

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİYLE İNSAN HAKLARI
EĞİTİMİ PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ,
UYGULANMASI ve DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Haktan KARAKUŞ

GAZİANTEP
TEMMUZ 2018

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİYLE İNSAN HAKLARI
EĞİTİMİ PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ,
UYGULANMASI ve DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Haktan KARAKUŞ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZTÜRK

GAZİANTEP
TEMMUZ 2018

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Mehmet Haktan KARAKUŞ
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı ve Program : Temel Eğitim A.B.D. /Sınıf Eğitimi Programı
Tezin Başlığı :Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Programının Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Tezin Savunma Tarihi : 26/06/2018

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Doç. Dr. Ayhan Doğan
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZTÜRK
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

(Unvanı, Adı ve SOYADI)

İmzası

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZTÜRK

.....

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut KALMAN

.....

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim YILDIRIM

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Mehmet Haktan KARAKUŞ

Öğrenci Numarası:

Tezin Savunma Tarihi:

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez konumun seçilmesinden başlayarak kapsamlı bir tez oluşturulma sürecine kadar uzanan dönemde her zaman yanımda olan, beni dinleyen, yıldığında destekleyen, harika bir rehber olmasının yanında, çalışkanlığı ve kişiliği ile bana ilham kaynağı olmuş değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi. Ayşe ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans dersleri boyunca bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatım her aşamasında beni destekleyen, bilimle uğraşmam ve daima gelişmem için sınırsız desteğini arkamda hissettiğim annem Şerife ÇAPANOĞLU'na, kendisinden çaldığım süreyle yazdığım bu tezde sabır ve destek gösteren değerli eşim Nagihan KARAKUŞ'a şükranlarımı bildiriyorum.

Temmuz, 2018

M. Haktan KARAKUŞ

ÖZET**ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİYLE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ
PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ, UYGULANMASI ve
DEĞERLENDİRİLMESİ****KARAKUŞ, Mehmet Haktan**

Yüksek Lisans

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ÖZTÜRK

Temmuz, 2018, 103 sayfa

Etkili bir insan hakları eğitimi için sınıf öğretmen adaylarına yönelik Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Programının (ÇEEİHEP'nin) geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, karma yöntem araştırma desenlerinden, açılımlı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu eş değer olmayan öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutu ise durum araştırması olarak modellenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda yürütülen deneysel işleminin çalışma grubunu Gaziantep Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci sınıfında öğrenim görmekte olan 62 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Bu öğretmen adaylarının bulunduğu iki şubeden biri kontrol diğeri deney grubu olarak rastgele atanmıştır. Araştırmada, deney grubuna ÇEEİHEP uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir deneysel işlem uygulanmamıştır. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Formu (YDF) ve İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (İHEYTÖ) deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, Program Etkililiğini Değerlendirme Formu (PDF) yalnızca deney grubu öğrencilerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen 14 sınıf öğretmeni adayına, yarı yapılandırılmış görüşme olarak, program sonunda uygulanmıştır. YDF'den elde edilen verilerin analizi için Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı (YDDPA) geliştirilerek uygulanmıştır. Nicel veriler istatistiksel analizler yapılarak, nitel veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmada, ÇEEİHEP'nin sınıf öğretmeni adayları üzerinde insan hakları eğitimine ilişkin olumlu tutum geliştirdiği, sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı eserleriyle etkinlik planlayabilme becerisini ve çocuk edebiyatı eserlerini insan hakları bağlamında analiz edebilme yeteneğini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, deney grubu sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görüşmelere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının ÇEEİHEP'nin uygulama sürecini mesleki gelişimleri açısından yararlı ve geliştirici buldukları; program sonunda kendilerini çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi verebilecek yeterlilikte gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda etkili bir insan hakları eğitimi için sınıf öğretmeni adaylarının yeterliliklerinin artırılması, bu kapsamda çocuk edebiyatı dersine insan hakları eğitimi için entegrasyon çalışması yapılması, görev yapmakta olan sınıf

öğretmenlerine üniversitelerle işbirliği içinde çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi için yeterlilik kazandırma amaçlı hizmetiçi eğitim çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: İnsan Hakları, İnsan Hakları Eğitimi, Program Geliştirme, Çocuk Edebiyatı, İnsan Hakları Eğitimi Programı.



ABSTRACT

Development, Implementation and Evaluation of Human Rights Education Program with Works of Children's Literature

KARAKUŞ, Mehmet Haktan

Master's Degree

Department of Primary Education

Department of Primary School Teaching

Thesis Advisor: Asst. Prof. Ayşe ÖZTÜRK

July, 2018, 103 pages

Explanatory sequential design from among the mixed method study patterns was used in this study carried out for developing, applying and evaluating Human's Rights Education Program via Works of Children's Literature (HREPWCL) aimed at teacher candidates for an effective human rights education. Non-equivalent pre-test post-test control group semi-experimental pattern was used for the quantitative dimension of the study. A total of 62 classroom teacher candidates who are continuing their second year of education at Gaziantep University Classroom Teaching Department comprised the study group for the experimental procedures. One of the two classes that these students are enrolled in was appointed randomly as the experiment group and the other as the control group. HREPWCL was applied on the experiment group during the study, whereas no experimental procedure was applied on the control group. Human's Rights Education Competence Evaluation Form via Works of Children's Literature (CEF) and Human Rights Education Attitude Scale (HREAS) were applied as pre-test and post-test on the experiment and control groups. While Program Effectiveness Evaluation Form (PEEF) was applied as semi-structured interview at the end of the program only on 14 students selected from among the experiment group students in accordance with the criteria sampling method from among the purposive sampling methods. Whereas the evaluation of the data acquired from CEF was carried out by way of the Human Rights Education via Works of Children's Literature Sufficiency Evaluation Graded Scoring Key (HREWLSER). Quantitative data were analyzed via statistical analyses, while qualitative data were analyzed via content analysis. It was concluded as a result of the study that HREPWCL develops positive attitudes in classroom teacher candidates regarding human rights education, that classroom teacher candidates develop the ability to plan activities with works of children's literature and analyze works of children's literature with regard to human rights. In addition, it was concluded when the findings obtained from interviews carried out with classroom teacher candidates in the experiment group were evaluated that they consider the application process of HREPWCL beneficial and helpful with regard to their professional development; that they consider themselves competent to provide human rights education via works of children's literature at the end of the program. In accordance with the results obtained during the study, it can be suggested to increase the competence of classroom teacher candidates for an effective human rights education, carrying out integration studies to incorporate children's literature

course with human rights education and to provide in-service trainings to classroom teachers who are already working in cooperation with universities.

Keywords: Human Rights, Human Rights Education, Curriculum Development, Children's Literature, Human Rights Education Program



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
EKLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR.....	xii
BÖLÜM I.....	0
GİRİŞ.....	0
1.1.Problem Durumu	0
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar.....	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. İnsan Hakları ve İnsan Haklarının Sınıflandırılması.....	9
2.2. İnsan Hakları Tarihi	12
2.3. İnsan Hakları Eğitimi ve Önemi	16
2.4 İnsan Hakları Eğitiminde Öğretmen ve Öğretmen Eğitimi	20

2.5. Çocuk Edebiyatı.....	24
2.6. Çocuk Edebiyatı ve Eğitim.....	28
2.7.İlgili Araştırmalar.....	32
2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	32
2.7.2 Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	37
BÖLÜM III.....	40
YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu.....	41
3.2.1. Deneysel Uygulamaların Yürütüldüğü Çalışma Grubu.....	41
3.2.2. Görüşme Yapılan Çalışma Grubu.....	42
3.3. Verilerin Toplanması.....	42
3.4. Veri Toplama Araçları.....	42
3.4.1. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Formu (YDF).....	42
3.4.2. İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (İHEYTÖ).....	43
3.4.3. Program Etkililiğini Değerlendirme Formu (PDF).....	44
3.4.4. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Programının (ÇEEİHEP) Hazırlanma Süreci.....	44
3.4.4.1. İhtiyaç analizi çalışmaları.....	44
3.4.4.2. ÇEEİHEP İçin Amaçların Belirlenmesi ve Etkinlik Planlarının Geliştirilmesi.....	45
3.5. Araştırma Verilerinin Analizi.....	52
3.5.1. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Formu'na (YDF) Ait Verilerin Analizi.....	52

3.5.2. İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğine (İHEYTÖ'ye) ait Verilerin Analizi	54
3.5.3. Program Etkililiğini Değerlendirme Formu'na (PDF) İlişkin Verilerin Analizi	55
3.6. Deneysel Araştırma Süreci İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	55
BÖLÜM IV	57
BULGULAR.....	57
BÖLÜM V	74
TARTIŞMA.....	74
BÖLÜM VI.....	79
SONUÇ VE ÖNERİLER	79
6.1. Sonuçlar	79
6.1.1. ÇEEİHEP'nin İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Üzerine Etkisi .79	
6.1.2. ÇEEİHEP'nin Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Üzerine Etkisi.....	79
6.1.3. Program Etkililiğini Değerlendirme Formu'ndan (PDF) Elde Edilen Sonuçlar	80
6.2. Öneriler	81
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	81
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	81
KAYNAKLAR	82
EKLER	89
ÖZGEÇMİŞ	116

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Çocuk Edebiyatı Eserlerini İnsan Hakları Açısından Analiz Edebilme Becerisi Puanlarına ilişkin Shapiro-Wilks Normallik Analizi	53
Tablo 3.2. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle Etkinlik Planlama Becerisi Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Analizi Sonuçları	53
Tablo 3.3. İHEYTÖ Shapiro-Wilks Normallik Analizi Sonuçları	54
Tablo 4.1. İHEYTÖ Ön Test Puanlarına Ait Mann Whitney U Testi	57
Tablo 4.2. İHEYTÖ Son Test Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar T Testi sonuçları ...	58
Tablo 4.3. Çocuk Edebiyatı Eserlerini İnsan Hakları Açısından Analiz edebilme Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	59
Tablo 4.4. Çocuk Edebiyatı Eserlerini İnsan Hakları Açısından Analiz edebilme Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.5. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle Etkinlik Planlama Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.6. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle Etkinlik Planlama Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.7. Tema 1- ÇEEİHEP'nin Yararlı ve Gerekli Olma Durumuna İlişkin Bulgular.....	64
Tablo 4.8. Tema 2- Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi İçin Yeterlilik Gelişimi Durumu	68
Tablo 4.9. Tema 3- Uygulama öncesi ve sonrası İHE* için tutum ve bilgi değişimi durumu	70

EKLER LİSTESİ**Sayfa**

Ek 1: İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği	90
Ek 2: Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Formu.....	91
Ek 3: Program Etkililiğini Değerlendirme Formu	93
Ek 4: Etkinlik Planları.....	94
Ek5: ÇEEİHEP'ye Ait Etkinlik Plan Tablosu.....	108
Ek 6: Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı.....	113

KISALTMALAR

BM : Birleşmiş Milletler

ÇEEİHEP : Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Programı

YDF: Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Formu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

İHEB : İnsan Hakları Evrensel Bildirisi

İHVE : İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi

İHEYTÖ : İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği

TDK : Türk Dil Kurumu

PDF : Program Etkililiğini Değerlendirme Formu

İHE : İnsan Hakları Eğitimi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sayıtlılarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

İnsan hakları genel bir tanımla, bireyin başka hiçbir özelliğine bakılmaksızın, salt insan olması nedeniyle sahip olduğu haklardır (Gülcan, 1997; Gülmez, 2001a; Kepenekçi, 1999). Başka bir ifadeyle bu haklar, temel olarak bireyin herkese karşı ileri sürebileceği yetkiler katalogudur (Başaran, 2007, s.23). İkinci Dünya Savaşı sonrası Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'yle uluslararası arenada dünya gündemine yerleşen insan hakları kavramı, globalleşen dünyanın kilit kavramlarından biri haline gelmiştir. Bu kavram ulusal ve uluslararası alanda insan yaşamını birçok yönden etkilemesi sebebiyle 21. yüzyılı biçimlendiren önemli kriterlerden biri olacaktır (Yeşil, 2002). Bu bakımdan, 21. yüzyıl için "İnsan Hakları Çağı" tanımını yapmak doğru tanımlama olacaktır. İnsan hakları yüce bir insanlık idealidir. Bu bakımdan bir değişim ve gelişimi ifade eder. Dolayısıyla insan haklarında mükemmelere erişmek, ısrarlı bir emek gerektirmektedir. Bugün dünyanın en gelişmiş toplumlarında dahi ciddi insan hakları ihlallerine rastlanabilmesi, bu gerçeği bütün açıklığıyla ortaya koymaktadır (Ünal, 1994).

Yirmibirinci yüzyılda, insan hakları ihlallerinin önlenmesi amacıyla birçok uluslararası sözleşmeler ve ulusal yasalar yapılmış veya yapılıyor olsa da, insan hakları ihlallerinin hala yaşanıyor olması, bu çabanın yasal metinlerde sıkışıp kaldığını, toplumsal ve insani boyutta çok hissedilmediğini göstermektedir (Şahin ve Fırat, 2009, s.2). Hakları ihlal edilen insanlara yardım eden koruma mekanizmaları gittikçe daha etkin hale gelmesine rağmen bu mekanizmalar birçok durumda hak ihlallerinden sonra devreye girmektedir (Yeşil, 2002, s.31). Tüm bu durumlar ışığında

insan haklarının korunması için daha etkili ve ihlalleri önleyici yöntemlerin bulunması zaruret kazandığı söylenebilir. Bu kapsamda etkili bir insan hakları eğitimi, insan haklarının çiğnenmesini önleme, insanların haklarını öğrenmelerini sağlama ve bireylerde insan haklarına karşı olumlu tutum gelişmesini sağlama vb. konularda önemli bir araç olarak görülebilir (Şahin ve Fırat, 2009, s.4).

İnsan hakları eğitimi, kişilerin insan haklarını kavramalarını ve içselleştirmelerini sağlamaya yöneliktir. Başka bir deyişle, yalnızca kişilerin insan haklarının önemli olduğunu hissetmelerini sağlamaz, aynı zamanda onların bu haklara saygı göstermesine ve bu hakların korunması gerektiğini anlamalarına yardım eder (Uluslararası Af Örgütü, 2002). İlköğretim yıllarının daha sonraki öğrenmeyi ve insan haklarını geliştirme yeteneklerini etkileyen yıllar olduğu göz önüne alındığında (Anderson, 1982); insan hakları eğitimine küçük yaşlarda başlanması büyük önem taşımaktadır (Üste, 2007).

Türkiye'nin insan hakları belgelerinin gereklerini yerine getirmeyi taahhüt eden bir ülke olması dolayısıyla uluslararası kamuoyuna ve kendi halkına, toplumda insan hakları bilincinin edinilmesini sağlamaya söz verdiği çıkarımına ulaşılabilir (Şahin, 2012). Bu sorumluluğunun bilincinde olan Türkiye neredeyse kurulduğu günden beri bu alanda yasalar çıkarmış; okullarda okutulmak üzere çeşitli dersler koymuştur (Ulubey ve Gözütok, 2015). Bu konu üzerine daha önce yapılan araştırmalar, değişik isimlerle eğitim programlarında yer alan vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi gibi derslerin amaçlarına genellikle ulaşamadığı yönündedir (Güdücü, 2008; Güven, 2010; İnan, 2005; Ulubey ve Gözütok, 2015). Böyle bir sonucun ortaya çıkmasındaki en önemli etkenlerden biri olarak da, öğretmenlerin, genel olarak öğrenme-öğretme ortamını öğrenciyi etkin kılacak şekilde düzenlememesi ve geleneksel yöntemlerle ders işleme gösterilmektedir (Aydeniz, 2010; Candan, 2006; Çıplak, 2002; Dolanbay, 2011; Güdücü, 2008; Karaman-Kepenekçi, 2005; Özbek, 2004; Topper, 2007). Toplumsal uzlaşma, karşılıklı sevgi ve saygı için özellikle ilköğretimde "insan hakları eğitiminin" yoğun bir biçimde öğrencilere verilmesi önem taşımaktadır (Üste, 2007).

Ders programlarına insan hakları ve demokrasi eğitimini koymak, değerli bir çaba olmakla birlikte, tek başına pek bir şey ifade etmemektedir (Şahin ve Fırat, 2009). Okullarda verilen eğitim ve öğretimin insanı hayata hazırlayabilecek yeterlilikte olması gerekmektedir (Üste, 2007, s.6). Bu da nitelikli bir insan hakları

eğitiminin gereğini ve nasıl olması gerektiği sorunlarını doğurmuştur. Anderson'a (1982) göre, insan hakları eğitimindeki en can alıcı nokta öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesidir; yani insan hakları ile ilgili etkinlikte bulunabilme kabiliyeti geliştirebilmektir. Bunu gerçekleştirmenin yolu da insan hakları kavramlarını çocuğun düzeyine uygun bir içerik, yöntem ve materyal ile sunmaktan geçer (Şahin ve Fırat, 2009). Böyle bir eğitimde en kritik ögenin öğretmen olduğu yadsınamaz (Kuzgun, 1980). İnsan hakları eğitiminde önemli rol oynayan öğretmenlerin, insan hakları ve özgürlükler gibi değerlere ait gerekli akademik bilgiye sahip olmanın yanında bu değerleri yaşatabilecek tutum ve davranışlara da sahip olması gerekmektedir. Buna ek olarak insan hakları alanına ilişkin, özel öğretim yöntem ve teknikleri konusunda da gerekli bilgi ve niteliklerle donanmış olmalıdırlar (Oğuşgil, 2008). Eğer öğretmen bilgisinden emin değilse öğrencilerin sorularından ya da kendisinininkinden farklı görüşlerinden rahatsız olacak, bu nedenle derslerde tartışmalara yer vermeyecektir. Böylece, insan haklarına saygı, özellikle düşündüğünü söyleme özgürlüğü konusunda verdiği dersler, yaptığı telkinler etkili olmayacaktır. İnsan hakları eğitimi, insan haklarını içselleştirmiş; bunu davranışlarında yansıtan öğretmenlerle gerçekleşebilir (Kuzgun, 1982). Bu bağlamda, eğitimcilerle dönük, insan hakları eğitiminin önemi, yirmi birinci yüzyılın gereklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahin, 2012).

Öğretmenleri, insan haklarına saygılı kimseler olarak yetiştirebilmenin yolu, insan hakları eğitimini her şeyden önce öğretmen yetiştiren kurumlarda gerçekleştirmek, öğretmen adaylarının, insan hakları kavramını yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlamaktır (Kuzgun, 1982, s.223). Nitekim 2010 yılında yayınlanan *Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi*'nin önemle değindiği konuların başında insan hakları öğreticisi olan öğretmenlerin eğitimi gelmektedir (Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi, 2010).

İnsan hakları eğitiminde öğretmen eğitiminin gereği ve önemi, birçok araştırmaya da yansımıştır. Yapılan alan yazın taramasıyla ulaşılabilen kaynaklarla sınırlı olmak kaydıyla insan hakları eğitimini merkeze alan birçok çalışmanın (Çarıkçı, 2010; Güdücü, 2008; Gündoğdu, 2004; Gözütok, Gülbahar ve Köse, 2007; Şahin, 2012; Tibbitts, 2014; Ülger ve Yel, 2013; Ulubey ve Gözütok, 2015) sonunda etkili bir insan hakları eğitimi için, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminin

önemine değinilmiş ve bu yönde tavsiyelerde bulunulmuştur. Nitekim öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yapılan birçok çalışmada, eğitimcilerin kendilerini bu eğitimi vermek için tam anlamıyla yeterli bulmadıkları ve bu konuda eğitim ve bilgi almaları gerektiğini söyledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Balbağ, Bayır ve Ersoy, 2017; Germain, Riel ve Theoret, 2013; Güdücü, 2008; Özen, 2012; Ülger ve Yel, 2013).

Peki, nasıl bir öğretmen eğitimi verilmesi gerekiyor? Geleneksel öğretim metotlarının, yaklaşık bir asırdır eğitime kafa yoran herkes tarafından tartışılıyor olması ve alanyazında insan hakları eğitimi alanında yapılan çalışmaların büyük oranda betimsel bir nitelik taşıması (Ulubey ve Gözütok, 2015); dolayısıyla nasıl verilmesi gerektiğini sorusunun, cevabını verememesi, birçok eğitimciyi yeni arayışlara itmektedir. Yeşil'e (2004) göre birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de eğitim programlarında insan hakları kavramlarına yer veriliyor olmasına karşın hak ihlallerinin hala yaşanıyor olması, öğretim yöntemlerinin yanlışlığından ve insan haklarının sadece bilgi boyutuna yoğunlaşmış; tutum ve beceri boyutlarının ihmal edilmesi olabilir.

Son yüzyılda insan hakları eğitimi üzerine çok önemli çalışmalar ortaya koyan Anderson'a (1982) göre insan hakları eğitiminin en kritik öğelerinden biri çocukta empati duygusunu geliştirmektir; çünkü çocuk ne kadar farklı görüş açısına sahip insanla etkileşim kurabilirse, o görüşleri o kadar fazla tanıyacak ve o görüşleri meşru kabul edecektir. Bu noktada değişik deneyimlere sahip bireylerin yaşamlarını konu alan eserleri okuma suretiyle empati duygusu gelişecek; buna bağlı olarak da insanların hakları olması ve bu hakların korunması gerektiğinin farkına varacaktır (Anderson, 1982). Okutan' a (1988) göre eğitim insanın hem ruhuna hem de kafasına hitap eden bir olgudur. Eğitimin ruha hitap eden yanını dikkate alarak eğitime hem bilimsel hem de sanatsal olarak yaklaşılmalıdır, bu noktada Edebiyatın hem bilim hem de sanat olması açısından eğitim faaliyetlerine katkısının sadece bilim özelliği taşıyan diğer disiplinlerden daha fazla olabileceği açıktır. Kuru ahlak dersi bireyin canını sıkar oysa edebi ürünün estetizmi, ahlak dersinin kuruluşunu yok eder. Edebi ürünler insanı yaşama hazırlayan, duygularını besleyen bir türdür. Bu ürünler hem bireyin geleceğini; hem geleceğin bireyini hazırlamaya yardımcı olur (Başaran, 2008).

Yumru'ya (2012) göre edebiyat, insanın çevresindeki her şeye karşı duyarlılık kazanmasını sağlayan en değerli sanatsal uyaranlardan biridir. Kişilik gelişiminin olduğu süreçte bir çocuğun okuyup anlayacağı ve duyarlılıklar edineceği nitelikli edebi yapıtlara gereksinimi vardır. Okutan'a (1988) göre birbiriyle sıkı ilişkisi bulunan edebiyat ve eğitimin birbirinin gücünden yararlanmalıdır.

“Özellikle eğitimin, eğitim psikolojisinin bir bilim dalı olarak kendini kabul ettirmesiyle birlikte çocuk eğitimi gerçek anlamda gündeme gelmiştir. Bunun sonucu olarak, çocuk eğitimindeki arayışlar da insanları ‘çocuk edebiyatıyla tanıştırmıştır” (Kıbrıs, 2000, s.1). Tüm bunların ışığında; insan hakları öğretiminin 4. Sınıfta başlıyor olması ve özellikle muhatap olunan yaş grubunun çocuklar olması, edebiyatın özel bir dalı olan çocuk edebiyatının insan hakları eğitiminde etkili olabileceğini düşüncesini güçlendirmiştir. Bunun yanında alanyazın incelendiğinde çocuk edebiyatı ürünlerinin, eğitsel değeri üzerinde yoğunlaşan birçok araştırmanın sonucunda da çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitim alanında kullanmaya elverişli olduğu ve çeşitli eğitsel amaçları gerçekleştirmeye yardımcı olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Aytan, 2012; Bakan, 2006; Kayman, 2011; Kazan, 2012; Korkmaz, 2010; Özkan, 2014; Özler, 2006; Uzun, 2009) .

Nitekim Otluoğlu (2001) ortaya koyduğu çalışmasında, yazılı edebiyat ürünlerinin ders aracı olarak kullanılmasının duyuşsal özellikleri arttırmada olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında Özdemir (1998) de yaptığı çalışmada, öykülerin ders aracı olarak kullanılmasının çevre duyarlılığını anlamlı yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Öztürk, 2003).

Çocuklarımızı insan haklarına saygılı vatandaşlar olarak yetiştirmede okullarımızda geçerli olan yöntemlerin yetersiz olduğunu (Kuzgun, 1980) ve bunun yanında etkili bir insan hakları eğitimi için öncelikle öğretmen eğitiminin şart olduğunu kabul etmek gerekiyor (Ulubey ve Gözütok, 2015). İnsan haklarını her şeyden önce bireyin sahip olması gereken bir değer olarak kabul edecek olursak; değerler eğitiminde küçük yaşlarda çalışmalara başlanmasının bu değerlerin kazanılması için kritik olması (Sever, 2003; Yumru, 2012) ve Türkiye’de ilkökul programında öğrencilere yönelik, insan hakları eğitimini kapsayacak çeşitli derslerin olması özellikle sınıf öğretmen adayları üzerinde insan hakları eğitime yönelik yeterlilik ve tutum kazandırma amaçlı araştırmalar yapılmasını önemli kılmaktadır. Bu gereklilikten hareketle bu araştırmada, Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları

Eğitimi Programının (ÇEEİHEP'nin) geliştirilmesi, uygulanması ve bu programın sınıf öğretmeni adaylarının, insan hakları eğitimine ilişkin tutum ve becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Türkiye'de insan hakları eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların genel olarak öğretmen adaylarının insan haklarına yönelik tutumlarının belirlenmesi (Çarıkçı, 2010) veya insan hakları kavramlarını içeren ders programları ile ilgili öğretmen görüşleri (Başaran, 2007; Güdücü, 2008) bunun yanı sıra Türkiye'deki mevcut insan hakları ve vatandaşlık eğitimini betimlemeyi amaçlayan çalışmalar (Gündoğdu, 2004; Üste, 2007; Elkatmış, 2007; Dolanbay, 2011; Oğuşgil, 2008) üzerinde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Bu konuda bu çalışmaya en yakın olduğunu düşündüğümüz çalışmalar; insan hakları eğitimi kapsamında öykünün çocukların duyuşsal özelliklerin kazandırılmasına etkisini inceleyen (İnal Yüksel, 2006) ve yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile geleceğin vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimini konu edinen (Ulubey ve Gözütok, 2015) çalışmalarıdır. Fakat bu çalışmalar, bu dersi verecek olan öğretmen adayları üzerinde değil; dersi görecektir olan çocuklar üzerinedir. Böyle bir araştırmanın ulusal bağlamda ilgili alan yazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı, Türkiye'de insan hakları eğitiminde kaliteyi arttırmak için yapılacak çalışmalar için faydalanılabilecek bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Uluslararası bağlamda ise insan hakları eğitimi modelleriyle ilgili kuramsal bilgi gelişimine katkıda bulunacağı ve insan hakları konusunda öğretmen eğitiminde başvurulabilecek bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Programının (ÇEEİHEP'nin) geliştirilmesi, uygulanması ve bu programın sınıf öğretmeni adaylarının, insan hakları eğitimine ilişkin tutum ve becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- ÇEEİHEP'nin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir deneysel işlemin gerçekleştirilmediği kontrol grubu sınıf öğretmen adaylarının uygulama

öncesi İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- ÇEEİHEP'nin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir deneysel işlemin gerçekleştirilmediği kontrol grubu sınıf öğretmen adaylarının uygulama sonrası İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ÇEEİHEP'nin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir deneysel işlem gerçekleştirilmeyen kontrol grubu sınıf öğretmen adaylarının uygulama öncesi çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi beceri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ÇEEİHEP'nin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir deneysel işlem gerçekleştirilmeyen kontrol grubu sınıf öğretmen adaylarının uygulama sonrası çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi beceri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubu sınıf öğretmen adaylarının ÇEEİHEP'nin etkililiğine ve bireysel gelişimlerine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitim ortamlarının en önemli katılımcısı olan öğretmenler, eğitim süreçleri boyunca kazandıkları bilgi ve becerileri sınıflarında öğrencilerine aktarırlar. Bir anlamda öğretmenler nasıl bir eğitim gördülerse, kendileri de öyle bir eğitim verirler (Çarıkçı, 2010). Bu bağlamda; eğer insan haklarına saygılı ve insan hakları değerlerine sahip çıkan bir nesil isteniyorsa bunun yolu insan haklarına saygılı ve bu değerlere inanmış öğretmen yetiştirmekten geçer. İnsan hakları eğitiminde önemli çalışmaları bulunan Kepenekçi'ye (1999) göre insan hakları eğitimi dersi veren öğretmenlere, bu derse dair formasyon bilgisi, hizmet öncesinde, yani lisans eğitimi sırasında verilmelidir.

2015-2016 eğitim-öğretim yılından başlayarak, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin içeriğinin ve program yapısının değiştirilmesiyle ortaya çıkan ve İlkokul 4. sınıf öğretim programına eklenen, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2015). Bu dersi verecek olan sınıf öğretmenlerinin insan hakları eğitimi konusunda lisans eğitimi almadıkları

(yok.gov.tr, 2017) ; ve bir çoğunda bu dersin nasıl verilebileceğine dair fikirleri olmadığı (Balbağ, Bayır ve Ersoy, 2017) düşünüldüğünde, bu çalışmanın öğretmen eğitiminin önemine dikkat çekmesi ve insan hakları eğitimi konusunda fikir ve program ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de insan hakları eğitimi konusunda öğretmen eğitimini merkeze alan çalışmalar sınırlı olmak kaydıyla; yapılan çalışmaların genellikle betimsel nitelikte olduğu, derslerin amaçlarına ulaşmasını sağlayabilecek deneysel çalışmalara yeterince yer verilmediği, yeni yöntem ve tekniklerin denendiği araştırmalara gereksinim duyulduğu görülmektedir. Bu noktada böyle bir çalışmanın:

- İlgili alandaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı,
- Sınıf öğretmen adaylarına insan hakları eğitimine ilişkin tutum ve yeterlik kazandırma amaçlı yapılacak çalışmalara önemli bir kaynak olacağı,
- Ulusal ve uluslararası bağlamda insan hakları eğitimi ile ilgili bilgi gelişimine önemli katkı sağlayacağı
- Çocuk edebiyatı derslerine insan hakları eğitimi entegrasyonunun nasıl yapılacağına dair önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- Araştırmada sınıf öğretmen adaylarının, tutum ölçeği, beceri değerlendirme formu ve görüşme formlarındaki sorulara içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının istenilen nitelikleri yeterince ölçtükleri varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

- İnsan haklarına yönelik tutum ve insan hakları eğitimi yeterliliğine ait bulgular, uygulama sürecinde elde edilen nitel ve nicel verilerle sınırlıdır.
- Araştırma Gaziantep Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci sınıfında öğrenim görmekte olan 62 sınıf öğretmeni adayı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Hak: Hukuk düzeni içerisinde kişilere tanınmış yetkililerdir (Aybay, 2016, s.3).

İnsan Hakları: Her kişinin sadece insan olmasından dolayı elde ettiği haklardır (Oğuşgil, 2008).

İnsan Hakları Eğitimi: İnsan hakları eğitimi; bilgi, yetenek, anlayış ve davranışlardan oluşan evrensel bir insan hakları kültürü aşılıp yerleştirmeyi amaçlayan, bilgilendirme ve eğitim etkinliklerinin tümüdür (BM İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Eylem Planı, akt: Gülmez, 2001a).

Edebiyat: Sanatça, yani insanda estetik duyguyu heyecana getirecek değerde meydana getirilmiş şiir, sahne eseri, hikâye, roman, söylev gibi nazım veya nesir halindeki eserlerin hepsi (TDK).

Çocuk Edebiyatı: Çocukların duygu,düşüncelerine yönelik, ruh ve beden gelişimlerine uygun, eğitirken eğlendiren sözlü ve yazılı tüm eserlerdir (Bozdağ, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmada yer alan kavramlarla ilgili açıklayıcı bilgilere yer verilmiş ve alan yazındaki çalışmalar özetlenmiştir.

2.1. İnsan Hakları ve İnsan Haklarının Sınıflandırılması

İnsan denince akla sadece, doğan, büyüyen, ölen bir canlıdan daha çok; düşünen, duyumsayan, sosyalleşen bir varlık gelmektedir. İnsanoğlu sadece birincil ihtiyaçlar da denilen ve hayatta kalma içgüdüsüne bağlı olarak ortaya çıkan ihtiyaçlarını karşılamakla yetinen bir varlık değildir. Onu diğer canlılardan ayıran zihinsel etkinlikler, sosyalleşme ve bunlara bağlı olarak oluşan kültürlenmedir. Bu özellikler göz önüne alındığında bin yıl önceki bir insanla şuan yaşayan bir insanın ihtiyaç ve isteklerinin tamamen aynı olmadığını; zamana ve şartlara bağlı olarak değişip geliştiği söylenebilir. Bu da ikincil ihtiyaçlar da denilen sosyal ihtiyaçları elde etmenin bir süreç ve mücadele sonucunda olduğunu göstermektedir (Özbek, 2004).

İnsan hakları mücadelesi insanlık tarihi kadar eski ve kadim bir mücadele olmasına rağmen; insanların kitlesel ve farkında olarak başlattığı mücadelenin tarihi verilen bedeller ölçüsünde bu hakların önemini ve değerini fazlasıyla ortaya koymaktadır. Ne yazık ki insan hakları tarihi, insanoğlunun başına gelen felaketler ve musibetlerle dantel gibi örülüdür (Çarıkçı, 2010). Şahin' e (2012) göre insan hakları bir gereklilikten doğmuştur; Ona göre İnsanoğlu asırlar boyunca gördükleri acı ve işkencelerin sonunda insan onurunun korunmasını sağlamak amacıyla, birtakım hakları olması gerekliliğini fark etmiştir.

İnsan haklarının tanımlarına bakıldığında; kişinin başka herhangi bir özelliğine bakılmaksızın, sadece dünyaya insan olarak geldiği için kazandığı; bu ırkın birbirlerine ve kendi yarattıkları sistem olan devlete karşı kendini koruma

amacıyla oluşmuş haklar olarak tanımlandığını görülmektedir (Kuçuradi, 2007; Oğuşgil, 2008; Şahin, 2009).

İnsan hakları kapsam ve özellik bakımından irdelenecek olursa; insan hakları kavramı, “olan” haklar olarak değil, “olması gereken” haklar olarak nitelendirilebilir. Bunun yanında insan haklarının en önemli özelliği evrensel olmasıdır, yer ve mekân fark etmeksizin herhangi bir ülkede herhangi bir anda bir insanın sahip olduğu ve vatandaşı olduğu ülkenin yasalarının üzerinde geçerliliği olan insanlığın ortak değeridir. Onurlu bir yaşam düşünden filizlenen insan hakları daima düşüncede kalmamış; birçok ülkenin yasasına girmiş veya onu etkilemiştir. Bu süreç kuşkusuz ağır bedeller gerektirmiş uzun bir süreçtir ve bu nedenle insanoğlu sahip olduğu hakları kendine borçludur (Gülmez, 2001b).

İnsan haklarının önemini kavrayabilmek için devletlerin gelişmişlik ve refah seviyelerine bakmak yeterli olacaktır; günümüzün en ahlaki ve insani yönetim biçimi olan demokratik rejimlerin olmazsa olmazı olan insan hakları devletlerin iç hukukta ve uluslararası hukukta kabul ve taktir görmesini sağlayan, devletlere bir nevi meşruluk sağlayan ciddi bir kavramdır (Donnelly, 1995; Gözlügöl, 2002).

Yeşil'e (2002) göre insan hakları kişilerin özgür, adil ve eşit olarak yaşayabilmelerinin vazgeçilemez koşuludur. Bu mücadelenin evveliyatını bilmek; bu hakları anlamak ve içselleştirmek açısından kritik öneme sahiptir. İnsan hakları nasıl geçmişte ilk ortaya çıktığı şekliyle kalmayıp gelişip; değişime uğradıysa bugünde aynı serüvenine devam etmektedir. Bu bağlamda kendi içinde bir dinamizme sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Uygun (2000), insan haklarının gereğini ve önemini anlamak için , insan haklarını sınıflandırmayı bir zorunluluk olarak görmüş ve bu bağlamda insan haklarını birinci kuşak (Klasik haklar), ikinci kuşak (Sosyal haklar) ve üçüncü kuşak haklar (Dayanışma Hakları) olarak tasniflemiştir. Kaboğlu'na (2002) göre insan hakları tarihini bilmenin yolu insan hakları kuşaklarını bilmekten geçer.

İnsan hakları kavramını tam olarak anlama ve tanımlanma çabaları ışığında, sürekli yenilenen ve gelişmeye açık bir süreci içeren insan haklarının tarihsel süreç içerisindeki sınıflandırılmasına bakıldığında da, insan haklarının üç ayrı kuşak olarak sınıflandırıldığı görülür. Esas olarak 17. ve 18. yüzyılda Fransız ve Amerikan Devrimleri sonrası vücut bulmaya başlayan ve kökleri liberal doktrine uzanan birinci

kuşak haklar, medeni ya da klasik haklar olarak adlandırılmaktadır. Bu haklar, aynı zamanda demokratik bir rejimde siyasal katılıma zemini oluşturması bakımından siyasal haklar olarak da tanımlanabilir (Mumcu ve Küzeci, 2007). Bu hakların en önemli özelliği kişilere devletin müdahale edemeyeceği bir alan oluşturmasıdır. Bu hakların kapsamında, yaşam hakkı, kişi özgürlüğü, güvenlik hakkı, din ve inanç özgürlüğü, örgütlenme özgürlüğü, düşünce ve ifade özgürlüğü ve mülkiyet hakkı gibi haklar yer almaktadır. Devlet, insanoğlunun mahrem alanı da sayılan bu hakları düzenleyebilir; fakat asla sınırlandıramaz (Özbek, 2004). Bu haklara devletin ve diğer üçüncü kişilerin dokunamayacağı özel bir alan oluşturması yönünden bunlara Negatif Statü Hakları da denmektedir (Ergün, 1998; Kaboğlu, 2002; Özbek, 2004; Tezcan ve diğerleri, 2009).

Birinci kuşak haklardan bütün insanlığın faydalanması gerektiği konusunda hemen hemen herkesin aynı fikirde olmasına rağmen; reel dünyada bu tam olarak böyle olmamış; fakirlik, çalışma şartlarının ağırlığı, sosyal etkinliklerin sınırlı oluşu ya da olmaması, eğitim seviyesinin düşüklüğü ya da eğitim imkânlarının olmayışı gibi nedenlerden dolayı klasik haklardan sadece bir avuç zengin burjuva sınıfı yararlanmıştır. İşte tamda bu sebepten insanların yaşamlarındaki birçok alanda ortaya çıkan ihtiyaçlarına gerçek manada cevap verebilme amacıyla verilen mücadele sonucu ikinci kuşak haklar meydana gelmiştir (Ünal, 1994). Ergün'e (1998) göre ikinci kuşak haklar; insanoğlunun bir arada yaşamasının ve durumun doğurduğu diğer kavramlar olan eşitlik, dayanışma, ekonomik güç, eğitim ihtiyacı... vb. kavramların doğal bir sonucudur. "Ekonomik, sosyal ve kültürel haklar" olarak da nitelendirilen bu hakların doğuşunun temelinde 1800'lü yıllarda İngiltere'de sanayi devrimi sırasında ve sonrasında ortaya çıkan "sosyal eşitsizlikler" ve bu eşitsizliğe maruz kalan başta işçi, sınıfı olmak üzere toplumun tabanında yer alan birçok grubun bu eşitsizliklere karşı ortaya koyduğu eylem ve tepkiler vardır (Gülmez, 2001b, s.20).

Bu haklar sosyal adaleti sağlayabilme amacıyla oluşturulmuş olması yönünden, sosyal güvenlik, asgari ücret, sağlık hakkı, adil ücret ve sendikal haklar gibi hakları; birlikte yaşamının bir sonucu olan kültür bakımından da eğitim hakkı, sanat yapabilme ve sanattan yararlanma hakkı gibi hakları insanoğlunun kazanç defterine yazmıştır (Tezcan ve diğerleri, 2009). İnsan Hakları kavramının statik bir durum olmaktan çok insanoğlunun günbegün ortaya çıkan ihtiyaçlarına binaen

yeniden şekil alan bir kavram olması dolayısıyla 1970’li yılların başlarında üçüncü kuşak haklar ortaya çıkmıştır. Dönemin BM İnsan Hakları Komisyonunun başkanlığı görevini yürüten; Keba M’Baye ve UNESCO İnsan Hakları ve Barış bölümünün o dönemdeki direktörü Karel Vasak tarafından savunulan bu haklar (Gemalmaz, 2005, s.1076-1077). Anayurt’a (2000) göre kardeşlik ve dayanışma felsefesi üzerine oturtulduğu için dayanışma hakları olarak da ifade edilmektedir. Alanyazında “halkların hakları” , “yeni haklar” gibi adlarla da anılan üçüncü kuşak insan haklarını doğuran nedenlerin başında teknolojik ve bilimsel gelişmelerin ortaya çıkardığı ve insanoğlunu yarar zarar bağlamında ikileme ve bilinçlenmelere itecek birçok sorun gelmektedir. Bunlara örnek olarak nükleer teknoloji verilebilir. Sanayi ve teknolojik ilerlemenin çevrede yol açtığı zararlar, toplumlar için yeni gereksinimleri gündeme getirmiştir. Sözelimi, temiz ve yaşanabilir bir çevre isteği, savaşız bir dünya isteği, insanlığın ortak mirasından yararlanabilme isteği vb. istekler Üçüncü kuşak haklarla birlikte bir insan hakkına dönüşmüştür (Alpkaya, Aybay ve Balkır, 2000; Kaboğlu, 2002; Özbek, 2004; Öztürk, 2013).

Bugüne kadar bu şekilde üç aşamalı bir gelişme gösteren insan hakları yeni dünya düzenine geçiş aşamasında bir başka boyut kazanmıştır. 1990 sonrasında bir dördüncü kuşak insan haklarını zorlamaya başlamış, yenedünya düzeni denilen yeni yapıda insan haklarının daha çok etnik haklar, alt kimlikler, etnik kimlikler, dinsel kimlikler, sınırsız özgürlükler ve özellikle yeni ortaya çıkan gelişmelerin yansımaları doğrultusunda yeni hak talepleri olarak ortaya çıkmıştır (Çeçen, 2000, s.3).

Kuşak hakların ortaya çıkış sürecine bakıldığında, bir plan dahilinde değil de insanoğlunun gerek duyduğu kazanımlara bağlı olarak gelişen haklar topluluğu olduğu görülmektedir. Bu süreç insanın kendi değerini anlama ve bu değere bağlı yaşama mücadelesinin tarihini ifade etmektedir. Bu anlamda bitmiş bir süreçten değil; aksine insanoğlu yaşadıkça yaşayacak, yenilenmeye ve gelişime gebe bir süreç olduğu görülmektedir.

2.2. İnsan Hakları Tarihi

İnsan haklarının düşünsel temelleri çok eski dönemlere kadar uzanır (Özbek, 2004). Sümerliler ve ondan sonra gelen Yunanlılar başta olmak üzere birçok medeniyet, insan Hakları kavramının temeline tuğla örmüşlerdir. Tarihi anlamda,

bireyin haklarını konu edinen ilk yazılı belge Hammurabi Kanunlarıdır. Zira bu kanunlar dönemi itibari ile adil yargılanma ve mülkiyet hakkı konusunda çok modern düzenlemeler içermektedir. Bu kanunlar bireyi keyfi sorgu ve cezalandırmaktan korumuştur (Ünal, 1994).

Dağdaş'a (1998) göre insan hakları kavramı ilk olarak Roma İmparatorluğu döneminde Romalı Hukukçu Ulpianus tarafından "bütün kavimler için geçerli hukuk" anlamına gelen "Ius Gentium" kavramıyla şekillenmiştir; fakat bu kavram bireye hak ve özgürlükler yerine ödevler öngören bir kavramdan öte değildir. Zira insan hakları kavramının bir hak olarak biçimlenmesi ancak XVII-XVIII. yüzyıla dayanmaktadır. İnsan haklarının tarihsel gelişimine bakıldığında, her bir hakkın önce bir talep olarak ortaya çıktığı, daha sonra bu talebin siyasi ve hukuki bir boyut kazandığı görülmektedir (Çeçen, 2000; Gülcan, 1997).

İnsan haklarının gelişim serüveni incelendiğinde bu serüveni etkileyen belli başlı olaylar, zamanlar veya durumlar söz konusudur. Bu durumlardan bir tanesi Ortaçağ'dır. Ortaçağda insanı ilgilendiren birçok konuda olduğu gibi insan hakları konusunda da din, önemli etkisini göstermiştir. Batıda Hıristiyanlık; doğuda İslamiyet yaydığı öğretiyi ve verdikleri emirlerle insanın kişiliğini bulabileceği bir dönemi yaratmışlardır. Bu dönemdeki dinlerin temel amacının insan haklarını oluşturmak veya korumak olmamasına rağmen, insanlar dinlerinin izin verdiği oranda bazı haklara sahip olmuşlardır. Bu durum batıda din otoritelerinin, insan hayatını şekillendirme konusunda gün geçtikçe kendilerini en yetkili ve tek yetkili olarak görmeleri sonucunu doğurmuştur (Günel, 2009). Bu çağda kilisenin baskıcı tutumu ve Bizans İmparatorluğunun içinde bulunduğu dogmacı düşünce yapısı, özgür düşüncüyü daha fazla engellememiştir; bu dönemin sonlarında, insanlar, dinden bağımsız bir hak arayışının var olabileceğini keşfetmiştir. Bu durum insan hakları konusunda önemli yapıtaşlarının bu dönemde oluşmasına ve Yeniçağ'ın temellerinin atılmasına meydan vermiştir (Erdoğan, 2015).

Reform ile birlikte, kilisenin ve din adamlarının baskıcı otoritesi önemli oranda sarsılmıştır. Bu durum zamanla özgürlükçü ve Hümanist fikirlerin yaygınlaşmasına, Rönesans'ın doğmasına; insan hakları mücadelesinin önem ve siyasi bir yapı kazanmasına sebep olmuştur (Erdoğan, 2015).

Yeniçağdaki bu gelişmeler fikirleriyle Aydınlanma Çağına ışık tutmuş, Aydınlanma Çağı düşünürleri ise insan hakları kavramını doğal haklar kavramı çerçevesinde değerlendirip; İlahi güçler dahil olmak üzere hiçbir otoritenin insanın temel haklarını kısıtlamayacağını ve elinden alamayacağını dünyaya duyurmuşlardır (Coşkun, 2006).

Bu süreçlerden sonra insan hakları fikir boyutundan çıkıp zamanla somut haklara dönüşmüştür. İnsan hakları mücadelesinin her adımında bir önceki hakkı iyileştirme, bir sonraki hakka temel oluşturma durumu söz konusu olmuştur. İnsan hakları mücadelesinde temel yapı taşı olarak görülebilecek olaylar arasında kronolojik olarak Magna Charta Libertatum (1215), Köylülerin On İki Maddesi, Petition of Rights (1628), Habeas Corpus (1679), Bill of Rights (1689), Act of Settlement (1701), Amerika Virginia Haklar Bildirisi (1776), Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi (1789), Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirisi (1948), Avrupa Sözleşmesi (1950, 1953), Avrupa Sosyal Yasası (1961,1965), Helsinki Nihai Senedi (1975) ve Paris Şartı (1990) yer almaktadır (Yeşil, 2002).

İnsan hakları tarihinde modern anlamda ilk olma özelliğini barındıran Magna Charta'nın önemi insanoğluna sağladığı özgürlük veya haklardan çok müktedir olanın hâkimiyet alanını sınırlaması ve iktidarın üzerinde hukuki bir gücün varlığını hissettirmesinden gelmektedir (Erdoğan, 2015). İngiltere'de insan haklarına yönelik gelişmeler güç sahibinin keyfiyetine dayalı alıkonulmaya ve tutulmaya tepki olarak ortaya çıkan Petition of Rights (1627) ve Habeas Corpus Act (1679) (Genç, 2007) ile önemini adil yargılanma hakkını ve orantısız cezayı önlemesinden alan Bill of Rights (Gövercin, 2013) gibi belgelerle devam etmiştir.

İçerisinde yaşam hakkı, özgürlük hakkı, mutluluğu arama gibi temel hakları barındıran Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi (1776) de modern insan haklarının şundaki duruma gelmesinde çok önemli rol oynayan belgelerdendir. Bu tarihten sonra meydana gelen ve insan hakları düşüncesinin tüm dünyaya yayılmasını sağlayan Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları bildirisinin ortaya çıkmasını sağlayan Fransız İhtilali dünya ve insanlık tarihinde çok önemli bir yere sahiptir (Erdoğan, 2015). Fransız bildirgesinin kendinden önceki bildirelere karşı önemli ve farklı kılan özelliklerinden bir tanesi de içerdiği haklar ve özgürlüklerin yalnızca Fransız yurttaşlar için değil "bütün insanlar için" tanınmış olmasıdır. Bu anlamda uluslararası bir niteliktedir (Ülger, 2012).

On dokuzuncu yüzyıla varıldığında bu çağa damgasını vuran sanayi devrimi beraberinde sınıfsal çatışmalar, işsizlik, yoksulluk, vb. gibi sorunlar getirmiştir. Her ne kadar bu yüzyıla kadar yayınlanan insan hakları bağlamında çeşitli bildireler ve alınmış kararlar olsa da bunların çoğu tam olarak hayata geçirilmemiş veya kâğıt üzerinde kalmıştır. Bu durumda insanlara hepimiz eşitsiniz demenin pek bir anlamı kalmamıştır. Bu dönemde insanlar somut taleplerde bulunmuş ve buna bağlı olarak da belirli bir mücadele vermişlerdir. Bu mücadele yerini hukuk sisteminde çalışma hakkı, sağlık hakkı, sosyal güvenlik hakkı, grev hakkı, eğitim hakkı gibi sosyal ve ekonomik haklara bırakmıştır (Ünal, 1994).

XX. yüzyıl, insanlık tarihi açısından en büyük acılar ve ironik olarak en büyük kazanımlara gebe olan bir yüzyıldır. Acıdır çünkü insanlık tarihinin gördüğü en kanlı iki savaşı olan 1. ve 2. Dünya savaşları bu yüzyılda yapılmış ve yaklaşık 50 milyon insanın canına mal olmuştur. Büyük kazanımlarla bezelidir çünkü insanoğlu yarattığı bu enkazdan bir ders çıkarmaya başlamış ve insan haklarını korumanın önemini kavramış, insan hakları kavramını uluslar arası boyutta ele almış, hak ve özgürlükleri de uluslar arası güvenceye alıp yaymaya ve geliştirmeye başlamıştır (Ülger, 2012).

Bu amaçla 1945'te kurulan Birleşmiş Milletler kuruluş metninde amaçlarını şöyle açıklamaktadır “Biz Birleşmiş Milletler halkları... temel insan haklarına, insan kişiliğinin onur ve değerine, erkeklerle kadınların ve büyük uluslarla küçük ulusların hak eşitliğine olan inancımızı yinelemeye... daha geniş bir özgürlük içinde toplumsal ilerlemeyi... sağlamaya... kararlı olarak... Birleşmiş Milletler adıyla.. bir örgüt kurduk” (Gülmez, 1997).

1948'de ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si insan haklarının uluslar üstü bir organizasyon tarafından koruma altına alındığının en somut göstergesidir (Erdoğan, 2015, s.20) Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'na sunulan metin, 8 çekimsiz oya karşılık 48 oyla kabul edilmiştir. Bu bildirin temelini Özgürlükler, Barış, Adalet ve Haklar oluşturur. Bu bildiri kabul eden devletler aynı zamanda bildiride yer alan hakların korunup geliştirilmesinde sorumluluk sahibi olmayı kabul etmişlerdir.

2.3. İnsan Hakları Eğitimi ve Önemi

Eğitim faaliyetleri, insanoğlunun yeryüzüne ayak basmasıyla başlamıştır. Başlangıçta yiyecek temini ve saklanması, korunma ve hayatın devamını sağlama gibi temel ihtiyaçlar üzerine kurulan eğitim amaçları için zamanla gelişip, değişmiştir (Özbek, 2004). Antik çağda, kahraman, iyi ve güzel insan (Aytaç, 1980, s.17-23); Ortaçağda dindar insan ve günümüzde “bütünlük” ilkesine uygun her yönüyle gelişmiş laik ve demokrat insanlar yetiştirmek, evrensel eğitim anlayışının temel amaçlarındandır (Özbek, 2004).

Tanırılı'ya (2007) göre eğitimle insan hakları birbirlerine çok uzak kavramlar değildir. Şöyle ki, insan hakları, insan onurunu korumayı ve insana barış ortamı sunmayı amaçlarken; eğitimde insanlığın kendisi ve yaşam kalitesini arttırmayı amaçlar. Öyleyse bu iki kavramdan birinin gelişebilmesi için diğeri olmazsa olmazdır. Eğitimin en önemli amaçları arasında, insanın özünü ve kişiliğini tanıyıp geliştirmesi ve insan haklarına saygılı bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Temel insan haklarından eğitim hakkı olmaksızın eğitim mümkün olamayacağı gibi; eğitim olmadan da insan haklarına inanan bireyler yetiştirmek mümkün değildir. Burada devreye insan hakları eğitimi girmektedir. Sözelimi doğuştan sahip olduğu haklardan bihaber yaşayan bir bireyin ya da başkalarının haklarına saygı göstermenin gerekliliğine inanmayan birinin yaşadığı ülkenin kanunlarında birçok insan hakkının bulunmasının pek de bir değeri olmamaktadır.

Üste'ye (2007) göre insan haklarına saygı bir değerdir. Bireylerde, insan haklarına ilişkin bilinç ve duyarlılıklar, diğer birçok değer gibi, eğitim aracılığı ile kazanılır. İnsan haklarına karşı saygıyı yayıp, geliştirmenin en etkili yolu eğitimidir.

Genel hatlarıyla, insan hakları eğitiminin ne olduğu üzerinde durmak gerekirse farklı şekillere bürünmüş ama hep aynı amacı anlatan birçok tanım vardır. Kepenekçi'ye (1999) göre insan hakları eğitimi herkeste, fakat örgün eğitim kapsamında düşünüldüğünde küçük sınıflardan başlamak üzere tüm düzeylerdeki öğrencilerde insan haklarına saygı bilinci ile bu hakları koruma ve yararlanma bilincini geliştirmek amacıyla, uygun içerik, materyal ve yöntemlerle verilen eğitimidir. Gülmez'e (2001a) göre ise “İnsan hakları eğitimi, bilgi, yetenek, anlayış ve davranışlardan oluşan evrensel bir insan hakları kültürü aşılıp yerleştirmeyi amaçlayan, bilgilendirme ve eğitim etkinliklerinin tümüdür”.

İnsan hakları eğitiminin amaçlarından bahsetmek, bir nevi insan haklarının tanımını yapmakla özdeştir. Oğuşgil'e (2008) göre insan hakları eğitimi, öğrenenlerin insan hakları bağlamında bilinçlenmelerini sağlamak, bu hakların evrenselliğini ve tüm insanları kapsayıcılığını kavratmak, bu hakların uygulanmasını sağlayan ve yaptırım gücü olan birtakım uluslararası kuruluşlar tarafından güvence altına alındığını anlamalarını sağlamak ve en önemlisi de, insan hakları ihlallerinin yıkıcı etkilerini öğrencilere hissettirip; ihlallerin önlenmesini sağlayacak stratejiler belirlemek ve bu yönde olumlu bir tutum kazanmalarını teşvik etmek gibi amaçlar için olmalıdır.

Avrupa Konseyi desteğiyle hazırlanan Pusulacık: Çocuklar İçin İnsan Hakları Kılavuzu (2010) adlı kitapta insan hakları eğitiminin genel hedefleri olarak şunlar yer almaktadır:

- İnsan haklarına ve temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesi.
- İnsan onuruna değer verilmesi, kendine ve başkalarına saygının geliştirilmesi.
- Başkalarının haklarına saygıya yol açacak tutum ve davranışların geliştirilmesi.
- Her alanda gerçek anlamda toplumsal cinsiyet eşitliğinin ve kadınlar ve erkekler için eşit fırsatların yaratılması.
- Saygı, anlayış ve çeşitliliğin değerini bilmenin, başta ulusal, etnik, dinsel, dilsel ve diğer azınlıklar ve yönelik olmak üzere yaygınlaştırılması.
- İnsanların daha aktif yurttaşlar olmak üzere yetkinlendirilmesi
- İnsanlar ve uluslar arasında demokrasinin, kalkınmanın, sosyal adaletin, topluluk uyumunun, dayanışmanın ve dostluğun geliştirilmesi.
- Evrensel insan hakları değerleri, uluslararası anlayış, hoşgörü ve şiddetten arınmışlık temelinde bir barış kültürü yaratmak üzere uluslararası kuruluşların etkinliklerinin yaygınlaştırılması.

İnsan hakları eğitimi ile kısaca başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterip, aynı zamanda kendi hak ve özgürlüklerini kullanarak koruyabilen ve geliştirebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Kepenekçi, 1999). İnsan hakları eğitiminin önemine vurgu yapan Başaran'a (2007) göre insan haklarına saygı

süslü naralar atmak ve çoğu kâğıt üzerinde kalmak için alınmış kararlarla dolu belgelere insan hakları iliştiirmekle değil eğitim ve öğretimle sağlanabilir, bu nedenle insan hakları eğitimi herkese en az "uygulama düzeyinde" verilmeli ve herkes, kendi hakkını savunurken, diğer insanların haklarına saygı göstermeyi bir yaşam tarzı olarak içselleştirmelidir. Yine insan hakları alanında önemli çalışmaları bulunan Kepenekçi'ye (1999) göre insan hakları sadece bilgi boyutunda kalmayıp; çocuğun bu bilgiyi içselleştirmesine müsait bir ortamda verilirse zihinlerinde soyut bir kavramdan başka bir şey ifade etmeyen insan hakları kavramı somutlaşacak, bu kavramı anlayan birey kendi değerinin farkında olacaktır. Bu sebepten, insan hakları eğitimi, okul öncesi eğitimi dahil olmak üzere, eğitimin her kademesinde yer almalıdır. Hızlı değişen toplumlarda her şey birbirine karışır. Doğru ile yanlış, haklı ile haksız, iyi ile kötü, hatta güzel ile çirkin bile, hızlı değişme dönemlerinde çoğunlukla birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmaz olur. Çünkü toplumların bütün değerleri, inançları ve insan ilişkileri, kurumları değiştirmektedir. Tüm bunlar toplumun bilinci olarak da ifade edilen "değer yargıları"dır. Yeni dünya düzeni içerisindeki oluşumları anlayabilmek ve kötü etkilerinden korunabilmek için insan hakları eğitiminin özellikle çocuklara verilmesinin olumlu etkilerini olacaktır (Üste, 2007, s.299). Günümüzde toplumda yaşanan hak ihlallerinin ve ortaya çıkan problemlerin insan haklarının kişiler tarafından benimsenmemiş olmasından dolayı ortaya çıktığı söylenebilir (Çarıkçı, 2010, s.23).

Bu çalışmanın önceki bölümlerinde verilen bilgiler ışığında, insan hakları eğitiminin önemli ve insanlık için vazgeçilemez bir kavram olması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bu bağlamda Üste'nin (2007) ifade ettiği maddeler de insan hakları eğitiminin önemini anlatma amacı taşımaktadır. Üste'ye (2007) göre insan hakları eğitimi;

1. Bireye hak bilinci kazandırmanın yanı sıra, başkasının haklarına saygı göstermesini de öğretir.
2. İnsan hakları eğitimi, bir insan hakkıdır ve sosyal adalet, barış, demokrasi ve geliştirmeyi tam gerçekleştirmenin ön koşuludur.
3. İnsan hakları eğitimi, insan haklarının güvenceye bağlanacağı ve ihlallerin önleneceği sağlam bir temel oluşturur.
4. İnsan hakları eğitiminin en değerli kazanımlarından biri de çıkan krizlerin boyutları büyümeden ortadan kaldırabilme ve olabilesi yüksek krizleri daha

ortaya çıkmadan imha edebilme özelliğidir. Krizler katlanılmaz boyutlara ulaşmadan, adeta önüne kurulan bir baraj görevi görmektedir.

İnsan hakları kavramının tarihi gelişimini her ne kadar eski dönemlere kadar götürmek mümkünse de insan hakları eğitiminin tarihi ve gelişimi büyük ölçüde Evrensel Bildirgenin kabulünden sonraki yıllarda hızlanmıştır. İnsan hakları eğitimi alanında temel oluşturan en önemli belgeler 1974 ve 1978 yıllarında kabul edilmiş olan belgelerdir.

Bu belgelerden ilki, UNESCO Genel Konferansı'nca 1974 tarihinde kabul edilen Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış İçin Eğitim ve İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere İlişkin Eğitim Tavsiyesi'dir. Gülmez' e (1996) göre bu belge, insan hakları eğitiminin mevcut durumdaki haline gelişindeki en önemli mihenk noktalarından biridir. Bu belge insan haklarının hayata geçirilmesi için bir kılavuz niteliğindedir. Diğer önemli belge ise Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin 1978 tarihinde aldığı İnsan Hakları Öğretimi Kararı'dır. Bu karar Avrupa Konseyinin insan hakları eğitimi alanındaki kural koyma etkinliğinin ilkinin oluşturur (Gülmez, 1996, s.44).

Bu belgelerin ışığında 1994 yılına gelindiğinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, eğitim, bilgilendirme ve bilgi yayma yoluyla bilgi ve beceriler kazandırmak, tutum ve davranışları şekillendirerek evrensel insan hakları kültürünü oluşturmak amacıyla 1995- 2004 yıllarını İnsan Hakları Eğitimi On Yılı ilan etmiştir ve insan hakları eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla üye devletleri bu belgede aldığı kararları uygulama ve uygulanmasını sağlama konusunda yükümlü tutmuştur.

Yukarıda insan hakları eğitiminin, kapsamı, önemi ve bu öneme binaen atılan birçok adımdan bahsedilmiştir. Tüm bu çabaların hedefini bulması ve insan hakları eğitiminin başarıya ulaşması için, Kepenekçi (1999) şu önerileri getirmektedir.

1. İnsan hakları önce okulda korunmalı ve geliştirilmelidir.
2. Özgürlük, eşitlik, kardeşlik gibi demokratik idealler okul ve sınıf yönetiminde kendini göstermelidir.
3. Eğitimde, ırk, renk, cinsiyet vb. ayrımlar yapılmamalı ve fırsat ve imkân eşitliği sağlanmalıdır.

4. İşbirliğine dayanan öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.

5. Öğrencilerin kendilerini ilgilendiren konularda karara katılmaları sağlanmalı ve fikirlerine değer verilmelidir.

2.4 İnsan Hakları Eğitiminde Öğretmen ve Öğretmen Eğitimi

Gelişmiş toplumların kuşku götürmez özelliklerinden olan demokrasi, insan hakları, toplumsal eşitlik ya da adalet gibi kavramların var olmasında eğitimin rolü küçümsenemeyecek kadar önemlidir. Bu anlamda bakıldığında okullar, insan hakları eğitiminde çok değerli bir noktada durmaktadırlar (Özen, 2012). Evrensel bildirgeye yansıyan anlayışla, insan hakları kendiliğinden kazanılır ama kendiliğinden bilinmez ve öğrenilmez. Doğuştan ve kendiliğinden kazanılan haklar, bilgiye dönüşmedikçe yok hükmündedir. İnsan, kendi hakları kadar başka insanların da haklarının olduğunu bilmeli, diğer insanların özgürlük ve hak sınırlarını ihlal etmemelidir (Üste, 2007). İnsan hakları konusunda bilinç ve duyarlık ancak bu alanda verilen eğitimle olanaklıdır; çünkü bu alanda öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesi temeldir (Kepenekçi ve Aslan, 2013, s.3).

İnsan hakları eğitiminin başarıya ulaşması aslında insan haklarını önceleyen bir eğitim sisteminin varlığına bağlı bir değişkendir. Öğrencilere sağlanacak bu sistemle amaç, sadece olumlu tutum geliştirmek ya da insan hakları bilgisine sahip olmak değil; bu eğitimin amacı, hak ihlallerini daha ortaya çıkmadan bertaraf etmek olmalıdır (Oğuşgil, 2008). Etkili bir insan hakları eğitiminin, yöntem, materyal, içerik ve okul ve sınıf havası gibi birçok kritik ögesi vardır. Bütün bu öğeler, insan hakları eğitiminde kuşkusuz çok önemlidir. Ancak bireyin davranışlarının oluşumunda yaşadığı ortamların rolü dikkate alındığında, özellikle okul ve sınıf havasının insan hakları eğitiminde önemi daha çok ön plana çıkacaktır (Kepenekçi, 1999).

Öğrenme sürecinde öğretmenin rolü diğer tüm etkenlerden daha belirleyici ve etkilidir. Modern yaklaşımlar kendilerini öğrenci merkezli yaklaşımlar olarak lanse etse de bu ifade öğretmenin rolünün azalması veya öğretmenin etkisizleşmesi ile ilgili değil sadece rolünün değişmesi ile ilgilidir. Bütün eğitim ortamlarındaki en önemli faktör her zaman öğretmen olacaktır (Korkmaz, 2004). Yapılan araştırmalar, düzeyi ve branşı ne olursa olsun her öğretim elemanının sınıfındaki öğrencileri

düşünce, tutum ve davranışlarını doğrudan veya dolaylı olarak etki altında bıraktığını ve bireyin kişilik gelişimini etkilediğini göstermektedir (Oğuzkan, 1989, s.148). Bunun dışında eğitimin diğer bileşenleri olan, materyal, okul yönetimi ve örgütlenme, liderlik, öğrenci başına harcama miktarı gibi faktörler açısından karşılaştırıldığında da öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde diğer tüm faktörlerden daha etkili olduğunu görülmektedir. Bu bulgular, birçok ülkenin, öğretmen yeterliklerine odaklanmasına neden olmuştur (TED, 2009, s.1). İnsan hakları eğitiminin niteliği, büyük oranda öğrenciyle yüz yüze etkileşime giren öğretmenin niteliğine bağlı bir değişkendir. Hazırlanmış bir insan hakları eğitimi programı için en önemli geribildirim kaynağı öğretmenlerdir (Başaran, 2007; Çarıkçı, 2010; Elkatmış, 2007). Küçükahmet (1989) de öğretmen tutum ve davranış biçimlerinin, öğrenciye direkt yansıdığını ve durumun sürekliliği halinde ise öğrencilerde benzer tutum ve davranışların oluştuğunu gözler önüne seren 2000'in üzerinde araştırmanın varlığından bahsetmektedir.

Elkatmış (2007) insan hakları eğitimi verecek öğretmenin, insan hakları alanında bilgili, duyarlı olmanın yanında, adil, hoşgörüsü yüksek, tüm fikirlere açık ve farklılıklara saygılı olması gerektiğini vurgulamış ve insan hakları eğitiminin bu yapıdaki öğretmenlerle başarıya ulaşacağını iddia etmiştir. Anderson (1982) da Elkatmış (2007) gibi insan hakları eğitimi verecek öğretmenin, salt insan hakları bilgisine sahip olması ve bu bilgiyi nasıl aktaracağını bilmesinin yeterli olmayacağını; insan hakları eğitimine inanmış bir öğretmen yetiştirmenin, bu konudaki en can alıcı nokta olduğunu belirtmiştir.

İnsan hakları eğitiminin öğretim kurumlarında öğretmenler aracılığıyla verildiği hesaplandığında, şöyle bir akıl yürütme işi zor değildir. Eğer insan hakları konusunda duyarlı ve bilinçli bir nesil isteniyorsa, bireyleri hayata hazırlayan, kişilik oluşumlarında büyük rol oynayan öğretmenleri insan hakları konusunda duyarlı ve bilinçli yetiştirmek bir zorunluluktur. Bu mantık tersten işlerse, eğitim gördüğü süreç içinde insan hakları konusunda duyarlı ve bu haklara saygı gösterilen eğitim ortamlarında bulunan öğretmen adaylarının, ilerde öğretmenlik hayatlarında da insan haklarına duyarlı bir eğitim ortamı oluşturacağı gerçeği yadsınamaz (Çarıkçı, 2010; Elkatmış, 2007; Kepenekçi, 1999). Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitiminde demokrasi ve insan haklarına verilen önem ve değer, bu adayların demokrasi ve insan hakları kavramlarına yaklaşım biçimlerinde ve tutumlarında belirleyici olacağı

söylenbilir. Öğretmenlerin öğrencilere aktaracağı demokrasi ve insan hakları alanındaki bilgiler, onların demokrasi ve insan haklarına verdikleri önem ve kendi yetiştikleri öğretim kurumlarında bu alanda aldıkları eğitimin kalitesine bağlıdır. Bu anlamda öğretmenlerin demokrasi ve insan haklarına yönelik tutumların geliştirilmesinde ve bu alandaki kazanımların gerçekleştirilmesinde çok önemli bir role sahip olduğu açıkça görülebilir (Çarıkçı, 2010, s.25).

Bununla birlikte eğitim önderleri olan öğretmenler, toplumun büyük kesimleri tarafından da kanaat önderleri olarak görülmektedir. Halka doğrudan temas eden bir meslek grubu olarak öğretmenlik mesleğine sahip kişiler, insan hakları konusunda daha bilinçli olmalıdırlar (Elkatmış, 2007). Türkiye’de insan hakları eğitimi alanında çalışmalarda bulunmuş birçok araştırmacının bulduğu sonuçların ortak paydalarından biri de insan hakları eğitimi konusunun olmazsa olmaz şartı bu konuda eğitilmiş öğretmen ihtiyacıdır. Bu kapsamda bu çalışmaların birçoğunun, öneriler bölümünde öğretmenlerin hizmet öncesi (Lisans), hizmetiçi ve lisansüstü gibi imkânlarla bu konuda eğitilmelerine vurgu yapılmıştır (Gömleksiz ve Çetintaş, 2011; Özen, 2012; Kepenekçi, 1999).

Öğretmenler, başarılı bir insan hakları eğitimi için evrensel görev üstlendiklerinin bilincinde olmalıdırlar. Barış içinde bir dünyanın öncüsü olmanın başlıca koşulu budur. Bu da insan hakları eğitiminin her yerde aynı ölçüde verilmesini gerektirir. Bu nedenle de eğitimcilerin yetiştirilmeleri, ortak bir bilgi, anlayış ve amaca sahip olmalarını gerektirir (Akıllıoğlu, 1994, s.10).

İnsan hakları eğitimi alanını düzenlemek üzere hazırlanmış belgelerin hemen hemen hepsinde, insan hakları eğitimin başarıya ulaşması için öğretmen eğitiminin en önemli sacayaklarından biri olduğu kabul edilmiş ve bu bağlamda yapılması gereken uygulamalar ve alınması gereken önlemlere de önemli yer ayrılmıştır (Kepenekçi, 1999). Bu manada yayınlanan ve içerisinde eğitimcilerin eğitilmesi konusunu işleyen, uluslararası belge, konferans ve toplantılar kronolojik olarak aşağıda verilmiştir.

1. Uluslararası İşbirliği ve Barış için Eğitim ve İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere İlişkin Eğitim Tavsiye Kararı (19 Kasım 1974)

İnsan hakları eğitimi bağlamında ilk olma özelliği taşıyan bu karar şu başlıklardan oluşmaktadır: Ulusal politika, planlama ve yönetim, öğrenim ve

yetiştirme, uygulama, eğitimcilerin yetiştirilmesi, eğitim araç ve gereçleri, araştırma ve deneyim, uluslararası işbirliği. Kararda, günümüzde de önemini koruyan ve arttıran eğitimcilerin yetiştirilmesi konusuna ayrı bir önem atfedilmiş, bu konuda neler yapılabileceği anlatılmıştır.

2. Avrupa Konseyi, İnsan Hakları Öğretimi Kararı (25 Ekim 1978)

İnsan hakları eğitimini tüm eğitim kademelerinde verilmesine dair kararın sonunda, insan hakları eğitiminin öncelikli olarak verilmesi gereken yerler ve kişiler belirtilmektedir. Bu karara göre yükseköğretim kurumlarına bu dersi zorunlu ya da seçmeli ders olarak koymaları yönünde, kamu görevlilerinin eğitilmesi için hizmetiçi eğitimler verilmesi tavsiye edilmiştir.

3. Avrupa Konseyi, Okullarda İnsan Hakları Öğretimi Tavsiye Kararı (14 Mayıs 1985)

Bu tavsiye kararı okul ortamından, anne- baba eğitimine, ders programından, yöntem/teknığe uzanan ve insan hakları eğitiminin tüm boyutlarını kapsayan bir tavsiye kararıdır. Bu kararda, öğretmenlerin yetiştirilmesi adlı bir başlık bulunmaktadır; ulusal ve uluslararası sorunlarla ilgilenmeye özendirilmeleri, okul ve toplumdaki ayrımcılık biçimlerini ayırt etmeyi öğrenmeleri gerektiği, öğretmen adayları ile görevdeki öğretmenlerin, temel insan hakları belgelerini ve insan haklarının korunmasıyla görevli uluslararası örgütlerin işleyişini, inceleme gezileri yoluyla öğrenip tanıma konusunda teşvik ve destek vermelerini tavsiye etmiştir.

4. İnsan Hakları Öğretimi Bilgi ve Belge Uluslararası Kongresi (Malta, 1987)

Bu kongrede Öğretmen ve Diğer Eğitimcilerin Yetiştirilmesi ve Korunmasına İlişkin Öneriler başlığı altında şu önerilerde bulunulmuştur. Bunlar;

1. İnsan hakları eğitimi verenler güvence altına alınmalıdır.
2. İnsan hakları eğitimi veren eğitimcilerin, hizmet öncesi yetiştirilmeli; görevde olanların ise hizmetiçi faaliyetlerle geliştirilmelidir.
3. Taraf devletler öğretmenlerin tüm akademik özgürlüğüne saygı duymalıdır.

5. BM, İnsan Hakları Eğitimi On Yılı, Genel Kurul Kararı (20 Aralık 1993)

BM Genel Kurulu, 1994 tarihinde, 1 Ocak 1995'ten başlamak üzere on yıllık dönemi "İnsan Hakları Eğitimi BM On Yılı, 1995-2004" olarak ilan etmiştir.

Bu kararın en önemli alt başlıklarından birisi öğretmenler ve diğer eğitim çalışanlarının insan hakları alanında yetiştirilmesidir.

6. İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Uluslararası Kongresi (Montreal, 1993)

Bu kongrenin sonuç bildirgesinde dünya barışını sağlamak için insan hakları eğitiminin zorunluluk olduğu belirtilmiş; insan hakları eğitimin başarıya ulaşması için ilk önce eğitim sisteminin buna uygun hale getirilmesi gerektiğine karar vermişlerdir. Kongre sonrasında bir eylem planı ortaya konmuş ve bu plandan öncelikli olarak yararlanması gereken kişiler arasında eğitimciler, öğretim kurumları, bu kurumlardaki kurullar, öğrenciler, aileler ve bilumum toplum kesimleri gösterilmiştir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında çocuğun kişilik gelişiminde ve çocuğa kazandırılmak istenen değerler konusunda doğrudan etkili olan öğeler, aile ve öğretmendir. Özellikle kalıcı izli öğrenmelerin meydana geldiği okul ve sınıf ortamında kritik bir öneme sahip olan öğretmenlerin çocuklarda insan hakları konusunda olumlu tutum ve davranış edinmelerinde kilit rol üstlenmektedirler. Bu nedenle özellikle sınıf öğretmenlerinin insan hakları konusunda yeterli bir bilgi birikimine sahip olmanın yanında gerekli tutum ve davranışları da sergilemesi bir zorunluluktur. Ayrıca insan hakları eğitimine ilişkin özel öğretim yöntem ve teknikleri konusunda da gerekli donanımına sahip olmalıdır. Bu bağlamda, insan hakları eğitimi dersi veren öğretmenlere, bu derse dair formasyon bilgisi, hizmet öncesinde, yani lisans eğitimi sırasında verilmelidir (Elkatmış, 2007; Kepenekçi, 1999).

2.5. Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatını anlamamanın yolu çocuğu ve edebiyatı anlamaktan geçer, bu yüzden bu bölümde, ilk önce çocukluk dönemi olarak adlandırılan dönemin ne olduğu ve bu dönemdeki bir bireyi anlamamanın önemine değinilecek; yetişkinlerin çocuğu bir birey olarak kabul edebilmesinin serüveninden bahsedilecektir.

Çocukluk dönemi ile ilgili tanımlara bakacak olursak, genel anlamda bebeklik ile ergenlik dönemi arasında kalan dönemdeki birey olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun yetişkinden tek farkı sadece yaşı değil, bunun yanında her çocuğun, kendine has bir hayal dünyası, belirli ihtiyaçları, yerine getirmesi

gereken çeşitli gelişim görevleri vardır. Son birkaç yüzyılda yapılan, bilimsel çalışmalar, insan yaşamının ilk on sekiz yaşının daha sonraki dönemlerde belirleyici bir özelliğe sahip olduğunun kanıtlamıştır. Çocukluk dönemine verilen önemin artmasıyla birlikte bilim adamları, çocuğun beden ve ruhen gelişmesi için ihtiyaç duyduğu her şeyi ortaya koymuş ve bu ihtiyaçların nasıl giderileceğine dair sonuçlara ulaşmışlardır. Son yüzyılda çocuk, artık bir birey olarak varlığını yetişkinlere kabul ettirmiştir (Can, 2012, s.12).

İnsan, sosyal bir varlık olmanın gereği tarih boyunca duygu, düşünce, tavır ve davranışlarını, hayata bakışını, beklentilerini, ideallerini ve daha birçok hissini anlatmak istemiştir. Çünkü yapısındaki paylaşma isteği, yeni bilgi ve beceriler elde etme isteği daima zinde bir şekilde hep var olmuştur. Bu durum, dil varlığını ve onun mucizevî işlevlerini ortaya çıkarmıştır. Dilin inceliklerinin keşfedilip yüzyıllar içinde işlene işlene bir dantel gibi ortaya konması ile edebiyat kavramı şekillenmiştir (Tok, 2007, s.3). Edebiyatı birçok yazar ve bilim adamı kendilerine göre tanımlamışlardır. Burada uzun uzun bütün tanımları vermek yerine genel bir tanım verip, asıl bizi ilgilendiren edebiyatın insan ve özel manada çocuk üzerine etkilerine yoğunlaşılacaktır. Türkçe Sözlük'te yer alan haliyle edebiyat "Olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü ve yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatıdır." (Türkçe Sözlük, 2005, s.600).

Çocuk ve edebiyat kavramlarını bir çatı altında toplayan çocuk edebiyatının tarihine kabaca değinmek, çocuk edebiyatını anlamaya yardımcı olacaktır. Matbaanın icadına kadar sırf çocukların okuması için yazılmış bir ürün yoktu, çocukların edebiyat ihtiyacı sözlü ürünlerle karşılanmaktaydı. Yetişkinler arasında da okur-yazar olmak çok hayati bir öneme sahip değildi. Kitap pahalı ve lüks bir kavramı temsil etmekteydi. Bu yüzden kitaba sadece toplumun elit tabakası denilen kısmı ulaşabiliyor ve doğal olarak da okuma yazma yeteneği de toplumda pek yaygın bir yetenek olarak görülüyordu. Yetişkinler arasındaki bu durum çocuklar arasındaki sosyal yapıda da aynıydı. Okuma yazma öğrenebilme imkânına sahip olan bir avuç aristokrat çocuğu vardı ve bunlar da sadece yetişkinler için yazılmış kitaplar okuyabiliyordu (Karagözoğlu, 2010).

1450'de matbaanın icadı ile birlikte, eser sayısındaki ani artış, beraberinde okuryazar oranına ve yeni nesillerin de bu yeteneği kazanması gerektiğine olan inancı da arttırmıştır. Bu süreç ileriki dönemlerde okulların açılmasına, okuma

yazma eğitiminin yanında başka bilim dallarına yönelik eğitimlerin çocuklara verilmesine yol açmıştır. İşte tam bu noktada çocuklara bu eğitimi vermede yardımcı olacak eserler yazılması gereği ortaya çıkmıştır. Önceleri doğdukları günden itibaren yetişkin muamelesi gören çocuklar, okulla birlikte yetişkinlerden farklı bireyler olarak kabul gördü. Bunun yanında çocuklar için yazılan ilk kitaplar nicelik olarak sınırlı olmanın yanında, nitelik olarak da zayıflardı. Bu dönemde yazılan hemen hemen bütün eserler sanat zarifliğinden uzak dini ve öğretici metinlerden oluşmaktaydı. Buna rağmen salt öğretici ve dini metinler çocuğu kendilerine çekmekten çok uzaktaydılar. Bu durum sancılı ama sonunda çocuğun zaferle ayrıldığı sürece dönüştü ve zamanla, sanatsal inceliği içinde barındıran, çocuğa okurken zevk veren, peri masalları gibi eserler yazıldı. Bu bugün bildiğimiz anlamdaki çocuk edebiyatının en can alıcı noktalarından birisidir (Can, 2012; Karagözoğlu, 2010; Tok, 2007).

Çocuk edebiyatı konusunda mesai harcayan bilim adamı ve edebiyatçıların ulaştığı önemli ve ilginç noktalardan birisi, toplumlar, ülkeler değişmiş olsa bile, çocuk edebiyatı'nın serüveninin hemen hemen aynı aşamalardan geçtiği sonucudur (Can, 2012). Şöyle ki, çocuk edebiyatının ortaya çıktığı birçok ülkede, çocuk edebiyatı ilk önce, halkbilimine veya yetişkin edebiyatına konu olan eserler arasından seçilerek çocukların istek ve ihtiyaçları doğrultusunda, çocuk yetiştirmeyle ilgili kabul görmüş ve baskın görüşlere göre uyarlanmıştır. Daha sonraları ise özellikle çocuklar için didaktik ve eğitici yönü kuvvetli eserler yaratılmıştır. Genellikle, bu iki dönem birbiriyle iç içe geçtiği için bunları birbirinden ayırmak neredeyse imkânsızdır. Son olarak, çocuk edebiyatı gelişimini, kendini yetişkin edebiyatından soyutlayarak tamamlama aşamasına gelmiştir (Can, 2012, s.19).

Çocuğun kendini yetişkinlere bir birey olarak kabul ettirme süreci ne kadar uzun olduysa; çocuk edebiyatının da kendisini müstakil bir edebiyat dalı olarak kabul ettirmesi de uzun bir süreç almıştır. Okulların varlığı, çocuk edebiyatını eğitim sistemine entegre etmiş buna bağlı olarak çocuk edebiyatı, içerik olarak bazı gelişim ve değişimlere uğramış, ahlaki hikâyeler, fabllar ve öğretici hikâyeler gibi birçok tür çocuk edebiyatında ortaya çıkmıştır. 17. yüzyıl içerisinde, yetişkinler dünyasında toplumsal ve kültürel bir kavram olarak çocuğun keşfedilmesi, yeni bir okur kitlesinin varlığını ortaya koymuş; çocuklar, artık kendileri için yazılmış kitaplara yönelmişlerdir. Yine de 18. yüzyılda çocuk edebiyatı adı altında basılan eserlerin

birçoğu dini doktrinlerin etkisi altındadır. Bu eserler her ne kadar çocuk okurun istekleri gözetilerek yazılmış olsa da bunların başlıca konusunu dini öğretiler oluşturmaktadır (Can, 2012; Kıbrıs, 2000; Tok, 2007). Özellikle bilim çevrelerinde, eğitim psikolojisinin müstakil bir bilim dalı olarak var olması sonucu, hemen hemen tüm dünyada çocuk eğitiminin önemi kavranmış, çocuğa nasıl bir eğitim verileceğine dair sorular yetişkinleri çocuk edebiyatına yöneltmiştir (Kıbrıs, 2000). Bu süreçten kısaca bahsettikten sonra aşağıda, çocuk edebiyatının ne olduğu ve niteliği üzerinde bilgilere yer verilecektir.

İş çocuk edebiyatını tanımlamaya geldiğinde, sosyal bilimlerdeki milyonlarca kavram gibi burada da önümüze birçok tanım çıkmaktadır. Genel kabul görmüş tanımlara bakıldığında Sever (2006) çocuk edebiyatını “Dil gelişimlerine ve anlama düzeylerine uygun, gereksinimlerini de önceleyen bir yaklaşımla, çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini sanatsal nitelikli dilsel ve görsel iletilerle sunan, onların duygu ve düşünce dünyalarında etkilenimler uyandıran yapıtların genel adıdır.” olarak tanımlamıştır;

“Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü”nde çocuk edebiyatı “1.) Usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel ad. 2.) Türlü konular üzerinde yazılmış olup çocukların zevkle ve ilgiyle okudukları eserlerden meydana gelen edebiyat. 3.) Çocukların faydalandığı her türlü yayını kapsayan edebiyat” olarak tanımlanmaktadır. Can (2012) yaptığı araştırmalarda ve ulaştığı tanımları harmanlayarak şöyle bir değerlendirme ortaya koymuştur:

Çocuk edebiyatı, çocukların duygu ve düşünce dünyasına hitap edecek nitelikte eserler yazılmasını öngördüğü için amaçlı ve estetik yönü olan bir edebiyattır. Çocuk edebiyatı, geleceğe yöneliktir çünkü çocukları yaratıcı düşünmeye davet eden ve onların ufkunu açan bir işlevi vardır. Bunun yanında çocuk edebiyatı bir kültür taşıyıcısı olduğu için bugün ve gelecek arasında özel köprü kuran bir edebiyattır.

Can’a (2012) göre çocuk edebiyatı, diğer bütün disiplinlerle ortak çalışmayı ve hareket etmeyi gerektiren bir edebiyattır. Bu anlamda disiplinler arası yapısı olan fakat kendi içerisinde özel kurallar barındıran müstakil bir edebiyattır.

Tok'a (2007) göre geleceğine önem veren toplumlar, geleceği olan çocukların gözle görülür ihtiyaçlarını dikkate almanın yanında iç dünyalarına, hayal alemlerine, duygularına da yatırım yapmalı, iç dünyalarının zengin ve nitelikli olması için çaba göstermelidir. İşte çocuk edebiyatı tam bu noktada, çocukların iç dünyalarının gelişip şekillenmesinde çok değerli bir ekipmandır. Hikâye, masal, fabl ve kıssalar gibi türleri olan çocuk edebiyatının kendine has eğitici ve çocuğu eğlendirici yapısı, okuma alışkanlıkları, merak duygusu, araştırma içgüdüğü gibi insanın olmazsa olmaz duyarlılıklarını da beslemektedir. Çocuk edebiyatının çocuklar üzerindeki benzer özelliklerinden bahseden Can da (2012) eserde geçen karakterlerin yerine kendini koyan çocuğun empati duygusunun ve yorumlama yeteneğinin artacağını, bunda sosyal hayatta daha barışçıl bir ortam için olması gereken bireye ulaşmanın en kolay yolu olduğuna dikkat çeker.

2.6. Çocuk Edebiyatı ve Eğitim

Çocukluk döneminin, bireyin kendisini geleceğe hazırlayan temel eğitimi içine alan bir dönem olması; eğitim sistemi ve çocuk arasında sağlıklı bir etkileşim olmasını gerektirir. Çocuk, çağın gereklerine uygun olarak bu eğitimi almak mecburiyetinde kalıyorsa, çocuğun kendisini içinde bulunduğu eğitim sistemi de çocukluk çağına uygun bir yapıya bürünmeli ve sürekli bir oyun arayışı içerisinde olan ve en büyük tutkusu, oynamak ve eğlenmek olan çocuğu eğitim sisteminin içinde tutabilmek adına çocuğun bu ihtiyaç ve tutkusuna cevap vermelidir (Dellal, 2010).

Bireyin temel eğitim aldığı bu özel dönemde ise farklı istek ve ihtiyaçları bulunmaktadır. Günümüzde toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık gösterse de, çocukluk dönemindeki bireylerin kendilerine özgü fiziksel, sosyal, kültürel ve duygusal istek ve ihtiyaçları yetişkinler tarafından karşılanmaktadır. Çocukların, duygusal gereksinimleri ise onları manevi anlamda doyuma ulaştıran, onlara hayal dünyasının kapılarını açan, duygu ve düşüncelerinin toplumsal yapı içinde oluşmasına katkıda bulunan edebiyat aracılığıyla karşılanmaktadır. Çocuk edebiyatının en önemli işlevi çocuğun psikolojisine yani ruhsal gelişimine katkıda bulunmasıdır. Çocuk, estetik haz alma ihtiyacını en güzel ve en ulaşılabilir şekilde çocuk edebiyatından karşılar. Başka bir ifadeyle, duygusal anlamda çocuğun istek ve

ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yazılan her bir metin, ocuk okurun estetik duygusunun gelişmesini sağlar (Can, 2012, s.20).

Milattan önceden bu yana edebi ürünlerin çocuklar üzerindeki etkisi dikkat çekilmiştir. Mesela Platon, milattan önceki yıllarda masal ve efsanelerin çocuklara ne kadar anlatılması konusunda sorgulamalar yapar (Yener, 2006). Edebiyat ve eğitim birbiriyle iç içe, aynı fonksiyonu yüklenmiş iki kavramdır. Edebiyat, sözlük anlamı eğitim (terbiye) olan “edeb” kelimesinden türetilmiş bir kavramdır. Eğitimin bir anlamı da edeplenmedir (Okutan, 1988, s.60). Edebiyatın hem bilim hem de sanat olması açısından eğitim etkinliğine katkısının yalnız bilim özelliği taşıyan diğer disiplinlerden daha fazla olabileceği açıktır. nk bilimin yalnız kafaya hitap etme özelliği yanında, edebiyatın hem kafaya hem kalbe hitap etme gücünün olduğu bilinmektedir. Bu nedenden dolayı, çok yakın ilişkisi bulunan eğitim ile edebiyatın birbirinin gücünden yararlanmak suretiyle, eğitim sorunlarının asgariye indirilebileceği düşünülebilir (Okutan, 1988, s.62).

ocuk edebiyatı, eğitici yönüyle ne çıkan bir edebiyattır. Doğrudan doğruya çocuğu eğitmek amacı taşımasa da, çocukta olumlu yönde etki ve izlenimler bırakmayı amaçlar. Ayrıca ocukta olayları, kendini, çevreyi algılayış, seziş ile ona göre davranış geliştirme açısından olumlu gelişme ve değişmelere imkân verir. Başka bir deyişle masal ve hikâye, bir yandan çocuğun dil becerilerini geliştirirken bir yandan da çocukta farkında olmadan, kültüre dayalı gerek mill gerekse evrensel değerlere karşı bir bilincin uyanmasını sağlar. Ayrıca masal ve hikâye, çocuğun hayal gücünü ve yaratıcı düşünme yeteneğini de geliştirir, ona hayatı, doğayı, insanı ve yakın çevreyi tanıma imkânı sağlar. Kısacası hikâye ve masalların, çocuğu oyalama ve eğlendirme işlevinin yanında, çocuğu eğitmek, kendisi ve çevresi ile barışık bir birey olarak yetişmesini sağlamak gibi önemli bir görevi de vardır (Bağcı, 2013, s.16).

Bugün eğitim ve edebiyatın yetiştirmeyi amaçladığı insan tipi birbirinden fersah fersah uzaktaki bireyler değildir, aksine eğitim ve edebiyat arasında bir gaye ortaklığı vardır denebilir. Örneğin eğitim, çocukları iyi terbiyeyle yetişmiş, kibar, zarif, ince ruhlu insanlar olarak yetiştirmek ister. Sadece emir vererek bir ocuk eğitilmez. Edebiyat, emir vermeden, eğitimin yapmak istediğini, gönüllere hitap ederek, gnl olarak ve işe gönüllülük katarak yapar. Bu bağlamda eğitim içinde, kişisel duyarlılık kazanımında edebiyatın hiçte kk olmayan bir yeri vardır. Eğitim

ve edebiyatın bir başka ortak noktası da şudur: Eğitim, bireyin kendisini geliştirme, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme, kendisini başkalarına ifade edebilme, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir şekilde yaşamasını sağlaması için faaliyet sürdürür. Edebiyat eğitiminin amacı da bireyi kendi ayakları üstünde duran, ayakları yere basan, iletişim gücü kuvvetli bireyler yetiştirmeyi gaye edinir. Bu gayeler göz önünde bulundurulduğunda, edebiyatın bir eğitim malzemesi olarak kullanılabileceği görülecektir (Dellal, 2010).

Bugün ne eğitimin ne de eğitimcinin amacı salt bilgi vermek değildir. Zaten eğitimin genel tanımı da insanlar üzerinde istendik yönde davranış değiştirme etkinliğidir. Hatta denebilir ki eğitimin davranış geliştirme ve bireye sosyal yön verme özelliği daha ön plandadır. Dünyada kabul gören yeni eğitim sistemlerindeki başarının ölçütü, öğrencinin bilgisini evde, işte, yani sosyal hayatın her durumunda ve ilişkilerinde etkin olarak kullanabilmesidir. İnsan hakları için de aynı durum söz konusudur. Devletler açısından insan haklarını bilme ve yasalar içerisinde yer verme; vatandaş açısından ise yalnızca bilme, insan haklarına yönelik farkındalık ve saygı için yeterli değildir. Bir hakkı hak yapan bir eylemle ortaya konması, yani o hakkın kullanılabilmesidir. Öyleyse hakları bilmek, kendi başına yeterli değildir. Bu bilgilerin yaşantılar yoluyla ortaya konulması gerekir. İnsan haklarına saygılı birey öncelikle, kendi haklarını ve başkalarının haklarını bilen ve her ortamda savunabilen insandır. Bu durum eğitimcinin karşısına, öğretimde izlenecek yöntemlerin seçimi sorununu çıkarmaktadır. Bir başka deyişle, “aktarılan bilgi ve becerilerin öğrenci davranışlarına yeterince yansıtılması için hangi yöntem ya da yöntemler kullanılmalıdır” sorusu, eğitimcinin öncelikle üzerinde durması gereken bir sorundur (Yeşil, 2004, s.36).

İnsan haklarının günümüz yaşamında ne denli önemli olduğu düşünüldüğünde, bu alanla ilgili değerlerin öğrencilere aktarılmasında yazınsal nitelikli yapıtlara da büyük bir sorumluluk düşmektedir. O halde öğrencilere, insan hakları eğitimi verme açısından da uygun olan yazınsal yapıtların okutulmasına özen gösterilmelidir. Çocuk Hakları Bildirgesi (1989), insanlığın çocuğa en iyiyi sunmakla yükümlü olduğunu hatırlatır. İnsanoğlu bu sorumluluğun altından sadece okullara, insan hakları dersi koyarak kalkamaz, bunun yanında çocuklara, geçmişte ve ya günümüzde, insan hakları ile ilgili konuları inceleme ve anlama imkânı verilmelidir. Zira ilköğretim yılları, daha sonraki öğrenmeyi ve insan haklarını geliştirme

kabiliyetlerini etkileyen yıllardır (Anderson, 1982). Başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere, eğitim sistemi üzerindeki tüm karar vericiler, öğrencilere insan hakları konusunun yeterli ve doğru ele alındığı klasik ve çağdaş yazınsal yapıtları önermelidir (Kepenekçi ve Aslan, 2013, s.14). Kepenekçi'nin (1999) aktardığına göre Avrupa Konseyi insan hakları eğitimine yönelik tavsiyelerinde insan hakları gibi soyut bir nitelik taşıyan kavramlar topluluğunun öğretiminde edebiyattan yararlanılabileceğini belirtmektedir. Kararda edebiyat derslerinde genellikle, insan hakları ile ilgili şiirler, anılar, günlükler, romanlar okunabilir. Hakların ve özgürlüklerin elde edilmesi için verilen mücadeleler işlenebilir, çocukların ve gençlerin haklarını konu alan eserlere de yer verilebilir gibi tavsiyeler yer almaktadır.

İnsan hakları kavramının soyut bir kavram olduğu düşünüldüğünde, bu soyut imgeleri somutlaştıracak bir disiplin olan edebiyatın, çocukluk dönemi için hayati önem taşıdığını söylenebilir. Amacı ansiklopedik bilgileri dayatmak olmayan, sezdirerek, hissettirerek, günlük hayattan yararlanarak, bir bakıma somutlaştırarak, öğreten edebiyat, insan hakları eğitiminde aktif kullanılabilir (Dellal, 2012).

İnsan hakları kavramının en az bilgi boyutu kadar önemli olan bir başka boyutu da vardır. O da duygusal ve düşünsel boyutudur. Çocuğun duygusal gelişiminde çocuk edebiyatı eserlerinin çok hayati bir önemi vardır (Yener, 2006). İşte bu noktada Sever (2006), edebiyatın, duygu ve düşünce eğitimi boyutuna dikkat çekerek şöyle der: “Bir okuyucu, yazarla iletişim içine girer yazar, birikimlerini okura edebiyat vasıtasıyla hissettirir, sezdirir.” Şüphesiz yazarla okur arasındaki iletişim çocuk için düşünüldüğünde “duygu ve düşünce eğitimi” ön plana çıkar (Sever, 2006, s.34-35). Duygu ve düşünce eğitimi nitelikli eserlerle olur. “Çocuklar, nitelikli yapıtlarda; sanatçıların sezme, duyma, duyumsama ve düşünce gücünün sözcük ve tümcelere, paragraflara ve bir bütün olarak metne nasıl yansıtılabildiğine tanık olurlar” (Sever, 2006, s.22). Yener (2006) de çocuk edebiyatı eserleri kullanılarak yapılan eğitim çalışmalarında kurgulanan olay üzerinde hep birlikte yorum yapmak, çocuğa beğenip beğenmediği yönleri söyletmek ve yaşamdaki olaylarla bağlantılar kurmalarını sağlamak, davranışlarını düşündürmenin en etkili yolu olduğunu; bu çalışmaların öğrencilere özgüven kazandıracağını, nedenleri, niçinleri anlayıp anlatarak yeterlilik duygularının gelişimine katkıda bulunacağını belirtmektedir. Duygularını tanımlamakta ve başkalarını anlamakta zorlanan “duygu sağırı” (aleksitimi) bireylerin düş kurma yeteneklerinin olmadığını belirten Yener'e

(2006) göre, Düşler dünyasına nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle giren çocuk, aleksitimik olmayacak, ilerinin düş gücü gelişmiş, sevgiye duyarlı, yaratıcı bireyi olacaktır. Bunun yanında çocuk kurmaca metinler yardımıyla aktif eleştiri yapabilme, önyargısız olabilmeyi başarma, duygu denetimi sağlayabilme, hayal kurarak yanıtlara değişik yollardan gitme, esnek düşünebilme, araştırma sırasında duygularını denetleyerek paylaşabilme gibi pek çok yetisini de geliştirebilme olanağı bulabilir. Tüm bunları yaparken kendini tanıma sürecinden geçer. Araştırmalar, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını büyük ölçüde biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Günümüz çocuk edebiyatının en önemli temsilcileri arasında gösterilen Akay'a (2006) göre, küçük yaşta çocuk edebiyatı ürünleri ile tanışan ve bu beraberliği sürdüren çocuklar, gerek kendilerini, gerekse başkalarını tanıma, özgürlükleri ve sınırlarını kavrama, sorunlara çözüm yolları üretme yolunda, en hızlı gelişimi gösterirler, geliştirilen bu özellikler, doğrudan kişiliğe katkı veren ve kişiliği oluşturan öğelerdir. Toplum ileriye taşıyacak olan nesiller, erken yaşlarda kitaplarla ve kaliteli edebi eserlerle tanışma fırsatı bulmuş empati ve özdeşim yetenekleri gelişmiş kişilerden oluşan nesildir (Akay, 2006, s.2).

2.7.İlgili Araştırmalar

Bu bölüm insan hakları eğitimi ile ilgili Türkiye'de ve dünyada yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

İnsan hakları eğitimine ilişkin araştırmalar incelediğinde, çalışmalarda insan haklarına eğitime yönelik hazırlanmış, hâlihazırda var olan programların değerlendirilmesinin yapıldığı, ders ortamında karşılaşılan sorunların tespiti, öğretmenlerin mevcut durum ve programlara dönük görüşlerinin, öğrencilerin veya öğretmenlerin insan hakları eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesini ve insan hakları eğitimi için hazırlanmış ders kitaplarının irdelendiği görülmüştür. Çocuk edebiyatının çeşitli eğitim alanlarında kullanımına ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında ise çocuk edebiyatına bütünsel olarak bakan çalışmaların seyrek olduğu,

genelde çocuk edebiyatı ürünlerinin birinin veya birkaçının, hatta daha spesifik olarak bir eserin çeşitli değerlerin eğitimindeki etkililiğine yönelik araştırmaların varlığı dikkat çekmektedir.

Demir Atalay (2016) tarafından, doküman incelemesi modeli kullanılarak yapılan çalışmada İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan değerlerden hareketle çocuk edebiyatı ürünlerinden olan, Dede Korkut Hikâyeleri'nin karakter eğitiminde kullanımının bu eğitimi ne ölçüde etkilediğini araştırmaya yönelik ortaya konan bu çalışmanın sonucunda Dede Korkut Hikâyeleri'nin karakter eğitiminde kullanılabilirliğinin oldukça faydalı ve zengin bir materyal kaynağı oluşturduğu görülmüştür.

Ülger ve Yel (2013) tarafından ortaya konan araştırmada İHVE ara disiplin alanı ile ilgisi bulunan öğretmenlerin öğretmen yeterliklerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır tarama modeli kullanılarak hazırlanan çalışmaya 520 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonunda ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin çok büyük bir kısmının kendisini İHVE konusunda yeterli gördüğü ancak bazı maddelerde olumlu görüşlerin azaldığı görülmüştür. İlköğretim öğretmenlerin çok büyük bir kısmı İHVE ile ilgili hizmetiçi eğitimlere katılmak istemektedir sonucuna ulaşılmıştır.

Bağlı (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, insan hakları eğitimini ara disiplin olarak alan ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin insan haklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Öğrencilerin fikirlerinin odak grup görüşmesi yöntemiyle alındığı çalışmanın bulguları şu yöndedir: öğrencilerin insan haklarıyla ilgili bazı bilgileri edindiklerini ve dünyadaki ve Türkiye'deki insan hakları sorunlarından haberdar olduklarını; Ancak öğrencilerin sorunların çözümü konusunda umutsuz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacıya göre bu sonuçlar, insan hakları eğitiminin bireyleri güçlendirme işlevinin gerçekleşmediğini ve öğrencilerin zihninde bütünleştirilmiş bir insan hakları algısının oluşmadığını göstermektedir. Dolayısıyla ara disiplin olarak vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, öğrencileri insan hakları eğitiminin bireyi güçlendirme hedefine ulaştırmış görünmemektedir.

Özen (2012) tarafından yapılan araştırmada İstanbul ili Anadolu Yakası'ndaki devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin insan

haklarına ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Aras (2000) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin kullanıldığı araştırmanın örneklem grubunu altı farklı ilçeden seçilen 300 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin insan haklarına yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve medeni duruma göre değişmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çok büyük kesiminin insan hakları eğitimi konusunda, hizmetiçi eğitim çalışmalarına katılmak istedikleri ve bakanlıktan buna yönelik bir hizmet bekledikleri tespit edilmiştir.

Şahin (2012) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan çalışmada insan haklarının etik temellerinin ortaya konabilmesi, insanın değerli olduğu ve onur sahibi olduğu normunun tartışılması, insan hakları ile ilgili uluslar arası düzenlemeler ve bu bilgilerin kazandırılması için yetişkinlere yönelik bir eğitim programı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Onaltı yaşar kişilik deney ve kontrol grubunun olduğu araştırmanın sonucunda insan değeri ve insan onuru kavramlarının insan haklarının anlaşılmasında önemli olduğu, uygulanan insan hakları eğitiminin etkili olduğu ve ortalama puanları anlamlı bir şekilde arttırdığı tespit edilmiştir. İnsan hakları eğitiminin etkililiği sonucunda, geliştirilen eğitim programının yetişkin bireylere uygulanmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Destebaşı (2011) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan bu çalışmanın amacı karakter eğitimi uygulamalarında en yaygın araçlardan biri olan çocuk edebiyatı eserlerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi incelemektir. 45 kişilik deney grubunun ve 44 kişilik kontrol grubunun yer aldığı çalışmada, Deneysel yöntem (Öntest-Sontest) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda: deney grubunda bulunan öğrencilerde ahlaki gelişim düzeylerini arttırmaya yönelik olarak yapılan edebiyat temelli karakter eğitiminin etkili olduğu; Edebiyat temelli karakter eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeylerine ilişkin öntest ile sontest sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Dolanbay (2011) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan araştırmanın amacı İnsan Hakları ve Demokrasi dersine yönelik öğrenci görüşlerine başvurarak var olan sorunları tespit etmek ve daha etkili bir insan hakları eğitimi için neler yapılabileceğine ilişkin sonuç ortaya koymaktır. Bir ders için yapılması gerekenleri ortaya koymaktır. Öğrencilerin büyük bir bölümü ders konularını güncel

bulduklarını, rol oynama yöntemini etkili bir yöntem olarak gördüklerini, düz anlatım metodunu yeterince etkili olmadığını; buna ek olarak, öğrenciler, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının ve klasik oturma düzeninin dezavantajlı bir durum oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Çarıkçı (2010) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan araştırmanın amacı öğretmen aday adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumlarını ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada farklı bölümlerde okuyan 604 öğretmen adayına Kepenekçi tarafından 1999 yılında geliştirilen “İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği” (İHEYTÖ) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen aday adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumlarının büyük ölçüde olumlu olduğu ve tutumların öğrenim görülen bölümlere, öğretim türüne, cinsiyete ve yaşa göre değişiklik göstermediği belirlenmiştir. Ancak insan hakları eğitimine yönelik tutumlar mezun olunan lise türüne göre incelendiğinde genel lise mezunu öğretmen aday adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Güdücü (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi öğretmenlerinin derse ilişkin görüşlerini belirlemek ve değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, insan hakları eğitiminin, verimli olarak işlenmesinde öğretmen davranışlarının büyük ölçüde etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Bunun yanında sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri İHVE ile ilgili üniversitede yeterli eğitimi almadıklarını düşünürken; diğer branş öğretmenlerinin çoğunluğu yeterli eğitimi aldıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin çok büyük bir kısmı İHVE ile ilgili hizmetiçi eğitim gereksinimi içinde olduğu belirtilmiştir.

Karatay (2007) tarafından hazırlanan çalışmanın amacı “Anonim Halk Edebiyatı” ürünlerinden masalın, eğitsel işlevi ve önemi tartışmak olarak belirlenmiştir . Bu amaçla, çocuk edebiyatı ve masal kavramları irdelenmiş; masalın, dil edinimi sürecinde çocuğun olumlu tutum geliştirmesi ve sosyalleşmesinde oynadığı rol üzerinde durulmuştur. Bunun için ilgili edebiyat kaynakları taranmıştır. Çalışmada varılan sonuç şöyle açıklanmıştır: Halk bilimi ürünlerinin eğitim ve kültürlenme süreçlerindeki işlevlerini tespit edebilmek ve bu işlevleri gelecek kuşaklar açısından da güncel kılabilmek için hepsinin bu bağlamda incelenmesi

gereklidir. Bu konuda sadece masallar değil, diğer halk bilimi ürünleri de modern eğitim ortamına aktarılarak çocukların eğitiminde etkin olarak kullanılmalıdır.

Elkatmış (2007) tarafından doktora tezi olarak hazırlanmış çalışmada ilköğretim birinci kademe düzeyinde İngiltere ve Türkiye’de uygulanmakta olan insan hakları eğitim programlarının karşılaştırılması, resmi ve sivil toplum kuruluşları ile akademik çevreden konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilen verilerle bu alanda çalışacaklara ışık tutmak olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi ve görüşme tekniklerinin bir arada kullanıldığı bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. İngiltere’de program öğrenciyi düşündürmeye, mukayeseler yaptırmaya, hayata dair gerçeklere yorumlamalar yaptırmaya, yeteneklerinin farkında, eleştirel düşünmeye, sorgulamaya, sorumluluk almaya dönük bir anlayışla hazırlanırken, Türkiye’de kazanımların yarısından fazlası bilişsel alana yönelik olarak hazırlanmıştır. Dolayısıyla İngiltere’deki programın yapılandırmacı eğitim modeline daha uygun olan bir anlayışla düzenlendiğini, Türkiye’deki programın ise halen davranışçı eğitim modelinin izlerini taşıdığını söyleyebiliriz. İngiltere’de içeriğin belirlenmesine yönelik ana kavramlar ve özellikler belirlenerek, her bir amaç doğrultusunda yazılmış konular listesi yer almaktadır. Ancak Türkiye’de bu ögeye ilişkin daha sınırlı bulgu vardır.

Kepenekçi (1999) tarafından doktora tezi olarak hazırlanan *Türkiye’de Genel Orta Öğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi* adlı çalışma bu alanda çok önemli bir açığı doldurmuş ve mihenk taşı olmayı başarmıştır. Türkiye eğitim sisteminde, genel ortaöğretim kurumlarında insan hakları eğitimi açısından mevcut durumun ve eğitimi etkili hale getirecek etmenlerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın sonunda bildirdiği en çarpıcı sonuçlardan birisi Demokrasi ve İnsan Hakları dersinin taslak programında, çağdaş insan hakları yöntemlerinin, araçlarının ve gereçlerinin uygulanması öngörülemediği, içeriği belirlenirken de birçok hatalar ve atlamalar olmuştur. Ayrıca, insan hakları dersinde uygulanabilecek etkinliklerle ilgili hiçbir açıklama yapılmamıştır. Bir diğer sonuç ise Türkiye’de, akademik çevreler tarafından insan hakları eğitimine yeterince önem verilmemiştir. Bu sonuç sayı ve kapsam olarak çok sınırlı olmasından çıkarılabilir.

2.7.2 Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Kanada Öğretmen Federasyonu tarafından yaptırılan, Germain, Riel ve Theoret tarafından yürütülen *Kanada'da insan hakları Eğitimi* adlı çalışma kapsamında Şubat 2013'te öğretmenlerin Kanada'daki okullarda insan hakları eğitimi perspektiflerini elde etmeleri için çevrimiçi bir anket düzenlenmiştir. Anket şu alanlarda öğretmenlerin bakış açılarını araştırmıştır: (1) okulda insan hakları eğitiminin verilmesi - müfredat ve / veya müfredat dışı faaliyetler yoluyla olsun; (2) İnsan hakları eğitim bileşenine sahip özel müfredat alanları; (3) Müfredatın bir uzantısı olarak okul tabanlı insan hakları eğitim projeleri; (4) Çeşitli paydaşlar tarafından insan hakları eğitime verilen değer; (5) İnsan hakları eğitim öğretimine destek olacak kaynakların mevcudiyeti (kilit kaynaklara örnekler dahil); (6) İnsan hakları eğitimi ile ilgili mesleki gelişme; (7) Bir insan hakları meselesinin öğretilmesiyle ilgili en büyük başarı ve (8) Kanada'da insan hakları eğitiminin karşı karşıya olduğu en büyük zorluk.

Anket, 1 Mart 2013'e kadar 3 bölgede yaklaşık 2,600 öğretmen ile çevrimiçi olarak yapılmıştır. Anketten elde edilen bulgular, şöyle özetlenebilir: Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğu, insan hakları eğitiminin aslında kendi derslikler ve okullar, müfredat ve müfredat dışı etkinlikler yoluyla sağladığını düşünmektedir. Katılımcıların yarısından daha az bir oranda olmak kaydıyla, öğretmenlerin bazıları Toplum-Okul işbirliğinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler kendilerinin insan hakları eğitime yeterli değeri verdiklerine inanırken; öğrencilerinden bu konuda aynı duyarlılığı göremediklerini belirtmiştir. Bunun yanında, çoğu öğretmen, insan haklarına ilişkin mesleki gelişimlere katılmadıklarını bildirmiş; özellikle de insan hakları öğretiminde yaşa uygun yöntemler de dahil olmak üzere birçok öğretim yaklaşımları hakkında ek mesleki gelişim almak istediklerini vurgulamıştır.

Froman (2015) Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP) kapsamında başlatılan bir insan hakları kursunun, insan hakları eğitiminin amaçlarına ulaşmada etkinliğini analiz ettiği çalışmasında.. Birleşmiş Milletlerin İnsan Hakları Eğitim ve Öğretimi Evrensel Beyannamesinin (BM Birleşmiş Milletler Genel

Kurulu, 2011) Madde 2.2'sinin üç bileşeni için IBDP'nin insan hakları gözden geçirilmiştir. Kurs programının, insan hakları içeriğini yeterince kapsadığını, ancak insan hakları ilkelerine dayanan pedagojik uygulamalardan yoksun olduğunu ve öğrencileri savunuculuk yönünde yönlendirmediğini ; IBDP'nin içindeki bu dersin insan hakları için eğitimi teşvik ederken yetersiz kaldığını ortaya koymuştur.

İnsan Hakları Eğitiminde çeşitli çalışmaları bulunan Tibbitts (2014) *Şu Anda İnsan Hakları Eğitimi: ABD Uygulamaları ve Uluslararası Süreçler* adlı çalışmasında okulu meydana getiren tüm üyelerinin insanlık onurunu arttırmada oynayabileceği benzersiz role dikkat çekmektedir. Daha önce yaptığı çalışmalar ve edindiği deneyimlerinin etkisiyle ABD örneğinden yola çıkarak, insan hakları eğitiminde başarıya ulaşılması için gerekenleri ortaya koymaktadır. Tibbitts'e göre tek başına insan hakları bilgisi vermek, insan hakları eğitimi değildir. İnsanlık onurunu korumak ve geliştirmek için kapasiteleri göz önüne alındığında, bilginin nasıl aktarılacağı daha önemli bir konudur. Hem ABD Dışişleri Bakanlığına hem de BM İnsan Hakları Yüksek Komiserliği'ne gönderilen bir raporda, insan hakları eğitime yönelik şu üç önceliği ortaya koymuş ve bunlara ulaşabilmek için tavsiyeler bildirmiştir: (1) Müfredat standartları; (2) Öğretmen Eğitimi (3) Okul ortamı. Tibbitts, bu sorunların birçoğunun diğer okul sistemleri için benzer olacağını öngördüğünden Bu çalışmasında Amerika İnsan Hakları Eğitimi web sitesinde tümüyle bulunabilen raporun analizlerini paylaşıyor.

Almerico (2014) ortaya koyduğu araştırmasında karakter eğitiminde çocuk edebiyatının yeri ve önemine dikkat çekmektedir. Ona göre kalabalık bir gruba, kalabalık bir müfredat içerisinde verilecek karakter Eğitiminde kullanılması en makul yol, kaliteli çocuk edebiyatı eserleri kullanılarak verilecek olmalıdır. Edebi ürünlerde var olan karakterlerle hemhal olan çocuk o kahramanların güçlü karakter değerlerini absorbe eder ve geliştirirler.

Levin-Goldberg (2008), araştırmasında, öğrencilerin empati becerilerini geliştirecek, küresel vatandaş olmalarını sağlayacak tutum ve davranışlarını içeren bir vatandaşlık eğitimi programı önermiştir.

Hukukun üstünlüğüne ve insan haklarına dayalı çoğulcu demokratik bir toplumda, öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması amacıyla Leung, Yuen ve Chong (2011) tarafından yapılan çalışma sonucunda, "Değerler ve

Farkındalık Modeli”ne yakın olan programın iyi yapılandırılmadığı görülmüştür. Programın içerik odaklı olduğu, uygulanması için zamanın yeterli olmadığı, değerleri ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmedeği belirlenmiştir. Öğretmenlerin konu ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu belirlenmiş, hizmet öncesi ve hizmetiçi programları ile güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerde insan haklarına ve hukukun üstünlüğüne ilişkin farkındalık oluşturduğu tespit edilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarında çocuk edebiyatı eserleriyle, insan hakları eğitiminin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin, beceri ve tutum kazandırmanın amaçlandığı bu çalışmada, karma yöntem araştırma desenlerinden, açılımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Creswell'e (2008) göre karma yöntem araştırmalarının temel varsayımı, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte veya harmanlanarak kullanılmasının araştırma problem ve sorularının bu yöntemlerin ayrı kullanılmasından daha iyi anlaşılmasını sağladığıdır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) ise karma yöntem araştırmalarının aşağıda verilen iki temel amacının olduğunu vurgulamıştır:

- Çeşitleme ve tamamlayıcılık: nicel ve nitel yöntemler uygulayarak elde edilen sonuçları doğrulanmak veya geliştirmektir.
- Başlatma, geliştirme ve genişletme: nicel ve nitel yöntemler uygulanarak elde edilen sonuçlardan yararlanarak yeni araştırma soruları türetmektir.

Bu araştırmada da nicel yöntemle elde edilen verilerin onaylanması ve çapraz doğrulanması yani karma yöntemin çeşitlendirme ve tamamlayıcılık özelliğinden yararlanmak amaçlanmıştır. Karma yöntem araştırma desenlerinden, açılımlayıcı sıralı desen iki ayrı etkileşimli aşama içinde gerçekleşir. Bu desen, araştırma sorusuna ilk önce karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar. Bu ilk aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gelir. Nitel aşamanın gerçekleştiği ikinci aşama, birinci aşamanın (nicel aşama) sonuçlarının takip edilmesiyle gerçekleşir. Araştırmacı, nitel sonuçların

ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlar (Creswell ve Plano Clark, 2014, s.9).

Bu araştırmada da önce nicel veriler toplanıp analiz edilmiş, daha sonra ise nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu, eş değer olmayan öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak modellenmiştir. Bu desen, katılımcıların deney ve kontrol grubuna yansız atanmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçümleri arasında karşılaştırma yapılmaktadır (Christensen, Burke ve Turner, 2014). Bu araştırmanın nicel boyutunda da katılımcılar deney ve kontrol grubuna yansız olarak atanmamıştır. Sınıf öğretmenliği anabilim dalı ikinci sınıf düzeyinde bulunan iki sınıftan (şubeden) biri kontrol diğeri deney grubu olarak rastgele atanmıştır. Araştırmada, deney grubuna ÇEEİHEP uygulanmış, kontrol grubuna ise deneysel herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Formuna (YDF) ve İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (İHEYTÖ) deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu ise durum çalışması olarak modellenmiştir. Durum çalışması; genellikle bir grup katılımcı üzerinde gerçekleştirilmekte ve bir durumu veya olayı derinlemesine incelemek, değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu çalışmada da nicel verilerin nitel verilerle doğrulanıp doğrulanmadığını kontrol etmek ve verileri detaylandırmak amacıyla, sınıf öğretmen adaylarıyla görüşme yapılmıştır. Bu bağlamda, deneysel izlemler tamamlandıktan sonra katılımcıların uygulama sürecini ve gelişimlerini değerlendirmeleri için Program Etkililiğini Değerlendirme Formu (PDF) deney grubunda bulunan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen 14 sınıf öğretmen adayına uygulanmıştır.

3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu

3.2.1. Deneysel Uygulamaların Yürütüldüğü Çalışma Grubu

Araştırmada deneysel uygulamanın gerçekleştirildiği çalışma grubunu 31'i deney ve 31'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 62 ikinci sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adayları oluşturmuştur. Deney grubunu yaşları

17-21 arasında değişen 20'si kız ve 11'i erkek, kontrol grubunu ise yaşları yine 18-20 arasında değişen 22'i kız ve 9'u erkek sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu sınıf adaylarından hiçbirisi daha önceden insan haklarıyla ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Ayrıca, bu sınıf öğretmen adaylarından her biri, daha önce insan haklarıyla ilgili bilgi kazanmaya yönelik bir yaşantı da geçirmediğini belirtmişlerdir.

3.2.2. Görüşme Yapılan Çalışma Grubu

Araştırmada görüşme yapılan çalışma grubunu, ÇEEİHEP'nin uygulandığı 31 kişilik deney grubundan, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiş 14 sınıf öğretmen adayı oluşturmuştur. Yaşları 17-21 arasında değişen 2'si erkek, 12'si kız toplam 14 sınıf öğretmen adayının seçiminde ÇEEİHEP kapsamında yapılan tüm etkinliklere katılmış olma ve görüşmeye katılmaya gönüllü olma iki temel kriter olarak belirlenmiştir. Görüşmeler, Gaziantep Eğitim Fakültesi'ndeki boş bir sınıfta yüz yüze ve yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde yapılmıştır ve kayıt altına alınmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

İHEYTÖ ve YDF deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcılara uygulama süreci öncesinde ve süreç tamamlandıktan sonra uygulanmıştır. Bu süreçte, önce İHEYTÖ uygulanmış 10 dakika ara verdikten sonra ise YDF uygulanmıştır. YDF ise 14 sınıf öğretmen adayına, program sonlandırıldıktan 7 gün sonra uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Formu (YDF)

YDF sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimine dönük etkinlik hazırlayabilme becerisine sahip olup olmadıklarını

belirleyebilmek amacıyla kullanılmıştır. Bu form için kullanılması düşünülen çocuk edebiyatı eserinin seçiminde, insan hakları ile ilgili bağlantıların kolaylıkla kurulabilmesi ve çocuk edebiyatı dersinde sıklıkla karşılaşılan, bilinirliği yüksek bir eser olması dikkate alınmıştır. YDF yapısal olarak iki aşamadan oluşturulmuştur. Birinci aşamada Hansel ve Gratel adlı eser verilerek insan hakları durumları tespit etmeleri ve kurdukları bağlantıları açıklamaları istenmiştir. İkinci aşamada ise çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi için bir etkinlik planlamaları istenmiştir. Formun oluşturulması aşamasında uygun edebi eser seçimi ve soruların oluşturulması sürecinde uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan taslak form, insan hakları, demokrasi ve yurttaşlık dersi vermekte olan 7 sınıf öğretmenine ve sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 8 öğretmen adayına uygulanmıştır. Alınan dönütlerle form son haline ulaşmıştır.

3.4.2. İnsan Hakları Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (İHEYTÖ)

Bu araştırmada, sınıf öğretmen adaylarının insan hakları eğitime ilişkin tutumları ile ilgili bilgi toplayabilmek için Karaman-Kepenekçi (1999) tarafından geliştirilen ‘İnsan Hakları Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği’ (İHEYTÖ) izin alınarak kullanılmıştır. 23 maddeden oluşan ölçekte, “insan hakları alanında eğitime ilişkin tutumlar” ve “eğitim ortamında insan haklarının gerçekleştirilmesine ilişkin tutumlar” olmak üzere iki faktörü bulunmaktadır. Ölçeğin geçerliğini test etmek için kapsam geçerliği ve ölçüt geçerliliği incelenmiştir. Güvenirlik için alt faktörlerin Cronbach Alpha değerleri sırasıyla .902 ve .729 olarak testin toplamı için ise .900 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca t testi kullanılarak, maddenin ayırt ediciliğine ilişkin üst %27’lik grup ile alt %27’lik grubun madde puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucu ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir (Kepenekçi, 1999). Bu araştırmada ise İHEYTÖ güvenirlilik çalışması yapılarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda, İHEYTÖ 150 sınıf öğretmen adayına uygulanmıştır. İHEYTÖ nün alt faktörlere ilişkin Cronbach Alpha değerleri sırasıyla .893 ve .969 olarak, testin toplamı için ise .963 olarak hesaplanmıştır.

3.4.3. Program Etkililiğini Değerlendirme Formu (PDF)

Programın sonunda ulaşılabilecek verilerin güçlendirilmesi ve programın etkililiği hakkında daha ayrıntılı bilgiler elde edebilmek için ÇEEİHEP'nin uygulandığı deney grubu sınıf öğretmen adaylarının programın sonunda; programın kendileri açısından ne ifade ettiğini; program sonunda kendilerini çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi verebilecek yeterlilikte görüp görmediklerini belirlemek için deney grubu öğrencileri arasından seçilen 14 sınıf öğretmen adayına Program Etkililiğini Değerlendirme Formu'nda (PDF) yer alan sorular yöneltilerek; yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu bağlamda formda üç soruya yer verilmiştir. Birinci soruda sınıf öğretmen adaylarından ÇEEİHEP'yi yararlı ve gerekli bulup bulmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. İkinci soruda ÇEEİHEP sonunda sınıf öğretmen adaylarının kendilerini çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi yapabilecek yeterlilikte görüp görmediklerini; üçüncü soruda ise sınıf öğretmen adaylarının insan hakları eğitime yönelik bilgi ve tutumları üzerinde, uygulama öncesi ve sonrasında her hangi bir farklılık meydana gelip gelmediğini belirtmeleri istenmiştir. Formun hazırlanması sürecinde uzman görüşünden yararlanılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan taslak form beş sınıf öğretmen adayına uygulanmıştır. Alınan dönütlerle form son haline ulaşmıştır.

3.4.4. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Programının (ÇEEİHEP) Hazırlanma Süreci

ÇEEİHEP'nin hazırlanması sürecinde sırasıyla ihtiyaç analizi yapılmış, programın amaçları belirlenmiş, etkinlik planları hazırlanmış, programın pilot uygulaması yapılmış ve programa uygulama öncesi son hali verilmiştir. Bu süreçle ilgili detaylı bilgiler sırasıyla sunulmuştur.

3.4.4.1. İhtiyaç analizi çalışmaları

Araştırmada, sınıf öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi için gerekli bilgi, beceri ve tutuma sahip olup olmadıklarını belirleyebilmek ve ihtiyacı ortaya koyabilmek için Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitime İlişkin İhtiyaç Belirleme Formu kullanılmıştır. Açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli likert tipi sorular içeren form üç farklı üniversitede öğrenim

görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 478 sınıf öğretmen adayına uygulanmıştır. Sonuçlara göre öğretmen adaylarından %95'nin uygun edebi eseri belirleyemeyeceklerini, %87'sinin uygun yöntem ve teknik bilgisine sahip olmadıklarını, %96'sı ise etkinlik planlayıp ve uygulayamayacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu öğretmen adaylarından 418'i öğretmen yetiştirme programlarında çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimine için çalışmalar yapılmasını bir gereklilik ve ihtiyaç olarak tanımlamıştır. Sonraki aşamada ilgili alan yazında ulusal ve uluslar arası dokümanlar incelenerek öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi için sahip olması gereken bilgi, tutum ve becerilere ilişkin bilgiler toplanmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen sonuçlar ilgili alan yazın taramasıyla elde edilen bulgularla karşılaştırılıp değerlendirilerek ihtiyaç ortaya konulmuştur.

3.4.4.2. ÇEEİHEP İçin Amaçların Belirlenmesi ve Etkinlik Planlarının Geliştirilmesi

ÇEEİHEP sınıf öğretmen adaylarında çocuk edebiyatı dersinde insan hakları eğitiminin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin beceri ve tutum kazandırılması amacıyla tasarlanmıştır. ÇEEİHEP için genel amaçlar ve kazanımlar ihtiyaç analizleri doğrultusunda uzman görüşleri de alınarak hazırlanmıştır. Bu genel amaç ve kazanımlar doğrultusunda çocuk edebiyatı eserleri insan hakları açısından analiz edilmiştir. Böylece, hangi edebi eserde hangi temel hak ve özgürlükler arasında nasıl bağlantılar kurulabileceği belirlenmiştir. Sonraki aşamada ilgili alan yazın taranarak öğretim-öğrenme sürecinde işe koşulacak yöntem ve tekniklerle ilgili bilgiler toplanmıştır. Ayrıca, çocuk edebiyatı eserleri ile insan hakları eğitimi için etkinlik planı geliştirme ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Etkinlikler, elde edilen bulgular ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler için pilot çalışmalar yapılarak hazırlanan programa uygulama öncesi son hali verilmiştir. ÇEEİHEP kapsamında gerçekleştirilen haftalık etkinlikler ve bu etkinliklere ilişkin kazanımlar sırasıyla sunulmuştur.

1. Hafta/ Etkinlik 1:

Etkinlikte Kibritçi kız masalı kullanılmıştır. Bu etkinlik için önerilen süre 40+40 dakikadır. Bu etkinlikte sınıf öğretmen adaylarının masaldaki temel hak ve özgürlüklerle ilgili durumları belirleyebilmeleri ve bu durumların aşağıda belirtilen temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğunu açıklayabilmeleri için çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca, insan hakları eğitiminin önem ve gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Bu süreçte, sınıf öğretmen adayları önce etkinlik kâğıtları üzerinde bireysel olarak çalışmış; sonrasında tüm sınıf tartışması yapılmıştır. Bu etkinlik sonrasında sınıf öğretmen adaylarının şu kazanımlara ulaşması hedeflenmiştir:

- Küçük kibritçi kız masalındaki olay/durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğuna dair çıkarımlarda bulunur. Bu kapsamda sınıf öğretmen adaylarından şu temel hak ve özgürlüklerle ilgili bağlantıları tespit etmeleri beklenmektedir: İnsan haklarının korunmasında kişilere ve devlete düşen görevlerle sorumluluklar, eğitim hakkı, ekonomik sömürüden korunma hakkı, çocukların korunması için anne-baba ve devlete düşen görev ve sorumluluklar, yaşama hakkı, yeterli yaşam standardı hakkı bağlamında barınma ve beslenme hakkı.
- Çocuk edebiyatı eserlerinde insan hakları bağlantısı kurulmasının gerekliliğini ve önemini açıklar.

2. Hafta/ Etkinlik 2:

Etkinlikte Mutlu Prens masalı kullanılmıştır. Bu etkinlik için önerilen süre 40+40 dakikadır. Bu etkinlikte sınıf öğretmen adaylarının masaldaki temel hak ve özgürlüklerle ilgili durumları belirleyebilmeleri ve bu durumların aşağıda belirtilen temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğunu açıklayabilmeleri için çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca, insan hakları eğitiminin önem ve gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Bu süreçte, sınıf öğretmen adayları önce etkinlik kâğıtları üzerinde bireysel olarak çalışmış; sonrasında tüm sınıf tartışması yapılmıştır. Bu etkinlik sonrasında sınıf öğretmen adaylarının şu kazanımlara ulaşması hedeflenmiştir:

- Mutlu Prens eserindeki insan hakları ile ilgili olayları tespit eder.
- Mutlu Prens eserindeki olay/durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğuna dair çıkarımlarda bulunur, bu çıkarımlarını açıklar. Bu kapsamda sınıf öğretmen adaylarından şu temel hak ve özgürlüklerle ilgili

bağlantıları tespit etmeleri beklenmektedir: İnsan haklarının korunmasında kişilere ve devlete düşen görevlerle sorumluluklar, eğitim hakkı, ekonomik sömürüden korunma hakkı, işkence ve kötü muameleden korunma hakkı, yaşama hakkı, barınma hakkı, beslenme hakkı, sağlık hizmetlerine erişim hakkı.

- Çocuk edebiyatı eserlerinde insan hakları bağlantısı kurulmasının gerekliliğini ve önemini açıklar.

3. Hafta/ Etkinlik 3:

Etkinlikte Heidi eseri kullanılmıştır. Bu etkinlik için önerilen süre 40+40 dakikadır. Bu etkinlikte sınıf öğretmen adayları önce küçük gruplar halinde edebi eserdeki insan hakları ve hak ihlalleri ile ilgili olabilecek durumlar üzerinde analizler yapılmıştır. Sonrasında her grup, yaptığı tespitleri sunmuş diğer gruplar ise bu açıklamalar üzerinde değerlendirmelerde bulunmuştur. Sırayla yapılan sunumlardan sonra edebi eserlerin insan hakları eğitimi için uygun bir bağlam olup olmadığı ve insan hakları eğitiminin önemi üzerinde tüm sınıf tartışmaları yapılmıştır. Bu etkinlik sonrasında sınıf öğretmen adaylarının şu kazanımlara ulaşması hedeflenmiştir

- Heidi adlı eserde yer alan, olay/durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğuna dair çıkarımlarda bulunur. Bu kapsamda sınıf öğretmen adaylarından şu temel hak ve özgürlüklerle ilgili bağlantıları tespit etmeleri beklenmektedir: İnsan haklarının korunmasında ve ihlallerin önlenmesinde kişilere ve devlete düşen görevlerle sorumluluklar, eserdeki kahramanlar üzerinden, sağlık hizmetlerine erişim hakkının kapsamı ve gerekliliği, eğitime erişim hakkı, eğlence, dinlenme ve kültürel etkinlikler için zamana sahip olma hakkı, eserdeki çocuk kahramanlar sayesinde çocukların katılım hakkını ve engelli çocukların hakları, eserdeki olaylar üzerinden kişi özgürlüğü ve kişi güvenliği, işkence ve kötü muameleden korunma hakkı ve yaşama hakkı.
- Bu hakların korunabilmesi için yapılması gerekenler konusunda fikir yürütür.
- Çocuk edebiyatı eserlerinde insan hakları bağlantısı kurulmasının gerekliliğini ve önemini açıklar.

4. Hafta/ Etkinlik 4:

Bu etkinlikte sınıf öğretmen adayları bir hafta önceden 4'er -5'er kişilik gruplar halinde istedikleri bir çocuk edebiyatı eserini insan hakları ve hak ihlalleri açısından analiz etmeleri ve sınıfta paylaşımda bulunmaları için görevlendirilmiştir. Bu etkinlik için önerilen süre, her bir grup için 20 dakikadır. Bu etkinlikle sınıf öğretmen adaylarının çok sayıda edebi eseri inceleme imkânı bulunmuştur. Uygulama sürecinde her grup önce analiz ettiği eserin kısa bir özetini sunmuş, sonra ise analiz sonuçlarını paylaşmıştır. Dinleyiciler ise yapılan analizler sonucunda kurulan bağlantıları eleştirmişlerdir. Bu etkinlik sonrasında sınıf öğretmen adaylarının şu kazanımlara ulaşması hedeflenmiştir:

- Sınıf öğretmen adayları vermek istedikleri insan hakları kavramlarına uygun eser seçmenin önemini fark eder.
- Bulunan eserde yer alan, olay/durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğuna dair çıkarımlarda bulunur.

5. Hafta/ Etkinlik 5:

Bu etkinlikte, edebi eserlerle değerler öğretiminde ve insan hakları eğitiminde kullanılan yöntem ve teknik bilgilerini kazanmaları için gruplar halinde araştırma çalışmaları yapmışlardır. Bu etkinlik için önerilen süre, 40 dakikadır. Öğretmen adaylarının küçük gruplar halinde işbirliği içinde çalıştıkları bu etkinlikte araştırmalar yapılmış ve sınıfta ise tüm sınıf tartışması yapılmıştır. Bu etkinlik sonrasında sınıf öğretmen adaylarının şu kazanımlara ulaşması hedeflenmiştir:

- Sınıf öğretmen adayları, insan hakları eğitimi için kullanılan geleneksel yöntemlerle modern yöntemleri karşılaştırır, birçok yöntemin güçlü ve zayıf yönlerini tespit eder.
- Sınıf öğretmen adayları, insan hakları eğitimi için en uygun yöntem ve tekniği belirler.
- Sınıf öğretmen adayları, insan hakları eğitimi için kullanabilecekleri diğer yöntemlere ve fikirlere açık olur.

6. Hafta/ Etkinlik 6:

Bu etkinlikte, değerler öğretiminde telkin yöntemi ile değerlerin fark ettirilmesi yönteminin karşılaştırılması için örnek bir uygulama yapılmıştır. Bu etkinlik için önerilen süre, 40 dakikadır. Bu süreçte aynı kazanımın aynı edebi eserle hem telkin hem de değerlerin fark ettirilmesi yöntemi kullanılarak işlendiği iki uygulama videosu sınıfta incelenmiştir. Böylece, öğrencilere değerlerin telkin yöntemiyle kazandırılmaya çalışılmasının olumsuz yönleri ile ilgili farkındalık oluşturulmuştur. Bu etkinlik sonrasında sınıf öğretmen adaylarının şu kazanımlara ulaşması hedeflenmiştir:

- Sınıf öğretmen adayları, insan hakları eğitiminde telkin yönteminin zayıf yönlerini fark eder.
- Sınıf öğretmen adayları farklı teknikleri işe koşarak kullanılacak değerlerin fark ettirilmesi yönteminin güçlü yönlerini fark eder.

7. Hafta/ Etkinlik 7:

Bu etkinlikle çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi için plan geliştirme çalışması bağlamında kazanım yazabilme becerisi kazandırılması çalışması yaptırılmıştır. Bu etkinlik için önerilen süre, 40 dakikadır. Bu süreçte, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanlarda insan hakları eğitimi için kazanım yazabilme ve uygun kazanıma karar verebilme becerisi gelişimi için önce nasıl yazılacağı ile ilgili uygulamalı ve beyin fırtınası tekniğinin de kullanıldığı çalışmalar yapılmıştır. Bu etkinlik sonrasında sınıf öğretmen adaylarının şu kazanımlara ulaşması hedeflenmiştir:

- Sınıf öğretmen adayları çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi için uygun kazanımlar belirleyebilir.
- Sınıf öğretmen adayları çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi için kazanım yazma kurallarına uygun kazanımlar yazabilir.

8. Hafta:

Vize sınavları nedeniyle etkinlik yapılamamıştır.

9. Hafta/ Etkinlik 8:

Bu etkinlikle çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi için plan geliştirme çalışması bağlamında kazanıma uygun edebi eseri seçebilme becerisi gelişimi için çalışmalar yaptırılmıştır. Bu etkinlik için önerilen süre, 40 dakikadır. İşbirlikli grup çalışmalarının kullanıldığı etkinlikte 4'er -5'er kişilik gruplar oluşturulmuştur. Her bir gruba farklı bir kazanım verilerek bu kazanımı gerçekleştirebilmek için uygun çocuk edebiyatı eserine karar verilmesi ve bu seçimi yaparken hangi kriterleri temele aldıklarını belirlemeleri istenilmiştir. Sonrasında sırasıyla her bir grup tespitlerini açıklamış diğer gruplar ise eleştiriler yapmış ve önerilerde bulunmuştur. Bu etkinlik sonrasında sınıf öğretmen adaylarının şu kazanımlara ulaşması hedeflenmiştir:

- Sınıf öğretmen adayı, çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimine ilişkin verilen kazanımını gerçekleştirebilmek için uygun bir edebi eser belirleyebilir.
- Sınıf öğretmen adayı, verilen kazanımı gerçekleştirmek için neden ilgili çocuk edebiyatı eserini seçtiklerini gerekçeli olarak açıklayabilir.

10. Hafta/ Etkinlik 9:

Bu etkinlikle, çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi için plan geliştirme çalışması bağlamında kazanıma ulaşabilmek için uygun yöntem ve tekniklere karar verilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Bu etkinlik için önerilen süre, 40 + 40 dakikadır. Bu süreçte sınıf öğretmen adaylarının, kazanımlara ulaşmak için hangi edebi eseri kullanarak nasıl bir öğretme-öğrenme etkinliği uygulanması gerektiğine dair bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Bu etkinlikte de etkinlik 9'daki uygulama süreci ile benzer bir uygulama süreci işletilmiştir. Bu etkinlik sonrasında sınıf öğretmen adaylarının şu kazanımlara ulaşması hedeflenmiştir:

- Sınıf öğretmen adayları, belirledikleri kazanımlara ve edebi esere uygun yöntem/teknik belirleyebilir.

11. Hafta/ Etkinlik 10:

Bu etkinlikte, çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi için plan geliştirme çalışması bağlamında nasıl değerlendirmelere yer verileceği üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu etkinlik için önerilen süre, 40 + 40 dakikadır. Bu süreçte, öncelikle farklı değerlendirme çalışmaları üzerinde soru-cevap ve tartışma yöntemi ile incelemeler yapılmış; sonrasında, grup olarak uygulama çalışmaları yaptırılmış ve tüm sınıf tartışmasıyla değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Bu etkinlik sonrasında sınıf öğretmen adaylarının şu kazanımlara ulaşması hedeflenmiştir:

- Sınıf öğretmen adayları, planladıkları bir insan hakları dersine uygun değerlendirme yöntemini belirleyebilir.

12., 13. ve 14. Haftalar/ Etkinlikler:

Bu etkinliklerde, sınıf öğretmen adaylarında etkinlikleri uygulama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu etkinlik için önerilen süre, her hafta için 40+ 40 dakikadır. Bu süreçte, sınıf öğretmen adayları gruplar halinde çalışarak etkinlik planı hazırlayarak sınıfta uygulamışlardır. Bu süreçte, rol oynama, beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme, drama ve kukla oynatma gibi birbirinden farklı yöntemlerin işe koşulması temele alınmıştır. Her uygulama sonrasında, hem grubun kendini hem de sınıfın grubu değerlendirmesi istenmiştir. Hem uygulama sürecini farklı gözlerde değerlendirme imkânı sağlanmış hem de farklı yöntemlerin nasıl kullanıldığı ile ilgili deneyim kazandırılmıştır. Ayrıca, 14. hafta etkinlikler tamamlandıktan her iki gruba uygulama sonrası son ölçümler yapılmıştır. Bu etkinlik sonrasında sınıf öğretmen adaylarının şu kazanımlara ulaşması hedeflenmiştir:

- Sınıf öğretmen adayları, insan hakları eğitimi için uygun kazanım, eser ve yöntem/teknik seçerek, etkili bir insan hakları dersi planlar.
- Sınıf öğretmen adayı çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi için geliştirilen etkinlikleri değerlendirebilir.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi

3.5.1. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Formu'na (YDF) Ait Verilerin Analizi

YDF verilerinin analizi için Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı (YDDPA) geliştirilerek uygulanmıştır. YDDPA'nın geliştirilmesi sürecinde öncelikle toplanan verinin kapsam ve içeriği incelenmiştir. Bu inceleme sonrasında, YDDPA'nın ana iki bölümden oluşmasına karar verilmiştir. Bu bölümlerden birincisi çocuk edebiyatı eserlerinde insan haklarıyla ilgili durumları analiz edebilme becerisini kapsamaktadır. İkinci bölüm kendi içerisinde dörde ayrılıp; kazanımları ifade edebilme, uygun edebi eser seçebilme, öğretme-öğrenme etkinliklerini planlayabilme ve öğretme-öğrenme etkinliklerini değerlendirebilme becerilerini kapsamaktadır. Her bir bölüm için altı farklı performans düzeyi, bu düzeyleri tanımlayan ölçütler ve bu ölçütlere karşılık gelen 0-5 arasında değişen altı farklı puan tanımlanmıştır. Oluşturulan rubrik ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler sonrasında, gerekli düzeltmeler yapılarak rubrike son hali verilmiştir. YDF verileri YDDPA kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde iki farklı araştırmacı veri setini birbirinden bağımsız olarak kodlamıştır. Kodlama süreci sonrasında yaptıkları kodlamaları karşılaştırarak incelemiştir. Bu inceleme sonrasında kodlayıcı güvenilirliği .920 olarak bulunmuş ve farklı kodlamalar üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Ayrıca, veri seti demokrasi ve insan hakları eğitimi alanında uzman bağımsız bir kodlayıcının görüşüne sunulmuştur. Bağımsız kodlayıcının yaptığı kodlamalarla, araştırmacıların yaptığı kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği ve ayrılığı incelenmiştir. Bu inceleme sonrasında güvenilirlik katsayısı .964 olarak hesaplanmıştır. Bu inceleme sonrasında farklı kodlamalar üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Bu analiz sürecindeki kazanımlar sonrasında kodlar üzerinde tekrar incelemeler ve düzenlemeler yapılmıştır.

Bu süreçte, YDF'yi oluşturan her bir bölüme ait veri setlerinin kovaryans analizi için uygunluğu incelenmiş ve analiz için gerekli varsayımların tam olarak karşılanmadığı belirlenmiştir.

YDF'nin birinci aşaması olan edebi eserin insan hakları açısından analizi bölüme ait öntest ve sontest puanları için bağımsız gruplar t testinin uygunluğu için normallik testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.1'de gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Çocuk Edebiyatı Eserlerini İnsan Hakları Açısından Analiz Edebilme Becerisi Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Analizi

Ölçüm Türleri	Gruplar	n	Shapiro-Wilks p değeri
Öntest puanı	Deney	31	.000
	Kontrol	31	.000
Sontest puanı	Deney	31	.002
	Kontrol	31	.000

Tablo 3.1 incelendiğinde iki grubunda öntest ve sontest puanlarının normal dağılım göstermediği (normal dağılım için $p > .05$ olmalı) görülmektedir. Normal dağılım göstermeyen grup puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için t testi analizi yapılamayacağından; bağımsız gruplar t testinin non parametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan bu testin sonuçları bulgular bölümünde sunulmuştur.

YDF ikinci aşaması olan, çocuk edebiyatı eserleriyle etkinlik planlama bölüme ait öntest ve sontest puanları için bağımsız gruplar t testinin uygunluğu için normallik testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.2' de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle Etkinlik Planlama Becerisi Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Analizi Sonuçları

Ölçüm Türleri	Gruplar	n	Shapiro-Wilks p değeri
Öntest puanı	Deney	31	.000
	Kontrol	31	.000
Sontest puanı	Deney	31	.017
	Kontrol	31	.001

Tablo 3.2 incelendiğinde iki grubunda öntest ve sontest puanlarının normal dağılım göstermediği (normal dağılım için $p > .05$ olmalı) görülmektedir. Normal dağılım göstermeyen grup puanları arasında anlamlı bir fark olup-olmadığına

bakmak için t testi analizi yapılamayacağından; Bağımsız gruplar t testinin non parametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan bu testin sonuçları bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.5.2. İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğine (İHEYTÖ'ye) ait Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde edilen verileri analiz etmek için SPSS 22 istatistik programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun, öntest ve sontest verilerinin karşılaştırılması amacıyla sıklıkla kullanılan Kovaryans analizi yapmanın uygun olacağı düşünülmüş; fakat verilerden elde edilen Regresyon eğilimlerinin eşit olmaması ve Kovaryans yapabilmeyen temel sayıtlarından bağımlı değişken ve ortak değişken arasında ortak bir ilişki vardır varsayımı karşılanmadığı görülmüştür.

İHEYTÖ öntest ve sontest puanları için bağımsız gruplar t testinin uygunluğu için için bağımsız gruplar t testinin uygunluğu için normallik testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. İHEYTÖ Shapiro-Wilks Normallik Analizi Sonuçları

Ölçüm Türleri	Gruplar	n	Shapiro-Wilks p değeri
Öntest puanı	Deney	31	.621
	Kontrol	31	.040
Sontest puanı	Deney	31	.162
	Kontrol	31	.092

Tablo 3.3 incelendiğinde kontrol grubunun öntest puanının normal dağılım göstermediği (normal dağılım için $p > .05$ olmalı); bunun yanında grupların diğer puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Öntestte deney grubunun aldığı puanların normal dağılım gösterip; kontrol grubunu normal dağılım göstermemesi nedeniyle t testi yapılamayacağından, gruplar arası anlamlı farkı ölçmek için, non-parametrik bir test olan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bununla birlikte sontestte her iki grubun puanlarının normal dağılım göstermesi nedeniyle gruplar arası anlamlı farkı ölçmek için bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

3.5.3. Program Etkililiğini Değerlendirme Formu'na (PDF) İlişkin Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan Program Etkililiğini Değerlendirme Formu'ndan (PDF'den) elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sürecinde görüşme verilerine ilişkin transkript araştırma amacı doğrultusunda satır satır incelenmiş bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak ortaya çıkan anlamlardan hareketle kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar, tekrar gözden geçirilerek benzer amaçlara hizmet edenler bir araya getirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Veri analizi sürecinde güvenilirliği sağlayabilmek için kodlayıcı güvenilirliğine başvurulmuştur. Bu doğrultuda, analiz sürecinde araştırmacının yanı sıra insan hakları ve demokrasi eğitiminde uzman bir bağımsız kodlayıcı ile çalışılmış, araştırmacı ve uzman, veri setini birbirinden bağımsız olarak kodlamıştır. Kodlama süreci sonrasında yaptıkları kodlamaları karşılaştırarak incelemişlerdir. Bu inceleme sonrasında farklı kodlamalar üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Araştırmacının yaptığı kodlamalarla bağımsız kodlayıcının yaptığı kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği ve ayrılığı incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarının güvenilirliğinin hesaplaması aşamasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü uygulanmış görüşme verilerine ilişkin kodlayıcı güvenilirliği %83.33 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde uzmanla birlikte tartışılarak uzlaşmaya varılmıştır. Görüşme yapılan gruba ait verilerin analizi yapılırken her katılımcıya cinsiyetleri göz önünde bulundurularak takma isimler verilmiş, Bulgular bölümünde, katılımcılarla yapılan görüşmelerden yapılan alıntılar, bu takma isimlerle belirtilmiştir. Kadın katılımcıların takma adları **Arzu, Burcu, Ceyda, Damla, Ece, Filiz, Gül, Hülya, İrem, Jale, Lale, Melike** ve erkeklerin takma adları **Orhan ve Ömer**'dir. Ayrıca, katılımcıların baş harfleri koyu renktedir.

3.6. Deneysel Araştırma Süreci İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada, bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin bağımsız değişkenle açıklanmasını arttırmak için uygulamalar öncesinde öğretmen adaylarından insan haklarına ilişkin geçmiş yaşantıları ile bilgiler toplanmıştır. Bu doğrultuda, önceden insan hakları ile ilgili bir eğitim alıp almadıkları ve insan hakları için bilgilendirme amaçlı bireysel çalışmalar yapıp yapmadıkları ile ilgili bilgiler

toplanmıştır. Ayrıca, araştırmada öntest puanları arasında mevcut farklılığı istatistiksel olarak kontrol altına alabilmek için İHEYTÖ ve YDF için ANCOVA yapılması planlanmıştır. Ancak, testin varsayımlarının karşılanmamasından dolayı uygulanamamıştır. Uygulama sürecinde araştırmacıdan kaynaklanabilecek yanlılığı önleyebilmek için ise herhangi bir deneysel işlem uygulanmayan kontrol grubunun eğitim sürecini araştırmacı yürütmemiştir. Ancak, kontrol grubunda gerçekleştirilen çalışmalarla ilgili düzenli olarak bilgiler almıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğine (İHEYTÖ) İlişkin Bulgular

4.1.1. İHEYTÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

ÇEEİHEP öncesi deney ve kontrol grubu sınıf öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumlarıyla ilgili bilgiler elde etmek için İHEYTÖ öntest puanları Mann Whitney U testi yapılarak analiz edilmiştir. Yapılan bu testin sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. İHEYTÖ Ön Test Puanlarına Ait Mann Whitney U Testi

Ön Test Grupları	n	Sıra	Sıra	u	p
		Ortalaması	Toplamı		
Deney	31	29,35	910	414	.348
Kontrol	31	33,65	1043		

Tablo 4.1’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi programı (ÇEEİHEP) uygulanmadan önce İHEYTÖ’den aldıkları puanlar yer almaktadır. Bu tabloya göre ÇEEİHEP uygulanmadan önce deney grubunun İHEYTÖ sıra ortalaması 29,35 iken; kontrol grubunun İHEYTÖ sıra ortalaması 33,65 bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun ÇEEİHEP uygulanmadan önce İHEYTÖ’den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için sıra ortalamaları, non- parametrik bir test olan Mann Whitney U testine tabi tutulmuştur. Bu testin sonucunda deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının ÇEEİHEP uygulanmadan önce İHEYTÖ’den almış olduğu puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$U = .414$, $p > .05$] belirlenmiştir. Bu durum, ÇEEİHEP uygulanmadan önce seçilen grupların insan hakları eğitimine yönelik tutumlarının benzer olduğunu göstermektedir.

4.1.2. İHEYTÖ Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

ÇEEİHEP sonrası deney ve kontrol grubu sınıf öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumlarıyla ilgili değişim meydana gelip gelmediğiyle ilgili bilgi elde etmek için İHEYTÖ son test puanları bağımsız gruplar t testi yapılarak analiz edilmiştir. Yapılan bu testin sonuçları Tablo 4.2’ de verilmiştir.

Tablo 4.2. İHEYTÖ Son Test Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar T Testi sonuçları

Son Test Grupları	n	Ortalama	ss	sd	t	p
Deney	31	100,58	9,44	61	2,43	.018
Kontrol	31	94,19	11,16			

Tablo 4.2’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, deney grubuna Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Programı (ÇEEİHEP) uygulandıktan sonra İHEYTÖ’den aldıkları puanlar yer almaktadır. Bu tabloya göre ÇEEİHEP uygulandıktan sonra deney grubunun İHEYTÖ sıra ortalaması 100,58 iken; kontrol grubunun İHEYTÖ sıra ortalaması 94,19 bulunmuştur. Deney grubuna ÇEEİHEP uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubunun İHEYTÖ’nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için sıra ortalamaları, t testi ile sınanmıştır. Bu testin sonucunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin, deney grubuna ÇEEİHEP uygulandıktan sonra, İHEYTÖ’nden almış olduğu puanlar arasında anlamlı bir farkın olduğu [$t(61) = 2,4; p < .05$] belirlenmiştir. Bu durum, ÇEEİHEP’nin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile programın dışında tutulan kontrol grubundaki öğrencilerin insan hakları eğitimine yönelik tutumlarında farklılık olduğu; deney grubu öğrencilerinin insan hakları eğitimine yönelik olumlu tutum göstermelerini sağladığını, yani programın tutum geliştirme konusunda başarılı olduğunu göstermektedir.

4.2. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi yeterliliğine ilişkin bulgular, Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği

Değerlendirme Formu (YDF) verilerinin analizinden elde edilmiştir. Elde edilen bulgular iki başlık altında sunulmuştur. Bunlar; “Çocuk edebiyatı eserlerini insan hakları açısından analiz edebilme becerisine ilişkin bulgular” ve “Çocuk edebiyatı eserleriyle etkinlik planlama becerisine ilişkin bulgular” dır.

4.2.1. Çocuk Edebiyatı Eserlerini İnsan Hakları Açısından Analiz Edebilme Becerisine İlişkin Bulgular

4.2.1.1. Çocuk Edebiyatı Eserlerini İnsan Hakları Açısından Analiz Edebilme Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

YDF birinci aşaması olan, çocuk edebiyatı eserlerini insan hakları açısından analiz edebilme becerisine ilişkin öntest puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4. 3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Çocuk Edebiyatı Eserlerini İnsan Hakları Açısından Analiz edebilme Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ön Test Puanı	n	Sıra	Sıra	u	p
		Ortalaması	Toplamı		
Deney	31	32,94	1021,00	436	.487
Kontrol	31	30,06	932,00		

Tablo 4.3’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterlilik Değerlendirme Formu’nun (YDF’nin) birinci aşaması olan edebi eserleri insan hakları açısından analiz edebilme yeteneğini ölçmek için hazırlanmış olan formdan, ÇEEİHEP uygulanmadan önce aldıkları öntest puanları yer almaktadır. Bu tabloya göre ÇEEİHEP uygulanmadan önce deney grubunun YDF’nin birinci aşamasında aldıkları sıra ortalaması 32,94 iken; kontrol grubunun YDF’nin birinci aşamasında aldıkları sıra ortalaması 30,06 bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun ÇEEİHEP uygulanmadan önceki YDF’nin birinci aşamasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için sıra ortalamaları, non- parametrik bir test olan Mann Whitney U Testine tabi tutulmuştur. Bu testin sonucunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ÇEEİHEP programından önce uygulanan YDF’nin birinci aşamasında almış olduğu

puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$u = 436, p > .05$] belirlenmiştir. Bu durum, ÇEEİHEP uygulanmadan önce seçilen grupların edebi eserlerin insan hakları açısından analiz edebilme yeteneklerinin hemen hemen aynı seviyede olduğunu göstermektedir.

4.2.1.2. Çocuk Edebiyatı Eserini İnsan Hakları Açısından Analiz Edebilme Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

YDF birinci aşaması olan, çocuk edebiyatı eserlerini insan hakları açısından analiz edebilme becerisine ilişkin sontest puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Çocuk Edebiyatı Eserlerini İnsan Hakları Açısından Analiz edebilme Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Son Test Puanı	n	Sıra	Sıra	u	p
		Ortalaması	Toplamı		
Deney	31	44,66	1384,50	72,50	.000
Kontrol	31	18,34	568,50		

Tablo 4.4'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterlilik Değerlendirme Formu'nun (YDF) birinci aşaması olan edebi eserleri insan hakları açısından analiz edebilme yeteneğini ölçmek için hazırlanmış olan formdan, deney grubuna ÇEEİHEP uygulandıktan sonra aldıkları sontest puanları yer almaktadır. Bu tabloya göre ÇEEİHEP uygulandıktan sonra deney grubunun YDF'nin birinci aşamasında aldıkları sıra ortalaması 44,66 iken; kontrol grubunun YDF'nin birinci aşamasında aldıkları sıra ortalaması 18,34 bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun ÇEEİHEP uygulandıktan sonra, YDF'nin birinci aşamasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için sıra ortalamaları, non- parametrik bir test olan Mann Whitney U Testine tabi tutulmuştur. Bu testin sonucunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ÇEEİHEP uygulandıktan sonra, YDF'nin birinci aşamasında almış olduğu puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu [$U = 72,50; p < .05$] belirlenmiştir. Bu durum, Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi

Programı'nın edebi eserlerin insan hakları açısından analiz yeteneğini geliştirmede başarılı olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle Etkinlik Planlama Becerisine İlişkin Bulgular

4.2.2.1. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle Etkinlik Planlama Yeteneğine İlişkin Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

YDF'nin ikinci aşaması olan, çocuk edebiyatı eserleriyle etkinlik planlama yeteneğine ilişkin öntest Mann Whitney U testi sonuçları tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle Etkinlik Planlama Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ön Test Puanı	n	Sıra	Sıra	u	p
		Ortalaması	Toplamı		
Deney	31	30,03	931	435	.501
Kontrol	31	32,97	1022		

Tablo 4.5'te deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterlilik Formu'nun (YDF'nin) ikinci aşaması olan çocuk edebiyatı eserleriyle etkinlik planlama yeteneğini ölçmek için hazırlanmış olan formdan, ÇEEİHEP uygulanmadan önce aldıkları öntest puanları yer almaktadır. Bu tabloya göre ÇEEİHEP uygulanmadan önce deney grubunun YDF'nin ikinci aşamasında aldıkları sıra ortalaması 30,03 iken; kontrol grubunun YDF'nin ikinci aşamasında aldıkları sıra ortalaması 32,97 bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun ÇEEİHEP uygulanmadan önceki YDF'nin ikinci aşamasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için sıra ortalamaları, non- parametrik bir test olan Mann Whitney U testine tabi tutulmuştur. Bu testin sonucunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ÇEEİHEP programı uygulanmadan önce YDF'nin ikinci aşamasında almış olduğu puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı [$U = 435; p > .05$] belirlenmiştir. Bu durum, ÇEEİHEP uygulanmadan önce seçilen grupların çocuk edebiyatı eserleriyle etkinlik planlama yeteneklerinin hemen hemen aynı seviyede olduğunu göstermektedir.

4.2.2.2. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle Etkinlik Planlama Yeteneğine İlişkin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunun ÇEEİHEP uygulandıktan sonra, YDF'nin ikinci aşamasında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için sıra ortalamaları, non- parametrik bir test olan Mann Whitney U testine tabi tutulmuş; bu testin sonuçları tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle Etkinlik Planlama Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Sontest Puanı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Deney	31	43,55	1350	107	.000
Kontrol	31	19,45	603		

Tablo 4.6'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterlilik Değerlendirme Formu'nun (YDF'nin) ikinci aşaması olan çocuk edebiyatı eserleriyle etkinlik planlama yeteneğini ölçmek için hazırlanmış olan formdan, deney grubuna ÇEEİHEP uygulandıktan sonra aldıkları sontest puanları yer almaktadır. Bu tabloya göre ÇEEİHEP uygulandıktan sonra deney grubunun YDF'nin ikinci aşamasında aldıkları sıra ortalaması 43,55 iken; kontrol grubunun YDF'nin ikinci aşamasında aldıkları sıra ortalaması 19,45 bulunmuştur. Bu testin sonucunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ÇEEİHEP uygulandıktan sonra, YDF'nin ikinci aşamasında almış olduğu puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu [$U = 107$; $p < .05$] belirlenmiştir. Bu durum, ÇEEİHEP'nin çocuk edebiyatı eserleriyle etkinlik planlama yeteneğini geliştirmede başarılı olduğunu göstermektedir.

4.3. Program Etkililiğini Değerlendirme Formuna (PDF'ye) İlişkin Bulgular

Program Etkililiğini Değerlendirme Formu (PDF) üç sorudan oluşmaktadır. Sınıf öğretmen adaylarının forma verdikleri cevaplar kodlanarak çözümlenmeye

çalışılmış, bu kapsamda her soruya verilen cevaplar için temalar ve kodlar belirlenmiştir. Belirlenen temalar şu şekildedir:

Tema 1- ÇEEİHEP'nin yararlı ve gerekli olma durumu.

Kodlar:

- Bilinçli nesil yetiştirmek,
- Demokratik toplumlar oluşturmak,
- Çocukların haklarını öğrenmeleri,
- Çocukların haklarını savunmaları,
- Etkili insan hakları eğitimi,
- Mesleki gelişimi,
- İHE ilişkin olumlu tutum geliştirmesi.

Tema 2- Çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi için yeterlilik gelişimi durumu.

Kodlar:

- Etkili bir İHE verebileceğini düşünme,
- Kısmen verebileceğini düşünme

Tema 3- Uygulama öncesi ve sonrası İHE için tutum ve bilgi değişimi durumu.

Kodlar:

- İnsan hakları eğitiminin önemini anlama,
- Bilgi artışı sağlama,
- İnsan hakları eğitiminin nasıl yapılacağını öğrenme,
- Bilinç ve farkındalık geliştirme.

1.3.1. PDF'nin Birinci Bölümüne İlişkin Bulgular

PDF'nin ilk sorusu olan “Çocuk edebiyatı eserleriyle insan haklarına ilişkin anlayış ve tutum gelişimi için gerçekleştirilen uygulamaları yararlı ve gerekli buluyor musunuz? Neden açıklar mısınız?” sorusuna sınıf öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular, Tema 1 olarak belirlenmiş; Tema 1'e ait kodlar Tablo 4.7' de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Tema 1- ÇEEİHEP'nin Yararlı ve Gerekli Olma Durumuna İlişkin Bulgular.

Kodlar	f
Bilinçli nesil yetiştirmek	6
Mesleki gelişimi	6
İHE ilişkin olumlu tutum geliştirmesi	6
Çocukların haklarını öğrenmeleri	5
Çocukların haklarını savunmaları	4
Etkili insan hakları eğitimi	4
Demokratik toplumlar oluşturmak	4

Tablo 4.7 incelendiğinde, sınıf öğretmen adaylarının PDF'nin ilk sorusuna verdikleri cevaplarından elde edilen bulguların altı koddan oluştuğu görülmektedir. Bunlardan en sık tekrarlanan kodlardan birisi, insan hakları konusunda bilinçli nesil yetiştirmek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmen adaylarının PDF'nin ilk sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamaları insan hakları konusunda bilinçli nesil yetiştirme noktasında yararlı ve gerekli bulduklarını belirten ifadeler yer almıştır. Bu koda ilişkin örnek alıntılar şöyledir:

“...Çocukları bu konuda bilinçli yetiştirmek kendi haklarını bilmelerini ve kullanmalarını sağlayacaktır...” (Arzu)

“Evet, yararlı buluyorum çünkü biz de böylelikle daha bilinçli, sorumlu, özgürlüklere saygı duyan bireyler yetiştirmiş oluruz...” (Filiz)

“Evet, çok yararlı buluyorum çünkü her yönden bilinçli bireyler yetiştirmek biz öğretmenlerin görevidir...”(İrem)

Bu alıntılar incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarının ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamaları insan haklarına duyarlı ve saygılı bir nesil yetiştirebilmek için gerekli ve yararlı bir araç olarak ifade ettikleri söylenebilir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamaları

demokratik ve huzurlu toplumlar oluşturabilmek açısından da yararlı ve gerekli bulunduğunu belirten ifadeler de yer almıştır. Bu koda ilişkin örnek alıntılar şöyledir:

“...Bence bu uygulamalar yararlı ve gerekli, toplumumuzda genel anlamda insanlar insan hakları konusunda bilgi sahibi değiller çocukluktan bu eğitime başlanması gelecek toplumlar için faydalı olacaktır...”(Arzu)

“...Bu farkındalıkla yetişen bir çocuk ileriki hayatında da hem kendi haklarını korur hem de diğer insanların haklarını korur ve demokratik bir insan olma yolunda ilerler. Böylece toplum birbirleriyle saygı, sevgi çerçevesinde yaşamayı öğrenir; düzen ve refah içinde, bir toplum olma yolunda ilerler...” (Ceyda)

Bu alıntılar incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarının ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamaları demokratik ve huzurlu bir toplum elde edebilmek açısından gerekli ve yararlı bir araç olarak ifade ettikleri söylenebilir. Bunun yanında formda, öğretmen adaylarının ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamaları çocukların haklarını öğrenmeleri açısından yararlı ve gerekli bulunduğunu gösteren ifadeler de yer almıştır. Bu koda ilişkin örnek alıntılar şöyledir:

“...Çocuklara temel hak ve özgürlüklerini en kalıcı ve yararlı şekilde öğretmek için edebiyatı aracı olarak kullandık. Çocukların en çok sevdiği ya da bildiği masallar üzerinden insan haklarını en çokta kendi çocuk haklarını öğrenmek hem onların haklarını anlamlandırması hem de kalıcı olarak öğrenmeleri için en iyi yöntemdir...”(İrem)

“Evet, gerekli buluyorum. Öncelikle çocuklara verilen temel eğitim erken yaşlarda başladığı gibi insan haklarına ilişkin tutum ve anlayış gelişimi de erken yaşlarda başlamalıdır. Bir çocuk ya da birey sahip olduğu haklarını ve kendini müdafaa etmesini bilmelidir...”(Hülya)

“...yapılanları çok yararlı ve gerekli buluyorum. Çünkü bir çocuk her şeyden önce bir insan ve çocuk olduğunun farkına varmalı ve insan olarak haklarını bilmeli bu haklarını savunması için cesaretlendirilmelidir...”(Ceyda)

Tablo 4.7'deki kodlar incelendiğinde birçok sınıf öğretmen adayının ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamaları, çocukların karşılaşılabilecekleri hak ihlallerinde haklarını savunmaları açısından yararlı ve gerekli bulduklarını gösteren ifadeler yer almıştır. Bu koda ilişkin örnek alıntılar şöyledir.

“...Haklarının ve kendinin farkında olan çocuk herhangi bir ihmal ve istismarda neler yapabileceğini bilir ve bunun için yardım isteyebilir. Bu farkındalıkla yetişen bir çocuk ileriki hayatında da hem kendi haklarını korur...”(Ceyda)

“Evet, gerekli buluyorum. Öncelikle çocuklara verilen temel eğitim erken yaşlarda başladığı gibi insan haklarına ilişkin tutum ve anlayış gelişimi de erken yaşlarda başlamalıdır. Bir çocuk ya da birey sahip olduğu haklarını ve kendini müdafaa etmesini bilmelidir.” (Hülya)

Tablo 4.7'deki kodlar incelendiğinde birçok sınıf öğretmen adayının ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamaları, insan hakları eğitiminin daha etkili ve kalıcı öğretilmesi açısından yararlı ve gerekli bulduklarını gösteren ifadeler yer almıştır. Bu koda ilişkin örnek alıntılar şöyledir:

“Evet, kesinlikle yararlı ve gerekli olduğunu düşünüyorum çünkü ilköğretim düzeyindeki bir çocuklara bilginin doğrudan verilmesi etkili ve kalıcı olmayacağından hedeflenen davranışların çocuk edebiyatı dersinde gördüğümüz çeşitli yöntemlerle işlenmesinin daha verimli olacağına inanıyorum...”(Damla)

“...Küçük yaşlarda verilen eğitim oldukça önemli ve bize sunulan uygulamalar hitap edeceğimiz gruba yönelik yöntem ve bilgi sağladı. Yapılan uygulamalar sayesinde çocuklara haklarını ilgi çekecek bir biçimde verebilme yetisi kazandırdı. Uygulamanın yapılış tekniği aynı zamanda kalıcılık da sağladı...”(Gül)

“...Çocuklara temel hak ve özgürlüklerini en kalıcı ve yararlı şekilde öğretmek için edebiyatı aracı olarak kullandık. Çocukların en çok sevdiği ya da bildiği masallar üzerinden insan haklarını en çokta kendi çocuk haklarını öğrenmek hem onların haklarını anlamlandırması hem de kalıcı olarak öğrenmeleri için en iyi yöntemdir...”(İrem)

Bu alıntılar incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarının yarısına yakını (n=6) ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamaların kendilerinin mesleki açıdan gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirten cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. “Mesleki gelişimi ve İHE ilişkin olumlu tutum geliştirmesi” koduyla ifade edilen bu duruma ilişkin örnek alıntılar şöyledir:

“Evet, yararlı buluyorum, çünkü bir sınıf öğretmeni adayı olarak çocukların ne gibi haklara sahip olduğunu bilmem gerekiyor. Bu durumun benim mesleğimde oldukça yarar katacağını düşünüyorum...”(Burcu)

“...Yapılan uygulamalar sayesinde çocuklara haklarını ilgi çekecek bir biçimde verebilme yetisi kazandırdı. Uygulamanın yapılış tekniği aynı zamanda kalıcılık da sağladı. Bence bu uygulamalar sınırlı bölümlerle kalmamalı. Bütün eğitimciler için gerekli olduğunu ve devam etmesi gerektiğini düşünüyorum...”(Gül)

“Çocuk edebiyatı dersinde insan haklarına ilişkin anlayış ve tutum gelişimi için gerçekleştirilen uygulamaları yararlı ve gerekli buluyorum. Bunun benimsenmesi ve uygulamaya geçirilmesi için öncelikle tanıtılması gerekiyor. Birçok öğretmen ve öğretmen adayının bu konuda pek bir bilgisi yok. Bu gibi çalışmalarını tanıdığımızda kullanmamızın yararlı olacağını düşünerek uygulamaya geçirebiliyoruz...”(Lale)

Bu alıntılar incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarının ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamaları mesleki gelişimlerine olumlu katkıda bulunacağını düşündüklerini gösteren ifadeler yer almasının yanında; insan hakları eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunması açısından gerekli ve yararlı uygulamalar olarak gördüklerini ifade eden cevaplar verdikleri söylenebilir.

1.3.2. PDF'nin İkinci Bölümüne İlişkin Bulgular

PDF'nin ikinci sorusu olan “Kendinizi çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimini gerçekleştirebilecek yeterlilikte görüyor musunuz?” sorusuna sınıf öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular, Tema 2 olarak belirlenmiş; Tema 2'ye ait alt temalar tablo 4.8' de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Tema 2- Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi İçin Yeterlilik Gelişimi Durumu

Kodlar	f
Etkili bir İHE verebileceğini düşünme	12
Kısmen verebileceğini düşünme	2

Tablo 4.8 incelendiğinde, sınıf öğretmen adaylarının PDF'nin ikinci sorusuna verdikleri cevaplarından elde edilen bulguların iki koddan oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının tamamına yakını (n=12) ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamalar sonrasında kendilerini çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi gerçekleştirebilecek yeterlilikte görüyorken, iki sınıf öğretmen adayının kendilerini, çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi kısmen gerçekleştirebilecek yeterlilikte gördüklerini belirttikleri görülmektedir. Bu cevaplar içerisinde en sık rastlanan “Etkili bir insan hakları eğitimi verebileceğini düşünme” koduna ilişkin örnek alıntılar şöyledir:

“Evet, Çocuk Edebiyatı dersinde ve insan hakları eğitiminde bununla ilgili uygulama yaptık. Mesleğe başladığımda sınıfta işlenecek metinleri buna uygun seçeceğim. İnsan hakları eğitiminde gördüğümüz etkinlikleri gerçekleştirebilecek yeterlikte olduğumu düşünüyorum.”(Gül)

“Evet görüyorum. Dersteki uygulamasına ilişkin yeteri kadar örnek uygulamayı inceleme fırsatım oldu.”(Hülya)

“Kendimi bu yeterlilikte görüyorum. Çünkü hocamız dersi çok verimli işledi ve hepimizin katılımını sağladı. Yani bu konuda hepimiz tecrübe kazandık bence.”(Jale)

“Kendimi çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi gerçekleştirebilecek yeterlilikte görüyorum. Çünkü bu konuda yaptığımız çalışma sırasında bir çok hikâye inceledik ve bunun öğrencilere nasıl sunulup aktarılacağını öğrendik... Ayrıca bu uygulamayı benimsemiş olmam bu eğitimi gerçekleştirebilecek olmam açısından önemli. Bunu yaparken çocuklara ne gibi sorular soracağımı, dersin akışını ne gibi

yönlere çekebileceğimi bu dersten sonra öğrendiğimi düşünüyorum.”(Lale)

Bu alıntılar incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarının neredeyse tamamının ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamalar sonunda kendilerinin çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi gerçekleştirecek yeterlilikte gördüklerini ifade eden cevaplar verdikleri görülmektedir. Diğer taraftan iki öğretmen adayının verdiği cevaplardan elde edilen “İnsan hakları eğitimi kısmen verebileceğini düşünme” koduna ilişkin örnek alıntılar şöyledir:

“Bazı açılardan görüyorken, bazı açılardan görmüyorum. Teorik olarak ne yapacağımı ve nasıl yapacağımı biliyorum ama bunları uygularken doğru bir şekilde yapabilir miyim, emin değilim.”(Melike)

“Tamamen olmasa da kısmen görüyorum. Az çok bunun nasıl yapılacağını, eserler üzerinden çocuklara haklarının nasıl kavratılacağını gördük ve öğrendik.”(Ömer)

Bu alıntılar incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarından sadece ikisinin ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamalar sonunda kendilerinin çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi kısmen gerçekleştirecek yeterlilikte gördüklerini ifade eden, aslında bu süreçte çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitiminin nasıl gerçekleştirileceğini öğrendiklerini fakat net bir şekilde gerçekleştireceklerini belirtmedikleri görülmektedir.

1.3.3. PDF'nin Üçüncü Bölümüne İlişkin Bulgular

PDF'nin üçüncü sorusu olan “Uygulamalar öncesi ve sonrası insan hakları eğitimine ilişkin tutum ve bilgilerinizde her hangi bir değişim gözlemlediniz mi? Nasıl açıklar mısınız?” sorusuna öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular, Tema 3 olarak belirlenmiş; Tema 3'e ait kodlar Tablo 4.9' da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Tema 3- Uygulama öncesi ve sonrası İHE* için tutum ve bilgi değişimi durumu

Kodlar	F
Bilgi artışı sağlama	11
Bilinç ve farkındalık oluşumu	8
İnsan hakları eğitimine yönelik olumlu tutum	7
İnsan hakları eğitiminin nasıl yapılacağını öğrenme	6

*İnsan hakları eğitimi

Tablo 4.9 incelendiğinde, sınıf öğretmen adaylarının PDF'nin üçüncü sorusuna verdikleri cevaplarından elde edilen bulguların dört koddan oluştuğu görülmektedir. Bunlardan en sık tekrarlanan kod olarak da “Bilgi artışı” kodu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmen adaylarının PDF'nin ilk sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamalar öncesi ve sonrasında insan haklarına dair bilgilerinde artış olduğunu belirten ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu koda ilişkin örnek alıntılar şöyledir:

“Bu dersten önce insan hakları konusu hiç ilgimi çekmiyordu ve çoğu insan hakkını bilmiyordum ve bir gereklilik olarak da görmüyordum ama dersten sonra bilmediğim bir sürü insan hakkı olduğunu gördüm ve bunları öğrendim...”(Arzu)

“...Bu uygulamadan önce hiçbir fikrim yoktu. Sonrasında verilen dersle baya bir bilgi edindim. Bireyin baya bir hakka sahip olduğunu ve hepsinin isimleri olduğunu öğrendim.” (Burcu)

“...İnsan hakları eğitiminin çocukların eğlenerek ve merakla okuduğu, dinlediği metinler aracılığıyla kalıcı ve etkili bir şekilde öğretilbileceğini gördüm. Hatta bu uygulama sayesinde ben de bilmediğim hakları öğrenmiş oldum.”(Ceyda)

“Evet gözlemledim. Bilmediğim ve daha önce görmediğimin bazı insan haklarını öğrendim...”(Ece)

Bu alıntılar incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarının çok büyük bir kısmının ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamalar neticesinde kendilerinde gördükleri en dikkat çekici değişimin insan haklarına dair bilgi düzeylerindeki artış

olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu temaya ilişkin en sık rastlanan kodlardan bir diğeri de “Bilinç ve farkındalık oluşumu”dur. Bu koda ilişkin örnek alıntılar şöyledir:

“Evet, bir değişme gözlemlerdim. İnsan haklarının ne olduğunu, bir çocuğa hangi yollarla insan haklarına karşı doğru tutum geliştirilmesi sağlanır, insan haklarını bilmenin önemini öğrendim. Dersten önce bu bilgilere pek fazla sahip değildim ama dersten sonra insan haklarına karşı farkındalık oluştu.”(Hülya)

“Uygulamalar öncesi kendi haklarımın çoğundan bile habersizdim. Belki sağda solda işittim ama tam olarak bilmiyordum. Daha sonra böyle bir ders görünce ne kadar eksik olduğumu anladım. Bu uygulamaları görürken hem öğrendim hem de eğlendim. Biz bu yaşta bu kadar eğleniyorsak çocuklar daha çok eğlenecek ve öğrenmekten zevk duyacaklardır...”(İrem)

“Bilgilerimde değişimden ziyade bir artış oldu diyebilirim. İnsan hakları nedir gerçek anlamıyla öğrendim ve ne kadar önemli olduğunu ihlali halinde nasıl kötü sonuçlar doğurabileceğini kavradım...”(Jale)

Bu alıntılar incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (n=8) ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamalar neticesinde kendilerinde gördükleri en önemli değişimlerden birinin, insan hakları konusunda bilinç ve farkındalık oluşumu olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Tema 3’te yer alan kodlardan bir diğeri de “İnsan hakları eğitime yönelik tutum” dur. Bu koda ilişkin örnek alıntılar şöyledir:

“Bu dersten önce insan hakları konusu hiç ilgimi çekmiyordu ve çoğu insan hakkını bilmiyordum ve bir gereklilik olarak da görmüyordum ama dersten sonra bilmediğim bir sürü insan hakkı olduğunu gördüm ve bunları öğrendim. Etrafımdakilerde bunları öğrensinler istedim. Özellikle çocuklara bu konuda eğitim verilmesi gerektiği kanaatindeyim. Eğer bizlere de çocukken bu noktada iyi bir eğitim verilseydi derse ilk başladığımızda konuya gereksiz gözüyle bakmazdım. Dersin başında yanlışmışım ama bu dersten sonra insan haklarının önemi kavradım.”(Arzu)

“Uygulamalar öncesinde daha bilinçsizdik ve bunun nasıl yapılacağını açıkçası tam olarak bilmiyorduk ve ayrıca önemini de kavramış olduk, öncesinde insan hakları eğitimine fazla önem vermiyordum yaşam sürecinde insanların yavaş yavaş sırası geldiğinde kendiliğinden öğrenilebileceğini düşünüyordum ama şimdi çocukluktan itibaren bu eğitimin verilmesini ve işine yaramasa bile bilinçli ve haklarını bilen bireyler yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ömer)

“Uygulamalar öncesi ve sonrası insan hakları eğitimine ilişkin tutum ve bilgilerimde bir değişim oldu... İnsan hakları çok önemli bir kavram ve bunun insanlara küçük yaşlardan itibaren kendi düzeylerinde kazandırılabilceğini düşünüyorum... Çocuk sahip olduğu ama haberdar olmadığı bir çok hakkını bu şekilde öğrenebilir. İnsanların haklarından haberdar edilmesi ve bunun küçük yaşlardan itibaren yapılması toplum içinde sağlıklı bir durum. İnsan hakları eğitiminin ders olarak verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Lale)

Bu alıntılar incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarının yarısı (n=7) ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamalar neticesinde insan haklarına eğitimine yönelik tutumlarında olumlu değişimler olduğunu ifade eden cevaplar verdikleri görülmektedir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının uygulamalar sonunda insan hakları eğitiminin nasıl yapılacağını öğrendiklerini ifade eden cevaplarda yer almıştır. Bu bulgulara ilişkin örnek alıntılar şöyledir:

“Uygulamalardan önce okuduğum metinlerdeki insan haklarına aykırı durumların yeterince farkına varmıyor ve insan hakları dersinin sadece birkaç örnek olayla ve bu hakların tahtaya yazılarak ve ezberletilerek öğretilbileceğini düşünüyordum. Fakat uygulamalardan sonra okuduğum ve dinlediğim metinlerdeki insan haklarına aykırı durumları rahatlıkla fark edebiliyorum ve insan hakları eğitiminin çocukların eğlenerek ve merakla okuduğu, dinlediği metinler aracılığıyla kalıcı ve etkili bir şekilde öğretilbileceğini gördüm...” (Burcu)

“Evet gözlemlerim... Eğer gelecekte insan hakları dersi olursa bu dersin nasıl işleneceğini öğrendim. Bu konularda uygulama bana büyük katkı sağladı.” (Ece)

“Uygulama öncesinde insan haklarının hikâyeler üzerinden anlatılabileceğini hiç düşünmemiştim. Uygulamadan sonra bunun çocuklar için etkili ve faydalı bir yol olduğunu düşündüm. İnsan hakları çok önemli bir kavram ve bunun insanlara küçük yaşlardan itibaren kendi düzeylerinde kazandırılabilceğini düşünüyorum.”(Lale)

Bu alıntılar incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarından bazılarının ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamalar neticesinde insan haklarına eğitimini nasıl gerçekleştirebileceklerine dair bilgi ve yeteneklerinde olumlu yönde değişimin meydana geldiğini ifade eden cevaplar verdikleri söylenebilir.

PDF’den elde edilen bulgular incelendiğinde, görüşmeye katılan sınıf öğretmen adaylarının, ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamaları, insan hakları konusunda bilinçli bir nesil yetiştirmesi, mesleki gelişimlerine katkıda bulunması, insan hakları eğitimine yönelik olumlu tutum gelişimine olumlu katkısının olması, çocukların haklarını öğrenmeleri, etkili insan hakları eğitimi verebilmeye katkıda bulunması, çocukların haklarını savunabilmesi ve demokratik toplumlar oluşturabilmek açılarından yararlı ve gerekli bulduklarını belirttikleri görülmüştür.

PDF’den elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmen adaylarının tamamına yakını (n=12), çocuk edebiyatı eserlerini kullanarak etkili bir insan hakları eğitimi gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında sınıf öğretmen adayları, ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamalar sonrası, insan haklarına dair bilgilerinde, insan hakları eğitimine dair bilinç ve farkındalıklarında, insan haklarına ilişkin tutumlarında, insan hakları eğitiminin nasıl yapılacağına dair bilgilerinde, olumlu yönde bir gelişim olduğunu belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar alan yazın bulgularıyla tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın bulguları, Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Programı'nın (ÇEEİHEP'nin) sınıf öğretmen adaylarının insan hakları eğitimi gerçekleştirebilme yeterliliğini ve insan haklarına dair bilgilerini olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Yine bulgular kontrol edildiğinde; ÇEEİHEP'nin, insan hakları eğitime yönelik olumlu tutum gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmen adaylarından oluşan deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi, çocuk edebiyatı eserlerini insan hakları ile ilgili durumlar açısından analiz edebilme becerisi, çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitime yönelik etkinlik planlayabilme becerisi ve insan hakları eğitime yönelik tutumları açısından benzer durumda oldukları belirlenirken; uygulama sonrası deney ve kontrol grupları arasındaki bilgi, beceri ve tutum puanlarının önemli ölçüde farklılaştığı, deney grubu öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve tutumlarında olumlu bir artış olurken, kontrol grubu öğrencilerinin bilgi, beceri ve tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu tespit, sınıf öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde yer alan ifadelerle de desteklenmiştir. Zira sınıf öğretmen adaylarının bir kısmı ÇEEİHEP kapsamında uygulanan etkinlikler öncesi insan hakları eğitimi dair bir fikirlerinin olmadığını; fakat program sonunda kendilerini etkili bir insan hakları eğitimi gerçekleştirebilecek düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir.

Bunun yanında sınıf öğretmen adaylarının tamamının ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamaları yararlı ve gerekli bulduğunu belirttikleri görülmüştür. Birçok sınıf öğretmen adayı, insan haklarına dair bilgilerinde, insan hakları eğitime yönelik tutumlarında, insan hakları eğitimini gerçekleştirmeye yönelik becerilerinde olumlu bir değişim ve gelişim olduğunu belirttikleri

görülmüştür. Çalışma kapsamında saptanan bu bulguların ilgili alanyazındaki insan hakları eğitimi ile ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlarla da desteklendiği görülmektedir.

Yiğit ve Kesmeçi (2015) çocuk edebiyatı ürünlerinden masalın içerik olarak demokrasi ve insan hakları eğitimine uygun olup olmadığını inceledikleri çalışmalarının sonunda, ölçüt örnekleme yöntemi ile seçtikleri, Naki Tezel'e ait masalın, insan hakları ve demokrasi gibi kavramlarını verebilmek açısından uygun olduğu sonucuna varmışlardır. Bunun yanında alanyazın incelendiğinde çocuk edebiyatı ürünlerinin, eğitsel değeri üzerinde yoğunlaşan birçok araştırmanın sonucunda da çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitim alanında kullanmaya elverişli olduğu ve çeşitli eğitsel amaçları gerçekleştirmeye yardımcı olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Aytan, 2012; Bakan, 2006; Kayman, 2011; Kazan, 2012; Korkmaz, 2010; Özkan, 2014; Özler, 2006; Uzun, 2009). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersine yönelik öğretmen ve öğrenci algılarını inceleyen bir çalışma ortaya koyan Balbağ, Bayır ve Ersoy da (2017) İnsan Hakları dersinde öykü ve masallardan yararlanmanın öğretmenler ve öğrenciler tarafından hoş karşılandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum PDF'den elde edilen, öğretmen adaylarının insan hakları eğitiminde çocuk edebiyatı eserlerini kullanmanın kendileri ve öğrenciler açısından olumlu sonuçlar doğuracağını ifade ettikleri bulgularla da örtüşmektedir.

Karakter eğitiminde çocuk edebiyatının yerini ve önemini inceleyen Almerico (2014) da çocuğu istendik yönde eğitmenin ve ona birtakım değerleri vermenin en makul yolunun, kaliteli çocuk edebiyatı eserlerinin kullanarak verilecek olanı olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın sonunda da ileride insan hakları eğitimi dersi verecek olan öğretmen adaylarının, çocuk edebiyatı eserleriyle, insan haklarına dair değerleri verebilme becerilerinin arttığı görülmüştür. Bu bağlamda alanyazında bu sonuca paralel bir yargı ortaya koyan Dellal (2010) da çocukta kendi haklarına ilişkin farkındalık yaratmak amacıyla çocuk hakları eğitiminde, yazımsal nitelikli çocuk kitaplarından yararlanmak gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Balbağ, Bayır ve Ersoy'un (2017) ortaya koyduğu en çarpıcı sonuçlardan birisi de sınıf öğretmenlerinin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersini nasıl işlemeleri gerektiğinin bilmedikleri için bu dersi Türkçe dersi gibi işlediklerini belirtmeleridir. Bunun yanında insan hakları eğitiminde, yöntem ve teknik yetersizliğine dikkat çeken (Başaran, 2007; Güdücü, 2008; Gülcan, 1997; Yeşil,

2004) ve öğretmen adaylarının insan hakları eğitimi alanında, yeterliliğini geliştirmenin önemi (Çarıkçı, 2010; Gömleksiz ve Çetintaş, 2011; Gülcan, 1997; Gülmez, 1997; Kepenekçi, 1999; Özen, 2012; Şahin, 2012; Ulubey ve Gözütok, 2015; Ülger ve Yel, 2013) hakkında birçok araştırmacının görüş bildirdiği görülmektedir. Bu sonuçlar, YDF'den elde edilen öntest bulgularıyla da örtüşmektedir. Zira öğretmen adaylarının, ÇEEİHEP uygulanmadan önce insan hakları eğitimine ilişkin ders planlama becerilerinin düşük olduğu ve öğretmen adaylarının yapılan görüşmelerde ÇEEİHEP'den önce insan hakları eğitimi yapamayacaklarını ifade ettikleri gözlenmiştir. Bunun yanında bu araştırmada, ÇEEİHEP sonrası öğretmen adaylarının tamamına yakınının etkili bir insan hakları eğitimi yapabileceklerini, ÇEEİHEP'nin mesleki gelişimlerine olumlu katkı sunduğunu ifade etmeleri ve bu durumun YDF'den elde edilen, insan hakları eğitimine yönelik etkinlik planlayabilme becerileri puanlarındaki artışla desteklenmesi, bu çalışmayı betimsel nitelikte olan çalışmalardan farklı kılmaktadır.

PDF'den elde edilen bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmen adaylarının insan haklarına dair bilgilerinde bir artış meydana geldiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum alanyazında elde edilen sonuçlarla desteklendiği görülmektedir. Nitekim Şahin (2010) öğretmenler üzerinde yürüttüğü, insan haklarının etik temelleri ve uluslararası düzenlemeler çerçevesinde, geliştirdiği insan hakları eğitimi programının etkisini ölçtüğü çalışmasının sonucunda öğretmenlerin insan hakları bilgilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttığı sonucuna ulaşmıştır.

ÇEEİHEP kapsamında yapılan uygulamaların sınıf öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutum, beceri ve bilgilerini olumlu yönde değiştirdiğini gösteren bulgular, sınıf öğretmen adaylarının insan hakları eğitiminde geliştirilebileceğini göstermektedir. İnsan hakları eğitiminde öğretmenin önemine dikkat çeken Elkatmış (2007) bütün öğretmenlerin, sınıfındaki öğrencileri düşünce, tutum ve davranışlarını direkt ya da dolaylı olarak etki altında bıraktığını; sınıf ortamında onlarla kurduğu etkileşim sonucu, bilgi ve beceri, tavır ve davranışları üzerinde kalıcı izler bıraktığını bu nedenle öğretmenlerin insan hakları, özgürlükler ve demokrasi konularında yeterli bir bilgi birikimine sahip olmanın yanı sıra gerekli tutum ve davranışları da sergilemesinin bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumlarını ölçme amacıyla

çalışma yapan Çarıkçı (2010) insan haklarına saygılı öğrenciler için, öğretmen adaylarına insan hakları eğitimi verilmesi gerekliliği sonucuna varmıştır.

Gündoğdu'nun (2011) öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumlarını incelediği çalışmasının sonucunda eğitim fakültelerinde insan hakları eğitimi verilmesinin yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını inceleyen Gömleksiz ve Çetintaş (2011) da öğretmen yetiştiren kurumların eğitim programlarında insan hakları, demokrasi eğitimi gibi derslere ve projelere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yeşil (2004) İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitiminde Yöntem adlı çalışmasının sonunda, öğrencilerin, öğretmenlerin planlarının, en ince ayrıntısına kadar belirlenmiş "müfredat" programının, ders kitaplarının kölesi olmaktan kurtarılıp; onları düşünmeye, yargılamaya, üretmeye, eyleme ve etkinliğe iten yöntemlerden oluşan bir öğretim süreci seçilmesinin ve öğretmenin mesleki olarak gelişmesinin bu noktada kritik öneme sahip bir durum olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında insan hakları kavramlarının soyut olduğu, bu nedenle bu dersin öğretimi sırasında, öğrencilerin aktif olduğu, etkinlik temelli uygulamaya dönük olarak verilmesi bu sorunu ortadan kaldırmada etkili olabileceğini belirten birçok araştırmanın varlığı dikkat çekmektedir (Er, Ünal ve Özmen, 2013; Sadık ve Sarı, 2012; Yiğittir, 2007). Bu araştırmanın bulguları bu bağlamda incelendiğinde; görüşme yapılan sınıf öğretmen adaylarına, ÇEEİHEP kapsamında uygulanan etkinlikleri hangi açılardan yararlı ve gerekli buldukları sorulmuş, 14 sınıf öğretmen adayından 10 tanesi programın, sunulan yöntem tekniklerle daha etkili ve kalıcı insan hakları eğitimi yapmaya imkân veren ve mesleki gelişimlerine olumlu katkı sunan bir program olduğundan bahsettikleri görülmüştür.

Görüşme yapılan sınıf öğretmen adaylarına, ÇEEİHEP kapsamında uygulanan etkinlikleri hangi açılardan yararlı ve gerekli buldukları sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, sınıf öğretmen adaylarının tamamına yakınının çocuk edebiyatını kullanarak verilecek bir insan hakları eğitiminin, öğrencilerin bilinçli bir nesil olarak yetiştirilmesine (n= 6), demokratik ve huzurlu toplumlar oluşturulmasına (n= 4), çocukların haklarını öğrenmelerine (n= 5) ve çocukların haklarını savunmalarına (n= 4) olumlu katkıda bulunacağını ifade ettikleri görülmektedir. Bu kapsamda alanyazın incelendiğinde, Gürel'in (2016) Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve

Demokrasi Dersine Yönelik Görüşlerinin Karşılıklı Olarak İncelenmesi adlı araştırmanın sonuçlarında da öğretmenlerin tamamının insan hakları eğitiminin gerekli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bunun yanında bilinçli, hayata hazır, demokratik, saygılı, karşılaştığı problemleri çözebilen, sorumlu ve haklarını bilen yurttaşların yetiştirilmesinin ancak insan hakları eğitimi sayesinde olabileceğini ifade ettikleri görülmüştür. Kepenekçi'ye (2003) göre de öğrencilerde hak ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesi şüphesiz etkili bir vatandaşlık eğitimi ile mümkün olacaktır.

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde ÇEEİHEP'nin sınıf öğretmen adayları üzerinde insan hakları eğitimine ilişkin olumlu tutum geliştirici etkisinin olduğu, sınıf öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı eserleriyle etkinlik planlayabilme becerisini ve edebi eserleri insan hakları bağlamında analiz edebilme yeteneği geliştirdiği söylenebilir. Bunun yanında sınıf öğretmen adaylarının ÇEEİHEP'nin uygulama sürecini kendileri açısından yararlı ve geliştirici buldukları; program sonunda kendilerini çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi verebilecek yeterlilikte gördükleri söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümde, amacı çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitim programı (ÇEEİHEP) geliştirmek ve program dahilinde sınıf öğretmen adaylarında insan hakları eğitimine ilişkin beceri ve olumlu tutum geliştirip geliştirmediğini değerlendirmek olan bu çalışmadan elde edilen sonuçlara ve bu araştırma sonuçlarına bağlı olarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırma problemlerine paralel olarak aşama aşama sunulmuştur.

6.1.1. ÇEEİHEP'nin İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Üzerine Etkisi

Araştırmanın sonuçları ÇEEİHEP'nin deney grubunu oluşturan sınıf öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırdığını göstermiştir.

Diğer yandan ÇEEİHEP dışında tutulan kontrol grubu sınıf öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutum puanlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

6.1.2. ÇEEİHEP'nin Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Üzerine Etkisi

ÇEEİHEP'nin çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi yeterliliği üzerine etkisine ilişkin bulgular incelendiğinde, ÇEEİHEP dışında tutulan kontrol grubu sınıf öğretmen adaylarının edebi eserin insan hakları açısından analiz edebilme

becerileri puanları ve çocuk edebiyatı eserleriyle etkinlik planlama beceri puanlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

ÇEEİHEP'nin uygulandığı deney grubu sınıf öğretmen adaylarının edebi eserin insan hakları açısından analiz edebilme becerileri puanları ve çocuk edebiyatı eserleriyle etkinlik planlama beceri puanlarında uygulamalar sonunda anlamlı bir şekilde artarak değiştiği görülmüştür.

Araştırmanın bulguları, ÇEEİHEP'nin sınıf öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi yeterliliğini arttırdığını göstermiştir.

6.1.3. Program Etkililiğini Değerlendirme Formu'ndan (PDF) Elde Edilen

Sonuçlar

PDF'den elde edilen veriler incelendiğinde ÇEEİHEP uygulanan sınıf öğretmen adaylarının tamamının, uygulanan programı yararlı ve gerekli bulduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda;

Sınıf öğretmen adaylarının ÇEEİHEP'yi mesleki gelişim ve insan hakları eğitimine yönelik olumlu tutum bakımından; insan hakları konusunda bilinçli nesil yetiştirebilmek bakımından; insan hakları eğitiminin daha etkili ve kalıcı verilebilmesi bakımından; demokratik ve huzurlu toplumlar oluşturmak bakımından; çocukların haklarını öğrenmeleri bakımından; çocukların karşılaşılabilecekleri hak ihlallerinde haklarını savunmaları bakımından yararlı ve gerekli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

ÇEEİHEP'nin uygulandığı sınıf öğretmen adaylarının tamamına yakınının kendilerini çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi verebilecek yeterlilikte gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

PDF'den elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının tamamının uygulama öncesi ve sonrası, bilgi ve tutumlarında bir değişim gördüklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda;

Sınıf öğretmen adayları, insan hakları eğitimine yönelik tutumlarında, insan haklarına dair bilgilerinde, insan hakları eğitimine dair yeterliliklerinde ve insan hakları konusunda bilinç ve farkındalıklarında olumlu değişimler olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Başta insan hakları eğitimi veren öğretmenler olmak üzere, geleceğin mimarı sayılan bütün öğretmenlere ve öğretmen adaylarına insan hakları eğitimi konusunda olumlu tutum geliştirebilmek amacıyla bu programın uygulanması önerilebilir.
2. İlerde insan hakları eğitimi verecek olan öğretmen adaylarına ve hâlihazırda insan hakları eğitimi veren öğretmenlere, insan hakları eğitiminin nasıl verilebileceğine yönelik beceri ve anlayış kazandırması amacıyla bu program uygulanabilir.
3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmen adaylarının program öncesi insan hakları eğitiminin gerekli olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenin gerekliliğine inanmadığı bir eğitimin başarısız olacağı göz önüne alındığında öğretmenlere ve öğretmen adaylarına insan hakları eğitiminin gereğini ve önemini anlatıcı bilgilendirme ve eğitim programları uygulanabilir.
4. Araştırma, birçok sınıf öğretmen adayının insan hakları eğitiminin çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla verilmesini yararlı bulduğunu göstermektedir. Bu kapsamda ilköğretimde verilebilecek insan hakları eğitiminde çocuk edebiyatı eserlerinin kullanımı önerilebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. ÇEEİHEP diğer branştaki öğretmen adayları veya hâlihazırda görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanarak, insan hakları eğitimi ve insan hakları eğitimine yönelik tutum üzerindeki etkisi araştırılabilir.
2. ÇEEİHEP'nin insan hakları eğitimi alan her kademedeki çocuklar üzerinde etkisi araştırılıp incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akıllıoğlu, T. (1994). İnsan hakları eğitimi konusunda yapılması gerekenler, *İnsan Hakları Eğitimi Dergisi*, 12: 2-5
- Akay, A. (2006). Çocuklar için üretilen edebiyat kitaplarına farklı bakış açılarından çözümleneci bir yaklaşım: masal, öykü ve şiirlerle liderlik eğitimi.2.*Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Sever, S. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.111-114
- Almerico G. M. (2014). Building character through literacy with children's literature, *Research in Higher Education Journal*, 26:10-27
- Alpkaya, G., Aybay, B. ve Balkır, G. (2000). *İnsan hakları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları,.
- Anderson, C. C. (1982). Human rights in elementary schools, international human rights, society and the schools, *National Council for the Social Studies Bulletin*, 68: 49-59
- Aybay, R. (2016). *İnsan hakları evrensel bildirgesi ve Türkiye (1945-1948)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aydeniz, D. (2010). *İlköğretim 4.5. sınıf sosyal bilgiler dersinin insan hakları ve demokrasi eğitimindeki işlevselliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaç, K. (1980). *Avrupa eğitim tarihi*, Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi.
- Aytan, N. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki masal ve hikayelerin karakter eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bağcı, E. (2013). *Çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklar için yazılmış eserlerin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bağlı M.T. (2013). Ara-disiplin olarak vatandaşlık ve insan hakları eğitimi: ilköğretim öğrencilerinin insan haklarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 169(38): 296-310
- Bakan, S. (2006). *Kelile ve Dimne'de yer alan masalların dinî ve ahlâkî eğitime katkıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balbağ, N.L., Bayır Ö.G., Ersoy, A.F. (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor?, *Sakarya University Journal of Education*, 7(1): 223-241.
- Başaran,T.(2007). *İlköğretim okullarında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının uygulanışına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*,

- Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozdağ, F. (2006). Ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 203-363
- Bronson, J. (2012). Human rights education for underprivileged high school students. *A Journal of Social Justice*, 24: 46–53
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: PegemA.
- Can, D. T. (2012). *Çocuk edebiyatı üzerine bir araştırma: tanımlar, türler ve teoriler*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çarıkcı, S. (2010). *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Çeçen, A. (2000). “Günümüz koşullarında insan haklarının genel görünümü”, *Türkiye’de İnsan Hakları*, TODAİE, 3–6
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Ankara: Anı yayınları.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, Vicki L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*, Çev: Dede Y. ve Demir S. B. Ankara: Anı Yayınları.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Coşkun, V. (2006). *İnsan hakları, liberal açıdan bir tahlil*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Dellal, M. (2010). *Çocuk edebiyatında öykü türünün çocuğun kavram gelişimine etkileri üzerine bir araştırma (Gülten Dayıoğlu örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Demir Atalay, T. (2016). Türkçe eğitiminde dede korkut hikayeleri'nin karakter eğitiminde kullanımı: çalışma yapıları. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18: 363-394
- Destebaşı, F. (2011). *Çocuk edebiyatı eserlerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dolanbay, H. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının İnsan Hakları ve Demokrasi dersinin işlenişine ilişkin görüşleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi.
- Donnelly, J. (1995). *Teoride ve uygulamada evrensel insan hakları*. Çev. Erdoğan M. ve Korkut L. Ankara: Yetkin Yayınları.

- Elkatmış, M. (2007). *İngiltere ve türkiye'deki ilköğretim 1. kademedeki insan hakları eğitimlerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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.
- Erdoğan, E. (2015). *Ortaöğretim demokrasi ve insan hakları dersi öğretim programının Avrupa Birliği ölçütlerine göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Flowers, N. (2000). *The human rights education handbook: effective practices for learning, action and change*, Minneapolis: The Human Rights Resource Center.
- Flowers, N. (2002). Human rights education in the usa. issues of democracy: human rights education. *An Electronic Journals of the US Department Of State*, 1(7): 18-22.
- Froman, N. (2015). Human rights education and the international baccalaureate diploma programme, *Current Issues in Comparative Education*, 17(1): 36-58.
- Gemalmaz, M. S. (2005). *Ulusalüstü insan hakları hukukunun genel teorisine giriş*. İstanbul: Legal Yayıncılık.
- Genç, O. (2007). *Avrupa Birliğine uyum sürecinde Türk polislerinin insan hakları konusundaki eğitimi ve insan hakları algılaması (AfyonKarahisar örneği üzerinde inceleme)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gömlüksiz, M.N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları (Fırat, Dicle,7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri örneği), *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17: 1-14
- Germain, B.F., Riel R. Ve Theoret, P. (2013). *Human rights education in canada, Canadian Teachers' Federation*, ISBN 978-0-88989-401-3
- Gövercin, G. (2013). *İnsan hakları alanında çalışan sivil toplum kuruluşlarının demokrasi ve insan hakları eğitimine katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gözlügül, S. V. (2002). *Arupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve iç hukukumuzun etkisi*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Gözütok, F.D., Gülbahar, Y. ve Köse F. (2007). E-öğrenme yöntemi ile öğretmenlerin insan hakları eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1): 135-156
- Güdücü, H. S. (2008). *İlköğretim programlarında yer alan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersine ilişkin öğretmen algısına yönelik manisa örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülcan, M. G.(1997). *Türk eğitim sisteminde insan hakları eğitimi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülmez, M. (2001a). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: TODAİE Yayını.

- Gülmez, M. (2001b). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi egemenlik insanındır*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Gülmez, M. (2006). *Türkiye’de insan hakları eğitimi çalışmalarına toplu bir bakış*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Günel, N. (2009). *İlköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan demokrasi ve insan hakları ilişkin sözlü ve sözsüz iletilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğdu, K. (2004). *İlköğretimde demokrasi ve insan hakları eğitimi üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilköğretim 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 3(17): 641-660
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Kaboğlu, O.İ.(2002). *Özgürlükler hukuku*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Karagözoğlu, M. (2010). *Mustafa Ruhi Şirin’in çocuk edebiyatına dair görüşleri ve eserleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 463-475
- Kayman, F. (2011). *Bingöl’de anlatılan masalların çocuk eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazan, V. (2012). *Mevlana İdris Zengin masallarının eğitsel değeri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kepenekçi, Y. K. (1999). *Türkiye’de genel ortaöğretim kurumlarında insan hakları eğitimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kepenekçi, Y. K. ve Aslan, C. (2013). Ortaöğretim okullarına önerilen 100 temel eser’deki romanlarda insan hakları üzerine bir çözümleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- Kepenekçi, Y.K. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 34: 280–299.
- Korkmaz, İ. E. (2010). *Gazipaşa masalları ve bunların eğitimdeki yeri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. (1980). İnsan hakları ve eğitim, 13-18 Mayıs 1980’de Uluslar Arası İnsan Hakları Kongresinde Tebliğ Edilen Bildiri.
- Kuzgun, Y. (1982). İnsan Hakları ve Eğitim. İ. Kuçuradi (Ed.). *İnsan Haklarının Felsefi Temelleri*. Ankara: Meteksan Yayınları.157-161.

- Küçükahmet, L. (1989). *Demokrasi eğitiminde boyutlar ve sorunlar*. Ankara: TED yayınları.
- Korkmaz, A. (2004). Son öğretmen yetiştirme modeli. *XII Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Cilt:I, s.467-486. (Panel I). *Demokrasi İçin Eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 46–55.
- Leung, Y. W., Yuen, T. W.W. and Chong, Y. K. (2011). Schoolbased human rights education: ase studies in Hong Kong secondary schools, *Intercultural Education*, 22(2): 145-162.
- Levin-Goldberg, J. (2008). The impact of a human rights education on student attitudes and behaviors (doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3337672).
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications
- İnal Yüksel, S. (2006). *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde öyküleri kullanmanın duyuşsal özelliklerin kazandırılmasına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oğuzkan, F. (1989). Demokrasi eğitiminde öneriler. *Türk Eğitim Derneği 13.Eğitim Toplantısı*. Ankara.
- Oğuşgil, V. A. (2008). *Bir Avrupa Birliği degeri olarak ilköğretim okullarında insan hakları eğitimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbek, R. (2004). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders amaçlarının gerçekleşme düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, M. (1998). Türkiye’de çocuk edebiyatı kültürü açısından eğitim fakültelerinde okutulan “Çocuk Edebiyatı dersleri”. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi*. 11: 27-45
- Özen, B. (2012). *Devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin insan haklarına ilişkin tutumlarının çok boyutlu incelenmesi(İstanbul ili Anadolu Yakası örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, P. (2014). Hatay (Antakya) *masallarının çocuk eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özler, A. (2006). *İlköğretim 3., 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hikaye ve masalların eğitimsel işlevleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, A. (2013). *Sosyo-Bilimsel konularla argümantasyon becerisi ve insan haklarına karşı tutum geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1): 48–62.

- Sever, S. (2006). 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın no:203
- Şahin, S. (2012). *İnsan haklarının etik temelleri ve uluslar arası düzenlemeler çerçevesinde yetişkinlere yönelik insan hakları eğitimi programı geliştirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin Fırat,N. (2009). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi. *E-Journal Of New World Sciences Academy* , 3(4), Article Number: 1C0057
- Tanırlı, H. (2007). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi ile ilgili konuların ilköğretim kurumlarında okutulmakta olan ders kitapları içerisindeki yerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TED, (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Okan Matbaacılık.
- Tezcan, D., Erdem, M.R., Sancaktar, O. ve Önok, R.M. (2009). *İnsan hakları el kitabı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tibbitts F. (2014). Human rights education here and now: U.S. practices and international processes. *Journal of International Social Studies*, 2(4): 129-134.
- Tok, M. (2007). *Mevlana'nın Mesnevisindeki hikayelerin çocuk edebiyatı açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toper, T. (2007). *İlköğretim ikinci kademede demokrasi eğitimi: ikinci kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları sergileme düzeyleri (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu, Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü, <http://tdkterim.gov.tr/?kelime=edebiyat&kategori=terim&hng=md>
- Uluslararası Af Örgütü, (2002). *İnsan hakları eğitimine başlangıç için el kitabı*.: Ataman, G.G. (Ed.). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Ulubey, Ö. ve Gözütok, F.D. (2015). Yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile geleceğin vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 182: 87-109
- Uzun, R. (2009). *Konya ili Seydişehir ve çevresinde anlatılan masalların çocuk eğitimine katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülger, M. (2012). *İlköğretim okullarında insan hakları ve vatandaşlık eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülger, M. ve 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): 19-32
- Ünal, Ş. (1994). İnsan haklarının tarihi, felsefî ve hukuki temelleri, *Ankara Barosu Dergisi*, 1994/1: 41-74

- Üste, R. B. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi, *Ege Akademik Bakış*, 7(1): 295–310.
- Yener, M. (2006). Çocuklar için üretilen edebiyat kitaplarına farklı bakış açılarından çözümleneci bir yaklaşım: masal,öykü ve şiirlerle duygu eğitimi. *2.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*.Yayına Hazırlayan: SEVER, S., Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Yeşil, R. (2002). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 290 (9): 31-36.
- Yeşil, R. (2004). İnsan hakları ve demokrasi eğitiminde yöntem, *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1): 35-41.
- Yiğit, M.F. ve Kesmeçi,A.M. (2015). Vatandaşlık ve demokrasi eğitiminde masal kullanımı, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3): 1320-1338
- Yiğittir, S. (2007). “İlköğretim 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin gerçekleşme düzeyi ile ilgili öğrenci görüşleri”. *Milli Eğitim Dergisi*.173: 48-69.
- Yumru, D.(2012). Özerk benlik duygusu ve çocuk edebiyatı, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3): 37-46.



EKLER

Ek 1: İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği

İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Maddeler	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
İnsan haklarıyla ilgili kitaplar ilgimi çekmez					
İnsan hakları dersinin zorunlu bir ders olarak programda yer alması gerekir					
İnsanların birbirine saygı duymalarını sağlamak için insan hakları dersine ihtiyaç yoktur					
İnsanlara, haklarının neler olduğunu öğretmek için “insan haklarını” dersine gereklilik olduğunu düşünmüyorum					
İnsanlara haklarını nasıl koruyacaklarını öğretmek için insan hakları dersine gerek yoktur.					
İnsan hakları ihlalleri ile mücadele etmenin ancak insan hakları alanında eğitim almakla gerçekleşebileceğine inanıyorum.					
İnsan hakları alanında bir eğitim vermenin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					
Arkadaşlarıma seçmeli bir ders olarak insan hakları dersini almalarını önermem.					
İnsan hakları ile ilgili daha çok şey öğrenmek isterim					
İnsan hakları çok sevdiğim bir alandır.					
İnsan hakları alanındaki bilgimi arttırmak için hiç çaba göstermem.					
Derlerde insan haklarını konu alan tartışmalar beni sıkır.					
İnsanları önyargılardan arındırmak için, insan hakları eğitiminin gerekli olduğunu düşünmüyorum.					
İnsanların özsaygılarının(benlik saygısı) gelişiminde insan hakları alanında alınacak bir eğitimin rolünün büyük olacağını düşünüyorum.					
Kişilerin kendi ülkelerindeki ve dünyadaki insan hakları olaylarını anlayıp yorumlayabilmeleri için, insan hakları alanında eğitilmelerinin gerekliliğine inanıyorum.					
İnsanların birbirlerine karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı olabilmesinde, insan hakları alanında alınacak bir eğitimin önemli bir katkısı olacağını düşünmüyorum.					
Demokratik yönetimin gereği gibi işleyebilmesi için, kişilerin insan hakları alanında eğitim görmelerinin gerekli olduğunu düşünmüyorum.					
İnsan hakları eğitiminin, okul öncesi eğitimden başlamak üzere, tüm eğitim sistemi içinde, her tür ve düzeyde verilmesinin doğru olacağına inanıyorum.					
Okul ve sınıf ortamının demokratik olması gerektiğine inanıyorum.					
Öğretmenlerin, tüm öğrencilerin haklarına saygı duyması gerektiğini düşünüyorum.					
Öğrencilerin doğrudan ya da temsilcileri aracılığıyla okul yönetimine katılmalarının doğru olacağına inanıyorum.					
Derslerde, öğrencilerin görüşlerine de yer verilmesi gerektiğine inanıyorum.					
Öğrencilere, farklı görüşleri savunuyor bile olsalar, saygı gösterilmesi gerektiğine inanıyorum.					

Ek 2: Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Formu (YDF)

Hansel ve Gretel Masalı

Bir zamanlar Hansel ve Gretel adında iki kardeş varmış. Anneleri onlar daha bebekken ölmüş. Odunca olan babaları, anneleri öldükten birkaç yıl sonra tekrar evlenmiş. Oduncunun yeni karısı hali vakti yerinde bir aileden geliyormuş. Ormanın kıyısında virane bir kulübede oturmaktan ve kıt kanaat yaşamaktan nefret ediyormuş. Üstelik üvey çocuklarını da hiç sevmiyormuş. Hansel ve Gretel çok soğuk bir kış gecesi, yataklarına yatmış uyumaya hazırlanırken, üvey annelerinin babalarına, “Çok az yiyeceğimiz kaldı. Eğer bu çocuklardan kurtulmazsak, hepimiz açlıktan öleceğiz,” dediğini duymuşlar. Babaları bağırarak karşı çıkmış. “Tartışmaya gerek yok,” demiş karısı. “Ben kararımı verdim. Yarın onları ormana götürüp bırakacağız.” “Endişe etme,” diyerek kardeşini teselli etmiş Hansel. “Evin yolunu buluruz.” O gece Hansel geç saatlerde gizlice dışarı çıkmış ve cebine bir sürü çakıl doldurmuş. Sabah olunca, ailece ormana doğru yürümeye başlamışlar. Yürürlerken Hansel cebindeki çakılları kimseye fark ettirmeden atıp, geçtikleri yolu işaretlemiş. Öğle üzeri babalarıyla üvey anneleri onlar için bir ateş yakmışlar ve hemen geri döneceklerini söyleyip ormanın içinde yok olmuşlar. Tabii geri dönmemişler. Kurtlar etraflarında ulurken tir tir titreyen Hansel ve Gretel ay doğana kadar ateşin yanından ayrılmamış. Sonra ay ışığında parlayan çakılları izleyerek hemen evin yolunu bulmuşlar. Babaları onları görünce sevinçten havalara uçmuş. Üvey anneleri de çok sevinmiş gibi davranmış ama aslında kararını değiştirmemiş. Üç gün sonra onlardan kurtulmayı tekrar denemek istemiş. Gece, çocukların odasının kapısını kilitlemiş. Bu sefer Hansel’in çakıl toplamasına izin vermemiş. Ama Hansel zeki bir çocukmuş. Sabah ormana doğru yürürlerken, akşam yemeğinde cebine sakladığı kuru ekmeğin kırıntılarını yere saçıp arkasında bir iz bırakmış. Öğleye doğru üvey anneleriyle babaları çocukları yine bırakıp gitmişler. Onların geri dönmediklerini görünce, Hansel ve Gretel sabırla ayın doğup yollarını aydınlatmasını beklemişler. Ama bu sefer geride bıraktıkları izi bulamamışlar. Çünkü kuşlar bütün ekmeğin kırıntılarını yiyip bitirmişler. Bu defa çocuklar gerçekten de kaybolmuşlar. Ormanda, üç gün üç gece, aç açına ve korkudan titreyerek dolanıp durmuşlar. Üçüncü gün, bir ağacın dalında kar beyazı bir kuş görmüşler. Kuş onlara güzel sesiyle şarkılar söylemiş. Onlar da açlıklarını unutup kuşun peşine düşmüşler. Kuş onları tuhaf bir evin önüne getirmiş. Bu evin duvarları ekmekten, çatısı pastadan ve pencereleri şekerdenmiş. Çocuklar tüm sıkıntılarını unutmuşlar ve eve doğru koşmuşlar. Tam Hansel çatıdan, Gretel de pencereden bir parça yiyecekken içeriden bir ses duyulmuş: “Evimi kim kemiriyor bakıyım?” Bir bakmışlar kapıda dünya tatlısı yaşlı bir teyze. “Zavallıklarım benim,” demiş kadın, “girin içeri.” İçeri girmişler ve hayatlarında hiç yemedikleri yiyecekleri yemişler. O gece kuş tüyü yataklarda yatmışlar. Fakat sabah her şey değişmiş. Yaşlı kadın dikkatsiz çocukları tuzağa düşürmek için evini ekmek ve pastadan yapmış bir cadıymış meğer. Hansel’i saçlarından tuttuğu gibi yataktan kaldırmış ve onu bir ahıra kilitlemiş. Sonra da Gretel’i sürüye sürüye mutfağa götürmüş. “Kardeşin bir deri bir kemik!” demiş cırtlak bir sesle. “Ona yemekler pişir! Onu şişmanlat! Eti budu yerine gelince ağzıma layık bir yemek olacak! Ama sen hiçbir şey yemeyeceksin! Bütün yemekleri o yiyecek.” Gretel ağlamış, ağlamış, ama çaresiz cadının söylediklerini yapmış. Neyse ki Hansel’in akli hâlâ başındaymış. Gözleri pek iyi görmeyen cadıyı kandırmaya karar vermiş. Cadı şişmanlayıp şişmanlanmadığını anlamak için her sabah Hansel’in parmağını yokluyormuş. Hansel de parmağı yerine bir tavuk kemiği uzatıyormuş ona. “Yok, olmaz. Yeterince şişman değil!” diye bağırıyormuş cadı. Sonra da mutfağa gidip Gretel’e daha fazla yemek yapmasını söylüyormuş. Bu böyle bir ay sürmüştü. Bir gün artık cadının sabrı taşmış. “Şişman, zayıf fark etmez. Bugün Hansel böreği yapacağım!” diye haykırmış Gretel’e. “Fırına bak bakalım hamur kıvama gelmiş mi!” Korku içinde yaşamasına rağmen Gretel’in de Hansel gibi hâlâ akli yerindeymiş. Cadının onu fırına iteceğini anlamış. “Başımı fırına sokamıyorum! Hamuru göremiyorum!” diye sızlanmış. Cadı elinin tersiyle Gretel’i hızla kenara itmiş ve başını fırına sokmuş. Gretel bütün gücünü toplayıp yaşlı cadıyı fırının içine itmiş, sonra da arkasından kapağı kapamış. Hansel böylece kurtulmuş, ama hâlâ eve nasıl gideceklerini bilmiyorlarmış. Tekrar ormana dalmışlar. Bir süre sonra karşılarında bir dere çıkmış. Bir ördek önce Hansel’i sonra da Gretel’i karşı kıyıya geçirmiş. Çocuklar birden buldukları yeri tanımışlar. Hızla evlerine doğru koşmuşlar. Onları karşısında gören babaları çok mutlu olmuş. Sevinç gözyaşları içinde, onları ormanda bıraktıktan kısa bir süre sonra o acımasız üvey annelerinin ailesinin yanına gittiğini söylemiş. Yaptıkları için üzüntüden nasıl kahrolduğunu anlatmış.

Babalarını bir sürpriz daha bekliyormuş. Hansel ceplerinden, Gretel de önlüğünün cebinden cadının evinde buldukları altın ve elmasları çıkartmışlar. Ailenin tüm sıkıntıları sona ermiş böylece. O günden sonra da ömürlerini mutluluk içinde sürdürmüşler

Açıklama

Aşama 1:

- Hansel ve Gretel masalını insan hakları bağlamında değerlendirdiğinizde hangi olay/durumların temel hak ve özgürlüklerle ilişkili olduğunu açıklar mısınız?
- İnsan haklarıyla ilişkili olduğunu düşündüğünüz bu olay/durumları hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişki olduğunu açıklayabilir misiniz?

Aşama 2: Bu aşamada sizlerden öğrencilerinize çocuk edebiyatından seçeceğiniz bir eser üzerinden insan hakları öğretimi için bir etkinlik planı hazırlamanız beklenmektedir.

Ek 3: Program Etkililiğini Değerlendirme Formu (PDF)

- Çocuk edebiyatı dersinde insan haklarına ilişkin anlayış ve tutum gelişimi için gerçekleştirilen uygulamaları yararlı ve gerekli buluyor musunuz? Neden açıklar mısınız?”
- Kendinizi çocuk edebiyatı dersinde çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi gerçekleştirebilecek yeterlilikte görüyor musunuz? Nasıl?/Neden? Açıklar mısınız?
- “Uygulamalar öncesi ve sonrası insan hakları eğitimine ilişkin tutum ve bilgilerinizde her hangi bir değişim gözlemlediniz mi? Nasıl açıklar mısınız?



Ek 4: Etkinlik Planları

Çocuk Edebiyatından Eserlerle İnsan Hakları Eğitimi Programı (CEEİHEP)

ETKİNLİK PLANLARI (1)

ÖĞRENCİ NOTLARI (A)

Kibritçi Kız Masalı

Korkunç bir soğuk vardı; kar yağıyordu ve akşam karanlığı bastırmak üzereydi. Yılın son gecesiydi, yani yılbaşı gecesi. Bu soğukta, bu karanlıkta, küçük bir kız çocuğu, başı açık halde ve yalın ayak yürüyordu sokakta. Aslında evden çıkarken ayaklarına terlik giymişti ama bunlar bir işe yaramamıştı! Ayağına çok büyük geliyorlardı, bunlar eskiden annesinin giydiği terliklerdi. Öyle büyüktüler ki, küçük kız sokakta karşıdan karşıya geçerken, doludizgin giden iki araba üzerine doğru gelince, telaştan terlikler ayağından çıkıvermiş ve kaybolmuştu. Birini bulamamış, diğerini de bir oğlan alıp kaçmış, kaçarken de, ilerde bir çocuğu olursa terliği beşik yerine kullanacağını söylemişti. İşte bu yüzden kızcağız soğuktan morarmış bir halde ayakları çıplak, öylece ilerliyordu sokakta. Eski önlüğünde bir sürü kibrit vardı, kibritlerin bir kısmını da elinde tutuyordu. Gün boyu hiç kimse bir tanecik bile kibrit satın almamış, kimse beş kuruş vermemişti ona. Zavallı küçük kız, karnı acıkmış, soğuktan donmuş halde karların içinde yürüyordu. Yılgın ve ürkmüş görünüyordu. Bukle buklesine dökülen, uzun sapsarı saçlarına lapa lapa kar yağıyordu, ama onun bu güzelliği düşünecek hali yoktu hiç. Bütün pencerelerde ışıklar parlıyor ve sokaklara nefis kaz kızartması kokuları yayılıyordu. “Öyle ya, bu gece yılbaşı gecesi,” diye düşündü. Biri hafifçe sokağa doğru taşmış iki evin arasındaki bir köşeye büzülüp oturdu. Küçük ayaklarını altına toplayarak oturmuştu, ama yine de gittikçe daha çok üşüyordu. Buna rağmen eve gitmeye cesaret edemiyordu, çünkü bir tane olsun kibrit satamamış, beş kuruş bile kazanamamıştı. Bu yüzden babasından dayak yiyeceği kesindi, hem zaten ev de burası kadar soğuktu. Ev dedikleri sadece bir çatı altıydı, koca koca delikleri samanlarla, paçavralarla tıkadıkları halde, gene de bıçak gibi kesen bir rüzgâr doluyordu içeri. Ah, küçük bir kibritin nasıl da yararı olurdu şimdi! Kutudan bir tane alıp duvara sürtse de, parmaklarını ısıtsa ne iyi olurdu! Sonunda dayanamadı, bir tane kibrit aldı. Duvara sürttü, bir kıvılcımla yandı kibrit! Ne de güzel yanmıştı. Avucunun içine alınca, küçük bir mum gibi, sıcak parlak bir alevle yandı kibrit. Acayip bir ışıktı bu; küçük kıza, pirinçten boruları ve süsleri olan kocaman demir bir sobanın önünde oturuyormuş gibi gelmeye başladı. Soba alev alev yanıyor, harika ısıtıyordu! Küçük kız ayaklarını uzattı, onları da ısıtmak istiyordu. O anda alev söndü, soba birden yok oldu... Kızcağız elinde yanmış kibrit çöpüyle öylece kalakaldı. Bir kibrit daha yaktı, parladı alev ve alevin ışığı duvara vurunca, tül gibi saydamlaştı duvar. Küçük kız odanın içini görüyordu şimdi; içerde, göz kamaştıracak kadar beyaz bir masa örtüsü serilmiş masanın üzerinde incecik şahane porselenler duruyordu, erik ve elmayla doldurulmuş kaz kızartmasının dumanı tütüyordu. Ve sonra daha da şaşırtıcı, harika bir şey oldu: Kaz tabaktan aşağı atladı, sırtında saplı çatal bıçakla beraber, yerde badi badi yürümeye başladı; tam da zavallı kızın bulunduğu yere doğru geliyordu. O sırada kibrit söndü, kalın, soğuk duvardan başka bir şey görünmez oldu. Küçük kız bir kibrit daha çaktı. Şimdi harika bir yılbaşı ağacının altında oturuyordu; geçen yılbaşında o zengin tüccarın evinde, cam kapıdan bakıp gördüğü ağaçtan çok daha büyük, çok daha süslüydü bu ağaç. Yeşil dallarında yüzlerce mum yanıyor, vitrinlerde sergilenenlere benzeyen rengârenk eşyalar yukarıdan ona bakıyorlardı. Küçük kız ellerini havaya kaldırdı, o sırada kibrit söndü. Bir sürü yılbaşı mumu gökyüzüne yükseliyor, küçük kız bunların birer yıldızla dönüştüğünü görüyordu. Derken yıldızlardan biri kayd ve gökyüzünde alevden uzun bir çizgi bıraktı. “Şimdi birisi ölüyor!” dedi küçük kız, çünkü, kendisine iyi davranan tek kişi olan, ama uzun zaman önce ölen yaşlı büyükannesi demişti ki: “Ne zaman bir yıldız kaysa, ölen birinin ruhu gökyüzüne yükseliyor demektir!” Kibritçi kız, duvara bir kibrit daha sürttü; kibrit yanar yanmaz etraf aydınlandı ve bu aydınlığın içinde, nurlu, sevimli yüzüyle büyükannesi belirdi. “Büyükanne!” diye seslendi küçük kız. “Beni de al yanına! Biliyorum, kibrit söner sönmez kaybolacaksın, sıcacık soba, güzelim kaz kızartması ve o güzel, süslü yılbaşı ağacı nasıl kaybolduysa, sen de kaybolacaksın!” Sonra telaşla, geriye ne kadar kibrit kaldıysa hepsini peş peşe yaktı, büyükannesini bırakmak istemiyordu; kibritler öyle parlak yandılar ki, her yer gündüz gibi aydınlandı. Büyükannesi hiç bu kadar büyük, bu kadar güzel görünmemişti gözüne. Küçük kız kollarına aldı ve ikisi birlikte, pırıl pırıl bir aydınlıkta, mutluluk içinde gökyüzüne yükseldiler; artık soğuk, açlık ve korku küçük kızdan uzaktı –Bambaşka bir hayattaydı şimdi o. Sabahın erken saatlerinde sokaktan geçenler küçük kıza bir evin köşesinde otururken gördüler. Al al olmuş yanakları ve dudaklarında bir gülümsemeye, yılın son gecesinde donarak ölmüştü. Yeni yılın ilk sabahı, onun küçük bedeni üzerine doğdu; hemen hemen hepsi yanmış bir tomar kibritle orada öylece oturuyordu zavalıcık. “Isınmak istemiş!” dedi herkes. Ama onun ne güzel şeyler gördüğünü, kibrit alevinde ne düşler gördüğünü kimseler bilemezlerdi ki.

Etkinlik Soruları

- Kibritçi kız masalını insan hakları bağlamında değerlendirdiğinizde hangi olay/durumların temel hak ve özgürlüklerle ilişkili olduğunu söyleyebilir misiniz?
- İnsan haklarıyla ilişkili olduğunu düşündüğünüz bu olay/durumları hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişki olduğunu açıklayabilir misiniz?
- İnsan haklarıyla ilgili tespit ettiğiniz bu durumlar arasında hak ihlali olarak nitelendirdikleriniz var mı? Eğer varsa bu ihlallerin yaşanmasında kimler sorumludur? Neden?
- Edebi eserler işlenirken sizce insan haklarıyla bağlantılar kurulmalı mı? Nedenini açıklayabilir misiniz?

Çocuk Edebiyatından Eserlerle İnsan Hakları Eğitimi Programı (ÇEEİHEP)

ETKİNLİK PLANLARI (1)

ÖĞRETMEN NOTLARI (B)

Etkinlik için önerilen süre:40+40 dk

Bu etkinlikle öğrenciler,

- Küçük kibritçi kız masalındaki olay/durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğuna dair çıkarımlarda bulunur. Bu kapsamda sınıf öğretmen adaylarından şu temel hak ve özgürlüklerle ilgili bağlantıları tespit etmeleri beklenmektedir: İnsan haklarının korunmasında kişilere ve devlete düşen görevlerle sorumluluklar, eğitim hakkı, ekonomik sömürden korunma hakkı, çocukların korunması için anne-baba ve devlete düşen görev ve sorumluluklar, yaşama hakkı, yeterli yaşam standardı hakkı bağlamında barınma ve beslenme hakkı.
- Çocuk edebiyatı eserlerinde insan hakları bağlantısı kurulmasının gerekliliğini ve önemini açıklar.

UYGULAMA SÜRECİ

1.Öğretmen öğrencilere etkinlikle ilgili bilgi verir ve öğrencilerin ikiye kişilik gruplar oluşturmalarını ister.

2. Çalışma kağıtlarını dağıtarak ikilemi okuyarak öğrencilere “Kibritçi kız masalını insan hakları bağlamında değerlendirdiğinizde hangi olay/durumların temel hak ve özgürlüklerle ilişkili olduğunu söyleyebilir misiniz?-İnsan haklarıyla ilişkili olduğunu düşündüğünüz bu olay/durumları hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişki olduğunu açıklayabilir misiniz? - İnsan haklarıyla ilgili tespit ettiğiniz bu durumlar arasında hak ihlali olarak nitelendirdikleriniz

var mı? Eğer varsa bu ihlallerin yaşanmasında kimler sorumludur? Neden?” sorularını yöneltir. Öğrencilerden bireysel olarak düşünmelerini ve çalışma kağıtlarına yazmaları istenir.

3. Bireysel alışmalar bittikten sonra gruptaki öğrenciler birbirleriyle fikir paylaşımında bulunurlar.

4. İekli çalışmanın arkasından tüm sınıf tartışmasına geçilerek herkesin fikirlerini açıklamaları ve diğer öğrencilerin bunlar üzerinde tartışmaları sağlanır.

5. Bu süreçten sonra  ğrencilere “-Edebi eserler işlenirken sizce insan haklarıyla bağlantılar kurulmalı mı? Nedenini açıklar mısınız?” sorusu yöneltilerek ocuk edebiyatı eserleri üzerinde insan hakları bağlantıları kurulmasının önemine dikkat çekilmesine  ğretmen rehberlik eder.



Çocuk Edebiyatından Eserlerle İnsan Hakları Eğitimi Programı (ÇEEİHEP)

ETKİNLİK PLANLARI (2)

ÖĞRENCİ NOTLARI (A)

MUTLU PRENS

Kentin yukarısında, yüksek bir sütun üstünde Mutlu Prens'in yontusu duruyordu. Baştan başa ince, saf bir altın tabakasıyla kaplıydı; gözleri iki parlak gök yakuttu, kılıcının kabzasında da kocaman bir al yakut parlıyordu. Yontuyu pek beğeniyorlardı. Sanatçı zevkleri olduğu ününü kazanmak isteyen bir belediye meclisi üyesi, "Sanki hava fırılдаğı... öylesine güzel," diye düşüncesini belirtti; ama kendisinin pek pratik olmadığını sanırlar korkusuyla hemen ekledi: "Ancak, o kadar da yararlı değil."

Dikkatli bir anne, ay için tutturup ağlayan oğluna, "Mutlu Prens kadar olamıyor musun? O hiçbir şey için ağlamayı aklına bile getirmez" dedi. Umutsuz bir adam, bu çok güzel yontuya bakarak, "Hele, dünyada tümüyle mutlu biri varmış" diye söylendi. Hayır kurumunun çocukları parlak kırmızı pelerinleri, tertemiz beyaz önlükleriyle kiliseden çıkarırken "Tıpkı melek gibi," dediler. Matematik öğretmeni, "Nereden biliyorsunuz?" diye sordu, "Hiç melek görmediniz ki."

Çocuklar, "A, düşlerimizde var ama..." dediler. Matematik öğretmeni de kaşlarını çatıp pek ciddi tavrı takındı, çünkü çocukların düşlemlerle uğraşmasını doğru bulmazdı.

Bir gece küçük bir kırlangıç kente doğru çıkageldi. Arkadaşları bir buçuk ay önce Mısır'a gitmişler, ama bu geri kalmıştı. Çünkü en güzel saza gönül vermişti.

Ona ta İlyaz'ın başında, iri sarı bir kelebeğin peşi sıra ırmaktan aşağı doğru uçarken raslamış, sazın ince ve kırılğan beline öyle vurulmuştu ki konuşmak için önünde durmuştu.

Sözü döndürüp dolaştırmaktan hoşlanmayan Kırlangıç, "Sizi seveyim mi?" dedi. Saz da yerlere dek eğildi. Bunun üzerine kırlangıç kanatlarını suya değdire değdire gümüş halkalar çizerek onun çevresinde döndü, döndü. Bu onun yanıp yakılmasıydı ve bütün yaz sürdü.

Öteki kırlangıçlar, "Gülünç bir ilgi; parası yok, sonra soyu soppu da kum gibi," diye cıvıladılar. Doğrusu ırmak da sazlarla dopdoluydu. Sonra güz gelince hepsi uçup gitti.

Onlar gittikten sonra Kırlangıç pek yalnız kaldı ve sevgilisinden bıkmaya başladı, "Hiç konuşmuyor," dedi, "Sanırım hoppalığı da var, çünkü hep rüzgârla cilveleşiyor." Rüzgârın her esişinde saz kesin en zarif iltifatlarını yağdırırdı. "Evine böyle bağlı olmasını kabul ederim..." diye sürdürdü konuşmasını, "... ama ben gezmeye bayılırım, dolayısıyla karım da gezmeden hoşlanmalı."

Sonunda ona, "Benimle geliyor musun?" diye sordu; saz başını yukarı kaldırdı. Evine pek bağlıydı.

Kırlangıç, "Sen beni oyaladın. Ben piramitlere gidiyorum, hoşçakal!" diye haykırıp uçtu.

Bütün gün uçtu, geceleyin kente vardı; "Acaba nereye insem? Umarım kent benim için hazırlıkta bulunmuştur," dedi. Sonra yüksek sütunun üstündeki yontuyu gördü. "Burada kalırım. Bol havalı, çok güzel bir yer" diye Mutlu Prens'in tam ayaklarının arasına kondu. Çevresine bakınıp uyumaya hazırlanırken, kendi kendisine yavaşça, "Yatak odam altından," dedi; ama, tam başını kanadının altına koyarken, üstüne iri bir su damlası düştü. "Ne tuhaf şey, gökte bir tek bulut yok, yıldızlar parıl parıl parlıyor da gene yağmur yağıyor. Avrupa'nın kuzeyinde iklim doğrusu pek kötümüş," diye haykırdı; "Saz yağmurdan hoşlanırdı, ama bu onun bencilliğinden başka bir şey değildi." Derken bir damla daha düştü.

"Yağmurdan koruyamayacak olduktan sonra yontunun ne gereği var? iyi bir baca külâhı bulmalı" diye uçmaya davrandı. Ama daha kanatlarını açmadan üçüncü bir damla düştü. Başını kaldırıp bakınca ne görsün?

Mutlu Prens'in gözleri yaş içindeydi, altın yanaklarından da gözyaşları akıp duruyordu. Yüzü ay ışığında o kadar güzeldi ki küçük Kırlangıç'ın yüreği sızladı:

"Kimsiniz?" dedi.

"Ben Mutlu Prens'im."

Kırlangıç, "Öyleyse niye ağlıyorsunuz?" diye sordu, "Beni sıırıslıklam ettiniz."

Yontu, "Ben sağken, daha yüreğim insan yüreğiymiş gözyaşı nedir bilmezdim, çünkü kapısından üzüntünün giremediği Sans Souci sarayında oturdum. Gündüzün bahçede arkadaşlarımla oynar, akşamları da büyük salonda dansın başına geçerdim. Bahçenin çevresini saran pek yüksek bir duvar vardı. Ama, onun gerisinde ne olduğunu sormayı aklıma bile getirmezdim. Çevremde her şey o kadar güzeldi ki... Buyruğumdakiler bana Mutlu Prens derlerdi; doğrusu mutluydum da; eğlence mutluluksa... işte böyle yaşadım, böyle öldüm. Artık ölüyüm diye beni buraya, böyle yükseğe diktiler. ğimdi beldemin bütün çirkinliğini, olanca

düşkünlüğünü görüyorum. Yüreğim kurşun olduğu halde elimden ağlamaktan başka bir şey gelmiyor."

Kırlangıç kendi kendine, "Ne, som altından değil mi?" dedi. Kişisel düşüncelerini açıkça söylemeyecek kadar nazikti.

Yontu alçak, uyumlu bir sesle: "Uzakta", dedi, "küçük bir sokakta yıkık dökük bir ev var. Pencerelerinden biri açık, içinde de masa başında oturmuş bir kadın görüyorum. Yüzü zayıf ve yıpranmış. Dikiş iğnesini dürtüklemekten delik deşik, kızarmış, sert elleri var, çünkü bu kadın terzi. Kraliçenin saraydaki söyleşi arkadaşlarından en güzeli için saray balosunda giyilmek üzere canfes bir giysi üstüne çarkıfelek çiçekleri işliyor. Odanın köşesinde, bir yatakta küçük oğlu hasta yatıyor. Ateşi var. Portakal istiyor. Annesindeyse ırmak suyundan başka verecek bir şey yok; çocuk da ağlıyor. Kırlangıç, Kırlangıç, küçük Kırlangıç, kılıcımın kabzasındaki yakutu çıkarıp ona götürmez misin? Ayaklarım bu altlığa perçinli de kıpırdamıyorum."

Kırlangıç, "Beni Mısır'da bekliyorlar," dedi. "Arkadaşlarım Nil'de aşağı yukarı uçuşup iri nilüferlerle konuşuyor. Yüce Firavun'un türbesinde neredeyse uykuya dalarlar. Boyalı tabutu içinde kendi de oradadır. Baharatla bezenmiş, sapsarı kefenle sarılmıştır. Boynunda uçuk yeşil yeşimden bir zincir vardır. Elleri de solgun yapraklara benzer."

Prens, "Kırlangıç, Kırlangıç, küçük Kırlangıç" dedi. "Bir gecelik yanımda kalıp yardımcım olmaz mısın? Çocuk öylesine susamış, annesi de öyle bitkin ki."

Kırlangıç yanıtladı: "Oğlan çocuklarını da hiç sevmem. Geçen yaz ırmakta kaldığım sıralarda bana hep taş atan iki terbiyesiz çocuk vardı, Değirmenci' nin çocukları. Doğallıkla taşları bana hiç değdiremezlerdi; biz kırlangıçlar hızlı uçtuğumuzdan, bizi taşla vurmak kolay değildir. Sonra ben çevikliğiyle ünlü bir ailenin çocuğuyum. Ama, ne de olsa bu saygısızlık belirtisidir."

Ama Mutlu Prens'in öyle üzgün bir görünüşü vardı ki Kırlangıç ona acıdı: "Burası çok soğuk," dedi, "Ancak gene yanınızda bir gece kalır, işinizi görürüm." Prens, "Sağol, küçük Kırlangıç." dedi. Kırlangıç da Prens'in kılıcındaki kocaman yakutu gagasıyla aldı ve kentin çatıları üzerinden karanlığa daldı. Beyaz mermer meleklerin oyulu olduğu kilise kulesinin yanından geçti. Sarayın önünden süzülürken dans sesleri duydu. Güzel bir kız sevgiliyle balkona çıktı; erkek kıza: "şu yıldızlara şaşıyorum, şu aşkın gücüne şaşıyorum," dedi. Kız, "Kraliçenin balosuna dek bari giysim yetişseydi," diye yanıt verdi, "Üstüne çarkıfelek çiçekleri işletiyorum; ama terziler öyle tembel ki."

Irmağın üzerinden geçip gemilerin serenlerine asılı fenerleri gördü. Yahudi mahallesinin üzerinden aşarken Yahudilerin pazarlık ede ede bakır terazilerle altın tarttıklarını gördü. Sonunda yıkık dökük eve varıp içeri baktı. Çocuk yatağında ateş içinde çırpınıyor, annesi de uyukluyordu; kadıncağız pek yorgundu. Bir sıçrayışta içeri girip kocaman yakutu masanın üstüne, kadının yüksüğünün yanına bıraktı. Sonra kanatlarıyla çocuğun alnını yelpazeleye yelpazeleye yatağın çevresinde hafif hafif uçtu. Çocuk, "Nasıl da serinledim, sanırım iyileşiyorum," diye tatlı bir uykuya daldı.

Sonra Kırlangıç, Prens'in yanına dönüp yaptıklarını anlattı, "Ne tuhaf," dedi, "Hava pek soğuk olduğu halde vücudum sanki çok sıcak."

Prens, "Çünkü iyilik ettin" dedi. Küçük Kırlangıç da düşünceye varıp sonra da uykuya daldı. Düşünmek her zaman uykusunu getirirdi.

Gün ağırırken ırmağa inip yıkandı. Kuşbilim profesörü köprüden geçerken, "Ne görülmemiş şey! Kış mevsiminde bir kırlangıç!" deyip o kentin gazetesine upuzun bir mektup yazdı. Herkes ondan söz etti. Yazı, anlayamadıkları birçok sözcükle dopdoluydu.

Kırlangıç, "Bu gece Mısır'a gidiyorum," dedi. Bu düşünceyle içi içine sığmıyordu. Bütün genel anıtları ziyaret edip kilise kulesinin tepesinde uzun uzun oturdu. Nereye gitse serçeler cıvıldağa cıvıldağa, birbirlerine, "Ne kibar bir yabancı..." dediler. Kırlangıç da pek eğlendi.

Ay doğunca Mutlu Prens'in yanına döndü, "Mısır'da görülecek işiniz var mı? Hemen yola çıkıyorum" diye seslendi.

Prens, "Kırlangıç, Kırlangıç, küçük Kırlangıç," dedi. "Bir gecelik daha kalmaz mısın?"

Kırlangıç, "Beni Mısır'da bekliyorlar" diye yanıt verdi, "Yarın arkadaşlarım ikinci çağlayana kadar uçacaklar. Orada hasır otlarının arasında bir su aygırı yatar. Koca granit bir taht üstünde Tanrı Memnon oturur. Bütün gece yıldızlara bakar, sabah yıldızı belirince bir sevinç çılgılığı atar, sonra da susar. Öğleyin sarı sarı aslanlar su içmeye ırmak kıyısına gelirler. Yemyeşil zebercetler gibi gözleri vardır. Gürlemeleri çağlayanın gürlemesini bastırır.

Prens, "Kırlangıç, Kırlangıç, küçük Kırlangıç" dedi, "Uzakta, kentin ta öbür başında, çatı arasında bir genç görüyorum. Üzeri kâğıtlarla örtülü bir masaya abanmış, yanında bardak içinde bir demet solgun menekşe var. Saçları kestane renginde kıvrıkcık, dudakları lâl gibi kıpkırmızı; iri, hülyalı gözleri var. Tiyatronun yönetmeni için bir oyun bitirmeye uğraşıyor. Ocakta ateş yok.soğuktan donabilir. Açlıktan da gücü kesilmiş."

Tertemiz yürekli kırlangıç, "Bir gece daha beklerim. Bir yakut da ona mı götüreyim?" dedi.

Prens, "Ne yazık ki artık yakutum yok. Varım yoğum gözlerim. Gözlerim bin yıl önce Hindistan'dan getirilmiş bulunmaz gök yakuttandır. Birini çıkarıp ona götür. Kuyumcuya satıp yiyecek bir şeyle ocakta yakacak odun alır ve oyununu bitirir."

Kırlangıç, "Prensçiğim, bunu yapamam," diye ağlamaya başladı.

Prens, "Kırlangıç, Kırlangıç, küçük Kırlangıç; nasıl buyuruyorsam öyle yap," dedi.

Kırlangıç Prens'in gözünü alıp Öğrenci'nin tavan arasına doğru uçu. Damda bir delik olduğu için içeri girmesi pek kolaydı. Oradan içeri dalıp odaya girdi. Genç elleriyle yüzünü kapamıştı; kuşun kanat çırpmalarını duymadı. Başını kaldırdırca güzel gök yakutu solgun menekşelerin üzerinde buldu.

Genç, "Artık beğenilmeye başladım," diye haykırdı, "Beni çok beğenen birindendir bu. şimdi oyunumu bitirebilirim." Artık pek mutluordu.

Kırlangıç, ertesi gün limana indi. Büyük bir geminin sereni üstünde oturup gemicilerin koca koca sandıkları iplerle ambarlardan çıkarmalarını seyretti. Her sandık çıktıkça, "Yıssa, molaaa," diye haykırıyorlardı. Kırlangıç, "Mısır'a gidiyorum," diye bağırdı, ama kimse aldırmadı, o da ay doğunca Mutlu Prens'in yanına döndü:

"Sizinle esenleşmeye geldim" diye seslendi.

Prens, "Kırlangıç, Kırlangıç, küçük Kırlangıç, bir gececek daha kalmaz mısınız?" dedi. Kırlangıç, "Kış geldi, kavurucu kar da nerdeyse gelir. Mısır'da yemyeşil hurma ağaçlarının üzerinde güneş sıcaktır. Timsahlar da çamurlarda yan gelip tembel tembel bakınırlar. Arkadaşlarım Çimdi Baalbek Tapınağı'nda yuva yapıyorlar. Pembeli beyazlı kumrular onları seyrede seyrede birbirlerine karşı dem çekiyorlar. Prensçiğim, sevgili Prens, sizden ayrılmalıyım, ama sizi hiç unutmayacağım, önümüzdeki ilkyaz'a verdiklerinizin yerine iki güzel mücevher getiririm; al yakut, al güllerden daha kırmızı; gök yakut da, engin deniz gibi mavi olacak."

Mutlu Prens, "Aşağıki alanda..." dedi, "... küçük bir kibritçi kız var. Kibritlerini su yoluna düşürdü, hepsi bozuldu. Eve para götürmezse babası dövecek. Kızcağız ağlıyor. Ne ayakkabısı var, ne çorabı, başcağızı da açık. Öbür gözümü çıkar, ona ver de babası dövmesin."

Kırlangıç, "Yanınızda bir gece daha kalırım," dedi, "Ama gözünüzü çıkaramam. Sonra büsbütün kör olursunuz."

Prens, "Kırlangıç, Kırlangıç, küçük Kırlangıç, buyruğumu yap" dedi.

Kırlangıç, Prens'in öbür gözünü de alıp aşağı doğru fırladı. Kibritçi kızın yanından süzülüp mücevheri avucunun içine bırakıverdi. Kız, "Ah, ne güzel cam parçası!" diye gülerek koşu koşu eve gitti.

Sonra küçük Kırlangıç Prens'in yanına döndü, "şimdi kör oldunuz" dedi. "Artık ben hep yanınızda kalacağım." Prens, "Hayır, küçük Kırlangıç," dedi, "Sen Mısır'a gitmelisin."

Kırlangıç, "Hep yanınızda kalacağım," diye Prens'in ayağının dibinde uykuya daldı.

Ertesi gün hep Prens'in omuzunda oturup ona yabancı ülkelerde gördüklerini anlattı. Nil'in kıyılarında sıra sıra dizilip kırmızı balıkları avlayan kızıl ibiş kuşlarından; çölde oturup her şeyi bilen, kendisi de dünyayla yaşıt yaşlı Sfenks'ten; develerinin yanında kehribar tespah çeke çeke ağır ağır yürüyen tacirlerden; Ay dağlarının koskoca bir billura tapan, abanoz gibi kapkara kralından; bir hurma ağacında uyuyup kendisini yirmi rahibe bal helvasıyla besleten koca yeşil yılandan; büyük bir gölde iri yayvan yaprakların üstünde yüzüp her zaman kelebeklerle savaşılan Yecüc Mecüclerden söz etti. Prens, "Sevgili küçük Kırlangıç, bana çok meraklı şeyler söylüyorsun," dedi, "Ama en meraklı şey, insanların acıları. Düşkünlükten büyük hiçbir giz yok. Kentimin üzerinde uç da, küçük Kırlangıç, bütün gördüklerini bana anlat."

Kırlangıç kentin üzerinde uçu: yoksullar kapı diplerinde otururken zenginlerin güzel evlerinde safe sürdüklerini gördü. Karanlık ara yollara girip, kapkara sokaklara kayıtsız kayıtsız bakan aç çocukların kâğıt gibi yüzlerini gördü. Bir köprünün kemeri altında iki küçük çocuğun kucak kucağa yatıp birbirlerini ısıtmaya çalıştığını gördü. Çocuklar, "Aman, çok açız," dediler. Bekçi "Orada yatamazsınız," diye bağırdı; onlar da yağmur altında gözden yittiler. Sonra dönüp gördüklerini Prens'e anlattı.

Prens, "Üstüm saf altınla kaplıdır," dedi, yaprak yaprak söküp yoksullarıma götür; yaşayanlar hep altının insanı mutlu edeceğini sanırlar."

Kırlangıç, Mutlu Prens perişan bir duruma gelinceye kadar altını yaprak yaprak söktü. Yaprak yaprak yoksullara dağıttı; çocukların benzine renk geldi ve sokaklarda gülüp oynamaya koyuldular, "Artık ekmeğimizin var," diye haykırmaya başladılar.

Derken kar bastırdı, arkasından da don. Sokaklar sanki gümüştenmiş gibi parıl parıl parlıyordu. Upuzun buzlar evlerin saçaklarından billur hançerler gibi sarkıyor, herkes kürklerle dolaşıyor, küçük çocuklar da kıpkırmızı başlıklarla buz üstünde kayıyorlardı. Zavallı küçük Kırlangıç üşüdükçe üşüdü, ama Prens'i bırakmak istemedi; onu çok seviyordu. Ekmekçi görmeden fırının dışındaki ekmek ufaklarını topluyor;

kanatlarını çırpa çırpa da ısınmaya çalışıyordu.

Ama sonunda öleceğini anladı. Ancak bir kez daha Prens'in omuzuna dek uçabilecek gücü kalmıştı. Hafifçe, "Hoşçakal, sevgili Prens," diyebilirdi, "Elinizi öpmeme izin verir misiniz?"

Prens, "Demek sonunda Mısır'a gidiyorsun küçük Kırılma; buna sevindim. Burada uzun süre kaldın, ama beni dudaklarımdan öpmelisin, çünkü seni seviyorum," dedi.

Kırılma, "Gittiğim yer Mısır değil" dedi, "Ben ölümün ocağına gidiyorum. Ölüm de uykunun kardeşi değil mi?"

Ve Mutlu Prens'i dudaklarından öpüp ayaklarının dibine ölü olarak düşü. Tam o anda Mutlu Prens'in içinde bir şey kırılmış gibi şaşkıncu bir çatırtı duyuldu. Kurşundan yüreği, tam ortasından ikiye ayrılmıştı. Don'un pek sert olduğu kesindi. Ertesi sabah erkenden Belediye Başkanı, Belediye Meclisi üyeleriyle birlikte aşağıdaki alanda dolaşıyordu. Sütunun önünden geçerken başını kaldırıp yontuya baktı, "Vay, Mutlu Prens'e ne olmuş böyle?" dedi.

Her zaman Belediye Başkanı'nın söylediklerine uygun söz söyleyen meclis üyesi de, "Sahi, ne kılığa girmiş?" diye haykırdı; ikisi de, bakmak için yontunun altına çıktılar.

Başkan, "Kılıcının yakutu düşmüş, gözleri gitmiş, artık altınlığı da kalmamış; dilenciden biraz iyi durumda..." dedi.

Üyeler de, "Ya, dilenciden biraz iyi durumda" dediler.

Başkan, "işte ayaklarının dibinde de bir kuş ölüsü!" diye sürdürdü konuşmasını, "Doğrusu kuşların burada ölmesine izin verilemeyeceği konusunda bir buyruk çıkarmalıyız." Belediye yazmanı bu düşünceyi hemen yazdı. Bunun üzerine Mutlu Prens'in yontusunu yıktılar. Üniversitede sanat profesörü, "Artık güzel olmadığına göre, yararlı da değildir," dedi. Sonra yontuyu fırında erittiler. Başkan, madenle ne yapmak gerektiğine bir karar vermek üzere meclisi topladı; "Elbette başka bir yontu yaptırmalıyız," dedi, "Bu da ancak benim kendi yontum olabilir." Meclis üyelerinin her biri, "Benim yontum, benim yontum!" diye kavgaya tutuştu. Son işittiğim zaman hâlâ kavgaya ediyorlardı.

Döküm yerindeki işçilerin başı, "Ne tuhaf şey! Bu kurşun yürek bir türlü fırında erimiyor; bari bir yana atalım," dedi ve içinde ölü kuşun da bulunduğu bir toz yığınının üstüne attılar.

Tanrı meleklerinden birine, "Bana kentteki en iyi iki şeyi bulup getirin," dedi; melek de kurşun yürekle ölü kuşu götürdü. Tanrı, "Doğru seçmişsiniz," dedi, "Çünkü cennetimin bahçesinde bu küçük kuş sonsuza dek ötecek ve Altın Ülkemde Mutlu Prens beni kutsayacak."

Etkinlik Soruları

- Mutlu Prens eserine insan hakları penceresinden baktığımızda, hangi olay/durumların insan hakları ile bağlantılı olduğunu düşünüyorsunuz?(sadece olayları yazınız)
- İnsan haklarıyla ilişkili olduğunu düşündüğünüz bu olay/durumları hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişki olduğunu açıklayabilir misiniz?
- İnsan haklarıyla ilgili tespit ettiğiniz bu durumlar arasında hak ihlali olarak nitelendirdikleriniz var mı? Eğer varsa bu ihlallerin yaşanmasında kimler sorumludur? Neden?
- Mutlu Prens'in yerinde olsaydınız neler hissederdiniz? Ne yapardınız?
- Edebi eserler işlenirken sizce insan haklarıyla bağlantılar kurulmalı mı? Nedenini açıklar mısınız?



Çocuk Edebiyatından Eserlerle İnsan Hakları Eğitimi Programı (ÇEEİHEP)

ETKİNLİK PLANLARI (2)

ÖĞRETMEN NOTLARI (B)

Etkinlik için önerilen süre:40+40 dk

Bu etkinlikle sınıf öğretmen adayları,

- Mutlu Prens eserindeki olay/durumların insan hakları ile ilgili olayları tespit eder.
- Mutlu Prens eserindeki olay/durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğuna dair çıkarımlarda bulunur, bu çıkarımlarını açıklar. Bu kapsamda sınıf öğretmen adaylarından şu temel hak ve özgürlüklerle ilgili bağlantıları tespit etmeleri beklenmektedir: İnsan haklarının korunmasında kişilere ve devlete düşen görevlerle sorumluluklar, eğitim hakkı, ekonomik sömürüden korunma hakkı, işkence ve kötü muameleden korunma hakkı, yaşama hakkı, barınma hakkı, beslenme hakkı, sağlık hizmetlerine erişim hakkı.
- Çocuk edebiyatı eserlerinde insan hakları bağlantısı kurulmasının gerekliliğini ve önemini açıklar.

UYGULAMA SÜRECİ

1.Öğretmen öğrencilere etkinlikle ilgili bilgi verir ve öğrencilerin ikişer kişilik gruplar oluşturmalarını ister.

2. Çalışma kağıtlarını dağıtarak ikilemi okuyarak öğrencilere “Mutlu Prens eserine, insan hakları penceresinden baktığınızda, hangi olay/durumların temel hak ve özgürlüklerle ilişkili olduğunu söyleyebilirsiniz? -İnsan haklarıyla ilişkili olduğunu düşündüğünüz bu olay/durumları hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişki olduğunu açıklayabilir misiniz? - İnsan haklarıyla ilgili tespit ettiğiniz bu durumlar arasında hak ihlali olarak nitelendirdikleriniz var mı? Eğer varsa bu ihlallerin yaşanmasında kimler sorumludur? Neden?”sorularını yöneltir. Öğrencilerden bireysel olarak düşünmelerini ve çalışma kağıtlarına yazmaları istenir.

3. Bireysel çalışmalar bittikten sonra gruptaki öğrenciler birbirleriyle fikir paylaşımında bulunurlar.

4. İkili çalışmanın arkasından tüm sınıf tartışmasına geçilerek herkesin fikirlerini açıklamaları ve diğer öğrencilerin bunlar üzerinde tartışmaları sağlanır.

5. Sokratik yöntem kullanılarak, öğrencilere yaşama ve gelişme, sağlık hizmetlerine erişim, eğitime erişim, beslenme ve barınma, insana yakışır bir yaşam standardına erişim hakkı

vb... hakların en temel insan hakkı olduğu ve bu hakların insanların sadece insan olmalarından dolayı kazandığı haklar olduğu kavratılır?

6. Bu süreçten sonra öğrencilere “-Edebi eserler işlenirken sizce insan haklarıyla bağlantılar kurulmalı mı? Nedenini açıkla mısınız?” sorusu yöneltilerek çocuk edebiyatı eserleri üzerinde insan hakları bağlantıları kurulmasının önemine dikkat çekilmesine öğretmen rehberlik eder.



Çocuk Edebiyatından Eserlerle İnsan Hakları Eğitimi Programı (ÇEEİHEP)

ETKİNLİK PLANLARI (3)

ÖĞRENCİ NOTLARI (A)

HEIDI

Küçük Heidi annesini ve babasını küçük yaşta kaybeder. Teyzesi Heidi'ye sekiz yaşına kadar bakar. Bundan sonra küçük kıza büyük babası bakacaktır. Büyük baba görünüşte aksi bir adamdır. Alp dağlarındaki kulübesinde yalnız yaşamaktadır. Heidi'nin gelişi ile her şey çok daha eğlenceli ve güzeldir. Heidi dağlarda küçük çoban Peter ve keçileriyle mutlu günler geçirir.

Heidi Doruklarda:

Alp dede, zamanında büyük bir çiftlik sahibi iken, içki ve kumar yüzünden sıfırı tüketince, bulunduğu toprakları terk etmiş; uzun yıllar sonra, yanında yetişkin oğlu Tobias ile geri dönmüştü. Tobias, Heidi'nin annesi ile evlenmiş; bir yıl sonra, Heidi doğmuştu. Ancak, zavallı kızın babası feci bir iş kazasında ölmüş, çok geçmeden annesi de bu dünyadan göç etmişti. Herkes, nedense bu ölümlerden dolayı dedeyi suçlayınca, o da, insanlardan uzakta, tek başına, dağın eteğine yapmış olduğu evinde yaşamaya başlamıştı. Heidi'nin bakımı ise teyzesi Detie'ye verilmiş ve Detie teyzesi uzun bir süre Heidi'nin bakımını üstlenmişti. Ancak, kadın başka bir yerde, iyi bir iş bulduğu için, Heidi'yi birisine bırakması gerekmektedir. O kişi, dedesidir.

Şimdi, Heidi ile teyzesi dedesine yaşadığı eve doğru tırmanmaktadırlar. Nihayet Alp dedenin yanına varırlar ve teyze Detie, kendisini soğuk bir şekilde karşılayan Alp dedeye Heidi'yi bırakır ve oradan ayrılır.

Yeni Bir Hayat:

Dedesi, Heidi'nin geldiğine çok sevinmiş olmasına rağmen, bunu torununa belli etmedi. Ama, onun yemesinden yattığı yere kadar gösterdiği özen, bunun belirtisiydi. Çok iyi ıslık çalan küçük çoban Peter'in getirdiği, dedesine ait Kıvrırcık ile Duman isimli keçileri çok seven Heidi, sabah erkenden Peter'in ışığı ile uyandı. Dedesinin izin vermesi ile o gün Peter ile birlikte dağlarda çobanlık yaptı oyunlar oynadı... Keçilerin isimlerini ve özelliklerini Peter'den öğrendi. Akşam güneşinin batarken oluşturduğu o güzel manzaraya hayran kalan Heidi, her gün bu güzelliği seyredeceği için sevindi.

Peter'in Evinde:

Yaz boyu temiz hava, doğal gıda ile beslenip, dağlarda kırlarda koşturan Heidi, kısa zamanda, gelişti. Ancak, bastıran kış mevsimi ile birlikte artık çobanlık yapamıyor, evinde oturuyordu. Peter ise okula gidiyordu. Heidi, Peter'e durmaksızın okul ile sorular soruyor, yeni yeni şeyler öğrenmek istiyordu.

Bir gün dedesi, Heidi'yi kızakla, Peterlerin evine götürür. Heidi, orada gözleri görmeyen Peter'in ninesi ile konuşup, sohbet eder. Yaşlı kadın da, Heidi'yi çok sevmiştir. Akşam olunca, dedesi gelip, Heidi'yi aldı. Bu kadar huysuz bildikleri bir insanın, torununa göstermiş olduğu yakın ilgi insanları şaşırtmıştı. Hele hele, Alp dedenin günlerce çalışarak, her tarafı dökülen evlerini onarması, hiç rastlanmamış bir olaydı.

İki Misafir:

Aradan yıllar geçmiş, Heidi kır yaşamına iyice alışmıştı. Bir gün, bir rahip dedesini ziyarete geldi. Konu, Heidi'nin okula başlamasıydı. Rahip, çocuğu okula göndermediği için Alp dedeyi eleştiriyor; Alp dede de, karda kışta çocuğu uzakta bulunan okula göndermeyeceğini söylüyordu.

İki gün sonra ise Heidi'nin teyzesi Detie geldi ve Heidi'yi bir ailenin yanında kalması için götürceğini söyledi. Teyzeye göre Heidi, burada eğitimsiz kalıyordu. Gittiği yerde ise, hem okuyacak, hem de para kazanacaktı. Dede ile yaptıkları tartışma sonucu, Heidi'yi de kandırarak yanına aldı ve birlikte yola çıktılar.

Clara'nın Dünyası:

Clara, dokuz on yaşlarında, annesi öldüğü için, babasıyla yaşayan, engelli olduğu için tekerlekli sandalyeye mahkum olan bir çocuktur. Babası, sık sık iş seyahatlerine çıktığı için yalnız kalıyor ve canı sıkılıyordu. Bu nedenle, Heidi'yi ona arkadaşlık etmesi için çağırmışlardı. Ancak, evin yönetimi gayet sert davranışlı ve katı yürekli Bayan Rottenmeier'in elinde idi.

Bayan Rottenmeier'in kuralcı davranışları ve evin özgürlükten yoksun havası, daha ilk günden Heidi'nin canının sıkılmasına yol açmıştı, Heidi ve Clara'nın yetişkinler gibi ciddi olmalarını istiyor, oyun ve eğlence vb. Şeylerin gereksiz olduğunu düşünüyordu.... Bir gün Heidi, hizmetli Sebastian'dan kırların, yeşilliklerin görünebileceği yer olup olmadığını sormuş, kilisenin kulesinden görebileceğini duyunca, koşa koşa evden çıkıp kilisenin kulesine çıkmış, ancak yine de istediği gibi bir manzara görememişti.

Evden koşa koşa çıkıp gitmesi yetmiyormuş gibi, dönüşte getirmiş olduğu iki kedi yavrusu Bayan Rottenmeier'ı çileden çıkartmaya yetmiş, ancak Clara'nın kedilere sahip çıkması ile, yavruları saklamışlardı.

Olaylar Başlıyor:

Clara, Heidi'yi çok seviyordu. Onun gelmesiyle yaşama sevincine kavuşmuş, dersler bile sıkıcı olmaktan çıkmıştı. Sadece, Bayan Rottenmeier, Heidi'yi sevmiyor ve cezalandırmak için fırsat kolluyor ve ağır cezalar veriyordu.

Heidi ise dedesini, Peter'in ninesini ve kırları çok özlediği için, bir öğlen vakti bütün eşyasını toplayıp gitmek için kapıdan çıkıyordu ki, Bayan Rottenmeier tarafından kapıda yakalandı. Heidi, hıçkırığa hıçkırığa ağlıyor ve gideceğini söylüyordu.

Bay Seseman'ın Gelişi:

Clara'nın babası nihayet iş gezisinden dönmüştü. Gelir gelmez, Bayan Rottenmeier, Heidi'yi şikâyet etmeye başladı. Ancak, Bay Seseman kızı ile görüşünce, işin doğrusunu anlayarak, kadının söylediklerini dikkate almadı.

Büyükannenin Gelişi:

Clara'nın büyükannesi Bayan Seseman, çok tatlı ve iyi yürekli bir insan olduğu için, Heidi'nin, torunu Clara'nın yaşantısında, yarattığı değişikliği görmüş, bu sevimli yavrucukla özel olarak ilgilenmişti. Bu ilgi sayesinde, Heidi kısa sürede okuma-yazmayı öğrenmişti.

Ancak, Bayan Seseman'ın kalacağı süre dolmuş ve ayrılık vakti gelmişti. O gittikten sonra, evin havası tekrar değişmiş, kadının ilgisi ile geçici bir süre de olsa evini unutan Heidi'nin hasreti yeniden alevlenmişti. Bu nedenle sık sık ağlıyordu. Düşlerinde hep, yemyeşil kırları, keçileri, mavi gökyüzünü, nineyi, Peter'i ve dedesini görüyordu.

Hayalet:

Bir suredir Bay Seseman'ın evinde garip olaylar yaşanıyor. Açılan kapılar, gece gezen beyaz elbiseli yaratıklar, en fazla Bayan Rottenmeier olmak üzere herkesi tedirgin etmişti. Bay Seseman'a mektup yazılmış, fazla ciddiye almamıştı. Bu sefer de Bayan Rottenmeier Bay Seseman'a, "Clara'nın hayaletler yüzünden çok korktuğunu" yazmış, babası mecburen eve gelmişti. Bu zırvalara inanmayan Bay Seseman, doktor arkadaşını da evine çağırdı ve birlikte "hayalet'i beklemeye başladılar. Gece duydukları tıkırtıya bakmak için gittiklerinde, beyaz geceliği içinde, uyur gezer Heidi'yi gördüler. Uyandırdıklarında, kız ağlaya ağlaya, her gece, dedesine ve kırlara yürümek için evden çıktığını, ancak gözünü yatağında açtığını gördüğü vakit, büyük bir üzüntü ile ağladığını anlattı. Heidi'nin bu üzüntülü hali, Bay Seseman'ı da büyük bir üzüntüye sevk etmişti. Bu işe bir çare bulmalıydı.

Sılaya Dönüş:

Bay Seseman, ertesi sabah Bayan Rottenmeier'e seslendi ve Heidi'nin eşyalarının hazırlanmasını istedi. Sonra da, Sebastian'la birlikte, Heidi'yi gönderdi. Clara, çok üzülmüştü. Babası onu seneye Heidi'nin yanına götüreceğini söyleyince, biraz olsun rahatlamıştı.

Heidi, küçük çantası ile sevinç içerisinde tepeyi tırmanıyordu. İlk Önce, Peter'in evine uğradı ve nineyi gördü. İkisi de sevinç içinde birbirine sarılıp, ağladılar. Sonra, kendi evinin yolunu tuttu ve dedesini görünce, koşa koşa boynuna sarıldı. Dedesi, iyi görünmeyen torununa bakarak, "Yoksa sana kötü mü davrandılar?" diye sorunca, Heidi, evini çok özlediği için geldiğini anlatıp, Bay Seseman'ın dedesi için verdiği zarfı uzattı. Zarfı bir mektup ve para vardı. Dedesi, parayı Heidi'ye verip, ileride lazım olabilir diye saklamasını istedi. Heidi'nin gelişi ile dağdaki hayat yeniden değişikliğe uğramıştı. Dede yeniden herkesle konuşmaya başlamış, Peter sevincinden ışığını bir başka çalar olmuştu. Hele hele, Clara'nın yazmış olduğu mektupta, "yanınıza geleceğiz" demesi tam bir sevinç havası yaratmıştı.

Doktor Classen – Beklenmedik Misafir:

Bay Seseman'ın arkadaşı Doktor Classen, peş peşe eşini ve çocuğunu kaybettiği için üzüntüden bayağı hastalanmış ve zayıflamıştı. Bu nedenle, Bay Seseman onun Heidi'nin yanına gitmesini ve sağlığı için orada kalmasını isteyince kabul etti.

Heidi, misafir geleceğini bildiği için, her gün yolları gözlüyordu. Nihayet bir sabah kahvaltısından sonra, Doktor Classen'in geldiğini görünce, sevinçle zıplar ve ona doğru koşar. Clara ve Bayan Seseman'ın da bahara doğru geleceklerini öğrenir. Bay Classen, Alp dede ile kısa zamanda kaynaşır. Dağ havasının hem kendisine, hem de Heidi'ye iyi geleceğini gördüğü için de sevinir.

Güzel Bir Gün:

Ertesi gün Heidi, Peter ve Bay Classen hep birlikte keçiler de yanlarında kırlara çıktılar. Heidi ile oynayamayacağı için Doktor Classen'e ters ters bakan Peter, onun yiyeceklerinin çoğunu kendisine vermesi

üzerine, yumuşamış, doktora karşı daha sokulgan bir hale gelmişti. Kış:

O kış, devamlı kar yağıyordu. Alp dede, Heidi'nin okuması için, Dörfli'de ev tutmuş, oraya yerleşmişlerdi.

Okul, Heidi'nin yeni yuvasıydı. Her şeyi bir an önce öğrenmek istediği için çok çalışıyordu. Peter de çok kötü hava şartları hariç okula geliyor, orada görüşüyorlardı. Peter, Heidi'den daha önce okula başlamış olmasına rağmen, halen okuyamıyordu. Heidi, Clara'nın kendisine göndermiş olduğu renkli kitaplardan, Peter'e okumasını öğretince, Öğretmeni bile ilk önce buna inanamadı. "Mucize bu, mucize" diyordu. Hele, ninesi Peter'in okumayı öğrenmesine çok sevinmişti.

Büyük Müjde:

Bahar gelmiş, karlar erimiş, her yer yeşile bürünmüştü. Bu arada, Clara yazdığı mektupta, yakında orada olacaklarını söylüyordu. Nitekim bir ay sonra geldiler. Clara ve büyükannenin yanlarında başka konukları da vardı.

Alp dede, konuklara büyük bir yakınlık gösterdi. Clara ise sevincinden yerinde duramıyordu. İştahı da açılmış, habire yemek yiyordu. Hele hele, büyük annesinin Heidi'nin yanında yatmasına izin vermesi, onu sonsuz mutlu etmişti. Heidi ile yan yana, yıldızlan seyrederek uyudular.

Temiz hava ve doğal gıdalarla beslenen Clara'nın yüzü renklenmiş, Alp dedenin teşvikleriyle de her geçen gün biraz daha ayakta kalmaya başlamıştı.

Büyük Olay:

Bir sabah, kırlara keçilerle birlikte Clara'yı da görürdüler. Peter, Heidi'yi kendisinden uzaklaştırdığı için Clara'dan nefret ediyordu. Kulübenin önündeki tekerlekli sandalyeyi görünce, düşmanlık duygularıyla tekerlekli sandalyeyi yokuş aşağı yuvarladı. Tekerlekli sandalye, parça parça olmuştu. Peter de hemen oradan uzaklaştı.

Clara, Alp dede ve Heidi tekerlekli sandalyenin kaybolmasına çok üzölmüşlerdi. Alp dede tekerlekli sandalyeyi aramaya gitti. Bu arada, Heidi Clara'ya Çiçeklerle dolu tepeyi göstermek istiyordu. Arabası olmadığı için Peter'i çağırdı ve birlikte Clara'nın koluna girdiler. İlk adımını güçlölkle atan Clara, Heidi'nin teşviki ile diğer adımları da atmaya başladı. Her adım atışta, ağrıları biraz daha azalıyordu. Böylece tepeye kadar yürüdüler.

Onların yanına gelen Alp dede, Clara'ya "Sen yürekli bir kızsın, inançla çalıştın ve başardın" dedi.

Yeni Umutlar:

Bir haftaya kadar Clara'nın kendi başına yürüyebileceği anlaşılıyordu. Artık Bayan Seseman'ı çağırma vakti gelmişti. Bu arada Peter'in tuhaf hareketleri de gözden kaçmıyordu. Yaşlı kadın geldiğinde, torununu, tekerlekli sandalye içinde değil de, ayakta kendisini karşılar görünce, sevinç gözyaşları içinde torununa sarıldı. Şimdi sıra, bu güzel haberi Bay Seseman'a bildirmeye gelmişti. Bir telgraf yazıp, çekmesi için Peter'e verip, Dörfli Postanesi'ne gönderdiler

Clara'nın babası da, onlara sürpriz yapmak düşüncesiyle Paris'ten erken dönmüş, Dörfli'ye gelmişti. Hem dağa tırmanıyor, hem de Alp dedenin evini soracak birini arıyordu. Bu esnada, Peter'i gördü ve Alp dedenin evini sordu. Peter, korkudan kaçmaya başladı ve ayağı bir taşla takılınca, tıpkı tekerlekli sandalye gibi aşağılara doğru yuvarlandı. Çocuğa bir şey olmadığını gören Bay Seseman yoluna devam etti. Nihayet yokuşu aşmış, düzlükteki evi gördü. Evdekiler de onu görmüşlerdi, Heidi ve Clara el ele tutuşarak ona doğru ilerlemeye başladılar. Bay Seseman bir düş gördüğünü sanıyordu. Bu sarı saçlı, uzun boylu, pembe yanaklı, üstelik yürüyebilen kız, kendi kızı mıydı? Biricik kızını özlemle kucaklarken bile şaşkınlık içindeydi. Bay Seseman, bütün bu mutlu olaylar için Alp dedeye ve Heidi'ye nasıl teşekkür edeceğini bilemiyordu.

Bu arada Peter, suçlu suçlu bir demet çiçekle gelince, tekerlekli sandalyenin katili olduğu anlaşıldı. Ancak, onu affettiler. Bayan Seseman onu bir sürü bozuk para verdi. Bay Seseman ise Alp dede ile bir araya gelmiş, Heidi'nin geleceği için konuşuyordu. Alp dedeye bir şey olursa, Heidi'ye sahip çıkmaya söz verdi. Ertesi sabah ayrılık günüydü. Herkes üzüntüsünden gözyaşları döküyordu. Clara ve Heidi birbirlerinden güçlölkle ayrıldılar. Ertesi yaz yine bir arada olacaklarına dair söz verdiler. Kısa bir zaman sonra, emekliye ayrılan Doktor Classen Dörfli'ye gelip yerleşti. Alp dede için iyi bir dost gelmişti. İkisi de Heidi'ye güzel bir gelecek hazırlamanın gönöl rahatlığı içindeydiler. Heidi ise kendisini seven insanların arasında sağlık ve mutlulukla büyüyordu.

Etkinlik Soruları

- Heidi adlı masalı insan hakları bağlamında değerlendirdiğinizde; masalın içerisindeki olay/durumların temel hak ve özgürlüklerle ilişkili olanlarını söyleyebilir misiniz?(sadece olayları yazınız)
- İnsan haklarıyla ilişkili olduğunu düşündüğünüz bu olay/durumları hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişki olduğunu açıklayabilir misiniz?
- İnsan haklarıyla ilgili tespit ettiğiniz bu durumlar arasında hak ihlali olarak nitelendirdikleriniz var mı? Eğer varsa bu ihlallerin yaşanmasında kimler sorumludur? Neden?
- Sizce, Temel İnsan Hakları dışında, engelli bireyleri korumaya yönelik haklar var mıdır? Varsa buna niçin gerek vardır? Açıklar mısınız?
- Edebi eserler işlenirken sizce insan haklarıyla bağlantılar kurulmalı mı? Nedenini açıkla mısınız?

Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Programı (ÇEEİHEP)

ETKİNLİK PLANLARI (3)

ÖĞRETMEN NOTLARI (B)

Etkinlik için önerilen süre:40+40 dk

Bu etkinlikle sınıf öğretmen adayları,

- Heidi adlı eserde yer alan, olay/durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğuna dair çıkarımlarda bulunur. Bu kapsamda sınıf öğretmen adaylarından şu temel hak ve özgürlüklerle ilgili bağlantıları tespit etmeleri beklenmektedir: İnsan haklarının korunmasında ve ihlallerin önlenmesinde kişilere ve devlete düşen görevlerle sorumluluklar, eserdeki kahramanlar üzerinden, sağlık hizmetlerine erişim hakkının kapsamı ve gerekliliği, eğitime erişim hakkı, eğlence, dinlenme ve kültürel etkinlikler için zamana sahip olma hakkı, eserdeki çocuk kahramanlar sayesinde çocukların katılım hakkını ve engelli çocukların hakları, eserdeki olaylar üzerinden kişi özgürlüğü ve kişi güvenliği, işkence ve kötü muameleden korunma hakkı ve yaşama hakkı.
- Bu hakların korunabilmesi için yapılması gerekenler konusunda fikir yürütür.
- Çocuk Edebiyatı eserlerinde insan hakları bağlantısı kurulmasının gerekliliğini ve önemini açıklar.

UYGULAMA SÜRECİ

1.Öğretmen öğrencilere etkinlikle ilgili bilgi verir ve öğrencilerin ikiye kişilik gruplar oluşturmalarını ister.

2. Çalışma kâğıtlarını dağıtarak ikilemi okuyarak öğrencilere “Heidi adlı masalı insan hakları bağlamında değerlendirdiğinizde; masalın içerisindeki olay/durumların temel hak ve özgürlüklerle ilişkili olanlarını söyleyebilir misiniz? -İnsan haklarıyla ilişkili olduğunu düşündüğünüz bu olay/durumları hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişki olduğunu açıklayabilir misiniz? -İnsan haklarıyla ilgili tespit ettiğiniz bu durumlar arasında hak ihlali olarak nitelendirdikleriniz var mı? Eğer varsa bu ihlallerin yaşanmasında kimler sorumludur? Neden?” sorularını yöneltir. Öğrencilerden bireysel olarak düşünmelerini ve çalışma kâğıtlarına

3.Sizce, Temel İnsan Hakları dışında, engelli bireyleri korumaya yönelik haklar var mıdır? Varsa buna niçin gerek vardır? Açıklar mısınız? Sorusu yöneltilerek engelli bireylerin sahip oldukları özel haklar üzerine akıl yürütmeleri ve bir sonuca varmalarını sağlar.

4. Bireysel çalışmalar bittikten sonra gruptaki öğrenciler birbirleriyle fikir paylaşımında bulunurlar.

5. İkili çalışmanın arkasından tüm sınıf tartışmasına geçilerek herkesin fikirlerini açıklamaları ve diğer öğrencilerin bunlar üzerinde tartışmaları sağlanır.

6. Bu süreçten sonra öğrencilere “-Edebi eserler işlenirken sizce insan haklarıyla bağlantılar kurulmalı mı? Nedenini açıkla mısınız?” sorusu yöneltilerek çocuk edebiyatı eserleri üzerinde insan hakları bağlantıları kurulmasının önemine dikkat çekilmesine öğretmen rehberlik eder.

Ek 5: ÇEEİHEP'ye Ait Etkinlik Plan Tablosu

ÇEEİHEP'ye Ait Etkinlik Planları				
Hafta	Kazanım	İçerik	Öğretim Süreci	Ölçme Değerlendirme
1.Hafta	<p>1. Küçük kibritçi kız masalındaki olay/durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğuna dair çıkarımlarda bulunur.</p> <p>Bu kapsamda sınıf öğretmen adaylarından şu temel hak ve özgürlüklerle ilgili bağlantıları tespit etmeleri beklenmektedir:</p> <p>İnsan haklarının korunmasında kişilere ve devlete düşen görevlerle sorumluluklar, eğitim hakkı, ekonomik sömürüden korunma hakkı, çocukların korunması için anne-baba ve devlete düşen görev ve sorumluluklar, yaşama hakkı, yeterli yaşam standardına erişim hakkı bağlamında barınma ve beslenme hakkı.</p> <p>2.Çocuk edebiyatı eserlerinde insan hakları bağlantısı kurulmasının gerekliliğini ve önemini açıklar.</p>	<p>Bu haftada Küçük Kibritçi Kız masalı kullanılacak.</p>	<p>Öğretmen adaylarına öğretmen adaylarına etkinlik planında yer alan Küçük Kibritçi Kız masalı okutturulmuş, bu masalda kendilerini en çok etkileyen, üzen veya sevindiren olayları kısaca not etmeleri istenmiştir.</p> <p>Bu olay veya durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle ilgili olabileceğine dair küçük grup tartışması ve daha sonrasında, sınıfça beyin fırtınası yaptırılmıştır.</p> <p>Hangi durum veya olayın hangi temel hak veya özgürlüklerle ilgili olduğu sınıfça karara bağlanmış ve bu kararlar tahtaya yazılmıştır.</p> <p>Edebi eserlerin insan hakları eğitiminde kullanılmasının gereği ve önemi üzerine sınıf içi tartışma ve yorumlar alınmıştır.</p>	<p>1.Etkinlik planında yer alan değerlendirme formu doldurulmuş.</p> <p>2.Öğretmen adaylarının, bireysel analizleri ile sınıfça ulaşılan sonuçlar karşılaştırılmıştır.</p> <p>3.Soru- cevap tekniği kullanılmıştır.</p>
2.Hafta	<p>1. Mutlu Prens eserindeki olay/durumların insan hakları ile ilgili olayları tespit eder.</p> <p>2. Mutlu Prens eserindeki olay/durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğuna dair çıkarımlarda bulunur, bu çıkarımlarını açıklar. Bu kapsamda sınıf öğretmen adaylarından şu temel hak ve özgürlüklerle ilgili bağlantıları tespit</p>	<p>Bu haftada Mutlu Prens masalı kullanılacaktır.</p>	<p>Öğretmen adaylarına öğretmen adaylarına etkinlik planında yer alan Mutlu Prens masalı okutturulmuş, bu masalda kendilerini en çok etkileyen, üzen veya sevindiren olayları kısaca not etmeleri istenmiştir.</p> <p>Bu olay veya durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle ilgili olabileceğine dair küçük grup tartışması ve daha sonrasında, sınıfça beyin fırtınası yaptırılmıştır.</p> <p>Hangi durum veya olayın hangi temel hak veya özgürlüklerle ilgili olduğu sınıfça karara bağlanmış ve bu kararlar tahtaya yazılmıştır.</p>	<p>1.Etkinlik planında yer alan değerlendirme formu doldurulmuş.</p> <p>2.Öğretmen adaylarının, bireysel analizleri ile sınıfça ulaşılan sonuçlar karşılaştırılmıştır.</p> <p>3.Soru- cevap tekniği kullanılmıştır.</p>

	<p>etmeleri beklenmektedir: İnsan haklarının korunmasında kişilere ve devlete düşen görevlerle sorumluluklar, eğitim hakkı, ekonomik sömürüden korunma hakkı, işkence ve kötü muameleden korunma hakkı, yaşama hakkı, barınma hakkı, beslenme hakkı, sağlık hizmetlerine erişim hakkı.</p> <p>3. Çocuk edebiyatı eserlerinde insan hakları bağlantısı kurulmasının gerekliliğini ve önemini açıklar.</p>		<p>Edebi eserlerin insan hakları eğitiminde kullanılmasının gereği ve önemi üzerine sınıf içi tartışma ve yorumlar alınmıştır.</p>	
3.Hafta	<p>1. Heidi adlı eserde yer alan, olay/durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğuna dair çıkarımlarda bulunur. Bu kapsamda sınıf öğretmen adaylarından şu temel hak ve özgürlüklerle ilgili bağlantıları tespit etmeleri beklenmektedir: İnsan haklarının korunmasında ve ihlallerin önlenmesinde kişilere ve devlete düşen görevlerle sorumluluklar, eserdeki kahramanlar üzerinden, sağlık hizmetlerine erişim hakkının kapsamı ve gerekliliği, eğitime erişim hakkı, eğlence, dinlenme ve kültürel etkinlikler için zamana sahip olma hakkı, eserdeki çocuk kahramanlar sayesinde çocukların katılım hakkını ve engelli çocukların hakları, eserdeki olaylar üzerinden kişi özgürlüğü ve kişi güvenliği, işkence ve kötü muameleden korunma hakkı ve yaşama hakkı.</p> <p>2. Bu hakların korunabilmesi için yapılması gerekenler konusunda fikir yürütür.</p> <p>3. Çocuk Edebiyatı</p>	<p>Bu haftada Heidi eseri kullanılacaktır.</p>	<p>Öğretmen adaylarına etkinlik planında yer alan Heidi eseri okutturulmuştur.</p> <p>Bu hafta öğretmen adayları sınıf içerisine küçük gruplar oluşturmuş ve her bir gruptan, eserde yer alan olay veya durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle ilgili olduğunu tespit etmeleri istenmiştir.</p> <p>Bu olay veya durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle ilgili olabileceğine dair küçük grup tartışması ve daha sonrasında, sınıfça beyin fırtınası yaptırılmıştır.</p> <p>Hangi durum veya olayın hangi temel hak veya özgürlüklerle ilgili olduğu sınıfça karara bağlanmış ve bu kararlar tahtaya yazılmıştır.</p> <p>Edebi eserlerin insan hakları eğitiminde kullanılmasının gereği ve önemi üzerine sınıf içi tartışma ve yorumlar alınmıştır.</p>	<p>1.Etkinlik planında yer alan değerlendirme formu doldurulmuş.</p> <p>2.Öğretmen adaylarının, grupça yaptığı analizler ile sınıfça ulaşılan sonuçlar karşılaştırılmıştır.</p> <p>3.Soru- cevap tekniği kullanılmıştır.</p>

	eserlerinde insan hakları bağlantısı kurulmasının gerekliliğini ve önemini açıklar.			
4.Hafta	1. Sınıf öğretmen adayları vermek istedikleri insan hakları kavramlarına uygun eser seçmenin önemini fark eder. 2. Bulunan eserde yer alan, olay/durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğuna dair çıkarımlarda bulunur.	Bu haftada öğretmen adaylarının 4'er 5'er kişilik gruplar halinde buldukları eserler kullanılmıştır.	Uygulama sürecinde her grup önce analiz ettiği eserin kısa bir özetini sunmuş, sonra ise analiz sonuçlarını paylaşmıştır. Dinleyiciler ise yapılan analizler sonucunda kurulan bağlantıları eleştirmişlerdir. Bu eserde hangi bağlantıların kurulabileceğine dair sınıf tartışması yapılmış, tespit edilen bağlantılar tahtaya yazılmıştır.	1.Grupların tespit ettiği bağlantılarla, sınıfça tespit edilen bağlantılar karşılaştırılmıştır.
5.Hafta	1.Öğretmen adayları, insan hakları eğitimi için kullanılan geleneksel yöntemlerle modern yöntemleri karşılaştırır, birçok yöntemin güçlü ve zayıf yönlerini tespit eder. 2.Öğretmen adayları, insan hakları eğitimi için en uygun yöntem ve tekniği belirler. 3.Öğretmen adayları, insan hakları eğitimi için kullanabilecekleri diğer yöntemlere ve fikirlere açık olur.	Bu hafta değerler eğitiminde kullanılan yöntem/teknikler ele alınmıştır.	Öğretmen adaylarının küçük gruplar halinde işbirliği içinde çalıştıkları bu etkinlikte araştırmalar yapılmış ve sınıfta ise tüm sınıf tartışması yapılmıştır. Öğretmen adayları değerler eğitimi için kullanılan yöntem/tekniklerin hangilerinin insan hakları eğitimine daha uygun olacağını sebepleri ile birlikte beyan etmişlerdir. Sınıfça yapılan tartışmalar ve eleştirilerle, birçok yöntemin zayıf ve güçlü yönleri tespit edilmiştir.	Öğretmen adayları kendilerince insan hakları eğitimine en uygun gördükleri yöntemleri, sebepleri ile birlikte raporlaştırmışlardır.
6.Hafta	1.Öğretmen adayları, insan hakları eğitiminde telkin yönteminin zayıf yönlerini fark eder. 2.Öğretmen adayları farklı teknikleri işe koşarak kullanılacak değerlerin fark ettirilmesi yönteminin güçlü yönlerini fark eder.	Bu haftada, insan hakları eğitiminde seçilmiş bir kazanımın hem telkin yöntemi ile hem değerlerin fark ettirilmesi yöntemi ile hazırlanmış iki ders videosu kullanılmıştır.	Bu süreçte aynı kazanımın aynı edebi eserle hem telkin hem de değerlerin fark ettirilmesi yöntemi kullanılarak işlendiği iki uygulama videosu sınıfta incelenmiştir. Öğretmen adayları bu iki video arasındaki farkları analiz edip, fikirlerini sınıfta paylaşmışlardır. Böylece, öğrencilere değerlerin telkin yöntemiyle kazandırılmaya çalışılmasının olumsuz yönleri ile ilgili farkındalık oluşturulmuştur.	Öğretmen adaylarından, insan hakları eğitiminde telin ve değerlerin fark ettirilmesi yöntemleri arasındaki farkları raporlaştırmaları istenmiştir.

7.Hafta	<p>1. Sınıf öğretmen adayları çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi için uygun kazanımlar belirleyebilir.</p> <p>2. Sınıf öğretmen adayları çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi için kazanım yazma kurallarına uygun kazanımlar yazabilir.</p>	Bu haftada kazanım oluşturma yöntemleri anlatılmış ve uygulanmıştır.	Bu süreçte, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanlarda insan hakları eğitimi için kazanım yazabilme ve uygun kazanıma karar verebilme becerisi gelişimi için önce nasıl yazılacağı ile ilgili uygulamalı ve beyin fırtınası tekniğinin de kullanıldığı çalışmalar yapılmıştır.	Öğretmen adayları, belirledikleri kazanımlardan bir tanesini sınıfla paylaşmış ve bu kazanımı nasıl ve niçin oluşturduğunu paylaşmış ve kısa dönütler alıp kazanımına son hali verilmiştir.
8.ve 9.Hafta	<p>1. Sınıf öğretmen adayı, çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimine ilişkin verilen kazanımını gerçekleştirebilmek için uygun bir edebi eser belirleyebilir.</p> <p>2. Sınıf öğretmen adayı, verilen kazanımı gerçekleştirmek için neden ilgili çocuk edebiyatı eserini seçtiklerini gerekçeli olarak açıklayabilir.</p>	Bu haftada öğretmen adaylarının, kendilerine verilen kazanımları verebilmek için belirledikleri edebi eserler incelenmiştir.	İşbirlikli grup çalışmalarının kullanıldığı etkinlikte 4'er -5'er kişilik gruplar oluşturulmuştur. Her bir gruba farklı bir kazanım verilerek bu kazanımı gerçekleştirebilmek için uygun Çocuk Edebiyatı eserine karar verilmesi ve bu seçimi yaparken hangi kriterleri temele aldıklarını belirlemeleri istenilmiştir. Sonrasında sırasıyla her bir grup tespitlerini açıklamış diğer gruplar ise eleştiriler yapmış ve önerilerde bulunmuştur.	Süreç içi değerlendirme ve anında geri dönütlere yer verilmiştir.
10.Hafta	Öğretmen adayları, belirledikleri kazanımlara ve edebi esere uygun yöntem/teknik belirler.	Değerler eğitiminde ve insan hakları eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler ele alınmıştır.	İşbirlikli grup çalışmalarının kullanıldığı etkinlikte 4'er -5'er kişilik gruplar oluşturulmuştur. Her bir gruba farklı bir kazanım verilerek bu kazanımı gerçekleştirebilmek için uygun yöntem/teknik karar verilmesi ve bu seçimi yaparken hangi kriterleri temele aldıklarını belirlemeleri istenilmiştir. Sonrasında sırasıyla her bir grup tespitlerini açıklamış diğer gruplar ise eleştiriler yapmış ve önerilerde bulunmuştur.	Süreç içi değerlendirme ve anında geri dönütlere yer verilmiştir.

11.Hafta	Öğretmen adayları, planladıkları bir insan hakları dersine uygun değerlendirme yöntemini belirleyebilir.	Bu haftada ölçme değerlendirme modelleri ele alınmıştır.	Bu süreçte, öncelikle farklı değerlendirme çalışmaları üzerinde soru-cevap ve tartışma yöntemi ile incelemeler yapılmış; sonrasında, Geçen haftalarda kazanımını, eserini ve yöntemini belirlediğimiz 3 çalışmanın değerlendirme bölümü üzerinde çalışmalar yapılmıştır.	Her öğrenci belirlenen kazanımın, en iyi hangi değerlendirme metodu ile ölçüleceğini, nedenleri ile açıklamış, soru cevap yöntemiyle değerlendirmeler yapılmıştır.
12., 13. ve 14. Hafta	1.Öğretmen adayları, uygun kazanım, eser ve yöntem/teknik seçerek, etkili bir insan hakları dersi planlar. 2. Sınıf öğretmen adayı çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi için geliştirilen etkinlikleri değerlendirebilir.	Bu haftalarda öğretmen adayları, Çocuk Edebiyatı eserlerinden faydalanarak hazırladıkları ders planlarını getirmişlerdir	Bu süreçte, öğretmen adayları gruplar halinde çalışarak etkinlik planı hazırlayarak sınıfta uygulamışlardır. Bu süreçte, rol oynama, beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme, drama ve kukla oynatma gibi birbirinden farklı yöntemlerin işe koşulması temele alınmıştır. Hem uygulama sürecini farklı gözlerde değerlendirme imkânı sağlanmış hem de farklı yöntemlerin nasıl kullanıldığı ile ilgili deneyim kazandırılmıştır.	Her uygulama sonrasında, hem grubun kendini hem de sınıfın grubu değerlendirmesi istenmiştir.

Ek 6: Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı (YDDPA)

Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi İçin Hazırlanan Etkinlik Planını Değerlendirebilmek İçin Dereceli Puanlama Anahtarı	
Performans düzeyine karşılık gelen puan	Ölçütler ve Ölçüt Tanımlamaları
	Etkinlik için kazanımların İfade edilmesi
-5 puan-	Amaçlar insan hakları eğitimine tamamen uygun olup, amaç yazım ilkelerine uygun olarak açık ve anlaşılır olarak doğru bir şekilde yazılmış
-4 puan-	Amaçlar insan hakları eğitimine tamamen uygun olup, amaçların ifade edilmesi sürecinde bazı hatalar içermektedir.
-3 puan-	Amaçların bir bölümü insan hakları eğitimine uygun olup, amaç yazım ilkelerine uygun olarak açık ve anlaşılır olarak doğru bir şekilde yazılmış
-2puan-	Amaçların bir bölümü insan hakları eğitimine uygun olup, amaçların ifade edilmesi sürecinde bazı hatalar içermektedir.
-1 puan-	Amaçlar insan hakları eğitimine uygun olmayıp, amaç yazım ilkelerine uygun olarak açık ve anlaşılır olarak doğru bir şekilde yazılmış
-0 puan-	Amaçlar insan hakları eğitimine uygun olmayıp, amaçların ifade edilmesi sürecinde bazı hatalar içermektedir.
Etkinlik için Edebi Eser Seçimi	
-5 puan-	Seçilen edebi eser amaçların gerçekleştirilmesine tamamen uygun olup, edebi eserdeki insan haklarıyla ilgili bağlantılar tamamen ifade edilmiştir.
-4 puan-	Seçilen edebi eser amaçların gerçekleştirilmesine tamamen uygun olup, edebi eserdeki insan haklarıyla ilgili bağlantılar kısmen ifade edilmiştir.
-3 puan-	Seçilen edebi eser amaçların gerçekleştirilmesine kısmen uygun olup, edebi eserdeki insan haklarıyla ilgili bağlantılar tamamen ifade edilmiştir.
-2puan-	Seçilen edebi eser amaçların gerçekleştirilmesine kısmen uygun olup, edebi eserdeki insan haklarıyla ilgili bağlantılar kısmen ifade edilmiştir.
-1 puan-	Seçilen edebi eser amaçların gerçekleştirilmesine uygun olmayıp, edebi eserdeki insan haklarıyla ilgili bağlantılar tamamen ifade edilmiştir.
-0 puan-	Seçilen edebi eser amaçların gerçekleştirilmesine uygun olmayıp, edebi eserdeki insan haklarıyla ilgili bağlantılar eksik olarak ifade edilmiştir
Öğretme-Öğrenme Etkinliklerinin Planlanması	
-5 puan-	Seçilen yöntem ve teknikler amaçların gerçekleştirilmesine tamamen uygun olup, öğretme-öğrenme sürecinin nasıl düzenleneceği açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir.
-4 puan-	Seçilen yöntem ve teknikler amaçların gerçekleştirilmesine tamamen uygun olup, öğretme-öğrenme sürecinin nasıl düzenleneceği kısmen ifade edilmiştir.
-3 puan-	Seçilen yöntem ve teknikler amaçların gerçekleştirilmesine kısmen uygun olup, öğretme-öğrenme sürecinin nasıl düzenleneceği açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir.
-2puan-	Seçilen yöntem ve teknikler amaçların gerçekleştirilmesine kısmen uygun olup, öğretme-öğrenme sürecinin nasıl düzenleneceği kısmen ifade edilmiştir.
-1 puan-	Seçilen yöntem ve teknikler amaçların gerçekleştirilmesine uygun olmayıp, öğretme-öğrenme sürecinin nasıl düzenleneceği açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir.

-0 puan-	Seçilen yöntem ve teknikler amaçların gerçekleştirilmesine uygun olmayıp, öğretme-öğrenme sürecinin nasıl düzenleneceği açık ve anlaşılır olarak ifade edilmemiştir.
Öğretme-Öğrenme Etkinliklerinin Değerlendirilmesi	
-5 puan-	Değerlendirme aşaması etkinlik için tamamen uygun olup, nasıl gerçekleştirileceği açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir.
-4 puan-	Değerlendirme aşaması etkinlik için tamamen uygun olup, nasıl gerçekleştirileceği kısmen açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir.
-3 puan-	Değerlendirme aşaması etkinlik için kısmen uygun olup, nasıl gerçekleştirileceği açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir.
-2puan-	Değerlendirme aşaması etkinlik için kısmen uygun olup, nasıl gerçekleştirileceği kısmen açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir.
-1 puan-	Değerlendirme aşaması etkinlik için uygun olmayıp, nasıl gerçekleştirileceği açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir.
-0 puan-	Değerlendirme aşaması etkinlik için uygun olmayıp, nasıl gerçekleştirileceği açık ve anlaşılır olarak ifade edilmemiştir.
Edebi Eserin İnsan Hakları Açısından Analizi (1. Bölüm için)	
-5 puan-	Edebi eserdeki insan haklarıyla ilgili durumlar tamamen doğru olarak belirlenmiş olup, edebi eserde tespit edilen durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğu tamamen doğru olarak açıklanmıştır
-4 puan-	Edebi eserdeki insan haklarıyla ilgili durumlar tamamen doğru olarak belirlenmiş olup, edebi eserde tespit edilen durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğu kısmen doğru olarak açıklanmıştır
-3 puan-	Edebi eserdeki insan haklarıyla ilgili durumlar kısmen doğru olarak belirlenmiş olup, edebi eserde tespit edilen durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğu tamamen doğru olarak açıklanmıştır
-2puan-	Edebi eserdeki insan haklarıyla ilgili durumlar kısmen doğru olarak belirlenmiş olup, edebi eserde tespit edilen durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğu kısmen doğru olarak açıklanmıştır
-1 puan-	Edebi eserdeki insan haklarıyla ilgili durumlar kısmen doğru olarak belirlenmiş olup, edebi eserde tespit edilen durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğu doğru olarak açıklanmamıştır
-0 puan-	Edebi eserdeki insan haklarıyla ilgili durumlar doğru olarak belirlenmemiş olup, edebi eserde tespit edilen durumların hangi temel hak ve özgürlüklerle nasıl ilişkili olduğu doğru olarak açıklanmamıştır

ÖZGEÇMİŞ

Mehmet Haktan KARAKUŞ, 1989'de Gaziantep/Araban'da doğmuştur. 2003-2006 yılları arasında Araban Anadolu Lisesinden mezun olmuştur. Lisans eğitiminin iki yılını Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünde, iki yılını Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünde tamamlayarak 2011 yılında mezun olmuştur. 2011 yılında MEB bünyesinde öğretmenlik mesleğine başlayan Karakuş, 3 yıl Şırnak ili Cizre ilçesinde görev yapmıştır. Sınıf öğretmenliği görevine halen Gaziantep ili Şahinbey ilçesine bağlı bir köyde devam etmektedir.

VİTAE

Mehmet Haktan KARAKUŞ was born in 1989 in Gaziantep / Araban. He graduated from Araban Anadolu Lisesi between 2003-2006. He graduated from Karadeniz Technical University, Fatih Education Faculty, Department of Classroom Teaching, two years of undergraduate education, in 2011 and completed two years at Adıyaman University, Faculty of Education, Classroom Teaching. Karakuş started teaching profession in the Ministry of National Education (MONE) in 2011 and served for 3 years in the province of Cizre, Şırnak province. He still continues to work as a teacher in a village connected to the Şahinbey district of Gaziantep province.