daha fazla katılmaları ve değinmeleri söz konusu olsa bile, temel hak ve özgürlüklerin yanı sıra yaşama dayalı hakları savunabilme hedefine İHE'ye yönelik program geliştirmede öncelik verilmesi önerilebilir. Bu çerçevede, çeşitli ders dışı etkinliklerle bütün paydaşların bu hedefi içselleştirmelerinin sağlanabileceği düşünülmektedir.</p> <p>2.4. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarına kıyasla öğretmen adaylarının insan hakları eğitimini önemseyebilme hedefine daha fazla katılmaları ve değinmeleri söz konusu olsa bile, bu sürecin temel taşı olan İHE uygulamasının paydaşlar tarafından benimsenmesi ve İHE sürecinin eğitim fakültelerinde bir hayat tarzına dönüşmesi sağlanmalıdır.</p> <p>2.5. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının demokratik katılıma katkıda bulunabilme hedefine daha fazla değindikleri saptanmıştır. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının demokratik yaşamı</p>

benimseyebilmelerine yönelik farkındalıklarının artırılması ve bu farkındalıkların güçlendirilmesi önerilebilir.

3. İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmede içeriğin düzenlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?

3.1. Eğitim fakültelerinde tasarlanması önerilen İHE'ye yönelik program geliştirme programı hedefler doğrultusunda bu içerikte yer alabilir.

3.2. Araştırma sonucuna göre bütün katılımcılar en fazla, temel hak ve özgürlükler içeriğine değinmişler ve bu içeriğe katılmışlardır. Bu sebeple bu içeriğe İHE'ye yönelik program geliştirmede öncelik verilebilir. Bu çerçevede, çeşitli ders dışı etkinliklerle bütün paydaşların bu hedefi içselleştirmelerinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

3.3. Araştırma sonucuna göre çalışma grubunun tamamının en fazla katıldıkları, katılımcılardan öğretim elemanlarının daha fazla değindikleri içerik "insan hakları ve İHE'nin temelleri içeriğinin düzenlenmesi" olmuştur. Bu sebeple bu içeriğe İHE'ye yönelik program geliştirmede ikinci sırada yer verilebilir. Bu çerçevede, İHE temellerinin öğrenilmesiyle birlikte bütün paydaşların insan haklarını içselleştirmeleri ve savunuculukta aktif olabilecekleri düşünülmektedir.

3.4. İHPT anket sonuçlarında yer alan "çoğulculuk" maddesi öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının yanıtlarının düşük olduğu bir madde olmasına karşın görüşmelerde çoğulculuk ve çok kültürlülük içeriğini açıklamada çoğulculuğa sık değinilmemiş, çok kültürlülük ise en çok değindikleri ikinci sıradaki konu olmuştur. Bu sonuç, çok kültürlülüğün benimsenmesi doğrultusunda eğitim kurumlarının önemli rol üstlenmeleri gerektiğini hatırlatmaktadır. Dolayısıyla eğitim fakülteleri, çok kültürlülüğü pekiştirecek faaliyetlerde bulunabilirler.

3.5. İHPT anket sonuçlarında yer alan "adalet" maddesi, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının yanıtlarının yüksek sayıda olduğu bir maddedir ve görüşmelerde de adalet, eşitlik ve ayrımcılık içeriğini açıklamada eşitlik ve ayrımcılık önemli ölçüde dile getirilen konulardır. Bu çerçevede, İHE'ye yönelik program geliştirme içeriğinde bu önemli başlıklara yer verilmesi ve ayrımcılığa karşı etkinliklerin planlanması önerilebilir.

4. İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmede öğretim-öğrenme sürecinin düzenlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?

4.1. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri dikkate alındığında, İHE'ye yönelik olarak; öğrenen ve toplum ihtiyacı çerçevesinde yaşantı odaklı öğretim-öğrenme ortamlarının oluşturulması önerilmektedir. Sınıflarında etkileşim odaklı öğrenme ortamları oluşturularak öğretmen adaylarının İHE'nin hedeflerine dönük bilgi, beceri ve değer/tutum düzeylerinin yükseltilebileceği düşünülmektedir.

4.2. Öğretim elemanlarının; sadece ders saatlerinde ve sınıf ortamında değil, ders dışında da İHE'ye yönelik program geliştirme hedefleri ve içeriği kapsamında öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme sürecini zenginleştirmeleri ve sürece rehberlik etmeleri önerilebilir.

4.3. Öğretmen adayları, çeşitli ders dışı etkinliklere, örneğin sosyal kulüp etkinliklerine katılmaya teşvik edilebilir, İHE sürecinde etkin ve katılımcı olmaları için özendirilebilirler. Üniversite içi ve dışı etkinlikler

düzenlenmesiyle, öğretmen adaylarının İHE'ye yönelik program geliştirme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olunabilir.

4.4. Eğitim fakülteleri ve öğretim elemanları insan hakları savunuculuğu sürecinde öğretmen adaylarının farkındalıklarını artırabilmelerine destek olarak, onların demokratik katılım becerilerini ve İHE sürecinde dönüştürücü olabilmelerini geliştirecek ortamlarda bulunma fırsatları yaratabilirler.

5. İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmede değerlendirme sürecinin belirlenmesine ilişkin öğretim elemanları ve öğretmen adaylarından elde edilen nicel sonuçlarla nitel sonuçlar arasındaki uyum nedir?

5.1. Öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri dikkate alındığında hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanlarına yönelik olarak, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra, süreç ve sonuç değerlendirme için alternatif yöntemlerin kullanılması önerilebilir.

6. Öğrenci ve öğretim elemanı görüşleriyle ulaşılan nicel ve nitel bulgular Öğretmen Eğitiminde İnsan Hakları Eğitimi Program Geliştirme Önerisi sunmakta mıdır?

---

Tablo 31'de görüleceği üzere, araştırmanın her bir alt problemi doğrultusunda uygulayıcılar için bazı öneriler sunulmuştur. Bu öneriler doğrultusunda eğitim fakültelerinde İHE'ye yönelik program geliştirmenin, öğretim elemanları ile öğretmen adaylarının uygulamalarına faydalı olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, öğretmen eğitiminde İHE'nin uygulanması gönüllüğe dayanan bir eğitim süreci olarak ele alınmamalı teşvik edici, katılım özendirici, bütünsel ve kapsayıcı bir şekilde ele alınması düşünülmektedir. İnsan hakları savunuculuğa yönelik öğretmen eğitiminin niteliğinin geliştirilmesi amacıyla akademisyenlerin, alan uzmanların ve sivil toplum kuruluşlarının işbirliğinin sağlanması da önem taşımaktadır.

## Kaynaklar

- Akan, Y. & Akın, A. (2020). Lise öğrencilerinin demokrasi bilincinin bazı faktörlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 710-723.  
<https://doi.org/10.17755/esosder.595261>
- Akar, C. (2016). Investigating the students' perceptions of the democratic values of academicians. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(1), 96-139.
- Algan, B. (2007). *Ekonomik, sosyal ve kültürel hakların korunması*. Seçkin Yayınevi.
- Al-Nakib, R. (2011). Citizenship, nationalism, human rights and democracy: a tangling of terms in the Kuwaiti curriculum,. *Educational Research*, 53(2), 165-178.
- Amnesty International. (2013). *The human rights education handbook*. Amnesty International.
- Armstrong, D; Henson, K. & Savage, T. (2005). *Teaching today: An introduction to education*. Pearson.
- Asad, T. (2003). *Formations of the secular*. Stanford University Press.
- Asya Pasifik Ulusal İnsan Hakları Kuruluşları Forumu (APUİHK). *Human rights education: manual on national human rights institutions*. The Asia Pacific Forum of National Human Rights Institutions.
- Avrupa Konseyi. (2010). *Avrupa Konseyi demokratik yurttaşlık ve insan hakları eğitimi bildirgesi*. Avrupa Konseyi.
- Aydın, H., Gündoğdu, M. & Akgül, A. (2019). Integration of syrian refugees in turkey: understanding the educators' perception. *Journal of International Migration and Integration*, 20(4), 1029-1040. <https://doi.org/10.1007/s12134-018-0638-1>



- Bajaj, M. (2011). Teaching to transform, transforming to teach: exploring the role of teachers in human rights education in India. *Educational Research*, 53(2), 207-221. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.572369>
- Bajaj, M.; Cislighi, B. & Mackie, G. (2016). *Advancing transformative human rights education*. Appendix D to the report of the global citizenship commission. Open Book Publishers.
- Balbağ, N. & Bayır, Ö. (2016). Etkili vatandaşlık ve çatışma çözme becerisi. Eğitim bilimlerinde yenilik ve nitelik arayışı içinde. *Pegem Akademi*, 915-934.
- Balbağ, N.; Bayır, Ö. & Ersoy, A. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor? *Sakarya University Journal of Education*, 71(1), 223-241.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Pearson.
- Başaran, T. (2007). *İlköğretim okullarındaki vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının uygulanışına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi) Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Baxi, U. (2008). *The Future of Human Rights*. Oxford University Press.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Anı.
- Bloom, B. (1954). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Addison-Wesley Longman.
- Bobbitt, F. (2004). Scientific Method in Curriculum-Making. In Flinders. *The Curriculum Studies Reader* (pp. 9-16).
- Brander, P.; De Witte, L.; Ghanea, N.; Gomes, R.; Keen, E.; Nikitina, A. & Pinkeviciute, J. (2015). *Compass, the manual for human rights education with young people*. Council of Europe.

- Brett, P., Mompoin-gaillard, P., Salema, M., Meira, V., & Spajic-vrkas, V. (2009). How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences How all teachers can support citizenship and human rights education.
- Burridge, N.; Chodkiewicz, A.; Payne, S.; Oguro, S.; Varnham, & Buchanan, J. (2013). *Human Rights Education in the School Curriculum*. Cosmopolitan Civil Societies Research Centre.
- Büyüköztürk Ş; Karadeniz, Ş; Demirel, F; Çakmak, E., Akgün Ö. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem.
- Çağırın, M. (2006). *Uluslararası alanda insan hakları*. Platin Yayınları.
- Campbell, T. (2006). *Rights: A Critical Introduction*. Routledge.
- Cargas, S. & Eberbach, K. (2020). *Rethinking multidisciplinary within human rights education*. Open Global Rights.
- Carr, P.; Pluim, G. & Howard, L. (2014). Linking Global Citizenship Education and Education for Democracy through Social Justice: What can we learn from the perspectives of teacher - education candidates. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*.
- Cassidy, C.; Brunner, R. & Webster, E. (2013). Teaching human rights? All hell will break loose. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177%2F1746197913475768>
- Caswell, H. & Campbell, D. (1935). *Curriculum Development*. Cincinnati American Book.
- Conover, W.J. (1999) *Practical Nonparametric Statistical*. John Wiley & Sons
- Çayır, K. (2002). İnsan Hakları Eğitimi Dersi Senaryoları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 2(2), 377-400.

- Çayır, K. (2003). İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi: Ders kitaplarının yazımı. M.T. Bağlı ve Y. Esen (Editörler:). *Ders kitaplarında insan hakları: insan haklarına duyarlı ders kitapları için*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.ss.21-46.
- Çayır, K. (2011). Turkey's New Citizenship and Democracy Education Course: Search for Democratic Citizenship in a Difference-Blind Polity? *Journal of Social Science Education*, 10(4), 22-30.
- Çayır, K. & Bağlı, M. (2011). 'No-one respects them anyway': Secondary students' perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education*, 22(1), 1-14.
- Çiydem, E. (2014). The Perceptions of Prospective Teachers about Democracy and Human Rights, and the Roles Laid by Them on Social Sciences Course on This Subject. *3rd Cyprus International Conference on Educational Research* (pp.679– 686). Nicosia: Procedia - Social and Behavioral Sciences.
- Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS). (1990). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. New York.
- Covell, Howe, & Polegato. (2011). Children's human rights education as a counter to social disadvantage: A case study from England. *Educational Research*, 55(2), 193-206.
- Coysh, J. (2014). The dominant discourse of human rights education: *A critique*. *Journal of Human Rights Practice*, 89-114.
- Creswell, J. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. & Poth, C. (2017). *Qualitative inquiry and research design*. Sage.
- Darling-Hammond, L. (2005). Educating the new educator: Teacher education and the future of democracy. *New Educator*, 1(1), 1-18.
- Decara, C. (2013). *Mapping of human rights education in Danish schools: A study of human rights education in primary and lower secondary schools and teacher education programmes in Denmark*. Danish Institute for Human Rights.

- Dembour. (2012). *What are human rights? Four schools of thought*. In Cushman. Handbook of Human Rights (pp. 137-145).
- Dembour, M. (2006). *Who believes in human rights?* Cambridge University.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Pegem.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Derman-Sparks, L, & Edwards, J. (2010). Anti-bias education for young children and ourselves. *Anti-bias education for young children and ourselves*, 166.
- Derrida, J. (2001). *Talking liberties*. In Montefiore. Derrida & Education. Routledge.
- Derrida, J. & Elisabeth, R. (2004). *For what tomorrow. A dialogue*. Stanford University Press.
- Descartes, R. (2017). *Metot Üzerine Konuşmalar* (Çev. A, Altınörs). Paradigma Yayıncılık, 2010
- DeVellis, R. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve Uygulamalar*. Nobel.
- Dewey, J. (1938). *Experience & education*. Kappa Delta Pi.
- Dick, W., Carey, L. & Carey, J. (2011). *Systematic design of instruction*. Allyn & Bacon.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Önder Matbaacılık.
- Doll, W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. Teachers College Press.
- Donnelly, J. (2013). *Universal human rights: In theory and practice*. Cornell University Press.
- Dorsey, E. (1997). *Charter making and participatory research*. In Andreopoulos. Human rights education for the twenty-first century (pp. 120-128).
- Douzinas, C. (2000). *The End of human rights*. Hart Publishing.
- Dower, N. (2008). Are we all global citizens, or are only some of us global citizens? *Educating for Human Rights and Global Citizenship*, 39-53.

- Dündar, R. & Ekici, Ö. (2019). Ortaokullarda demokrasi eğitimi içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 70-82.
- Dziva, M.; Bhebhe, S. & Maphosa, C. (2014). Examining the significance and controversy of human rights education in developing countries. *Journal of Human Ecology*, 197-206.
- Education for Democratic Citizenship. (2000). *Strategies for learning*. Council of Europe.
- Eisner, E. (2002). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. Pearson.
- Ellis, A. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. Routledge.
- Equitas. (2011). *Evaluating human rights training activities: A handbook for human rights educators*. Equitas - International Centre for Human Rights Education.
- Equitas. (2020). *Evaluating the impact of human rights training*. Equitas.
- Er, H., Ünal, F. & Özmen, C. (2013). 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin 4. sınıfa alınmasına ilişkin görüşler üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(8), 179-196.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Erden, M. & Akman, Y. (2018). *Eğitim psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretme)*. Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, M. (1997). *Anayasal demokrasi*. Siyasal Kitabevi.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukları eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 213-234.

- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Pegem.
- Erkuş, A. (2019). *Bilimsel araştırma süreci*. Seçkin.
- Ersoy, A. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin algısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 67-83.
- Ersoy, A. F. (2012). An area neglected in citizenship education: Children's rights education at home and at school. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 359-376.
- Ersoy, A. F. (2014). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 1-20.
- Ersoy, F. & Yağcıoğlu, Ö. (2019). 21. yüzyılın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitiminden beklentileri 1. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(9), 1-26.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi Yayınları.
- Fagan, A. (2017). *Human rights*. The Internet Encyclopedia of Philosophy.
- Fer, S. (2011). *Öğretim tasarımı*. Anı Yayıncılık.
- Fetters, Michael & Molina-Azorin, José. (2017). The journal of mixed methods research starts a new decade: The mixed methods research integration trilogy and its dimensions. *Journal of Mixed Methods Research*, 291-307.
- Fields, A. (2018). *Discovering statistics using SPSS statistics*. Sage.
- Fitzpatrick, J.; Sanders, J. & Worthen, B. (2010). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. Pearson.
- Flowers, N. (2000). *The human rights education handbook: effective practices for learning, action and change*. The Human Rights Resource.

- Fogarty, R. (1991). *Ten ways to integrate curriculum*. ASCD.
- Fraenkel, J. & Wallen, N. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Freedman, D.R., Pisani, R. ve Purves, R. (2007) *Statistics*. W. W. Norton & Company
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury publishing USA.
- Gewirth, A. (1981). *The basis and content of human rights*. In Pennock. Human Rights. (pp. 148-157). New York University Press.
- Global Coalition for Human Rights Education. (2015). *Human rights education indicator framework. Key indicators to monitor and assess the implementation of human rights education and training*.
- Gollob, Rolf; Huddleston, Edward; Krapf, Peter; Salema, Maria-Helena & Spajic-Vrkaš, Vedrana. (2007). *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education* (revised version September 2007) Writers.
- Gömlüksiz, M. & Akyıldız, S. (2012). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 41, 69-92.
- Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliğimi geliştiriyorum*. Siyasal Kitabevi.
- Grossman, P.; Pupik Dean, C.; Kavanagh, S. & Herrmann, Z. (2019). *Preparing teachers for project-based teaching* . Phi Delta Kappan.
- Gülmez, M. (2001). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi: Egemenlik İnsanındır*. TODAİE.
- Gündoğdu, K. (2011). Türkiye'de öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 641-660.

- Gürel, D. & Büyükşahin, Y. (2020). Education of syrian refugee children in turkey: reflections from the application. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 426-442.
- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Polity Press.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms*. Polity Press.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2017). türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: mevcut durum ve öneriler. Ankara: *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.
- Hantzopoulos, M. & Bajaj, M. (2021). *Educating for peace and human rights: an introduction*. Bloomsbury Publishing.
- Henck, A. (2018). Looking beyond the classroom: Integrating global citizenship education throughout your whole school. *Childhood Education*, 75-77.
- Henderson, J. & Kesson, K. (2003). *Curriculum wisdom: educational decisions in democratic societies*. Pearson.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. Da Capo Lifelong Books.
- Howe, E. (2013). Alternatives to a master's degree as the new gold standard in teaching: A narrative inquiry of global citizenship teacher education in Japan and Canada. *Journal of Education for Teaching*, 60-73.
- İHEB. (1948). *İnsan hakları evrensel bildirgesi*. Türkiye Cumhuriyeti Danıştay Başkanlığı. [www.danistay.gov.tr/upload/insanhaklarievrenselbeyannamesi.pdf](http://www.danistay.gov.tr/upload/insanhaklarievrenselbeyannamesi.pdf)
- İnce, B. (2012). Citizenship education in Turkey: Inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education*, 38(2), 115-131.
- İnsan Hakları Eğitimi için Küresel Koalisyon. (2014). *HRE 2020 gösterge çerçevesi*.
- İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi. (1999). *İnsan hakları eğitimi on yılı ulusal komitesi: insan hakları eğitimi türkiye programı 1998- 2007*. T.C. Cumhurbaşkanlığı Külliyesi Hukuk ve Mevzuat Genel Müdürlüğü.



[www.danistay.gov.tr/upload/insanhaklarievrenselbeyannamesi.pdf](http://www.danistay.gov.tr/upload/insanhaklarievrenselbeyannamesi.pdf)

İskoçya Etnik ve Kültürel Azınlık Topluluklarını Güçlendirme Kurumu (BEMIS). (2013). *A review of human rights education in schools in scotland*. BEMIS.

Jenkins, D. & Shipman, M. (1976). *Curriculum: An introduction*. Open Books Publishing.

Jennings, T. (2006). Human rights education standards for teachers and teacher education. *Teaching Education*, 17(4), 287-298.

Kaçar, H. & Kaçar, M. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *ESJOURNAL Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(7), 182-196.

Kanada Öğretmenler Federasyonu. (2013). *Human rights education in canada*. *Canadian Teachers' Federation*.

Karakuş Özdemirci, Ö; Aksoy, A. & Ok, A. (2020). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının Eisner'in değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 136-150.

Karaman-Kepenekçi, Y. (1999). Eğitimcilerin insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Ankara University Educational Sciences Faculty Journal*, 32, 213-227.

Karaman-Kepenekci, Y. (2000). İnsan hakları eğitimine temel yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*.

Karaman-Kepenekci, Y. (2005). A study of effectiveness of human rights education in Turkey. *Journal of Peace Education*, 2(1), 53-68.

Karaman-Kepenekci, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*, 14(3), 307-319.

Karaman-Kepenekci, Y. (2014). *İnsan hakları eğitimi*. Anı Yayıncılık.

- Karartekin, K.; Merey, Z; Sönmez,Ö & Kuş, Z. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2193-2207.
- Kaymakçı, S. & Akdeniz, B. (2018). İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Nitel Bir Araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 77-93.
- Kingston, L. (2014). The rise of human rights education : Opportunities, challenges, and future possibilities. *Societies Without Borders*, 9(2), 188-210.
- Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *Education Sciences*, 260.
- Koşan, Y.; Kuru, N.; Korkmaz, A.; Karademir, A. & Akman, B. (2018). Eğitimcilerin gözünden ayrımcılık karşıtı eğitim programına ilişkin bir metafor çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 352-376.
- Kuçuradi, İ. (2011). *İnsan hakları kavramları ve sorunları*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kukovec, M. (2017). Human rights education in foreign language learning. *ELOPE*, 13-24.
- Kuran, K. (2014). Teacher perspectives on civic and human rights education. *Educational Research and Reviews*, 9(10), 302-311.
- Lapayese, Y. (2005). "National initiatives in human rights education: The Implementation of human rights education policy reform in schools." In Zajda. *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (pp. 389–404).
- Leung, Y. & Lo, Y. (2012). Are liberal studies teachers ready to prepare human rights respecting students? A portrait of teachers' attitudes towards human rights. *Intercultural Education*, 23(4), 341–358.
- Lewy, A. (1977). *Handbook of curriculum evaluation*. UNESCO.

- Lin, M.; Lake, V. & Rice, D. (2008). Teaching anti-bias curriculum in teacher education programs: What and how. *Teacher Education Quarterly*, 187-200.
- MacNaughton, G. (2015). Human rights education for all: A proposal for the post-2015 development agenda. *Washington International Law Journal*, 24(3), 537–569.
- Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural Education*, 16(2), 137–43.
- Marsh, G. & Willis, C. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Matilainen, M. & Kallioniemi, A. (2012). Human rights education in religious education in Finnish upper secondary school. *Religious Education Journal of Australia*, 16-22.
- McNeil, J. (2003). *Curriculum: The teacher's initiative*. Prentice-Hall.
- MEB. (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı. *Millî Eğitim Bakanlığı*.  
[www.mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=146](http://www.mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=146)
- MEB–TTKB (Millî Eğitim Bakanlığı–Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). (2011). İlköğretim Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8. Sınıf). MEB–TTKB. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx.html>
- Merey, Z. & İşler, M. (2018). Öğretmenlerin insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Eğitim ve İnsani Bilimleri Dergisi*, 9(18), 99-116.
- Merriam, B & Tisdell, E. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Willey.
- Messina, C. & Jaccot, L. (2013). An exploratory study of human rights knowledge: A sample of kindergarten and elementary school pre-service teachers in Spain. *Hum Rights Rev*, 213–230.

Miles, M; Huberman, M. & Saldana, J. (2019). *Qualitative data analysis*. Sage.

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu* - T.C. Cumhurbaşkanlığı Külliyesi Hukuk ve Mevzuat Genel Müdürlüğü.

[www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf](http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf)

Modrowski, K. (2018). *Paulo Freire and popular education in the 20th century*. pdhre, the people's movement for human rights learning:

<https://www.pdhre.org/report/part4.pdf>

Morgan, D., & Morgan, R. (2014). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. SAGE Publications, Inc.

Morrison, G.; Ross, S. & Kemp, J. (2001). *Designing effective instruction*. Wiley.

Morsink, J. (1999). *The universal declaration of human rights: Origins, drafting, and intent*. University of Pennsylvania Press.

Mutau, M. (2002). *Human rights: A political and cultural critique*. University of Pennsylvania Press.

Nussbaum, M. (2002). *Capabilities and human rights*. In De Greiff. *Global Justice and Transnational Politics*. (pp. 117-151).

OHCHR (2011). *Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi ve Yetiştirme Bildirgesi*. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights: Geneva

OHCHR (2016). *Second phase (2010-2014) of the world programme for human rights education*. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. Geneva

OHCHR (2020). *Evaluating the impact of human rights training - guidance on developing indicators*. Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. Geneva

- Oliva, P. (2004). *Developing the curriculum*. Pearson.
- Orend, B. (2002). *Human rights: concept and context*. Broadview Press.
- Ornstein A. ve Hunkins, F. (2018). *Curriculum foundations, principles and issues*. Allyn and Bacon.
- OSCE. (2012). *Guidelines on human rights education for secondary school systems*. Organization for Security and Co-operation in Europe.
- Osler, A. & Starkey, H. (1996). *Teacher education and human rights*. David Fulton.
- Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Trentham Books.
- Özbek, R. (2017). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 359-371.
- Özbek, R. & Köksalan, B. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarındaki vatandaşlık ve insan hakları uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 58-67.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Pegem.
- Parkay, F. & Hass, G. (2000). *Curriculum planning: a contemporary approach*. Allyn and Bacon.
- Patrick, K.; Macqueen, S. & Reynolds, R. (2014). Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: World and classroom views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 470-482.
- Patton, M. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE Publications.
- Petersen G. (2001). *Needs assessment in public health: A practical guide for students and professionals*. Kluwer Academic.

- Pinar, W. (1978). The reconceptualisation of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214.
- Pinar, W.; Reynolds, M. & Slattery, P. (2006). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang Publishing Inc.
- Plano Clark, V. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies identifying why what when and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57, 106-111.
- Polat, S. & Tania Ogay, B. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19-38.
- Popham, J. & Baker, E. (1970). *Systematic Instruction*. Prentice-Hall.
- Posner, G. (1992). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill.
- Rasmussen, M. (2012). *The human rights education toolbox: A practitioners guide to planning and managing human rights education*. Danish Institute for Human Rights.
- Reid, W., & Null, J. (2006). *The pursuit of curriculum: Schooling and the public interest*. IAP.
- Reigeluth, C. (2016). *Instructional theory and technology for the new paradigm of education*. RED. Revista de Educación a Distancia.
- Richardson, G. (2008). Caught between imaginaries: Global citizenship education and the persistence of the nation. *Educating for Human Rights and Global Citizenship*, 55-64.
- Robinson, C.; Phillips, L & Quennerstedt, A. (2018). Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities. *Educational Review*, 72(2), 220-241.

- Sağlam, H. & Hayal, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersinin ilkököl 4. sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 207-217.
- Şahin, Ş; Ökmen, B. & Kılıç, A. (2020). Yüksek lisans öğrencilerinin demokrasiye ilişkin görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(1), 1-28.
- Saperstein, E. (2020). Global citizenship education starts with curricular reform and active student learning. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 7(1).
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde program tasarısı: temeller, prensipler, kriterler*. İnce Ofset.
- Saylor, J.; Alexander, L & Lewis, A. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. Holt-Saunders.
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. SAGE Publications.
- Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Cambridge University Press.
- Senemoğlu, N. (2016). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Yargı Yayınevi.
- Smith, R. & Bai, G. (2015). Higher education in human rights within china-a ten-year review of the peking university model. *Asian Journal of Legal Education*, 2(2), 81-99.
- Spencer, S. (2000). *The implications of the Human Rights Act for Citizenship Education*. A. Olser içinde, *Citizenship and Democracy in Schools: diversity, identity, equality*. Trentham Books.
- Spring, J. (2000). *The universal right to education: justification, definition, and guidelines*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Starkey, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education reference study*. Council of Europe.
- Struthers, A. (2015). Human rights education: Educating about, through and for human rights International. *Journal of Human Rights* , 53-73.
- Suarez, D. & Ramirez, F. (2004). *Human rights and citizenship: The emergence of human rights education*. Working Paper No. 12, Center on Democracy, Development and the Rule of Law,. Stanford Institute for International Studies.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development; theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tabachnick, B. ve Fidell, L. (2018). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Tanner, D. & Tanner, L. (2006). *Curriculum development: Theory into practice*. Pearson.
- Tarrow, N. (1999). Human rights education. *Educational Research Quarterly*, 12(4), 12-22.
- Tashakkori, A.; Johnson, B. & Teddlie, C. (2021). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- TBMM. (1995). *TBMM insan haklarını inceleme komisyonu faaliyet raporu*. Türkiye Büyük Millet Meclisi.  
[www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/21dnm/eylul1\\_1992\\_eylul30\\_1995.pdf](http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/docs/21dnm/eylul1_1992_eylul30_1995.pdf)
- Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3), 159–171.
- Tibbitts, F. (2015). *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*. Organization for Security and Co-operation in Europe.



- Tibbitts, F. (2017). Revisiting 'emerging models of human rights education. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1).
- Toprak, E. & Demir, S. (2017). İlkokul 4. sınıf "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinde yaşanan sorunların sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2160-2179.
- Toraman, Ç. & Gözütok, F.D. (2014). İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders programı'nın (2010) değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 954-979.
- Tukey, J. (1949). *Comparing individual means in the analysis of variance*. International Biometric Society
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2016). *Birleşmiş Milletler 1945 Antlaşması*. <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/3-30.pdf>
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Ülger, M. & Yel, S. (2013). Ara disiplin alanı olarak insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik algıları. *Uluslararası avrasya sosyal bilimler dergisi*, 4(10).
- Ulubey, Ö. & Aykaç, M. (2016). Effects of human rights education using the creative drama method on the attitudes of pre-service teachers. *Anthropologist*, 23(1,2), 267-279.
- Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (ICESCR). (1966). *Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme*. New York.
- UNESCO. (1974). *Uluslararası anlayış, işbirliği ve barış için eğitim ile insan hakları ve temel özgürlüklerle ilgili eğitime ilişkin tavsiye kararı*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Human rights education in the school systems of europe, central asia and north america: A compendium of good practice*. OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR).

- Variş, F. (1971). *Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler*. Sevinç Matbaası.
- Waldron, F., Kavanagh, A., Kavanagh, R., Maunsell, C., Oberman, R., O'Reilly, M., Pike, S., Prunty, A., & Ruane, B. (2011). *Teachers, human rights and human rights education: knowledge, perspectives and practices of primary school teachers in Ireland*. Drumcondr: A Report by the Centre for Human Rights and Citizenship Education, St. Patrick's College.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2007). *Curriculum development*. Merrill.
- Witkin, B. & Altschud, J. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. Sage.
- Wolfgang Benedek. (2014). *İnsan haklarını anlamak insan hakları eğitimi el kitabı*. Graz.
- Yemini, M.; Tibbitts, F. & Goren, H. (2019). Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training. *An International Journal of Research and Studies*, 77-89.
- Yeşil, R. (2001). *Okulda ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Nobel.
- Zajda, J. & Ozdowski, S. (2017). *Globalisation and human rights education: Emerging Issues*. In Zajda. *Globalisation, human rights education and reforms* (pp. 1-11).
- Zembylas, M., Charalambous, P., Charalambous, C., & Lesta, S. (2016). Human rights and the ethnoNationalist problematic through the eyes of Greek-Cypriot teachers. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11, 19-33.

## Ek-A: Kişisel Bilgiler Anketi -Öğretim Elemanı Formu

Değerli Öğretim Elemanı,

Bu anket, kişisel bilgilerden oluşmaktadır. Ankette yer alan maddelere yönelik düşünceleriniz sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak, bireysel olarak değerlendirilmeyecektir; dolayısıyla adınızı yazmanız gerekmemektedir. Anket bulgularının güvenilirliği için maddeleri içtenlikle cevaplamanız, boş madde kalmayacak şekilde ve sadece bir seçenekle işaretlemeniz önem taşımaktadır.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Seval Feri  
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi

Doktora Öğrencisi  
Faramarz Abedi

<b>1. Cinsiyet</b>	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek			
<b>2. Yaş</b>	<input type="checkbox"/> 20-25	<input type="checkbox"/> 26-30	<input type="checkbox"/> 31-35	<input type="checkbox"/> 36-40	<input type="checkbox"/> 40 ve üstü
<b>3. Mesleki Deneyim</b>	<input type="checkbox"/> 0-5 Yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 Yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 Yıl	<input type="checkbox"/> 16-20 Yıl	<input type="checkbox"/> 21 Yıl ve üstü
<b>4. Akademik Düzeyi</b>	<input type="checkbox"/> Araştırma görevlisi	<input type="checkbox"/> Öğretim Görevlisi	<input type="checkbox"/> Dr. Öğretim Üyesi	<input type="checkbox"/> Doç.	<input type="checkbox"/> Prof.
<b>5. Bölüm</b>	Lütfen bölümünüzün adını yazınız.				
<b>6. Üniversite</b>	<input type="checkbox"/> Hacettepe Üniversitesi	<input type="checkbox"/> Ankara Üniversitesi	<input type="checkbox"/> TED Üniversitesi	<input type="checkbox"/> Başkent Üniversitesi	

## Ek-B: Kişisel Bilgiler Anketi -Öğretmen Adayı Formu

Değerli Öğretmen Adayı,

Bu anket, kişisel bilgilerden oluşmaktadır. Ankette yer alan maddelere yönelik düşünceleriniz sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak, bireysel olarak değerlendirilmeyecektir; dolayısıyla adınızı yazmanız gerekmemektedir. Anket bulgularının güvenilirliği için maddeleri içtenlikle cevaplamanız, boş madde kalmayacak şekilde ve sadece bir seçenekle işaretlemeniz önem taşımaktadır.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Seval Fer

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi

Doktora Öğrencisi  
Famarz Abedi

<b>1. Cinsiyet</b>	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek			
<b>2. Yaş</b>	<input type="checkbox"/> 19-23	<input type="checkbox"/> 24-28	<input type="checkbox"/> 29-33	<input type="checkbox"/> 34-38	<input type="checkbox"/> 39 ve üstü
<b>3. Sınıf Düzeyi</b>	<input type="checkbox"/> 4. Sınıf	<input type="checkbox"/> Diğer			
<b>4. Bölüm/Program Adı</b>	Lütfen, bölüm/program adını buraya yazın				
<b>5. Üniversite</b>	<input type="checkbox"/> Hacettepe Üniversitesi	<input type="checkbox"/> Ankara Üniversitesi	<input type="checkbox"/> TED Üniversitesi	<input type="checkbox"/> Başkent Üniversitesi	

**Ek-C: İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacının  
Belirlenmesi- (Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adayı Formu)**

Değerli Katılımcı,

İnsan hakları eğitimi, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının insan haklarına yönelik farkındalık kazanmaları ve okul uygulamaları açılarından önem taşımaktadır. Bu ölçme aracı, "İnsan Hakları Eğitimi Programı'na yönelik ihtiyacın belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda sizin görüşleriniz araştırma için büyük önem taşımaktadır. Araştırmada elde edilecek bulguların güvenilirliği sizlerin ölçek sorularına vereceğiniz içten cevaplara bağlıdır. Ankette *Kesinlikle Desteklemiyorum, Desteklemiyorum, Fikrim Yok, Destekliyorum, Kesinlikle Destekliyorum* seçeneklerinden size uygun olanı (X) işaretleyeceğiniz sorular bulunmaktadır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel çalışma için kullanılacağından adınızı, soyadınızı belirtmeniz gerekmemektedir.

Araştırmanın uygulanmasına değerli görüşlerinizle katkıda bulunacağınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Seval Fer

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi

Doktora Öğrencisi  
Famaraz Abedi

No	İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacının Belirlenmesi	1. Kesinlikle Desteklemiyorum	2. Desteklemiyorum	3. Fikrim Yok	4. Destekliyorum	5. Kesinlikle Destekliyorum
	İnsan hakları eğitiminin lisans programlarda ne şekilde yer almasını/uygulanmasını tercih edersiniz?					
1	Seçmeli ders olarak uygulanması.					
2	Zorunlu ders olarak uygulanması.					
3	Mevcut derslerin içinde konu olarak işlenmesi.					

4	Sosyal sorumluluk projeleri olarak uygulanması.					
5	Konferanslar düzenlenmesi.					
6	Projeler geliştirilmesi.					
7	İlgili kuruluşlara inceleme gezileri düzenlenmesi.					
8	Sinema filmleri izlenmesi.					
9	Benzetimler kullanılması.					
10	Drama etkinlikleri uygulanması.					
11	Spor etkinlikleri düzenlenmesi.					
12	Yaz okulları oluşturulması.					
13	Yaz kampları oluşturulması.					
14	Öğrenci kulüpleri oluşturulması.					
15	Diğer (Varsa yazınız.).....					

**Ek-Ç: İnsan Hakları Program Tasarımı- (Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adayı Formu)**

Değerli Katılımcı,

İnsan hakları eğitimi, öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının insan haklarına yönelik farkındalık kazanmaları ve okul uygulamaları açılarından önem taşımaktadır. Bu ölçme aracı, “İnsan Hakları Eğitimi Programı’na yönelik program tasarımı amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda sizin görüşleriniz araştırma için büyük önem taşımaktadır. Araştırmada elde edilecek bulguların güvenilirliği sizlerin ölçek sorularına vereceğiniz içten cevaplara bağlıdır.

Ankette *Kesinlikle Desteklemiyorum, Desteklemiyorum, Fikrim Yok, Destekliyorum, Kesinlikle Destekliyorum* seçeneklerinden size uygun olanı (X) işaretleyeceğiniz sorular bulunmaktadır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel çalışma için kullanılacağından adınızı, soyadınızı belirtmeniz gerekmemektedir.

Araştırmanın uygulanmasına değerli görüşlerinizle katkıda bulunacağınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Seval Fer

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi

Doktora Öğrencisi

Famarz Abedi

No	Hedefler	1. Kesinlikle Desteklemiyorum	2. Desteklemiyorum	3. Fikrim Yok	4. Destekliyorum	5. Kesinlikle Destekliyorum
1	Temel insan hakları ilkeleri bilincine sahip olabilme.					
2	İnsan Hakları Eğitimi önemseyebilme.					
3	İnsan Hakları Eğitiminin temellerini kavrayabilme.					
4	İnsan Hakları Eğitimi modellerini değerlendirebilme.					
5	Demokrasi kültürüne değer verebilme.					
6	Demokratik davranabilme.					

7	Demokratik vatandaşlık bilincine sahip olabilme.					
8	Demokratik katılıma katkıda bulunabilme.					
9	Temel hak ve özgürlüklere saygılı olabilme.					
10	Temel hak ve özgürlükleri açıklayabilme.					
11	Temel hak ve özgürlükleri korumada sorumluluk sahibi olabilme.					
12	Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği, kısıtlandığı durumların farkına varabilme.					
13	Adalet ve hak arasında ilişkiyi açıklayabilme.					
14	Adaletin sağlandığı ve sağlanmadığı durumları karşılaştırabilme.					
15	Adaletli davranabilme.					
16	Adaletin sağlanması için kendini adayabilme.					
17	Kamu yararı kavramını açıklayabilme.					
18	Çoğulculuk, farklılık ve insan hakları arasında bağ kurabilme.					
19	Çoğulcu yaşam biçimini benimseyebilme.					
20	Çoğulcu kültürün gelişimine katkıda bulunabilme.					
21	Anlaşmazlık nedenlerini açıklayabilme.					
22	Uzlaşma kavramını önemseyebilme.					
23	Uzlaşmanın yararlarının farkına varabilme.					
24	Uzlaşma sürecini uygulayabilme.					
25	Diğer (Varsa, lütfen yazınız).....					

No	İçerik	1. Kesinlikle Desteklemiyorum	2. Desteklemiyorum	3. Fikrim Yok	4. Destekliyorum	5. Kesinlikle Destekliyorum
1	İnsan Hakları ve İnsan Hakları Eğitimi temelleri					
2	Demokratik Yaşam					
3	Hak ve Özgürlükler					



4	Adalet					
5	Çoğulculuk					
6	Uzlaş					
7	Diğer (Varsa, lütfen yazınız).....					

No	Öğretme-Öğrenme Süreci	1. Kesinlikle Desteklemiyorum	2. Desteklemiyorum	3. Fikrim Yok	4. Destekliyorum	5. Kesinlikle Destekliyorum
	İnsan haklarına yönelik;					
1	öğrencilere ve ihtiyaçlarına uygun öğretim düzenlenmesi.					
2	toplumun ihtiyaçlarına uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi.					
3	öğrencilerin güdülenmesini sağlayan etkinliklerin düzenlenmesi.					
4	tartışmayı teşvik edici öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi.					
5	öğrencilere insan haklarını savunabilmede cesaret verici öğrenme ortamlarının düzenlenmesi.					
6	Problemler üzerinde çalışılması.					
7	öyküler üzerinde çalışılması.					
8	tartışmalar uygulanması.					
9	grup çalışmaları uygulanması.					
10	örnek olaylar üzerinde çalışılması.					
11	drama/ rol oynama uygulanması.					
12	gezi-gözlem, incelemeler yapılması.					
13	ilgili kişilerin sınıfa davet edilmesi.					
14	sunu hazırlanması.					
15	konferans düzenlenmesi.					
16	panel düzenlenmesi.					
17	film izlenmesi.					
18	kısa film hazırlanması.					

19	afiş hazırlanması.					
20	tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlanması.					
21	Diğer (Varsa, lütfen yazınız).....					

No	Değerlendirme	1. Kesinlikle Desteklemiyorum	2. Desteklemiyorum	3. Fikrim Yok	4. Destekliyorum	5. Kesinlikle Destekliyorum
	İnsan haklarına yönelik;					
1	değerlendirme araçlarının hedeflere uygun olması.					
2	yazılı sorulardan oluşturulmuş testler uygulanması.					
3	çoktan seçmeli maddelerden oluşturulmuş uygulanması.					
4	ürün dosyası kullanılması.					
5	dereceli puanlama anahtarı uygulanması.					
6	öz değerlendirme uygulanması.					
7	akran değerlendirme uygulanması.					
8	öğretmen değerlendirmesi uygulanması.					
9	günlük yazılması.					
10	yansıtma yapılması.					
11	gözlem formu uygulanması.					
12	görüşme formu uygulanması.					
13	Diğer (Varsa, lütfen yazınız).....					

**Ek-D: Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adayı Odak Grup Görüşme Formu- (Örnek Sorular)**

Değerli Katılımcılar,

Bu çalışma, İnsan Hakları Eğitimi Programını tasarlamak üzere eğitim fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu görüşme formundaki sorulara yönelik düşünceleriniz sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak, bireysel olarak değerlendirilmeyecek, adlarınızın yerine birlikte kararlaştıracağımız bir kod belirlenerek araştırma bulgularında kullanılacak, istemeyen kişiler için kod kullanılmayacaktır. Dolayısıyla adınızı yazmanız ya da belirtmeniz gerekmiyor. Araştırmanın güvenilirliği için görüşme sorularını içtenlikle yanıtlamanız önem taşımaktadır.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Seval Fer  
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi  
Doktora Öğrencisi  
Faramarz Abedi

<b>Odak Grup Tarihi:</b>	
<b>Katılımcılar:</b>	
<b>Bölüm / Anabilim Dalı:</b>	
<b>Cinsiyet:</b>	
<b>Yaş:</b>	
<b>Mesleki Deneyim:</b>	
<b>Akademik Düzey/Sınıf:</b>	
<b>Üniversite:</b>	

No	Sorular
1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim Fakültesinde İnsan Hakları Eğitiminin lisans programlarında uygulama türüne ilişkin düşünceniz nedir?</li> <li>Neden ihtiyaç olduğunu/olmadığını düşünüyorsunuz?</li> <li>Böyle bir uygulamanın olumlu/olumsuz/faydalı/faydasız yönlerine ilişkin düşünceleriniz nedir?</li> </ul>

2.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eğitim Fakültesi İnsan Hakları Eğitimi Programında ne tür ve hangi hedefler olabilir? Niçin?</li><li>• Eğitim Fakültesi İnsan Hakları Eğitimi Programında ne tür ve hangi içerik olabilir? Niçin?</li><li>• Eğitim Fakültesi İnsan Hakları Eğitimi Programının öğretme öğrenme sürecine yönelik düşünceniz nedir?<ul style="list-style-type: none"><li>- İnsan Hakları Eğitiminde etkili olabilecek öğrenme yaşantıları, öğretim yöntemler, etkinlikler, materyaller neler olabilir? Niçin?</li></ul></li><li>• Eğitim Fakültesi İnsan Hakları Eğitimi Programında öğrencilerin öğrenmesi nasıl değerlendirilebilir?<ul style="list-style-type: none"><li>- İnsan Hakları Eğitimi Öğretim Programı Tasarımının değerlendirme araçları neler olabilir? Niçin?</li><li>- İnsan Hakları Eğitimi Öğretim Programı Tasarımının değerlendirme ölçütleri neler olabilir? Niçin?</li></ul></li></ul>
3.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Görüşme ile ilgili sormamızı dilediğiniz veya eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mıdır? Katılımınız için teşekkür ederiz.</li></ul>

**Ek-E: Öğretim Elemanları ile Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitiminin Lisans Programlarında Uygulanma İhtiyacına Yönelik Görüşleri Arasındaki Ki-Kare Test**

**Sonuçları**

		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		$\chi^2$	p
		n	%	n	%		
1. Zorunlu ders olarak işlenmesi.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	3	7	87.33	0.00*
	Desteklemiyorum	2	0	3	7		
	Fikrim Yok	2	0	5	11		
	Destekliyorum	14	2	12	26		
	Tamamen Destekliyorum	613	97	23	50		
2. Seçmeli ders olarak uygulanması	Kesinlikle Desteklemiyorum	114	18	6	13	16.98	0.02*
	Desteklemiyorum	80	13	6	13		
	Fikrim Yok	187	30	3	7		
	Destekliyorum	106	17	12	26		
	Tamamen Destekliyorum	144	23	19	41		
3. Mevcut derslerin içinde konu olarak işlenmesi	Kesinlikle Desteklemiyorum	4	1	4	9	42.98	0.00*
	Desteklemiyorum	3	0	3	7		
	Fikrim Yok	102	16	5	11		
	Destekliyorum	166	26	13	28		
	Tamamen Destekliyorum	356	56	21	46		
4. Sosyal sorumluluk projelerin olarak uygulanması	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	27.45	0.00*
	Desteklemiyorum	1	0	1	2		
	Fikrim Yok	5	1	2	4		
	Destekliyorum	31	5	12	26		
	Tamamen Destekliyorum	594	94	31	67		
5. Konferansların düzenlenmesi	Kesinlikle Desteklemiyorum	39	6	0	0	17.63	0.01*
	Desteklemiyorum	14	2	0	0		
	Fikrim Yok	71	11	7	15		
	Destekliyorum	34	5	9	20		
	Tamamen Destekliyorum	473	75	30	65		
6. Projelerin geliştirilmesi	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	28.34	0.00*
	Desteklemiyorum	1	0	0	0		
	Fikrim Yok	5	1	2	4		
	Destekliyorum	30	5	13	28		
	Tamamen Destekliyorum	595	94	31	67		
7. İlgili kuruluşlara inceleme gezileri düzenlenmesi	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	0	0	19.67	0.01*
	Desteklemiyorum	2	0	1	2		
	Fikrim Yok	65	10	3	7		
	Destekliyorum	44	7	13	28		

	Tamamen Destekliyorum	519	82	29	63		
8. Sinema filmlerin izlenmesi	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	0	0		
	Desteklemiyorum	2	0	0	0		
	Fikrim Yok	23	4	3	7	31.39	0.00*
	Destekliyorum	46	7	17	37		
	Tamamen Destekliyorum	559	89	26	57		
9. Benzetimlerin kullanılması	Kesinlikle Desteklemiyorum	2	0	0	0		
	Desteklemiyorum	2	0	0	0		
	Fikrim Yok	49	8	9	20	32.53	0.00*
	Destekliyorum	47	7	15	33		
	Tamamen Destekliyorum	531	84	22	48		
10. Drama etkinliklerinin uygulanması	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	7	1	5	11	25.66	0.00*
	Destekliyorum	36	6	10	22		
	Tamamen Destekliyorum	588	93	31	67		
11. Spor etkinliklerinin düzenlenmesi	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	0	0		
	Desteklemiyorum	0	0	1	2		
	Fikrim Yok	5	1	11	24	60.91	0.00*
	Destekliyorum	31	5	8	17		
	Tamamen Destekliyorum	594	94	26	57		
12. Yaz okulları oluşturulması	Kesinlikle Desteklemiyorum	116	18	3	7		
	Desteklemiyorum	87	14	3	7		
	Fikrim Yok	93	15	8	17	19.58	0.01*
	Destekliyorum	33	5	9	20		
	Tamamen Destekliyorum	302	48	23	50		
13. Yaz kampları oluşturulması	Kesinlikle Desteklemiyorum	22	3	1	2		
	Desteklemiyorum	13	2	3	7		
	Fikrim Yok	90	14	10	22	8.13	0.08
	Destekliyorum	88	14	9	20		
	Tamamen Destekliyorum	418	66	23	50		
14. Öğrenci kulüpleri oluşturulması	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	1	2		
	Desteklemiyorum	3	0	0	0		
	Fikrim Yok	18	3	4	9	11.78	0.01*
	Destekliyorum	68	11	10	22		
	Tamamen Destekliyorum	541	86	31	67		

\* $p < 0.05$

**Ek-F: Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Program Geliştirmeye İlişkin Görüşleri Arasındaki Ki-Kare Test Sonuçları**

**Hedefler**

		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		Fisher'in Exact Testi	p
		n	%	n	%		
1. Temel insan hakları ilkeleri bilincine sahip olabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	-	0.2
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	12	2	2	4		
	Tamamen Destekliyorum	619	98	44	96		
		n	%	n	%	$\chi^2$	P
2. İnsan hakları eğitimini önemseyebilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	7.14	0.06
	Desteklemiyorum	1	0	0	0		
	Fikrim Yok	3	0	2	4		
	Destekliyorum	14	2	3	7		
	Tamamen Destekliyorum	613	97	41	89		
3. İnsan hakları eğitiminin temellerini kavrayabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	0	0	3.93	0.2
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	1	0	1	2		
	Destekliyorum	12	2	2	4		
	Tamamen Destekliyorum	617	98	43	93		
4. İnsan hakları eğitimi modellerini değerlendirebilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	55.37	0.01*
	Desteklemiyorum	0	0	1	2		
	Fikrim Yok	0	0	8	17		
	Destekliyorum	16	3	4	9		
	Tamamen Destekliyorum	615	97	33	72		
		n	%	n	%	Fisher'in Exact Testi	P
5. Demokrasi kültürüne değer verebilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	-	0.01*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	14	2	5	11		
	Tamamen Destekliyorum	617	98	41	89		

		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		Fisher'in Exact Testi	P
		n	%	n	%		
6. Demokratik davranabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	-	0.1
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	16	3	3	7		
	Tamamen Destekliyorum	615	97	43	93		
		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		Fisher'in Exact Testi	P
		n	%	n	%		
7. Demokratik vatandaşlık bilincine sahip olabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	-	0.05*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	13	2	5	11		
	Tamamen Destekliyorum	618	98	41	89		
		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		Fisher'in Exact Testi	P
		n	%	n	%		
8. Demokratik katılıma katkıda bulunabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	-	0.3
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	15	2	2	4		
	Tamamen Destekliyorum	616	98	44	96		
		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		Fisher'in Exact Testi	P
		n	%	n	%		
9. Temel hak ve özgürlüklere saygılı olabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	-	0.2
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	12	2	2	4		
	Tamamen Destekliyorum	619	98	44	96		
		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		Fisher'in Exact Testi	P
		n	%	n	%		
10. Temel hak ve özgürlükleri açıklayabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	-	0.04*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	12	2	5	11		



		619	98	41	89%		
Tamamen Destekliyorum							
		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		Fisher'in Exact Testi	P
		n	%	n	%		
11. Temel hak ve özgürlükleri korumada sorumluluk sahibi olabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	-	0.01*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	11	2	4	9		
	Tamamen Destekliyorum	620	98	42	91		
		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		$\chi^2$	P
		n	%	n	%		
12. Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği, kısıtlandığı durumların farkına varabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	5.12	0.07
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	1	0	0	0		
	Destekliyorum	13	2	4	9		
	Tamamen Destekliyorum	617	98	42	91		
		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		Fisher'in Exact Testi	P
		n	%	n	%		
13. Adalet ve hak arasında ilişkiyi açıklayabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	-	0.1
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	14	2	3	7		
	Tamamen Destekliyorum	617	98	43	93		
		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		$\chi^2$	P
		n	%	n	%		
14. Adaletin sağlandığı ve sağlanamadığı durumları karşılaştırabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	0.96	0.6
	Desteklemiyorum	1	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	13	2	2	4		
	Tamamen Destekliyorum	617	98	44	96		
		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		$\chi^2$	P
		n	%	n	%		
15. Adaletli davranabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	0.15	0.9
	Desteklemiyorum	1	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	12	2	1	2		
	Tamamen Destekliyorum	618	98	45	98		

16. Adaletin sağlanması için kendini adayabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	18.54	0.00*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	1	0	2	4		
	Destekliyorum	13	2	6	13		
	Tamamen Destekliyorum	617	98	38	83		
17. Kamu yararı kavramını açıklayabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	0	0	25.87	0.00*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	15	2	3	7		
	Destekliyorum	12	2	9	20		
	Tamamen Destekliyorum	603	96	34	74		
18. Çoğulculuk, farklılık ve insan hakları arasında bağ kurabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	4	1	0	0	1.95	0.7
	Desteklemiyorum	5	1	0	0		
	Fikrim Yok	12	2	1	2		
	Destekliyorum	14	2	2	4		
	Tamamen Destekliyorum	596	94	43	93		
19. Çoğulcu yaşam biçimini benimseyebilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	4	1	0	0	7.48	0.11
	Desteklemiyorum	5	1	0	0		
	Fikrim Yok	13	2	4	9		
	Destekliyorum	11	2	2	4		
	Tamamen Destekliyorum	598	95	40	87		
20. Çoğulcu kültürün gelişimine katkıda bulunabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	4	1	0	0	9.06	0.06
	Desteklemiyorum	5	1	0	0		
	Fikrim Yok	13	2	4	9		
	Destekliyorum	13	2	3	7		
	Tamamen Destekliyorum	596	94	39	85		
21. Anlaşmazlık nedenlerini açıklayabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	14.27	0.00*
	Desteklemiyorum	1	0	0	0		
	Fikrim Yok	3	0	2	4		
	Destekliyorum	16	3	6	13		
	Tamamen Destekliyorum	611	97	38	83		
22. Uzlaşma kavramını önemseyebilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	5.70	0.06
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	1	0	1	2		
	Destekliyorum	20	3	4	9		
	Tamamen Destekliyorum	610	97	41	89		

23. Uzlaşının yararlarının farkına varabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	3.80	0.1
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	2	0	1	2		
	Destekliyorum	16	3	3	7		
	Tamamen Destekliyorum	613	97	42	91		
24. Uzlaşı sürecini uygulayabilme.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	1.38	0.50
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	3	0	1	2		
	Destekliyorum	18	3	1	2		
	Tamamen Destekliyorum	610	97	44	96		

## İçerik

		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		$\chi^2$	p
		n	%	n	%		
1. İnsan Hakları ve İnsan Hakları Eğitimi temelleri	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	9.13	0.01*
	Desteklemiyorum	0	0	1	2		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	17	3	4	9		
	Tamamen Destekliyorum	614	97	41	89		

		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		Fisher'in Exact Testi	P
		n	%	n	%		
2. Demokratik Yasam	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	-	0.3
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	17	3	2	4		
	Tamamen Destekliyorum	614	97	44	96		

		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		$\chi^2$	P
		n	%	n	%		
3. Hak ve Özgürlükler	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	1.50	0.2
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	18	3	3	7		
	Tamamen Destekliyorum	613	97	43	93		

		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		Fisher'in Exact Testi	P
		n	%	n	%		
4. Adalet	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	-	0.07
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	0	0	0	0		
	Destekliyorum	20	3	4	9		

		Tamamen Destekliyorum		611		97		42		91		$\chi^2$	P
		Öğretmen adayı				Öğretim elemanı							
		n	%	n	%	n	%						
5. Çoğulculuk	Kesinlikle Desteklemiyorum	5	1	0	0							4.87	0.3
	Desteklemiyorum	6	1	0	0								
	Fikrim Yok	9	1	2	4								
	Destekliyorum	17	3	3	7								
	Tamamen Destekliyorum	594	94	41	89								
6. Uzlaş	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0							6.38	0.04*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0								
	Fikrim Yok	0	0	1	2								
	Destekliyorum	22	3	3	7								
	Tamamen Destekliyorum	609	97	42	91								

### Öğretme-Öğrenme

		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		$\chi^2$	p
		n	%	n	%		
1. öğrencilerin ve ihtiyaçlarına uygun öğretim düzenlenmesi.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	3	0	1	2		
	Destekliyorum	18	3	4	9		
	Tamamen Destekliyorum	610	97	41	89		
2. toplumun ihtiyaçlarına uygun öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	12.61	0.00*
	Desteklemiyorum	0	0	1	2		
	Fikrim Yok	4	1	2	4		
	Destekliyorum	19	3	4	9		
	Tamamen Destekliyorum	608	96	39	85		
3. öğrencilerin güdülenmesini sağlayan etkinliklerin düzenlenmesi.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	1.26	0.5
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	4	1	1	2		
	Destekliyorum	18	3	2	4		
	Tamamen Destekliyorum	609	97	43	93		
4. tartışmayı teşvik edici öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	2.15	0.5
	Desteklemiyorum	2	0	0	0		
	Fikrim Yok	4	1	0	0		
	Destekliyorum	19	3	3	7		
	Tamamen Destekliyorum	606	96	43	93		
5. öğrencilere insan haklarını savunabilmede cesaret verici öğrenme ortamlarının düzenlenmesi.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	7.90	0.01*
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	4	1	1	2		
	Destekliyorum	15	2	5	11		
	Tamamen Destekliyorum	612	97	40	87		
6. problemler üzerinde çalışılması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	6.55	0.08
	Desteklemiyorum	1	0	0	0		

	Fikrim Yok	7	1	1	2		
	Destekliyorum	17	3	5	11		
	Tamamen Destekliyorum	606	96	40	87		
7. öyküler üzerinde çalışılması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	0	0	21.72	0.00*
	Desteklemiyorum	2	0	0	0		
	Fikrim Yok	8	1	5	11		
	Destekliyorum	16	3	6	13		
	Tamamen Destekliyorum	604	96	35	76		
8. tartışmalar uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	0	0	5.66	0.2
	Desteklemiyorum	2	0	0	0		
	Fikrim Yok	7	1	3	7		
	Destekliyorum	20	3	2	4		
	Tamamen Destekliyorum	601	95	41	89		
9. grup çalışmaları uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	10.80	0.01*
	Desteklemiyorum	0	0	1	2		
	Fikrim Yok	6	1	2	4		
	Destekliyorum	22	3	4	9		
	Tamamen Destekliyorum	603	96	39	85		
10. örnek olaylar üzerinde çalışılması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	0.37	0.8
	Desteklemiyorum	0	0	0	0		
	Fikrim Yok	13	2	1	2		
	Destekliyorum	17	3	2	4		
	Tamamen Destekliyorum	601	95	43	93		
11. drama/ rol oynama uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	14.57	0.00*
	Desteklemiyorum	1	0	0	0		
	Fikrim Yok	7	1	2	4		
	Destekliyorum	23	4	8	17		
	Tamamen Destekliyorum	600	95	36	78		
12. gezi-gözlem, incelemeler yapılması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	1	2	12.56	0.01*
	Desteklemiyorum	1	0	0	0		
	Fikrim Yok	26	4	3	7		
	Destekliyorum	24	4	6	13		
	Tamamen Destekliyorum	580	92	36	78		
13. ilgili kişilerin sınıfa davet edilmesi.	Kesinlikle Desteklemiyorum	14	2	0	0	30.26	0.00*
	Desteklemiyorum	21	3	1	2		
	Fikrim Yok	149	24	0	0		
	Destekliyorum	54	9	10	22		
	Tamamen Destekliyorum	393	62	35	76		
14. sunu hazırlanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	191	30	3	7	51.93	0.00*
	Desteklemiyorum	59	9	4	9		
	Fikrim Yok	120	19	8	17		
	Destekliyorum	26	4	13	28		
	Tamamen Destekliyorum	235	37	18	39		
15. konferans düzenlenmesi.	Kesinlikle Desteklemiyorum	71	11	1	2	28.62	0.00*
	Desteklemiyorum	24	4	0	0		
	Fikrim Yok	67	11	10	22		
	Destekliyorum	39	6	12	26		

	Tamamen Destekliyorum	430	68	23	50		
	Kesinlikle Desteklemiyorum	18	3	1	2		
	Desteklemiyorum	10	2	0	0		
16. panel düzenlenmesi.	Fikrim Yok	83	13	6	13	20.80	0.00*
	Destekliyorum	46	7	14	30		
	Tamamen Destekliyorum	474	75	25	54		
	Kesinlikle Desteklemiyorum	4	1	0	0		
	Desteklemiyorum	5	1	0	0		
17. film izlenmesi.	Fikrim Yok	88	14	2	4	9.37	0.05
	Destekliyorum	103	16	14	30		
	Tamamen Destekliyorum	431	68	30	65		
	Kesinlikle Desteklemiyorum	4	1	0	0		
	Desteklemiyorum	2	0	2	4		
18. kısa film hazırlanması.	Fikrim Yok	41	6	3	7	6.11	0.1
	Destekliyorum	112	18	8	17		
	Tamamen Destekliyorum	472	75	33	72		
	Kesinlikle Desteklemiyorum	43	7	0	0		
	Desteklemiyorum	70	11	3	7		
19. afis hazırlanması.	Fikrim Yok	273	43	2	4	53.67	0.00*
	Destekliyorum	31	5	8	17		
	Tamamen Destekliyorum	214	34	33	72		
	Kesinlikle Desteklemiyorum	82	13	0	0		
	Desteklemiyorum	90	14	2	4		
20. tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlanması.	Fikrim Yok	225	36	5	11	46.57	0.00*
	Destekliyorum	30	5	9	20		
	Tamamen Destekliyorum	204	32	30	65		

### Ölçme-Değerlendirme

		Öğretmen adayı		Öğretim elemanı		$\chi^2$	p
		n	%	n	%		
1. değerlendirme araçlarının hedeflere uygun olması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	0	0	4.40	0.2
	Desteklemiyorum	1	0	0	0		
	Fikrim Yok	7	1	0	0		
	Destekliyorum	18	3	4	9		
	Tamamen Destekliyorum	605	96	42	91		
2. yazılı sorulardan oluşturulmuş testler uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	103	16	10	22	1.17	0.8
	Desteklemiyorum	26	4	2	4		
	Fikrim Yok	119	19	9	20		
	Destekliyorum	95	15	7	15		
	Tamamen Destekliyorum	288	46	18	39		
3. çoktan seçmeli maddelerden	Kesinlikle Desteklemiyorum	307	49	11	24	12.80	0.01*
	Desteklemiyorum	60	10	4	9		

oluşturulmuş uygulanması.	Fikrim Yok	124	20	13	28		
	Destekliyorum	32	5	5	11		
	Tamamen Destekliyorum	108	17	13	28		
4. ürün dosyası kullanılması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	18	3	0	0		
	Desteklemiyorum	8	1	1	2		
	Fikrim Yok	50	8	1	2	18.28	0.00*
	Destekliyorum	25	4	9	20		
	Tamamen Destekliyorum	530	84	35	76		
5. dereceli puanlama anahtarı uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	17	3	2	4		
	Desteklemiyorum	14	2	0	0		
	Fikrim Yok	132	21	3	7	33.67	0.00*
	Destekliyorum	20	3	12	26		
	Tamamen Destekliyorum	448	71	29	63		
6. öz değerlendirme uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	1	2		
	Desteklemiyorum	2	0	1	2		
	Fikrim Yok	21	3	3	7	15.07	0.00*
	Destekliyorum	17	3	5	11		
	Tamamen Destekliyorum	591	94	36	78		
7. akran değerlendirme uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	1	2		
	Desteklemiyorum	4	1	3	7		
	Fikrim Yok	15	2	5	11	37.51	0.00*
	Destekliyorum	18	3	8	17		
	Tamamen Destekliyorum	594	94	29	63		
8. öğretmen değerlendirmesi uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	0	0	1	2		
	Desteklemiyorum	1	0	2	4		
	Fikrim Yok	14	2	11	24	65.55	0.00*
	Destekliyorum	20	3	9	20		
	Tamamen Destekliyorum	596	94	23	50		
9. günlük yazılması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	3	0	1	2		
	Desteklemiyorum	5	1	1	2		
	Fikrim Yok	14	2	7	16	30.63	0.00*
	Destekliyorum	24	4	8	18		
	Tamamen Destekliyorum	585	93	28	62		
10. yansıtma yapılması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	1	0	1	2		
	Desteklemiyorum	6	1	2	4		
	Fikrim Yok	49	8	1	2	16.37	0.00*
	Destekliyorum	24	4	7	15		
	Tamamen Destekliyorum	551	87	35	76		
	Kesinlikle Desteklemiyorum	3	0	1	2	27.18	0.00*

11. gözlem formu uygulanması.	Desteklemiyorum	2	0	3	7		
	Fikrim Yok	39	6	3	7		
	Destekliyorum	24	4	9	20		
	Tamamen Destekliyorum	563	89	30	65		
12. görüşme formu uygulanması.	Kesinlikle Desteklemiyorum	2	0	1	2		
	Desteklemiyorum	2	0	1	2		
	Fikrim Yok	28	4	4	9	33.86	0.00*
	Destekliyorum	27	4	13	28		
	Tamamen Destekliyorum	572	91	27	59		



## Ek-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük



Sayı : 35853172-300  
Konu : Faramarz ABEDİ (Etik Komisyon İzni)

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26.02.2019 tarihli ve 51944218-300/00000479969 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden **Faramarz ABEDİ**'nin **Prof. Dr. Seval FER** danışmanlığında yürüttüğü "**Öğretmen Eğitiminde Birleşmiş Milletler'in Dünya Programı Temelinde İnsan Hakları Eğitimi Program Tasarımı Önerisi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **05 Mart 2019** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU  
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 752655b9-9d77-4761-a9b9-e639fa597cfd kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet  
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Duygu Didem İLEPİ



## Ek- Ğ: Gönüllü Katılım Formu ve Yönerge

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Programına devam etmekteyim. Doktora tez çalışması olan bu araştırma, "İnsan Hakları Eğitimi Program Tasarımı" önerisi sunmak amacıyla Prof. Dr. Seval FER danışmanlığında yürütülmektedir. Sıralı açıklayıcı desene göre tasarlanıp uygulanan araştırmada, eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşleri alınarak veriler toplanacaktır. Çalışma grubu, tarafından sıralı karma yöntem örnekleme yöntemiyle seçilecektir. **Lütfen hiçbir forma isminizi yazmayınız.** Bilimsel araştırma disiplini içinde yürütülen bu çalışmada, veriler toplu değerlendirileceği için kişi temelli analiz yapılmayacaktır. Dolayısıyla, kimlik bilgisi olmadan toplanan veriler araştırma tamamlanıncaya değin araştırmaya katılacak kişiler dâhil hiç kimseyle paylaşılmayacak; toplanan veriler araştırmacı tarafından gizlilik içinde saklanacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Araştırmada Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından onaylanıp katılımcılardan yazılı izin alınacaktır.

Çalışmaya katılmak ve soruları cevaplamak **TAMAMEN** gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışma sırasında istemediğiniz, gönüllü olmadığınız sürece bu soruları cevaplamak zorunda değilsiniz. Soruları yanıtlarken özel bulduğunuz ya da cevaplamak istemediğiniz soruları lütfen cevaplamayınız. Ölçekleri doldurmaya başladıktan sonra istediğiniz anda vazgeçebilir ve ölçekleri doldurmayı bırakabilirsiniz, bu durum size herhangi bir sorumluluk getirmeyecektir. Çalışmaya katılmayı kendi isteğinizle kabul etmeniz durumunda ölçekleri yanıtlamaya başlayınız.

Elinizde beş adet form bulunmaktadır: "Form 1: Gönüllü Katılımcı Formu ve Yönerge", "Form 2: Kişisel Bilgi Anketi (Optik Form)", "Form 3: İnsan Hakları Eğitiminde İhtiyaç Belirleme Ölçeği (Optik Form) ", "Form 4:İnsan Hakları Program Tasarımı Ölçeği (Optik Form)", "Form 5:Yarı Yapılandırılmış Odak Gurup Görüşme Formu". Lütfen bu formları **kurşun kalemle (formda belirtildiği gibi)** doldurduktan sonra aldığınız yere teslim ediniz. Araştırmaya katıldığınız için çok teşekkür ederiz. Araştırmamız hakkında tüm sorularınız için [.....@hacettepe.edu.tr](mailto:.....@hacettepe.edu.tr) adresi aracılığı ile benimle iletişim kurabilirsiniz.

**Tarih:**

**Katılımcı:**

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

**Araştırmacının:**

Adı, soyadı: Faramarz ABEDİ

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Tel.

e-posta:

İmza:

**Araştırmaya katılmayı onaylıyor musunuz?**

( ) Evet

( ) Hayır

**LÜTFEN FORM 2'YE GEÇİNİZ.**

## Ek-H: Ankara Üniversitesi İzin Onay Belgesi



T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 32698431-044-E.4380  
Konu : Faramarz ABEDİ'nin tez çalışması hk.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 23.07.2019 tarihli ve 14267719-302.14.01-E.50286 sayılı yazımız.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Faramarz ABEDİ'nin "Öğretmen Eğitiminde Birleşmiş Milletlerin Dünya Programı Temelinde İnsan Hakları Eğitimi Program Tasarısı Önerisi" başlıklı tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi öğretim elemanlarından izin alınması ve bizzat araştırmacının uygulama yapması koşuluyla Fakültemiz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü haricinde diğer bölüm/anabilim dalları tarafından uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

Doç. Dr. İlhan YALÇIN  
Dekan V.

Bilg.İşlt. : Zeynep ÇAKIR  
Şef V. : Ramazan YASAN  
Fakülte Sekreteri V. : Aydın YILDIRIM

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgesecenek.hacettepe.edu.tr/adresden/duruld7e57a-4d7a-b63d-b26af4a5601> kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Cebeci-Çankaya/Ankara /ANKARA  
Telefon No: 0312 363 33 50 Belgegeçer No: 0312 363 61 45  
e-posta: - internet adresi: -

Bilgi için Zeynep ÇAKIR  
Bilgisayar İşletmeni  
Telefon No: (312) 363 33 50

## Ek-I: Başkent Üniversitesi İzin Onay Belgesi



Tarih: 03.07.2019

Sayı: -12063-E.00000690141



Sayı : 17284067-100/ 12063  
Konu : Anket Uygulaması Hk.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Faramarz ABEDİ, Prof. Dr. Seval FER danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Eğitiminde Birleşmiş Milletler'in Dünya Programı Temelinde İnsan Hakları Eğitimi Program Tasarısı Önerisi" başlıklı tez çalışmasının, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi ilgili lisans programlarında uygulaması uygun bulunmuştur.  
Bilgilerinizi rica ederim.

Saygılarımla,

**e-imzalıdır**  
Prof. Dr. Recep TAYFUN  
Rektör Yardımcısı V.

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden f77b91ee-fc10-4037-9d0a-946cd8bd44a3 kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Adresi: [https://ebys.baskent.edu.tr/en/Vision/Validate\\_doc.aspx?V=BEGE3EJ06](https://ebys.baskent.edu.tr/en/Vision/Validate_doc.aspx?V=BEGE3EJ06)

Başkent Üniversitesi Bağlıca Kampüsü Fatih Sultan Mahallesi Eskişehir Yolu 18. Km 06790

Etilmesgut/ANKARA

Birim Telefon No: 0 312 246 66 16-17

E-Posta: [cgfak@baskent.edu.tr](mailto:cgfak@baskent.edu.tr)

Faks No: 0 312 246 66 28

İnternet Adresi: [www.baskent.edu.tr](http://www.baskent.edu.tr)

Bilgi İçin: Rahşan BEŞTEPE

Unvan: Sekreter

**Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.**

## Ek-İ: TED Üniversitesi İzin Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı : 26/06/2019-E.1627



TED ÜNİVERSİTESİ

TED ÜNİVERSİTESİ  
RektörlükSayı : 59143790-300/  
Konu : Uygulama İzni (Faramarz Abedi)HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)  
Beytepe-Ankara

İlgi : 21/06/2019 tarihli ve 642540 sayılı yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Faramarz ABEDİ'nin "Öğretmen Eğitiminde Birleşmiş Milletler'in Dünya Programı Temelinde İnsan Hakları Eğitimi Program Tasarısı Önerisi" başlıklı tezi ile ilgili anket çalışmasını Üniversitemizde uygulama talebi, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinize sunarım.

Saygılarımla,

e-İmzalıdır  
Prof. Dr.H. Belgin AYVAŞIK  
Rektör

Güvenli Elektronik İmza.

Aşlı ile Aynıdır

Ciddem A. SBDZ

Yazılım Yöneticisi

Evrakın elektronik imzalı suretine <http://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 86131678-2782-4a63-951-3000000000000 ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Evrakın Doğrulanması İçin : [https://ebys.tedu.edu.tr/en/Vision/Validate\\_doc.aspx?V=BEKVOPFA](https://ebys.tedu.edu.tr/en/Vision/Validate_doc.aspx?V=BEKVOPFA)

Ziya Gökalp Caddesi No: 48 06420 Kolej-Çankaya/Ankara

Tel: 0 312 585 00 00

E-Posta:

burcu.ganduzer@tedu.edu.tr

Faks: 0 312 418 41 48

Elektronik ağ: www.tedu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Burcu Karaca



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**EK-J: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

28/03/2022

(İmza)  
Famarz Yaşar ABEDİ

**Ek-K: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

28/03/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Öğretmen Eğitiminde Birleşmiş Milletler'in Dünya Programı Temelinde "İnsan Hakları Eğitimi Program Tasarısı" Önerisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
25/03 /2022	335	520525	28/04 /2022	%13	1792937181

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** Faramarz Yaşar ABEDİ

**Öğrenci No.:** N12249763

**Ana Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri

**Programı:** Eğitim Programları ve Öğretim

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

İmza

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Seval FER  
(İmza)



## Ek-L: Thesis/Dissertation Originality Report

28/03/2022

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: A Model of Human Rights Education Curriculum Design Based On United Nations World Program For Human Rights Education

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
25/03 /2022	335	520525	28/04 /2022	%13	1792937181

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Famarz Yaşar ABEDİ

**Student No.:** N12249763

**Department:** Eğitim Bilimleri

**Program:** Eğitim Programları ve Öğretim

**Status:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
Prof. Dr. Seval FER  
(Signature)

## Ek-M: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / HÜ Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.<sup>(1)</sup>
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir.<sup>(2)</sup>
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.<sup>(3)</sup>

28 /03 /2022

(imza)

Faramarz Yaşar ABEDİ

---

### "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir. Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

