

İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ PROGRAMLAR ENSTİTÜSÜ
HUKUK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İNSAN HAKLARI ALANINDA YAPILAN KAPASİTE GELİŞTİRME
ÇALIŞMALARININ ETKİ ÖLÇÜMÜ VE DEĞERLENDİRMESİ

NAZLI DENİZ ZAYİM ŞALVA
116612011

Dr. Öğr. Üyesi İdil Işıl GÜL

İSTANBUL
2021

İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ PROGRAMLAR ENSTİTÜSÜ
HUKUK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İNSAN HAKLARI ALANINDA YAPILAN KAPASİTE GELİŞTİRME
ÇALIŞMALARININ ETKİ ÖLÇÜMÜ VE DEĞERLENDİRMESİ

NAZLI DENİZ ZAYİM ŞALVA
116612011

Dr. Öğr. Üyesi İdil Işıl GÜL

İSTANBUL
2021

İnsan Hakları Alanında Yapılan Kapasite Geliştirme Çalışmalarının Etki Ölçümü
ve Değerlendirmesi

Impact Assessment and Evaluation of Capacity Building Activities Conducted in
the Field of Human Rights

Nazlı Deniz ZAYİM ŞALVA
116612011

Tez Danışmanı : **Dr. Öğr. Üyesi İdil Işıl GÜL** (İmza)
İstanbul Bilgi Üniversitesi

Jüri Üyeleri : **Doç. Dr. Volkan YILMAZ** (İmza)
Boğaziçi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Galma AKDENİZ (İmza)
İstanbul Bilgi Üniversitesi

Tezin Onaylandığı Tarih : 05 Temmuz 2021

Toplam Sayfa Sayısı : 184

Anahtar Kelimeler (Türkçe)

- 1) İnsan hakları eğitimi
- 2) Etki değerlendirme
- 3) Sosyal değişim
- 4) Katılım
- 5) Güçlendirme

Anahtar Kelimeler (İngilizce)

- 1) Human rights education
- 2) Impact evaluation
- 3) Social change
- 4) Participation
- 5) Empowerment

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	iii
KISALTMALAR	V
TABLO LİSTESİ.....	VI
ABSTRACT.....	vii
ÖZET	viii
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM	5
İNSAN HAKLARI ALANINDAKİ KAPASİTE GELİŞTİRME PROGRAMLARI	5
1.1. İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ.....	6
1.1.1. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi için On Yıl (1995-2004)	12
1.1.2. Dünya İnsan Hakları Eğitim Programı (2005- 2021 yılı itibariyle devam etmekte)	16
1.2. KALKINMA VE İNSAN HAKLARI KAPASİTE GELİŞTİRME PROGRAMLARI	21
1.2.1. Binyıl Kalkınma Hedefleri ile İnsan Hakları Temelli Yaklaşımın Doğru	22
1.2.2. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve İnsan Hakları Temelli Yaklaşım	25
1.3. TÜRKİYE’NİN İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ ULUSAL HEDEFLERİ	27
İKİNCİ BÖLÜM.....	32
İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNİN ETKİSİ.....	32
2.1. İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ ÜZERİNE YAKLAŞIMLAR	33
2.2. ETKİ DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI.....	39

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	46
İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ PROGRAMLARI İÇİN ETKİ DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ	46
3.1. İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ İÇİN ETKİ DEĞERLENDİRME MODELLERİ	47
3.1.1. Adım Adım İnsan Hakları Eğitimi Etki Değerlendirmesi	49
3.1.2. İnsan Hakları Eğitimi İçin Sonuç Zinciri Oluşturma	53
3.2. TIMOTHY MODELİNE VE KIRKPATRICK MODELİNE ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR	70
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	79
TÜRKİYE İLE İLGİLİ İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ ETKİ DEĞERLENDİRME RAPORLARININ İNCELENMESİ	79
4.1. TIMOTHY MODELİ VE KIRKPATRICK MODELİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRME KAPSAMI	81
4.1.1. KİHEP Etki Değerlendirme Çalışmaları.....	81
4.1.2. REAP Etki Değerlendirme Çalışması	82
4.1.3. “Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” Etki Değerlendirme Çalışması	83
4.2. SONUÇ ZİNCİRİ VE GÖSTERGELER	86
4.2.1. KİHEP Etki Değerlendirme Çalışmaları.....	86
4.2.2. REAP Etki Değerlendirme Çalışması	89
4.2.3. “Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” Etki Değerlendirme Çalışması	94
4.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ	98
4.4. DÖNÜŞTÜRÜCÜ YAKLAŞIMLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRME	113
SONUÇ	122
KAYNAKÇA	128
EKLER	146

KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
a.g.e.	Adı Geçen Eser
AİHM	Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AİHS	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BM	Birleşmiş Milletler
BMİHYK	Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği
HS	ocuk Hakları Sözleşmesi
İHEB	İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
KİHEP	Kadının İnsan Hakları Eğitim Programı
KYŞ	Kadına Yönelik Şiddet
LGBTİ	Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Transgender, İntersex
REAP	Hak Eğitimi Eylem Programı
SMART	Spesifik, Ölçülebilir, Uygulanabilir, İlgili, Zamana Bağlı
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü

TABLO LİSTESİ

Tablo 3. 1: İnsan Hakları Eğitimi İçin Sonuç Zinciri	55
Tablo 3. 2: İnsan Hakları Eğitimi İçin Örnek Sonuç İfadeleri	57
Tablo 3. 3: İnsan Hakları Eğitiminin Kısa Vadeli Sonuçlarının/Etkilerinin Ölçümü İçin Örnek Göstergeler	63
Tablo 3. 4: İnsan Hakları Eğitiminin Orta Vadeli Sonuçlarının/Etkilerinin Ölçümü İçin Örnek Göstergeler	65
Tablo 3. 5: İnsan Hakları Eğitiminin Nihai Sonuçlarının/Uzun Vadeli Etkilerinin Ölçümü İçin Örnek Göstergeler	68

ABSTRACT

Human rights education is a global program that covers a variety of learning, education, training or informative activities that aim to contribute to the development of a universal human rights culture. By and large, the aim of human rights education programs is primarily to achieve a social change at individual, group/institutional and/or wider community/society levels in the short, medium and/or long term. An effective human rights education is expected to foster a change which is related to (1) acquiring knowledge about human rights standards and mechanisms, which in turn contributes to the development of skills that enables this knowledge to be put into practice in daily life; (2) developing and reinforcing values, beliefs and attitudes that support human rights; (3) developing behaviors and taking action to advocate for and to promote human rights. As human rights education programs are being implemented more frequently, impact assessments and evaluations become more important in terms of improving program implementation and providing evidence for their contribution to the social change. The main purpose of this study is to examine the impact evaluation methods and approaches for capacity building programs conducted through human rights education. For this purpose, two models for education evaluation, namely “four-level model” and “cycle of continuous improvement model” are examined. Moreover, four evaluation approaches, including “developmental”, “transformative”, “participatory” and “empowerment” are reviewed. In addition to the theoretical framework, the study analyses the practical examples by scrutinizing publicly available impact evaluation reports on human rights education for Turkey case.

Keywords: Human rights education, impact evaluation, social change, participation, empowerment.

ÖZET

İnsan hakları eğitimi, evrensel bir insan hakları kültürünün geliştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlayan çeşitli öğrenme, eğitim, öğretim veya bilgilendirme faaliyetlerini kapsayan küresel bir programdır. Genel olarak, insan hakları eğitimi programlarının amacı, kısa, orta ve/veya uzun vadede, bireysel, grupsal/ kurumsal ve/veya daha geniş topluluk/toplum düzeyinde bir sosyal değişim yaratmaktır. Etkili bir insan hakları eğitiminin yaratması beklenen dönüşüm, (1) insan hakları standartları ve mekanizmaları hakkında bilgi edinip bu bilgileri günlük yaşamda uygulamaya koyma becerileri geliştirmekle; (2) insan haklarını destekleyen değerler, inançlar ve tutumlar geliştirmek ve pekiştirmekle; (3) insan haklarını savunmak ve geliştirmek için davranışlar geliştirmek ve eyleme geçmekle ilgilidir. İnsan hakları eğitim programları daha sık uygulandıkça, program uygulamalarını iyileştirmek ve programların sosyal değişime katkılarına dair kanıt oluşturmak için etki ölçümü ve değerlendirmelerin önemi artmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı insan hakları eğitimi aracılığıyla yürütülen kapasite geliştirme programlarına yönelik etki değerlendirme yöntem ve yaklaşımlarını incelemektir. Bu amaçla, “dört seviyeli model” ve “sürekli gelişim döngüsü” olmak üzere iki eğitim değerlendirme modeli incelenmiştir. Ayrıca, “gelişimci”, “dönüştürücü”, “katılımcı” ve “güçlendirici” değerlendirme olmak üzere dört değerlendirme yaklaşımı gözden geçirilmiştir. Çalışma, teorik çerçeveye ek olarak, Türkiye örneğine ilişkin kamuya açık insan hakları eğitimi etki değerlendirme raporlarını inceleyerek uygulamalı örnekleri de analiz etmektedir.

Anahtar kelimeler: İnsan hakları eğitimi, etki değerlendirme, sosyal değişim, katılım, güçlendirme.

GİRİŞ

1948’de kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve dokuz temel sözleşmeyi içeren Birleşmiş Milletler (BM) uluslararası hukuki çerçevesi¹, küresel anlamda insan hakları ve temel özgürlüklerin kapsamını ve taraf devletlerin yükümlülüklerini açıkça tanımlar. Ancak tek başına sözleşmelerin varlığı ve hatta devletlerin sözleşmelere taraf olması, insan haklarının ve temel özgürlüklerin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi adına yeterli olmamaktadır.² Mevcut durumda, Türkiye’deki ve dünyadaki sivil aktörler tarafından raporlanan insan hakları ve temel özgürlükler ile ilgili ihlaller³ hem politika yapıcılar ve yargı organları gibi yükümlülük sahiplerinin hem de hak sahibi bireylerin, sivil toplumun, medyanın ve iş dünyasının çok daha fazla çaba göstermesi gerektiğini göstermektedir.

İnsan hakları ve temel özgürlüklerin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi, ulusal insan hakları koruma sisteminin, tüm bileşenlerinin katılımıyla, boşluklarını ve ihtiyaçlarını şeffaf bir şekilde belirleyerek kapasitesini geliştirmesini gerektirmektedir.⁴ “BM İnsan Hakları Eğitimi için On Yıl (1995-2004)”⁵ ve 2005

¹ Bkz. OHCHR. Uluslararası Temel İnsan Hakları Belgeleri. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/coreinstruments.aspx> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

² Örneğin Türkiye için, bkz. Çalı, B., Durmuş, B., ve Eskitaşçıoğlu, İ. (2020). *Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Sözleşmelerinin Türkiye’deki Etkisi: 1999-2020*. (Çeviren: Orhun, D.). Koç Üniversitesi Küresel Kamu Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi. https://www.academia.edu/44498497/Birle%C5%9Fmi%C5%9F_Milletler_%C4%B0nsan_Haklar_%C4%B1_S%C3%B6zle%C5%9Fmelerinin_T%C3%BCrkiyedeki_Etkisi_1999_2020 (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

³ Bkz. Etkiniz AB Programı Destekli Yayınlar. <https://etkiniz.eu/blog/category/duyurular/etkiniz-destekli-yayinlar/> (Erişim Tarihi: 17.05.2021); *Uluslararası Af Örgütü 2020/21 Raporu: Dünyada İnsan Haklarının Durumu*. (2021). <https://www.amnesty.org/download/Documents/POL1032022021TURKISH.PDF> (Erişim Tarihi: 17.05.2021); Human Rights Watch. *World Report 2021: Events of 2020*. (2021). https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2021/01/2021_hrw_world_report.pdf (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

⁴ *Manual for Embassies of EU Member States. Strengthening the National Human Rights Protection System*. (2009). Human Rights Division Ministry of Foreign Affairs The Netherlands. <http://www.globalequality.org/storage/documents/pdf/manual%20nhrps-web.pdf> (Erişim Tarihi: 31.10.2020).

⁵ BM Genel Kurulu A/RES/49/184 sayılı kararı. (1995). *United Nations Decade for Human Rights Education*. <https://undocs.org/A/RES/49/184> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

yılında başlamış olan “İnsan Hakları Eğitim için Dünya Programı”nın⁶ yanı sıra kalkınma politikalarında hak temelli yaklaşımı güçlendirmeyi hedefleyen ve başta Avrupa Birliği’nin (AB) önemli fon kuruluşları⁷ tarafından desteklenen kapasite geliştirme programlarının da hedefi çok paydaşlı ulusal insan hakları koruma sistemlerinin kapasitelerini güçlendirmektir. Kapasite geliştirme yolu ile sistem güçlendirme, ancak var olan kapasitenin üzerine inşa ederek ve var olanı iyileştirerek ya da dönüştürerek mümkün olabilir.⁸ Bu da ulusal insan hakları koruma sistemi bileşenlerini hedefleyerek yapılan kapasite geliştirme çalışmalarına yönelik etki değerlendirmeler ile ilgili yaklaşımların ve yöntemlerin yeniden düşünülmesini önemli kılmaktadır.

Bu çalışmada, belirli bir ülkenin ulusal insan hakları koruma sisteminin güçlendirilmesine ve insan haklarının gerçekleştirilmesine dair istenen sosyal değişime yol açabilecek bir dizi kapasite geliştirme çalışması arasından insan hakları eğitiminin etki değerlendirmesine odaklanılmaktadır. Çünkü, insan hakları eğitimi programlarının/projelerinin başlangıcında etki değerlendirme çalışmasını göz önünde bulunduran sistematik bir değerlendirme yaklaşımı bulunmamaktadır.⁹ Ayrıca, insan hakları eğitimi programlarının/projelerinin etki değerlendirmeleri için alternatif yaklaşımların geliştirilmesine yönelik tavsiyeler bulunmaktadır.¹⁰ Bu

⁶ BM Genel Kurulu A/RES/59/113 A sayılı kararı. (2004). *World Programme for Human Rights Education*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/483/04/PDF/N0448304.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

⁷ Bkz. İsviçre Uluslararası Kalkınma Ajansı (SIDA) <https://www.sida.se/English/how-we-work/our-fields-of-work/democracy-human-rights-and-freedom-of-expression/>; Avrupa Komisyonu Uluslararası İş birliği ve Kalkınma Genel Müdürlüğü (DG DEVCO) https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/devco-strategic-plan-2016-2020-revised_en.pdf (Erişim Tarihi: 09.05.2021).

⁸ *Manual for Embassies of EU Member States. Strengthening the National Human Rights Protection System*. (2009). s.35-38.

⁹ Teleki, K. (2007). *Human Rights Training for Adults: What Twenty-Six Evaluation Studies Say About Design, Implementation and Follow-Up*. Human Rights Education Associates, Inc. s. 22. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/74BF01F5CE2682EEC12574C600519C87-HRA-Aug2007.pdf> (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

¹⁰ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators*. (2011). Equitas, International Centre for Human Rights Education. s.100. <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/EvaluationHandbookPT18.pdf> (Erişim Tarihi: 01.09.2020).

ihtiyaçlardan yola çıkarak çalışmada, ulusal insan hakları koruma sistemindeki aktörleri (hak sahibi bireyler, sivil toplum, medya, iş dünyası ve yükümlülük sahipleri) hedefleyen insan hakları eğitimi programları aracılığıyla yapılan kapasite geliştirme çalışmaları sonucunda, eğitim katılımcılarının bilgi, beceri ve davranışlarında insan haklarını gerçekleştirmeye dair bir değişiklik olup olmadığının nasıl ölçülebileceği; bu çalışmaların daha geniş toplumda insan haklarının gerçekleştirilmesi üzerine olumlu ya da olumsuz bir etkisi olup olmadığının nasıl ölçülebileceği incelenmiştir. Bu doğrultuda, çalışmanın ilk bölümünde insan hakları eğitimi aracılığıyla yapılan kapasite geliştirme programlarının küresel ve ulusal (Türkiye) stratejik hedeflerdeki yeri incelendikten sonra, ikinci bölümde sosyal değişim açısından insan hakları eğitimi yaklaşımları ve etki değerlendirme yaklaşımları ortaya konulmuştur. Üçüncü bölümde ise, insan hakları eğitimi programları için önerilen etki değerlendirme modelleri, farklı değerlendirme yaklaşımları gözetilerek eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiştir. Çalışmanın son bölümü olan dördüncü bölümde, Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı'nın "Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi" kapsamında gerçekleştirdiği "Kadına Yönelik Ayrımcılık ve Şiddetle Mücadelede Hukuk Seminerleri" eğitim değerlendirme ve etki ölçümü raporu¹¹; Kadının İnsan Hakları Yeni Çözümler Derneği'nin "Kadının İnsan Hakları Eğitim Programı" kapsamında gerçekleştirdiği etki değerlendirme raporları¹² ve Uluslararası Af Örgütü (*Amnesty International*) Norveç şubesinin "Haklar Eğitimi Aksiyon Programı (REAP)"

¹¹ Yeşilada B. (2019). *Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi, Kadına Yönelik Ayrımcılık ve Şiddetle Mücadelede Hukuk Seminerleri: Eğitim Değerlendirme ve Etki Ölçümü Raporu*. İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi. <https://www.morcati.org.tr/attachments/article/535/egitim-etki-degerlendirme-raporu.pdf> (Erişim Tarihi: 01.09.2020).

¹² Kardam, N. (2003). *Kadının İnsan Hakları Eğitimi Programı 1995- 2003 Değerlendirme Raporu*. Kadının İnsan Hakları Yeni Çözümler Vakfı. https://kadinininsanhaklari.org/wp-content/uploads/2018/08/Degerlendirme_Raporu.pdf (Erişim Tarihi: 13.04.2021); Tibbits, F. (2012). *Kadının İnsan Hakları Eğitim Programı, KİHEP Etki Değerlendirme Raporu 2005-2011 Dönemi*. Kadının İnsan Hakları Yeni Çözümler Derneği. https://kadinininsanhaklari.org/wp-content/uploads/2018/08/ws_K%C4%B0HEP-2005_2011-bagimsiz-degerlendirme-TR.pdf (Erişim Tarihi: 01.09.2020); Ipsos Araştırma ve Danışmanlık Şirketi Sosyal Araştırmalar Hizmet Birimi. (2009). *Kadının İnsan Hakları Eğitim Programı (KİHEP), Kadının İnsan Hakları Eğitimi (KİHE), Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Seminer Uygulamaları, 2012-2018 Dönemi Etki Değerlendirme Raporu*. Kadının İnsan Hakları Yeni Çözümler Derneği. <https://kadinininsanhaklari.org/wp-content/uploads/2019/11/KIH-YC-2018-Etki-Analiz-Raporu.pdf> (Erişim Tarihi: 13.04.2021).

kapsamında gerçekleştirdiği etki değerlendirme raporu¹³ bir önceki bölümde önerilen modeller ve eleştirel yaklaşımlar doğrultusunda incelenmiş ve benzer çalışmaları iyileştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur. Bu alışma kapsamında incelenen örnek raporlar, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği'nin (BMİHYK) evirim içi ktphanesi¹⁴ ile Türkiye'de insan hakları eğitimi çalışmaları yapan sivil toplum kuruluşlarının internet siteleri taranarak erişilebilen açık kaynaklardır. Erişilebilir bu kaynaklar arasından ise, sadece Türkiye'de uygulanmış olan insan hakları eğitimi programlarının etki değerlendirme raporları incelemeye dahil edilmiştir.

¹³ Tibbits, F. (2010). *Impact Assessment of the Rights Education Action Programme (REAP)*. Amnesty International Norway. <https://www.amnesty.org/download/Documents/40000/pol320062010en.pdf> (Erişim Tarihi: 03.11.2020).

¹⁴ <https://searchlibrary.ohchr.org/?ln=en> (Erişim Tarihi: 25.09.2020).

BİRİNCİ BÖLÜM

İNSAN HAKLARI ALANINDAKİ KAPASİTE GELİŞTİRME PROGRAMLARI

İnsan hakları alanındaki kapasite geliştirme çalışmalarının amacı, ulusal düzeyde etkili bir insan hakları koruma sistemi oluşturmaktır. Bu etkili ulusal insan hakları koruma sistemi dört temel unsurdan oluşur: (1) uluslararası insan hakları yükümlülüklerini yansıtan ulusal mevzuat; (2) insan haklarını korumayı ve teşvik etmeyi amaçlayan politika ve usuller; (3) insan haklarının geliştirilmesine ve korunmasına katkıda bulunan, denetleyen ve hesap verebilirliği sağlayan kurumlar; (4) insan haklarının geliştirilmesine ve korunmasına özgürce katkıda bulunabilen sivil toplum.¹⁵ İnsan haklarıyla uyumlu yasa ve politikaların geliştirilip uygulanması; denetleme mekanizmalarının işlevsel olabilmesi için, ulusal insan hakları koruma sistemindeki her bir bileşenin gerekli araçlara, kapasiteye ve desteğe sahip olmaları gerekmektedir.¹⁶ Bireylerden başlayarak, grupların, toplulukların, toplumun ve sorumlu kurumların bilgi, beceri ve davranış kazandırma yoluyla birtakım araçlarla ve kapasite ile donatılması ve güçlendirilmesinde, insan hakları eğitiminin önemli bir rolü vardır.¹⁷

Bu bölümde insan hakları eğitimi aracılığıyla yapılan kapasite geliştirme programlarının küresel ve ulusal (Türkiye) stratejik hedeflerdeki yeri incelenmektedir. Bu kapsamda, “BM İnsan Hakları Eğitimi için On Yıl (1995-2004)”ın ve “İnsan Hakları Eğitimi için Dünya Programı”nın küresel amaç ve hedeflerine değinildikten sonra insan hakları temelli yaklaşım çerçevesinde kalkınma alanındaki ilgili küresel amaç ve hedeflere odaklanılmıştır. Bu küresel programlar çerçevesinde Türkiye’nin ilgili stratejik planları ve belgeleri de incelenmiştir.

¹⁵ *Manual for Embassies of EU Member States. Strengthening the National Human Rights Protection System.* (2009). s. 21-22.

¹⁶ a.g.e.

¹⁷ a.g.e.

1.1. İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

Evrensel insan hakları kavramı üzerine olduğu gibi, uluslararası toplumun insan hakları eğitimi kavramı ile ilgili fikir birliği 1945'ten beri giderek güçlenmektedir. İnsan haklarının, uluslararası bir insan hakları eğitimi eylem planı ile güçlendirilmesi ise özellikle 1970'lerden sonra ortaklaşılacak bir konu olmaya başlamıştır.¹⁸ 1950'lerde ve 1960'larda insan hakları eğitimi, daha çok okul ortamındaki gençlerin bilişsel öğrenmesi olarak tanımlanmaktaydı. 1970'lerde Uluslararası Af Örgütü (*Amnesty International*) ve İnsan Hakları İzleme Örgütü (*Human Rights Watch*) gibi uluslararası sivil toplum kuruluşları ve Avrupa Konseyi, Amerikan Devletleri Örgütü ve Afrika Birliği Örgütü gibi bölgesel hükümetler arası kuruluşların faaliyetleriyle insan hakları aktivizmi yükselmeye başlamıştı.¹⁹ Yükselen aktivizm ile birlikte, insan hakları eğitimi aracılığıyla eleştirel düşünme becerileri ve hak ihlallerine yönelik bir anlayış kazandırmak da önemli hale gelmeye başlamıştı. Yine de bu dönemde çoğunlukla okullarda gençleri hedeflemeye devam eden insan hakları eğitimiyle, hak savunuculuğu ya da sosyal değişim üzerine kişisel sorumluluklar ve eylemler geliştirme çabasında olunmamıştır. Ayrıca bu konuda eğitim almamış yetişkin nüfus yeterince hedef alınmamış; toplumun tüm kesimleri için bir insan hakları bilincinin geliştirilmesi, böylelikle insan hakları çerçevesinin sosyal değişimi etkileme potansiyeli yeterince önemsenmemiştir.²⁰ 1990'lı yıllara gelindiğinde ise, uluslararası toplum insan haklarının gerçekleştirilmesinde toplumun tüm kesimleri için insan hakları eğitiminin temel rolü üzerine bir uzlaşmaya varmıştır.²¹

¹⁸ The Right to Human Rights Education- *A compilation of provisions of international and regional instruments dealing with human rights education.* <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/Listofcontents.aspx> (Erişim tarihi: 05.01.2021).

¹⁹ Flowers, N. (2000). *The Human Rights Education Handbook: Effective Practices for Learning, Action and Change.* Human Rights Resource Center, University of Minnesota. s. 7. <http://hrlibrary.umn.edu/edumat/pdf/hreh.pdf> (Erişim Tarihi: 05.12.2020).

²⁰ a.g.e. s. 7.

²¹ BM Genel Kurulu A/RES/49/184 sayılı kararı. s. 2.

Sözleşmeler, protokoller, beyannameler, tavsiyeler, kararlar, ilkeler, kılavuzlar, taahhütler, hükümetler arası toplantıların, kongrelerin ve konferansların çıktıkları veya ortak bildirimleri gibi birçok belge ve araç insan hakları eğitiminin tanımını ve devletlerin insan hakları eğitimine yönelik taahhütlerini içerir.²² İnsan hakları eğitimi tanımının temeli ilk olarak İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin eğitim hakkına dair 26. maddesinde “eğitim, insan kişiliğinin tam geliştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu yerleştirmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki etkinliklerini güçlendirmelidir.” şeklinde ortaya konulmuştur.²³ Bu madde, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'nin 13. maddesi²⁴, Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme'nin 5. maddesi²⁵ ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 29. maddesi²⁶ gibi birçok insan hakları sözleşmesi ve belgesinde yer alan “eğitim hakkı”nın insan hakları ve temel özgürlüklere saygıyı geliştirmeye yönelik olmasına işaret eden hükümlerinin dayanağı olmuştur. 1968 yılında Tahran'da ilk “Uluslararası İnsan Hakları Konferansı” gerçekleştirilmiştir. Bu konferansta da insan hakları üzerine bir eğitim tanımlanırken hedefe gençler konmuştur. Gençlerin, ırk, renk, dil, cinsiyet veya inanç ayrımı yapmaksızın, insan onuruna ve tüm insanların eşit haklarına saygı içinde büyümesi ve gelişmesi için devletlere tüm gerekli eğitim araçlarını sağlamaları yönünde çağrıda bulunulmuştur.²⁷ 1974 yılında Paris'te

²² The Right to Human Rights Education- *A compilation of provisions of international and regional instruments dealing with human rights education.*

²³ BM Genel Kurulu A/RES/217 (III) sayılı kararı. (1948). *Universal Declaration of Human Rights.* [https://undocs.org/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/A/RES/217(III)) (Erişim Tarihi: 05.12.2020).

²⁴ BM Genel Kurulu 2200A (XXI) sayılı kararı. (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights.* <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx> (Erişim Tarihi: 19.12.2020).

²⁵ UNESCO 11. Genel Konferansı. (1960). *Convention against Discrimination in Education.* http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Erişim Tarihi: 19.12.2020).

²⁶ BM Genel Kurulu 44/25 sayılı kararı. (1989). *Convention on the Rights of the Child.* <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> (Erişim Tarihi: 19.12.2020).

²⁷ BM Yayınları. (1968). *Final Act of the International Conference on Human Rights: Teheran, 22 April- 13 May 1968.* s.15-16. https://legal.un.org/avl/pdf/ha/fatchr/Final_Act_of_TehranConf.pdf (Erişim Tarihi: 19.12.2020).

gerçekleştirilen UNESCO Genel Konferansı'nda alınan "Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış Eğitimi, İnsan Hakları ve Temel Özgürlükler ile ilgili Eğitime ilişkin Tavsiye Kararı"nda²⁸ ise eğitim, "bireylerin ve sosyal grupların, ulusal ve uluslararası toplum içinde ve toplumun yararına, tüm kişisel kapasitelerini, tavırlarını, yeteneklerini ve bilgilerini bilinçli olarak geliştirmeyi öğrendikleri sosyal yaşam süreci" olarak daha geniş anlamıyla tanımlanmıştır. Hem çocuk ve gençleri hem de yetişkinleri kapsayan, eğitimi sadece okul ortamında gerçekleşen belirli bir faaliyetle sınırlı tutmayan bu tanım, insan hakları eğitiminin geniş kitlelere farklı araçlarla ulaştırılmasına dair bir görüşün ortaya konmaya başlaması açısından önemlidir. Çok geçmeden, İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nin 30. Yıldönümü olan 1978'de Viyana'da gerçekleştirilen "İnsan Hakları Eğitimi Uluslararası Kongresi"nde de insan hakları eğitiminin kapsamının genişletilmesine ve bu doğrultuda atılacak adımların somutlaştırılmasına dair iki önemli karar çıkmıştır: (1) insan hakları sadece insan haklarına saygı amacıyla öğretilmemelidir. Felsefe, siyaset bilimi, hukuk ve teoloji gibi farklı disiplinlere entegre edilerek bağımsız bir ders olmalıdır; (2) insan hakları öğretimi ve eğitimi uzmanlardan oluşan bir komite tarafından hazırlanacak "Altı Yıllık Plan" çerçevesinde geliştirilmelidir.²⁹

1970'lerin sonlarına doğru insan hakları eğitimi, tanımlanma çabasının ötesine geçip, eyleme geçirilmesi için ortak somut planlara ihtiyaç duyulan bir alan haline gelmeye başlamışsa da 1990'lara kadar "insan hakları eğitimi eylem planı" niteliğinde herhangi bir BM kararının olmadığı görülmektedir. İnsan hakları eğitimine dair somut eylemlerin 1990'lara ertelenmesini, 1947 başlayan; 1975'te Helsinki Nihai Senedi ile siyasi düzeyde kalıcı ve sürdürülebilir yumuşama kararları alınan; 1980 sonrasında ise yeniden tırmanışa geçen Soğuk Savaş dönemi

²⁸ UNESCO 18. Genel Konferansı. (1974). *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms.* para 1. a. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Erişim Tarihi: 19.12.2020).

²⁹ *Principles of the Vienna International Congress on the Teaching of Human Rights.* (1978). [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/6.PrinciplesoftheViennaInternationalCongressontheTeachingofHumanRights\(1978\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/6.PrinciplesoftheViennaInternationalCongressontheTeachingofHumanRights(1978).aspx) (Erişim Tarihi: 04.01.2021).

ile açıklamak mümkün olabilir. Forsythe'ye göre, Soğuk Savaş döneminin ve bitişinin uluslararası insan hakları üzerinde ikili bir etkisi olmuştur: hak ihlallerinin gerçekleşmesi ve hak ihlallerinin önlenmesine yönelik çabaların yükselişi.³⁰ Foot da, Soğuk Savaş olmasa insan hakları sisteminin, belki de farklı bir zaman diliminde ve farklı bir yönde yine de gelişebileceğini, ancak Soğuk Savaş siyasetinin insan haklarının gelişimine yaptığı özel katkının ayırt edilmesi gerektiğini savunur.³¹ Öyle ki, 1974 UNESCO kararını ve 1978 Viyana Kongresi kararlarını hatırlatan “Uluslararası İnsan Hakları Eğitimi Bilgi ve Belgeleme Üzerine Malta Tavsiyeleri” (1987)³² ile başlayan ve 1990’lı yıllarda “Uluslararası Demokrasi Eğitimi Forumu” (Aralık 1992, Tunus)³³, “Montreal Deklarasyonu” (1993)³⁴, “Viyana Deklarasyonu ve Eylem Programı” (1993)³⁵, “Barış, İnsan Hakları ve Demokrasi İçin Eğitim Bildirgesi ve Bütünleşik Eylem Çerçevesi” (1995)³⁶ ve “BM İnsan Hakları Eğitimi için On Yıl (1995-2004) Kararı” (1994)³⁷ gibi bir dizi etkinliğin gerçekleştiği ve kararın alındığı dönem bunu kanıtlar niteliktedir.

2021 yılında gelinen noktada, BMİHYK insan hakları eğitimini, “*bilgi ve becerilerin aktarılması ve tutumların şekillendirilmesi yoluyla evrensel bir insan*

³⁰ Forsythe, D.P. (1993). Human Rights After the Cold War. *Netherlands Quarterly of Human Rights*. s. 393- 412. <https://doi.org/10.1177/016934419301100402>.

³¹ Foot, R. (2010). The Cold War and Human Rights. *The Cambridge History of the Cold War*. Cambridge University Press. s. 445- 465. <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521837217.022>.

³² *Malta Recommendations on Human Rights Teaching, Information and Documentation*. (1987). [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/8.MaltaRecommendationsonHumanRightsTeaching,InformationandDocumentation\(1987\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/8.MaltaRecommendationsonHumanRightsTeaching,InformationandDocumentation(1987).aspx) (Erişim Tarihi: 05.01.2021).

³³ *World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy (The Montreal Declaration)*. (1993). [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/10.WorldPlanofActiononEducationforHumanRightsandDemocracy\(TheMontrealDeclaration\)\(1993\).aspx#:~:text=The%20Plan%20of%20action%20calls,transformed%20into%20a%20peaceful%20and](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/10.WorldPlanofActiononEducationforHumanRightsandDemocracy(TheMontrealDeclaration)(1993).aspx#:~:text=The%20Plan%20of%20action%20calls,transformed%20into%20a%20peaceful%20and) (Erişim Tarihi: 06.01.2021).

³⁴ a.g.e.

³⁵ BM Belgeleri A/CONF.157/23. (1993). *World Conference on Human Rights: Vienna Declaration and Programme of Action*. <https://undocs.org/A/CONF.157/23> (Erişim Tarihi: 06.01.2021).

³⁶ *Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*. (1995). [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/12.IntegratedFrameworkofActiononEducationforPeace,HumanRightsandDemocracy\(1995\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/12.IntegratedFrameworkofActiononEducationforPeace,HumanRightsandDemocracy(1995).aspx) (Erişim Tarihi: 06.01.2021).

³⁷ BM Genel Kurulu A/RES/49/184 sayılı kararı.

hakları kültürünün inşasını amaçlayan eğitim, yaygınlaştırma ve bilgilendirme çabaları” olarak tanımlamaktadır.³⁸ İnsan hakları eğitimi herkes içindir ve her birey için bir haktır. “*Herkes bireysel olarak ve başkalarıyla birlikte, ulusal yasama, yargı veya idari sistemlerde, insan hakları ve temel özgürlüklerin nasıl etkin kılındığına ilişkin bilgilere erişim dahil olmak üzere, tüm bu haklar ve özgürlükler hakkında bilgi edinme, bilgi arama, bilgi elde etme, bilgi alma ve bilgiyi elinde tutma hakkına sahiptir.*”³⁹ Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi için Eğitim Şartı⁴⁰ da benzer bir şekilde insan hakları eğitimi, “*öğrencileri bilgi, beceri ve anlayışla donatarak tutum ve davranışlarını geliştirmeyi amaçlayan; insan hakları ve temel özgürlüklerin geliştirilmesi ve korunması amacıyla toplumda evrensel bir insan hakları kültürünün oluşturulmasına ve savunulmasına katkıda bulunmaları için güçlendiren eğitim, öğretim, farkındalık yaratma, bilgi, uygulama ve faaliyetler*” olarak tanımlamaktadır. Kırılgan grupları destekleyen, çevreyi koruyan, hükümetlerin, iş dünyasının ve benzeri diğer kurumların insan haklarına yönelik taahhütlerini izleyen ve sosyal değişimi teşvik etmek için çalışan sivil toplum kuruluşları da insan hakları eğitimine kendi bakış açılarını katarlar. Uluslararası Af Örgütü’ne (*Amnesty International*) göre insan hakları eğitimi, “*hem kendi toplumumuzda hem de dünya çapında eşitliği, haysiyet ve saygıyı teşvik eden beceri ve tutumları geliştirmek için kendimizi ve başkalarını güçlendirme*” sürecidir.⁴¹ İnsan Hakları Eğitimi için Halk Hareketi (*The People’s Movement for Human Rights Learning*), insan hakları öğrenimi kavramını insan hakları eğitimine tercih eder ve bu öğrenmeyi bir yaşam biçimi olarak anlamlandırır. İnsan haklarının keşfedilmesi

³⁸ BM Genel Kurulu A/52/469/Add.1 sayılı kararı. (1997). *Guidelines For National Plans of Action For Human Rights Education*. Para. 11. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/284/11/PDF/N9728411.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

³⁹ BM Genel Kurulu A/RES/53/144 sayılı kararı. (1999). *Declaration on the Right and Responsibility of Individuals, Groups and Organs of Society to Promote and Protect Universally Recognized Human Rights and Fundamental Freedoms*. Madde 6. <https://undocs.org/pdf?symbol=en/A/RES/53/144>; (Erişim Tarihi: 06.01.2021).

⁴⁰ Avrupa Konseyi CM/Rec(2010)7 sayılı tavsiye kararı. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. s. 7. <https://rm.coe.int/16803034e3> (Erişim Tarihi: 28.11.2020).

⁴¹ <https://www.amnesty.org/en/human-rights-education/> (Erişim Tarihi: 28.11.2020).

olan bu öğrenme, kişinin keşfettiği haklarını talep ederek günlük yaşamında da uygulaması anlamına gelmektedir. Bu öğrenme, bireysel düzeyde eleştirel düşünceyi geliştirip, toplumsal cinsiyet normları üzerine değerlendirme becerisi kazandırarak, bireyin ekonomik, sosyal, kültürel, medeni ve siyasi kaygılarla patriarkal sistemi insan hakları sistemine dönüştürmek, eşitsizlikleri ve her türlü aşağılayıcı muameleyi ortadan kaldırmak için eyleme geçmesine katkı sağlayan bir süreçtir.⁴²

Gerber'in dediği gibi, BM diplomatları, uluslararası hukukçular, insan hakları aktivistleri ya da öğretmenler, kendi deneyimleri ve çalışma alanlarından dolayı insan hakları eğitimine farklı boyutlar katsa da⁴³ bugün insan hakları eğitimine dair ortaklaşılan üç ana nokta bulunmaktadır:

- (1) İnsan hakları eğitimi sadece örgün eğitimin bir parçası değildir. İnsan haklarının yaygınlaştırılması ve bilgilendirme çalışmaları gibi tüm çabaları kapsayan geniş bir programdır.
- (2) İnsan hakları eğitiminin amacı, insan hakları ile ilgili bilgi, beceri ve davranışlar üzerine çalışarak evrensel bir insan hakları kültürünü inşa etmektir.
- (3) İnsan hakları eğitiminin nihai amaçları, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygının güçlendirilmesi; insan kişiliğinin ve haysiyeti anlayışının tam olarak gelişmesi; tüm ulusların, yerel halkların ve ırksal, ulusal, etnik, dini ve dilsel grupların arasındaki anlayış, hoşgörü, toplumsal cinsiyet eşitliği ve dostluğun teşvik edilmesi; herkesin özgür bir topluma

⁴² Koenig, S. İnsan Hakları Eğitimi İçin Halk Hareketi'nin Kurucusu. <https://www.youtube.com/watch?v=kNIonnBwN20> (Erişim Tarihi: 28.11.2020).

⁴³ Gerber, P. (2010). Human Rights Education: A Slogan in Search of a Definition. *Research Handbook on International Human Rights Law* (Editör: Joseph, S., McBeth, A., Elgar, E.). s. 541-566. Publishing Limited. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r32535.pdf> (Erişim tarihi: 30.10.2020).

etkin bir şekilde katılması ve barışın korunması için BM'nin faaliyetlerinin ilerletilmesidir.⁴⁴

1.1.1. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi için On Yıl (1995-2004)

“İnsan Haklarının Öğretilmesine İlişkin Viyana Uluslararası Kongresi”nin (1978)⁴⁵ ve “İnsan Hakları ve Demokrasi için Eğitime İlişkin Uluslararası Kongre”nin (1993)⁴⁶ çıktıları ile uyumlu olarak BM Genel Kurulu, 1 Ocak 1995'ten itibaren on yıllık sürecek dönemi “BM İnsan Hakları Eğitimi için On Yıl”⁴⁷ olarak ilan etmiştir. İnsan hakları eğitiminin tanımında belirlenmiş olan nihai amaçlara ulaşabilmek adına on yıllık eylem planında beş hedef belirlenmiştir: (1) insan hakları eğitiminin tüm örgün ve yaygın eğitim modelleri aracılığıyla ileri seviyelere taşınması için ihtiyaçları değerlendirip uluslararası, bölgesel ve ulusal stratejiler oluşturmak; (2) insan hakları eğitim programlarının, uluslararası, bölgesel, ulusal ve yerel düzeyde yaygınlaştırılması için gerekli kapasiteyi geliştirmek/mevcut kapasiteyi güçlendirmek; (3) iş birliği içerisinde insan hakları eğitimi materyalleri geliştirmek; (4) insan hakları eğitiminin yaygınlaştırılmasında medyanın rolünü güçlendirmek; (5) İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'ni küresel olarak yaygınlaştırmak.⁴⁸ Bu hedefler çerçevesinde insan hakları eğitiminin toplumun tüm kesimlerine ulaşması amaçlanmaktaydı. Bir taraftan okullar ve mesleki eğitim kurumları gibi örgün eğitim kurumları, bir taraftan sivil toplum, aile ve medya gibi kurumlar tarafından sağlanacak yaygın eğitim aracılığıyla her yaşta kadın ve erkeğe eşit erişim hedeflenmişti. Ancak, polis, cezaevi görevlileri, avukatlar, yargıçlar, öğretmenler ve müfredat geliştiriciler, silahlı kuvvetler, uluslararası memurlar, kalkınma görevlileri ve barış güçleri, sivil toplum kuruluşları ve medya çalışanları, hükümet

⁴⁴ BM Genel Kurulu A/52/469/Add.1 sayılı kararı. (1997). para 11.

⁴⁵ *Principles of the Vienna International Congress on the Teaching of Human Rights*. (1978).

⁴⁶ *World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy (The Montreal Declaration)*. (1993).

⁴⁷ BM Genel Kurulu A/RES/49/184 sayılı kararı. (1995).

⁴⁸ BM Genel Kurulu A/51/506/Add 1. sayılı raporu. (1996). *The Addendum to the Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the Implementation of the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/02/PDF/N9700802.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

yetkilileri ve milletvekilleri öncelikli meslek gruplarıydı. Eğitim içeriklerinde kadınların, çocukların, yaşlıların, azınlıkların, mültecilerin, yerli halkların, aşırı yoksulluk içinde yaşayan bireylerin, HIV pozitif kişilerin ve diğer kırılgan grupların insan haklarına özel önem verilmesi kararlaştırılmıştı.⁴⁹

Söz konusu on yıllık dönem, insan hakları eğitimi için uluslararası, bölgesel ve yerel düzeyler arasında koordinasyona dayalı bir sistem ve alt yapı önermekteydi. “Dünya İnsan Hakları Programı” olarak adlandırılan bir sonraki dönem, bu alt yapı ve sistem üzerinden inşa edildiği için On Yıllık eylem planının hedeflenen çıktılarından haberdar olmak önemlidir. Her bir hedef ile bağlantılı çıktılar kısaca aşağıdaki gibidir.

(1) Birinci hedef, insan hakları eğitiminin tüm örgün ve yaygın eğitim modelleri aracılığıyla ileri seviyelere taşınması adına ihtiyaçların değerlendirilmesi ve uluslararası, bölgesel ve ulusal stratejilerin oluşturulmasıydı. İhtiyaç değerlendirmesi, var olan insan hakları eğitimi materyallerinin, kurumlarının, merkezlerinin, ilgili irtibat kişilerinin, bu konuda eğitim almış öğretmen ve diğer meslek elemanlarının tespit edilmesini; yeni programların geliştirilmesine yönelik insan hakları eğitimine dair boşlukların tespitini içermekteydi. İhtiyaç değerlendirmesi bulguları ışığında tavsiyeler verilmesi ve atılacak somut adımların belirlenmesi gerekmekteydi. Böylelikle gerçekleştirilecek eylemler, eylemlerden sorumlu paydaşlar, eylemin tamamlanması için gereken süre, eylemin hedef kitlesi, eylem için gerekli bütçe ve kaynak geliştirme stratejilerini içeren 5 yıllık ulusal eylem planları oluşturulmalıydı. Bu planların, ulusal irtibat kişileri tarafından geliştirilmesi, uygulanması ve 2000 yılında yapılacak bir ara dönem değerlendirmesi ile birlikte, BM İnsan Hakları Yüksek Komiserliği ile İnsan Hakları Merkezine raporlanması beklenmekteydi.⁵⁰

(2) İkinci hedef, insan hakları eğitim programlarının uluslararası, bölgesel, ulusal ve yerel düzeyde yaygınlaştırılması için gerekli kapasiteyi geliştirmek/mevcut

⁴⁹ a.g.e. para. 20- 26.

⁵⁰ a.g.e. para. 30- 42.

kapasiteyi güçlendirmektir. Uluslararası düzeyde kapasite geliştirmeden Yüksek Komiserlik ve İnsan Hakları Merkezi sorumluydu. Bu organlar, barış güçleri ve kalkınma görevlileri dahil farklı hedef gruplara yönelik insan hakları eğitimi içerikleri ve el kitapları üretmek ve bunları yaygınlaştırmak; UNESCO ile iş birliği içerisinde ilk ve orta seviyedeki okullara yönelik model bir mevzuat geliştirilmek; ağlar oluşturmak ve bunun için veri tabanları gibi teknolojik alt yapılar geliştirip kullanılmak gibi çıktıların gerçekteşmesini sağlamalıydı. Tüm bölgesel ve alt bölgesel insan hakları kuruluşlarından insan hakları eğitimi alanındaki çalışmalarını artırmaları; Yüksek Komiserlik ve İnsan Hakları Merkezi ile birlikte çalışmak üzere bir insan hakları eğitimi irtibat kişisi belirlemeleri beklenmekteydi. Ulusal irtibat kişileri ise, On Yıl'ın planları ile uyumlu ulusal eylem planlarının uygulanması için bölgesel ve uluslararası organlarla koordinasyon sağlamalı; ulusal insan hakları kaynakları ve eğitim merkezlerinin oluşturulmasına öncülük etmeliydi. Oluşturulan ulusal merkezler, insan hakları alanında araştırmalar yapmalı; uluslararası düzeyde üretilen insan hakları eğitim materyallerinin yerel kültüre uygun şekilde çevrilmesini sağlamalı; ilgili meslek gruplarına ulaşmalı; insan hakları üzerine toplumsal cinsiyete duyarlı eğitimci eğitimleri vermeli; insan hakları eğitimine ilgili öğrenciler ve öğretmenler için staj imkanları sunmalı; insan hakları üzerine kültürel etkinlikler düzenlemeli ve yayınlar çıkarmalı; ulusal uzmanlardan oluşan bir havuzu muhafaza etmeli; destek talep eden bireylere ve gruplara danışmanlık hizmetinin oluşturulması için gerekli teknik materyalleri sağlamalıydı. Tüm bunlara ek olarak ulusal irtibat kişileri, ilgili yerel ve toplum temelli grupların, sivil toplumun, işçi ve işveren örgütlerinin, işçi sendikalarının, medyanın, dini kurumların ve ailelerin de kapasitelerini güçlendirerek insan hakları eğitiminin toplumun tüm kesimlerine ulaşmasını sağlamalıydı.⁵¹

(3) Üçüncü hedef, insan hakları eğitimi materyallerinin iş birliği içerisinde geliştirilmesiydi. Ulusal eylem planları çerçevesinde, okullar, üniversiteler, mesleki eğitim programları ve kurumları, erken çocukluk eğitimi kurumları ve hükümetler

⁵¹ a.g.e. para. 43- 69.

için insan hakları eğitimi müfredatları hazırlanmalıydı. Müfredatların uygulamasını kolaylaştırmak için, eğitmen eğitimleri ve eğitim değerlendirme araçları dahil olmak üzere materyaller oluşturulmalıydı. Bunları gerçekleştirmek için uluslararası bağışçılardan finansal destek ve uluslararası irtibat kişilerinden de teknik destek alma imkanı bulunmaktaydı. Ayrıca üretilen materyallerin güncel bir listesinin Yüksek Komiserlik ve İnsan Hakları Merkezi ile paylaşılması bu iş birliği ve koordinasyonun bir parçasıydı.⁵²

(4) Dördüncü hedef, insan hakları eğitiminin yaygınlaştırılmasında medyanın rolünü güçlendirmek ile ilgiliydi. Bu kapsamda, BM Halkla İlişkiler Dairesi insan hakları temalı televizyon ve radyo eğitim programlarını arttıracak; videolar, filmler ve yayın programları üretecekti. Gazeteciler, yayıncılar ve diğer medya profesyonelleri insan hakları üzerine eğitimler alacaktı. Böylece, insan hakları eğitiminin okuryazarlık düzeyinden bağımsız bir şekilde; uzak ve erişilmesi zor bölgelerde yaşayan kişiler de dahil toplumun tüm kesimlerine ulaşması hedeflenmekteydi. İnsan hakları konusunda halkın bilgilendirilmesi ve eğitimi için bir medya danışma kurulu oluşturulacak; insan hakları standartlarını ve mekanizmalarını duyurmak için bir kitle iletişim kampanyası geliştirecekti. Örneğin, bilgi notları gibi kamuya açık insan hakları materyallerinin yayınlanması atılacak adımlardan biriydi.⁵³

(5) Beşinci hedef ise, İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nin mümkün olduğunca fazla dile çevrilmesi; okuryazarlık düzeyi ile engellilik çeşitleri göz önünde bulundurularak geliştirilecek uygun araçlarla küresel olarak yaygınlaştırılmasıydı. Bu hedefi gerçekleştirmek için öncelikle Beyanname'nin var olan çevirileri ve farklı formatlardaki iletişim materyalleri haritalandırılarak ihtiyaç olan diller ve formatlar belirlenecekti. Gerekli dillere yapılacak çeviriler ve üretilecek yeni

⁵² a.g.e. para. 70- 77.

⁵³ a.g.e. para. 78- 84.

formatlar, hükümetler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler gibi kurum ve kuruluşlarla iş birliği içerisinde tamamlanacaktı.⁵⁴

1.1.2. Dünya İnsan Hakları Eğitim Programı (2005- 2021 yılı itibariyle devam etmekte)

“İnsan Hakları Eğitimi için On Yıl”ın en önemli başarısı insan hakları eğitiminin gündem olmaya başlamasını sağlamasıydı. On yıllık süre içerisinde, bazı devletlerin okul sistemi içinde insan hakları eğitimine yönelik adımlar atılmış; bazı devletlerde insan hakları komiteleri oluşturulmuş; bazılarında ilgili bakanlıklar, adli ve akademik kurumlar ya da meclis komisyonları gibi mevcut ulusal organlar insan hakları eğitimi eylem planının yerine getirilmesini sağlamış; bazı devletlerde insan hakları dersleri ve lisansüstü programları geliştirilmiş ve insan hakları kürsüleri ile enstitüleri kurulmuş, araştırma programları geliştirilip, kurslar ve seminerler düzenlenmiştir. Polis, adalet sistemi içinde yer alan kişiler ve cezaevi personeline yönelik insan hakları eğitimleri başlamış; yerel yönetim yetkilileri, gazeteciler, silahlı kuvvetler, işverenler ve çalışanlar için eğitimler düzenleyen ülkeler de olmuştur. İnsan hakları temalı bir takım kamu farkındalık kampanyalarına da bu dönemde başlanmıştır.⁵⁵

Bu başarı üzerinden planlanan ve 2021 yılında halen devam etmekte olan “İnsan Hakları Eğitimi için Dünya Programı”⁵⁶, belirli bir zaman çerçevesinden ziyade, birbirini takip eden safhalarda ve belirli sektörler ile konulara odaklanacak şekilde yapılandırılmıştır. 2021 yılı itibariyle beşer yıllık üç safhası tamamlanan Dünya Programı’nın dördüncü safhası 2020 yılında başlamıştır. 2005-2009 yılları arasında

⁵⁴ a.g.e. para. 85- 92.

⁵⁵ Ekonomik ve Sosyal Konsey E/CN.4/2004/93 sayılı rapor. (2004). *United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004): Report on Achievements and Shortcomings of the Decade and on Future United Nations Activities in This Area.* para. 10- 19. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/112/36/PDF/G0411236.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.01.2021).

⁵⁶ World Programme for Human Rights Education (2005-ongoing). <https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

gerçekleşen ilk safhada ilk ve orta öğretim sistemlerinde insan hakları eğitimine odaklanılmıştır. 2010-2014 yılları arasındaki ikinci safhada yüksek öğrenim için insan hakları eğitimi ile öğretmenler, eğitimciler, memurlar, kolluk kuvvetleri ve askeri personel için insan hakları eğitimi odakta tutulmuştur. 2015-2019 yılları arasındaki üçüncü safha, ilk iki safhadaki uygulamaların güçlendirilmesi ile medya çalışanları ve gazeteciler için insan hakları eğitimi ile devam etmiştir. 2020 yılından 2024 yılına kadar sürecek olan dördüncü safhanın odağında ise gençlerin insan hakları eğitimi bulunmaktadır.⁵⁷

Dünya Programı'nın ilk safhası, hak temelli kaliteli eğitimi teşvik ederek Binyıl Kalkınma Amaçlarına⁵⁸ ulaşılmasına katkıda bulunmayı da hedefliyordu.⁵⁹ Bu doğrultuda, milli eğitim bakanlıkları veya eşdeğer bir ulusal kurum ile koordineli bir şekilde çalışarak, ilk ve orta öğretim okul sistemlerinde insan hakları eğitiminin ulusal düzeyde güçlendirilmesi söz konusuydu. Hedeflenen çıktılardan bazıları: insan hakları temelli eğitim politikaları, mevzuatlar ve stratejiler geliştirip uygulamak ve eğitim müfredatını hak temelli bir şekilde geliştirmek/yeniden düzenlemek şeklindeydi. Okullarda insan haklarının öğretilmesini ve uygulanmasını kolaylaştırmak için öğretmenlere ve diğer ilgili personele uygun çalışma koşullarının, eğitimin ve mesleki gelişim imkanlarının sağlanması teşvik ediliyordu. Hedeflenen değişim ise, her bir okul ortamını, öğrenciler, öğretmenler, okul personeli, yöneticiler ve ebeveynler dahil ilgili tüm paydaşlar için insan haklarına ve temel özgürlüklere saygılı bir hale dönüştürmek; çocukların görüşlerini özgürce ifade etmelerini destekleyici bir çevre yaratmak ile ilgiliydi. Nihayetinde, ulusal düzeyde eğitim sistemlerinde insan haklarının etkin olarak gerçekleşmesine katkıda bulunmak hedeflenmekteydi.⁶⁰

⁵⁷ a.g.e.

⁵⁸ *Binyıl Kalkınma Amaçları*. <https://www.un.org/millenniumgoals/> (Erişim Tarihi: 15.10.2020).

⁵⁹ BM Genel Kurulu A/RES/59/113 A sayılı kararı. (2004).

⁶⁰ BM Genel Kurulu A/59/525/Rev.1 sayılı kararı. (2005). *Revised Draft Plan of Action for the First Phase (2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/253/74/PDF/N0525374.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

Programın ikinci safhasında⁶¹ yükseköğretim ile ilgili hedeflenen faaliyet ve çıktılardan bazıları: insan hakları eğitimini teşvik eden yükseköğretim politikaları, mevzuat ve eylem planlarının geliştirilip uygulanması; insan hakları eğitiminin kesişen bir konu olarak disiplinler arası yaygınlaştırılması; yükseköğretim kurumlarının insan hakları alanında yeni bilgiler üretmek, eleştirel düşünceleri iletmek, iyi uygulamaları yaygınlaştırmak, yenilikçi metodolojileri ve araçları geliştirmek, etki değerlendirme çalışmaları yapmak, insan hakları ve insan hakları eğitime yönelik politika ve uygulamalara dayanak oluşturmak için araştırmalar yapması şeklindeydi. Yükseköğretim personelinin insan hakları değerlerini aktarması ve insan haklarının korunması için örnek model teşkil etmesi adına mesleki gelişim imkanlarına erişimlerinin teşvik edilmesi önemliydi. Hedeflenen değişim ise temelde, akademik özgürlüğün teşvik edildiği, öğrencilerin görüşlerini özgürce ifade edebildiği yüksek öğrenim kurumlarının güçlendirilmesiydi. Memurlar, kolluk kuvvetleri ve askeri personel için ise insan hakları eğitiminin, özellikle kırılgan gruplarla ilgilenen yetkililer için, mesleki yeterlilik ve terfi için zorunlu olması hedeflenmekteydi. İlgili tüm mesleki politika, ulusal mevzuat ve düzenlemelerin, insan hakları standartlarıyla uyumlu hale getirilmek üzere gözden geçirilmesi; hedef kitleye ve kurumsal kültüre uygun, katılımcı, insan hakları değerlerini destekleyen eğitim materyallerinin geliştirilmesi gerekmekteydi. Meslek elemanlarından, davranış kuralları ve mesleki etik politikaları gibi araçlar aracılığıyla insan haklarına yönelik taahhütlerini beyan etmeleri istenmeli; bu konudaki iyi uygulamalar teşvik edilmeliydi. Ayrıca, uzmanlar tarafından sağlanacak insan hakları eğitimlerinin değerlendirme ve etki değerlendirmeleri için bir mekanizma oluşturulmalıydı.⁶²

⁶¹ BM Genel Kurulu A/HRC/15/28 sayılı kararı. (2010). *Draft Plan of Action for the Second Phase (2010-2014) of the World Programme for Human Rights Education*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/48/PDF/G1015148.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

⁶² a.g.e.

Programın üçüncü safhasının⁶³ iki ayrı ayağı bulunmaktaydı. Bir taraftan ilk iki safhada yürütülen, planlama, koordinasyon ve uygulama süreçleri değerlendirilerek yapılan işin kalitesinin ve etkisinin pekiştirilmesi amaçlanıyordu. Bunun için, insan hakları eğitimine dair mevcut yasalar, politikalar ve müfredatların yeniden gözden geçirilmesi ile ilgili bir ihtiyaca vurgu yapılmaktaydı. Ayrıca, daha fazla eğitimcinin kapasitesinin artırılması; iyi uygulamaların paylaşılması; devlet ve sivil toplum arasındaki diyalog ve iş birliğinin artırılması; yeni mali destek olanaklarının yaratılması; insan hakları eğitiminin farklı bileşenleri olan barış, yurttaşlık ve vatandaşlık eğitimleri arasındaki uyumun artırılması altı çizilen gereklilikler arasındaydı. Üçüncü safhanın diğer ayağı, medya çalışanları ve gazetecilere ilişkin insan haklarını içeren, bunu bir tür kariyer gelişim kriteri olarak belirleyen, eğitim- öğretim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesi ile ilgiliydi. Bunun için medya profesyonellerinin ve gazetecilerin çalışmalarına ilişkin düzenlemelerin insan hakları standartlarıyla uyumlu olması; etik davranış kurallarının geliştirilmesi; medya konseyleri gibi özdenetim mekanizmalarının oluşturulması gerekiyordu. Medya profesyonelleri ve gazetecilerin insan haklarına dair bilgi ve becerilerini meslektaşlarıyla paylaşabilmeleri ve etki alanlarını genişletebilmeleri için eğitmen olarak eğitilmelerine de önem verilmişti. Bilgi edinme ve haber alma özgürlüğünün sağlanması, ifade ve fikir özgürlüğünü korunması, nefret söyleminin engellenmesi, medya profesyonelleri ile gazetecilerin güvenli bir çalışma ortamına sahip olabilmesi için gerekli çalışmaların desteklenmesi de söz konusuydu. Bu sebeple, medya profesyonellerinin yanı sıra devlet memurlarının da şeffaflık, basın özgürlüğünün korunması, ayırım gözetmeksizin bilgiye erişim gibi konularda insan hakları standartları üzerine eğitim almaları amaçlanmıştı.⁶⁴

⁶³ BM Genel Kurulu A/HRC/27/28 sayılı kararı. (2014). *Plan of Action for the Third Phase (2015–2019) of the World Programme for Human Rights Education*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/099/55/PDF/G1409955.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

⁶⁴ a.g.e.

Programın 2021 itibariyle halen devam etmekte olan dördüncü safhası⁶⁵, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin 4.7. numaralı hedefi ile de uyumlu olarak⁶⁶ gençlerin insan hakları eğitimine odaklanmıştır. Bu kapsamda bir taraftan insan hakları eğitiminin örgün eğitime dahil edilmesini sağlamak için bir taraftan da eğitim kurumlarının insan haklarına uygun olarak yönetimine ilişkin politikalar ve düzenlemeler geliştirmek için gençlerle iş birliği yapılması hedeflenmektedir. Gençlik grupları ve gençlerin liderliğindeki kuruluşların insan hakları eğitimi üzerine çalışmalar yapmasının desteklenmesi de bu iş birliğinin bir parçasıdır. Toplumsal cinsiyet eşitliği, dünya vatandaşlığı, barış, güvenlik, şiddet ve çatışmanın önlenmesi, suçun önlenmesi ve ceza adaleti, yolsuzlukla mücadele, sürdürülebilir kalkınma, ırkçılık ve yabancı düşmanlığı ile mücadele gibi insan haklarıyla ve birbiriyle ilişkili konularda bütünlüklü çalışmalar yapılması önceliklidir. Devletlerin, gençleri hedefleyen insan hakları eğitimi faaliyetlerinin düzenlenmesini ve gençlerin bu faaliyetlere özgürce katılımını garanti ve teşvik edecek önlemler alması gerekmektedir.⁶⁷

Dünya Programı'nın dördüncü safhasında gençlerde gözlemlenmesi hedeflenen değişimler şu şekilde özetlenebilir:

- (a) insan hakları tarihi; insan hakları ilkeleri; İnsan Hakları Evrensel Beyanname, Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Gençlik 2030 Stratejisi gibi uluslararası insan hakları belgeleri; insan haklarının kendi günlük yaşamlarıyla ilgisi; devletin insan haklarıyla ilgili yükümlülükleri; insan hakları, barış ve sürdürülebilir kalkınma arasındaki yakın ilişki; uluslararası insani hukuk ve silahlı çatışma sırasında koruma; kritik küresel sorunlar (yoksulluk, iklim değişikliği, vb.) ve bunların insan haklarıyla ilişkileri;

⁶⁵ BM Genel Kurulu A/HRC/42/23 sayılı kararı. (2019). *Draft Plan of Action for the Fourth Phase (2020–2024) of the World Programme for Human Rights Education*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/227/36/PDF/G1922736.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

⁶⁶ BM Genel Kurulu A/RES/70/1 sayılı kararı. (2015). *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

⁶⁷ BM Genel Kurulu A/HRC/42/23 sayılı kararı. (2019).

güncel ve tarihsel insan hakları sorunları ve hareketleri konularında gençlerin bilgi ve farkındalığını arttırmak.

(b) gençlerin, tarihsel, siyasi, yasal, ekonomik, kültürel ve sosyal süreçleri insan hakları perspektifinden ve insan hakları dilini kullanarak analiz edebilme; kendileri ve başkaları için önemli insan hakları sorunlarını ve ihlallerini belirleyebilme; kendilerini etkileyen politika ve programlarla ilgili karar alma süreçlerine öncülük etme veya bu süreçlere katılma; insan haklarıyla ilgili politika veya yasaları değiştirmek için öneriler geliştirme; yasal ve şiddet içermeyen yöntemler kullanarak yükümlülük sahiplerine karşı hak talep etmek için insan hakları standartlarını kullanma becerilerini geliştirmek.

(c) gençlerde, kendilerine ve başkalarına saygı duyma; kapsayıcı dil kullanma ve kapsayıcı tutumlar geliştirme; insan hakları ihlallerine, adaletsizliğe ve ayrımcılığa maruz kalanlarla, özellikle de toplumdan dışlanan kırılğan gruplarla dayanışma kurma; insan haklarını koruma ve seyirci olmama; başkalarıyla iş birliği içinde insan haklarının gerçekleştirilmesine yönelik fark yaratabileceğine dair inanca sahip olma; insan hakları için iş birliğine dayalı çabaları yürütmek için motivasyon sahibi olma gibi davranışları geliştirmek.⁶⁸

1.2. KALKINMA VE İNSAN HAKLARI KAPASİTE GELİŞTİRME PROGRAMLARI

BM örgütünün 1945'te kuruluşundan itibaren insan hakları ve kalkınma uluslararası toplumun birbirinden ayrı düşünülme-yan dayanakları olmuştur. 1993 yılında gerçekleşen "Dünya İnsan Hakları Konferansı"nda⁶⁹, eşitlikçi insani kalkınmanın ve insan haklarının etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için el ele vermeleri gerektiğini içeren bir yaklaşımın vurgulanması ile iş birlikleri açısından bir dönüm noktası yaşanmıştır. Aynı dönemlerde, Kahire'de gerçekleşen "Nüfus ve Kalkınma

⁶⁸ a.g.e.

⁶⁹ BM Belgeleri A/CONF.157/23. (1993).

Konferansı” (1994)⁷⁰, Kopenhag’da gerçekleşen “Dünya Sosyal Kalkınma Zirvesi” (1995)⁷¹ ve Pekin’de gerçekleşen “Dördüncü Kadın Konferansı” (1995)⁷² gibi kalkınma odaklı dünya konferansları da benzer şekilde insan haklarının ve insani kalkınmanın ortak bir yaklaşımı paylaştıklarına dair görüşleri pekiştirmiştir. 2000 yılında gerçekleşen iki gelişme de bu iş birlikleri için devletlerin taahhütte bulunmaya başlayacakları bir dönemi başlatmıştır. Bunlardan ilki, 2000 yılı “İnsani Kalkınma Raporu”⁷³ ve ikincisi, “Binyıl Beyannamesi”dir.⁷⁴

1.2.1. Binyıl Kalkınma Hedefleri ile İnsan Hakları Temelli Yaklaşımına Doğru

BM Kalkınma Fonu’nun, 2000 yılında yayınladığı “İnsani Kalkınma Raporu”⁷⁵, kalkınmanın insan haklarına ve insan haklarının kalkınmaya olabilecek katkısını detaylıca tanımlar. Rapor, insan hakları ve insani kalkınmanın tüm insanların özgürlüğünü, refahını ve haysiyetini güvence altına almak için ortak bir vizyon ve ortak bir amaç paylaştığına; birlikte hareket edildiğinde bu iki alanın birbirlerini güçlendireceğine dikkat çekmektedir. Her iki alan da cinsiyet, ırk, etnik köken, ulusal köken veya dini inanışa yönelik her türlü ayrımcılığa karşıdır. Herkes için makul bir yaşam standardını savunur. Kişinin potansiyelini geliştirme ve gerçekleştirme hakkını; kişisel güvenliğe karşı tehdit oluşturan işkence, keyfi tutuklama ve diğer şiddet eylemler ile adaletsizlikten ve hukukun üstünlüğüne yönelik ihlallerden korunma hakkını; karar alma süreçlerine katılma ve dernek

⁷⁰ Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu Belgeleri. *Cairo Declaration on Population & Development*. para. 3. https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/94-09-04_Cairo_Declaration_on_Population_Development_ICPPD.pdf (Erişim Tarihi: 24.01.2021).

⁷¹ BM Belgeleri A/CONF. 166/9. (1995). *Programme of Action of the World Summit for Social Development*. para. 26. f. <https://undocs.org/A/CONF.166/9> (Erişim Tarihi: 24.01.2021).

⁷² BM Belgeleri A/CONF. 177/20/Rev.1. (1995). *Report of the Fourth World Conference on Women*. para. 9. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20E.pdf> (Erişim Tarihi: 24.01.2021).

⁷³ Birleşmiş Milletler Kalkınma Fonu. (2000). *Human Development Report 2000: Human Rights and Human Development*. New York Oxford University Press. http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/261/hdr_2000_en.pdf (Erişim Tarihi: 30.01.2021).

⁷⁴ BM Genel Kurulu A/RES/55/2 sayılı kararı. (2000). *United Nations Millennium Declaration*. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcomp/act/A_RES_55_2.pdf (Erişim Tarihi: 15.10.2020).

⁷⁵ Birleşmiş Milletler Kalkınma Fonu. (2000).

kurma dahil, düşünce ve ifade özgürlüğünü; sömürsüz ve insana yakışır işlerde çalışma hakkını güvence altına alma amacını taşır.⁷⁶

“Binyıl Beyannamesi” ile ise devlet başkanları kapsamlı bir gündemle insan hakları açısından önemli taahhütlerde bulunmuşlardır. Bunlar, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ne saygı duymak; herkes için medeni, siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel hakları korumak; demokrasi ve azınlık hakları dahil olmak üzere tüm insan hakları ilkelerinin uygulamaya geçirilmesi için devletlerin kapasitesinin güçlendirilmek gibi genel taahhütlerin yanı sıra kırılğan gruplara yönelik özel taahhütleri de içermektedir. Kadına yönelik her türlü şiddetle mücadele etmek ve “Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi”ni uygulamak bunlardan biridir. Göçmenler, göçmen işçiler ve ailelerinin insan haklarını korumak için verilen taahhütler, artan ırkçılık ve yabancı düşmanlığını ortadan kaldırmak ve tüm toplumlarda uyum ile hoşgörüyü teşvik etmek için önlemler almaktır. Vatandaşların karar alma süreçlerine anlamlı katılımını teşvik etmek; medyanın asli rollerini yerine getirme özgürlüğünü ve halkın bilgiye erişim hakkını korumak gibi taahhütlerde de bulunulmuştur.⁷⁷

Marks'ın belirttiği gibi, insan hakları ve kalkınma politikası arasında bağlantı kurmak için en sık kullanılan terim, “kalkınmaya hak temelli bir bakış açısıyla bakmak”tır. Yani kalkınmanın “insan hakları yolu” ile takip edilmesi veya insan haklarının sürdürülebilir insani kalkınmaya entegre edilmesidir.⁷⁸ “Binyıl Beyannamesi”ni takiben, 2003 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde BM kuruluşları arasında gerçekleştirilen bir çalıştay ile, kalkınma açısından insan hakları temelli bir yaklaşımın nasıl olması gerektiğine dair ortak bir anlayış geliştirilmiştir.⁷⁹ Üzerinde mutabık kalınan bu ortak anlayıştan hareketle kalkınma

⁷⁶ a.g.e. s. 19- 28.

⁷⁷ BM Genel Kurulu A/RES/55/2 sayılı kararı. (2000). para. 25.

⁷⁸ Marks, S. P. (2010). Human Rights and Development. *Research Handbook on International Human Rights Law* (Editör: Joseph, S., McBeth, A., Elgar, E.). s. 167- 195. Publishing Limited. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r32535.pdf> (Erişim tarihi: 30.10.2020)

⁷⁹ *The Human Rights Based Approach to Development Cooperation Towards a Common Understanding Among UN Agencies*. (2003). https://unsdg.un.org/sites/default/files/6959-The_Human_Rights_Based_Approach_to_Development_Cooperation_Towards_a_Common_Understanding_among_UN.pdf (Erişim Tarihi: 10.10.2020).

açısından insan hakları temelli yaklaşım⁸⁰, normatif olarak uluslararası insan hakları standartlarına ve ilkelerine dayanan, uygulamada insan haklarını geliştirmeye ve korumaya yönelik kavramsal bir çerçevedir. İnsan hakları temelli bir yaklaşım, insan hakları ilkelerinin (evrensellik ve devredilemezlik, bölünmezlik, birbirine bağlı ve birbiriyle ilişkili olma, eşitlik ve ayrımcılık yapmama, katılım ve kapsayıcılık, hesap verebilirlik ve hukukun üstünlüğü) BM kalkınma iş birliğine rehberlik etmesini; hem “yükümlülük sahiplerinin” insan haklarına yönelik yükümlülüklerini yerine getirme hem de “hak sahiplerinin” haklarını talep etme kapasitelerinin geliştirilmesini gerektirir.⁸¹

Luque, kalkınmaya yönelik hak temelli bir yaklaşımın adaleti, eşitliği ve özgürlüğü teşvik ettiğini; yoksulluk ve sömürünün kökeninde yatan güç ilişkilerini ele aldığını belirtir.⁸² Bir diğer deyişle Luque’e göre hak temelli bir yaklaşım, kalkınma sorunlarının merkezinde yer alan eşitsizlikleri, ayrımcı uygulamaları ve adaletsiz güç ilişkilerini insan hakları çerçevesiyle analiz etmektir. Ekonomik ve Sosyal Konsey danışmanlık statüsüne sahip bir sivil toplum kuruluşu olan İnsan Hakları Eğitimi için Halk Hareketi (*The People’s Movement for Human Rights Learning*) ise insan hakları ve kalkınma arasındaki bağa, insan hakları temelli yaklaşımın daha çok kapasite geliştirme kısmına odaklanarak ve insan hakları öğrenimine özel bir vurgu yaparak başka bir bakış açısı katar. İnsan Hakları Eğitimi için Halk Hareketine (*The People’s Movement for Human Rights Learning*) göre toplumlar, insan haklarını öğrenerek, insan haklarına duyarlı kalkınma stratejileri geliştirmek için kendilerini daha iyi donatabilirler. Kalkınma amaçları ile kalkınma uygulamaları arasındaki temel boşluk insan hakları öğrenimi konusundaki eksikliklerdir.⁸³ Kısaca, İnsan Hakları Eğitimi için Halk Hareketi (*The People’s*

⁸⁰ a.g.e.

⁸¹ a.g.e.

⁸² Luque, B.S. (2010). Gender Equality and Human Rights Responsive Evaluation: Rethinking Approaches. *From Policies to Results*. s. 125- 146. UNICEF https://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco_library/pdf/2010_-_Segone_-_From_Policy_To_Results-UNICEF.pdf#page=127 (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

⁸³ Ekonomik ve Sosyal Konsey Belgeleri E/2005/NGO/21. (2005). *Statement Submitted by People’s Decade for Human Rights Education, a Non-governmental Organization in Consultative Status with the Economic and Social Council*. <https://pdhre.org/N0536534.pdf> (Erişim tarihi: 31.01.2021).

Movement for Human Rights Learning), insan hakları öğrenimi yoluyla insan onurunun güvence altına alınmasına yönelik bir kalkınma yaklaşımını önerir ve “BM İnsan Hakları Eğitim için On Yıl”ın amaçlarına ulaşırken yaşanan zorlukları aşabilmek adına BM sisteminin tüm alanlarında belirlenen hedeflerin insan hakları öğrenimini öncelik haline getirmesini savunur.⁸⁴

2000’li yılların başlarında ortak bir “insan hakları temelli yaklaşım” tanımının geliştirilmesinin yanı sıra, özellikle 2006’da BM İnsan Hakları Konseyi’nin kurulması ile birlikte, insan hakları ve kalkınma arasındaki ilişkiyi güçlendirmeye yönelik pratik gelişmeler de yaşanmıştır. Örneğin, “İnsan Hakları ve İklim Değişikliği”⁸⁵ ve “İş Dünyası ve İnsan Haklarına Dair Rehber İlkeler”⁸⁶ gibi kalkınma amaçları ve kalkınma aktörlerini hedefleyen insan hakları küresel standartları geliştirilmiştir. 2021 yılında hak temelli yaklaşım, sürdürülebilir kalkınmanın kılavuz ilkelerinden biri olmaya devam etmektedir.⁸⁷

1.2.2. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve İnsan Hakları Temelli Yaklaşım

Çok paydaşlı bir iş birliği çerçevesinde, etki ve sonuç odaklı hedeflere sahip; sosyal değişim teorisini merkezine koyan “Sürdürülebilir Kalkınma için 2030 Gündemi”⁸⁸, tüm devletlerin insan hakları ve temel özgürlüklere saygı duyma, bunları koruma ve geliştirme sorumluluklarını vurgulamaktadır. Gündem, ayırım gözetmeksizin herkes için insan haklarını gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır.⁸⁹ Bununla uyumlu olarak AB bölgesel kalkınma hedefleri, Birliğin iç hedeflerini de

⁸⁴ *Global Appeal for Human Rights Learning*. (2004). İnsan Hakları Eğitimi İçin Halk Hareketi <https://pdhre.org/global-appeal-background.html> (Erişim Tarihi: 31.01.2021).

⁸⁵ *Understanding Human Rights and Climate Change*. <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/ClimateChange/COP21.pdf> (Erişim Tarihi: 03.02.2021).

⁸⁶ Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği. (2011). *Guiding Principles on Business and Human Rights: Implementing the United Nations “Protect, Respect and Remedy” Framework*. https://www.ohchr.org/documents/publications/guidingprinciplesbusinesshr_en.pdf (Erişim Tarihi: 03.02.2021).

⁸⁷ Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Grubu. (2019). *United Nations Sustainable Development Cooperation Framework: Internal Guidance*. s. 11. https://unsdg.un.org/sites/default/files/2019-10/UN-Cooperation-Framework-Internal-Guidance-Final-June-2019_1.pdf (Erişim tarihi: 17.10.2020).

⁸⁸ BM Genel Kurulu A/RES/70/1 sayılı kararı. (2015).

⁸⁹ a.g.e. para. 19.

yansıtacak şekilde⁹⁰, iki temel alana odaklanmaktadır. Bunlar, (i) iyi yönetim: insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğü ve (ii) insani gelişim için kapsayıcı ve sürdürülebilir kalkınmadır.⁹¹ Bu doğrultuda AB ve Üye Devletler, ortaklık kurdukları ülkelerin sürdürülebilir temel hizmetlere erişim ve insan hakları ile ilgili yükümlülüklerini yerine getirebilmeleri için gerekli desteği sağlayacaklarını taahhüt etmişlerdir.⁹²

On yedi amaç ve 169 hedefi içeren Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi, ekonomik, sosyal ve kültürel haklarla yakından ilgilidir.⁹³ Amaçlar açıkça insan hakları diliyle çerçevelenmiş olmasa da çoğu ilgili insan hakları standartlarının içeriğini açıkça yansıtır. Özellikle barışçıl ve kapsayıcı toplumlar hakkındaki 16.amaç, kişisel güvenlik, adalete erişim ve temel özgürlükler dahil olmak üzere medeni ve siyasi hakların birçok boyutunu kapsamaktadır. 2030 Gündemi, eşitsizlik ve ayrımcılıkla mücadeleyle yönelik iki özel amacı da içermektedir. Bunlar, toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya ilişkin 5. amaç ve hem devletlerin kendi içindeki hem de devletler arasındaki eşitsizlikleri azaltmaya ilişkin 10. amaçtır.⁹⁴ Ayrıca amaçların çoğu, herkes için yaşama hakkı; yeterli yaşam standardı hakkı; güvenli, besleyici ve yeterli gıdaya erişim hakkı; sağlık hakkı; sosyal güvenlik hakkı, ücretsiz, eşitlikçi, kaliteli ilk ve ortaöğretim ile yaşam boyu eğitimi de içeren kaliteli eğitime erişim hakkı; güvenli ve uygun fiyatlı suya erişim hakkı; yaşamaya elverişli konut hakkı ile doğrudan ilişkilidir.⁹⁵ Yanı sıra, sloganı “kimseyi geride bırakmamak” olan Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi, ayrımcılığa maruz kalan bireyler ve grupların haklarının gerçekleşmesi konusundaki ilerlemeyi ölçmek için insan

⁹⁰ *Consolidated versions of the Treaty on European Union and the Treaty on the Functioning of the European Union*. (2012). 2012/C 326/01. madde 21. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012M/TXT&from=EN> (Erişim tarihi: 29.10.2020).

⁹¹ Official Journal of the European Union 2017/C 210/01. (2017). *The New European Consensus on Development: “Our World, Our Dignity, Our Future”*. para. 11. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42017Y0630\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42017Y0630(01)&from=EN) (Erişim Tarihi: 25.10.2020).

⁹² a.g.e. para.23

⁹³ *Sustainable Development Goals. Related Human Rights*. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Session5_OHCHR_SDG_HR_Table.pdf (Erişim Tarihi: 10.10.2020).

⁹⁴ a.g.e.

⁹⁵ a.g.e.

haklarına duyarlı göstergeler⁹⁶ aracılığıyla veri toplamayı, üretmeyi, analiz etmeyi ve yaygınlaştırmayı da kapsamaktadır.⁹⁷

Sürdürülebilir kalkınmanın ve temel ilkelerinin gerçekleşmesi için, bireylerin, kurum ve kuruluşların ve tüm toplumun bir bütün olarak güçlenmesi kritik bir öneme sahiptir. Bu çerçevede birbirini tamamlayan üç uygulama modeli önerilir. Bunlar sonuç odaklı programlama, kapasite geliştirme ve birbiriyle uyumlu politikaların geliştirilmesine yönelik destek sağlamadır.⁹⁸ Bu modellere göre, kalkınmaya dair sonuçların başarısını ölçmek için göstergeler tanımlanmalı ve bu göstergeler izlenerek kurumsal ve davranışsal kapasite değişikliklerine dair kanıta dayalı veriler üretilmeli; sürdürülebilir sonuçlar elde etmek için, kapasite geliştirme çalışmaları var olan kapasite üzerine inşa edilerek yürütülmeli; barış, kalkınma, insani yardım ve insan hakları mekanizmaları arasındaki uyum güçlendirilmelidir.⁹⁹

1.3. TÜRKİYE’NİN İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ ULUSAL HEDEFLERİ

“BM İnsan Hakları Eğitimi için On Yıl”ın hedefleri arasında, insan hakları eğitiminin ileri seviyelere taşınması için ulusal ihtiyaçların değerlendirilmesi ve ulusal stratejilerin oluşturulması yer almaktaydı (Başlık 1.1.1). Bu kapsamda hazırlanan ulusal eylem planları kılavuzunda, insan hakları eğitimi için ulusal bir komitenin oluşturulması, mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmanın yapılması, önceliklerin ve ihtiyaç sahibi grupların belirlenmesi, ulusal planın geliştirilmesi, uygulanması, gözden geçirilip revize edilmesi olmak üzere altı adım önerilmektedir.¹⁰⁰ Bu doğrultuda Türkiye, ilk ulusal komitesini “İnsan Hakları

⁹⁶ Birleşmiş Milletler Kalkınma Fonu. (2006). *Indicators for Human Rights Based Approaches to Development in UNDP Programming: A Users' Guide*. <http://www.undp-aci.org/publications/other/undp/hr/humanrights-indicators-06e.pdf> (Erişim tarihi: 10.10.2020).

⁹⁷ *Transforming Our World: Human Rights in the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/MDGs/Post2015/HRAndPost2015.pdf> (Erişim Tarihi: 01.10.2020).

⁹⁸ Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Grubu. (2019). s.12.

⁹⁹ a.g.e. s.12- 13.

¹⁰⁰ *Guidelines for National Plans of Action for Human Rights Education*. (1997). [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/GuidelinesforNationalPlansofActionforHumanRightsEducation\(1997\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/GuidelinesforNationalPlansofActionforHumanRightsEducation(1997).aspx) (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi Yönetmeliği”¹⁰¹ çerçevesinde oluşturmuştur. İlk komitede, Başbakanlık ile Adalet, İçişleri, Dışişleri, Milli Eğitim, Sağlık ve Kültür Bakanlıklarından birer temsilcinin yanı sıra insan hakları alanında etkinlikleri olan dört sivil toplum kuruluşunun temsilcileri ve bu alandaki çalışmalarıyla tanınmış dört öğretim üyesi bulunmaktaydı.¹⁰² Bu komite 1998-2007 yılları arasında uygulanmak üzere Türkiye’nin ilk ve tek kapsamlı İnsan Hakları Eğitimi Türkiye Programı’nı hazırlamıştır.¹⁰³ Programın nihaî amacı “*insan hakları ihlallerini önlemek, tümüyle ortadan kaldırmak ve bu hakları yaşamda etkili kılmak*”¹⁰⁴ olarak belirlenmiş; bunun için kişiye “*kendi haklarını olduğu kadar diğer bütün insanların haklarını da kapsayacak şekilde insan haklarını korumak üzere edindiği bilgileri davranışa dönüştürmesi için yollar gösterme*”¹⁰⁵ hedeflenmiştir. Mevcut durum değerlendirmesi sonucu komite program için öncelikli hedef gruplarını, ilk ve orta öğretimde insan hakları dersleri veren/verecek eğiticiler, yargıç, savcı, cezaevi personeli, polis, jandarma ve diğer kolluk görevlileri, kitle iletişim araçları çalışanları, insan haklarıyla ilgili çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşu çalışanları, sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı yerlerde yaşayan ailelere insan hakları eğitimi verecek sosyal hizmet uzmanları ve toplum merkezleri personeli olarak belirlemiştir. İlk ve ortaöğretimde kullanılan insan hakları ders programlarının içerikleri gözden geçirmek; Adalet Bakanlığı’na bağlı yasa uygulayıcıların örgün eğitiminde ve staj dönemlerinde kullanılan insan hakları dersleri programlarını gözden geçirmek/yeni programlar hazırlamak; yazılı ve görsel insan hakları eğitimi materyalleri hazırlamak; çeşitli meslek üyeleri için insan hakları eğitiminin “işbaşında” yapılmasını sağlamak; farklı meslek gruplarından eğitici yetiştirmek; yaygın insan hakları eğitimi için radyo ve televizyonlar aracılığıyla yayımlar

¹⁰¹ Resmi Gazete. 4 Haziran 1998. Sayı 23362. s. 41-42.

¹⁰² a.g.e.

¹⁰³ İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi (1999). *İnsan Hakları Eğitimi Türkiye Programı 1998-2007*. https://kadinininsanhaklari.org/wp-content/uploads/2018/06/IHE-HREP_TR.pdf (Erişim Tarihi: 17.03.2021).

¹⁰⁴ a.g.e. s.11.

¹⁰⁵ a.g.e. s.11.

yapmak ve bunun için eğitim programları hazırlamak da programın öncelikli hedefleriydi.¹⁰⁶

Komitenin üye sayısı ve ilgili bakanlıklar açısından çeşitliliği birkaç kez gözden geçirilmiştir. İlk olarak “İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılması Hakkında Yönetmelik”¹⁰⁷ kapsamında insan hakları alanında faaliyet gösteren gönüllü kuruluşlardan iki yeni üye komiteye katılmıştır. Daha sonra aynı başlıklı başka bir yönetmelik¹⁰⁸ ile de “Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü” ve “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü”nün bağlı olduğu bakanlıklardan birer üyenin yanı sıra bu alanda çalışmalarıyla tanınmış bir yeni öğretim üyesi eklenerek komite üye sayısı yirmiye çıkarılmıştır. Dünya Programı’nın başlamasının ardından, “İnsan Hakları Eğitimi Ulusal Komitesi Yönetmeliği” 2006 yılında güncellenmiş; üyeleri bir önceki yönetmelik değişikliğinde belirlendiği gibi, 20 üye olarak korunmuştur.¹⁰⁹ Ancak komite, İnsan Hakları Eğitimi Türkiye Programı’nın 2007 yılında sona ermesinden sonra bir değerlendirme ya da yeni bir ihtiyaç analizi ışığında aynı kapsamda bütüncül bir insan hakları eğitimi planlamasını BM nezdinde sunmamıştır. Ulusal kalkınma stratejilerinde ise, insan hakları “Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı”ndan itibaren sadece kavramsal olarak yer almaya başlamıştır. Bu stratejik planlar, insan hakları eğitimine yönelik herhangi bir somut adım içermemektedir.¹¹⁰

Öte yandan, Türkiye’nin 2000’li yılların başında AB’ye tam aday olmasıyla yeni bir ivme kazanan uyum çalışmaları çerçevesinde, temel hak ve özgürlüklerin kapsamını genişletme, demokrasi, hukukun üstünlüğü, düşünce ve ifade özgürlüğü gibi alanlarda mevcut düzenlemeleri güçlendirme ve güvence altına alma hedeflerine yer verilmiştir.¹¹¹ “Eğitim, araştırma ve farkındalık artırıcı faaliyetlere devam edilmesi” hedefi içeren 24 Şubat 2014 tarihli “Avrupa İnsan Hakları

¹⁰⁶ a.g.e.

¹⁰⁷ Resmi Gazete. 25 Aralık 1999. Sayı 23917. s.2.

¹⁰⁸ Resmi Gazete. 8 Temmuz 2001. Sayı 24466.

¹⁰⁹ Resmi Gazete. 11 Kasım 2006. Sayı 26343.

¹¹⁰ <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

¹¹¹ <https://www.coe.int/en/web/ankara/programmes-in-turkey> (Erişim Tarihi: 17.05.2021)

Sözleşmesi İhlallerinin Önlenmesine İlişkin Eylem Planı”¹¹² ile “insan hakları konusunda üst düzey idari ve toplumsal farkındalık” hedefi içeren Mart 2021 tarihli “İnsan Hakları Eylem Planı”¹¹³ kurumsal kapasite geliştirilmesi ve insan hakları eğitim faaliyetleri düzenlenmesi yönünde somut hedef ve faaliyetler belirten belgeler olmuştur. “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi İhlallerinin Önlenmesine İlişkin Eylem Planı”nın nihai amaçları, yaşama hakkı ihlallerinin önlenmesi, kötü muamelenin önlenmesi, yaşama hakkı ve kötü muamele ihlallerine yönelik etkin soruşturma yapılması, özgürlük ve güvenlik hakkı ihlallerinin önlenmesi, makul sürede yargılanmanın sağlanması, mahkemeye erişim hakkının etkin bir şekilde sağlanması, savunmanın etkinliğinin artırılması, yargı kararlarının etkin bir şekilde icrasının sağlanması, özel hayatın ve aile hayatının korunması, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü önündeki engellerin ortadan kaldırılması, ifade ve medya özgürlüğünün en geniş manada sağlanması, toplanma ve örgütlenme özgürlüğünün önündeki engellerin ortadan kaldırılması, mülkiyet hakkı ihlallerinin önlenmesiydi.¹¹⁴ “İnsan Hakları Eylem Planı”nın nihai amaçları ise, daha güçlü bir insan hakları koruma sistemi, yargı bağımsızlığı ve adil yargılanma hakkının güçlendirilmesi, hukuki öngörülebilirlik ve şeffaflık, ifade, örgütlenme ve din özgürlüklerinin korunması ve geliştirilmesi, kişi özgürlüğü ve güvenliğinin güçlendirilmesi, kişinin maddi ve manevi bütünlüğü ile özel hayatının güvence altına alınması, mülkiyet hakkının daha etkin korunması, kırılgan kesimlerin korunması ve toplumsal refahın güçlendirilmesi olarak belirlenmiştir.¹¹⁵ Nihai amaçlarının Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin (AİHM) içtihatları doğrultusunda belirlendiği belirtilen her iki eylem planında da hakimler, savcılar, avukatlar, kolluk görevlileri, adli tıp uzmanları ve doktorlar, idari yargı hakimleri, ceza infaz kurumu personeli gibi yasa uygulayıcı meslek gruplarının meslek öncesi ve meslek içi eğitimleri alt hedefler

¹¹² Resmi Gazete. 1 Mart 2014. Sayı 2828.

¹¹³ *İnsan Hakları Eylem Planı*. (2021). Türkiye Cumhuriyeti Adalet Bakanlığı, İnsan Hakları Dairesi Başkanlığı. <https://rayp.adalet.gov.tr/resimler/1/dosya/insan-haklari-ep02-03-202115-14.pdf> (Erişim tarihi: 17.03.2021).

¹¹⁴ Resmi Gazete. 1 Mart 2014. Sayı 2828.

¹¹⁵ *İnsan Hakları Eylem Planı*. (2021).

olarak eylem planlarında yer almıştır.¹¹⁶ Yanı sıra, “İnsan Hakları Eylem Planı”, diğerk kamu çalışanlarının, medya çalışanlarının, kamuoyunun, ilk ve orta öğretim çağındaki çocukların ve yüksek öğretimde insan hakları eğitimine dair hedefler de içermektedir.¹¹⁷

¹¹⁶ Resmi Gazete. 1 Mart 2014. Sayı 2828.; *İnsan Hakları Eylem Planı*. (2021).

¹¹⁷ *İnsan Hakları Eylem Planı*. (2021).

İKİNCİ BÖLÜM

İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNİN ETKİSİ

İlk bölümde tanımlandığı gibi, insan hakları eğitimi aracılığıyla amaçlanan nihai sonuçlar/uzun vadeli etkiler, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı; insan kişiliği ve haysiyeti anlayışının tam gelişimini; tüm insanlar ve halkların çeşitliliğinin saygıyla kabulünü; toplumsal cinsiyet eşitliğini; tüm bireylerin özgür ve demokratik bir topluma etkin katılımını ve barışçıl toplumları ifade eden bir insan hakları kültürünün geliştirilmesidir.

BM sisteminde insan hakları eğitimine yönelik taahhütleri yerine getirmesi gereken üye devletlerin ulusal politika yapıcılarıdır. Bu, insan hakları eğitiminin “tepeden inme” yönü ile ilgilidir. Oysa, sivil toplum kuruluşlarının da insan hakları eğitiminde aktif bir rolü vardır. Çeşitli toplumsal hareketlerin taleplerini çerçevelemek için insan hakları söylemini kullanırlar. İnsan hakları eğitimi toplumsal hareketleri genişletmek ve tabanı güçlendirmek için bir araç olarak görürler. Sivil toplumun bu rolü de insan hakları eğitimine “tabandan yukarı” bir yaklaşım katar.¹¹⁸

Farklı unsurlardan oluşan insan hakları sisteminin karmaşık yapısı, “tepeden inme” ve “tabandan yukarı” hedefleri olan aktörlerin farklı uygulamalarla insan hakları eğitimine kattıkları bakış açılarını ve değerlendirme uzmanının sosyal değişimi ölçümlerken nerede durması gerektiğine dair yaklaşımları anlamamızı önemli kılmaktadır. Bu sebeple, insan hakları eğitiminin etkisinin nasıl değerlendirebileceği incelenmeden önce, bu bölümde insan hakları sisteminin bir unsuru olan insan hakları eğitimi üzerine yaklaşımlara ve sosyal değişim için etki değerlendirme yaklaşımlarına değinilmiştir.

¹¹⁸ Bajaj, M. (2011). Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches. *Human Rights Quarterly*. 33. s. 481-508. DOI: 10.1353/hrq.2011.0019.

2.1. İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ ÜZERİNE YAKLAŞIMLAR

İnsan hakları eğitimi, kimi akademik çalışmalarda içeriğine göre kimilerinde de yerel bağlama göre gruplandırılmıştır. Örneğin Flowers, eğitim katılımcılarının yaşına, eğitimin çerçevesini belirleyen kavramlara, hedeflerine ve içeriğine göre ayrışan bir şema sunar.¹¹⁹ Tarrow, insan hakları eğitimi içeriğinin “birinci”, “ikinci/sosyalist” ve “üçüncü” dünya ülkelerinin kendi bağlamlarında farklı olabileceğini vurgulamaktadır.¹²⁰ Bajaj, Tibbitts ve Keet gibi akademisyenler ve uygulayıcılar ise uygulamadaki insan hakları eğitimlerini, bu kategorileri reddetmeden ancak üzerine sosyal değişim bakış açısı katarak gruplandırmışlardır.

Bajaj, uygulamadaki insan hakları eğitimlerini sonuçları bakımından 3 gruba ayırır. Bunlar (1) dünya vatandaşlığı için insan hakları eğitimi; (2) bir arada yaşam için insan hakları eğitimi ve (3) dönüştürücü eylem için insan hakları eğitimidir. Bajaj, insan hakları eğitimi programlarının genelde üç sonucu da benimseyerek dönüştürücü eylemi hedeflediklerini iddia ettikleri fikrini savunur. Fakat sosyal değişim sadece fon sağlayan kuruluşlar teşvik ediyorsa ve ulusal otoriteler insan hakları eğitimini benimsiyorsa gerçekleşebilir. Yani Bajaj’a göre insan hakları eğitimi “doğası gereği devrimci” değildir.¹²¹

Bajaj’ın tanımladığı “dünya vatandaşlığı için insan hakları eğitimi” yaklaşımı, uluslararası standartları ideal olarak sunar. Katılımcıların kendilerini ulusal vatandaşlar olarak değil, küresel bir topluluğun üyeleri olarak yeniden konumlandırmaları gibi bireysel bir sonuç hedefler. Bu yaklaşımda eğitim içeriği, uluslararası sözleşmeleri ve standartları, ulusal ve uluslararası liderlerin ya da hareketlerin uygulamalarını ve insan hakları tarihini kapsayabilir. Kazandırılması hedeflenen değerler ve beceriler empati ve şefkat olabilir. Eyleme geçirilmesi hedeflenen davranışlar arasında, yetkililere dilekçe yazma ya da kırılğan grupların

¹¹⁹ Flowers, N. (2000). s. 14.

¹²⁰ Bajaj, M. (2011). s. 489- 495.

¹²¹ a.g.e.

temel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hizmetler için kaynak yaratmaya çalışma yer alabilir.¹²²

“Bir arada yaşam için insan hakları eğitimi” yaklaşımı, daha geniş insan hakları çerçevesinin bir parçası olan azınlık haklarına ve çoğulculuğa vurgu yapar. Empati ve anlayış yaratmak için her bir grupla ilgili bilginin öğretilmesini içerirken; çatışma çözümlü, farklılıklara saygı, karşılıklı anlayış ve diyalogla ilgili değerler ve beceriler geliştirmeyi hedefleyebilir. Eyleme dönüştürülmesi hedeflenen davranışlar, gruplar arası etkinliklerin ve etkileşimlerin artması/gerçekleşmesi ve gruplar arasında daha iyi bir anlayış ortamının yaratılmasını içerebilir. Böylece, hedeflenen sonuç gruplar arası sosyal uyumdur.¹²³

“Dönüştürücü eylem için insan hakları eğitimi”, mevcut gerçekler ile insan hakları taahhütleri arasındaki uyumsuzluğa karşı eylem ihtiyacını yansıtan ve sosyal dönüşüm sonucu hedefleyen bir yaklaşıma sahiptir. Temeli eylemlilik ve dayanışma kavramlarına dayanır. Eğitim katılımcılarının insan hakları araçlarını eleştirel bir bakış açısıyla kullanarak mevcut sosyal sorunları birlikte belirlediği; hem kendilerinin hem başkalarının insan haklarına yönelik sorumluluklarına dair yeni bakış açıları edindiği; topluluklarındaki diğer kişilerle dayanışma duygusu geliştirerek, yerel, ulusal ve küresel düzeyde var olan sosyal sorunlara siyasi çözümler üretmeye çalıştıkları topluluk temelli bir süreçtir.¹²⁴ Bu nedenle eğitim içeriği, sosyal adaletsizlik örneklerini içerebilir. Geliştirilmesi hedeflenen değerler ve beceriler arasında mağdurlarla dayanışma, eşitlik ve adalet yer alabilir. Davranışa dönüştürülmesi beklenen eylemler, hak ihlalleri durumlarına müdahale etmeyi, sivil toplum kuruluşlarına veya diğer sosyal hareketler ile toplu gösteri ve yürüyüşlere katılmayı içerebilir.¹²⁵

¹²² a.g.e.

¹²³ a.g.e.

¹²⁴ Bajaj, M., Cislighi, B., ve Mackie, G. (2016). *Advancing Transformative Human Rights Education: Appendix D to the Report of the Global Citizenship Commission*. Cambridge, UK: Open Book Publishers. s. 29. <http://dx.doi.org/10.11647/OBP.0091.13>.

¹²⁵ Bajaj, M. (2011).

Tibbits ise insan hakları eğitimi yaklaşımlarını gruplandırırken çok daha fazla değişkeni göz önünde bulundurur. Eğitimi destekleyen ve düzenleyen grup/kurum, eğitimin hedef kitlesi, eğitimin hedeflenen sonuçları ve içeriği, eğitimde kullanılan öğrenme metotlarının yanı sıra eğitimin eleştirel bakış açısı ile olan ilişkisi ve hak ihlallerini önlemeye yönelik stratejisi önemli değişkenlerdir. Bunlardan hareketle Tibbits insan hakları eğitimini üç model çerçevesinde tanımlamaktadır. Bunlar (1) değerler ve farkındalık- sosyalleşme modeli; (2) hesap verebilirlik- profesyonel gelişim modeli; (3) dönüşüm- aktivizm modelidir.¹²⁶

Tibbits'in "değerler ve farkındalık-sosyalleşme modeli" olarak tanımladığı, insan hakları teorisi, insan hakları standartları, BM'nin kuruluşu, insan hakları kurumları ve STK'lar, geçmiş tarihteki veya "diğer ülkelerdeki" insan hakları ihlalleri gibi başlıklar çerçevesinde gerçekleştirilen içerik odaklı bir eğitimidir. Böyle bir insan hakları eğitimi, daha çok geleneksel ve didaktik yöntemlerle aktarılır. Katılımcılara eleştirel bir bakış açısı kazandıracak analitik bir çerçeve sunmayı hedeflemez. Dolayısıyla, bu model altında gruplandırılacak bir insan hakları eğitimi sosyal değişim ile bağlantılı değildir. Devlet kurumlarının ve yetkililerinin desteklediği, kamuyu hedefleyen farkındalık kampanyaları ya da örgün eğitimde okul ortamındaki öğrencileri hedefleyen, katılımın zorunlu olduğu bir insan hakları eğitimi bu modele örnek verilebilir.¹²⁷

"Hesap verebilirlik- profesyonel gelişim modeli" ise, kolluk kuvvetleri, silahlı kuvvetler personelleri, başta sağlık çalışanları, sosyal hizmet uzmanları ve eğitimciler olmak üzere ilgili memurlar, avukatlar, hakimler, din görevlileri ve dini önderler, gazeteciler ve özel sektör yöneticileri gibi insan haklarının gerçekleştirilmesinde kilit sorumluluklara sahip meslek gruplarının, uluslararası insan hakları standartlarıyla uyumlu belirli davranış kuralları, mesleki standartlar ve ulusal mevzuat hakkında eğitildiği bir insan hakları eğitimidir. Bu eğitim devlet

¹²⁶ Tibbits, F. L. (2017). Evolution of Human Rights Education Models. *Human Rights Education: Ideology, Research, Praxis*. (Editör: Bajaj, M.). s. 178-241. University of Pennsylvania Press.

¹²⁷ a.g.e.

kurumları tarafından doğrudan sağlanabileceği gibi sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içerisinde ya da doğrudan sivil toplum kuruluşları tarafından da sağlanabilir. Katılım zorunluluktan olabileceği gibi gönüllü de olabilir. Mesleki eğitimin bir parçası olarak, hem hizmet öncesi örgün eğitim aracılığıyla hem de hizmet süresince katılımcı ve güçlendirici yaygın eğitim yöntemleriyle verilebilir. Katılımcıların, insan hakları ihlallerini doğrudan izlemek, hak ihlallerini önlemek için savunuculuk yapmak, kamuoyunu bilgilendirmek, sorumlu oldukları bireylerin insan haklarını korumak için özen göstermek için gerekli becerilerle donatılması hedeflenebilir. Bu eğitim modelinde, sosyal değişim teorisi, yani gerçekleşmesi beklenen etki, bireysel düzeyde ve kişinin mesleki rolü ile bağlantılıdır.¹²⁸

“Dönüşüm- aktivizm modeli”, katılımcılara eleştirel insan hakları bakış açısı kazandırarak, adaletsizliğe karşı yürütülen kampanyalara katılmak, insan hakları alanında bir sivil toplum kuruluşuna üye olmak gibi hem kendi kişisel alanlarında hem de kamusal alanda yeni davranışlar sergilemelerini hedefleyen bir yaklaşıma sahiptir. İnsan hakları temelli ve kalkınma odaklı çalışan sivil toplum kuruluşları ile topluluk temelli kuruluşların, katılımcı, güçlendirici ve dönüştürücü yaygın eğitim yöntemlerini kullanarak ve özellikle kırılgan grupları hedefleyerek yürüttükleri eğitimler bu model için uygun bir örnektir. Katılımın gönüllülük esasına dayandığı bu modelde eğitimin içeriği katılımcı profiline ve yerel bağlama göre değiştirilebilir. Ancak içerik esas olarak katılımcının özgüvenini arttırmaya, eyleme geçme kapasitesi geliştirmeye, insan hakları aktivizmine ve uzun vadeli sosyal değişime katılımını sağlamaya odaklıdır. Bu özellikleri ışığında, dönüşüm-aktivizm modeli yaklaşıma sahip bir insan hakları eğitimi için sosyal değişim teorisinin oldukça önemli olduğu aşıkardır. Bu model için sosyal değişim teorisi, kişisel dönüşüme yol açarak insan hakları ihlallerini ortadan kaldırmak için harekete geçmek ile ilgili olduğundan, kişisel olduğu kadar uzun vadeli, kamusal ve kolektiftir.¹²⁹

¹²⁸ a.g.e.

¹²⁹ a.g.e.

Keet, Tibbits'in önerdiği modellerden yola çıkarak insan hakları eğitimi için beş yaklaşım öne sürer. Bunlar, (1) uygunluk yaklaşımı; (2) politik okuryazarlık yaklaşımı; (3) sosyal uyum yaklaşımı; (4) dayanıklılık yaklaşımı ve (5) güçlendirme yaklaşımıdır.¹³⁰ Uygunluk yaklaşımı, yükümlülük sahiplerinin insan haklarına ilişkin sorumluluklarını insan hakları eğitimi yoluyla anlaması ve içselleştirmesi gerektiği anlayışına dayanmaktadır. Politik okuryazarlık yaklaşımı ise hak sahiplerinin devlet mekanizmasının insan hakları açısından nasıl işlediğini ve haklarını nasıl talep edeceklerini bilmeleri ile ilgilidir. Sosyal uyum yaklaşımı, hak sahipleri ile yükümlülük sahipleri arasındaki ilişkiden ziyade herhangi bir toplumdaki farklı topluluklar arasında sosyal uyumu, çeşitliliği, eşitliği ve ayırım gözetmemeyi artıracak tutum, davranış ve uygulamalar geliştirmeye odaklanan bir insan hakları eğitimidir. Dayanıklılık yaklaşımı, toplumsal hareketlerin gelişmesiyle ve topluluk temelli mücadelelerin (yeniden) canlandırılması ile bağlantılı olup insan haklarının gerçekleştirilmesi ve hak ihlallerine karşı bir direnç oluşturma amacıyla olan bir insan hakları eğitimidir. Güçlendirme yaklaşımı da insan hakları eğitimiyle bireyin etken bir özne olarak kırılğan grupların yaşam deneyimlerini, eşitsiz kültürel, politik, sosyal ve ekonomik ilişkileri değiştirmek için insan haklarını kullanabilmesidir.¹³¹

Tibbits, Keet ve Bajaj'ın, insan hakları eğitiminin, bireylerden başlayarak toplumun geneline yayılan bir sosyal dönüşüm süreci olduğunu kabul ettikleri görülmektedir. Ancak Bajaj, her insan hakları eğitiminin sosyal değişim ya da dönüştürücü eylem ile ilgili olmayabileceğini savunur. Örneğin ulus devletlerin ve politika yapıcılarının insan hakları eğitimini desteklemek için dönüştürücü bir yaklaşım içermeyen hedefleri olabilir. Ayrıca, insan hakları eğitimleri bazen öngörülme sonuçları beraberinde getirebilir.¹³² Tibbits ve Keet ise, dönüştürücü

¹³⁰ Keet, A. (2006). Chapter 6: Human Rights Education: Conceptual Eclecticism, Definitional Issues and Typological Considerations. 6.5. Models and Approaches to HRE. *Human Rights Education or Human Rights in Education: A Conceptual Analysis*. s. 213-217. University of Pretoria.

¹³¹ a.g.e.

¹³² Bajaj, M. (2011.)

vizyon içermeyen insan hakları eğitimlerini, hedefleri açısından dönüştürülmesi gereken bir alan olarak eleştirirler.¹³³

Tibbits ve Keet, kendi önerdikleri modeller ve yaklaşımların birbirini tamamlayıcı bir şekilde uygulanması konusunda hemfikirdir. Aksine uygulamalar söz konusu olduğunda her ikisinin de eleştirdikleri model ve yaklaşımlar vardır. Tibbits'e göre, değerler ve farkındalık- sosyalleşme modeli tek başına uygulandığında, katılımcıyı bir özne olarak görmediği ve bir sosyal değişimi hedeflemediği için, bütüncül bir insan hakları eğitiminin ilk adımı olmaktan çıkıp üzerine yeniden düşünülmesi gereken bir uygulama haline alabilir.¹³⁴ Bu çerçevede Tibbits'in, Keet'in önerdiği ve katılımı sınırlı düzeyde vurgulayan politik okuryazarlık yaklaşımını da yeterli bulmayacağı söylenebilir. Keet'e göre ise, insan hakları eğitimi insanların deneyimlerini sadece normatif veya düzenleyici bir insan hakları çerçevesi içinde değerlendiren ve yorumlayan uygunluk odaklı bir yaklaşımla (Tibbits'in modellemesinde hesap verebilirlik- profesyonel gelişim modeline denk düşmektedir) ilgili olmamalıdır. Daha ziyade, insanların daha iyi bir yaşam için verdiği mücadeleyi anlamlı kılan ve yaşanan ıstırapları hafifletmek için evrensel insan haklarını eleştirel bir bakış açısıyla uygulayan bir insan hakları eğitimi gereklidir. İnsan hakları eğitimi, "insan unsuru"na sadece bilgi vermemeli, insan haklarına yönelik siyasi eylemler üretebilme olanağı sağlamalıdır.¹³⁵

Bu noktada, Keet'in ve Tibbits'in, sosyal uyum, dayanıklılık ve güçlendirmeyi kapsayan sosyal dönüşüm ve aktivizm yaklaşımına sahip bir insan hakları eğitimi üzerinde uzlaştıkları söylenebilir. Tibbits ve Keet, salt bilgi vermeye odaklı insan hakları eğitimi model ve yaklaşımlarına eleştirel bir bakış açısıyla bakarken, aynı zamanda insan hakları eğitiminin etkisi açısından önemli iki kavramı da belirlemişlerdir. Bunlar, insan hakları eğitiminin hedefi olan güçlendirme ve

¹³³ Tibbits, F. L. (2017); Keet, A. (2006).

¹³⁴ Tibbits, F. L. (2017).

¹³⁵ Keet, A. (2006).

güçlendirmenin sonucunda gerçekleşmesi amaçlanan nihai sonucu tanımlayan sosyal değişim teorisidir.¹³⁶

İnsan hakları eğitimi yaklaşımları üzerine dair tartışmalar devam etmektedir.¹³⁷ İnsan hakları eğitiminin etki ölçümü ve değerlendirmesi açısından, uygulamadaki programların farklı hedeflere sahip yaklaşımlarından herhangi birini içerebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Aksi takdirde, Bajaj'ın ifade ettiği, sosyal değişimi hedeflemeyen fakat beklenmedik sonuçları beraberinde getirebilecek faaliyetlerin etkisinin göz ardı edilmesi söz konusu olabilir.

2.2. ETKİ DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI

BM Değerlendirme Grubu standartlarına göre etki değerlendirme, değerlendirme çalışmalarının bir parçasıdır.¹³⁸ Geniş anlamıyla değerlendirme ise, bir faaliyetin, projenin, programın, stratejinin, politikanın, konunun, temanın, sektörün, uygulama alanının, kurumsal performansın hem amaçlanan hem de süreç içinde beklenmeden elde edilen başarılarına odaklanan; amaçlanan ve beklenmeyen bu başarıları bütünsel bir sonuç zinciri kapsamında, süreç- bağlamsal faktörler- nedensellik açısından analiz eden bir çalışmadır. Yapılan müdahalelerin verimliliğini, etkililiğini, uygunluğunu, sürdürülebilirliğini ve etkisini incelemeyi amaçlar.¹³⁹ Verimlilik, uygulama sürecinin üretkenliğini, yani kaynakların uygun maliyetli ve verimli bir şekilde harcanıp harcanmadığını; etkililik, proje veya program açıklamasında belirtilen hedeflere ve sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığını; uygunluk, uygulamanın fon sağlayıcının politikaları ile yerelin ihtiyaçlarına, önceliklerine veya tarihsel geçmişine uygun olup olmadığını; sürdürülebilirlik, uygulamanın faydalarının proje süresinin ötesinde devam etme olasılığının olup olmadığını

¹³⁶ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators.* (2011). s. 55- 56.

¹³⁷ Bajaj, M. (2011).

¹³⁸ Birleşmiş Milletler Değerlendirme Grubu. (2016). *Norms and Standards for Evaluation.* <http://www.unevaluation.org/document/detail/1914> (Erişim Tarihi: 10.10.2020).

¹³⁹ a.g.e.

değerlendirmeyi ifade eder.¹⁴⁰ Etki değerlendirme ise, uygulamanın olumlu ya da olumsuz, uzun vadeli ve bireylerin ötesinde toplumsal sonuçlarının değerlendirilmesini ifade eder. Diğer bir ifadeyle, etki değerlendirme uygulamaların nihai sonuçlarına odaklanır ve sosyal değişimi belgelemeye atfedilir.¹⁴¹ Ayrıca nihai sonuçlara odaklanan etki değerlendirme, değerlendirme çalışmasının proje odaklı diğer ölçütlerinden farklı olarak, kamu politikasını yeniden şekillendirme potansiyeline sahip kanıta dayalı politika oluşturma gündeminin de bir parçasıdır.¹⁴²

Özellikle kalkınma alanında uygulanmaya başlanan değerlendirme çalışmalarına yönelik 1950'lerden beri farklı yaklaşımlar ileri sürülmüştür. 1950'lerden 1970'lere kadarki süreçte uygulanan ve ilk nesil olarak tanımlanan değerlendirmeler, daha çok performans değerlendirmesi odaklı olup; proje döngüsünün sonunda, faaliyetin çıktılarının bir mantık modeli aracılığıyla karşılaştırılmasını ve ölçülmesini içermektedir. 1980'lerde ikinci nesil değerlendirme kuşağı, "performans değerlendirme" kavramı yerine "şeffaflık" ve "hesap verebilirlik" kavramlarını vurgulamaya başlamıştır. 1990'lardaki üçüncü nesilde, değerlendirmeye "bilgi üretimi" ve "kurumsal öğrenme" için stratejik bir araç olarak bakılmaya başlanmıştır. Bu şekilde, değerlendirme "kullanım odaklı" hale gelmiş; güçlendirme, katılım ve kapsayıcılığı teşvik etmeye dikkat eden yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. 2000'lere gelindiğindeyse, "karşılıklı" hesap verebilirlik; sahiplenme; sonuç odaklı yönetim, dolayısıyla projelerden politikalara odaklanmak için bir değerlendirme alanı açmak; değerlendirmeye yönelik demokratik yaklaşımları teşvik etmek; ortak değerlendirmeleri teşvik etmek; ve yerelin sahip

¹⁴⁰ Andersen, E. A., ve Sano, H. (2006). *Human Rights Indicators at Programme and Project Level: Guidelines for Defining Indicators, Monitoring and Evaluation*. The Danish Institute for Human Rights. s. 34-35. <https://www.humanrights.dk/sites/humanrights.dk/files/media/migrated/indikatoremanualwebpdf.pdf> (Erişim Tarihi: 26.03.2021).

¹⁴¹ a.g.e.

¹⁴² Gertler, P. J., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L.B., ve Vermeersch, C. M. J. (2016). *Impact Evaluation in Practice*. World Bank. Second Edition. s. 3. <https://www.worldbank.org/en/programs/sief-trust-fund/publication/impact-evaluation-in-practice> (Erişim Tarihi: 29.03.2021).

olduğu izleme ve değerlendirme sistemlerinin kullanımını desteklemek ve kapasitelerini geliştirmek gibi yaklaşımlar ortaya atılmıştır.¹⁴³

Değerlendirme konusunda çalışan akademisyenler ve uygulayıcılar arasında çalışmalarını özel olarak insan haklarıyla doğrudan ilişkili olan demokratik sosyal adalet, eşitlik ya da güçlendirme kavramları üzerinden şekillendirenler de olmuştur. Bu uzmanlar, önerdikleri değerlendirme biçimlerini genellikle katılımcı değerlendirme, demokratik değerlendirme, güçlendirici değerlendirme, gelişimsel değerlendirme, eleştirel değerlendirme ve dönüştürücü ya da özgürleştirici değerlendirme şeklinde tanımlamışlardır. Tanımlamalarında, belirli bir değerlendirme yöntemi ya da tasarımı önermekten ziyade, değerlendirme sürecinde değerlendirme uzmanının rolü, duruşu ve taahhütleri hakkında birçok teori ve argüman ileri sürmüşlerdir. Bu teoriler ve argümanlar sosyal değişim için, (1) değerlendirmenin toplum açısından nasıl konumlandırılması gerektiğine, özellikle hangi amaçlara ve kimin çıkarına hizmet etmesi gerektiğine, ilişkin konulara; (2) değerlendirmenin katılımcılar açısından nasıl konumlanması gerektiğine, özellikle de değerlendiricilerin belirli bir bağlam içinde katılımcılarla kurdukları ilişkilere ve etkileşimlere odaklanmıştır.¹⁴⁴ Literatürde yaygın olarak benimsenen bu değerlendirme yaklaşımları Dördüncü Nesil Değerlendirme (*Fourth Generation of Evaluation*)¹⁴⁵, Gelişimsel Değerlendirme (*Developmental Evaluation*)¹⁴⁶, Katılımcı Değerlendirme (*Participatory Evaluation*)¹⁴⁷; Güçlendirici Değerlendirme (*Empowerment Evaluation*)¹⁴⁸; Dönüştürücü Değerlendirme (*Transformative Evaluation*)¹⁴⁹ gibi temel kaynakları referans almaktadır.¹⁵⁰

¹⁴³ Luque, B.S. (2010). s. 16.

¹⁴⁴ Greene, J. (2006). Evaluation, Democracy, and Social Change. *Handbook of Evaluation*. s. 118-140. SAGE.

¹⁴⁵ Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE.

¹⁴⁶ Patton, M. Q. (2011). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. The Guilford Press.

¹⁴⁷ Cousins, J. B., ve Whitmore, E. (2007). Making Sense of Participatory Evaluation: Framing Participatory Evaluation. *New Directions For Evaluation*. No. 114. s. 83-105. Wiley Periodicals, Inc. DOI: 10.1002/ev.226.

¹⁴⁸ Fetterman, D. M., ve Wandersman, A. (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. The Guilford Press.

¹⁴⁹ Mertens, D. M. (2009). *Transformative Research and Evaluation*. The Guilford Press.

¹⁵⁰ Luque, B.S. (2010).

Pattons'un gelişimsel değerlendirmesi, daha çok yoksulluk ve evsizlik sorunları ile mücadele, toplumsal ve aile içi şiddetle mücadele, HIV pozitif kişilere, ağır engellilere, kronik hastalara, doğal afet ve savaştan etkilenenlere yardım gibi kalkınma ve insani yardım alanlarına odaklanan "sosyal yenilikçiler" ve "sosyal girişimciler" in yaratmayı hedeflediği sosyal değişim üzerinden örneklerle tanımlanmıştır. Pattons'a göre, yenilikçi bir projenin başlangıcında net, spesifik ve ölçülebilir sonuçların belirlenmesi ve hedeflere nasıl ulaşılacağını gösteren bir mantık modelinin belirlenmesi yeniliği kısıtlar. Baştan belirlenen bir değişim modeli söz konusu olduğunda da değerlendirme gerçeklik testinden ya da neler olup bittiğini anlamaya çalışmak, nelerin başarılı olduğunu ve neyin işe yarayıp neyin yaramadığını incelemekten öteye gidemez.¹⁵¹ Gelişimsel değerlendirmenin toplumsal konumlandırılması ise, değişimin karmaşık koşullarda ve farklı dinamiklerde gerçekleşeceği; dolayısıyla buna uygun bir değerlendirme yaklaşımı gerektirdiği öncülüne dayanır. Gelişimsel değerlendirme, değişimin hem "tepeden inme" hem de "tabandan yukarı" gerçekleştiğine dair bir orta yol sunar. Bir taraftan, yaygınlaştırılan bilgi, teori, ilkeler ve etkili uygulamaları kabul eder, izler ve dikkate alır. Diğer taraftan da tabanın bilgisini, dünyanın nasıl değiştiğine dair yerel teorileri, değerleri, ilkeleri ve değişimin değerlendirildiği bağlamın parçası olan geleneksel uygulamaları kabul eder, izler ve dikkate alır.¹⁵²

Cousins ve Whitmore, farklı kişiler tarafından oldukça farklı biçimlerde kullanılan katılımcı değerlendirme yaklaşımını 'pratik katılımcı değerlendirme" ve "dönüştürücü katılımcı değerlendirme" olmak üzere ikiye ayırarak tanımlarlar. Sistemik sorgulama yoluyla herhangi bir programın/projenin veya kurumun karar alma süreçlerini ve problemlere çözüm üretme süreçlerini destekleyen katılımcı değerlendirmenin bir biçimi pratiktir. Diğer taraftan, bilgi üretmek gücü yeniden tahsis etmek ve sosyal değişimi teşvik etmek amacıyla olan katılımcı değerlendirme ise dönüştürücüdür. 1970'lerin başında, özellikle Latin Amerika, Hindistan ve Afrika gibi gelişmekte olan dünyada, kısmen sömürgeci ve sosyal ve

¹⁵¹ Patton, M. Q. (2011). s. 1- 27.

¹⁵² a.g.e. s. 152- 188.

ekonomik sorunlardan kopuk görülen pozitivist araştırma modellerine bir tepki olarak ortaya çıkan bu yaklaşımda değerlendirme süreçleri ve ürünleri, güç ilişkilerini dönüştürmek ve sosyal eylem ile değişimi teşvik etmek için kullanılır. Dönüştürücü katılımcı değerlendirmenin temel ilkeleri, özgürleşme ve sosyal adalettir. Egemen gruplardan daha az güçlü olan veya egemen gruplar tarafından baskılanan bireyleri ve toplumsal grupları güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Sosyal değişimi demokratikleştirmek için değerlendirme sürecinde katılımcı ilkelere ve eyleme başvurur.¹⁵³

Fetterman ve Wandersman'ın, gelişimsel değerlendirme ile katılımcı değerlendirmenin yakın akrabası olarak tanımladıkları güçlendirici değerlendirme yaklaşımında da değerlendiriciler sosyal adalete inanırlar. Buna bağlı olarak kaynakların, fırsatların, yükümlülüklerin, müzakere gücünün adil ve eşit bir şekilde paylaşılması için çalışırlar. Bu, güçlendirici değerlendirmenin toplumda temel sosyal eşitsizlikler olduğunu kabul ettiği anlamına gelir. Değerlendirici, eşitsiz koşulları değiştirmek amacıyla uygulanan programların iyileştirilmesi ve etkilenen grupların değerlendirmeyi kullanmalarını sağlamak için çalışır. Böylece, değerlendirme sosyal koşulların değişimine ve toplulukların süreç içinde olumlu sonuçlar almasına katkı sağlar. İnsanlar kendilerine daha güvenli ve kendilerini ilgilendiren meselelere yönelik kararlar alıp hayatlarının kontrolünü ele geçirmeye hazır hale geldikçe, hayatlarındaki eşitsizliklerle daha iyi mücadele edebilirler. Güçlendirici değerlendirmede amaç, daha geniş sosyal faydaya yönelik bir bakış açısıyla bir fark yaratmaktır. Herhangi bir düzeyde (bireysel, ailesel, mahalli) ve alanda (eğitim, sağlık, ekonomik) insanlara ve topluluklara destek olmak için tasarlanmış herhangi bir program, nihayetinde daha büyük bir sosyal adalet hedefine katkıda bulunur. Sosyal adalet taahhüdü doğal olarak güçlendirici değerlendirme yapma taahhüdünü de beraberinde getirir. Bireylere yöntemler, araçlar, teknikler ve eğitimler sağlayarak, bireylerin muhakeme yeteneklerini ve eylem kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olur.¹⁵⁴

¹⁵³ Cousins, J. B., ve Whitmore, E. (2007).

¹⁵⁴ Fetterman, D. M., ve Wandersman, A. (2005). s. 27-41.

Mertens'in dönüştürücü paradigması ise, insan hakları gündeminden ve sosyal adaletten ortaya çıkan yeni bir değerlendirme yaklaşımı sunar. Değerlendiriciyi sosyal dönüşümün bir öznesi olarak konumlandırır.¹⁵⁵ Dönüştürücü paradigma, toplumsal sınırlara itilmiş bireylerin bir şekilde seslerini araştırma dünyasına taşımasıyla, meselelerine bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmaların ve değerlendirmelerin, sosyal adaleti ve insan haklarını desteklemek için dönüştürücü inançların rehberliğinde, konunun öznesi bireylerle ortaklaşa yürütülmesini içeren bir yaklaşımdır. Mertens, ilk olarak 1998 yılında eğitim ve psikoloji alanındaki araştırmalar için "özgürleştirici paradigma" olarak tanımladığı bu yaklaşımı "dönüştürücü paradigma" olarak yeniden tanımlama ihtiyacı hissetmiştir. Çünkü araştırmaya ya da değerlendirmeye katılan bireylerin bireysel olarak özgürleşmesinden öte, bu bireylerin hem bireysel hem de sosyal dönüşüm için araştırmacı ve değerlendirmeci ile birlikte çalışan "aracı" rolünü vurgulamak istemiştir.¹⁵⁶

Mertens'e göre dönüştürücü paradigma rehberliğinde yürütülen tüm sosyal araştırmalar, sosyal adalet ve insan hakları sorunlarını gündeme getirme potansiyeline sahiptir. Sosyal eşitsizlik konularını ele alma ihtiyacı var oldukça, araştırmanın ve değerlendirmenin bu eşitsizlikleri görünür kılmada ve sosyal adaleti ilerletmek için sosyal değişimi desteklemede önemli bir yeri olduğunun da özellikle altını çizer. "*Araştırma ve değerlendirmeyi sosyal adalet ve insan haklarının ilerletilmesine öncelik veren varsayımlara dayandırıyorsak, o zaman toplumun katılımını ve sosyal değişimin gerçekleşmesine katkıda bulunacak araştırma yöntemlerini kullanacağız.*" der.¹⁵⁷ Dönüştürücü paradigma aynı zamanda, statükoya meydan okumak ve sosyal adaleti ilerletmek amacıyla çalışan araştırmacılar ve değerlendirmeciler için de metodolojik bir rehberlik sağlar. Kültürel hassasiyetleri gözeterik karma yöntemlerle toplumdaki eşitsizliği ve adaletsizliği ele alan bir değerlendirme çerçevesi sunduğundan karmaşık

¹⁵⁵ Luque, B.S. (2010).

¹⁵⁶ Mertens, D. M. (2009). s. 1- 42.

¹⁵⁷ a.g.e.

toplumlarda yapılan çalışmalar için önemli bir yaklaşımdır.¹⁵⁸ Yanı sıra, gerçekliklerin sosyal, politik, kültürel, ekonomik, ırksal ve etnik değerlerle inşa edildiğini ve şekillendiğini kabul eder. Bu yüzden gerçekliğin değerlendirilmesinde güç ilişkileri ve imtiyazların önemli belirleyiciler olduğunu ifade eder.¹⁵⁹

Dönüştürücü paradigma, eleştirel teori, feminist teori, eleştirel ırk teorisi, katılımcı, kapsayıcı, insan hakları temelli, demokratik ve kültürel olarak duyarlı olarak tanımlanan araştırma ve değerlendirme yaklaşımlarının temel benzerliklerini içeren metafizik bir şemsiyedir.¹⁶⁰ Örneğin, katılımcılık, güçlendirme ve sosyal adalet gündemlerini vurgulayan ve feminist teoriden doğan feminist değerlendirmede, araştırma yapmanın ne anlama geldiğini sorgulamak; otoriteyi sorgulamak; toplumsal cinsiyet meselelerini incelemek; kadınların yaşamlarını incelemek ve sosyal değişimi teşvik etmek önceliklendirilir. Bu doğrultuda değerlendirci, feminist bir değerlendirme tasarlarırken, kadınlara ve kırılgan gruplar ile ilgili toplumun bilgi ve farkındalığı ile bu gruplara yönelik toplumsal algı ve desteği anlamaya özel olarak odaklanır.¹⁶¹

¹⁵⁸ a.g.e.

¹⁵⁹ Luque, B.S. (2010).

¹⁶⁰ a.g.e.

¹⁶¹ Podems, D. R. (2010). Feminist Evaluation and Gender Approaches: There's a Difference?. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*. 6 (14). s. 1-17.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ PROGRAMLARI İÇİN ETKİ DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ

İnsan hakları eğitimi alanında yapılan çalışmalar için kalite göstergeleri geliştirerek etki değerlendirme yapılması gerekliliği, “BM İnsan Hakları Eğitimi için On Yıl”ın sonuçları değerlendirilirken birçok aktör tarafından vurgulanmıştır.¹⁶² Akabinde, Dünya Programı’nın ilk safhasından itibaren etki değerlendirmeye önem veren; mevcut durumu analiz etme, öncelikleri belirleme ve bir ulusal uygulama stratejisi geliştirme, uygulama ve izleme ile değerlendirmeyi içeren dört adımlı bir uygulama stratejisi tanımlanmıştır.¹⁶³ Yanı sıra, Mayıs 2007’de Montreal’de gerçekleştirilen “Sosyal Değişim için İnsan Hakları Eğitimi: Değerlendirme Yaklaşımları ve Metodolojileri” başlıklı sempozyumun¹⁶⁴ bir çıktısı olarak, Türkçe’ye de çevrilmiş olan “İnsan Hakları Eğitimi Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi” el kitapçığı¹⁶⁵ hazırlanmıştır. Böylelikle, insan hakları eğitimcilerine yaptıkları çalışmaların belirli bir bağlamda insan haklarının gelişimine nasıl bir katkı sağladığına dair kanıt oluşturmaları için önemli bir rehber sunulmuştur. İnsan hakları etki değerlendirme çalışmaları için bir başka önemli kılavuz ise, “İnsan Hakları Eğitiminin Etki Değerlendirmesi: Gösterge Geliştirme Rehberi”dir.¹⁶⁶ Bu rehber hazırlanırken, 2011 yılında Tanzanya’da gerçekleştirilen “Karar Alma Süreçlerinde Toplumsal Katılımının Pekiştirilmesi için İnsan Hakları Eğitiminin Değerlendirilmesi”

¹⁶² Ekonomik ve Sosyal Konsey E/CN.4/2003/101 sayılı rapor. (2003). *Promotion and Protection of Human Rights: Information and Education. Study on the Follow-Up to the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)*. para. 30. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G03/113/29/PDF/G0311329.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 29.03.2021).

¹⁶³ BM Genel Kurulu A/59/525/Rev.1 sayılı kararı. (2005).

¹⁶⁴ *International Human Rights Education Evaluation Symposium. HRE for Social Change: Evaluation Approaches and Methodologies*. (2007). Equitas. <https://equitas.org/wp-content/uploads/2011/04/EQUITAS-Symposium2007-Final-PRIN.pdf> (Erişim Tarihi: 29.03.2021).

¹⁶⁵ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators*. (2011).

¹⁶⁶ BM Yayınları. HR/P/PT/18/Add. 1. (2020). *Evaluating the Impact of Human Rights Training: Guidance on Developing Indicators*. (2020). Equitas. <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/EvaluatingHRTraining.pdf> (Erişim Tarihi: 29.03.2021).

çalıştayının¹⁶⁷ sonuçları göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, Türkçe'ye de çevrilmiş olan “İnsan Hakları Göstergeleri Ölçme ve Uygulama Kılavuzu”¹⁶⁸ ve “İnsan Hakları Temelli Veri Yaklaşımı”¹⁶⁹ gibi, daha önce yine BM İnsan Hakları Yüksek Komiserliği tarafından hazırlanan, kavramsal ve metodolojik çerçevelerden de yararlanılmıştır. Bu bölümde, bahsi geçen çalıştayların sonuçları ve ilgili rehberlerde sunulan etki değerlendirme modelleri incelenmektedir. Daha çok eğitim alanındaki değerlendirme modellerini temel alan rehberlerin bu incelemesinde, gelişimsel, dönüştürücü, katılımcı ve güçlendirici değerlendirme yaklaşımları çerçevesinden eleştirel görüşlere de yer verilmektedir.

3.1. İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ İÇİN ETKİ DEĞERLENDİRME MODELLERİ

“İnsan Hakları Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi” el kitabı¹⁷⁰, yapılan çalışmaların etki değerlendirmesi için, “sürekli gelişim döngüsü”¹⁷¹ ve “dört seviyeli model”¹⁷² olmak üzere iki temel eğitim değerlendirme modeli sunar. Timothy'nin “sürekli gelişim döngüsü” modeli, eğitim programının gelişimini sağlamak için yapılan döngüsel bir eğitim değerlendirme modelidir. Bu model, planlama aşamasında yapılan ihtiyaç tespit çalışması; eğitimin tasarımı ve geliştirilmesi aşamasında yapılan biçimlendirici değerlendirme; eğitimin uygulama sürecinde yapılan eğitim sonu özetleyici değerlendirme; eğitimin takip faaliyetleri

¹⁶⁷ *Evaluating Human Rights Education for Enhanced Community Participation In Decision-Making*. (2011). Equitas. <https://equitas.org/wp-content/uploads/2018/01/Global-Eval-workshop-report.pdf> (Erişim Tarihi: 29.03.2021).

¹⁶⁸ BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012). *Human Rights Indicators: A Guide To Measurement and Implementation*. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Human_rights_indicators_en.pdf (Erişim Tarihi: 29.03.2021).

¹⁶⁹ Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği. (2018). *A Human Rights-Based Approach to Data: Leaving No One Behind in the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/HRIndicators/GuidanceNoteonApproachtoData.pdf> (Erişim Tarihi: 29.03.2021).

¹⁷⁰ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators*. (2011).

¹⁷¹ Timothy, J. N. (1996). *Evaluating the Instructional Process. Instructional Technology for Teaching and Learning*. Prentice Hall.

¹⁷² Kirkpatrick, D. L., ve Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. Berrett-Koehler Publishers, Inc.

aşamasında yapılan aktarım ve etki değerlendirme olmak üzere dört aşamadan oluşan sistematik bir değerlendirme yöntemi sunar. Hem belirli bir insan hakları eğitimi programının hem de tekil insan hakları eğitimi oturumlarının değerlendirme sürecine rehberlik etmek için kullanılabilir bir modeldir.¹⁷³ Kirkpatrick ve Kirkpatrick'in ilk olarak 1959'da önerdikleri ve 2006 yılında güncelledikleri eğitim değerlendirme modeli sırasıyla tepki, öğrenme, davranış/aktarım ve sonuçlardan oluşan dört seviyeli bir modeldir. Eğitimin, katılımcılarından başlayarak toplumun geneli üzerindeki etkiyi ölçmeye odaklanır. İlk seviye eğitime katılan kişilerin, eğitimin içeriğine, sürecine, lojistiğine, eğitmenlere, eğitimde sağlanan araçlara yönelik geri bildirimlerini; eğitimden ne öğrendiklerine, eğitimin insan haklarına dair bakış açılarını değiştirip değiştirmediğine ilişkin algılarını; eğitimin kendi hayatları için yararlılığına dair tepkilerini değerlendirmeyi içerir. İkinci seviye eğitime katılan kişilerin, bilgi, beceri, tutum ve davranışlarında bir değişiklik olup olmadığını değerlendirmeyi içerir. Üçüncü seviyede eğitime katılan kişilerin, eğitimde kazandıkları bilgi, beceri ve davranışları, çalıştıkları ya da bağlı oldukları kuruma ve birlikte yaşadıkları topluluklara ne derecede aktardıkları; bu kazanımları kurumlarında ve toplumsal hayatta uygulamaya ne derece koydukları değerlendirilir. Dördüncü ve son seviyede ise uzun vadeli sonuçların yani etkinin ölçümüne odaklanılır.¹⁷⁴

“İnsan Hakları Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi” el kitabında her iki model birlikte kullanılarak eğitimin etki değerlendirmesi için kapsamlı bir çerçeve sunulmuştur. Timothy'nin önerdiği model göz önünde bulundurularak etki değerlendirmenin adımları ve ne zaman yapılması gerektiği belirlenirken, Kirkpatrick ve Kirkpatrick'in önerdikleri model çerçevesinde de sonuçlarla ilgili adımlarda neye bakılması gerektiği belirlenmiştir.

¹⁷³ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators.* (2011).

¹⁷⁴ a.g.e.

3.1.1. Adım Adım İnsan Hakları Eğitimi Etki Değerlendirmesi

İnsan hakları eğitimlerinin ve programlarının uzun vadeli sonuçlarını/etkilerini değerlendirebilmek için eğitimin ve programın tüm sürecinde bu sonuçları/etkileri göstermeye dayanak oluşturabilecek verilerin toplanmasına ihtiyaç vardır. Bu sebeple, insan hakları eğitimlerinin ve programlarının etki değerlendirilmesi, eğitim ve program süresince yapılan diğer tüm izleme ve değerlendirme çalışmalarının üzerine inşa edilir.¹⁷⁵ Dolayısıyla, etki değerlendirmenin adımları Timothy'nin sürekli gelişim modelinde tanımlanan değerlendirme sürecinin tüm adımlarını içermektedir. "İnsan Hakları Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi" el kitabında Timothy'nin dört adımına, "değişimin ve sonuçların tanımlanması" ile "sonuçların duyurulması" adımları eklenmiş; "eğitim sonu özetleyici değerlendirme" ile "aktarım ve etki değerlendirme" aşamaları birleştirilmiştir. Özetle el kitabındaki adımlar şu şekildedir:

- (1) ihtiyaç duyulan değişimin tanımlanması – ihtiyaç analizi çalışması;
- (2) istenilen değişimin tanımlanması – sonuçların tanımlanması;
- (3) etkililiği artırmak – biçimlendirici değerlendirme;
- (4) meydana gelen değişimi tespit etmek – (4.1.) eğitim sonu özetleyici değerlendirme, (4.2.) aktarım ve etki değerlendirme;
- (5) sonuçları duyurmak— değerlendirme raporunun yaygınlaştırılması.¹⁷⁶

İlk adım, neyin ve nasıl bir değişimin gerekli olduğunu anlamayı içeren bir eğitim ihtiyaç analizi yapmaktır. Eğitim ihtiyaç analizi, insan haklarına dair bilgi, beceri, farkındalık, tutum ve değerler ile ilgili eksikliklerin, mevcut bir insan hakları sorununun sebeplerinden biri olduğu tespit edildikten sonra veya insan hakları eğitiminin, mevcut bir insan hakları sorununun çözümüne katkıda bulunacak bir yol olduğu belirlendikten sonra yapılır.¹⁷⁷ İnsan hakları eğitiminin bir ihtiyaç olarak

¹⁷⁵ a.g.e.

¹⁷⁶ a.g.e.

¹⁷⁷ a.g.e. s. 36.

tanımlandığı çalışmada¹⁷⁸, insan hakları durumuna dair neyin ve nasıl bir değişimin gerekli olduğu belirlenmiş olsa dahi eğitim ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Çünkü, bu aşamada yapılacak ihtiyaç analizi¹⁷⁹ çok iyi bir bağlam analizine ek olarak eğitimin tasarımına ve eğitimin hedef kitlesine odaklı, toplumsal düzeyde gerçekleşmesi hedeflenen değişim için bireysel düzeyde neyin değişmesi gerektiğini tespit edebilecek bir çalışmadır. Eğitimin tasarımına yönelik varsayımsal kararlar yerine veriye dayalı, eğitimin hedef kitlesinin bulunduğu insan hakları bağlamı içindeki gerçek ihtiyaçlarına ve kapasite boşluklarına yanıt verecek uygun kararlar alınmasını sağlar.¹⁸⁰ İnsan hakları eğitimlerine böyle bir eğitim ihtiyaç analizi ile başlamak hem eğitimin etkililiğini ve etkisini artırabilir hem de eğitimin sonuçlarının değerlendirileceği aşamada bir temel veri kaynağı olarak kullanılabilir.¹⁸¹

Eğitim ihtiyaç analizi ile neyin ve nasıl bir değişimin gerektiği tespit edildikten sonra insan hakları eğitimi ile hedeflenen değişimin ve sonuçların somut bir şekilde tanımlanması gerekir. Bu aşamada sonuçların nasıl ölçüleceğini belirlemek de bir o kadar önemlidir. Eğitimin sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini eğitim öncesinde belirlemek, tasarımın sonuçlarla uyumlu bir şekilde biçimlendirilmesine yardımcı olacaktır.¹⁸² Bu görüş, kalkınma projelerinde sonuç odaklı yönetim olarak vurgulanan yaklaşıma dayanmaktadır.¹⁸³ Sonuç odaklı yönetim yaklaşımında, bir

¹⁷⁸ Örnek çalışmalar için bkz. *Human Rights in the Pacific: A Situational Analysis* (2016). https://rrrt.spc.int/sites/default/files/resources/2019-01/Human_Rights_in_the_Pacific_A_situational_Analysis.pdf (Erişim Tarihi: 17.05.2021); Perilli, L. (2014). *Anayasa Mahkemesine Bireysel Başvuru Sistemi İhtiyaç Analizi Raporu*. <https://rm.coe.int/16806f2347%20sayfa%2052.62> (Erişim Tarihi: 17.05.2021); Lemonde, M. (2013). *Türk Ceza Adalet Sistemi İhtiyaç Değerlendirme Raporu ve Eylem İçin Tavsiyeler*. <https://rm.coe.int/16806f234b%2045-47> (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

¹⁷⁹ Örnek çalışma için bkz. Cauchi S. (2008). *Audit and Needs Analysis: Human Rights Education and Training*. Victorian Council of Social Service. https://www.parliament.vic.gov.au/images/stories/committees/sarc/charter_review/submissions/26_2_VCOSS_Audit_Needs_Analysis.pdf (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

¹⁸⁰ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators*. (2011). s. 37.

¹⁸¹ a.g.e. s. 50.

¹⁸² a.g.e. s. 55.

¹⁸³ Bir örneği için bkz. *Results-Based Management for International Assistance Programming at Global Affairs Canada: A How-to Guide*. (2016). s. 9. <https://www.international.gc.ca/world->

projenin ya da programın hedeflediği sosyal değişim, sonuç zinciri ya da mantıksal çerçeve olarak adlandırılan somut bir çerçeveye oturtulur. Bu çerçeve, karmaşık yapıdaki sosyal değişimi yönetilebilir yapı taşlarına veya birbirini geliştiren adımlara bölmeye olanak tanıyarak uygulamacıların hem planlamalarını hem de analizlerini kolaylaştırır. Belirlenen yapı taşları aynı zamanda, proje uygulaması boyunca beklenen değişikliğin gerçekten meydana gelip gelmediğinin ölçüleceği noktalar haline gelir.¹⁸⁴ İnsan hakları eğitimleri için bu ikinci aşamada sosyal değişim hedefine ulaşmak için atılacak adımların belirlenmesi; kısa, orta ve uzun vadeli sonuçların tanımlandığı bir sonuç zinciri/mantıksal çerçevenin oluşturulması; sonuçlar ile ilgili göstergelerin belirlenmesi ve süreç içinde karşılaştırma yapabilmek için temel verinin toplanması çok önemlidir. 3.1.2. başlığı altında insan hakları eğitimi için kısa, orta ve uzun vadede beklenen sonuçları içeren bir sonuç zincirinin ve sonuçla ilgili göstergelerin nasıl oluşturulabileceği örneklerle birlikte detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Üçüncü adım, eğitim tasarlanırken gerçekleştirilen biçimlendirici değerlendirmedir. Bu aşamada, insan hakları eğitimcileri birinci ve ikinci adımda belirledikleri ihtiyaç ve sosyal değişim hedefi doğrultusunda öğrenme stratejisini, öğrenme hedeflerini, insan hakları eğitimi oturumunda kullanacakları yöntem ve materyallerin uygunluğunu değerlendirmelidir. Ayrıca bir uzman tarafından içeriğin güncelliği, doğruluğu ve hedef kitlenin profili ile kapasite boşlukları açısından uygunluğu da değerlendirilmelidir. Tüm bunlara ek olarak, özellikle yeni bir eğitim oturumunun küçük bir hedef grup ile pilot uygulamasının yapılması ve katılımcılardan da geri bildirim alınarak eğitimin hedeflerinin, içeriğinin, örneklerinin ve yönergelerinin anlaşılabilirliği; içeriğin hedef grup profiline uygunluğu ve kapsayıcılığı; eğitime ayrılan sürenin yeterliliği ve içeriğin katılımcılar açısından yararlılığı test edilmelidir.¹⁸⁵

[monde/assets/pdfs/funding-financement/results_based_management-gestion_axee_resultats-guide-en.pdf](https://www.unhcr.org/monde/assets/pdfs/funding-financement/results_based_management-gestion_axee_resultats-guide-en.pdf) (Erişim Tarihi: 05.04.2021).

¹⁸⁴ a.g.e. s. 12- 22.

¹⁸⁵ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators.* (2011).

İnsan hakları eğitimi uygulamasından sonra gerçekleştirilen dördüncü adım değerlendirme, meydana gelen değişimin tespit edilmesidir. Yani, birinci adımda tespit edilen ihtiyaçların, boşlukların, problemlerin, sorunların ele alınıp alınmadığının değerlendirildiği; ikinci adımda belirlenen sonuç zincirindeki hedefler ile ulaşılan sonuçların karşılaştırıldığı aşamadır. Bu aşamada özellikle seçilen öğrenme stratejisi ya da yaklaşımı ile eğitimde kullanılan yöntem ve materyallerin eğitimin genel hedefine ulaşılması açısından ne ölçüde etkili olduğuna da bakılmaktadır. Sonuç zincirindeki kısa, orta ve uzun vadeli somut sonuçlarla paralel olarak bu adımda üç tür değerlendirmenin gerekliliğinden söz edilebilir. Bunlardan ilki eğitimin hemen sonunda kısa vadeli sonuçların ve etkililiğinin ölçüldüğü “özetleyici değerlendirme”dir. İkincisi eğitimden 3 ila 6 ay sonra yapılması önerilen takip aşamasında gerçekleştirilen, orta vadeli sonuçların ölçüldüğü “aktarım değerlendirmesi”dir. Sonuncusu da eğitimden 12 ila 24 ay sonra, hatta yeterli finansal kaynak ve insan kaynağı olması halinde daha sonraki bir gelecekte yeniden, yine takip aşamasında gerçekleştirilecek, uzun vadeli sonuçların ölçüldüğü “etki değerlendirme”dir. Eğitim sonu “özetleyici değerlendirme” ile “aktarım” ve “etki değerlendirme”leri arasındaki ayırım, sadece değerlendirmelerin ne zaman yapıldığı ile ilgili değildir. Aynı zamanda ne tür değişikliklerin ölçüldüğü ile de ilgilidir. Kirkpatrick ve Kirkpatrick’in önerdikleri eğitim değerlendirme modeli de tam olarak bu adımın birbiri içinde ayrışması noktasında devreye girer. Eğitim sonunda yapılan “özetleyici değerlendirme” sırasında Kirkpatrick modelindeki ilk iki seviye olan bireysel düzeydeki “tepki” ve “öğrenme” ölçülür. “Aktarım değerlendirmesi” sırasında Kirkpatrick ve Kirkpatrick’in üçüncü seviye olarak tanımladıkları, bireyin içinde yaşadığı topluluğun değişimini etkileyecek davranış değişiklikleri ile “aktarım”ları ölçülür. Etki değerlendirmesinde de dördüncü seviye olan toplumsal düzeydeki “sonuçlar” ölçülür.¹⁸⁶ Uygulanma zamanları ve ölçtükleri değişikliğin seviyesi farklılık gösterse de aynı sonuç zincirini değerlendiren “eğitim sonu özetleyici

¹⁸⁶ a.g.e.

değerlendirme”, “aktarım ve etki değerlendirme”lerden elde edilen veriler birbiriyle ilişkilendirilebilir olmalıdır.¹⁸⁷

Değerlendirme süreci, sonuçların ilgili paydaşlara en etkili şekilde duyurulduğu bir raporlama ile sonlanır.¹⁸⁸ En çok tercih edilen raporlama şekli yazılı raporlama olsa da videolar, fotoğraflar, grafikler, sunumlar gibi görsel yöntemler ve grup tartışmaları dahil olmak üzere çok sayıda raporlama seçeneği kullanılabilir.¹⁸⁹ Rapor formatları ve içeriği kurumun, fon sağlayıcıların ve diğer paydaşların gereksinimleri doğrultusunda şekillenebilir. Fakat rapor aşamasına gelmeden final raporunda ne gibi verilere ihtiyaç duyulacağı değerlendirme sürecinin en başında dikkatlice planlanmalıdır. Bu planlama yapılırken “*Raporu okuyacak ve değerlendirme sonuçlarını uygulayacak birincil ve ikincil paydaşlar kim?*”, “*Bu paydaşlar raporda ne gibi sorulara cevap arayacaklar?*” gibi sorular göz önünde bulundurulmalıdır. Böylelikle, hedeflenen paydaşlara anlamlı ve ilgili bir rapor sunabilmek için gerekli veri ile bilgiler zamanlı ve odaklı bir şekilde toplanabilir.¹⁹⁰

3.1.2. İnsan Hakları Eğitimi İçin Sonuç Zinciri Oluşturma

İnsan hakları eğitimi tanımında yapılan “insan hakları kültürünü geliştirme” nihai amacı oldukça geniş ve karmaşıktır. Bu sebeple, insan hakları eğitimi ile ulaşılmak istenen sosyal değişimi ölçebilmek için sonuçların daha kesin bir şekilde tanımlanması gerekmektedir.¹⁹¹ Bunu yapmanın etkili bir yolu, insan hakları eğitimi çalışmalarıyla birey, grup/kurum ve daha geniş topluluk/toplum düzeylerinde görülmesi beklenen değişiklikleri belirlemektir. Böylece değerlendirme süreçleri daha iyi planlanabilir. İyi planlanmış bir değerlendirme

¹⁸⁷ a.g.e.

¹⁸⁸ a.g.e.

¹⁸⁹ Mertens, D. M. (2009). s. 348.

¹⁹⁰ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators.* (2011). s. 117.

¹⁹¹ *International Human Rights Education Evaluation Symposium. HRE for Social Change: Evaluation Approaches and Methodologies.* (2007). s. 15.

süreci sayesinde sosyal değişime nasıl katkı sağlandığına dair kanıtların toplanması kolaylaşacaktır.¹⁹²

İnsan hakları eğitimi programlarının daha kesin bir ifadeyle ve en genel haliyle şu sosyal değişim teorisinden yola çıktığı söylenebilir: insan hakları eğitimi, bireylerin insan haklarıyla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirecek, güçlenmelerini sağlayacaktır. Bunun sonucunda bireylerin tutum ve davranışlarında insan haklarını iyileştirmek üzere değişiklikler gerçekleşecektir. Nihayetinde bireyler insan haklarının gerçekleştirilmesi için harekete geçecektir. Bu harekete geçme önce yakın çevrelerinde, örneğin, çalıştıkları kurumlarda ve küçük gruplarda; sonra yakın çevrenin de öğrendiklerini aktarması ile birlikte genişleyerek daha büyük topluluklarda ve toplumda gerçekleşecektir.¹⁹³ İnsan hakları eğitimi için bu ve benzeri şekillerde belirlenen sosyal değişim teorilerini ölçülebilir hale getirmenin ilk adımı, sosyal değişim teorisini sonuç odaklı yönetim yaklaşımında kullanılan bir sonuç zinciri aracılığıyla biçimlendirmektir. Böylelikle insan hakları eğitimi faaliyetlerinin farklı sonuç seviyeleri arasındaki bağlantı, mantıksal bir çerçeve içerisinde haritalandırılmış olur.¹⁹⁴

Tablo 3. 1, insan hakları eğitimi programlarının başarmayı amaçladığı sonuç türlerini özetleyen bir sonuç zincirini göstermektedir. Kısa vadeli sonuç/etki, insan hakları eğitimi oturumuna katılan bireylerin kendi üzerindeki ilk sonuçlardır. Kirkpatrick modelinde birinci ve ikinci seviye olan “tepki” ve “öğrenme” ile ilgilidir. Bu düzeydeki değişiklikler, bireyin insan haklarına dair farkındalığı, bilgisi, insan hakları için harekete geçme istek ve motivasyonu, insan hakları için harekete geçmek adına edindiği beceriler ve bireyin insan haklarına bakış açısı ile tutumlarına yöneliktir. Orta vadeli sonuç/etki, eğitim katılımcısı bireyin davranışları, uygulamaları ve performansındaki değişiklikler sonucu yakın çevresinde gerçekleşen bilgiye ulaşım, hizmetlere ve kaynaklara erişim, sosyal eylem, dayanışma, ağ oluşturma, iş birliği, katılım, seferberlik, politika ve karar

¹⁹² *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators.* (2011). s. 10.

¹⁹³ BM Yayınları. HR/P/PT/18/Add. 1. (2020). s. 20.

¹⁹⁴ a.g.e. s. 22.

alma süreçlerindeki değişikliklerdir. Kirkpatrick modelinde üçüncü seviye olan “aktarım/davranış” seviyesi ile ilgilidir. Nihai sonuç/uzun süreli etki, bir durumun, koşulun ve iyilik hali durumunun değişmesi ile ilgilidir. Bu değişim toplumsal düzeyde olup, insan haklarına ve temel özgürlüklere, insan onuruna, çeşitliliğe, toplumsal cinsiyet eşitliğine, katılıma saygı ile barışı, sosyal adaleti ve güçlenmeyi beraberinde getirecek bir değişikliktir. Kirkpatrick modelinde dördüncü seviye olan “sonuç” seviyesidir.¹⁹⁵ Sonuçların, sonuç zincirinde bulunan girdiler, faaliyetler ve çıktılarla karıştırılmaması önemlidir. Girdiler, faaliyetler yoluyla çıktı üretmek ve sonuçlara ulaşmak için kullanılan mali kaynaklar, insan kaynakları, eğitim materyalleri gibi araçlardır. Faaliyetler, insan hakları eğitimi programları kapsamında atölyeler, eğitimler, eğitmen eğitimleri, farkındalık etkinlikleri gerçekleştirme ya da insan hakları eğitimi ve insan hakları üzerine diğer el kitapları üretmek işinin kendisidir. Çıktılar ise, gerçekleştirilmiş olan atölyeler, eğitimler, etkinlikler ya da üretilen materyallerdir.¹⁹⁶

Tablo 3. 1: İnsan Hakları Eğitimi İçin Sonuç Zinciri¹⁹⁷

İnsan hakları eğitimi “nasıl” yapılmaktadır?			İnsan hakları eğitimi sonunda gerçekleşen asıl “değişim” nedir?		
Girdiler	Faaliyetler	Çıktılar	Kısa Vadeli Sonuç/Etki	Orta Vadeli Sonuç/Etki	Nihai Sonuç/Uzun Vadeli Etki
Faaliyetler yoluyla çıktı üretmek ve sonuçlara ulaşmak için kullanılan araçlar.	Girdilerin kullanıldığı eylemler, gerçekleştirilen iş.	Faaliyetlerin sonucu olan ürün.	Kirkpatrick modelinde 1. ve 2. seviye olan tepki ve öğrenme seviyeleridir.	Kirkpatrick modelinde 3. seviye olan aktarım/davranış seviyesidir.	Kirkpatrick modelinde 4. seviye olan sonuç seviyesidir.

¹⁹⁵ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators.* (2011). s. 58.; BM Yayınları. HR/P/PT/18/Add. 1. (2020). s. 22.

¹⁹⁶ a.g.e.

¹⁹⁷ a.g.e.

Sonuçların herkes tarafından anlaşılabilir kadar basit; ölçülebilecek kadar spesifik, gerçekçi ve ulaşılabilir bir sonuç beyanı ile ifade edilmesi; girdiler, faaliyetler ve çıktılardan daha kolay ayrıştırılabilmesini sağlayabilir.¹⁹⁸ Bir sonuç ifadesinin şunları içermesi önerilir: (1) ne/neler değişecek, (2) değişimi kim/kimler yaşayacak, (3) değişiklik nerede gerçekleşecek, (4) beklenen değişikliğin yönü (örneğin, artması, güçlenmesi, geliştirilmesi vb.) ne olacak.¹⁹⁹ Bunların yanı sıra, nihai sonuç ifadesi, “*insan hakları eğitimi programı neden yapılıyor?*” ve “*program nihayetinde hangi durum, koşul ve iyilik halinde bir değişiklik yaratacak?*” sorularına; orta vadeli sonuç ifadesi “*insan hakları eğitimi programı katılımcıları, nihai sonuca katkıda bulunacak ne gibi davranış, uygulama veya performans değişiklikleri yaşayacaklar?*” sorusuna ve kısa vadeli sonuç ifadesi “*insan hakları eğitimi programı katılımcıları, orta vadeli sonuca katkıda bulunacak ne gibi bilgi, beceri, tutum, farkındalık, motivasyon değişiklikleri yaşayacak?*” sorusuna cevap verebilmelidir.²⁰⁰

Tablo 3. 2’de hem yükümlülük sahiplerini hem de hak sahiplerini hedefleyebilecek bazı insan hakları eğitimi faaliyetleri için örnek sonuç ifadelerine yer verilmiştir. Örneğin, belediye çalışanlarına/kamu görevlilerine yönelik Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Transgender, İntersex (LGBTİ) insan hakları eğitimi ve farkındalık çalışmaları için belirlenen kısa vadeli sonuç ifadesinde “*ne/neler değişecek*”in cevabı, belirli bir kırılgan grubun kamu yetkililerince “*kabul görme*” durumudur. “*Değişimi kim/kimler yaşayacak*”ın iki ayrı cevabı vardır: (1) tutum ve davranışlarında değişim olması beklenen “*belediye çalışanları/kamu çalışanları*”, (2) ayrımcı tutum ve davranışların değişiminden doğrudan etkilenmesi beklenen “*LGBTİ bireyler*”. “*Değişikliğin gerçekleşeceği yer*”, “*X belediyesinde/ilinde/köyünde*” olmak üzere insan hakları eğitimi programının kapsayacağı alan göz önünde bulundurularak belirlenebilir. “*Beklenen değişikliğin yönü*” ise, kabul görme durumunun “*daha fazla*” olması yani “*artması*”dır.

¹⁹⁸ BM Yayınları. HR/P/PT/18/Add. 1. (2020). s. 24.

¹⁹⁹ a.g.e.

²⁰⁰ a.g.e. s. 25- 26.

Tablo 3. 2: İnsan Hakları Eğitimi İçin Örnek Sonuç İfadeleri²⁰¹

Faaliyet	Kısa Vadeli Sonuç/Etki	Orta Vadeli Sonuç/Etki	Nihai Sonuç/Uzun Vadeli Etki
Belediye çalışanlarına/kamu görevlilerine yönelik LGBTİ insan hakları eğitimi ve farkındalık çalışmaları.	X belediyesinde/ilinde/köyünde LGBTİ bireylerin belediye çalışanları/kamu görevlileri tarafından daha fazla kabul görmesi.	X belediyesinde/ilinde/köyünde LGBTİ bireylerin hizmetlere erişiminin artması.	X ülkesinde/belediyesinde/ilinde/köyünde kendini LGBTİ olarak tanımlayan bireyler için daha kapsayıcı sosyal ve politik bir ortamın yaratılması.
Toplantı ve gösteri yürüyüşü hakkının yasaklanması ve müdahale uygulamalarına ilişkin uluslararası standartlar çerçevesinde farkındalık artırıcı faaliyetler. ²⁰²	X ilinde/ilçesinde/belediyesinde mülki idare amirleri ve kolluk görevlilerinin toplantı ve örgütlenme hakkının yerine getirilmesi konusunda kendi yükümlülüklerine yönelik farkındalıklarının artması.	X ilinde/ilçesinde/belediyesinde mülki idare amirleri ve kolluk görevlilerinin toplantı ve örgütlenme hakkına daha fazla saygı duyması.	X ülkesinde/ilinde/belediyesinde/ilçesinde yaşayan bireylerin toplantı ve örgütlenme hakkının daha da güçlendirilmesi. ²⁰³
İnsan hakları eğitmenlerine toplumsal örgütlenme ve kolaylaştırıcılık eğitimi verilmesi.	X belediyesi/ilçesi/ili/bölgesi/ülkesindeki kadınların kendi toplumlarında demokratik karar alma sürecine katılımını ilerletmek üzere güçlendirilmesi konusunda insan hakları eğitmenlerinin becerilerinin artırılması. ²⁰⁴	X belediyesi/ilçesi/ili/bölgesi/ülkesindeki kadınların demokratik karar alma sürecine katılımının artması. ²⁰⁵	X belediyesi/ilçesi/ili/bölgesi/ülkesindeki kadınların demokratik karar alma sürecine katılımının kamu kurumlarının kadına yönelik şiddet ile ilgili hesap verebilirliğini ve şeffaflığını artırması.

²⁰¹ İfadeler, BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012) kaynağında belirtilen yönergeler çerçevesinde ve kaynaktaki örnekler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

²⁰² *İnsan Hakları Eylem Planı*. (2021). s. 57. 4. Amaç. Hedef 4.2. Faaliyet c.

²⁰³ a.g.e. s. 51. 4. Amaç.

²⁰⁴ BM Yayınları. HR/P/PT/18/Add. 1. (2020). s. 43.

²⁰⁵ BM Yayınları. HR/P/PT/18/Add. 1. (2020). s. 45.

X ülkesinde devlet yetkililerine basın özgürlüğü standartlarına yönelik farkındalık çalışmaları. ²⁰⁶	X ülkesindeki devlet yetkililerinin basın özgürlüğünün standartlarının sağlanmasında kendi yükümlülüklerine yönelik farkındalıklarının artması.	X ülkesindeki devlet yetkililerinin gazeteci güvenliğinin esas olması ve gazetecilerin mesleki faaliyetlerinin kolaylaştırılması için daha fazla tedbir alması. ²⁰⁷	X ülkesinde basın ve ifade özgürlüğünün teşvik edildiği güvenli bir toplumda gazetecilerin demokrasi ve insan haklarının geliştirilmesi ve korunmasında rolünün güçlendirilmesi.
X yerelinde medyada çalışan gazeteciler ile insan hakları temelli habercilik atölye çalışmaları.	X yerelinde medyada çalışan gazetecilerin insan hakları temelli habercilik ile ilgili bilgi ve becerilerinin artırılması.	X yerelinde medyada çalışan gazetecilerin insan hakları temelli habercilik uygulamalarının daha da yaygınlaştırılması.	Medyanın rolünün güçlendirilmesi ile X yerelinde/ülkesinde yaşayan bireylerin insan haklarının ve temel özgürlüklerinin daha fazla geliştirilmesi ve korunması.
X ülkesinde BM İş Hayatı ve İnsan Hakları Rehber İlkeleri dikkate alınarak iş ve çalışma hayatına ilişkin ulusal rehber ilkelerin hazırlanması; bu ilkeler üzerine eğitim ve farkındalık artırıcı faaliyetler. ²⁰⁸	X ülkesinde şirketlerin üst düzey yöneticilerinin iş hayatı ve insan hakları arasındaki ilişki ile bu konuda kendi sorumluluklarına yönelik farkındalıklarının artması.	X ülkesinde daha fazla şirketin üst düzey yöneticisinin insan hakları standartları ile uyumlu politikalar, standartlar, davranış kuralları, etkili şikayet mekanizmaları vb. daha fazla geliştirmeleri ve uygulamaları. ²⁰⁹	X ülkesinde şirketlerin insan haklarına saygılı, insan haklarını ihlal etmektan kaçınan daha adil ve daha güvenli çalışma ortamları haline gelmesi.
X ilçesi/ilindeki okulların öğretmenlerine ve okul yönetimine insan hakları ve hak temelli eğitim üzerine eğitim vermek.	X ilçesi/ilindeki okulların öğretmenlerinin ve okul yönetiminin öğrencilere insan hakları eğitimi yapabilecek bilgi ve becerilerinin artması.	X ilçesi/ilindeki okullarda ilgili tüm paydaşlara insan haklarının öğretilmesini kolaylaştırmak için uygun koşulların okul yönetimi	X ilçesi/ilindeki okul ortamlarının (öğrenciler, öğretmenler, okul personeli, yöneticiler ve ebeveynler dahil tüm ilgili paydaşlar için) insan haklarına ve temel özgürlüklere

²⁰⁶ İnsan Hakları Eylem Planı. (2021). s. 55. 4. Amaç. Hedef 4.1. Faaliyet g.

²⁰⁷ a.g.e. s. 55. 4. Amaç. Hedef 4.1. Faaliyet e.

²⁰⁸ a.g.e. s. 111. 9. Amaç. Hedef 9.3. Faaliyet b.

²⁰⁹ Guiding Principles on Business and Human Rights: Implementing the United Nations "Protect, Respect and Remedy" Framework. (2011).

	X ilçesi/ilindeki okulların öğretmenlerinin ve okul yönetiminin insan haklarının teşvik edilmesinde model olabilmeleri için bilgi ve becerilerinin artırılması. ²¹⁰	tarafından daha fazla sağlanması. ²¹¹	daha saygılı bir hale dönüştürülmesi. ²¹² X ilçesi/ilindeki okul ortamlarının çocukların görüşlerini özgürce ifade etmelerini daha fazla destekleyici bir hale dönüştürülmesi. ²¹³
Üniversitelerde insan hakları anabilim dalı ile insan hakları araştırma merkezlerinin yaygınlaştırılması. ²¹⁴	X ülkesindeki üniversiteler tarafından üniversitelerde insan hakları ve insan hakları eğitimine yönelik politika ve uygulamalara dayanak oluşturmak için daha fazla araştırma yapılması.	X ülkesinde insan haklarını ve insan hakları eğitimi teşvik eden yükseköğretim politikaları, mevzuat ve eylem planlarının daha da geliştirilmesi.	X ülkesinde akademik özgürlüğün teşvik edildiği, öğrencilerin görüşlerini özgürce ifade edebildiği yüksek öğrenim kurumlarının güçlendirilmesi. ²¹⁵
Gençlik merkezleri, gençlik kampları ve yaygın eğitim programları başta olmak üzere kaliteli ve erişilebilir gençlik çalışmaları. ²¹⁶	X okulundaki/ilçesindeki/ilindeki/bölgesindeki gençlerin İHEB, ÇHS ve BM 2030 Gençlik Stratejisi gibi uluslararası insan hakları belgeleri ve devletin insan hakları yükümlülükleri üzerine farkındalıklarının artması. ²¹⁷	X okulundaki/ilçesindeki/ilindeki/bölgesindeki gençlerin, kendilerini etkileyen politika ve programlarla ilgili karar alma süreçlerine daha fazla öncülük etmeleri ve bu süreçlere daha fazla katılmaları. ²¹⁹	X okulundaki/ilçesindeki/ilindeki/bölgesindeki/ilindeki/bölgesindeki gençlerin insan haklarının daha fazla korunması ve geliştirilmesi. ²²⁰

²¹⁰ BM Genel Kurulu A/59/525/Rev.1 sayılı kararı. (2005). para 25.

²¹¹ a.g.e. para. 18.e.

²¹² a.g.e. para 17.c.

²¹³ a.g.e.

²¹⁴ *İnsan Hakları Eylem Planı*. (2021). s. 112. 9. Amaç. Hedef 9.4. Faaliyet e.

²¹⁵ BM Genel Kurulu A/HRC/15/28 sayılı kararı. (2010). para. 31.d.

²¹⁶ *İnsan Hakları Eylem Planı*. (2021). S. 97. 8. Amaç. Hedef 8.3.. Faaliyet i.

²¹⁷ BM Genel Kurulu A/HRC/42/23 sayılı kararı. (2019). para. 27.a.

²¹⁹ BM Genel Kurulu A/HRC/42/23 sayılı kararı. (2019). Para. 27. b. vi.

²²⁰ *İnsan Hakları Eylem Planı*. (2021). s. 97. 8. Amaç. Hedef 8.3.

	X okulundaki/ilçesindeki/ilindeki/bölgesindeki gençlerin, kendileri ve başkaları için önemli insan hakları sorunlarını belirleyebilecek eleştirel ve analitik becerilerinin geliştirilmesi. ²¹⁸		
--	---	--	--

İnsan hakları eğitimi aracılığıyla hedeflenen sosyal değişim için sonuçların daha kesin, ölçülebilecek kadar spesifik, gerçekçi ve ulaşılabilir bir şekilde belirlenmesi, değişimin karmaşık doğasını ölçmek için yeterli değildir. Sonuçlara yönelik ilerlemenin etkili kanıtlarla izlenmesi; bu yüzden süreç içinde hangi tür kanıtlara bakılması gerektiğinin de eğitim programı tasarlanırken çerçeveselendirilmesi gerekmektedir. Bu çerçeveselendirme, kanıt oluştururken nelere dikkat etmemiz gerektiğini gösteren “göstergeler”in belirlenmesiyle yapılmalıdır. Göstergeler, sonuçlara yönelik ne ölçüde bir ilerleme kaydedildiğini- ya da kaydedilemediğini- doğrulamak için kalite, miktar ve zaman açısından nelere bakmamız gerektiğini belirtmelidir. Bu anlamda, göstergeler beklenen sonuçlar ile doğrudan ilişkili olmalı; “*değişikliklerin gerçekleştiği nasıl anlaşılacak?*” ve “*planlanan sonuçlara ulaşıldığı ne zaman, nasıl bilinecek?*” sorularına cevap verebilmelidir.²²¹

Göstergeler, bir tür veri toplama yöntemi kullanılarak görülebilen, duyulabilen, sayılabilen, bildirilebilen veya numaralandırılabilen ölçüler olmalıdır. Sonuç odaklı yönetim yaklaşımına göre, sonuçları ölçmek için nicel ve nitel göstergeler olmak üzere iki tür gösterge kullanılır. Nicel göstergeler miktarı ölçer ve genellikle sayı, yüzde, indeks veya oran olarak ifade edilir. Doğrudan gözlemlenebilir veya doğrulanabilir nesnelere, gerçekler veya olaylar ile ilişkilidirler. Nitel göstergeler, insanların belirli bir duruma veya konuya yönelik yargıları, görüşleri, algıları,

²¹⁸ BM Genel Kurulu A/HRC/42/23 sayılı kararı. (2019). para. 27. b.

²²¹ BM Yayınları. HR/P/PT/18/Add. 1. (2020). s. 30.

duyguları ve tutumları ile ilgilidir. Nitel göstergeler de elde edilen verilerin kodlanması, verilerin bir ölçek aracılığıyla toplanması gibi yöntemlerle sayısallaştırılabilir.²²² Nitel ve nicel göstergelerin bu tanımlarıyla ilgili tartışmalar mevcuttur. Aslında nicel göstergelerin sayılabilecek değişiklikleri ölçtüğü açıkken, nitel bir göstergenin ne olduğu konusu tartışmalıdır. Nitel göstergeler bir taraftan ölçülecek değişikliğin kalitesi olarak tanımlanırken diğer taraftan ölçülecek değişikliğe yönelik öznel bir görüş olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra, tüm göstergelerin nicel olduğuna dair yaygın bir görüş de mevcuttur. Oysa, nicel ve nitel göstergeleri, kullanılacak veri toplama yöntemine göre ayırt etmek yöntemsel olarak daha doğru olabilir. Bu durumda, nicel göstergelerin sayısal; nitel göstergelerin ise hem gerçekleri hem de görüş beyanlarını içerebilen metinler ya da açıklayıcı bilgi ve ifadeler olması gerekir.²²³

Etki değerlendirmeler için nicel ve nitel göstergelerin bir arada kullanımı neler olduğuna dair daha fazla bilgi sağlamaya yardımcı olur. Öte yandan, beklenen bir sonucun doğrudan kanıtını sağlamak mümkün olmadığında, dolaylı ya da temsili göstergeler kullanılabilir. Dolaylı göstergeler, amaçlanan değişikliklere en yakın veya bunları temsil edebilen gözlemlere dayanmalıdır.²²⁴

Göstergeler, ölçü birimi, analiz birimi ve bağlam olmak üzere üç unsurdan oluşmalıdır. Ölçü birimi, bir sayı, yüzde, seviye, derece, frekans veya orandır. Analiz birimi, beklenen sonuca ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek için kimin veya neyin gözlemleneceğidir. Bağlam ise, göstergenin ölçmeyi amaçladığı, sonucun yönünü belirten koşullar kümesidir.²²⁵ Tablo 3. 3, 3. 4 ve 3. 5'te, sırasıyla Tablo 3. 2'de belirlenen kısa, orta ve uzun vadeli sonuç ifadelerine yönelik nicel ve nitel

²²² a.g.e. s. 30-33.

²²³ Bastia, T. (2000). *Qualitative and Quantitative Indicators for the Monitoring and Evaluation of the ILO Gender Mainstreaming Strategy*. https://www.researchgate.net/profile/Tanja-Bastia/publication/237263104_Qualitative_and_Quantitative_Indicators_for_the_Monitoring_and_Evaluation_of_the_ILO_Gender_Mainstreaming_Strategy/links/550184840cf2d60c0e5f197b/Qualitative-and-Quantitative-Indicators-for-the-Monitoring-and-Evaluation-of-the-ILO-Gender-Mainstreaming-Strategy.pdf (Erişim Tarihi: 30.05.2021).

²²⁴ BM Yayınları. HR/P/PT/18/Add. 1. (2020). s. 30- 33.

²²⁵ a.g.e. s. 34- 36.

örnek göstergeler belirtilmiştir. Örneğin, “*X belediyesinde/ilinde/köyünde LGBTİ bireylerin belediye çalışanları/kamu görevlileri tarafından daha fazla kabul görmesi*” kısa vadeli sonucu için belirlenen nicel gösterge için ölçü birimi “sayı” veya “yüzde” olarak belirlenmiştir. Aynı kısa vadeli sonucun nitel göstergesi de elde edilen veriler kodlanarak ya da ölçek üzerinden veri toplanarak sayısallaştırılabilir. Gözlemlenecek analiz birimi “*eğitime katılan belediye çalışanları/kamu görevlileri*”dir. Artması beklenen “*kabul görme*” durumunu nicel gösterge ile ölçmenin bir yolu “*kurumlarında cinsel yönelim veya cinsiyet kimliği temelli ayrımcılığa karşı harekete geçenlere*” bakmaktır. Dolayısıyla burada bağlam, “*Cinsel yönelim veya cinsiyet kimliği temelli ayrımcılığa karşı harekete geçme*”dir. Aynı sonucun nitel göstergesinde ise bağlam “*LGBTİ bireylere bakış açısı*”dır.

Göstergeler belirlenirken en doğru seçimi yapabilmek için göstergenin SMART²²⁶ özelliklere sahip olduğundan emin olmak gerekir. Göstergeler, beklenen sonuca doğru ilerlemeyi ölçmek için yeterince spesifik olmalı; güç ilişkilerini analiz edebilmek için de ayrıştırılmış veri sağlayacak şekilde belirlenmelidir. Göstergeler sonuçların net bir kanıtı ve değişikliklerin objektif bir doğrulama aracı olduklarından ölçülebilir olmalıdır. Bu doğrulama araçlarının bir şekilde uygulanabilir olması, örneğin ilgili verinin toplanabilir olması ve veri kaynaklarına ulaşılabilir olması önemlidir. Göstergelerin amaçlanan sonuç ile ilgili olduğu gibi yerel bağlam ile de ilgili olması; daha önce benzer ölçümlerde kullanılıp güvenilirliği biliniyor ise tercih edilmesi önerilmektedir. İhtiyaç duyulan zaman çerçevesinde ilgili verilerin toplanabilmesi mümkün olmalıdır.²²⁷

²²⁶ S- spesifik, M- ölçülebilir, A- uygulanabilir, R- ilgili ya da güvenilir, T- belirli bir zaman çerçevesinde.

²²⁷ a.g.e. s. 38- 39.

Tablo 3. 3: İnsan Hakları Eğitiminin Kısa Vadeli Sonuçlarının/Etkilerinin Ölçümü İçin Örnek Göstergeler²²⁸

Kısa Vadeli Sonuç/Etki	Nicel Gösterge	Nitel Gösterge
X belediyesinde/ilinde/köyünde LGBTİ bireylerin belediye çalışanları/kamu görevlileri tarafından daha fazla kabul görmesi.	Eğitime katılan belediye çalışanları/kamu görevlileri içinde (kadın/erkek) kurumlarındaki cinsel yönelim veya cinsiyet kimliği temelli ayrımcılığa karşı harekete geçenlerin sayısı/yüzdesi.	Eğitime katılan belediye çalışanları/kamu görevlileri içinde (kadın/erkek) LGBTİ bireylere bakışının olumlu olarak değiştiğini ifade edenler.
X ilinde/ilçesinde/belediyesinde mülki idare amirleri ve kolluk görevlilerinin toplantı ve örgütlenme hakkının yerine getirilmesi konusunda kendi yükümlülüklerine yönelik farkındalıklarının artması.	Eğitime katılan mülki idare amirleri ve kolluk görevlileri içinde (kadın/erkek) toplantı ve örgütlenme hakkının yerine getirilmesi konusunda kendi yükümlülüklerini açıklayabilenlerin sayısı/yüzdesi.	Eğitime katılan mülki idare amirleri ve kolluk görevlileri içinde (kadın/erkek) kendini toplantı ve örgütlenme hakkının yerine getirilmesi konusunda donanımlı hissettiğini ifade edenler.
X belediyesi/ilçesi/ili/bölgesi/ülkesindeki kadınların kendi toplumlarında demokratik karar alma sürecine katılımını ilerletmek üzere güçlendirilmesi konusunda insan hakları eğitmenlerinin becerilerinin artırılması.	Eğitime katılan insan hakları eğitmenleri içinden (kadın/erkek), kadınların demokratik karar alma sürecine katılımını ilerletmek üzere kadınları nasıl güçlendirebileceğini açıklayabilenlerin sayısı/yüzdesi. ²²⁹	Eğitime katılan insan hakları eğitmenlerinin (kadın/erkek), kadınların demokratik karar alma sürecine katılımını ilerletmek üzere kadınları nasıl güçlendirebileceklerine dair yetenekleri konusundaki algıları. ²³⁰
X ülkesindeki devlet yetkililerinin basın özgürlüğü standartlarının sağlanmasında kendi yükümlülüklerine yönelik farkındalıklarının artması.	Eğitime katılan devlet yetkililerinin içinden (kadın/erkek) basın özgürlüğü standartlarının sağlanmasında kendi yükümlülüklerini	Eğitime katılan devlet yetkilileri içinden (kadın/erkek) basın özgürlüğü standartlarının sağlanmasına yönelik harekete geçeceğini

²²⁸ Göstergeler, BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012) kaynağında belirtilen yönergeler çerçevesinde ve kaynaktaki nicel ve nitel gösterge örnekler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu kaynaktaki nicel ve nitel göstergeler, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerine göre ayrıştırılmamıştır. Nicel göstergeler doğrulanabilir nesnelere, gerçekler veya olaylar ile ilişkilendirilmiştir; nitel göstergeler, belirli bir duruma veya konuya yönelik yargılar, görüşler, algılar, duygular ve tutumlar ile ilişkilendirilmiştir.

²²⁹ a.g.e.

²³⁰ a.g.e. s. 43.

	açıklayabilenlerin sayısı/yüzdesi.	belirtenler.
X yerelinde medyada çalışan gazetecilerin insan hakları temelli habercilik ile ilgili bilgi ve becerilerinin artırılması.	Eğitime katılan yerel medya çalışanı gazetecilerin içinde (kadın/erkek) insan hakları temelli haberciliğe dair temel bilgileri açıklayabilenlerin sayısı/yüzdesi.	Eğitime katılan yerel medya çalışanı gazetecilerin (kadın/erkek) insan hakları temelli habercilik ile ilgili becerilerine dair algısı.
X ülkesinde şirketlerin üst düzey yöneticilerinin iş hayatı ve insan hakları arasındaki ilişki ile bu konuda kendi sorumluluklarına yönelik farkındalıklarının artması.	Eğitime katılan üst düzey yöneticiler içinde (kadın/erkek) iş hayatı ve insan hakları arasındaki ilişkiyi ve bu konuda kendi sorumluluklarını açıklayabilenlerin sayısı/yüzdesi.	Eğitime katılan üst düzey yöneticiler içinde (kadın/erkek) iş hayatında insan haklarının gerçekleştirilmesine yönelik harekete geçeceğini ifade edenler.
X ilçesi/ilindeki okulların öğretmenlerinin ve okul yönetiminin öğrencilere insan hakları eğitimi yapabilecek bilgi ve becerilerinin artması.	Eğitime katılan öğretmenlerin ve okul yönetiminin içinde (kadın/erkek) öğrencilere nasıl insan hakları eğitimi vereceğini açıklayabilenlerin sayısı/yüzdesi.	Eğitime katılan öğretmenlerin ve okul yönetiminin içinde (kadın/erkek) kendini insan hakları eğitimi verebilecek kadar donanımlı hissettiğini ifade edenler.
X ilçesi/ilindeki okulların öğretmenlerinin ve okul yönetiminin insan haklarının teşvik edilmesinde model olabilmeleri için bilgi ve becerilerinin artırılması.	Eğitime katılan öğretmenlerin ve okul yönetiminin içinde (kadın/erkek) insan haklarının teşvik edilmesinde öğrencilere nasıl model olabileceğini açıklayabilenlerin sayısı/yüzdesi.	Eğitime katılan öğretmenlerin ve okul yönetiminin içinde (kadın/erkek) insan haklarının teşvik edilmesinde öğrencilere model olacağını ifade edenler.
X ülkesindeki üniversiteler tarafından üniversitelerde insan hakları ve insan hakları eğitime yönelik politika ve uygulamalara dayanak oluşturmak için daha fazla araştırma yapılması.	X ülkesindeki üniversiteler tarafından üniversitelerde insan hakları ve insan hakları eğitime yönelik yapılan araştırmaların sayısı.	X ülkesindeki üniversitelerin üniversitelerde insan hakları ve insan hakları eğitime yönelik politika ve uygulamalara dayanak oluşturmak için daha fazla araştırma yapmaya yönelik taahhüdü.
X	Eğitime katılan gençlerden	Eğitime katılan gençlerden

okulundaki/ilçesindeki/ilinde/bölgesindeki gençlerin İHEB, ÇHS ve BM 2030 Gençlik Stratejisi gibi uluslararası insan hakları belgeleri çerçevesinde devletin insan hakları yükümlülükleri üzerine farkındalıklarının artması.	(kadın/erkek/diğer) devletin insan hakları yükümlülüklerini açıklayabilenlerin sayısı/yüzdesi.	(kadın/erkek/diğer) eğitimde sağlanan araçların kendi hayatları için yararlı olduğunu belirtenler.
X okulundaki/ilçesindeki/ilinde/bölgesindeki gençlerin, kendileri ve başkaları için önemli insan hakları sorunlarını belirleyebilecek eleştirel ve analitik becerilerinin geliştirilmesi.	Eğitime katılan gençlerden (kadın/erkek/diğer) insan hakları ihlallerini (belirli örnekler üzerinden) belirleyebilenlerin sayısı/yüzdesi.	

Tablo 3. 4: İnsan Hakları Eğitiminin Orta Vadeli Sonuçlarının/Etkilerinin Ölçümü İçin Örnek Göstergeler²³¹

Orta Vadeli Sonuç/Etki	Nicel Gösterge	Nitel Gösterge
X belediyesinde/ilinde/köyünde LGBTİ bireylerin hizmetlere erişiminin artması.	X belediyesinde/ilinde/köyünde deki hizmetlere (sosyal hizmetler, sağlık, eğitim) erişen LGBTİ birey sayısı.	X belediyesinde/ilinde/köyünde deki hizmetlere (sosyal hizmetler, sağlık, eğitim) ayırım gözetmeden erişebileceğine inanan LGBTİ bireyler.
X ilinde/ilçesinde/belediyesinde mülki idare amirleri ve kolluk görevlilerinin toplantı ve örgütlenme hakkına daha fazla saygı duyması.	X ilinde/ilçesinde/belediyesinde toplantı ve örgütlenme hakkını kullanan kişilere karşı mülki idare amirleri (ortaklığıyla/rızasıyla) ve kolluk görevlileri	X ilinde/ilçesinde/belediyesinde toplantı ve örgütlenme hakkına saygı duyulduğuna inanan bireyler (kadın/erkek/diğer; yaş; eğitim durumu; inanç;

²³¹ Göstergeler, BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012) kaynağında belirtilen yönergeler çerçevesinde ve kaynaktaki nicel ve nitel gösterge örnekler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu kaynaktaki nicel ve nitel göstergeler, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerine göre ayrıştırılmamıştır. Nicel göstergeler doğrulanabilir nesnelere, gerçekler veya olaylar ile ilişkilendirilmişken; nitel göstergeler, belirli bir duruma veya konuya yönelik yargılar, görüşler, algılar, duygular ve tutumlar ile ilişkilendirilmiştir.

	tarafından işlenen öldürme, ortadan kaybolma, gözaltı ve işkence vakalarının sayısı. ²³²	siyasi görüş).
X belediyesi/ilçesi/ili/bölgesi/ülkesindeki kadınların demokratik karar alma sürecine katılımının artması.	X belediyesi/ilçesi/ili/bölgesi/ülkesinde siyasi süreçlere katılan kadın sayısı (örneğin seçimlere, kent konseylerine vb). ²³³ X belediyesi/ilçesi/ili/bölgesi/ülkesinde siyasi süreçlere katılan kadınlar ve erkeklerin toplam katılımcılar içindeki yüzdesi. ²³⁴	X belediyesi/ilçesi/ili/bölgesi/ülkesindeki kadınların siyasi süreçlere katılım seviyelerine dair algıları.
X ülkesindeki devlet yetkililerinin gazeteci güvenliğinin esas olması ve gazetecilerin mesleki faaliyetlerinin kolaylaştırılması için daha fazla tedbir alması.	X ülkesinde gazetecilerin güvenlikleri konusunda yapmış oldukları şikayetler içinde devlet tarafından etkin bir şekilde cevaplandırılan şikayet sayısı/yüzdesi. ²³⁵	X ülkesindeki gazetecilerin (kadın/erkek/diğer; yaş; inanç; siyasi görüş) devletin güvenliklerini sağladığına ve mesleki faaliyetlerini kolaylaştırdığına yönelik algısı.
X yerelinde medyada çalışan gazetecilerin insan hakları temelli habercilik uygulamalarının daha da yaygınlaştırılması.	X yerelinde eğitime katılan gazetecilerden tarafından raporlanan insan hakları temelli habercilik uygulamalarının sayısı.	X yerelinde eğitime katılan gazetecilerin insan hakları temelli habercilik uygulamalarını çoğaltmaya yönelik taahhütleri.
X ülkesinde daha fazla şirketin üst düzey yöneticisinin insan hakları standartları ile uyumlu politikalar, standartlar, davranış kuralları, etkili şikayet mekanizmaları vb. geliştirmeleri ve uygulamaları.	X ülkesinde eğitime katılan üst düzey yöneticilerden çalıştıkları şirkette insan hakları standartları ile uyumlu politikalar, standartlar, davranış kuralları, etkili şikayet mekanizmaları vb. geliştirdiğini ve uygulanmaya başlandığını raporlayanların	X ülkesinde eğitime katılan üst düzey yöneticilerden çalıştıkları şirketin insan hakları standartları ile uyumlu politikalar, standartlar, davranış kuralları, etkili şikayet mekanizmaları vb. geliştirmeye yönelik olumlu adımlar atıldığını düşünenler.

²³² BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012). s. 107.

²³³ BM Yayınları. HR/P/PT/18/Add. 1. (2020). s. 47.

²³⁴ BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012). s. 102.

²³⁵ a.g.e. s. 107.

	sayısı/yüzdesi.	
X ilçesi/ilindeki okullarda ilgili tüm paydaşlara insan haklarının öğretilmesini kolaylaştırmak için uygun koşulların okul yönetimi tarafından daha fazla sağlanması.	X ilçesindeki/ilindeki okullarda öğretmenlere ve öğrencilere insan hakları eğitimi materyalleri sağlayan okulların sayısı/yüzdesi. ²³⁶	X ilçesindeki/ilindeki öğretmenlerden, çalıştıkları okul yönetiminin insan haklarını öğretmek için yeni yöntemler ve yaklaşımlara açık olduğunu ifade edenler. ²³⁷
X ülkesinde insan haklarını ve insan hakları eğitimi teşvik eden yükseköğretim politikaları, mevzuat ve eylem planlarının daha da geliştirilmesi.	X ülkesinde insan hakları ve insan hakları eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar sonucu geliştirilen yükseköğretim politikaları, mevzuat ve eylem planlarının sayısı.	X ülkesinde, “yüksek öğretimde insan hakları ve insan hakları eğitimi” ile ilgili araştırmalar yapanların, araştırma sonuçlarının ve tavsiyelerinin etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığına yönelik algısı.
X okulundaki/ilçesindeki/ilindeki/bölgesindeki gençlerin, kendilerini etkileyen politika ve programlarla ilgili karar alma süreçlerine daha fazla öncülük etmeleri ve bu süreçlere daha fazla katılmaları.	X okulunda/ilçesinde/ilinde/bölgesinde gerçekleştirilen gençlik çalışmalarına katılan gençler arasında insan hakları kampanyalarına katılanların/sivil toplum kuruluşuna üye olanların/vb. sayısı/yüzdesi.	X okulunda/ilçesinde/bölgesinde gerçekleştirilen gençlik çalışmalarına katılan gençler arasında, katıldıkları çalışmaların insan hakları kampanyalarına katılmaları/sivil toplum kuruluşuna üye olmaları üzerinde etkisi olduğunu ifade edenler.

²³⁶ *Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice.* (2009). OSCE/ODIHR, Council of Europe, OHCHR, UNESCO. s. 19. <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf> (Erişim Tarihi: 26.04.2021).

²³⁷ a.g.e.

Tablo 3. 5: İnsan Hakları Eğitiminin Nihai Sonuçlarının/Uzun Vadeli Etkilerinin Ölçümü İçin Örnek Göstergeler²³⁸

Nihai Sonuç/Uzun Vadeli Etki	Nicel Gösterge	Nitel Gösterge
X ülkesinde/belediyesinde/ilinde/köyünde kendini LGBTİ olarak tanımlayan bireyler için daha kapsayıcı sosyal ve politik bir ortamın yaratılması.	X ülkesinde/belediyesinde/ilinde/köyünde LGBTİ bireylere yönelik şiddet vakalarının sayısı. ²³⁹	X ülkesinde/belediyesinde/ilinde/köyünde yaşadığı toplum içinde kendini güvensiz hissedenden LGBTİ bireyler. ²⁴⁰
X ülkesinde/ilinde/belediyesi ilinde/ilçesinde yaşayan toplantı ve örgütlenme hakkının daha da güçlendirilmesi.	X ülkesinde/ilinde/belediyesi ilinde/ilçesinde toplantı ve örgütlenme hakkının ihlali ile ilgili ulusal mekanizmalara yapılan şikayetler içinde devlet tarafından etkin bir şekilde cevaplandırılan şikayet sayısı/yüzdesi. ²⁴¹	X ilinde/ilçesinde/belediyesinde toplantı ve örgütlenme hakkının korunduğunu düşünen bireylerin (kadın/erkek/diğer; yaş; eğitim durumu; inanç; siyasi görüş). ²⁴²
X belediyesi/ilçesi/ili/bölgesi/ülkesindeki kadınların demokratik karar alma sürecine katılımının kamu kurumlarının kadına yönelik şiddet ile ilgili hesap verebilirliğini ve şeffaflığını artırması.	X belediyesi/ilçesi/ili/bölgesi/ülkesinde kadınları şiddete karşı koruma özel sorumluluğu bulunan bağımsız bir denetim kurumunun kurulması/denetim kurumuna yapılan şikayetler içinde etkin bir şekilde cevaplandırılan şikayet sayısı/yüzdesi.	X belediyesi/ilçesi/ili/bölgesi/ülkesindeki kadınların, demokratik karar alma süreçlerine katılımının etkililiğine ²⁴³ dair algıları.

²³⁸ Göstergeler, BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012) kaynağında belirtilen yönergeler çerçevesinde ve kaynaktaki nicel ve nitel gösterge örnekler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu kaynaktaki nicel ve nitel göstergeler, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerine göre ayrıştırılmamıştır. Nicel göstergeler doğrulanabilir nesnelere, gerçekler veya olaylar ile ilişkilendirilmişken; nitel göstergeler, belirli bir duruma veya konuya yönelik yargılar, görüşler, algılar, duygular ve tutumlar ile ilişkilendirilmiştir.

²³⁹ BM Yayınları. HR/P/PT/18/Add. 1. (2020). s. 51.

²⁴⁰ a.g.e.

²⁴¹ BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012). s. 107.

²⁴² BM Yayınları. HR/P/PT/18/Add. 1. (2020). s. 51.

²⁴³ Kamu kurumlarının kadına yönelik şiddet ile ilgili hesap verebilirliğini ve şeffaflığını arttırmaya yönelik etkililiği.

<p>X ülkesinde basın ve ifade özgürlüğünün teşvik edildiği güvenli bir toplumda gazetecilerin demokrasi ve insan haklarının geliştirilmesi ve korunmasında rolünün güçlendirilmesi.</p>	<p>X ülkesinde ifade özgürlüğü hakkını kullanan gazetecilere karşı bir devlet temsilcisi veya devletin yetkisi altında (ortaklığıyla/rızasıyla/hoşgörüyle) raporlanmış öldürme, ortadan kaybolma, gözaltı ve işkence vakalarının sayısı.²⁴⁴</p> <p>X ülkesinde bilginin yayınlanmasıyla ilgili yaptırım veya politik veya kurumsal baskı raporlayan gazetecilerin sayısı.²⁴⁵</p>	<p>X ülkesindeki gazetecilerin (kadın/erkek/diğer; yaş; inanç; siyasi görüş) mesleki faaliyetlerini güvenli bir şekilde gerçekleştirebildiklerine yönelik algısı.</p>
<p>Medyanın rolünün güçlendirilmesi ile X yerinde/ülkesinde yaşayan bireylerin insan haklarının ve temel özgürlüklerinin daha fazla geliştirilmesi ve korunması.</p>	<p>X yerinde/ülkesinde hükümet tarafından etkin bir biçimde cevaplandırılan medyanın/gazetecilerin bilgi taleplerinin yüzdesi.²⁴⁶</p>	<p>X yerinde/ülkesinde yaşayan bireylerden (kadın/erkek/diğer; yaş; eğitim durumu; inanç; siyasi görüş), insan haklarının ve temel özgürlüklerinin daha fazla geliştirilmesi ve korunmasında medyanın etkili olduğunu düşünenler.</p>
<p>X ülkesinde şirketlerin insan haklarına saygılı, insan haklarını ihlal etmekten kaçınan adil ve güvenli çalışma ortamları haline gelmesi.</p>	<p>X şirketinde/ülkesindeki şirketlerde çocuk işçiliği, ev işçiliği, göçmen işçiliği ve insan kaçakçılığının en kötü biçimleri dahil olmak üzere zorla çalıştırma vaka sayıları.²⁴⁷</p>	<p>X şirketinde/ülkesinde çalışanların, işverenlerinin adil ve güvenli çalışma ortamları yaratabildiğine dair algıları.²⁴⁸</p>
<p>X ilçesi/ilindeki okul ortamlarının (öğrenciler, öğretmenler, okul personeli, yöneticiler ve</p>	<p>X ilçesinde/ilindeki okullarda okulu terk etme/çocuğun okuldan alma/istifa etme</p>	<p>X ilçesinde/ilinde okullarının demokratik bir çevreyi desteklediğine inananlar (öğrenciler,</p>

²⁴⁴ BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012). s. 107.

²⁴⁵ a.g.e.

²⁴⁶ a.g.e.

²⁴⁷ a.g.e. 105.

²⁴⁸ *Human Rights Impact Assessment Guidance and Toolbox*. (2016). The Danish Institute for Human Rights. s. 58. https://www.socialimpactassessment.com/documents/hria_guidance_and_toolbox_final_jan2016.pdf (Erişim Tarihi: 26.04.2021).

ebeveynler dahil tüm ilgili paydaşlar için) insan haklarına ve temel özgürlüklere daha saygılı bir hale dönüştürülmesi. X ilçesi/ilindeki okul ortamlarının çocukların görüşlerini özgürce ifade etmelerini daha fazla destekleyici bir hale dönüştürülmesi.	sayısı/yüzdesi kadın/erkek/diğer; yaş; uyruk; inanç; siyasi görüş). ²⁴⁹ X ilçesinde/ilinde öğrencilerine kendilerini özgürce ifade etme şansı veren “aktif öğrenme” ile ilgilenen okulların sayısı/yüzdesi. ²⁵⁰	öğretmenler, okul personeli, yöneticiler ve ebeveynler dahil tüm ilgili paydaşlar). X ilçesinde/ilinde okudukları okullarda kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortamın olduğunu düşünen öğrenciler.
X ülkesinde akademik özgürlüğün teşvik edildiği, öğrencilerin görüşlerini özgürce ifade edebildiği yüksek öğrenim kurumlarının güçlendirilmesi.	X ülkesinde ifade özgürlüğü hakkını kullanan akademisyenlere ve öğrencilere bir devlet temsilcisi veya devletin yetkisi altında (ortaklığıyla/rızasıyla/hoşgörüsüyle) raporlanmış öldürme, ortadan kaybolma, gözaltı ve işkence vakalarının sayısı. ²⁵¹	X ülkesindeki üniversitelerde kendilerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortamın olduğunu düşünen üniversite öğrencileri.
X okulundaki/ilçesinde/ilindeki/bölgesindeki/ülkesindeki gençlerin insan haklarının daha fazla korunması ve geliştirilmesi.	X ilçesi/ilinde/bölgesinde/ülkesinde iş piyasasına girmek için etkin destek alan gençlerin sayısı/oranı.	X okulundaki/ilçesinde/ilindeki/bölgesindeki/ülkesindeki gençlerden (kadın/erkek/diğer; yaş; eğitim durumu; inanç; siyasi görüş), insan haklarının devlet tarafından daha fazla korunduğunu ve geliştirildiğini düşünenler.

3.2. TIMOTHY MODELİNE VE KIRKPATRICK MODELİNE ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR

Mantıksal çerçeve/sonuç zinciri modelinin, basit ve doğrusal bir neden sonuç ilişkisi kurması sebebiyle sosyal değişimi anlamlandırabilme konusunda yetersiz

²⁴⁹ BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012). s. 103.

²⁵⁰ a.g.e. s. 107.

²⁵¹ a.g.e.

olduğuna dair eleştirel görüşler bulunmaktadır.²⁵² Bu görüşler temelde, sosyal değişimin doğrusal olmadığını; uzun vadeli ve birden çok düzeyde gerçekleşen karmaşık bir olgu olduğunu savunur.²⁵³ Pattons, mantıksal ereve modelinin kendini veri toplama konusunda sınırladığını; bu nedenle karmaşık bağımları ve beklenmeyen sonuçları fark etme konusunda eksik kaldığını ifade eder.²⁵⁴ Mantık modeli ile uygulanan değerlendirmeler, mekanik, kontrollü ve basit bir sosyal değişim görüşüne dayanmaktadır.²⁵⁵ Değişimi anlamak ve açıklamak değerlendirmenin merkezindeyken statik bir mantık modelinin, özellikle özetleyici ve etki değerlendirmelerine hakim olması ironiktir.²⁵⁶ Pattons bu eleştirileri yaparken mantıksal ereve modelinin yerine geçebilecek bir model sunmamıştır. Fakat değişimin nasıl gerçekleştiğine dair çizdiği ereve, sonuç zincirini ve ilgili göstergeleri oluştururken önemli bir rehber olabilir.

Pattons'a göre değişim, "tepeden inme" ve "tabandan yukarı" bilginin ve çıkarların çatıştığı, keşiştiği, birbirine karıştığı, ortak zemin bulduğu yerde meydana gelir. Bu sebeple değerlendirme bu keşişim noktasında, "tepeden inme" değişim ile "tabandan yukarı" değişimi aynı anda anlamlandırmaya çalışmalıdır. "Tepeden inme" değişimde, teoriye dayalı parlak bir müdahale modeli belirlenmiştir. Bu müdahale modeli biçimlendirici bir değerlendirme aracılığıyla standartlaştırılır. Kontrol grupları ve yarı deneysel yöntemler kullanılarak yapılan bir veya daha fazla zet değerlendirme aracılığıyla iyi uygulama modeli için kanıtla dayalı veri oluşturulur. Model hakkındaki bulgular paylaşılır. Politika yapıcılar ve fon sağlayıcılar, modelin ülke veya dünya genelinde yayılmasını savunur ve bunun için yeni finansal kaynaklar geliştirirler. Yaygınlaştırma sürecinde model tam olarak test edildiği ve onaylandığı şekilde uygulanır. Uygulamalar bağımsız değerlendiriciler tarafından izlenir. Uygulama sonunda amaçlanan sonuçlara ne ölçüde ulaşıldığına dair bir sonuç değerlendirmesi yapılır. Uygulamanın sonunda

²⁵² Mertens, D. M. (2009); Patton, M. Q. (2011).

²⁵³ a.g.e.

²⁵⁴ Mertens, D. M. (2009). s. 158- 160.

²⁵⁵ Patton, M. Q. (2011). s. 137.

²⁵⁶ a.g.e. s. 136.

bireylere yardım edilmiştir. Etki değerlendirmede bakılacak ve iyileşmiş olması beklenen göstergeler bireylerin sosyal durumu, sağlık durumu, eğitim durumu ve/veya ekonomik refahı ile ilgilidir. “Tabandan yukarı” değişimde ise, ihtiyaç değerlendirmesi sonrası bağlama uygun seçenekler değerlendirilerek yerel halk tarafından istenen değişikliğe karar verilir. Yerel halk değişim sürecini üstlenmeyi kabul etmiştir. Sonuçlar ve başarı göstergeleri de yerel halk tarafından belirlenir. Uygulamada denemeler ve testler yapılır. Uygulama sonuçlarının iyileştirilmesi için sonuçlar değerlendirilir. Olumlu sonuçların yaygınlaştırılması sağlanır. Olumlu sonuçlar deneyimlendikçe yerelde yayılma ivme kazanır. Yerelde yeniliği benimseyen birey sayısı arttıkça sistem değişir ve istenen sonuçlar sürdürülebilir.²⁵⁷ Pattons’un değişimin nasıl oluştuğuna dair çizdiği bu tablo sistemselsel bir yaklaşıma sahiptir. Bu sistem yaklaşımından hareketle, insan hakları eğitimi için değişimin diyalektiğini şu şekilde yorumlamak mümkün olabilir: insan hakları eğitimi, geniş bir insan hakları bağlamının parçasıdır. Bu bağlamın içinde, yerelde insan haklarının mevcut durumunu etkileyen, örneğin uluslararası bir sözleşmeye taraf olunması gibi “tepede” ve insan haklarının gerçekleşmesini etkileyen geleneksel değerler gibi “tabanda” faktörler bulunur. İnsan hakları kültürünü güçlendirmek şeklinde arzu edilen sosyo-politik değişim bu bağlamı etkilediği kadar bu bağlamdan etkilenir.²⁵⁸

Kirkpatrick ve Kirkpatrick’in sunduğu ve insan hakları eğitiminin değerlendirmesi için de önerilen “dört seviye modeli” sonuç odaklı yaklaşımın ilk örneklerinden biridir.²⁵⁹ Kirkpatrick ve Kirkpatrick, sonuç zincirinin ilk olarak nihai sonuca ulaşmak için, eğitimi planlama amacıyla kullanılmasını önerir. Eğitim planlanırken, nihai sonuçtan geriye dönerek, hangi davranışın geliştirilmesi gerektiği ve bu davranışı geliştirmek için ne gibi yeni bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesi

²⁵⁷ a.g.e. s. 152-188.

²⁵⁸ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators.* (2011). s. 14- 16.

²⁵⁹ Funnell S.C, ve Rogers P.J. (2011). *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models.* Jossey Bass. s. 16. <https://www.wiley.com/en-ca/Purposeful+Program+Theory%3A+Effective+Use+of+Theories+of+Change+and+Logic+Models-p-9780470478578> (Erişim tarihi: 28.04.2021).

gerektiği düşünölmelidir. Ayrıca, eğitimin katılımcılar açısından olumlu kazanımlarla sonuçlanması için katılımcıların ne gibi ihtiyaçları olduğu gözetilmelidir. Daha sonra, aynı sonuç dizisi değerlendirmeyi planlamak ve her seviyede eğitimin katkısına yönelik kanıtlar elde etmek için de bir çerçeve sunacaktır.²⁶⁰ Kirkpatrick ve Kirkpatrick'in sunduğu bu model gerçekleşen öğrenmeyi değerlendirmek için pratik bir modeldir. Fakat bu modelde değerlendirme, eğitimin kendisini biçimlendirmek ve sonuçlarını değerlendirmek ile kısıtlıdır. Çok paydaşlı ve karmaşık bir yapı olan insan hakları sistemi içerisinde hedeflenecek nihai sonucu belirlemek ve bu nihai sonuca ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirmesini yapmak açısından yeterli değildir. Timothy'nin sunduğu “sürekli gelişim modeli” ise insan hakları eğitiminin daha geniş bir bağlamda değerlendirilmesine yardımcı olur.²⁶¹ Değerlendirmeyi geleneksel değerlendirme türleri olan “biçimlendirici değerlendirme” ve “eğitim sonu özet değerlendirme” ile sınırlandırmaz. Patton'un da önerdiği gibi bu iki geleneksel değerlendirme modelini iyileştirmek için “gelişimsel değerlendirme” bakış açısıyla alternatif bir model sunar.

“Gelişimsel değerlendirme” yaklaşımının, nihai sonucu eğitim katılımcılarının ötesinde bir sosyal değişim olan insan hakları eğitimi etki değerlendirmesine katkısını kavrayabilmek için, “biçimlendirici değerlendirme”nin ve “eğitim sonu özet değerlendirme”nin fırsatlarını ve kısıtlarını anlamak gerekir. “Biçimlendirici değerlendirme” ve “eğitim sonu özetleyici değerlendirme”, ilk olarak okul müfredatının değerlendirilmesi için ortaya atılan kavramlardır.²⁶² Bir müfredatın etkililiği ve yaygın bir şekilde kullanılıp kullanılmayacağıın değerlendirilmesiyle başlayan “özetleyici değerlendirme” hızla yayılarak bir programın veya müdahalenin tamamlanmasının ardından da uygulanmaya başlamıştır. Özetleyici değerlendirmenin en temel soruları, “*program işe yaradı mı?*”, “*eğitim/program*

²⁶⁰ a.g.e.

²⁶¹ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators.* (2011). s. 23- 24.

²⁶² Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. *Perspectives of Curriculum Evaluation.* Vol. 1. (Editör: Tyler, R. W., Gagné R. M., Scriven. M.). s. 39–83. Rand McNally.

*katılımcıların ihtiyaçlarını karşıladı mı?”, “program istenilen sonuca ulaştı mı?”, “ulaşılacak sonuçlar ne ölçüde programa atfedilebilir?”*dir. Bu ve benzeri sorular aracılığıyla, programda işe yarayan ve yaramayan tarafları anlamlandırabilmek için neyin değerlendirildiğini bilmek gerekir. Bu sebeple de net, spesifik, ölçülebilir, ulaşılabilir, zamana bağlı ve test edilebilir bir değişim teorisi ile desteklenen bir müdahale modeline ihtiyaç vardır. “Biçimlendirici değerlendirme” ise bir müfredatın özetleyici bir değerlendirmesinin yapılabilmesi için öncelikle buna hazır olması gerektiği savından hareketle devreye girmiştir. Bu kapsamda “biçimlendirici değerlendirme”, işe yararlılık testi olan “özetleyici değerlendirme”den önce, müfredatın sorunlu yerlerinin iyileştirmesi için bir pilot uygulama sürecini içermektedir. Bu süreçte katılımcıların geri bildirimleri de dikkate alınmaktadır. Zamanla, “biçimlendirici değerlendirme” de bir müdahaleyi, programı veya modeli geliştirmeyi amaçlayan bir değerlendirme olarak farklı alanlarda kullanılmaya başlanmıştır.²⁶³

Değerlendirme sürecinin, sadece “biçimlendirici değerlendirme” ve “özetleyici değerlendirme” olmak üzere iyileştirme odaklı iki aşamadan oluşması, değerlendirmeyi “tepeden inme” bir modeli geliştirmek ve test etmek ile sınırlar.²⁶⁴ İyileştirme odaklı değerlendirme, bir müdahaleyi veya modeli daha farklı yapmaya değil daha iyi hale getirmeye odaklanır. Öte yandan, değerlendirmenin istikrarlı bir ortamda ve hedeflenen sabit bir programı ölçtüğü varsayımına dayanır. Oysa, son derece değişken ve dinamik toplumsal bağlamlar, sabit ve istikrarlı bir modele ulaşmayı değil, sürekli gelişmeyi gerektirebilir. Bu çerçevede gelişimsel değerlendirme, bir yeniliğin parametrelerini keşfetmek ve değişen koşulları anlamak ile ilgilenir. Bir müdahale veya program biçimlendirilirken yeni keşfedilen veya değişen koşulların göz önünde bulundurulmasını ve dönüştürücü bir uyarılama yapılmasını savunur.²⁶⁵ Bunu yapmak için gelişimsel değerlendirme “mevcut durum değerlendirmesi”ne ayrı bir önem verir. Bu süreci hem programın

²⁶³ Patton, M. Q. (2011). s. 36- 38.

²⁶⁴ a.g.e. s. 36- 40.

²⁶⁵ a.g.e. s. 38-47.

geliştirilmesi için bir ihtiyaç analizi²⁶⁶ aşaması hem de değerlendirme için kritik bir araç olan temel verinin elde edilmesi olarak görür.²⁶⁷ Belirsiz ve karmaşık koşulları anlama ve bunun içinde bir değişim yaratma taahhüdünden yola çıkan ve ağırlıklı olarak mevcut durumun sürekli olarak izlenmesi olan gelişimsel değerlendirmede önceden belirlenmiş net, spesifik ve ölçülebilir sonuçlar veya iyi tanımlanmış bir sonuç zincirine ihtiyaç yoktur. Fakat, elde edilen verilerin sonraki adımlara rehberlik etmek için kullanılması söz konusudur. Örneğin, eylemin gerçekleşeceği ortamın başlangıç koşullarını ve doğasını anlayarak, hangi süreçlere ve sonuçlara ne amaçla odaklanması gerektiğine dair karar alınmasını sağlayabilir. “Programın işe yaraması” kriterini, yani göstergesini, belirlemek için de kullanılabilir.²⁶⁸ Program uygulandıkça ya da sona erince yeni mevcut durum daha önce elde edilen temel veri ile karşılaştırılarak “özetleyici değerlendirme”de değişimin ya da etkinin ölçümünü destekleyebilir.²⁶⁹ Ayrıca, mevcut durum değerlendirmesi sürecinde yeni keşfedilen durum, topluluk ile kurulan ilişkiler ve bu ilişkilerde fark edilen çatışmalardan yola çıkarak programın dönüştürücü uyarlaması için verilen tavsiyelerle değişimin daha etkili olmasına katkıda bulunabilir.²⁷⁰

İhtiyaç analizinin bir aşama olarak değerlendirme sürecine eklenmesi, değerlendirmeyi doğrudan “tabandan yukarı” yaklaşıma sahip katılımcı, güçlendirici ya da dönüştürücü değerlendirme olarak tanımlamaya yetmez. Bunun için insan hakları temelli veri yaklaşımının ilkelerinden biri haline gelen katılımın²⁷¹ da değerlendirmenin her aşamasında anlamlı bir şekilde sağlanması gerekir. Dolayısıyla yukarıda bahsedilen “topluluk ile kurulan ilişki”, topluluğun herhangi bir kesiminin, değerlendirmenin herhangi bir aşamasında bir anket çalışmasına katılması ile sınırlı olmamalı; bundan öte bir katılımı ve güçlendirmeyi içermelidir.²⁷² Örneğin, “dönüştürücü değerlendirme” yaklaşımında topluluğun

²⁶⁶ Altschuld, J. (1999). *From Needs Assessment to Action*. Thousand Oaks, CA: Sage.

²⁶⁷ Patton, M. Q. (2011). s. 60.

²⁶⁸ a.g.e. s. 46.

²⁶⁹ a.g.e. s. 60.

²⁷⁰ a.g.e. s. 60 ve s. 194.

²⁷¹ Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği. (2018).

²⁷² Patton, M. Q. (2011). s. 187- 188.

katılımı, ihtiyaç analizinden, planlamaya ve elde edilen verilerin “biçimlendirici değerlendirme”de kullanılmasına kadar her aşamada odakta tutulmaktadır.²⁷³ Değerlendirme sürecine kimin katılacağına karar verirken ise şu sorular göz önünde bulundurulur: “*Mağdur durumda olan kim?*”, “*Müdahale ya da program kimin yararına olacak?*”, “*Müdahale ya da programı kim gerçekleştirecek?*”, “*Mağduriyet durumunu ortadan kaldırma gücüne sahip olanlar kimler?*”.²⁷⁴ Bu ve benzeri sorularla belirlenen kilit paydaşların deneyimlerini, görüşlerini, ihtiyaçlarını ve taleplerini dinleyerek; olası dönüşüm süreçlerini onlarla anlamaya çalışarak; dönüşüm sürecini destekleyebilecek veya engelleyebilecek unsurları beraber tespit ederek değerlendirme süreci yürütülmektedir.²⁷⁵ Bunun da ötesinde, dönüştürücü yaklaşımda değerlendirme sürecine katılım, değerlendirmenin yöntemi konusunda da kilit paydaşlara danışmayı; hatta değerlendirme sürecinin tüm yönleri ile ilgili meselelerde kilit paydaşlarla birlikte karar vermeyi içermektedir. Bu doğrultuda değerlendirme uzmanı, kullanılabilir değerlendirme yaklaşımları ve yöntemlerinden seçenekler sunarak ihtiyaca ve kültüre en uygun olanın belirlenmesinde kilit paydaşlara rehberlik edebilir. Paydaşların değerlendirme yöntemi hakkında düşüncelerine başvurarak onlarla bir ortaklık kurabilir. Ya da kilit paydaşların öncülük ettiği bir değerlendirme sürecinin bir parçası olabilir.²⁷⁶ Katılımın, seviyesi ne olursa olsun, sağlanabilmesi ve değerlendirme sürecinin paydaşlarca sahiplenilmesi için “güçlendirici değerlendirme”nin kapasite geliştirme ilkesinden hareketle paydaşların, değerlendirmenin mantıksal çerçevesi, sonuç zinciri, değerlendirme tasarımı, veri toplama yöntemleri, veri analizi, raporlama ve etik üzerine bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Ayrıca verileri yorumlama ve karar alma süreçlerinde nasıl kullanabileceklerine dair de güçlendirilmeleri; böylece programı dolayısıyla kendi hayatlarını iyileştirmek için biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme yapabilecek kapasiteye sahip olmaları sağlanmalıdır.²⁷⁷

²⁷³ Mertens, D. M. (2009). s. 109.

²⁷⁴ a.g.e. s. 122.

²⁷⁵ a.g.e.

²⁷⁶ a.g.e. s. 136- 138.

²⁷⁷ Fetterman, D. M., ve Wandersman, A. (2005). s. 42- 72.

“Tabandan yukarı” değerlendirme yaklaşımları, değerlendirme süreçlerinde etik ilkeler üzerine titizlikle düşünmenin gerekliliğini de hatırlatmaktadır. Dönüştürücü değerlendirme yaklaşımında Mertens üç temel etik ilkeye vurgu yapar: saygı, fayda ve adalet.²⁷⁸ Yani, değerlendirme sürecine katılan tüm bireylere saygı ve nezaketle davranmak; bilim, insanlık ve bireysel araştırmanın katılımcıları için en faydalı sonuçları hedeflerken riskleri ve değerlendirmeden kaynaklanabilecek zararı en aza indirmek; değerlendirmeye katılanların değerlendirmeden yararlananlar olmasını sağlamak için makul ve adil prosedürler rehberliğinde değerlendirmenin uygulanmasını sağlamaktan söz etmektedir.²⁷⁹ Katılımcıların refahını gözetin geçerli bir değerlendirme tasarımının kullanılması; değerlendirme uzmanının gerekli yetkinliklere sahip olması; değerlendirme prosedürlerinin mahremiyete saygı göstererek ve gizliliği sağlayarak riskleri en aza indirmesi; örneklem seçiminin değerlendirmenin amacına uygun olması; katılımcıların bilgilendirilmiş onay yoluyla ve gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul etmeleri; değerlendirmeden kaynaklanabilecek zararın tazmin edilip edilmeyeceğinin katılımcılara bildirilmesi bu ilkelere rehberlik edebilecek normlardır.²⁸⁰ Mertens oldukça faydalı bulduğu bu ilke ve normlar ile ilgili değerlendirmenin uygulanması aşamasında ele alınması gereken sorunlar ortaya çıktığını belirtmektedir.²⁸¹ Bu sebeple, “*Katılımda kapsayıcılık nasıl mümkün olur?*”, “*Güç ilişkilerini gözeterek dengeli bir katılım nasıl sağlanır?*”, “*Topluluk ile ilk ilişki nasıl kurulabilir?*”, “*Değerlendirme süreci boyunca toplulukla güven ilişkisi nasıl korunabilir?*”, “*Ne gibi şeffaflık stratejileri geliştirilebilir?*”, “*Değerlendirmenin sonuçları sosyal adalet ve insan haklarını teşvik etmek için nasıl kullanılabilir ve yaygınlaştırılabilir?*” gibi etik soruları uygulamada gözetmek üzere öne çıkarır.²⁸²

²⁷⁸ Mertens, D. M. (2009). s. 45.

²⁷⁹ a.g.e. s. 35.

²⁸⁰ a.g.e.

²⁸¹ a.g.e.

²⁸² a.g.e. s. 5.

Kapsayıcılık, mümkün olduğu kadar çok sayıda ve farklı paydaşın katılımını teşvik etmek için gerekli çabayı göstermektir. Kapsayıcılığın önündeki bütçe, zaman kısıtı ve önyargılar gibi engelleri aşmak için elden geleni yapmak; kilit paydaşlara ulaşarak değerlendirme için fırsatlar yaratmak gerekir. Kapsayıcılık ile sağlanan çeşitlilik, değerlendirmenin karar alma süreçlerinde tüm paydaşların sesine alan açarak demokratik katılım ile de desteklenmelidir.²⁸³ Farklı paydaşlar ile ilişkiyi başlatmak ve değerlendirmede bu paydaşlar arasındaki güç ilişkilerini dengelemek ise, değerlendirme uzmanının kültürel yetkinliği ile ilgilidir. Kültürel yetkinlik, karmaşık topluluklarda gerçekliği doğru bir şekilde temsil etme becerisidir. Bunun için değerlendiricinin birlikte çalıştığı topluluklar ve paydaşlarla ilgili kendi önyargılarını fark edebilme yetkinliğine sahip olmasını da gerektirir.²⁸⁴ Değerlendiricinin kendi önyargılarını fark etmesi, topluluk ile arasında güvene dayalı ilişkiler kurmasını kolaylaştırır.²⁸⁵ Güven ve iyi niyet ortamının sağlanması topluluğun değerlendirme sürecini sahiplenme duygusunu da artırır. Değerlendirici bu güveni kaybetmemek için çaba sarf etmelidir. Örneğin, topluluğun onayını almadan bulguları fon sağlayıcı kuruluşlarla, paylaşmamaya özen göstermelidir.²⁸⁶ Bu aynı zamanda üretilen bilginin topluluğa ait olduğunu kabul etmek ve topluluğa karşı şeffaf olmak ile de ilgilidir.²⁸⁷ Öte yandan değerlendiriciler, çalışmanın bulgularının ve tavsiyelerinin kimi hedeflediğinin farkında olmalıdır. Dönüştürücü paradigmanın amacı, toplumu değerlendirme aracılığıyla dönüştürmek olduğu için, değerlendirme sonuçlarını paylaşırken de güç ilişkilerini göz önünde bulundurması gerekir. Dönüştürücü bir değerlendirme, bir taraftan baskı altındaki bireylerin ve grupların üretilen bilgiyi kullanmalarına; diğer taraftan iktidar sahiplerinin kendilerinden ödün verdiklerini düşünmeden gücü güvenli bir şekilde yeniden tahsis etmelerine yardımcı olmak için öneriler, rehberler ve araçlar da içermelidir.²⁸⁸

²⁸³ Fetterman, D. M., ve Wandersman, A. (2005). s. 44- 46.

²⁸⁴ Mertens, D. M. (2009). s. 89- 92.

²⁸⁵ a.g.e. s. vi.

²⁸⁶ Fetterman, D. M., ve Wandersman, A. (2005). s. 43- 44.

²⁸⁷ Mertens, D. M. (2009). s. 318- 322.

²⁸⁸ a.g.e. s. 319.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKİYE İLE İLGİLİ İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ ETKİ DEĞERLENDİRME RAPORLARININ İNCELENMESİ

Bu çalışma kapsamında, BMİHYK'nın çevirim içi kütüphanesinde²⁸⁴ yer alan etki değerlendirme raporları ile Türkiye'de insan hakları eğitimi çalışmaları yapan sivil toplum kuruluşlarının internet siteleri taranarak ilgili raporlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonunda, Türkiye'de uygulanan üç ayrı insan hakları eğitimi programının etki değerlendirme raporlarına ulaşılmıştır. Bu programlar, Kadının İnsan Hakları Yeni Çözümler Derneği'nin "Kadının İnsan Hakları Eğitim Programı"²⁸⁵; Uluslararası Af Örgütü (*Amnesty International*) Norveç şubesinin "Haklar Eğitimi Aksiyon Programı (REAP)"²⁸⁶ ve Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı'nın "Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi"²⁸⁷dir.

Kadının İnsan Hakları Yeni Çözümler Derneği, 1995-1997 yılları arasında İstanbul'un sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı durumda olan ilçeleri ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde pilot uygulama olarak başlatmış olduğu; 1998 yılından itibaren ise Türkiye genelinde uygulamaya başladığı "Kadının İnsan Hakları Eğitim Programı (KİHEP)" için belirli zaman aralıklarında etki değerlendirme çalışmaları yürütmüştür. İlk raporlarında²⁸⁹ 1998-2002, ikinci raporlarında²⁹⁰ 2005-2011 ve üçüncü raporlarında²⁹¹ 2012-2018 yılları arasında KİHEP programını tamamlayan katılımcılar üzerindeki etkinin değerlendirilmesine odaklanılmıştır. İkinci rapor kapsamında, programın uygulayıcı kişiler ve program kapsamında iş birliği yapılan kurumlar üzerindeki etkisi de değerlendirilmiştir. Programın uygulayıcı kişiler üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi üçüncü raporda sürecinde de çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca üçüncü rapor, derneğin benzer bir diğer programı olan "Kadının İnsan Hakları Eğitimi"nin de etki değerlendirmesini

²⁸⁹ Kardam, N. (2003).

²⁹⁰ Tibbits, F. (2012).

²⁹¹ Ipsos Araştırma ve Danışmanlık Şirketi Sosyal Araştırmalar Hizmet Birimi. (2009).

içermektedir. Fakat bu çalışma kapsamında bütüncül bir analiz yapabilmek için yalnızca KIHEP”e odaklanılmıştır.

Uluslararası Af Örgütü’nün, Ocak 2010 tarihli raporu, 2000-2009 yılları arasında Türkiye, Polonya, Slovenya, Moldova, Rusya, Fas, İsrail, Güney Afrika, Hindistan, Tayland, Malezya, Meksika ve Arjantin’de gerçekleştirilen “Hak Eğitimi Eylem Programı (REAP)”nın etki değerlendirmesidir.²⁹² Raporun veri toplama dönemi olan Ağustos 2008- Mart 2009 arasında devam eden REAP programı bulunmayan Meksika ve Arjantin etki değerlendirme çalışmasına dahil edilmemiştir. Değerlendirme sürecinde üç boyut sorgulanmıştır: (1) insan hakları eğitimi yaygınlaştırma metodolojisi; (2) insan hakları eğitiminin uygulandığı gruplar, kuruluşlar, okullar ve diğer yerel çevrelerde insan haklarının iyileştirilmesi ve insan hakları aktivizmine etkisi; (3) insan hakları eğitiminin ne ölçüde bir sosyal değişim aracı olduğu.²⁹³

İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi’nin Eylül 2019 tarihli yayını, Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı tarafından Temmuz 2018-2019 arasında Sabancı Vakfı’nın mali desteğiyle yürütülen “Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi”nin eğitim değerlendirme ve etki ölçümü raporudur.²⁹⁴ Rapor, Ocak-Nisan 2019 arasında İstanbul, Bursa, Eskişehir, Trabzon’da gerçekleştirilen eğitim programının katılımcılar üzerindeki etkisinden bağımsız olarak genel hatlarıyla değerlendirmesini ve programın katılımcıları olan kadın avukatlar üzerindeki etkisini ölçmeyi hedeflemiştir.

Bu bölümde, yukarıda belirtilen etki değerlendirme raporları, üçüncü bölümde önerilen modeller ve eleştirel yaklaşımlar doğrultusunda incelenmiş ve benzer çalışmaları iyileştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur. Raporlar aşağıdaki dört temel soru çerçevesinde analiz edilmiştir.

²⁹² Tibbits, F. (2010).

²⁹³ a.g.e. s. 2.

²⁹⁴ Yeşiladalı, B. (2019).

- (1) Etki değerlendirme süreçleri Timothy modelini ve/veya Kirkpatrick modelini gözetmiş midir?
- (2) Etki değerlendirme için sonuç zinciri ve göstergeler nasıl belirlenmiştir?
- (3) Göstergelere dair hangi veri toplama yöntemlerine başvurulmuştur?
- (4) Etki değerlendirme süreçlerinde dönüştürücü ve gelişimsel yaklaşımlar gözetilmiş midir?

4.1. TIMOTHY MODELİ VE KIRKPATRICK MODELİ AÇISINDAN DEğERLENDİRME KAPSAMI

4.1.1. KİHEP Etki Değerlendirme alışmaları

Kadının İnsan Hakları Yeni zmler Derneği'nin bu çalışma kapsamında incelenen ilk raporunda değerlendirme için sunulan kavramsal erevede²⁹⁵ sonuç zinciri, bilişsel, kişisel ve eylem yetkinliği olmak üzere üç boyutta belirlenmiştir (Ek-1). Kadının insan hakları konusunda bilgilenmesi ve bilinçlenmesi" ile ilgili olan bilişsel yetkinlik ve "kadının insan hakları ile ilgili yaklaşım ve algulamada değişiklik" ile ilgili olan kişisel yetkinlik boyutları, Kirkpatrick modelinde "ğrenme" seviyesidir. "Kadının insan haklarının uygulanması" için bireysel olarak eyleme geçme yetkinliği ise Kirkpatrick modelinde "aktarım/davranış" seviyesidir. Bu üç boyut, denk geldikleri Kirkpatrick modeli seviyelerine göre üçüncü bölümde önerilen sonuç zincirine yerleştirildiğinde, bilişsel ve kişisel yetkinlik düzeyleri kısa vadeli sonuca/etkiye ve eyleme geçme yetkinliği de orta vadeli sonuca/etkiye denk gelmektedir. Bu çerçevede, değerlendirmenin bireysel düzeyde "eğitim sonuç özetleyici değerlendirme" ve katılımcının yakın çevresi düzeyinde "aktarım değerlendirme" aşamalarını gerçekleştirdiğini, fakat geniş toplum düzeyinde bir nihai sonuca ulaşılıp ulaşılmadığına dair bir "etki değerlendirmesi" içermediğini söylemek mümkündür. İkinci raporda "iş birliği gerçekleştirilen kurumlar

²⁹⁵ Kardam, N. (2003). s. 13.

üzerindeki etki” ve “devletin sunduğu sosyal hizmet ve kadınlara yönelik programlara toplumsal cinsiyet duyarlılığının kazandırılması”²⁹⁶ geniş toplum düzeyinde bir etki değerlendirme yapma perspektifi içeriyor olsa da bu doğrultuda SMART göstergelerin belirlenmemiş olması etkinin ölçümünü kısıtlandırmıştır. Diğer taraftan, “eğitim sonu özetleyici değerlendirme” kapsamında Kirkpatrick modelinin “tepki” seviyesi de birinci raporda kısıtlı bir şekilde, üçüncü raporda ise özel olarak hedeflenerek değerlendirilmiştir.

4.1.2. REAP Etki Değerlendirme Çalışması

REAP etki değerlendirme raporunun ekinde sunulan değerlendirme mantıksal çerçevesinde, sonuçlara sadece kısa vadeli sonuçlar/etkiler olmak üzere, bireysel, programsal/kurumsal ve toplumsal düzeyde bakıldığı belirtilmiştir.²⁹⁷ Fakat, toplumsal düzeyde belirlenen sonuçlar doğrudan insan hakları eğitimi faaliyeti ile bağlantılı değildir. Örneğin, raporun orijinal mantıksal çerçevesinde toplumsal düzeyde belirlenen sonuçlardan “*devlet kaynaklarının insan haklarının gerçekleştirilmesini teşvik etmek ve korumak için daha fazla tahsis edilmesi*” ve “*insan haklarının gerçekleştirilmesini teşvik eden ve koruyan mevzuatın ve politikanın uygulanması*”, insan hakları eğitiminin çoğaltıcıları ve katılımcılarının eylemlerinden kaynaklanan etkileri hesaba katmamıştır.²⁹⁸ Etki değerlendirmesi yapılan bu sonuçlar, REAP programı kapsamında Uluslararası Af Örgütü’nün insan hakları eğitimi için gerçekleştirdiği bir başka faaliyet olan lobi çalışmalarının sonucudur. Aynı şekilde, toplumsal düzeyde belirlenen, “*Uluslararası Af Örgütü ile ilgili daha olumlu kamuoyu*” ve “*ortaklık kurulan kurumlar üzerinde REAP programının etkisi*” sonuçlarının da doğrudan insan hakları eğitimi katılımcıları ile ilişkisi kurulamamaktadır. Bu sebeple, raporda belirtilen mantıksal çerçeve yeniden şekillendirilmiştir (Ek-2).

²⁹⁶ Tibbits, F. (2012). s. 10.

²⁹⁷ Tibbits, F. (2010). s. 108-115.

²⁹⁸ a.g.e. s. 14.

Etki değerlendirme çalışmasına, sadece insan hakları eğitimi ile ilgili sonuçlara odaklanan yeni mantıksal çerçeve (Ek-2) kapsamında, ilgili göstergeler ve sorular sorular da hesaba katılarak bakıldığında, değerlendirmenin Kirkpatrick modelinin “öğrenme” ve “aktarım/davranış” seviyelerini gerçekleştirdiği görülmektedir. “Sürekli gelişim modeli” açısından bakıldığında ise, odaklanılan değerlendirme aşamaları “eğitim sonu özet değerlendirme” ve “aktarım değerlendirme”dir. Buradan hareketle değerlendirmenin kısa ve orta vadeli sonuçlara/etkilere odaklandığı doğrulanabilir. Uygulanan değerlendirme aşamalarının, Kirkpatrick modeli ve Timothy modelinde önerilen zaman aralığından çok daha sonra uygulanmış olması, çalışmayı uzun vadeli sonuçları ölçen bir “etki değerlendirme” olarak tanımlamak için yeterli değildir. Öte yandan, insan hakları eğitiminin katılımcılar ile ilgili kısıtlı olarak ölçülen tek uzun vadeli sonuç “*yürütülen imza kampanyaları sayesinde diğer ülkelerdeki siyasi mahkumların bırakılması*”dır. Raporda insan hakları eğitimi hedef gruplarının yerel bağlama göre belirlendiğine dair bir ifade bulunsa da²⁹⁹, yerelde bir “eğitim ihtiyacı analizi” çalışması ve bununla uygun bir “biçimlendirici değerlendirme” yapıp yapılmadığına dair bilgi bulunmamaktadır. Bu sebeple, değerlendirme sürecinde veya programın diğer çalışmaları kapsamında bu aşamaların yapılmadığı varsayılmaktadır.

4.1.3. “Kadınların Adalet Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” Etki Değerlendirme Çalışması

Değerlendirme yöntemi “dört seviyeli model” ve “sürekli gelişim döngüsü” göz önünde bulundurularak belirlenen çalışma, zamansal olarak eğitim öncesi, esnası ve sonrası olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Raporda değerlendirmenin sonuçlar açısından hedefleri, bireysel düzeyde “bilgi birikimi, beceri geliştirme, görüş, tavır ve davranış değişikliği”ni; katılımcıların “içinde buldukları veya etkiledikleri gruplar ve kuruluşlar üzerindeki” ve “daha geniş çerçevede dahil oldukları topluluk ve toplum üzerindeki etki”lerini ölçmek şeklinde

²⁹⁹ a.g.e. s. 1.

belirtilmektedir.³⁰⁰ Fakat, değerlendirme uzmanının raporda tavsiye ettiği “*program planlanırken etki ölçümünde kullanılmak üzere eğitimin belirlenen hedeflere ne düzeyde eriştiğini anlamaya yönelik kriterler*”³⁰¹, yani beklenen sonuçlar ile birlikte göstergeleri içeren bir mantıksal çerçeve sunulmamıştır. Bu durum, değerlendirme çalışmasının sonuçları nasıl ölçümlendiğini anlamayı zorlaştırmaktadır. Bu sebeple, bu çalışma kapsamında öncelikle değerlendirme raporunda belirlenen program amaçları ve hedefleri, sorulan sorular, sorulara verilen cevaplar göz önünde bulundurularak bir mantıksal çerçeve oluşturulmuştur (Ek-3).

Sadece sonuçlar düzeyine odaklanılarak oluşturulan mantıksal çerçeve (Ek-3) değerlendirmenin, (1) eğitim esnasında ve sonrasında yapılan uygulamalar aracılığıyla bireysel düzeyde “eğitim sonu özetleyici değerlendirme” aşamasını; (2) eğitim sonrası yaptığı uygulamalarla da katılımcıların “içinde buldukları veya etkiledikleri gruplar ve kuruluşlar” düzeyinde “aktarım değerlendirme” aşamasını gerçekleştirdiğini göstermektedir. Eğitimin “katılımcıların daha geniş çerçevede dahil oldukları topluluk ve toplum düzeyinde” nihai sonuçlarına ulaşılıp ulaşmadığına dair bir “etki değerlendirme” ise sistemli bir şekilde yapılmamıştır. Fakat veri toplama sürecinde nihai sonuçla ilgili toplanan oldukça kısıtlı sayıdaki nitel veri rapora dahil edilmiştir.

Eğitim öncesi, esnası ve sonrasında gerçekleştirilen değerlendirme uygulamalarının tamamı incelendiğinde ise, “sürekli gelişim döngüsü” modelindeki “eğitim ihtiyaç tespiti” ve “biçimlendirici değerlendirme” aşamalarının da gerçekleştirildiği ve değerlendirmeye bütüncül bir süreç olarak bakıldığı gözlemlenmektedir. “Sürekli gelişim döngüsü” modelindeki aşamaların çoğu değerlendirme çalışmasına dahil edilmiş olsa da modelin önerdiği zaman çerçevesi ile uygulamada gerçekleşen zaman çerçevesi arasında farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, eğitimden 49 gün sonra gerçekleştirilen değerlendirmede sorulan sorular incelendiğinde,

³⁰⁰ Yeşiladalı, B. (2019). s. 10.

³⁰¹ a.g.e. s. 46.

“Seminerden hatırdaki kalanlar”, “Seminerde mesleki hayatınızda işinize yarayacak neler duydunuz?” gibi, Kirkpatrick modelinde “tepki” seviyesine denk gelen, sorulara yer verildiği görülmektedir. Oysa Kirkpatrick modelinde de Timothy modelinde de önerilen, kısa vadeli sonuçlara dair “tepki” seviyesinin “eğitim sonu özet değerlendirme” aşamasında ölçülmesidir. Her iki modelin önerilerinden hareketle, eğitimden yaklaşık 2 ay sonra yapılan değerlendirme çalışmalarının, orta vadeli sonuçların ölçülmesine dair bir fırsat olarak görülmesi gerekmektedir. Bu noktada, “aktarım/davranış seviyesi” ve “aktarım değerlendirmesi” aşamasında ölçülmesi hedeflenen göstergeler ile bu göstergelere uygun sorulara odaklanılmalıdır.

Diğer taraftan raporda, “eğitim sonu özet değerlendirme”nin ve “aktarım ve etki değerlendirmeleri”nin daha sonraki eğitimler için “biçimlendirici değerlendirme” olabileceğine dair görüşün³⁰² önemli bir uygulama örneğine vurgu yapılmaktadır. Her seminerin sonunda uygulanan “eğitim sonu özetleyici değerlendirme”ler aracılığıyla katılımcılardan geri bildirimler alınmış; bu geri bildirimler uygulayıcılar tarafından gözden geçirilip sonraki seminerlerin içeriğine yansıtılmıştır. Başka bir deyişle, seminer sonu uygulanan “eğitim sonu özetleyici değerlendirmeler” bir sonraki seminerler için “eğitim ihtiyaç tespiti” çalışması olmuştur. Bu ihtiyaç tespitinin de uzmanlar tarafından “biçimlendirici değerlendirme”si yapılarak eğitim tasarımı revize edilmiştir.³⁰³ Bu uygulama, “sürekli gelişim döngüsü”nde önerilen aşamaların keskin çizgilerle ayrıldığı ve bir aşamada toplanan bilgilerin diğer aşamalarla ilgili kararlarda kullanılabileceğinin kanıtıdır.

Yukarıda “eğitim ihtiyaç tespiti” aşaması için verilen örneğin programın ilerleyen aşamalardaki seminerleri için geçerli olduğunun; bunun eğitim programının bütünü için, programın tasarım aşamasında yapılmış bir “eğitim ihtiyaç tespiti” anlamına

³⁰² *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators.* (2011). s. 25.

³⁰³ Yeşiladalı, B. (2019). s. 43.

gelmediğinin altını çizmek gerekir. Bu çıkarım, raporun arka plan bölümünde bağlamsal bir analiz olmayışı ve katılımcılar açısından bir eğitim ihtiyaç analizinden bahsetmiyor oluşuyla desteklenmektedir. Ayrıca rapor, değerlendirme çalışmasının eğitim öncesi aşamasında kullanılan başvuru formunda bulunan “*Seminer programında yer verilen konular dışında ne tür konularda eğitime ihtiyaç duyuyorsunuz? Neden?*” sorusuna verilen cevapların eğitim tasarımına yansıtıldığına dair bir ifadeyi de içermemektedir. Aksine, başvuru formu ile ilgili analiz edilen ve rapora yansıtılan veriler katılımcıların kayıtlı olduğu baro, mezun oldukları üniversite ve benzer seminerlere katılım durumları ile sınırlı olup; eğitim program akışı ve içeriğinin başvuru formu gönderilmeden önce belirlendiği ifade edilmektedir. Tüm bunlar, başvuru formundaki soruların bir eğitim ihtiyacı analizi yapmak amacıyla sorulmadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla eğitim içeriğinin ilk aşamada “biçimlendirici bir değerlendirme” yapılarak tasarlanmadığı sonucuna varılabilir. Bunun yerine ihtiyaç analizi, “katılımcıların toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve kadına yönelik şiddetle mücadele ile ilgili ihtiyaçlarını belirlemek” olarak eğitimin bir amacı şeklinde ifade edilmiştir. Değerlendirme uzmanının da raporun sonunda tavsiye ettiği üzere ihtiyaç analizi programın öncesinde de yapılmalıdır.³⁰⁴

4.2. SONUÇ ZİNCİRİ VE GÖSTERGELER

4.2.1. KİHEP Etki Değerlendirme Çalışmaları

“...eğer kadınlara haklarını öğrenme fırsatı ve eyleme geçmeleri için gerekli donanımlar sağlanırsa, bireysel veya kollektif olarak bir şeyler yapmaya, örneğin bir hakkın ihlaline karşı gelmeye başlayabileceklerdir. Bu program kadınlara, devletten hesap sorabilen “yurttaş” olmaları için yardım ederek onları toplumsal değişikliğe hazırlamayı amaçlamaktadır. Böylece kadınlar, sivil toplumda ve kamusal alanda diğer aktörlerle “ortak” çalışarak demokratik bir toplumda

³⁰⁴ a.g.e. s. 46.

anlamli bir katilima dogru yol alabileceklerdir."³⁰⁵ sosyal değişim teorisinden yola çıkarak oluşturulan KİHEP değerlendirmelerinin sonuç zincirine aktarılmıő hali Şu şekildedir: kadının insan hakları konusunda bilgi ve bilinç seviyesinin artması, kadının insan hakları ile ilgili yaklaşımını ve kadının insan haklarını algılama biçimini deęiőtirerek toplumda kadının insan haklarının uygulanmasını güçlendirecektir.³⁰⁶ Bu durumda, "kadının insan hakları konusunda bilgi ve bilinç seviyesinin artması" kısa vadeli sonuç/etki; "kadının insan hakları ile ilgili yaklaşım ve kadının insan haklarını algılama biçimini değiştirmek" orta vadeli sonuç/etki ve "kadının insan haklarının uygulanmasını güçlendirmek" nihai sonuç/uzun vadeli etkidir (Ek-1).

Bilişsel yetkinlik (*öğrenme*) boyutunda, "kadının insan hakları konusunda bilgi ve bilinç seviyesinin artması" sonucunu ölçmek için belirlenen göstergeler: "kadınların yasal belgelerdeki haklardan haberdar olması, bu hakların ihlalleri veya kısıtlamalarının neler olduğunu öğrenmesi" ve "kadınlarda cinsiyet rollerinin toplumsal oluşumu hakkında eleştirel bilincin geliştirilmesi"dir. Kişisel yetkinlik (*öğrenme*) boyutunda, "kadının insan hakları ile ilgili yaklaşım ve kadının insan haklarını algılama biçimini değiştirmek" sonucunu ölçmek için, birey, aile ve yakın çevre düzeyinde belirlenen göstergeler sırasıyla Şu şekildedir: kimlik algılamasında ve yaklaşımlarda değişiklik; aile içinde yaklaşımların değişimi; yerel çevrede yaklaşımların değişimi. Eylem yetkinliği (*aktarım/davranış*) boyutunda ise, "kadının insan haklarının uygulanmasını güçlendirmek" sonucunu ölçmek için kişisel, aile ve yakın çevre düzeyinde belirlenen göstergeler, "bireysel olarak öğrenilen hakları kullanmak ve uygulamak"; "öğrenilen hakları aile içinde ve aile ilişkilerinde uygulamak ve kullanmak"; "hakları bireysel değil bir grup olarak kullanmak ve uygulamak" ve "tabanda örgütlenmeye gitmek"tir. Kavramsal çerçevedeki³⁰⁷ göstergelerin SMART özellikler gözetmeyen ve halen bir sonucu ifade eden formülasyonu nedeniyle nitel ya da nicel olarak gruplandırılması güçtür.

³⁰⁵ Kardam, N. (2003). s. 10.

³⁰⁶ a.g.e. s. 13.

³⁰⁷ a.g.e.

Bu gruplandırma ancak göstergelerin raporlarda sorulan sorularla eşleştirilmesi ile mümkün olabilmektedir (Ek-1). Bu noktada sorulan soruların, değerlendirmenin daha spesifik ve ölçülebilir olan göstergeleri olduğu söylenebilir.

Bilişsel (*öğrenme*) ve kişisel yetkinlik (*öğrenme*) boyutları altında gruplandırılan sorular (Ek-1) genel olarak nitel gösterge özelliklerini taşımaktadır. Bu gruptaki sorular program katılımcılarının eğitim, çalışma, kadın olduğu için uğradığı şiddetten kurtulabilme, cinsel haklar ve doğurganlık, özgürce hareket edebilme, dernek kurma, siyasete katılma, devletten kendisine karşı sorumluluklarını yerine getirmesini isteme ve kendini ifade edebilme gibi siyasal, medeni ve ekonomik hakları ile çocuk hakları konusundaki bilgisinin eğitim programı sonrası değişimine dair *düşüncesi* üzerinedir. Bu hakların her biri için “*eğitim programı sonrası bilgisinin arttığını belirten kadın sayısı*” eğitimin kısa vadeli sonucunun/etkisinin nitel bir göstergesidir. Aynı şekilde eğitim programı sayesinde haklarını korumak için devlet kurumları ve sivil toplum örgütlerini nasıl kullanabileceğini öğrendiğini; kadın bakış açısını daha iyi anladığını; kadınların cinselliği ve doğurganlık kapasitelerinin, hükümet politikalarını ne şekilde etkilediğiyle ilgili bilgisinin arttığını belirtenlerin sayısı da yine eğitim sonucunun *katılımcının algısını* ölçen nitel göstergeleridir. Grup yöneticilerine yönlendirilen “*size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu?*” açık uçlu sorusuna verilen cevapların ölçülebilir ve kanıtlanabilir gerçekler olması durumunda *öğrenme* seviyesindeki beklenen sonuçlar için önceden öngörülmeven bazı nicel göstergelere de erişilebilir.

Eylem (*aktarım/davranış*) yetkinliği seviyesindeki sorular (Ek-1) ise nitel ve nicel göstergeler olarak iki grup altında değerlendirilebilir. Eğitim programı sonrasında, bir derneğe üye olan, eğitimine yeniden başlayan, gelir karşılığında çalışmaya başlayan, işyeri açan, devlet kurumlarına talepte bulunan, avukata/savcıya/karakola giden, oy kullanan, seçimlerde aday olan program katılımcısı kadınların sayısı³⁰⁸

³⁰⁸ Raporlarda örneklem içindeki yüzdesi şeklindedir.

bireysel olarak öğrenilen hakların kullanıldığının ve uygulandığının doğrulanabilir ve gerçek bir duruma dayanan nicel göstergeleridir. Aynı sonuç, kişisel uğraşlarına daha fazla vakit ayırdığına, kendine daha çok baktığına, Türkiye’de ve dünyada olup bitenlerle daha fazla ilgili olduğuna, düşüncelerini ifade etme becerilerinin arttığına, kendi adına karar verebilme becerilerinin arttığına *inanan* katılımcı kadınların sayısı³⁰⁹ gibi nitel göstergelerle de ölçülebilir. Eğitimden sonra öğrendiklerini yakın çevresiyle paylaştığını, ev işlerine eşlerinin ve çocuklarının katkısının arttığını, aile içinde maruz bırakıldığı fiziksel, duygusal ve ekonomik şiddetin azaldığını belirtilen katılımcı kadınların sayısı³¹⁰ da öğrenilen hakların aile içinde ve aile ilişkilerinde uygulandığına işaret eden nicel göstergelerdir. Yakın çevreye “aktarım seviyesi”ndeki nitel göstergeler, eğitimin aile üyeleriyle daha iyi ilişkiler kurmasını sağladığını *düşünen*, ailesinde fikirlerine verilen önemin arttığını ve aile içi kararlardaki etkisinin arttığını *hisseden*, çevresindeki başka insanların sorunlarını çözebilmesine yardımcı olduğuna *inanan* katılımcı kadınların sayısı olarak sıralanabilir.³¹¹ Hakların bir grup olarak uygulanmasına ve tabanda örgütlenmeye dair eğitim programının etkisini ölçmek için ise sadece nicel göstergelere başvurulmuştur. Bunlardan bazıları, eğitim programı sonrası devlet dairelerine toplu halde gidip istekte bulunan, imza kampanyası başlatan, konferans düzenleyen, birlikte iş/dernek/vakıf/kooperatif/pazar kuran, birbirleriyle becerilerini ve deneyimlerini paylaşmak için bir araya geldiğini belirten kadınların sayısıdır.³¹²

4.2.2. REAP Etki Değerlendirme Çalışması

Etki değerlendirme raporunda REAP’in amacı, insan hakları eğitimlerinin yaygınlaştırılması için örgün eğitim sistemindeki öğretmenler ve eğitimciler başta olmak üzere, STK'lar, topluluk liderleri, gazeteciler, cezaevi yetkilileri, yargı görevlileri, din görevlileri gibi toplumdaki kilit aktörlere insan hakları eğitmen

³⁰⁹ a.g.e.

³¹⁰ a.g.e.

³¹¹ Ek-1.

³¹² a.g.e.

eğitimi vermek olarak tanımlamaktadır. Bylelikle kuruluşun kısa ve uzun vadeli hedeflerine katkı sağlanacaktır. Ayrıca, yerel ihtiyaçları, belirli konuları ve grupları hedeflemek ve diğer insan hakları eğitimi çalışmalarının tekrarından kaçınmak da spesifik hedefler olarak belirtilmiştir.³¹³ “BM İnsan Hakları Eğitimi için On Yıl”ın ikinci yarısına (Başlık 1.1.1.) ve Dünya Programı’nın da ilk safhasına (Başlık 1.1.2.) denk gelen program, amaçları, spesifik hedefleri, önceliğinin öğretmenler ve ğitimciler olması ve hedef gruplarının yerel ihtiyaçlara göre belirlenecek olması açısından küresel hedeflerle uyumludur. Fakat, amaç ve hedefler oldukça geniş; beklenen sonuçlar ise spesifik ve ölçülebilir değildir. Sonuçlar bir sosyal değişim teorisi çerçevesinde açıklanmamıştır. Yine de bu, programın bir sosyal değişimi hedeflemediği anlamına geldiğini iddia etmek için yeterli değildir.

Uluslararası Af rgt raporda sosyal değişim hedefini insan hakları eğitimi tanımıyla “*insan hakları bilincini ve bilgisini iletmek, herkes için aynı hakları savunan değerler ve tutumlar geliştirmek, bu hakları savunmak için eylemi teşvik etmek amacıyla tasarlanan bir dizi faaliyet*”³¹⁴ olarak yapmaya çalışmıştır. Ancak tanımda da görüleceği üzere belirli bir gruba insan hakları eğitimi vermek nihai bir sonucu değil; bir faaliyet ya da bir dizi faaliyeti ifade etmektedir. Bu faaliyetin sosyal değişimin bir aracı olması için, yerelde insan haklarının gerçekleşmesi konusunda duyulan ihtiyaç, eksiklikler ve sorunları ele alacak bir sosyal değişim teorisiyle açıklanması gerekmektedir. Raporun yeniden şekillendirilen mantıksal çerçevesinden hareketle (Ek-2), rneğin “X ülkesinde insan hakları ğitmenlerinin eğitim materyalleri geliştirme kapasitesinin artması, insan hakları eğitimi faaliyetlerinin kamuda yaygınlaştırılmasını sağlayarak, insan haklarının gerçekleştirilmesini teşvik eden ve koruyan mevzuat ve politikaları güçlendirecektir” gibi birden fazla ve yerelleştirilmiş sosyal değişim teorisi belirlenebilir. Bu şekilde tanımlanan bir sosyal değişim teorisi, “insan hakları eğitimi üzerine ğitmen eğitimi”ni faaliyet; “X ülkesinde insan hakları ğitmenlerinin eğitim materyalleri geliştirme kapasitesinin artması”nı kısa vadeli

³¹³ Tibbits, F. (2010). s.1.

³¹⁴ a.g.e.

sonuç/etki; “X ülkesinde insan hakları eğitmen eğitimi alan kişilerin insan hakları eğitimlerini kamuda daha fazla yaygınlaştırması”nı orta vadeli sonuç/etki ve “X ülkesinde insan haklarının gerçekleştirilmesini teşvik eden ve koruyan mevzuat ve politikaları güçlendirilmesi”ni nihai sonuç/uzun vadeli etki olarak belirleyerek bir sonuç zincirine aktarılabilir. Öte yandan orta vadeli sonuç/etki ile nihai sonuç/uzun vadeli etki arasına da kamudan eğitim alan kişiler açısından bir sonuç zincirinin ayrıca belirlenmesi etki değerlendirmeyi daha ölçülebilir hale getirebilir. Değerlendirme çalışması için belirlenen göstergeler ve sorular incelendiğinde (Ek-2) aslında çalışmanın insan hakları eğitmen eğitimi alan kişiler (çoğaltıcılar) ve eğitmen eğitimi alanlar tarafından verilen insan hakları eğitimine katılan kişiler (katılımcılar) açısından iki ayrı sonuç zincirini gözettiğini söylemek mümkündür. Kısa vadeli sonuçlar/etkiler arasından “*eğitim verme kapasitesi*”nin artması ve “*insan hakları eğitimi ile ilgili kaynak geliştirme kapasitesi*”nin artması sadece eğitmen eğitimi alan kişilerle ilgili iken; diğer tüm kısa, orta ve uzun vadeli sonuçlar/etkiler hem eğitmen eğitimi alan çoğaltıcılar hem de katılımcılar için geçerlidir.

“*Kişinin kendi insan haklarını anlaması*”, “*kişinin başkalarının insan haklarını anlaması*”, “*insan hakları değerlerinin içselleştirilmesi*” gibi kısa vadeli sonuçlar/etkiler için belirlenen nicel göstergeler “*insan hakları ilkeleriyle ilgili içerik bilgisi*”nde artış ve “*haklar arasındaki olası çatışmalara ilişkin daha fazla farkındalık*”tır. Bu göstergelerden ilki için herhangi bir soru sorulmamışken ikincisi için sorulan soru “*günlük yaşamınızı düşünerek, şu anda insan haklarıyla ilgili olarak gördüğünüz üç sorun nedir?*”dir. Aynı sonuçlar için belirlenen nitel göstergeler ise, “*insan hakları ilkeleriyle ilgili içerik bilgisi*”nde, “*kendi haklarını savunmanın önemi konusunda farkındalık*”ta, “*başkalarının haklarını savunmanın önemi konusunda farkındalık*”ta artış olduğu düşünülenlerin/düşünenlerin sayısı ve “*insan hakları çerçevesinin, sahip olduğu diğer dini, politik veya etnik değerlerle tutarlı/bunları tamamlayıcı nitelikte*” olduğunu daha fazla düşünmeye başladığını belirtenlerin sayısıdır. Bu göstergelerden sonuncusu dışında hepsi için çoğaltıcılara ve katılımcılara, göstergelerle benzer ifadeler kullanılarak, eğitim öncesi ve

sonrasını 1-5 ölçeğinde değerlendirebilecekleri sorular sorulmuştur. İnsan hakları ilkeleri ve standartları anlayışında programın ne kadar başarılı olduğuna dair yine 1-5 ölçeği kullanılarak insan hakları eğitim koordinatörleri ve kilit uzman öğretmenlerden görüşleri alınmıştır. Sadece öğretmen eğitimi ile ilgili kısa vadeli sonuçlar/etkiler olan “eğitim verme kapasitesi”nin artması ve “insan hakları eğitimi ile ilgili kaynak geliştirme kapasitesi” ile ilgili belirlenen ikişer nitel gösterge ise şu şekildedir: “eğitimi gerçekleştirmek için gerekli içerik bilgisi”nin artması, “eğitimi gerçekleştirmek için gerekli yöntemsel ve organizasyonel beceriler”in güçlendirilmesi; “eğitimi gerçekleştirmek için gerekli içerik bilgisi”nin artması, “kaynakların geliştirilmesiyle ilgili yazma, düzenleme ve diğer tasarım ve üretim becerileri”nin güçlendirilmesi. Bu göstergeler ile ilgili yine benzer ifadeler kullanılarak hem öğretmen eğitimi alan kişilere bilgi ve becerilerindeki artışı nasıl gördüklerine dair hem de insan hakları koordinatörlerine programın bu anlamda ne kadar başarılı olduğunu düşündüklerine dair 1-5 ölçekli sorular yönlendirilmiştir.

Orta vadeli sonuçlar/etkilere gelince, bunlar arasından “insan haklarıyla ilgili konularda farkındalık”ta artış, “başkalarına karşı empati, hoşgörü ve saygı duygularını geliştirme” ve “insan haklarını geliştirme için kişisel eylemlilik duygusu”nun gelişmesi için belirlenen nitel ve nicel göstergeler oldukça benzerdir. Temel farklılık, nicel göstergeler bir eylemin kanıtlanması, nitel göstergeler ise beyan üzerinden değerlendirilmektedir. Bu göstergelerden bazıları şu şekildedir: “insan hakları çerçevesinin kişisel, toplumsal, ulusal ve uluslararası koşullara ve sorunlara daha fazla uygulamak”, “başkalarının insan hakları koşullarına ilişkin daha çok endişe duymak”, “kendinden farklı olanların insan haklarına karşı artan hoşgörü duygusu”, “katılan kampanyalar, eylemler”, “insan haklarını geliştirmek için harekete geçme taahhüdü”, “insan haklarını destekleyen bir örgüte üye olmak”. Nicel göstergelere yönelik veri üretmek için, “Kişisel hayatınızda insan haklarını kullanıyor musunuz? Evet ise nasıl?”, “Bu dönemde ne gibi kampanya çalışmalarınız ve eylemlerinizi oldu?”, “Uluslararası Af Örgütü'nün insan hakları eğitimi programına katılımınızın bir sonucu olarak yeni faaliyetler gerçekleştirdiniz mi? Evet ise açıklayın.”, “REAP programının öncesi ve

sonrasında *Uluslararası Af Örgütü üye sayısı/yerel gruplarının sayısı nedir?*” gibi sorular tercih edilmiştir. Nitel göstergelere yönelik veri üretmek için sorulan sorular ise, çoğaltıcılar ve katılımcıların program öncesi ve sonrası durumlarını 1-5 ölçeğinde değerlendirebileceği *“başkaları, özellikle de kırılğan gruplar için ne kadar endişeniz olduğunu söylersiniz?”*, *“programın başkalarının insan haklarına yönelik empatinizi olumlu yönde etkilediğini söyleyebilir misiniz?”*, *“insan haklarını geliştirmek için harekete geçme konusunda ne kadar kararlısınız?”* şeklindedir. Aynı göstergelere dair insan hakları eğitimi koordinatörleri ve kilit uzmanlara sorulan sorular 1-5 ölçeğinde olup, *“REAP programı süresince bu kampanyalara/eylemlere katılım ne derecede arttı?”*, *“çoğaltıcılar açısından insan haklarını geliştirmek için harekete geçme taahhüdü hedefine ne kadar ulaşıldı?”*, *“üyelikteki/yerel grup sayılarındaki artış, yürütülmekte olan insan hakları eğitimi ile ilgili faaliyetlere ne ölçüde bağlanabilir?”* şeklindedir. *“İnsan haklarının kişisel olarak daha fazla gerçekleştirilmesi/insan hakları ilkelerinin özel hayata ve ilişkilere uygulanması”* gibi bir gösterge daha belirlenmiştir ancak bu göstergeye dair veri toplanması için bir soru sorulmamıştır. Son olarak, *“insan hakları ilkelerini başka şekillerde uygulama kapasitesi”*nin artmasına yönelik algularla ilgili nitel gösterge için hem çoğaltıcılara hem katılımcılara, *“Uluslararası Af Örgütü'nün insan hakları eğitimi programına katılımınız sonucu, önceden yaptığınız faaliyetleri yürütme şeklinde bir değişiklik oldu mu? Evet is açıklayın.”* sorusu yönlendirilmiştir. İnsan hakları eğitimi koordinatörleri ve kilit uzman eğitmenlere de *“çoğaltıcıların, insan hakları eğitimi dışında kendi yürüttükleri faaliyetlerde (örneğin öğretmenlik) insan haklarını uygulamaları”*nın ne kadar arttığını gözlemlediklerine dair 1-5 ölçekli sorusu sorulmuştur.

Uzun vadeli sonuçlar/etkiye yönelik tek soru, *“REAP programına katılımından sonra Uluslararası Af Örgütü üyesi olup imza kampanyası yürütenler sayesinde siyasi mahkumların serbest bırakılması gibi bir durum oldu mu? Evet ise açıklayın.”*dır.

Orijinal mantıksal çerçevede gösterge olarak ifade edilen ve çoğunlukla anket formlarına da soru olarak eklenmiş “katılımcı olarak dahil olunan eğitim sayısı”, “eğitmen olarak dahil olunan eğitim sayısı”, “REAP programını yürütmeye uygun mevcut eğitimci sayısı”, “REAP desteği ile geliştirilen insan hakları eğitimi kaynakları”, “çoğaltıcılara eğitimci eğitimi verecek kilit uzman sayısı” ve “kilit uzmanların verdiği eğitim sayısı” vb. ise programın birer çıktısıdır.

4.2.3. “Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” Etki Değerlendirme Çalışması

Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı’nın “Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” için sosyal değişim teorisi, birbirini takip eden kısa, orta ve uzun vadeli sonuçları/etkileri içeren bir sonuç zinciri ile çerçevelendirilerek belirlenmiştir.

“Kadın avukatların kadına yönelik şiddet ve ayrımcılık alanında uluslararası sözleşmeler ve ulusal mevzuat ile uygulamalar konusundaki bilgi, beceri ve farkındalığının artırılması” aracılığıyla “şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınların avukatlardan alacakları adli yardımın kalitesinin artırılarak adalete erişim mekanizmalarının güçlendirilmesi”³¹⁵.

Yukarıda belirtilen sosyal değişim teorisinden hareketle, projenin beklenen kısa vadeli sonucunun/etkisinin “kadın avukatların kadına yönelik şiddet ve ayrımcılık alanında uluslararası sözleşmeler ve ulusal mevzuat ile uygulamalar konusundaki bilgi, beceri ve farkındalığının artırılması”; orta vadeli sonucunun/etkisinin “şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınların avukatlardan alacakları adli yardımın kalitesinin artırılması”; nihai sonucunun/uzun vadeli etkisinin ise “şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınların adalete erişim mekanizmalarının güçlendirilmesi” olduğu söylenebilir. Değerlendirme çalışmasında bu kısa, orta, uzun vadeli sonuçları/etkileri ölçmek için göstergeler belirtilmemiştir. Fakat

³¹⁵ Yeşiladalı, B. (2019). s. 9.

çalışmada sonuçları değerlendirmek üzere birtakım göstergelere varılmış olduğu söylenebilir. Bu göstergeler, değerlendirme raporunun metodoloji başlığı altında bulunan “Eğitimin amacı”- “Bunu ölçmeye yönelik sorular” tablosu³¹⁶ ile “Bulgular”³¹⁷ başlığı altında belirtilen diğer sorular ve bu sorulara verilen cevaplar çerçevesinde bir mantıksal çerçeve oluşturularak tespit edilmeye çalışılmıştır (Ek-3). Değerlendirme raporunda “Eğitimin amacı” olarak belirtilen iki ifade değerlendirme sürecinin aşamalarıyla ilgili olduğundan mantıksal çerçeveye dahil edilmemiştir. Bunlardan ilki, değerlendirmenin “eğitim ihtiyaç analizi” aşaması olan “katılımcıların toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve kadına yönelik şiddetle mücadele ile ilgili ihtiyaçlarını belirlemek”tir. İkincisi de, “biçimlendirici değerlendirme”nin “uzman değerlendirmesi” yönü ile ilgili olan “katılımcıları toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve KYŞ ile ilgili güncel meselelere ve tartışmalara aşina kılmak”tır.

Sonuçlara ne ölçüde ulaşıldığını ölçmeye yönelik, “*Toplumsal cinsiyet eşitliğini nasıl tanımlıyorsunuz?*”, “*KYŞ ile nasıl mücadele edilebileceğine dair fikirleriniz nelerdir?*”, “*Kadına şiddet vakaları ile ilgili gündemi takip ediyor musunuz?*” ve “*KYŞ davalarına bakma sıklığınız nedir?*” soruları³¹⁸ öğrenme düzeyini anlamaya dair olduğundan kısa vadeli sonuçlarla/etkilerle ilgilidir. Bu sorulara verilecek cevaplar kanıtlanabilir olacağından, işaret ettikleri gösterge nicel niteliktedir. İlgili gösterge ise “eğitime katılan kadın avukatlardan kadının insan haklarına ilişkin uluslararası standartlar ve ulusal mevzuat ve toplumsal cinsiyet, kadın-erkek eşitliği ve kadına yönelik şiddet gibi temel kavramlar konusundaki farkındalıkları/bilgi seviyeleri/becerilerinde artış gösterenlerin sayısı/yüzdesi” olabilir. Diğer taraftan, eğitime katılan kadın avukatlardan “*kadına şiddet vakaları ile ilgili gündemi takip edenlerin sayısındaki artış*” ile eğitime katılan kadın avukatların “*KYŞ davalarına bakma sıklığı*” soru olmanın ötesinde bilgi ve farkındalık düzeyinin artması sonucuna yönelik nicel bir gösterge olarak düşünülebilir. Kısa vadeli

³¹⁶ a.g.e. s. 12.

³¹⁷ a.g.e. s. 24- 41.

³¹⁸ a.g.e. s. 12.

sonuçlarla/etkilerle ilgili “Eğitime katılan kadın avukatlardan seminerin ve seminer materyallerinin mesleki hayatları açısından faydalı olduğunu düşünenlerin sayısı/yüzdesi” olmak üzere bir nitel göstergeye de varılabilir. Bu göstergenin ilgili olduğu sorular, “Seminerde mesleki hayatınızda işinize yarayacak neler duyduunuz, öğrendiniz?”, “Seminer el kitabını faydalı buldunuz mu?” “Seminerde dağıtılan materyale dönüp baktınız mı veya bu materyali kullandınız mı?” ve “Eğitim ihtiyaçlarınız ne düzeyde karşılandı?”dır.

“Aktarım/davranış” seviyesi ile ilgili, “Eğitimden sonra ne tür eylemlerde bulundunuz?”³¹⁹, “KYŞ davalarına bakarken hangi kaynaklardan faydalandınız?”³²⁰ ve “Seminerde aktarılan bilgileri kullanma hayata geçirme şansınız oldu mu?”³²¹ gibi sorulara verilen cevaplar bu soruların orta vadeli sonuç/etkiye dair üç ayrı nicel gösterge ile ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Bunlar (1) eğitime katılan kadın avukatlardan kadının insan haklarına ilişkin uluslararası standartlar ve ulusal mevzuat ve toplumsal cinsiyet, kadın-erkek eşitliği ve kadına yönelik şiddet gibi temel kavramlar konusunda edindiği bilgi ve becerileri uygulamaya geçirenlerin sayısı/yüzdesi, (2) eğitime katılan kadın avukatlardan KYŞ davalarında uluslararası sözleşmeleri daha etkin kullananların sayısı/yüzdesi, (3) eğitime katılan kadın avukatlardan KYŞ davalarında ulusal mevzuatı daha etkin kullananların sayısı/yüzdesidir. Değerlendirmenin planlama aşamasında “uluslararası mekanizmalara başvuru konusunda düşünceleri, niyetleri” olarak belirlenen ölçüm sorusu³²² ise belirtilen ilk iki nicel göstergenin “Eğitime katılan kadın avukatlardan uluslararası mekanizmalara başvuru konusunda olumlu düşünceleri, niyetleri olduğunu ifade edenlerin sayısı/yüzdesi” şeklindeki nitel biçimi olabilir. Sorulan sorulardan hareketle iki nicel gösterge daha belirlenmiştir: (1) Eğitime katılan kadın avukatlardan eğitimde edindiği bilgileri yakın çevresiyle paylaşanların sayısı/yüzdesi. (2) Eğitime katılan kadın avukatlardan eğitimden

³¹⁹ Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi Eğitim Değerlendirme ve Etki Ölçümü Raporu, sayfa 12.

³²⁰ a.g.e.

³²¹ a.g.e. sayfa 33.

³²² a.g.e. sayfa 12.

sonra birbiriyle dayanışma içinde kaldıklarını belirtenlerin sayısı/yüzdesi. Fakat, bu nicel göstergelerin orta vadeli sonuç/etki olan “*şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınların avukatlardan alacakları adli yardımın kalitesinin artırılması*” ile doğrudan bir ilişkisi bulunmamaktadır. Sonuç/etki ile ilişkilendirilmesi için, bilginin yakın çevreyle paylaşılması ve dayanışmanın artması sonucunda adli yardım kalitesinin artıp artmadığına dair bir göstergeye ihtiyaç vardır. Bu seviyede belirlenen diğer nitel göstergeler kadın avukatların edindikleri bilgi ve becerileri kullanıp kullanmadıklarına ve verdikleri adli yardımın kalitesinin artıp artmadığına dair algılarıdır. Gösterge olarak şu şekilde ifade edilebilir: “Eğitime katılan kadın avukatlardan şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınlara yaklaşımlarında ve kadınlarla iletişiminde aktarılan bilgileri kullandığına inanların sayısı/yüzdesi”³²³ ve “Eğitime katılan kadın avukatlardan verdiği adli yardımın kalitesinin arttığını düşünenlerin sayısı/yüzdesi”. İlk nitel gösterge ile ilgili “*Seminerde ele alınan temalarla ilgili olarak herhangi bir konuda fikir, kalıp ya da bakış açısı değişikliği oldu mu?*” ve “*Müvekkillerinizle iletişiminizde herhangi bir değişiklik oldu mu?*” soruları; ikinci nitel gösterge ile ilgili de “*Meslekte yürüttüğünüz işleri farklı bir biçimde yapmanıza sebep olacak herhangi bir durum oldu mu?*” sorusu sorulmuştur. Her iki nitel gösterge ile ilgili olabilecek bir diğer soru da “*Eğitimde duyduklarınız ve öğrendikleriniz ne düzeyde ve hangi alanlarda işe yaradı?*”dır.

Değerlendirme çalışması, nihai sonucun/uzun vadeli etkinin belirli bir nicel göstergesini ölçmeye yönelik doğrudan sorular sormamış olsa da aktarım/davranış seviyesine dair sorulardan “*Seminerde aktarılan bilgileri kullanma/hayata geçirme şansınız oldu mu?*” sorusu nihai sonuç/uzun vadeli etki ile ilgili iki nicel göstergenin belirlenmesini sağlamıştır. Bunlar, (1) uluslararası sözleşmelerin daha etkin kullanılması sonucu eğitime katılan avukatların KYŞ dosyalarında kadının yararına sonuçlanan dosya sayısı ve (2) ulusal mevzuatın daha etkin kullanılması sonucu eğitime katılan avukatların KYŞ dosyalarında kadının yararına sonuçlanan dosya sayısıdır. Bu soruya verilen “koruma kararı çıkardık”, “hem gizlilik hem

³²³ Raporda, “şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınlara yaklaşımlarında ve kadınlarla iletişimde eğitimde aktarılan bilginin etkisi ve bu bilgiyi ne düzeyde kullandığı” olarak belirtilmiştir.

uzaklaştırma için altı ay karar çıkarttım”, “6284 kapsamında Valiliğe başvurma hakkını kullanarak kadına yardım çıkartmak” gibi cevaplar doğrudan “kadınlar için adalete erişim mekanizmalarının güçlendirilmesi”nin bir göstergesidir. Çalışmaya dahil edilen, “Eğitimin toplumda görmek istediğiniz değişimi yaratmaya katkısı oldu mu? Olduysa nasıl?”, “Eğitimde duyduklarınız ve öğrendikleriniz ne düzeyde ve hangi alanlarda işe yaradı? Bu bilgi dava süreçlerinde hangi aşamalarda faydalı oldu?”, “Kollukla, yargı mensuplarıyla iletişiminizde herhangi bir değişiklik oldu?”, “Edindiğiniz bilgi üzerine yaşadığınız herhangi bir zorluk oldu mu?” gibi sorular ise nihai sonuç/uzun vadeli etkinin , “Eğitime katılan katılımcılardan şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınlar için adalete erişim mekanizmalarının daha iyi işlediğini düşünenlerin sayısı/yüzdesi” şeklinde oluşturulabilecek nitel bir göstergesi ile bağlantılı olabilir.

4.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ

İnsan hakları eğitimi ile ulaşılması hedeflenen sosyal dönüşümü ölçmek için, yönetilebilir bir sonuç zinciri ve bu sonuç zinciri ile ilişkili SMART göstergelerin belirlenmesinin önemi üçüncü bölümde belirtilmişti. Göstergeleri ölçmek için de hangi yöntem ve araçların kullanılması gerektiği, ne sorulması gerektiği, nasıl sorulması gerektiği, kimlere sorulması gerektiği ve örneklemin nasıl seçileceği kritik bir yere sahiptir.³²⁴ Bunun için, dönüştürücü araştırma ve değerlendirme perspektifinden, nicel, nitel ve karma yöntemler kullanılabilirdi. Nicel yöntemler, anketin yanı sıra deneysel, yarı deneysel, nedensel karşılaştırmalı ve korelasyonel araştırmaları içerebilir. Nitel yaklaşımlar da odak grup görüşmeleri, etnografik araştırma, fenomenolojik araştırma ve katılımlı eylem araştırması şeklinde gerçekleştirilebilir. Hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada uygulanması olan karma yöntem, dönüştürücü araştırma ve değerlendirmede en sık tercih edilen yaklaşımdır.³²⁵

³²⁴ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators.* (2011).

³²⁵ Mertens, D. M. (2009). s. 164-198.

İncelenen raporların hepsinde etki değerlendirme çalışması için, program dokümanlarının gözden geçirildiği bir masa başı çalışmasını takiben hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerine başvurulmuş karma yöntem uygulandığı görülmektedir. KİHEP ve REAP etki değerlendirme çalışmalarında nicel bir yöntem olan anket çalışmasına başvurulmuştur. KİHEP için anketler eğitim katılımcılarına ve grup yönlendiricilerine uygulanmışken³²⁶; REAP için anketler eğitim katılımcıları ve çoğaltıcıların yanı sıra kilit uzman eğitmenler ve insan hakları eğitimi koordinatörlerine de uygulanmıştır. “Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” için ise, yine anket formatında olduğu tahmin edilen, katılımcı başvuru formları, katılımcı anket ve değerlendirme formları ve eğitimci değerlendirme formları birer veri aracı olarak listelenmiştir. Yine de raporda, nicel araştırma yöntemlerine kısıtlı bir şekilde, “*nicel nitelikte kapalı uçlu birkaç soru yöneltilerek*”³²⁷ başvurulduğu belirtilmektedir. Raporlarda kullanılan nitel yöntemler ise odak grup görüşmeleri, derinlemesine görüşmeler ve örnek olay (durum) çalışması olarak çeşitlilik göstermektedir. Odak grup görüşmeleri, REAP etki değerlendirme sürecinde sadece eğitim katılımcıları ile; KİHEP etki değerlendirme sürecinde ise hem eğitim katılımcıları hem de grup yöneticileri ile gerçekleştirilmiştir. Odak grup çalışması yapılmamış olan “Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” etki değerlendirme çalışmasında katılımcıların görüşleri derinlemesine görüşmeler aracılığıyla alınmıştır. KİHEP ve REAP etki değerlendirmelerinde derinlemesine görüşme yöntemi daha çok kurumların üst düzey yetkilileri, eğiticiler ve program ortakları şeklindedir. KİHEP üçüncü etki değerlendirme sürecinde derinlemesine görüşmeler yapılan profile, eğitime katılan kadınların erkek aile bireyleri de dahil edilmiştir. “*Gerçek hayatın zaman içinde keşfedilmesi*” olan örnek olay çalışmaları³²⁸, KİHEP’in birinci ve ikinci değerlendirme dönemi ile REAP programının değerlendirmesinde uygulanmıştır. KİHEP’in birinci değerlendirmesinde, programa katılan kadınların kendi hayatlarındaki değişimi anlattıkları söyleşiler ve farklı yerel örgütlenme

³²⁶ Birinci raporda sadece katılımcılara uygulanmıştır.

³²⁷ Yeşiladalı, B. (2019).

³²⁸ Creswell, J. W. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications. s. 347.

toplantılarında yaptıkları konuşmalar yazılı hale getirilerek örnek olay çalışması şeklinde etki değerlendirme raporuna dahil edilmiştir.³²⁹ İkinci değerlendirme döneminde ise örnek olay çalışması, ilk elden eş zamanlı veri toplayarak gerçekleştirilmiştir. Bunun için değerlendirme uzmanı, 16 haftalık programın başında ve sonunda oturumlara katılarak gözlem yapmış ve değişime dair tanıklıklarını raporda belgelemiştir.³³⁰ REAP programı için yapılan örnek olay çalışması ise, program ülkelerinden dördüne gerçekleştirilen saha ziyaretlerinde yapılan birebir görüşmeler ve odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler ile iç raporlar ve diğer dokümanların incelendiği bir masa başı çalışmanın sonucunu yansıtmaktadır.³³¹

KİHEP ve REAP etki değerlendirme süreçlerinde karma yöntem kapsamında nitel ve nicel yöntemlerin dengeli bir şekilde kullanılmasının veri analizi ve raporlamaya önemli katkıları olmuştur. Kullanılan nicel yöntemler etkinin sayısal olarak incelenmesine fırsat verirken, nitel yöntemler bu sayısal veriler ile beklenen ve beklenmeyen sonuçların daha detaylı bir şekilde açıklanmasına fırsat vermiştir.

Örneğin, KİHEP'in ilk dönem etki değerlendirmesi sürecinde eğitim katılımcısı kadınlara uygulanan, çoğunlukla kapalı uçlu sorular içeren ankette sorulan "eğitimden sonra düşüncelerini ifade etmelerinde bir değişiklik olup olmadığı"³³² ve "eğitimden sonra aile üyelerinin fikirlerine daha fazla önem verip vermediği"³³³ sorularına verilen cevaplardan elde edilen veriler şu şekilde sayısal olarak analiz edilip raporlanmıştır:

*"Katılımcıların %90'ı eğitimden sonra kendilerini ifade ederken çok daha rahat olduklarını belirttiler. %74.1 aile üyelerinin fikirlerini daha çok dinlediğini görmüştü. %25.2 için durum aynı kalmıştı."*³³⁴

³²⁹ Kardam, N. (2003). s. 24-25, 31-32, 35-36, 37-38, 49-50, 61-62, 64-65, 77-78.

³³⁰ Tibbits, F. (2012). s. 43-66.

³³¹ Tibbits, F. (2010). s. 81-101.

³³² Ek-1, Nitel Göstergesi Ölçmeye Yönelik Sorular 3.1.4.

³³³ Ek-1, Nitel Göstergesi Ölçmeye Yönelik Sorular 3.2.2.

³³⁴ Kardam, N. (2003). s. 40.

KİHEP odak grup çalışmalarında “Ailenizin size karşı tutumu ve davranışı değişti mi, değiştiyse nasıl?”³³⁵ şeklinde yönlendirilen açık uçlu soruya verilen cevaplar arasından bu sayısal verileri destekleyici alıntılar eklenmiştir.

“Daha önce babamın önünde konuşamazdım. Şimdi kendimi ifade edebiliyorum ve onunla herşeyi konuşabiliyorum. Bunun için çok mutluyum. (İzmir)” ve “Artık serbestçe konuşabiliyorum, tanıdıklarım ifade becerimin çok geliştiğini söylüyorlar. (İzmir).”³³⁶

KİHEP ikinci etki değerlendirme sürecinde grup yönlendiricilerine de yönlendirilen benzer bir odak görüşme sorusu sonucunda tespit edilen beklenmeyen umutsuzluk hissi sonucuna dair şu şekilde bir alıntıya yer verilmiştir.

“... bazı kadınların var olan çevrelerini değiştiremeyeceklerine inanmaları ki, bu da umutsuzluk hissetmelerine yol açıyor. Mesela, çok geleneksel bir ailede yaşıyorsa, “yaşadığım bu olabilir ama bu hayatı yaşamaktan başka seçeneğim yok” diyebilir...”³³⁷

REAP etki değerlendirme çalışmasında, çoğaltıcılara yöneltilen ve eğitimin öncesi/sonrası için ayrı ayrı cevaplandırılmaları istenen “İnsan haklarını geliştirmek için harekete geçmeye ne kadar kararlısınız?”³³⁸ sorusunun analizi de şu şekilde olmuştur:

“Sonuçlar, eyleme geçme konusunda genel olarak yüksek düzeyde bir bağlılık (4,81) göstermektedir ve bunun toplamda 1,31 puanlık kazanımı REAP programına atfedilmiştir.”³³⁹

³³⁵ Ek-1, Nitel Göstergesi Ölçmeye Yönelik Sorular 3.2.4.

³³⁶ Kardam, N. (2003). s. 40.

³³⁷ Tibbits, F. (2012). s. 38.

³³⁸ Ek-2, Nitel Göstergesi Ölçmeye Yönelik Sorular 2.3.1.3.

³³⁹ Tibbits, F. (2010). s. 46.

REAP etki değerlendirmesinde, anketin sadece nicel değil nitel verileri de toplayan sorular içerebilme avantajından³⁴⁰ da yararlanılmıştır. Örneğin, “*Uluslararası Af Örgütü*”nün eğitmen eğitimine veya diğer insan hakları eğitimi programlarına katılımınızın tutumlarınız üzerinde başka ne gibi etkileri oldu? Olduysa lütfen açıklayın.”³⁴¹, çoğaltıcılara uygulanan anketin açık uçlu sorularından biridir. Soruya verilen cevaplar ise öncelikle olabildiğince nicel olarak analiz edilmiş ve sonra kişilerin detaylı görüşleriyle desteklenmiştir.

*“Bu soruyu yanıtlayan 81 çoğaltıcının %90’ı tutumlarının çoğaltıcı anketinde doğrudan belirtilen durumlardan başka şekillerde etkilendiğini belirtmiştir. 72 çoğaltıcı tutumlarının nasıl etkilendiğini yazarak detaylandırmıştır.”*³⁴²

Kodlanan sonuçlar da şu şekilde nicel olarak raporlanmıştır:

*“En sık bahsedilen iki tutum değişikliği, orta ve belki de uzun vadeli değerler ile ilgili (a) düşünce değişim/empatide artış (%24) ve (b) insan haklarını öğrenme/öğrenmeye olan ilginin artmasıdır (%19).”*³⁴³

Yukarıda belirtilen “düşüncede değişim/empatide artış” altında gruplandırılan cevaplardan “*Gerçek şu ki eskiden görüyordum ama farkında değildim. Çoğumuz aynı politikayı uyguluyoruz ve kendimiz veya bir tanıdığımız mağdur olana kadar protesto etmiyoruz. (AI Fas)* rapora dahil edilerek nicel analiz desteklenmiştir.”³⁴⁴

“Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” etki değerlendirme raporunda ise sonuçların ölçülmesine yönelik kısıtlı sayıda niceliksel yöntemin

³⁴⁰ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators.* (2011). s. 258- 259.

³⁴¹ Tibbits, F. (2010). s. 49.

³⁴² a.g.e.

³⁴³ a.g.e. s. 50.

³⁴⁴ a.g.e.

kullanılmasının doğurduğu sayısal veri analizine dair boşluk, derinlemesine görüşme sonuçları gruplandırılarak ve sayısallaştırılarak giderilmeye çalışılmıştır.

“Mülakat yapılan 16 avukattan 7’si müvekkile yaklaşımlarında farklı bir bakış açısı kazandıklarını paylaştılar.”³⁴⁵

“Görüşme yapılan 16 avukattan 4’ü seminerden sonra dilekçelerinde veya başvurularında İstanbul Sözleşmesi’ne, 1 tanesi de stajyer avukatların katıldığı kurgusal duruşma yarışmasında CEDAW’a atıf yapıldığını belirtti. Uluslararası mevzuatı henüz kullanmadığını belirten 9 katılımcıdan 3’ü bundan sonra CEDAW’a atıf yapacağını, 4’ü ise İstanbul Sözleşmesi’ne atıf yapacağını ifade etti.”³⁴⁶

Görüldüğü üzere, değerlendirme sürecinde farklı nitel ve nicel yöntemler kullanılabilir. Değerlendirmenin hangi adımında uygulanacak olursa olsun, anket, derinlemesine görüşme, odak grup görüşmeleri vb. için önceden hazırlanacak ve ideal olarak bir saha testinden sonra geniş ölçüde uygulanacak³⁴⁷ soru formlarına ihtiyaç vardır. Değerlendirme sürecinin, sonuçların ölçülmesi ile ilgili aşamaları için hazırlanacak soru formlarında gözetilmesi gereken ilk husus ise, tüm soruların zaman içinde ulaşılması hedeflenen sonuçlarla doğrudan bağlantılı olmasıdır. Sorular, “sorarsak iyi olur” anlayışından kaçınılmalı hazırlanmalıdır.³⁴⁸ Öte yandan, sonuçlarla ilgili belirlenen nitel ve nicel göstergelerin her biri için uygun bir sorunun belirlenmesi de önemlidir.

İncelenen raporların bu çalışma kapsamında oluşturulan mantıksal çerçevelerine bakıldığında (Ek-1, Ek-2, Ek-3), sonuç zinciri, gösterge ve sorular arasındaki ilişkinin KİHEP ve REAP etki değerlendirme süreçlerinde güçlü bir şekilde

³⁴⁵ Yeşiladalı, B. (2019). s. 37.

³⁴⁶ Yeşiladalı, B. (2019). s. 33.

³⁴⁷ Erdoğan, E., ve Uyan-Semerci, P. (2021). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri İçin Bir Rehber: Gereklilikler, Sınırlılıklar ve İncelikler*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. s. 153-155.

³⁴⁸ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators*. (2011). s. 258- 259.

kurulduğu görülmektedir. Örneğin, KİHEP'in orta vadeli sonucu/etkisi kadının kendi insan haklarını uygulamak için harekete geçmesiyle ilgilidir. Bu sonuç ile bağlantılı olarak, *“bireysel olarak öğrenilen hakları kullanmak ve uygulamak”* hem nicel hem de nitel bir gösterge olarak belirlenmiştir. Nicel bir gösterge olarak ölçülmesi için eğitim katılımcısı kadınlara, örneğin, çalışma hakkı, devletten kendisine karşı sorumluluklarını yerine getirmesini isteme hakkı ve dernek kurma hakkını kullanılıp kullanılmadığına dair gerçeklerle doğrudan alakalı *“çalışmaya başladınız mı?” “devlet kurumlarına gidip talepte buldunuz mu?” “bir derneğe üye oldunuz mu?”* gibi sorular yönlendirilmiştir. Nitel bir gösterge olarak ölçülmesi için ise, ifade özgürlüğü hakkını kullanma ile doğrudan ilişkili olarak düşüncelerini ifade etme becerisindeki değişikliğe yönelik algıları sorulmuştur. REAP etki değerlendirmesinde de gösterge ve sorular arasındaki ilişki büyük ölçüde ilgilidir. Fakat, REAP'te tüm göstergeler için doğrudan soru bulunmadığı da tespit edilmiştir. Örneğin, *“insan hakları ilkeleriyle ilgili içerik bilgisi (bilgi kontrol edilerek)”*³⁴⁹ *“insan hakları çerçevesi, kişinin sahip olduğu diğer dini, politik veya etnik değerler tutarlı/bunları tamamlayıcı niteliktedir (düşünce beyanı)”*³⁵⁰, *“başkalarının, özellikle de kırılgan grupların, insan hakları koşullarına ilişkin endişe duyma (eylemin kanıtı)”*³⁵¹, *“kendinden farklı olanların, özellikle kendi toplumunda ayrımcılığa maruz kalanların veya kendisine karşı ayrımcılık yapanların, insan haklarına karşı artan hoşgörü duygusu (eylemin kanıtı)”*³⁵², *“insan hakları çerçevesinin kişisel, toplumsal, ulusal ve uluslararası koşullara ve sorunlara uygulanması (düşünce beyanı)”*³⁵³ göstergeleri için doğrudan soru sorulmamıştır. Öte yandan, anketlerde açık uçlu olarak yönlendirilen *“Çoğaltıcıların yürüttüğü insan hakları eğitimlerinin ya da diğer insan hakları eğitimi faaliyetlerinin katılımcılar açısından temel sonuçlarını neler olarak görüyorsunuz? Bu sonuçlara dair elinizde ne gibi kanıtlar var?”*, *“Yürüttüğünüz insan hakları eğitimlerinin ya da diğer insan hakları eğitimi faaliyetlerinin*

³⁴⁹ Ek-2, Sonuç/Etkiye Dair Nicel Gösterge, 1.1.1.

³⁵⁰ Ek-2, Sonuç/Etkiye Dair Nitel Gösterge, 1.3.1.

³⁵¹ Ek-2, Sonuç/Etkiye Dair Nicel Gösterge, 2.2.1.

³⁵² Ek-2, Sonuç/Etkiye Dair Nicel Gösterge, 2.2.2.

³⁵³ Ek-2, Sonuç/Etkiye Dair Nitel Gösterge, 2.1.1.

katılımcılar açısından temel sonuçlarını neler olarak görüyorsunuz? Bu sonuçlar ile ilgili ne gibi kanıtlarınız var?”, “İnsan hakları eğitimine ya da diğer insan hakları eğitimi faaliyetlerine katılımınız sizi herhangi başka bir şekilde etkiledi mi? Lütfen açıklayınız.” sorularının doğrudan olmasa da belirtilen göstergelerle ilgili olduğu söylenebilir. Yine de bu soruların göstergeler özelinde nasıl özelleştirilebileceği yeniden değerlendirilmelidir.

“Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi”nde göstergelerin baştan belirlenmesi konusundaki eksiklik soruların tam anlamıyla sonuçlarla ilişkilendirilmesi konusunda zorlanıldığını göstermektedir. Örneğin, “*katılımcıların toplumsal cinsiyet ve KYŞ ile ilgili ulusal mevzuat ve uluslararası sözleşmelerle ilgili bilgi seviyelerini yükseltmek, bu alandaki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak*” amacının gerçekleşip gerçekleşmediğine dair “*KYŞ davalarına bakma sıklığınız nedir?*” sorusu belirlenmiştir. Raporda bu soruya verilen cevapların analizi bulunmadığından bilgi ve becerinin geliştirilmesine dair anlamlı bir göstergeye ulaşamadığı tahmin edilmektedir. Burada “*KYŞ davalarına bakma sıklığının artması doğrudan bilgi ve becerinin geliştirilmesine dair bir sonucun göstergesi olabilir mi?*” konusu tartışmalıdır. Eğitime katılan bir kadın avukat, bilgi ve becerisi arttığı için bu konuda güçlenmiş hissederek KYŞ davalarını almaya başlamış olabilir. Böyle bir durumda, soru ile sonuç arasında ilişki kurulabilir. Diğer taraftan aynı kadın avukatın, eğitim öncesinde yeterli bilgi ve becerisi olmasına rağmen, şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınlara yaklaşımı bu davalara bakması önünde bir engel olabilir. Eğitiminden sonra şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınlara yaklaşımında yaşadığı bir değişikliğin sonucunda KYŞ davalarını almaya başlamış/önceliklendirmeye başlamış olabilir. Bu durumda sorunun ilgili olduğu sonuç şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınlara yaklaşımında değişiklik ile ilgilidir. Ya da bunların hiçbiri gerçekleşmemiş ve sadece tesadüfen o dönemde şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınlardan daha fazla başvuru almaya başlamıştır. Böyle bir durumda ise sorunun hiçbir sonuç ile ilgisi bulunmaz. Burada, göstergeleri belirlerken tek bir sonuca yönelik spesifik olunması ve göstergelerin neden sonuç ilişkisi açısından

olabildiğince yoruma açık bırakılmaması kadar önemli bir nokta daha bulunmaktadır. Bu da analiz yapılabilmesi için verilerin nasıl toplanacağı ile ilgilidir. Örneğin, ön test- son test veya temel veri- son veri şeklinde veri toplanması ve mümkünse eğitime katılanlar dışında eğitime katılmayan bir kontrol grubuyla da etkinin test edilmesi analiz yapmayı kolaylaştırabilir.

Etki değerlendirme çalışmaları için hazırlanan anketlerde soru türlerinin³⁵⁴ olabildiğince çeşitlendirilmesi, açık uçlu ve kapalı uçlu sorular arasında bir denge kurulması ve cevaplar arasındaki tutarlılığa bakmak için aynı sorunun farklı şekillerde sorulması önerilmektedir.³⁵⁵ Diğer taraftan, anket aracılığıyla açık uçlu soru sormanın veri toplama, kodlama ve analiz aşamalarında yaratabileceği kısıtlardan dolayı olabildiğince az kullanılmasına dair karşı bir görüş de bulunmaktadır.³⁵⁶ İncelenen raporlar arasında etki değerlendirme sürecinde anket uygulamasına başvuru REAP ve KİHEP’de de farklı soru çeşitlerine yer verilmiştir. REAP anketleri hem açık hem de kapalı uçlu sorular içermektedir. Kapalı uçlu soruları yalnızca 1-5 ölçeğinde derecelendirme soru çeşidi kullanılarak tasarlanmıştır. KİHEP anketleri ise yalnızca kapalı uçlu sorular içermektedir ve çeşitlilik bakımından zengindir. Kapalı uçlu sorular, üç dönem raporunda ölçeği farklı şekilde belirlenmiş derecelendirme soru, evet/hayır seçeneikli basit ikili soru ve çoktan seçmeli soru çeşitleri kullanılarak tasarlanmıştır. Diğer kapalı uçlu soru çeşitleri olan çok seçeneikli soru, frekans/sıklık sorusu ve sıralama sorusu anketlerin hiçbirinde kullanılmamıştır.

REAP anketinde sorulan açık uçlu sorulardan biri “*Yürüttüğünüz insan hakları eğitimlerinin ya da diğer insan hakları eğitimi faaliyetlerinin katılımcılar açısından temel sonuçlarını neler olarak görüyorsunuz? Bu sonuçlar ile ilgili ne gibi kanıtlarınız var?*”dır. Bu sorunun ilk kısmına ankete katılan 87 çoğaltıcıdan 71’inin; sorunun her iki kısmına birden de 61’inin cevap verdikleri

³⁵⁴ Erdoğan, E., ve Uyan-Semerci, P. (2021). s. 133-150.

³⁵⁵ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators.* (2011). s. 258- 259.

³⁵⁶ Erdoğan, E., ve Uyan-Semerci, P. (2021). s. 133-136.

raporlanmıştır.³⁵⁷ Raporlanan sayılar göz önünde bulundurulduğunda açık uçlu sorulara katılımın yüksek olduğu görülmektedir. Soruya verilen cevaplar da “*öğrenme, eğitim metodu, Uluslararası Af Örgütü’nün eylemlerine katılım, farkındalık artırma faaliyetleri, kişisel düşünce/empati, bireysel davranışlarda değişiklikler, insan haklarını destekleyen faaliyetler, Uluslararası Af Örgütü ile genel bir bağ kurma, bireysel güçlenme, sivil topluma katılım, sosyal ağ kurma*”³⁵⁸ şeklinde kodlanarak sayısal olarak raporlanmıştır. Tüm bunlar yine de ankette açık uçlu sorunun kullanılmasına dair net bir avantajı ifade etmeye yetmemektedir. Bu örnekte ayrıca düşünülmesi gereken, açık uçlu soru aracılığı ile serbest çağrışım yaptırılarak akla ilk gelen cevaba ulaşılmak istenip istenmediği olmalıdır.³⁵⁹ Bu sorunun analizinde kullanılan cevap kodlarının büyük ölçüde mantıksal çerçevede belirlenen göstergelerle ilgili olması ve her bir göstergenin ölçülmesi gerekliliği göz önünde bulundurularak soru türünün yeniden değerlendirilmesi önemlidir.

Hem KİHEP hem de REAP anketlerinde kullanılan tek ortak kapalı uçlu soru çeşidi olan derecelendirme sorularının farklı biçimleri³⁶⁰ bulunmaktadır. REAP anketinde tüm derecelendirme soruları, “*İnsan hakları ilkelerini ve standartlarını ne kadar bildiğinizi söylersiniz?*” ve “*Başkalarının haklarını savunmanın ne kadar önemli olduğunu düşünüyorsunuz?*” gibi verilen sorulara nicelik açısından 1-5 ölçeğinde cevap verilecek şekilde sorulmuştur. Ölçek üzerinde, 1 “hiç”i, 3 “kısmen”i ve 5 “oldukça fazla”yı ifade etmektedir. Derecelendirme sorularının yaygın olarak soru cümlesi yerine ifade cümlesi olarak kullanıldığı³⁶¹ göz önünde bulundurularak soru cümlelerinin “*insan hakları ilkelerini ve standartlarını biliyorum*” ve “*başkalarının haklarını savunmak benim için önemlidir.*” gibi ifadelerle dönüştürülebileceği söylenebilir. KİHEP için ilk dönemde kullanılan anket formundaki derecelendirme sorularının örnekleri ise, 1-3 ölçeğinde olmak üzere

³⁵⁷ Tibbits, F. (2010). s. 78.

³⁵⁸ a.g.e. s. 79.

³⁵⁹ Erdoğan, E., ve Uyan-Semerci, P. (2021). s. 134.

³⁶⁰ Erdoğan, E., ve Uyan-Semerci, P. (2021). s. 142-146.

³⁶¹ a.g.e.

sıklık ve katılma şeklindedir. Örneğin katılımcı kadınlara eğitimden sonra ne gibi örgütlenme girişiminde buldukları belirli ifadelerle sorularak, “1: hiç, 2: bazen, 3: sık sık” olan bir ölçek üzerinde cevapları istenmiştir. “Devlet dairelerine toplu halde gidip istekte bulduk.” ve “Eğitimdeki arkadaşlarla sık sık buluşuyoruz ve birbirimizden destek alıyoruz.” bu soru kapsamında yöneltilen ifadeler arasındadır. “Eğitim kendi cinselliğim hakkında daha bilinçli olduğumu sağladı” ifadesi için de ölçek “1: hiç katılmıyorum, 2: biraz katılıyorum, 3: oldukça katılıyorum” şeklinde belirtilmiştir. KİHEP’in katılma durumuna yönelik derecelendirme soruları ikinci dönem çalışmasında 1-5; üçüncü dönem çalışmasında ise 1-10 olarak uygulanmıştır. İkinci dönemden bir örnek soru “Aşağıda verilen ifadelere ne derecede katılıyorsunuz? 1: kesinlikle katılmıyorum, 3: biraz katılıyorum, 5: kesinlikle katılmıyorum anlamına gelmektedir.” olmak üzere, soru ile ilgili ifadeler “Kendine güvenen biriyim.”, “Sorunları çözebilirim.”, “Kadın olmayı seviyorum.” “Toplumda yararlı biri olmak önemlidir.” şeklindedir. Üçüncü dönemde ise katılma durumu derecelendirme sorusu örneğin şu şekilde sorulmuştur: “Genel olarak KİHEP’in sizin üzerinizdeki olası kişisel etkilerini düşündüğümüzde, şimdi size okuyacağım her bir ifadeye katılıp katılmama durumunuzu 1- Kesinlikle katılmıyorum 10- Kesinlikle katılıyorum olacak şekilde 10’lu ölçek üzerinden paylaşır mısınız?”. İlgili ifadelerden birkaçı da “Kendimi daha iyi ifade etmeye başladım”, “Bedenimle daha barışığım”, “Kendime daha fazla güveniyorum” gibidir.³⁶² Derecelendirme sorularının farklı kullanımı akla üç temel soruyu getirmektedir: (1) “ölçek kaç puandan oluşmalı?”; (2) “orta nokta olmalı mı?”; (3) “ara noktalara ne isim verilmeli?”. En nihayetinde karar, sorunun sorulacağı kişiler, raporlama kolaylığı ve ne kadar kesin bir cevap beklendiği değerlendirilerek verilmelidir.³⁶³

Kişinin yanıtını net bir şekilde belirlemeye zorlandığı, evet/hayır gibi seçenekleri olan basit ikili sorunun³⁶⁴ mümkün olduğunca etki değerlendirme çalışmalarında

³⁶² Ipsos Araştırma ve Danışmanlık Şirketi Sosyal Araştırmalar Hizmet Birimi. (2009). s. 37.

³⁶³ Erdoğan, E., ve Uyan-Semerci, P. (2021). s. 144-145.

³⁶⁴ a.g.e. s. 137.

sorulmaması önerilmektedir.³⁶⁵ KİHEP'in ilk ve ikinci dönem çalışmasında, oluşturulma şekli itibariyle evet/hayır sorusu olmasa da cevabı evet/hayır olarak belirlenen ifade sorularına yer verilmiştir. Örneğin aldığı eğitimin toplumsal alandaki davranışlarını nasıl etkilediğine dair verilen “*bir derneğe veya derneklere üye oldum.*”, “*eğitime (yeniden) başlamama neden oldu*” gibi ifadeler nicel göstergeleri ölçmek için sorulduğundan net cevaplara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu gibi durumlarda evet/hayır sorularının kullanımının uygun olduğu söylenebilir.³⁶⁶ Öte yandan, REAP çalışmasının “*Programın başkalarının insan haklarına yönelik empatinizi olumlu yönde etkilediğini söyleyebilir misiniz?*”, “*Eğitimi ve yerinde erişim faaliyetlerini yürütmek için gerekli becerilere sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?*” ve “*Mevcut insan hakları eğitim materyallerini/araçlarını kendi faaliyetlerinizde kullanmak üzere geliştirmek veya uyarlamak için gerekli becerilere sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?*” soruları evet/hayır sorusu formunda oluşturulmasına rağmen cevapları 1-5 nicel derecelendirme ölçeğinde kişiye ikiden fazla seçenek sunacak şekilde tasarlanmıştır.

İncelenen raporlarda kullanılan kapalı uçlu soru çeşitlerinin sonuncusu çoktan seçmeli sorudur. Bu tip sorulara sadece KİHEP çalışmalarında rastlanmıştır. Örneğin, katılımcı kadınlara eğitimden sonra aile içi kararlardaki etkisinin durumu, “1. azaldı, 2. hiç değişmedi ve 3. arttı” seçenekleri verilerek sorulmuştur. Ayrıca, aile içinde yaşadığı fiziksel/duygusal/ekonomik şiddetin eğitimden sonraki durumu da “1. arttı, 2. aynen devam ediyor, 3. azaldı, 4. sona erdi” seçenekleri verilerek sorulmuştur. Seçenekler sorulara verilebilecek bütün yanıtları içerdiğinden yöntemsel olarak doğru kullanıldığını söylemek mümkündür.³⁶⁷

Raporlarda tutarlılığın ölçülmesi amacıyla aynı anket üzerinde bir sorunun farklı şekillerde sorulmasına doğrudan bir örnek olmasa da bulguların tutarlılığını analiz etmeye yardımcı olabilecek bir yöntem REAP çalışması sürecinde izlenmiştir. Bu

³⁶⁵ *Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators.* (2011). s. 258- 259.

³⁶⁶ a.g.e.

³⁶⁷ a.g.e.

yöntem temelde aynı göstergenin farklı yanıtlayıcı profiline sorulması şeklindedir. Örneğin, çoğaltıcıların eğitimci eğitimi gerçekleştirmek için gerekli içerik bilgisi ile kaynak düzenleme ve üretim becerilerinin ölçülmesi adına hem çoğaltıcılara hem de insan hakları eğitim koordinatörlerine ve kilit uzmanlara soru yönlendirilmiştir. Çoğaltıcılardan “*mevcut insan hakları eğitim materyallerini/araçlarını kendi faaliyetlerinizde kullanmak üzere geliştirmek veya uyarlamak için gerekli becerilere sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?*” sorusunu 1: hiç, 5: oldukça fazla olacak şekilde eğitimin öncesi ve sonrası durumlarını düşünerek yanıtlamaları istenmiştir. İnsan hakları eğitimi koordinatörlerinden ve kilit uzmanlardan ise “*mevcut eğitim materyallerini geliştirme veya uyarlama becerileri*” ile ilgili sonuçların kendi yerlerinde uyguladıkları programlarda çoğaltıcılar açısından ne kadar geçerli olduğu ve buna ne kadar ulaşıldığını 1: hiç, 5: oldukça fazla olacak şekilde yanıtlamaları istenmiştir.³⁶⁸

Gerek anketlerin gerek odak grup görüşmelerinin ya da derinlemesine görüşmelerin açık ve kapalı uçlu soruları tasarlanırken, soruların yönlendirileceği kişiler tarafından kolay anlaşılması için dikkat edilmesi gereken bazı temel hususlar bulunmaktadır. Sorulan sorular basit, olabildiğince az kelime içerecek şekilde, tek bir soru içinde iki ayrı soru bulunmayacak şekilde tasarlanmalıdır. İçinde yanıt içeren yönlendirici sorular yerine nesnel bir dille hazırlanmış sorular sorulmalıdır. Sorularda kafa karışıklığına yol açabilecek belirsiz niceleyiciler ve terimler bulunmamalıdır.³⁶⁹ İncelenen raporların mantıksal çerçevelerinde de belirtilen sorular genel olarak bu hususlar gözetilerek tasarlanmıştır. Fakat, iyileştirilmesi gereken birkaç nokta tespit edilmiştir. Örneğin, “Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” değerlendirmesinde sorulan “*Seminer el kitabını faydalı buldunuz mu?*”, “*Seminerde mesleki hayatınızda işinize yarayacak neler duydunuz, öğrendiniz?*” soruları “*kitabın faydalı olduğu*”na ve “*seminerin işe yarar bilgiler içerdiği*”ne dair yönlendirici ifadeler içermektedir. Bunun yerine “*Seminer el*

³⁶⁸ Ek-2, Nitel göstergesi ölçmeye yönelik sorular, 1.5.1 ve 1.5.2 ile ilgili sorular.

³⁶⁹ Erdoğan, E., ve Uyan-Semerci, P. (2021). s. 114-115, 150.

kitabını nasıl buldunuz?” ve “Seminerde paylaşılan bilgiler hakkında ne düşünüyorsunuz?” gibi daha genel bir soru tercih edilebilir.

Soruların kime sorulacağı yani örneklemin nasıl seçileceğine gelince, insan hakları eğitimine katılan katılımcılardan oluşan evrenin bir listesine erişebilmenin mümkün olduğu göz önünde bulundurularak olasılıklı (rassal) örnekleme yöntemlerinden³⁷⁰ birinin kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir. Örneklemin rassal olarak belirlenmesi, hata payı ve güven aralığı gibi hesaplamaların yapılabilmesini mümkün kılarak, genel grup ortalaması hakkında tahminlerde bulunulmasını sağlayabilir.³⁷¹ Mertens’e göre ise, olasılıklı olmayan (teorik) örneklemler de nicel çalışmalarda kullanılabilir. Araştırmacılar/değerlendiriciler, temsili bir örnek görmek istediklerinde daha çok rastgele seçim teknikleri kullanılır. Öte yandan, araştırmacının/değerlendiricinin önceki tecrübelerine dayanarak, “en doğru veri kaynağı olduğunu düşündüğü bireylerden veri toplama” konusunda bilinçli bir karar alıp teorik örneklem stratejileri kullanması da mümkün olabilir.³⁷²

İncelenen raporlarda arasından sadece KİHEP’de olasılıklı örnekleme yöntemlerinden kümeleme ve katmanlamanın kullanıldığı görülmektedir. KİHEP’in ilk değerlendirme çalışması için, programa katılan 1485 kadın arasından 285 kişinin, yani toplam katılımcı sayısının %20’sinin, uygulanacak anketin örnekleme dahil edilmesi planlanmıştır. Bu 285 kadın, coğrafi bölgelere göre kümelenecek ve her bölgenin katılımcılarının %20’si ile görüşülecek şekilde belirlenmiştir. Böylelikle örneklemin, eğitimin verildiği bölgeleri eşit olarak temsil etmesi hedeflenmiştir.³⁷³ KİHEP’in ikinci ve üçüncü değerlendirme çalışmaları için ise programın tamamlandığı yıl ve bölgeler ya da illere göre orantısız bir dağılım yapılarak katmanlama yöntemi ile katılımcı anketi örnekleme belirlenmiştir. İkinci değerlendirme için 4.900 katılımcının %5’i olan 245 kişi; üçüncü değerlendirme için ise 3.931 katılımcının yaklaşık %13’üne denk gelen 500 kişinin örnekleme

³⁷⁰ a.g.e. s. 69-106.

³⁷¹ a.g.e. s. 78-82.

³⁷² Mertens, D. M. (2009). s. 213- 216.

³⁷³ Kardam, N. (2003). s. 14- 17.

dahil edilmesi hedeflenmiştir. İkinci ve üçüncü değerlendirme süreçlerinde anket çalışması grup yöneticilerine de uygulanmıştır. Bu profil için örneklem, ikinci değerlendirme sürecinde olasılıklı olmayan yöntemlerden biri olan amaçlı örnekleme ile seçilmiş; sadece en aktif grup yöneticileri örnekleme dahil edilmiştir. Üçüncü dönemde ise, özel olarak bir örneklem seçilmeksizin tüm grup yöneticilerine anket çalışması gönderilmiş ve gönüllü olanların katılımı sağlanmıştır.³⁷⁴ Toplam katılımcı sayısının örneklem belirlenirken bilinmediği REAP değerlendirme sürecinde de amaçlı örnekleme yöntemine başvurulduğu söylenebilir. Örneklem profili her ülke için genel olarak eşit sayıda ve şu şekilde hedeflenmiştir: 1 insan hakları eğitimi koordinatörü, olabildiği sayıda kilit uzman eğitmen, 15 çoğaltıcı ve 30 katılımcı.³⁷⁵ “Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” için ise, sonuçların değerlendirildiği aşamada 93 katılımcıdan 16’sının derinlemesine görüşmeler için gelişigüzel seçildiği anlaşılmaktadır.³⁷⁶

REAP ve KİHEP değerlendirme çalışmalarında, örneğin t testi gibi anlamlılık düzeyini ölçmeye dair istatistikî analizlere yer verilmiş olsa da örneklemin oluşturulma aşamasında yaşanan zorlukların sonuçların genellenebilirliğini engellediği de dile getirilmiştir.

“Bu örneklem istatistikî açıdan bütünü temsil etmiyordu, çünkü eğiticiler genelde merkeze hâlâ gelmeye devam eden veya eğiticilerle hâlâ iletişim içerisinde olan kadınlarla temasa geçebildiler ve onları çağırdılar. Eğitime katılanlara ulaşabilmek için, grup yöneticilerinin ulaşabildiği kadınlar muhtemelen programa katılan ortalama kadınlardan daha aktif olanlardı. Bu yüzden bazı sonuçlar gerçek durumdan daha olumlu çıkmış olabilir.”³⁷⁷

³⁷⁴ Tibbits, F. (2012). s. 15- 21; Ipsos Araştırma ve Danışmanlık Şirketi Sosyal Araştırmalar Hizmet Birimi. (2009). s. 8- 14.

³⁷⁵ Tibbits, F. (2010). s. 2- 7.

³⁷⁶ Yeşiladalı, B. (2019). s. 12- 13.

³⁷⁷ Kardam, N. (2003). s. 15.

“... bu çalışmanın diğer temel sınırlaması yanlı seçimdir. Çalışmanın rastgele olmayan doğası, anketlere ve saha ziyaretleri sırasında görüşmelere katılacak çoğaltıcıların ve katılımcıların insan hakları eğitimi koordinatörleri tarafından seçilmesini gerektirdi. Muhtemelen, çalışmaya katılmak üzere seçilen ve bunu yapmayı kabul eden REAP katılımcıları, programa yatırım yapan ve takdir gösteren kişilerdi. Bu kaynaklar, bu nedenle, REAP programı hakkında genel olarak olumlu bir görüşe sahip olmaya yatkın olacaktır. Sonuç olarak, REAP'in bireysel düzeydeki etkisini yüksek göstermeye, özellikle de kapalı uçlu sorulardaki derecelendirmelerde, yönelik bir eğilim olabilir.”³⁷⁸

4.4. DÖNÜŞTÜRÜCÜ YAKLAŞIMLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRME

Söz konusu raporlarda etki değerlendirmesi yapılan insan hakları eğitimlerinin hepsi, 2.1 başlığı altında tanımlanan dönüştürücü yaklaşımlara sahip eğitimlerdir. KİHEP, “sistemik ayrımcılık ve sürekli istismara maruz kalan” kadınların bir taraftan haklarına dair bilgilendikleri, diğer taraftan da kendi kişisel hikayelerini ve deneyimlerini anlattıkları, birbirlerine tavsiyelerde bulunarak mevcut sorunlarına birlikte çözüm bulmaya çalıştıkları dönüştürücü bir insan hakları eğitimi modelidir. Program “kadınların birer birey olarak tecrübe ve ihtiyaçlarını ifade etmelerine fırsat verirken, diğer yandan kadınların kendi kişisel deneyimleri ile genel anlamda kadınların insan hakları ihlalleri arasındaki organik bağın farkına varmalarını sağlamaktadır”.³⁷⁹ REAP'in amacı, insan hakları eğitimlerinin yaygınlaştırılması için örgün eğitim sistemindeki öğretmenler ve eğitimciler başta olmak üzere, STK'lar, topluluk liderleri, gazeteciler, cezaevi yetkilileri, yargı görevlileri, din görevlileri gibi toplumdaki kilit aktörlere insan hakları eğitmen eğitimi vermek olarak tanımlanmaktadır. Eğitmen eğitimine dahil edilen kilit aktörler yerel bağlama göre değişiklik göstermekle birlikte, programın yerel bağlam gözetmeyen genel katılım kriterleri dönüştürücü bir yaklaşımla belirlenmiştir. Tibbits'in dönüşüm

³⁷⁸ Tibbits, F. (2010). s. 6.

³⁷⁹ Tibbits, F. (2012). s. 11-14.

modeli olarak tanımladığı insan hakları modelinin “gönüllü katılım” ve “insan hakları için harekete geçme” özellikleri ile uyumlu olarak öncelikli hedeflenen bireyler “gerçekten insan hakları eğitimine açık olan ve insan haklarına dair temel bir bağlılığa olan”lardır.³⁸⁰ “Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi” projesi kapsamında gerçekleştirilen eğitim programının hedef kitlesinin³⁸¹ ise kilit bir meslek grup olan avukatlar olması ve hedeflenen sosyal değişimin katılımcıların mesleki rolü ile bağlantılı olması³⁸², insan hakları eğitiminin sadece bir profesyonel gelişim yaklaşımıyla³⁸³ yürütüldüğünü öne sürmek için yeterli değildir. Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı’nın, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklanan kadına yönelik şiddetle mücadele için kadın dayanışmasını güçlendirmeye ve toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için ulusal ve uluslararası sözleşmeleri kullanmaya dair feminist yöntemi insan hakları eğitimine yaklaşımlarının güçlendirici³⁸⁴ ve dönüştürücü³⁸⁵ yanını öne çıkarmaktadır.³⁸⁶ Bu eğitim programında da amaçlardan biri, kadın avukatların mesleki bilgi ve beceriler ile güçlendirilerek, edindikleri bilgi ve becerileri eşitsizliğin giderilmesi için eyleme geçirmelerini teşvik etmektir. Ayrıca, kadın avukatların müvekkileri olan kadınlarla kurdukları iletişim becerilerinin geliştirilmesi; diğer kadın avukatlarla kadına yönelik şiddet ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusundaki mesleki tecrübelerini, bilgilerini ve güncel meseleleri paylaşabilecekleri alanların yaratılması da eğitim programının sosyal dönüşüm için dayanışmayı güçlendirmek ile ilgili yanıdır. Dönüştürücü insan hakları eğitimi yaklaşıma sahip bu üç programın, sosyal değişimi hedeflerken ve daha sonra değişime dair sonuçları ölçerken dönüştürücü değerlendirme yaklaşımına eşit derecede başvurduklarını söylemek ise zordur.

³⁸⁰ Tibbits, F. (2010). s. 1.

³⁸¹ Yeşiladalı, B. (2019). s. 9.

³⁸² a.g.e.

³⁸³ Tibbits, F. L. (2017).

³⁸⁴ Keet, A. (2006).

³⁸⁵ Tibbits, F. L. (2017); Bajaj, M. (2011).

³⁸⁶ <https://morcati.org.tr/neler-yapiyoruz/biz-kimiz/> (Erişim Tarihi: 15.04.2021).

Değerlendirme sürecinde dönüştürücü paradigmayı ve “tabandan yukarı” değişim yaklaşımını gözeten sadece KİHEP’i bir toplumsal değişim aracı olarak gören³⁸⁷ Kadının İnsan Hakları Yeni Çözümler Derneği olmuştur. Her şeyden önce KİHEP, derneğin kadına karşı şiddet üzerine yapmış olduğu ve kadınların sesini duyan bir araştırmasının bulguları çerçevesinde başlatılmıştır. Bu araştırma ile kadına karşı şiddetin 1993-94 yıllarındaki mevcut durumu üzerine önemli gerçekler tespit edilmiştir.

“Bunlardan birincisi, kadınların yasaların kendilerine tanıdıkları hakların kesinlikle bilincinde olmadıkları ve yaşadıkları doğallaştırılmış şiddet ve ayrımcılık karşısında çaresizliğe sürüklendikleriydi. Araştırma süreci içinde ortaya çıkan diğer bir gerçek ise, Türkiye’de, büyük şehirler dışında, bağımsız kadın örgütlenmelerinin yok denecek kadar az olduğuydu.”³⁸⁸

Araştırma boyunca kadınlarla kurulan ilişkiler ve kadınların talepleriyle oluşturulan tartışma grupları KİHEP’in ilk adımları olmuş; 1995- 1997 yılları arasında ise çeşitli şehirlerde pilot uygulamalarla program katılımcı bir şekilde biçimlendirilmeye devam etmiştir.

“Hiç şüphesiz, kadınların yasalar tarafından korunan haklarını hayata geçirebilmeleri ve yaşamlarını kendi özgür iradeleri doğrultusunda yönlendirebilmeleri için, öncelikle kendilerine toplum tarafından tanınmayan bir “birey” olma alanı yaratmaları ve “hak” bilincini içselleştirmeleri gerekiyordu. Kadınlar arasında grup dayanışmasının oluşması ve bağımsız kadın örgütlenmelerinin artması, kadınların ihtiyaçlarını ve taleplerini dile getirmeleri, bu hak bilincinin toplumsal düzeye yayılması için şarttı. Kadının İnsan Hakları Eğitimi Programı, bu ihtiyaçlara cevap vermek amacı ile geliştirildi.”³⁸⁹

³⁸⁷ Kardam, N. (2003). Önsöz.

³⁸⁸ a.g.e.

³⁸⁹ a.g.e.

KİHEP için ihtiyaç tespit çalışması ve bununla bağlantılı olarak “biçimlendirici değerlendirme” süreci her katılımcı grup için ayrı ayrı ve katılımcı ilkelerle program boyunca da devam etmiştir.

“Grup katılımcıları program içinde ele alınacak konuları grup çalışmalarının en başında, ihtiyaç saptamaları ile belirliyordu. Bu ihtiyaç saptamaları hem grup çalışmalarının belirli bir yörede yaşayan kadınların öncelikli ihtiyaçlarına cevap vermesi, hem de katılımcılığın ilk günden itibaren programın temel taşlarından biri olarak yerleşmesini öngörüyordu.”³⁹⁰

Öte yandan, KİHEP’in ilk raporu ile üçüncü raporu sosyal ve siyasal mevcut durumun kısa bir analizi ile başlamaktadır.³⁹¹ Çünkü dernek, “Türkiye’deki genel sosyal ve siyasal iklimi göz önünde bulundurmadan sivil alanda yapılan herhangi bir insan hakları çalışmasının kendi içindeki değişimini ve dönüşümünü tam olarak ortaya koymak mümkün değildir.” anlayışına sahiptir.³⁹² Bu sebeple değerlendirme sürecinin farklı aşamalarında, güç ilişkilerini anlamaya dair bir takım sorular dahil edilmiştir. Örneğin ilk değerlendirme sürecinde dönemin evrensel insan hakları normları ve Türkiye’de kadının insan haklarının durumu ile ilgili kısa bir arka plan bilgisinin ardından şu sorular cevaplandırılmıştır: “Hukuk devleti kuralları, tarafsız bir kamu sektörü ve güçlü bir sivil toplum ne ölçüde destekleniyor?”, “Türkiye Devleti insan haklarını ne derece koruyor ve destekliyor?”, “Türk demokratik sisteminde eşitlik, katılımçılık ve güçlendirme ne ölçüde olumlu değerler olarak kabul ediliyor?”.³⁹³ Değerlendirme sürecinde beklenen sonuçlara ulaşmayı destekleyen ve engelleyen koşulları anlamak için de örneğin “hangi koşullar tabandan örgütlenmeyi teşvik etmektedir?”, “yerel liderlerin ortaya çıkmasına

³⁹⁰ a.g.e.

³⁹¹ Kardam, N. (2003). s. 4-9; Ipsos Araştırma ve Danışmanlık Şirketi Sosyal Araştırmalar Hizmet Birimi. (2009). s. 4-6.

³⁹² Ipsos Araştırma ve Danışmanlık Şirketi Sosyal Araştırmalar Hizmet Birimi. (2009). s. 4.

³⁹³ Kardam, N. (2003). s. 7-8.

katkıda bulunan koşullar nelerdir?”³⁹⁴ gibi sorular sorulmuştur. Belirtilen sorular aracılığıyla sosyal değişimin nasıl bir ortamda hedeflendiğini ve hedeflenen sonuçların hangi dinamikler içinde gerçekleştiğini anlamaya çalışması değerlendirmenin gelişimci ve dönüştürücü özelliklerini³⁹⁵ yansıtmaktadır.

“Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” ve REAP için ise herhangi bir mevcut durum analizi yapılmamıştır. Bu durum, “Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” kapsamında gerçekleştirilen eğitim programının veriye dayalı bir ihtiyaç analizinden ziyade şu beş varsayımdan yola çıkılarak oluşturulmasına sebep olmuştur: (1) İstanbul, Bursa, Eskişehir ve Trabzon’daki kadın avukatların uluslararası standartlar ve ulusal mevzuat ile ilgili yeterli farkındalığı ve bilgisi yoktur. (2) İstanbul, Bursa, Eskişehir ve Trabzon’daki kadın avukatların toplumsal cinsiyet ve kadın-erkek eşitliği ile ilgili yeterli farkındalığı ve bilgisi yoktur. (3) İstanbul, Bursa, Eskişehir ve Trabzon’daki kadın avukatların uluslararası standartlar ve ulusal mevzuatı toplumsal cinsiyet ve kadın-erkek eşitliğini gözeterek uygulamaları konusunda boşluklar vardır. (4) İstanbul, Bursa, Eskişehir ve Trabzon’daki kadın avukatların şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınlarla iletişim kurma konusunda becerilerini geliştirme ihtiyaçları vardır. (5) İstanbul, Bursa, Eskişehir ve Trabzon’daki kadın avukatlar toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve kadına yönelik şiddetle ilgili güncel meseleler ve tartışmalardan haberdar değildir. Oysa, belirtilen şehirlerde kadınların adalete erişimi önündeki mevcut sorunlar kadın avukatların bilgi ve becerilerinden ziyade, uluslararası ve ulusal mevzuatın yerelde uygulanması ile ilgili de olabilir. Kadınların adalete erişimleri önündeki engelleri kapsamlı bir mevcut durum analizi ile değerlendirmek soruna yönelik çözüm stratejilerinin ya da eğitim programının hedef kitlesi ve içeriğinin çok daha farklı olmasını gerektirebilir. Gelişimci ve dönüştürücü bir değerlendirme yaklaşımı, eğitime neden ihtiyaç duyulduğunu ve eğitimin ele almayı hedeflediği sorunlara dair insan haklarının durumunu anlamayı da

³⁹⁴ a.g.e. s. 55.

³⁹⁵ Patton, M. Q. (2011).; Mertens, D. M. (2009).

gerektirir.³⁹⁶ Yine de, yukarıda belirtilen varsayımların bir mevcut durum analizi ile doğrulanmamış olması eğitim yaklaşımının dönüştürücü³⁹⁷ ve güçlendirici³⁹⁸ özelliklerini tamamen yok etmez. Nihayetinde katılımcılar, program paydaşlarının ve baroların web siteleri, e-posta ve SMS gibi çeşitli kanallardan haberdar oldukları seminere kendi ihtiyaçları doğrultusunda ve gönüllü bir şekilde başvurmuşlardır.³⁹⁹ REAP’de ise, konuların ve hedef grupların yerel ihtiyaçlar doğrultusunda belirlendiğine dair bir vurgu⁴⁰⁰ olmasına rağmen yerel ihtiyaç analizinin programın biçimlendirici değerlendirmesine ve daha sonra sonuçlarının değerlendirmesine katkısına dair herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Aksine, değerlendirme göstergelerinin çalışmanın yapıldığı tüm ülkeler için standart olması, yerel ihtiyaç analizi yapılmış olsa dahi, sosyal değişim yaklaşımının “tepeden inme” olduğuna işaret etmektedir. Başlangıcı, “BM İnsan Hakları Eğitimi için On Yıl”a denk gelen programın amaçlarının, spesifik hedeflerinin ve öncelikli gruplarının küresel hedefler ile uyumlu olması da değişime, bu program özelinde, sadece “tepeden inme” bakıldığını düşündürmektedir.

İncelenen raporların hepsi, 4.1 başlığında tespit edildiği gibi, “eğitim sonu özet değerlendirme” ve “aktarım değerlendirme” aşamalarını gerçekleştirmiş olup uzun vadeli sonuçların incelendiği “etki değerlendirme” aşamasına dair bir çalışma yapmamıştır. REAP ve KİHEP değerlendirme çalışmaları uygulama zamanı açısından “etki değerlendirme” için uygun olsa da değerlendirme çerçeveleri bu aşamayı içermemektedir. “Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” için ise etki değerlendirme yapılmamış olmasının sebepleri finansal kaynak ve zaman kısıtları olarak belirtilmektedir.⁴⁰¹ Tüm bu değerlendirme çalışmaları için etki düzeyinin ölçülememesi sorunu aslında değerlendirmeye dair bir güçlendirme yaklaşımı⁴⁰² eksikliği ile ilişkilendirilebilir. Yaklaşımındaki bu eksiklik birtakım

³⁹⁶ a.g.e.

³⁹⁷ Tibbits, F. L. (2017).

³⁹⁸ Keet, A. (2006).

³⁹⁹ Yeşiladalı, B. (2019). s. 20.

⁴⁰⁰ Tibbits, F. (2010). s. 1.

⁴⁰¹ Yeşiladalı, B. (2019). s. 10 ve 46.

⁴⁰² Fetterman, D. M., ve Wandersman, A. (2005).

fırsatların kaçırılmasına sebep olmuştur. Örneğin, “Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi”nde eğitim katılımcılarının eğitimden sonra iletişime devam etmelerine olanak sağlayan “Kadın Avukatlar Buluşması (KAB)” eposta grubu ve çeşitli Whatsapp grupları bulunmaktadır.⁴⁰³ Bu gruplar aracılığıyla iletişim halinde olan kadın avukatların, eğitim sonrası tecrübe ettikleri olumlu değişim süreçlerini ya da zorlandıkları ve yeni bir ihtiyaç olarak gördükleri meseleleri paylaşmak için teşvik edilerek değerlendirme süreçlerine katılımları sağlanabilir. KİHEP için de gözden kaçırılan fırsat yine eğitime katılan kadınların değerlendirme için güçlendirilmesidir. Oysa programın sonuç zincirine dahil edilmemiş toplumsal düzeydeki uzun vadeli etkiler, kadınların kendi insan haklarının uygulanması için harekete geçmesinden sonra başlayacaktır. Kadınların devlet dairelerine toplu halde gidip istekte bulunması, imza kampanyaları başlatması, konferans/toplantı/seminer düzenlemeleri vb. eylemlerle Türkiye’deki kadın hareketine daha aktif olarak katılmalarının sonucundaki etkiyi ölçmek için de kadınların tüm bu eylemler için güçlendirilirken aynı şekilde değerlendirme için de güçlendirilmesi önemlidir. REAP’de eksik olan güçlendirme yaklaşımı ise, ölçme uygulaması tamamlanmış “eğitim sonu özet değerlendirme” ve “aktarım değerlendirme” aşamalarında veri kaybı yaşanıp yaşanmadığına dair de soru işaretleri yaratmaktadır. Örneğin değerlendirme raporundan, sonuç göstergelerinin on yıllık programın sekizinci yılında planlanan değerlendirme sürecinde oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, “*insan hakları eğitimi faaliyetlerinin katılımcılar açısından temel sonuçlarına dair kanıt*” (Ek-2) sağlamaları beklenen insan hakları eğitimi koordinatörleri ile kilit uzmanların, göstergeler ile uyumlu veri araçlarına programın en başından itibaren sahip olmadıkları ve bu araçları zamanlı bir şekilde toplayabilmeleri için herhangi bir kapasite geliştirme desteği almadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Üretilen raporların kadınlara ait olduğu ve sonuçlarının kadınların insan hakları için kullanılması gerektiği yaklaşımıyla açık bir kaynak olarak paylaşılan KİHEP ve “Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” değerlendirme çalışmaları

⁴⁰³ Yeşiladalı, B. (2019). s. 40.

bu etik ilke çerçevesinde dönüştürücü⁴⁰⁴ bir yaklaşım göstermektedir. “Kadınların Adalet Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” değerlendirme çalışması raporunun, eğitim programının uygulayıcılarının ötesinde, kadına yönelik şiddet ve ayrımcılıkla mücadele etmek amacıyla benzer eğitim çalışmaları yapan grupların da faydalanması için geniş bir şekilde paylaşıldığı ifade edilmektedir.⁴⁰⁵ Bu yaklaşımla değerlendirme çalışması kapsamında, kadınlar açısından eşitsiz olan koşulları değiştirme hedefiyle uygulanan tüm programların iyileştirilmesi için, değerlendirme süreci boyunca tespit edilen yeni ihtiyaçlar ve öneriler paylaşılmaktadır. Başka bir deyişle, değerlendirme çalışmasının sonuç ve tavsiyelerinin sosyal dönüşümü gerçekleştirmek üzere kadınlar için kullanılması teşvik edilmektedir. Kadının İnsan Hakları Yeni Çözümler Derneği de benzer yaklaşımlarını “...programın sistematik bir araştırma ile bir bütün olarak değerlendirilmesinin, bize, katılımcı kadınlara, grup yönlendiricilerine ve Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu yetkililerine yararlı olacağına ve programı ileriki yıllarda nasıl şekillendirebileceğimiz ve geliştirebileceğimiz konusunda hepimize yol gösterebileceğine karar verdik”⁴⁰⁶ şeklinde ifade etmektedir. Diğer taraftan REAP değerlendirme çalışmasında amaçlanan, Uluslararası Af Örgütü’nün insan hakları eğitimini geliştirmek, proje planlama ve yönetimini geliştirmek, raporlama yapmak, yeni fon kaynaklarına başvuru için hazırlık yapmak gibi kurumsal karar verme süreçleri ile ilgili olduğundan, diğer raporlara göre “pratik katılımcı” yaklaşıma⁴⁰⁷ daha yakın olduğu söylenebilir.

Değerlendirmelerdeki tavsiyeler incelendiğinde, bunların uzun vadeli sosyal değişim ile kısıtlı şekilde bağlantılı olduğu ya da doğrudan bağlantılı olmadığı görülmektedir. Bunun en önemli sebebi etki seviyesinde bir değerlendirme yapılmamış olması, dolayısıyla uzun vadeli sosyal değişime dair tavsiyelere dayanak oluşturabilecek bulguların olmamasıdır. “Kadınların Adalet Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi” değerlendirme çalışmasında tavsiyeler, “kadın avukatlara

⁴⁰⁴ Mertens, D. M. (2009).

⁴⁰⁵ Yeşiladalı, B. (2019). s. 42.

⁴⁰⁶ Kardam, N. (2003). Önsöz.

⁴⁰⁷ Cousins, J. B., ve Whitmore, E. (2007).

yönelik eğitimlerde en başta toplumsal cinsiyet farkındalığını geliştirmeye yönelik bir anlatım veya egzersiz yapmak üzere zaman ayrılmalı.”, “Türkiye’de kadın hareketinin kısa bir tarihçesi ve feminizm teorisine dair bir girizgah yapılabilir.”, “katılımcıların çok fazla soru soracakları ve katkı sunmak isteyecekleri tahmin edilen konu başlıklarına (örneğin 6284 ve TMK) bir oturum yeterli gelmediği için daha uzun bir süre ayrılabilir.” gibi⁴⁰⁸ eğitimin iyileştirilmesi ile kısıtlıdır. KİHEP’de de “6 haftalık süre genel talep üzerine yeni modüller ve/veya derinleştirilmiş modüllerle uzatılabilir, ayrıca aşamalara ayrılmış bir yapıya büründürülebilir.”, “gençlerin sosyal medyada daha çok varlık gösterdikleri dikkate alındığında, KİHEP’in dijital ortam uyarlanması düşünülebilir.” gibi eğitimin iyileştirilmesine dair tavsiyeler bulunmaktadır.⁴⁰⁹ Öte yandan, uzun vadeli sonuçlar KİHEP’de değerlendirilmemiş olsa bile, güç ilişkilerinin değerlendirmenin farklı aşamalarında izleniyor olması, değerlendirme tavsiyelerinin eğitim modelinin iyileştirilmesinden öteye gitmesine katkı sağlamıştır. Örneğin, programın uygulandığı zamanın politik koşullarında resmi kurumlarla program ortaklığı kurulmasında yaşanan zorlukları aşmak ile ilgili “stratejik sebeplerle modül isimleri ve içeriklerinde hassas noktaların yumuşatılması”, kurulacak ortaklıklarda politik olarak daha uyumlu siyasi partilerin, kadın çalışmaları yapan üniversite ve STK’ların önceliklendirilmesi gibi eğitimin içeriğini aşan fakat programın uygulanabilmesi için stratejik olarak nitelendirilebilecek tavsiyelere yer verilmiştir.⁴¹⁰ REAP değerlendirme çalışması ise, eğitim modelini ve etkilerini doğrulamaya kanıt oluşturmaktan öteye geçememiş ve eğitimin iyileştirilmesine dair tavsiyelere dahi yer vermemiştir.⁴¹¹

⁴⁰⁸ Yeşiladalı, B. (2019). s. 45-46.

⁴⁰⁹ Ipsos Araştırma ve Danışmanlık Şirketi Sosyal Araştırmalar Hizmet Birimi. (2009). s. 93.

⁴¹⁰ a.g.e. s. 92.

⁴¹¹ Tibbits, F. (2010). s. 102-105.

SONUÇ

İnsan hakları eğitimi, insan hakları ihlallerini önlemek, insan haklarına saygıyı ve BM çalışmalarının amaç ve hedeflerini teşvik etmek için bir kapasite geliştirme stratejisidir. Evrensel bir insan hakları kültürü oluşturmayı amaçlayan her türlü öğrenme, eğitim, öğretim veya bilgilendirme programlarını içermektedir. İnsan haklarına yönelik bilgi, beceri ve davranışlar üzerine çalışarak, bireysel, grupsal/kurumsal ve daha geniş topluluklar/toplumlar düzeyinde bir sosyal değişim sonucuna ulaşmayı hedeflemektedir. BM sisteminde, “BM İnsan Hakları Eğitimi için On Yıl” ve “İnsan Hakları Eğitimi için Dünya Programı” eylem planları dahil insan hakları eğitime yönelik taahhütleri yerine getirmesi gereken üye devletlerin ulusal politika yapıcılarıdır. Öte yandan sivil toplum kuruluşlarının, iş dünyasının ve medyanın da insan hakları eğitiminde aktif bir rolü vardır. Sivil toplum kuruluşları, insan hakları eğitimini toplumsal hareketleri genişletmek ve tabanı güçlendirmek için bir araç olarak da kullanabilmektedir.

Bu çalışmada temel amaç, hak sahibi bireyler, sivil toplum, medya, iş dünyası ve yükümlülük sahipleri gibi ulusal insan hakları koruma sistemindeki aktörleri hedefleyen insan hakları eğitimi programlarının bireysel, grupsal/kurumsal ve daha geniş topluluklar/toplumlar üzerindeki kısa, orta ve uzun vadeli sonuçlarının nasıl değerlendirilebileceğine yönelik modelleri ve yaklaşımları incelemektir. Çalışma, insan hakları eğitimi ile bireysel düzeyde edinilen bilgi, beceri ve davranışların, geniş toplumda insan haklarını gerçekleştirmeye dair etkisinin nasıl ölçülebileceği sorusuna cevap aramaktadır. Bu amaçla, çalışmanın ilk bölümünde insan hakları eğitiminin küresel ve ulusal (Türkiye) düzeylerdeki amaçları ve hedefleri incelenerek insan hakları eğitiminin beklenen sonuçları tanımlanmaya çalışılmıştır. İkinci bölümde, uluslararası standartlar, ulusal mevzuat, politikalar ve usuller, uluslararası ve ulusal insan hakları kurumları ve sivil toplum gibi birbirini etkileyen farklı unsurların oluşturduğu insan hakları sisteminin karmaşık yapısı içinde “tepeden inme” ve “tabandan yukarı” hedefleri olan aktörlerin uygulamada insan hakları eğitimine kattıkları dünya vatandaşlığı, hesap verebilirlik, dönüştürücü eylem/aktivizm, uygunluk, sosyal uyum ve güçlendirme gibi yaklaşımlar ele

alınmıştır. Böylece insan hakları eğitimi uygulamalarında sosyal değişimin yeri belirlenmiştir. Değerlendirme uzmanının bu değişimi ölçümlerken rolünü nasıl belirleyeceğine dair kavramsal bir çerçeve çizmek için de insan haklarıyla doğrudan ilişkili olan demokratik sosyal adalet, eşitlik ve güçlendirme kavramları ile ilgilenen gelişimsel, katılımcı, güçlendirici ve dönüştürücü değerlendirme yaklaşımlarına bakılmıştır. Üçüncü bölümde, insan hakları etki değerlendirmesi için önerilen iki temel eğitim değerlendirme modeli olan “sürekli gelişim döngüsü” ve “dört seviyeli model”in uygulama adımları teorik olarak aktarıldıktan sonra bu modeller, gelişimsel, katılımcı, güçlendirici ve dönüştürücü değerlendirme perspektiflerinden eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiştir. Çalışmanın son bölümünde, BMİHYK'nın çevirim içi kütüphanesi ve Türkiye’de insan hakları eğitimi çalışmaları yapan sivil toplum kuruluşlarının internet siteleri taranarak üç ayrı insan hakları eğitimi programı kapsamında tespit edilen beş etki değerlendirme raporu incelenmiştir. Bu inceleme, çalışmanın üçüncü bölümünde önerilen eğitim etki değerlendirme modelleri ve ikinci bölümde kavramsal çerçevesi çizilen değerlendirme yaklaşımları doğrultusunda yapılmıştır.

Yapılan teorik ve pratik incelemeler sonucunda çalışmada ulaşılan temel sonuç, çok aktörlü ve karmaşık insan hakları sistemi içinde gerçekleştirilen bir faaliyet olan insan hakları eğitiminin etki değerlendirmesi için bir sistem yaklaşımı kullanmak ve değerlendirmeye bütüncül bir süreç olarak bakmak gerektiğidir. Sistem yaklaşımını benimsemek, bir taraftan, ulusal insan hakları koruma sisteminin güçlendirilmesine ve istenen sosyal değişime yol açabilecek bir dizi potansiyel eylem olduğunu; diğer taraftan, insan hakları sistemi ve sosyal değişim önünde toplumsal güç ilişkilerinden kaynaklanan zorlukların bulunduğunu kabul etmeye yardımcı olur. Bu da değerlendirmeyi, değişim için insan haklarıyla ilgili diğer eylemleri hesaba katmaya ve güç ilişkilerini anlamaya zorlar. Bunun için de uzun soluklu, farklı aşamalardan, yöntemlerden ve yaklaşımlardan oluşan bütüncül bir değerlendirme modeli gerekmektedir. “Dört seviye modeli” ve “sürekli gelişim modeli” gibi eğitim değerlendirme modellerinin “gelişimsel değerlendirme” yaklaşımıyla yorumlanarak uygulanması, gereken bütüncül bakış açısını

sağlayabilir. Öte yandan, sosyal değişim ile ilişkilendirilen dönüştürücü insan hakları eğitimi ile dönüştürücü bakış açısına sahip değerlendirme arasındaki bağı kurmak da gerekir. Bunun için de katılımcı, güçlendirici ve dönüştürücü değerlendirme yaklaşımlarının çerçevelediği ilkeler gözetilmelidir.

Kirkpatrick ve Kirkpatrick'in sunduğu, “tepki”, “öğrenme”, “davranış/aktarım” ve “sonuçlar”ı içeren sonuç odaklı yaklaşıma sahip “dört seviye modeli” karmaşık insan hakları bağlamlarını anlamak için yeterli değildir. Çünkü bu model değerlendirmeyi, eğitimin kendisini biçimlendirmek ve sonuçlarını değerlendirmek ile kısıtlamaktadır. Timothy'nin sunduğu, “ihtiyaç tespit çalışması”, “biçimlendirici değerlendirme”, “eğitim sonu özetleyici değerlendirme” ve “aktarım/etki değerlendirme” süreçlerini içeren “sürekli gelişim modeli” ise insan hakları eğitiminin daha geniş bir bağlamda değerlendirilmesine yardımcı olur. İki modelin birlikte kullanılması ise etki değerlendirme için çok daha kapsamlı bir çerçeve sunar. Timothy'nin önerdiği model göz önünde bulundurularak etki değerlendirmenin adımları ve ne zaman yapılması gerektiği, Kirkpatrick ve Kirkpatrick'in önerdiği model çerçevesinde de sonuçlarla ilgili adımlarda neye bakılması gerektiği belirlenerek bir insan hakları eğitimi oturumu ya da programı bütüncül bir şekilde değerlendirilebilir.

Kirkpatrick ve Kirkpatrick'in sunduğu gibi sonuç odaklı yaklaşıma sahip mantık modelleri karmaşık yapıdaki sosyal değişimi yönetilebilir yapı taşlarına veya birbirini geliştiren adımlara bölmeye olanak tanıyarak etkiyi ölçülebilir ve analiz edilebilir hale getirebilir. Öte yandan, mantık modelleri basit ve doğrusal bir neden sonuç ilişkisi içerisinde kuruluyorsa sosyal değişimi anlamlandırabilme konusunda yetersiz kalacaktır. Bu yüzden değerlendirme uzmanı, belirli aşamalarda net, spesifik ve ölçülebilir sonuçları tanımlayan bir sonuç zincirine ihtiyacı olduğuna; belirli aşamalarda ise sonuç zinciri olmaksızın çalışması gerektiğine karar verebilir. Bu çalışma kapsamında incelenen ve her biri “eğitim sonu özet değerlendirme” ile “aktarım değerlendirme” aşamalarını uygulamış olan değerlendirme çalışmalarından yola çıkarak sonuç zincirinin bu aşamalarda bir ölçüm aracı olarak

kullanılmasının faydalı olduğu tespit edilmiştir. Bu aşamalar için sonuç zinciri, ölçümlenecek göstergelerin, ilgili soruların, doğru veri araçları ve veri kaynaklarının yapılandırılmış bir şekilde belirlenmesini kolaylaştırmıştır. Diğer taraftan, değişen bağlamları ve yeni koşulları anlamayı içeren “mevcut durum değerlendirmesi” ya da “ihtiyaç analizi”nde önceden belirlenmiş bir sonuç zinciri ile değerlendirmeyi sınırlandırmak yerine güç ilişkilerini anlamaya odaklanması tercih edilebilir. Yanı sıra, sonuç zincirinin ve sonuçları ölçmek için gerekli göstergelerin güç ilişkileri analizi üzerinden belirlenmesi sosyal değişimin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Pattons’un “gelişimsel değerlendirme” yaklaşımını tanımlarken, değişimin “tepeden inme” ve “tabandan yukarı” gerçekleştiğine dair çizdiği çerçeve, hem sonuç zincirini ve ilgili göstergeleri oluştururken hem de sonuç zinciri dışında bırakılan bağlamı izlemeye devam ederken önemli bir rehber olabilir. Güç ilişkileri analizi sonunda sonuç zinciri ile sosyal değişim ya “tepeden inme” ya da “tabandan yukarı” olmak üzere tek yönlü bir şekilde tanımlanacaktır. Fakat, değerlendirme uzmanı “gelişimsel değerlendirme” bakış açısına sahip ise, değişimin “tepeden inme” ve “tabandan yukarı” unsurların kesişim noktasında oluştuğunu gözden kaçırmayacaktır.

Sistem yaklaşımı, sosyal değişim ile ilişkilendirilen dönüştürücü insan hakları eğitimi ile dönüştürücü bakış açısına sahip değerlendirme arasındaki bağı kurmak için yeterli olmayabilir. Bunun için değerlendirme uzmanının kendisini sosyal dönüşümün öznesi olarak konumlandırması gerekir. Bu doğrultuda, “gelişimsel değerlendirme” çerçevesinde vurgulanan güç ilişkileri analizi de dahil değerlendirmenin tüm aşamalarında katılımcı, güçlendirici ve dönüştürücü ilkeler gözetmelidir. Dönüştürücü yaklaşımda katılım, değerlendirme sürecine mümkün olduğu kadar çok sayıda ve farklı paydaşın katılımını teşvik ederek sürecin tüm yönleri ile ilgili onlarla birlikte karar vermeyi içermektedir. Bunun için değerlendirme uzmanı farklı paydaşlar ile ilişkiyi başlatabilecek, aralarındaki güç ilişkilerini dengeleyebilecek ve kendi önyargılarını fark edebilecek yetkinliklere sahip olmalıdır. Katılımın sağlanabilmesi ve değerlendirme sürecinin paydaşlarca sahiplenilmesi için “güçlendirici değerlendirme”nin kapasite geliştirme ilkesinden

hareketle paydaşların değerlendirmeye yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Güçlendirme yaklaşımının etik bir ilke olmasının yanı sıra, etki ölçümüne pratik bir katkısı olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışma kapsamında incelenen değerlendirme süreçlerinde güçlendirme yaklaşımı eksikliğinin uzun süreli etkiyi ölçme önünde bir engel oluşturmuş olabileceği tespit edilmiştir. Dönüştürücü paradigmanın amacı, toplumu değerlendirme aracılığıyla dönüştürmek olduğu için, değerlendirme sonuçlarını paylaşırken de güç ilişkilerini göz önünde bulundurması gerekir. Dolayısıyla değerlendirme, bir taraftan baskı altındaki bireylerin ve grupların üretilen bilgiyi kullanmalarına; diğer taraftan iktidar sahiplerinin kendilerinden ödün verdiklerini düşünmeden gücü güvenli bir şekilde yeniden tahsis etmelerine yardımcı olmak için öneriler, rehberler ve araçlar da içermelidir.

Çalışma kapsamında incelenen model ve yaklaşımların uygulamada hayata geçebilmesi için değerlendirme uzmanının, değerlendirme tasarımı, veri toplama yöntemleri, veri analizi, raporlama ve araştırmada/değerlendirmede etik ilkeler gibi yöntemsel uzmanlığın ötesinde bir uzmanlığa sahip olması önemlidir. Örneğin, insan hakları eğitiminin odaklandığı insan hakları alanı veya kişi grubu ile ilgili bir uzmanlık değerlendirme uzmanının belirlenmesi aşamasında gözetilmesi gereken önemli bir kıstastır. Yanı sıra, değerlendirme uzmanı çalışılan insan hakları alanı ile ilgili yerel bağlama dair bütüncül bir anlayışa ve kültürel yetkinliğe sahip olmalıdır. Keza, güç ilişkileri analizini de içeren bir yerel bağlam analizi değerlendirmenin kilit taşıdır. Bu analiz etki değerlendirmenin temel ölçütü olan göstergelerin ve göstergeler ile bağlantılı olarak da toplanabilecek ve toplanamayacak verilerin yerel bağlama ve kültüre uygun olarak belirlenmesi için elzemdir.

İnsan hakları eğitiminin etki değerlendirmesine yönelik tespit edilen uygulama örneklerinin ilgili modeller ve yaklaşımları tam olarak gözetmemiş olması, çalışma kapsamında teorik bilginin pratik iyi örnekler ve öğrenilmiş dersler ile desteklenmesini zorlaştırmıştır. Bunun yerine çalışma, uygulama örneklerinin

değerlendirme modelleri ve yaklaşımları çerçevesinde analizine odaklanmıştır. Etki değerlendirmenin uygulamada ne olduğunun ve ne olmadığına ayırımını yapan bu analizin gelecekte yapılacak olan uygulama çalışmalarına yol göstereceği ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın diğer bir kısıtı, etki değerlendirme model ve yaklaşımlarını teorik ve pratik açıdan derinlemesine incelerken; nitel ve nicel veri toplama yöntemlerine dair pratik uygulamaların incelenmesi ile sınırlı kalmış olmasıdır. Etki değerlendirmede nitel ve nicel veri toplama yöntemleri ile ilgili farklı görüşlerin de derinlemesine incelenmesi ve daha geniş bir kavramsal çerçeve içerisinde pratik örneklerle bu kapsamda da bakılması çalışmada değinilen tartışmalara başka bir boyut katacaktır. Yanı sıra, çalışmanın daha fazla geliştirilebilmesi için, önerilen model ve yaklaşımların insan hakları eğitimi alanında daha yaygın bir şekilde uygulanması; değerlendirme raporlarının kullanılan model, yaklaşım ve veri toplama yöntemleri ile ilgili öğrenilmiş dersleri de içerecek şekilde açık bir kaynak olarak paylaşması önemlidir. İnsan hakları değerlendirme çalışmalarının, bütçe ve zaman kısıtları ötesinde, “etki seviyesi”ne ulaşamama sebepleri derinlemesine irdelenmeli; bunu yaparken insan hakları eğitiminden beklenen sosyal değişim gibi büyük sonuçların/etkilerin gerçekçiliği de sorgulanmalıdır. Ayrıca, savunuculuk faaliyetlerinin değerlendirilmesi, insan hakları etki analizi ve insan hakları izleme çalışmaları gibi ilgili diğer çalışmalar ile insan hakları eğitimi etki değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

MAKALELER VE KİTAPLAR

Altschuld, J. (1999). *From Needs Assessment to Action*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Andersen, E. A., ve Sano, H. (2006). *Human Rights Indicators at Programme and Project Level: Guidelines for Defining Indicators, Monitoring and Evaluation*. The Danish Institute for Human Rights. https://www.humanrights.dk/sites/humanrights.dk/files/media/migrated/indikator_manualwebpdf.pdf (Erişim Tarihi: 26.03.2021).

Bajaj, M. (2011). Human Rights Education: Ideology, Location, and Approaches. *Human Rights Quarterly*. 33. s. 481-508. DOI: 10.1353/hrq.2011.0019.

Bajaj, M., Cislighi, B., ve Mackie, G. (2016). *Advancing Transformative Human Rights Education: Appendix D to the Report of the Global Citizenship Commission*. Cambridge, UK: Open Book Publishers. <http://dx.doi.org/10.11647/OBP.0091.13>.

Bastia, T. (2000). *Qualitative and Quantitative Indicators for the Monitoring and Evaluation of the ILO Gender Mainstreaming Strategy*. https://www.researchgate.net/profile/Tanja-Bastia/publication/237263104_Qualitative_and_Quantitative_Indicators_for_the_Monitoring_and_Evaluation_of_the_ILO_Gender_Mainstreaming_Strategy/links/550184840cf2d60c0e5f197b/Qualitative-and-Quantitative-Indicators-for-the-Monitoring-and-Evaluation-of-the-ILO-Gender-Mainstreaming-Strategy.pdf (Erişim Tarihi: 30.05.2021).

Cousins, J. B., ve Whitmore, E. (2007). Making Sense of Participatory Evaluation: Framing Participatory Evaluation. *New Directions For Evaluation*. No. 114. s. 83-105. Wiley Periodicals, Inc. DOI: 10.1002/ev.226.

Creswell, J. W. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.

Erdoğan, E., ve Uyan-Semerci, P. (2021). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri İçin Bir Rehber: Gereklilikler, Sınırlılıklar ve İncelikler*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Fetterman, D. M., ve Wandersman, A. (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. The Guilford Press.

Flowers, N. (2000). *The Human Rights Education Handbook: Effective Practices for Learning, Action and Change*. Human Rights Resource Center, University of Minnesota. <http://hrlibrary.umn.edu/edumat/pdf/hreh.pdf> (Erişim Tarihi: 05.12.2020).

Foot, R. (2010). The Cold War and Human Rights. *The Cambridge History of the Cold War*. Cambridge University Press. s. 445- 465. <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521837217.022>.

Forsythe, D.P. (1993). Human Rights After the Cold War. *Netherlands Quarterly of Human Rights*. s. 393- 412. <https://doi.org/10.1177/016934419301100402>.

Funnell S.C, ve Rogers P.J. (2011). *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models*. Jossey Bass. <https://www.wiley.com/en-ca/Purposeful+Program+Theory%3A+Effective+Use+of+Theories+of+Change+and+Logic+Models-p-9780470478578> (Erişim tarihi: 28.04.2021).

Gerber, P. (2010). Human Rights Education: A Slogan in Search of a Definition. *Research Handbook on International Human Rights Law* (Editör: Joseph, S., McBeth, A., Elgar, E.). s. 541-566. Publishing Limited. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r32535.pdf> (Erişim tarihi: 30.10.2020).

Gertler, P. J., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L.B., ve Vermeersch, C. M. J. (2016). *Impact Evaluation in Practice*. World Bank. Second Edition. <https://www.worldbank.org/en/programs/sief-trust-fund/publication/impact-evaluation-in-practice> (Erişim Tarihi: 29.03.2021).

Greene, J. (2006). Evaluation, Democracy, and Social Change. *Handbook of Evaluation*. s. 118-140. SAGE.

Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE.

Keet, A. (2006). Chapter 6: Human Rights Education: Conceptual Eclecticism, Definitional Issues and Typological Considerations. 6.5. Models and Approaches to HRE. *Human Rights Education or Human Rights in Education: A Conceptual Analysis*. s. 213-217. University of Pretoria.

Kirkpatrick, D. L., ve Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Lemondé, M. (2013). *Türk Ceza Adalet Sistemi İhtiyaç Değerlendirme Raporu ve Eylem İçin Tavsiyeler*. <https://rm.coe.int/16806f234b%2045-47> (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

Luque, B.S. (2010). Gender Equality and Human Rights Responsive Evaluation: Rethinking Approaches. *From Policies to Results*. s. 125- 146. UNICEF https://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco_library/pdf/2010_-_Segone_-_From_Policy_To_Results-UNICEF.pdf#page=127 (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

Marks, S. P. (2010). Human Rights and Development. *Research Handbook on International Human Rights Law* (Editör: Joseph, S., McBeth, A., Elgar, E.). s. 167-195. Publishing Limited. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r32535.pdf> (Erişim tarihi: 30.10.2020).

Mertens, D. M. (2009). *Transformative Research and Evaluation*. The Guilford Press.

Patton, M. Q. (2011). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. The Guilford Press.

Perilli, L. (2014). *Anayasa Mahkemesine Bireysel Başvuru Sistemi İhtiyaç Analizi Raporu*. <https://rm.coe.int/16806f2347%20sayfa%2052.62> (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

Podems, D. R. (2010). Feminist Evaluation and Gender Approaches: There's a Difference?. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*. (6-14). s. 1-17.

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Vol. 1. (Editör: Tyler, R. W., Gagné R. M., Scriven. M.). s. 39–83. Rand McNally.

Teleki, K. (2007). *Human Rights Training for Adults: What Twenty-Six Evaluation Studies Say About Design, Implementation and Follow-Up*. Human Rights Education Associates, Inc. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/74BF01F5CE2682EEC12574C600519C87-HRA-Aug2007.pdf> (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

Tibbits, F. L. (2017). Evolution of Human Rights Education Models. *Human Rights Education: Ideology, Research, Praxis*. (Editör: Bajaj, M.). s. 178-241. University of Pennsylvania Press.

Timothy, J. N. (1996). Evaluating the Instructional Process. *Instructional Technology for Teaching and Learning*. Prentice Hall.

ULUSLARARASI VE BÖLGESEL KURULUŞLARIN KARAR, RAPOR VE DİĞER DOKÜMANLARI

Avrupa Komisyonu Uluslararası İş birliği ve Kalkınma Genel Müdürlüğü (DG DEVCO). https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/devco-strategic-plan-2016-2020-revised_en.pdf (Erişim Tarihi: 09.05.2021).

Avrupa Konseyi CM/Rec(2010)7 sayılı tavsiye kararı. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. <https://rm.coe.int/16803034e3> (Erişim Tarihi: 28.11.2020).

BM Belgeleri A/CONF.157/23. (1993). *World Conference on Human Rights: Vienna Declaration and Programme of Action*. <https://undocs.org/A/CONF.157/23> (Erişim Tarihi: 06.01.2021).

BM Belgeleri A/CONF. 166/9. (1995). *Programme of Action of the World Summit for Social Development*. <https://undocs.org/A/CONF.166/9> (Erişim Tarihi: 24.01.2021).

BM Belgeleri A/CONF. 177/20/Rev.1. (1995). *Report of the Fourth World Conference on Women*. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20E.pdf> (Erişim Tarihi: 24.01.2021).

Birleşmiş Milletler Değerlendirme Grubu. (2016). *Norms and Standards for Evaluation*. <http://www.unevaluation.org/document/detail/1914> (Erişim Tarihi: 10.10.2020).

BM Genel Kurulu 2200A (XXI) sayılı kararı. (1966). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx> (Erişim Tarihi: 19.12.2020).

BM Genel Kurulu 41/128 sayılı kararı. (1986). *Declaration on the Right to Development*. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/righttodevelopment.aspx> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

BM Genel Kurulu 44/25 sayılı kararı. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx> (Erişim Tarihi: 19.12.2020).

BM Genel Kurulu A/RES/49/184 sayılı kararı. (1995). *United Nations Decade for Human Rights Education*. <https://undocs.org/A/RES/49/184> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

BM Genel Kurulu A/51/506/Add 1. sayılı raporu. (1996). *The Addendum to the Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the Implementation of the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/008/02/PDF/N9700802.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

BM Genel Kurulu A/52/469/Add.1 sayılı kararı. (1997). *Guidelines For National Plans of Action For Human Rights Education*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/284/11/PDF/N9728411.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

BM Genel Kurulu A/RES/53/144 sayılı kararı. (1999). *Declaration on the Right and Responsibility of Individuals, Groups and Organs of Society to Promote and*

Protect Universally Recognized Human Rights and Fundamental Freedoms.
Madde 6. <https://undocs.org/pdf?symbol=en/A/RES/53/144>; (Erişim Tarihi: 06.01.2021).

BM Genel Kurulu A/RES/55/2 sayılı kararı. (2000). *United Nations Millennium Declaration.*
https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_55_2.pdf (Erişim Tarihi: 15.10.2020).

BM Genel Kurulu A/RES/59/113 A sayılı kararı. (2004). *World Programme for Human Rights Education.* <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/483/04/PDF/N0448304.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

BM Genel Kurulu A/59/525/Rev.1 sayılı kararı. (2005). *Revised Draft Plan of Action for the First Phase (2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education.* <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/253/74/PDF/N0525374.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

BM Genel Kurulu A/HRC/15/28 sayılı kararı. (2010). *Draft Plan of Action for the Second Phase (2010-2014) of the World Programme for Human Rights Education.* <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/48/PDF/G1015148.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

BM Genel Kurulu A/HRC/27/28 sayılı kararı. (2014). *Plan of Action for the Third Phase (2015–2019) of the World Programme for Human Rights Education.* <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/099/55/PDF/G1409955.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

BM Genel Kurulu A/HRC/42/23 sayılı kararı. (2019). *Draft Plan of Action for the Fourth Phase (2020–2024) of the World Programme for Human Rights Education*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/227/36/PDF/G1922736.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

BM Genel Kurulu A/RES/70/1 sayılı kararı. (2015). *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

BM Genel Kurulu A/RES/217 (III) sayılı kararı. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. [https://undocs.org/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/A/RES/217(III)) (Erişim Tarihi: 05.12.2020).

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği. (2011). *Guiding Principles on Business and Human Rights: Implementing the United Nations “Protect, Respect and Remedy” Framework*. https://www.ohchr.org/documents/publications/guidingprinciplesbusinesshr_en.pdf (Erişim Tarihi: 03.02.2021).

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği. (2018). *A Human Rights-Based Approach to Data: Leaving No One Behind in the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/HRIndicators/GuidanceNoteonApproachtoData.pdf> (Erişim Tarihi: 29.03.2021).

Birleşmiş Milletler Kalkınma Fonu. (2000). *Human Development Report 2000: Human Rights and Human Development*. New York Oxford University Press. http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/261/hdr_2000_en.pdf (Erişim Tarihi: 30.01.2021).

Birleşmiş Milletler Kalkınma Fonu. (2006). *Indicators for Human Rights Based Approaches to Development in UNDP Programming: A Users' Guide*. <http://www.undp-aci.org/publications/other/undp/hr/humanrights-indicators-06e.pdf> (Erişim tarihi: 10.10.2020).

Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu Belgeleri. *Cairo Declaration on Population & Development*. https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/94-09-04_Cairo_Declaration_on_Population_Development_ICPPD.pdf (Erişim Tarihi: 24.01.2021).

Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Grubu. (2019). *United Nations Sustainable Development Cooperation Framework: Internal Guidance*. https://unsdg.un.org/sites/default/files/2019-10/UN-Cooperation-Framework-Internal-Guidance-Final-June-2019_1.pdf (Erişim tarihi: 17.10.2020).

BM Yayınları. (1968). *Final Act of the International Conference on Human Rights: Teheran, 22 April- 13 May 1968*. https://legal.un.org/avl/pdf/ha/fatchr/Final_Act_of_TehranConf.pdf (Erişim Tarihi: 19.12.2020).

BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012). *Human Rights Indicators: A Guide To Measurement and Implementation*. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Human_rights_indicators_en.pdf (Erişim Tarihi: 29.03.2021).

BM Yayınları. HR/P/PT/18/Add. 1. (2020). *Evaluating the Impact of Human Rights Training: Guidance on Developing Indicators*. Equitas. <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/EvaluatingHRTraining.pdf> (Erişim Tarihi: 29.03.2021).

Consolidated versions of the Treaty on European Union and the Treaty on the Functioning of the European Union. (2012). 2012/C 326/01. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012M/TXT&from=EN> (Erişim tarihi: 29.10.2020).

Ekonomik ve Sosyal Konsey E/CN.4/2003/101 sayılı rapor. (2003). *Promotion and Protection of Human Rights: Information and Education. Study on the Follow-Up to the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004).* <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G03/113/29/PDF/G0311329.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 29.03.2021).

Ekonomik ve Sosyal Konsey E/CN.4/2004/93 sayılı rapor. (2004). *United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004): Report on Achievements and Shortcomings of the Decade and on Future United Nations Activities in This Area.* <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/112/36/PDF/G0411236.pdf?OpenElement> (Erişim Tarihi: 17.01.2021).

Ekonomik ve Sosyal Konsey Belgeleri E/2005/NGO/21. (2005). *Statement Submitted by People's Decade for Human Rights Education, a Non-governmental Organization in Consultative Status with the Economic and Social Council.* <https://pdhre.org/N0536534.pdf> (Erişim tarihi: 31.01.2021).

Evaluating Human Rights Education for Enhanced Community Participation In Decision-Making. (2011). Equitas. <https://equitas.org/wp-content/uploads/2018/01/Global-Eval-workshop-report.pdf> (Erişim Tarihi: 29.03.2021).

Evaluating Human Rights Training Activities: A Handbook for Human Rights Educators. (2011). Equitas, International Centre for Human Rights Education. <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/EvaluationHandbookPT18.pdf> (Erişim Tarihi: 01.09.2020).

Guidelines for National Plans of Action for Human Rights Education. (1997). [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/GuidelinesforNationalPlansofActionforHumanRightsEducation\(1997\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/GuidelinesforNationalPlansofActionforHumanRightsEducation(1997).aspx) (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice. (2009). OSCE/ODIHR, Council of Europe, OHCHR, UNESCO. <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf> (Erişim Tarihi: 26.04.2021).

Human Rights Impact Assessment Guidance and Toolbox. (2016). The Danish Institute for Human Rights. https://www.socialimpactassessment.com/documents/hria_guidance_and_toolbox_final_jan2016.pdf (Erişim Tarihi: 26.04.2021).

Human Rights in the Pacific: A Situational Analysis (2016). https://rrrt.spc.int/sites/default/files/resources/2019-01/Human_Rights_in_the_Pacific_A_situational_Analysis.pdf (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi (1999). *İnsan Hakları Eğitimi Türkiye Programı 1998-2007.* https://kadinininsanhaklari.org/wp-content/uploads/2018/06/IHE-HREP_TR.pdf (Erişim Tarihi: 17.03.2021).

İnsan Hakları Eylem Planı. (2021). Türkiye Cumhuriyeti Adalet Bakanlığı, İnsan Hakları Dairesi Başkanlığı. <https://rayp.adalet.gov.tr/resimler/1/dosya/insan-haklari-ep02-03-202115-14.pdf> (Erişim tarihi: 17.03.2021).

Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy. (1995). [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/12.IntegratedFrameworkofActiononEducationforPeace,HumanRightsandDemocracy\(1995\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/12.IntegratedFrameworkofActiononEducationforPeace,HumanRightsandDemocracy(1995).aspx) (Erişim Tarihi: 06.01.2021).

International Human Rights Education Evaluation Symposium. HRE for Social Change: Evaluation Approaches and Methodologies. (2007). Equitas. <https://equitas.org/wp-content/uploads/2011/04/EQUITAS-Symposium2007-Final-PRIN.pdf> (Erişim Tarihi: 29.03.2021).

İsviçre Uluslararası Kalkınma Ajansı (SIDA). <https://www.sida.se/English/how-we-work/our-fields-of-work/democracy-human-rights-and-freedom-of-expression/> (Erişim Tarihi: 09.05.2021).

Malta Recommendations on Human Rights Teaching, Information and Documentation. (1987). [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/8.MaltaRecommendationsonHumanRightsTeaching,InformationandDocumentation\(1987\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/8.MaltaRecommendationsonHumanRightsTeaching,InformationandDocumentation(1987).aspx) (Erişim Tarihi: 05.01.2021).

Manual for Embassies of EU Member States. Strengthening the National Human Rights Protection System. (2009). Human Rights Division Ministry of Foreign Affairs The Netherlands. <http://www.globalequality.org/storage/documents/pdf/manual%20nhrps-web.pdf> (Erişim Tarihi: 31.10.2020).

Official Journal of the European Union 2017/C 210/01. (2017). *The New European Consensus on Development: “Our World, Our Dignity, Our Future”*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42017Y0630\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42017Y0630(01)&from=EN) (Erişim Tarihi: 25.10.2020).

OHCHR. Uluslararası Temel İnsan Hakları Belgeleri. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/coreinstruments.aspx> (Erişim Tarihi: 17.10.2020).

Principles of the Vienna International Congress on the Teaching of Human Rights. (1978). [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/6.PrinciplesoftheViennaInternationalCongressontheTeachingofHumanRights\(1978\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/6.PrinciplesoftheViennaInternationalCongressontheTeachingofHumanRights(1978).aspx) (Erişim Tarihi: 04.01.2021).

Results-Based Management for International Assistance Programming at Global Affairs Canada: A How-to Guide. (2016). https://www.international.gc.ca/world-monde/assets/pdfs/funding-financement/results_based_management-gestion_axee_resultats-guide-en.pdf (Erişim Tarihi: 05.04.2021).

Sustainable Development Goals. Related Human Rights. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/Session5_OHCHR_SDG_HR_Table.pdf (Erişim Tarihi: 10.10.2020).

The Human Rights Based Approach to Development Cooperation Towards a Common Understanding Among UN Agencies. (2003). https://unsdg.un.org/sites/default/files/6959-The_Human_Rights_Based_Approach_to_Development_Cooperation_Towards_a_Common_Understanding_among_UN.pdf (Erişim Tarihi: 10.10.2020).

The Right to Human Rights Education- *A compilation of provisions of international and regional instruments dealing with human rights education.*
<https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/Listofinstruments.aspx> (Erişim tarihi: 05.01.2021).

Transforming Our World: Human Rights in the 2030 Agenda for Sustainable Development.
<https://www.ohchr.org/Documents/Issues/MDGs/Post2015/HRAAndPost2015.pdf>
(Erişim Tarihi: 01.10.2020).

Understanding Human Rights and Climate Change.
<https://www.ohchr.org/Documents/Issues/ClimateChange/COP21.pdf> (Erişim Tarihi: 03.02.2021).

UNESCO 11. Genel Konferansı. (1960). *Convention against Discrimination in Education.* http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Erişim Tarihi: 19.12.2020).

UNESCO 18. Genel Konferansı. (1974). *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms.* http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Erişim Tarihi: 19.12.2020).

World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy (The Montreal Declaration). (1993).
[https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/10.WorldPlanofActiononEducationforHumanRightsandDemocracy\(TheMontrealDeclaration\)\(1993\).aspx#:~:text=The%20Plan%20of%20action%20calls,transformed%20into%20a%20peaceful%20and](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/10.WorldPlanofActiononEducationforHumanRightsandDemocracy(TheMontrealDeclaration)(1993).aspx#:~:text=The%20Plan%20of%20action%20calls,transformed%20into%20a%20peaceful%20and) (Erişim Tarihi: 06.01.2021).

World Programme for Human Rights Education (2005-ongoing). (Tarihsiz).
<https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>
(Erişim Tarihi: 17.10.2020).

TÜRKİYE CUMHURİYETİ RESMİ GAZETESİ

Resmi Gazete. 4 Haziran 1998. Sayı 23362.

Resmi Gazete. 25 Aralık 1999. Sayı 23917.

Resmi Gazete. 8 Temmuz 2001. Sayı 24466.

Resmi Gazete. 11 Kasım 2006. Sayı 26343.

Resmi Gazete. 1 Mart 2014. Sayı 2828.

YEREL YÖNETİMLERİN, ARAşTIRMA MERKEZLERİNİN VE SİVİL TOPLUM KURULUşLARININ RAPORLARI

Cauchi S. (2008). *Audit and Needs Analysis: Human Rights Education and Training*. Victorian Council of Social Service.
https://www.parliament.vic.gov.au/images/stories/committees/sarc/charter_review/submissions/262_VCOSS_Audit_Needs_Analysis.pdf (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

Çalı, B., Durmuş, B., ve Eskitaşçıoğlu, İ. (2020). *Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Sözleşmelerinin Türkiye'deki Etkisi: 1999-2020*. (Çeviren: Orhun, D.). Koç Üniversitesi Küresel Kamu Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi. https://www.academia.edu/44498497/Birle%C5%9Fmi%C5%9F_Milletler_%C4%B0nsan_Haklar%C4%B1_S%C3%B6zle%C5%9Fmelerinin_T%C3%BCrkiyedeki_Etkisi_1999_2020 (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

Human Rights Watch. *World Report 2021: Events of 2020*. (2021). https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2021/01/2021_hrw_world_report.pdf (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

Ipsos Araştırma ve Danışmanlık Şirketi Sosyal Araştırmalar Hizmet Birimi. (2009). *Kadının İnsan Hakları Eğitim Programı (KİHEP), Kadının İnsan Hakları Eğitimi (KİHE), Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Seminer Uygulamaları, 2012-2018 Dönemi Etki Değerlendirme Raporu*. Kadının İnsan Hakları Yeni Çözümler Derneği. <https://kadinininsanhaklari.org/wp-content/uploads/2019/11/KIH-YC-2018-Etki-Analiz-Raporu.pdf> (Erişim Tarihi: 13.04.2021).

Kardam, N. (2003). *Kadının İnsan Hakları Eğitimi Programı 1995- 2003 Değerlendirme Raporu*. Kadının İnsan Hakları Yeni Çözümler Vakfı. https://kadinininsanhaklari.org/wp-content/uploads/2018/08/Degerlendirme_Raporu.pdf (Erişim Tarihi: 13.04.2021).

Tibbits, F. (2010). *Impact Assessment of the Rights Education Action Programme (REAP)*. Amnesty International Norway. <https://www.amnesty.org/download/Documents/40000/pol320062010en.pdf> (Erişim Tarihi: 03.11.2020).

Tibbits, F. (2012). *Kadının İnsan Hakları Eğitim Programı, KİHEP Etki Değerlendirme Raporu 2005-2011 Dönemi*. Kadının İnsan Hakları Yeni Çözümler Derneği. https://kadinininsanhaklari.org/wp-content/uploads/2018/08/ws_K%C4%B0HEP-2005_2011-bagimsiz-degerlendirme-TR.pdf (Erişim Tarihi: 01.09.2020).

Uluslararası Af Örgütü 2020/21 Raporu: Dünyada İnsan Haklarının Durumu. (2021). <https://www.amnesty.org/download/Documents/POL1032022021TURKISH.PDF> (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

Yeşiladalı, B. (2019). *Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi, Kadına Yönelik Ayrımcılık ve Şiddetle Mücadelede Hukuk Seminerleri: Eğitim Değerlendirme ve Etki Ölçümü Raporu*. İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi. <https://www.morcati.org.tr/attachments/article/535/egitim-etki-degerlendirme-raporu.pdf> (Erişim Tarihi: 01.09.2020).

ELEKTRONİK AĞ KAYNAKLARI

<https://www.amnesty.org/en/human-rights-education/> (Erişim Tarihi: 28.11.2020).

Binyıl Kalkınma Amaçları. <https://www.un.org/millenniumgoals/> (Erişim Tarihi: 15.10.2020).

<https://www.coe.int/en/web/ankara/programmes-in-turkey> (Erişim Tarihi: 17.05.2021)

Etkiniz AB Programı Destekli Yayınlar. <https://etkiniz.eu/blog/category/duyurular/etkiniz-destekli-yayinlar/> (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

Global Appeal for Human Rights Learning. (2004). İnsan Hakları Eğitimi İçin Halk Hareketi <https://pdhre.org/global-appeal-background.html> (Erişim Tarihi: 31.01.2021).

Koenig, S. İnsan Hakları Eğitimi İçin Halk Hareketi'nin Kurucusu. <https://www.youtube.com/watch?v=kNIonnBwN20> (Erişim Tarihi: 28.11.2020).

<https://morcati.org.tr/neler-yapiyoruz/biz-kimiz/> (Erişim Tarihi: 15.04.2021).

<https://searchlibrary.ohchr.org/?ln=en> (Erişim Tarihi: 25.09.2020).

<https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi: 17.05.2021).

EKLER

Ek-1: KİHEP Etki Değerlendirme Raporlarının Mantıksal Çerçevesi⁴¹²

Faaliyet: Kadınlara yönelik Kadının İnsan Hakları Eğitimi Programı (KİHEP)			
Çıktılar: Eğitici el kitabı Video filmi, Eğitici kitapçıklar, Araştırma raporları Diğer eğitim materyalleri Eğitimler	Bilişsel Yetkinlik Kısa Vadeli Sonuç/Etki (Kirkpatrick'de Öğrenme Seviyesi)	Kişisel Yetkinlik Kısa Vadeli Sonuç/Etki (Kirkpatrick'de Öğrenme Seviyesi)	Eylem Yetkinliği Orta Vadeli Sonuç/Etki (Kirkpatrick'de Aktarım/Davranış Seviyesi)
		1. Kadının insan hakları konusunda bilgilenmek ve bilinçlenmek.	2. Kadının insan hakları ile ilgili yaklaşım ve algılamada değişiklik.
Sonuç/Etkiye Dair Nicel Gösterge ⁴¹³	1.1. Yasal belgelerdeki haklardan haberdar olmak, bu hakların ihlalleri veya kısıtlamalarının neler olduğunu öğrenmek.	<i>Kişisel düzeyde:</i> 2.1. Kimlik algılanmasında ve yaklaşımlarda değişiklik (Kadının insan hakları olduğunun ve kadına	<i>Kişisel düzeyde:</i> 3.1. Bireysel olarak öğrenilen hakları kullanmak ve uygulamak.

⁴¹² İlk ve ikinci dönem raporları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Üçüncü dönem raporu dördüncü bölümde analizi güçlendirmek için kullanılmıştır.

⁴¹³ Nicel ve nitel göstergeler arasındaki ayırım, BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012) kaynağında belirtilen yönergeler dikkate alınarak yapılmıştır. Bu kaynakta nicel ve nitel göstergeler, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerine göre ayrıştırılmamıştır. Nicel göstergeler doğrulanabilir nesnelere, gerçekler veya olaylar ile ilişkilendirilmişken; nitel göstergeler, belirli bir duruma veya konuya yönelik yargılar, görüşler, algılar, duygular ve tutumlar ile ilişkilendirilmiştir.

	1.2. Cinsiyet rollerinin toplumsal oluşumu hakkında eleştirel bilinci geliştirmek.	erkek ayrımcılığı deneyimlerinin bilincine varmak). <i>Aile düzeyinde:</i> 2.2. Aile içinde yaklaşımların değişimi (hem ailenin yaklaşımı, hem de katılımcının aileye yaklaşımı). <i>Toplumsal düzeyde (Yakın çevre):</i> 2.3. Yerel çevrede yaklaşımların değişimi (hem çevrenin katılımcıya yaklaşımı, hem onun çevreye yaklaşımı).	<i>Aile düzeyinde:</i> 3.2. Öğrenilen hakları aile içinde ve aile ilişkilerinde uygulamak ve kullanmak. <i>Toplumsal düzeyde (Yakın çevre):</i> 3.3. Hakları bireysel değil bir grup olarak kullanmak ve uygulamak (dernek kurma hakkı, çözüm arama hakkı, çalışma hakkı, v.b.). <i>Her düzeyde (Yakın çevre):</i> 3.4. Tabanda örgütlenmeye gitmek.
Nicel Göstergelyi Ölçmeye Yönelik Sorular ⁴¹⁴	Bu kapsamda katılımcılara soru sorulmamıştır. 1.1.1. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti	Bu kapsamda katılımcılara soru sorulmamıştır. 2.1.1. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti	<i>Kişisel düzeyde:</i> Aldığım eğitim toplumsal alandaki davranışlarımı şu şekillerde etkiledi. 3.1.1. Bir derneğe veya derneklere üye oldum. ⁴¹⁵ /Mevcut bir kadın örgütüne

⁴¹⁴ “KİHEP katılımcı odak grup sorusu” ve “Grup yönlendiricileri odak grup sorusu” olarak belirtilmiş soruların dışındaki tüm sorular KİHEP katılımcı anketi sorularıdır.

⁴¹⁵ 1995-2003 dönemini içeren 1. Raporun sorusudur. Soru sadece katılımcılara yönlendirilmiştir.

	<p>mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p> <p>1.2.1. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p>	<p>mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p> <p>2.2.1. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p> <p>2.3.1. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p>	<p>aktif olarak katılmama yol açtı./Mevcut (ama ille de kadın hakları konusunda çalışmayan) bir derneğe veya örgüte katılmama sağladı.⁴¹⁶ Evet/Hayır</p> <p>3.1.2. Eğitime başladım (kursa yazıldım, okula devam ettim).⁴¹⁷/Eğitimime yeniden başlamama/devam etmeme neden oldu.⁴¹⁸ Evet/Hayır</p> <p>3.1.3. Çalışmaya başladım.⁴¹⁹/Gelir karşılığında çalışma hayatına geri dönmeme/çalışmaya başlamama neden oldu.⁴²⁰ Evet/Hayır</p> <p>3.1.4. Yeni işyeri açtım.⁴²¹/Kendi işimi kurmama neden oldu.⁴²²</p>
--	--	---	--

⁴¹⁶ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun “Mevcut bir kadın örgütüne aktif olarak katılmama yol açtı.” ve “Mevcut (ama ille de kadın hakları konusunda çalışmayan) bir derneğe veya örgüte katılmama sağladı.” olarak ayrı sorularıdır. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴¹⁷ 1995-2003 dönemini içeren 1. Raporun sorusudur. Soru sadece katılımcılara yönlendirilmiştir.

⁴¹⁸ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴¹⁹ 1995-2003 dönemini içeren 1. Raporun sorusudur. Soru sadece katılımcılara yönlendirilmiştir.

⁴²⁰ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴²¹ 1995-2003 dönemini içeren 1. Raporun sorusudur. Soru sadece katılımcılara yönlendirilmiştir.

⁴²² 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

			<p>Evet/Hayır</p> <p>3.1.5. Devlet kurumlarına (belediye, valilik) gidip talepte bulundum. 1. hiç bulunmadım, 2. birkaç kere bulundum, 3. çok bulundum.</p> <p>3.1.6. Avukata/savcıya/karakola gittim. 1. hiç gitmedim, 2. birkaç kere gittim, 3. çok gittim.</p> <p>3.1.7. Haklarımı korumak için Türkiye'deki kanunları (örneğin koruma emir) uygulamamı sağladı. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴²³</p> <p>3.1.8. Çevremde siyasi açıdan daha aktif olmama yol açtı (örneğin oy kullanmak, seçimlerde aday olmak, gibi). 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴²⁴</p> <p>3.1.9. Programa katıldıktan sonra bir şeyleri farklı yapmaya başladınız mı,</p>
--	--	--	---

⁴²³ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴²⁴ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

			<p>yaşamınızı değiştirmek için bir eyleminiz oldu mu? (KİHEP katılımcı odak grup sorusu).</p> <p>3.1.10. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p> <p><i>Aile düzeyinde:</i></p> <p>Eğitimden sonra öğrendiklerinizi kimlerle, ne kadar paylaştınız?</p> <p>3.2.1. Ailemle/yakın çevremle⁴²⁵ 1. hiç paylaşmadım, 2. biraz paylaştım, 3. epey paylaştım.</p> <p>3.2.2. Çevremdekilerle kadın hakları konusunda bilgi paylaşmamı ve tavsiyelerde bulunmamı sağladı. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴²⁶</p>
--	--	--	--

⁴²⁵ Katılımcılara uygulanan ankette, ailemle ve yakın çevremle olmak üzere 2 ayrı soru sorulmuştur.

⁴²⁶ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

			<p>3.2.3. Ev işlerine eşinizin katkısı 1. azaldı, 2. aynı kaldı, 3. arttı.⁴²⁷/Eşimin ev işlerine daha fazla katılmasında faydalı oldu. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴²⁸</p> <p>3.2.4. Ev işlerine çocuklarınızın katkısı 1. azaldı, 2. aynı kaldı, 3. arttı.</p> <p>3.2.5. Aile içinde fiziksel şiddet yaşadınız mı? Evet/Hayır</p> <p>3.2.6. Aile içinde size karşı duygusal şiddet var mı? Evet/Hayır</p> <p>3.2.7. Aile içinde size karşı ekonomik şiddet var mı? Evet/Hayır</p>
--	--	--	--

⁴²⁷ 1995-2003 dönemini içeren 1. raporun sorusudur. Soru sadece katılımcılara yönlendirilmiştir.

⁴²⁸ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

			<p>3.2.8. Evet ise⁴²⁹, eğitimden sonra 1. arttı, 2. aynen devam ediyor, 3. azaldı, 4. sona erdi.⁴³⁰</p> <p>3.2.9. Programa katıldıktan sonra bir şeyleri farklı yapmaya başladınız mı, yaşamınızı değiştirmek için bir eyleminiz oldu mu? (KİHEP katılımcı odak grup sorusu).</p> <p>3.2.10. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p> <p><i>Toplumsal düzeyde (Yakın çevre):</i></p> <p>Arkadaşlarla birlikte şu örgütlenme girişimlerinde bulunduk.</p> <p>3.3.1. Devlet dairelerine toplu halde gidip istekte bulunduk. 1. hiç</p>
--	--	--	--

⁴²⁹ Katılımcılara uygulanan ankette, fiziksel, duygusal ve ekonomik şiddet sorularına verilen her evet yanıtı için sorulmuştur.

⁴³⁰ Fiziksel, duygusal ve ekonomik şiddet soruları hem 1995-2003 dönemini içeren 1. raporda hem de 2005-2011 dönemini içeren 2. raporda bulunmaktadır. 1. rapor için yalnızca katılımcılara, 2. rapor için hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

			<p>bulunmadık, 2. bazen bulunuyoruz, 3. sık sık bulunuyoruz.</p> <p>3.3.2. İmza kampanyası başlattık.⁴³¹/Türkiye”deki kadın hareketine daha aktif olarak katılmama yol açtı (seminerler düzenlemek, imza dilekçelerine katılmak gibi).⁴³² Evet/Hayır</p> <p>3.3.3. Konferans, toplantı düzenledik.⁴³³/Türkiye”deki kadın hareketine daha aktif olarak katılmama yol açtı (seminerler düzenlemek, imza dilekçelerine katılmak gibi).⁴³⁴ Evet/Hayır</p> <p>3.3.4. İş kurduk. Evet/Hayır</p>
--	--	--	---

⁴³¹ 1995-2003 dönemini içeren 1. Raporun sorusudur. Soru sadece katılımcılara yönlendirilmiştir.

⁴³² 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴³³ 1995-2003 dönemini içeren 1. Raporun sorusudur. Soru sadece katılımcılara yönlendirilmiştir.

⁴³⁴ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

			<p>3.3.5. Dernek, vakıf, kooperatif kurduk.⁴³⁵/Yeni bir örgüt veya dernek kurmama yol açtı.⁴³⁶ Evet/Hayır</p> <p>3.3.6. Programa katıldıktan sonra bir şeyleri farklı yapmaya başladınız mı, yaşamınızı değiştirmek için bir eyleminiz oldu mu? (KİHEP katılımcı odak grup sorusu).</p> <p>3.3.7. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p> <p><i>Her düzeyde (Yakın çevre):</i></p> <p>3.4.1. Akıl sorulan kişi 1. olmadım, 2. bazen akıl soruldu, 3. oldukça çok danıştılar.</p> <p>Arkadaşlarla birlikte şu örgütlenme girişimlerinde bulunduk.</p>
--	--	--	---

⁴³⁵ 1995-2003 dönemini içeren 1. Raporun sorusudur. Soru sadece katılımcılara yönlendirilmiştir.

⁴³⁶ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

			<p>3.4.2. Eğitimdeki arkadaşlarla sık sık buluşuyoruz ve birbirimizden destek alıyoruz. 1. böyle bir şey olmuyor, 2. bazen oluyor, 3. sık sık oluyor.</p> <p>3.4.3. Deneyimlerimizi başka kadınlarla paylaştık. 1. böyle bir şey olmuyor, 2. bazen oluyor, 3. sık sık oluyor.</p> <p>3.4.4. Becerilerimizi bir araya gelerek birbirimize öğrettik. Evet/Hayır</p> <p>3.4.5. Tiyatro faaliyeti yaptık. Evet/Hayır</p> <p>3.4.6. Pazar kurduk veya pazara katıldık. Evet/Hayır</p> <p>3.4.7. Programa katıldıktan sonra bir şeyleri farklı yapmaya başladınız mı, yaşamınızı değiştirmek için bir eyleminiz oldu mu? (KİHEP katılımcı odak grup sorusu).</p>
--	--	--	--

			<p>3.4.8. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p> <p>3.4.9. Tabanda örgütlenmeleri için yardımcı olabildiniz mi? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p>
<p>Sonuç/Etkiye Dair Nitel Gösterge⁴³⁷</p>	<p>1.1. Yasal belgelerdeki haklardan haberdar olmak, bu hakların ihlalleri veya kısıtlamalarının neler olduğunu öğrenmek.</p> <p>1.2. Cinsiyet rollerinin toplumsal oluşumu hakkında eleştirel bilinci geliştirmek.</p>	<p><i>Kişisel düzeyde:</i></p> <p>2.1. Kimlik algılanmasında ve yaklaşımlarda değişiklik (Kadının insan hakları olduğunun ve kadına erkek ayrımcılığı deneyimlerinin bilincine varmak).</p> <p><i>Aile düzeyinde:</i></p> <p>2.2. Aile içinde yaklaşımların değişimi (hem ailenin yaklaşımı, hem de katılımcının aileye yaklaşımı).</p>	<p><i>Kişisel düzeyde:</i></p> <p>3.1. Bireysel olarak öğrenilen hakları kullanmak ve uygulamak.</p> <p><i>Aile düzeyinde:</i></p> <p>3.2. Öğrenilen hakları aile içinde ve aile ilişkilerinde uygulamak ve kullanmak.</p> <p><i>Toplumsal düzeyde (Yakın çevre):</i></p> <p>3.3. Hakları bireysel değil bir grup olarak kullanmak ve uygulamak (dernek</p>

⁴³⁷ Nicel ve nitel göstergeler arasındaki ayrım, BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012) kaynağında belirtilen yönergeler dikkate alınarak yapılmıştır. Bu kaynakta nicel ve nitel göstergeler, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerine göre ayrıştırılmamıştır. Nicel göstergeler doğrulanabilir nesnelere, gerçekler veya olaylar ile ilişkilendirilmişken; nitel göstergeler, belirli bir duruma veya konuya yönelik yargılar, görüşler, algılar, duygular ve tutumlar ile ilişkilendirilmiştir.

		<p><i>Toplumsal düzeyde (Yakın çevre):</i></p> <p>2.3. Yerel çevrede yaklaşımların değişimi (hem çevrenin katılımcıya yaklaşımı, hem onun çevreye yaklaşımı).</p>	<p>kurma hakkı, çözüm arama hakkı, çalışma hakkı, v.b.).</p> <p><i>Her düzeyde (Yakın çevre):</i></p> <p>3.4. Tabanda örgütlenmeye gitmek.</p>
<p>Nitel Göstergesi Ölçmeye Yönelik Sorular⁴³⁸</p>	<p>1.1.1. Siyasal, medeni ve ekonomik haklarım konusunda 1. zaten bilgiliydim, 2. biraz bilgiliydim, 3. çok şey öğrendim.</p> <p>1.1.2. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p> <p>1.1.3. Türkiye’de kadınların haklarını koruyan yasaları öğrenmemi sağladı. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz</p>	<p><i>Kişisel düzeyde:</i></p> <p>2.1.1. Bir kadın olarak eğitimden sonra kendime bakış açım olumlu biçimde 1. hiç değişmedi, 2. biraz değişti, 3. çok değişti.</p> <p>2.1.2. Kendime olan güvenim 1. azaldı, 2. aynı kaldı, 3. arttı.⁴⁴⁵/Genel anlamda özgüvenimin artmasını sağladı. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁴⁶</p>	<p><i>Kişisel düzeyde:</i></p> <p>3.1.1. Kendi özel uğraşlarıma ayırdığım vakit 1. azaldı, 2. hiç değişmedi, 3. arttı.</p> <p>3.1.2. Kendime bakma konusunda (görünüş, giyim kuşam gibi konularda) 1. özen göstermemeye başladım, 2. hiç değişmedim, 3. özen göstermeye başladım.</p> <p>3.1.3. Türkiye’de ve dünyada olup bitenler ve haberler ile 1. daha az ilgileniyorum, 2. eskisi kadar</p>

⁴³⁸ “KİHEP katılımcı odak grup sorusu” ve “Grup yönlendiricileri odak grup sorusu” olarak belirtilmiş soruların dışındaki tüm sorular KİHEP katılımcı anketi sorularıdır.

⁴⁴⁵ 1995-2003 dönemini içeren 1. Raporun sorusudur. Soru sadece katılımcılara yönlendirilmiştir.

⁴⁴⁶ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

	<p>katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴³⁹</p> <p>1.1.4. Doğurganlık haklarım hakkında daha fazla bilgi edinmemi sağladı. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁴⁰</p> <p>1.1.5. Haklarımı korumak için devlet kurumları ve sivil toplum örgütlerini nasıl kullanabileceğimi öğrenmemi sağladı. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁴¹</p> <p>1.1.6. Aşağıdaki konular hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğunuzu</p>	<p>2.1.3. Hayatımdaki sorunları fark etmemi sağladı. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁴⁷</p> <p>2.1.4. Sorunlarımı çözme kabiliyetim eskisine nazaran 1. azaldı, 2. değişmedi, 3. arttı.⁴⁴⁸/Hayatımdaki sorunları çözebilmeme yardımcı oldu. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁴⁹</p> <p>2.1.5. Bu haklardan benim için siyasal haklar/medeni haklar/ekonomik haklar⁴⁵⁰ 1. hiç önemli değil, 2. biraz önemli, 3. çok önemli.</p>	<p>ilgilenmiyorum, 3. daha fazla ilgileniyorum.</p> <p>3.1.4. Düşüncelerimi ifade 1. etmemeye başladım, 2. etmemde bir değişiklik olmadı, 3. ederken daha rahatım.⁴⁶⁰/Düşüncelerimi ifade etme becerilerimi artırdı. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁶¹</p> <p>3.1.5. Kendi kararlarımı kendi başıma almamdaki değişiklik: 1. eskiye kıyasla daha az kendi kararlarımı alıyorum, 2. eskisi kadar alıyorum, 3. kendi kararlarımı daha fazla kendim almaya başladım.⁴⁶²/Kendi adıma karar verebilme becerilerimi artırdı. 1. hiç</p>
--	---	---	--

⁴³⁹ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴⁴⁰ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴⁴¹ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴⁴⁷ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴⁴⁸ 1995-2003 dönemini içeren 1. Raporun sorusudur. Soru sadece katılımcılara yönlendirilmiştir.

⁴⁴⁹ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴⁵⁰ Katılımcılara uygulanan ankette, siyasal, medeni ve ekonomik haklar olmak üzere 3 ayrı soru sorulmuştur.

⁴⁶⁰ 1995-2003 dönemini içeren 1. Raporun sorusudur. Soru sadece katılımcılara yönlendirilmiştir.

⁴⁶¹ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴⁶² 1995-2003 dönemini içeren 1. Raporun sorusudur. Soru sadece katılımcılara yönlendirilmiştir.

	<p>belirtiniz. Her bir ifadeyi 1 ile 5 arasında numaralandırınız. 1: konuyla ilgili bilgim yok; 5: konu hakkında yeterince bilgi sahibiyim anlamına gelmektedir.</p> <p>Eğitim/çalışma/kadın olduğum için uğradığım şiddetten kurtulabilme/cinsel haklar ve doğurganlık/özüncce hareket edebilme/dernek kurma/siyasete katılma/devletten bana karşı sorumluluklarını yerine getirmesini isteme/kendimi ifade edebilme hakkı ve çocuk hakları.⁴⁴²</p> <p>1.2.1. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p>	<p>2.1.6. Kendi kendinize bakışınız değişti mi, değiştiyse nasıl? (KİHEP katılımcı odak grup sorusu).</p> <p>2.1.7. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p> <p>2.1.8. Kendi cinselliğim hakkında daha bilinçli olmamı sağladı. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁵¹</p> <p>2.1.9. Daha cesur olmamı sağladı. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁵²</p> <p>2.1.10. Kendime daha fazla değer vermeme sağladı. 1. hiç katılmıyorum,</p>	<p>katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁶³</p> <p>3.1.6. Programa katıldıktan sonra bir şeyleri farklı yapmaya başladınız mı, yaşamınızı değiştirmek için bir eyleminiz oldu mu? (KİHEP katılımcı odak grup sorusu).</p> <p>3.1.7. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p> <p><i>Aile düzeyinde:</i></p> <p>3.2.1. Aldığım eğitim aile fertleriyle olan ilişkilerimi (daha rahat iletişim, haklarımı koruma gibi) 1. hiç etkilemedi, 2. biraz etkiledi, 3. çok</p>
--	--	--	---

⁴⁴² 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru sadece Kartal ve Van Kadın Derneği KİHEP katılımcı gruplarına eğitim öncesi ve sonrasında uygulanan anketlerde sorulmuştur.

⁴⁵¹ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴⁵² 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴⁶³ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

	<p>1.2.2. Kadın bakış açısını daha iyi anlamamı sağladı. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁴³</p> <p>1.2.3. Kadınların cinselliği ve doğurganlık kapasitelerinin, hükümet politikalarını ne şekilde etkilediğiyle ilgili bilgimi arttırdı. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁴⁴</p>	<p>2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁵³</p> <p>2.1.11. Aşağıda belirtilen haklar sizin için ne derecede önemli? 1: önemli değil; 5: çok önemli anlamına gelmektedir.</p> <p>Eğitim/çalışma/kadın olduğum için uğradığım şiddetten kurtulabilme/cinsel haklar ve doğurganlık/özgürce hareket edebilme/dernek kurma/siyasete katılma/devletten bana karşı sorumluluklarını yerine getirmesini isteme/kendimi ifade edebilme hakkı ve çocuk hakları.⁴⁵⁴</p>	<p>etkiledi. ⁴⁶⁴/Aile üyeleriyle daha iyi ilişkiler kurmamı sağladı./Ailemle daha fazla çatışma yaşamama neden oldu. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁶⁵</p> <p>3.2.2. Ailede fikirlerime verilen önem 1. azaldı, 2. hiç değişmedi, 3. arttı.</p> <p>3.2.3. Aile içi kararlardaki etkim 1. azaldı, 2. hiç değişmedi, 3. arttı. ⁴⁶⁶/Aile içinde alınan kararlarda daha fazla söz sahibi olmamı sağladı. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁶⁷</p> <p>3.2.4. Eşinize, çocuklarınıza ve geniş ailenize karşı davranışlarınız herhangi</p>
--	---	--	--

⁴⁴³ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴⁴⁴ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴⁵³ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴⁵⁴ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru sadece Kartal ve Van Kadın Derneği KİHEP katılımcı gruplarına eğitim öncesi ve sonrasında uygulanan anketlerde sorulmuştur.

⁴⁶⁴ 1995-2003 dönemini içeren 1. Raporun sorusudur. Soru sadece katılımcılara yönlendirilmiştir.

⁴⁶⁵ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun “Aile üyeleriyle daha iyi ilişkiler kurmamı sağladı.” ve “Ailemle daha fazla çatışma yaşamama neden oldu.” olarak ayrı sorularıdır. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴⁶⁶ 1995-2003 dönemini içeren 1. Raporun sorusudur. Soru sadece katılımcılara yönlendirilmiştir.

⁴⁶⁷ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

		<p>2.1.12. Aşağıda verilen ifadelere ne derecede katılıyorsunuz? 1: kesinlikle katılmıyorum, 3: biraz katılıyorum, 5: kesinlikle katılmıyorum anlamına gelmektedir.</p> <p>Kendine güvenen biriyim/sorunları çözebilirim/kadın olmayı seviyorum/toplumda yararlı biri olmak önemlidir.⁴⁵⁵</p> <p><i>Aile düzeyinde:</i></p> <p>2.2.1. Kocama/çocuklarıma/ailemin diğer fertlerine⁴⁵⁶ yönelik tutumum 1. kötüye gitti, 2. hiç değişmedi, 3. iyiye gitti.</p> <p>2.2.2. Kocamın/çocuklarıma/ailemin diğer fertlerinin⁴⁵⁷ bana yönelik tutumu 1. kötüye gitti, 2. hiç değişmedi, 3. iyiye gitti.</p>	<p>bir biçimde değişti mi, değiştiyse nasıl? Ailenizin size karşı tutumu ve davranışı değişti mi, değiştiyse nasıl? Bu sürecin zaman içinde nasıl geliştiğini anlatabilir misiniz? (KİHEP katılımcı odak grup sorusu).</p> <p>3.2.5. Programa katıldıktan sonra bir şeyleri farklı yapmaya başladınız mı, yaşamınızı değiştirmek için bir eyleminiz oldu mu? (KİHEP katılımcı odak grup sorusu).</p> <p>3.2.6. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p> <p>3.2.7. Çevremdeki başka insanların sorunlarını çözebilmeme yardımcı oldu.</p>
--	--	--	--

⁴⁵⁵ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru sadece Kartal ve Van Kadın Derneği KİHEP katılımcı gruplarına eğitim öncesi ve sonrasında uygulanan anketlerde sorulmuştur.

⁴⁵⁶ Katılımcılara uygulanan ankette, kocama, çocuklarıma ve ailemin diğer fertlerine olmak üzere 3 ayrı soru sorulmuştur.

⁴⁵⁷ Katılımcılara uygulanan ankette, kocamın, çocuklarıma ve ailemin diğer fertlerinin olmak üzere 3 ayrı soru sorulmuştur.

		<p>2.2.3. Ailenize karşı tutumunuz ve yaklaşımınız değişti mi, değiştiyse nasıl? (KİHEP katılımcı odak grup sorusu).</p> <p>2.2.4. Ailenizin size karşı tutumu ve davranışı değişti mi, değiştiyse nasıl? Bu sürecin zaman içinde nasıl geliştiğini anlatabilir misiniz? (KİHEP katılımcı odak grup sorusu).</p> <p>2.2.5. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p> <p>2.2.6. Çocuklarımı yetiştirirken toplumsal cinsiyet rollerine daha duyarlı olmamı sağladı. 1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁵⁸</p> <p>2.2.7. Aşağıda verilen ifadelere ne derecede katılıyorsunuz? 1: kesinlikle</p>	<p>1. hiç katılmıyorum, 2. biraz katılıyorum, 3. oldukça katılıyorum.⁴⁶⁸</p> <p><i>Toplumsal düzeyde (Yakın çevre):</i></p> <p>3.3.1. Programa katıldıktan sonra bir şeyleri farklı yapmaya başladınız mı, yaşamınızı değiştirmek için bir eyleminiz oldu mu? (KİHEP katılımcı odak grup sorusu).</p> <p>3.3.2. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p> <p><i>Her düzeyde (Yakın çevre):</i></p> <p>3.4.1. Programa katıldıktan sonra bir şeyleri farklı yapmaya başladınız mı, yaşamınızı değiştirmek için bir eyleminiz oldu mu? (KİHEP katılımcı odak grup sorusu).</p>
--	--	--	--

⁴⁵⁸ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

⁴⁶⁸ 2005-2011 dönemini içeren 2. raporun sorusudur. Soru hem katılımcılara hem de grup yöneticilerine yönlendirilmiştir.

		<p>katılmıyorum, 3: biraz katılıyorum, 5: kesinlikle katılmıyorum anlamına gelmektedir.</p> <p>Kocam bana iyi davranır/çocuklarım bana iyi davranır/ailemin diğer üyeleri bana iyi davranır.</p> <p><i>Toplumsal düzeyde (Yakın çevre):</i></p> <p>2.3.1. Topluma faydalı insan olmak/eş olmak/anne olmak/vatandaş olmak/kadın olmak⁴⁵⁹ 1. az önemli, 2. önemli, 3. çok önemli.</p> <p>2.3.2. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p>	<p>3.4.2. Size göre bu eğitimin katılımcılar üzerinde etkisi ne oldu? Nasıl etkilendiler? Yaşamları değişti mi? Nasıl? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p> <p>3.4.3. Tabanda örgütlenmeleri için yardımcı olabildiniz mi? (Grup yönlendiricileri odak grup sorusu).</p>
<p>Güç dinamiklerinin eğitim sonuçlarının başarısına katkı sağladığına/sonuçları engellediğine dair analiz yapmak üzere sorulan diğer sorular:</p> <p>Ankette katılımcılara yönlendirilen sorular:</p>			

⁴⁵⁹ Katılımcılara uygulanan ankette, topluma faydalı insan olmak, eş olmak, anne olmak, vatandaş olmak ve kadın olmak şeklinde 5 ayrı soru sorulmuştur.

“Arkadaşlarla birlikte şu örgütlenme girişimlerinde bulunduk” grubundaki sorulara takip sorusu niteliğinde sorulan:
Bu girişimlerde sizce başarıyı sağlayan faktörler nelerdir?

Diğer 1. Grup içinde bir veya birkaç kişinin liderliği/arkadaşlar arasında iyi ilişkiler/grup yönlendiricisinin desteği⁴⁶⁹ başarıyı 1. hiç etkilemiyor, 2. biraz etkiliyor, 3. oldukça etkiliyor.

Diğer 2. Devlet kuruluşlarının destekleyici tavrı/memleketteki genel siyasi ve ekonomik ortam/aile fertlerinin desteği/ailenizin ekonomik durumunun uygunluğu başarı için 1. önemli değil, 2. biraz önemli, 3. çok önemli.

Odak grup görüşmelerinde katılımcılara yöneltilen sorular:

Diğer 3. Size göre bu eğitimin hedefleri nelerdi ve sizce bunlara ulaşıldı mı?

Diğer 4. Bu programa katılmadan önce programın ne hakkında olduğunu düşünüyordunuz, katılımdan sonra düşünceleriniz değişti mi?

Eğitimi sonu özet değerlendirmeye dair diğer sorular (Kirkpatrick’de Tepki Seviyesi):

Ankette katılımcılara yöneltilen sorular:

Diğer 3. Sizce bu program amacına ulaştı mı? Evet/Hayır

Diğer 4. Bu program başarısını sizce en çok neye borçlu? 1. Grup yönlendiricisi, 2. Program konuları, 3. Programın yürütülüş şekli, 4. Diğer varsa yazınız:

⁴⁶⁹ Katılımcılara uygulanan ankette, birkaç kişinin liderliği, arkadaşlar arasında iyi ilişkiler, grup yönlendiricisinin desteği olmak üzere 3 ayrı soru sorulmuştur.

Diğer 5. Grup yönlendiricisini/program konularını/programın yürütülüş şeklini⁴⁷⁰ program başarısı açısından önemini değerlendiriniz. 1. önemsiz, 2. biraz önemli. 3. çok önemli.

Odak grup görüşmelerinde katılımcılara yönlendirilen sorular:

Diğer 6. Bu programın değişmesi veya geliştirilmesi için önerileriniz var mı?

Odak grup görüşmelerinde grup yöneticilerine yönlendirilen sorular:

Diğer 7. Eğitim grubunuzdaki katılımcıları nasıl seçtiniz, kıstaslarınız nelerdi?

Diğer 8. Size göre eğitiminizin başarılı olmasını hangi öğeler sağladı?

Diğer 9. Eğitim süresi boyunca ve sonrasında, eğitici ve yönlendirici olarak karşılaştığınız sorunlar ve endişeleriniz nelerdi?

Diğer 10. Eğitim bittikten sonra katılımcıları takip ettiniz mi?

⁴⁷⁰ Katılımcılara uygulanan ankette, grup yönlendiricisi, program konuları, programın yürütülüş şekli olmak üzere 3 ayrı soru sorulmuştur.

Ek-2: REAP Etki Değerlendirme Raporunun Mantıksal Çerçevesi

Faaliyet: İnsan hakları eğitimi üzerine eğitimci eğitimi			
Çıktılar:	Kısa Vadeli Sonuç/Etki	Orta Vadeli Sonuç/Etki	Nihai Sonuç/Uzun Vadeli Etki
Katılımcı olarak dahil olunan eğitim sayısı.			
Eğitmen olarak dahil olunan eğitim sayısı (eğitimin öncelikli teması).	1.1. Kişinin kendi insan haklarını anlaması.	2.1. İnsan haklarıyla ilgili konularda farkındalık.	3.1. İnsan haklarının gerçekleştirilmesini teşvik eden ve koruyan mevzuatın ve politikanın uygulanması.
Uluslararası Af Örgütü tarafından eğitilmiş çoğaltıcılar tarafından gerçekleştirilen REAP sponsorluğundaki eğitimler.	1.2. Kişinin başkalarının insan haklarını anlaması.	2.2. Başkalarına karşı empati, hoşgörü ve saygı duygularını geliştirme.	
REAP programını yürütmeye uygun mevcut eğitimci/çoğaltıcı havuzu (kadın, genç, çocuk, LGBTI, engelli birey, mülteci, öğretmen, avukat, STK, topluluk temelli kurum, devlet memuru, insan hakları savunucusu, dini lider vb., eğitim verme deneyimi).	1.3. İnsan hakları değerlerinin içselleştirilmesi.	2.3. İnsan haklarını geliştirme için kişisel eylemlilik duygusu.	
REAP desteği ile geliştirilen insan hakları eğitimi kaynakları.	1.4. Eğitim verme kapasitesi.	2.4. İnsan haklarının kişisel olarak daha fazla gerçekleştirilmesi.	
Çoğaltıcılara eğitimci eğitimi verecek kilit uzman sayısı.	1.5. İnsan hakları eğitimi ile ilgili kaynak geliştirme kapasitesi.	2.5. İnsan hakları ilkelerini başka	

Kilit uzmanların verdiği eğitim sayısı (eğitmen eğitimi, sunum, atölye çalışması, bunların süresi ve öncelikli temaları)		şekillerde uygulama kapasitesi.	
Sonuç/Etkiye Dair Nicel Gösterge ⁴⁷¹	<p>1.1.1. İnsan hakları ilkeleriyle ilgili içerik bilgisi (bilgi kontrol edilerek).</p> <p>1.2.1. Haklar arasındaki olası çatışmalara ilişkin farkındalık.</p>	<p>2.1.1. İnsan hakları çerçevesinin kişisel, toplumsal, ulusal ve uluslararası koşullara ve sorunlara uygulanması (eylemin kanıtı).</p> <p>2.2.1. Başkalarının, özellikle de kırılgan grupların, insan hakları koşullarına ilişkin endişe duyma (eylemin kanıtı).</p> <p>2.2.2. Kendinden farklı olanların, özellikle kendi toplumunda ayrımcılığa maruz kalanların veya</p>	3.1.1. Diğer ülkelerde siyasi mahkumların serbest bırakılması (REAP ülkesindeki Uluslararası Af Örgütü üyeleri tarafından gerçekleştirilen eylemler sonucunda).

⁴⁷¹ Nicel ve nitel göstergeler arasındaki ayırım, BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012) kaynağında belirtilen yönergeler dikkate alınarak yapılmıştır. Bu kaynakta nicel ve nitel göstergeler, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerine göre ayrıştırılmamıştır. Nicel göstergeler doğrulanabilir nesnelere, gerçekler veya olaylar ile ilişkilendirilmişken; nitel göstergeler, belirli bir duruma veya konuya yönelik yargılar, görüşler, algılar, duygular ve tutumlar ile ilişkilendirilmiştir.

		<p>kendisine karşı ayrımcılık yapanların, insan haklarına karşı artan hoşgörü duygusu (eylemin kanıtı).</p> <p>2.3.1. İnsan haklarını geliştirmek için gerçekleştirilen eylemler, üretilen mekanizmalar ve politikalar./Katıldığı kampanyalar, eylemler (Uluslararası Af Örgütü'nün ya da başka bir örgütün).</p> <p>2.3.2. Uluslararası Af Örgütü'ne veya insan haklarını destekleyen başka bir örgüte üye olmak.</p>	
Nicel Göstergelye Ölçmeye Yönelik Sorular	1.2.1.1. Günlük yaşamınızı düşünerek, şu anda insan haklarıyla ilgili olarak gördüğünüz üç sorun nedir?	2.1.1.1. Kişisel hayatınızda insan haklarını kullanıyor musunuz? Evet ise nasıl?	3.1.1.1. REAP programına katılımından sonra Uluslararası Af Örgütü üyesi olup imza kampanyası yürütenler sayesinde diğer ülkelerde siyasi

		<p>2.3.1.1. Bu dönemde ne gibi kampanya çalışmalarınız ve eylemlerinizi oldu?</p> <p>2.3.1.2. Uluslararası Af Örgütü'nün insan hakları eğitimi programına katılımınızın bir sonucu olarak yeni faaliyetler gerçekleştirdiniz mi? Evet ise açıklayın.</p> <p>2.3.2.1. Uluslararası Af Örgütü üye sayısı/yerel gruplarının sayısı (REAP programının öncesi/sonrası)</p>	<p>mahkumların serbest bırakılması gibi bir durum oldu mu? Evet ise açıklayın.</p>
Sonuç/Etkiye Nitel Gösterge ⁴⁷²	1.1.1. İnsan hakları ilkeleriyle ilgili içerik	2.1.1. İnsan hakları çerçevesinin kişisel,	

⁴⁷² Nicel ve nitel göstergeler arasındaki ayrım, BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012) kaynağında belirtilen yönergeler dikkate alınarak yapılmıştır. Bu kaynakta nicel ve nitel göstergeler, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerine göre ayrıştırılmamıştır. Nicel göstergeler doğrulanabilir nesnelere, gerçekler veya olaylar ile ilişkilendirilmişken; nitel göstergeler, belirli bir duruma veya konuya yönelik yargılar, görüşler, algılar, duygular ve tutumlar ile ilişkilendirilmiştir.

	<p>bilgisi (öz değerlendirme).</p> <p>1.1.2. Kendi haklarını savunmanın önemi konusunda farkındalık.</p> <p>1.2.1. Başkalarının haklarını savunmanın önemi konusunda farkındalık.</p> <p>1.3.1. İnsan hakları çerçevesi, kişinin sahip olduğu diğer dini, politik veya etnik değerlerle tutarlı/bunları tamamlayıcı niteliktedir (düşünce beyanı).</p> <p>1.4.1. Eğitimleri gerçekleştirmek için gerekli içerik bilgisi.</p> <p>1.4.2. Eğitimleri gerçekleştirmek için gerekli yöntemsel ve</p>	<p>toplumsal, ulusal ve uluslararası koşullara ve sorunlara uygulanması (düşünce beyanı).</p> <p>2.2.1. Başkalarının, özellikle de kırılgan grupların, insan hakları koşullarına ilişkin endişe duyma (düşünce beyanı).</p> <p>2.2.2. Kendinden farklı olanların, özellikle kendi toplumunda ayrımcılığa maruz kalanların veya kendisine karşı ayrımcılık yapanların, insan haklarına karşı artan hoşgörü duygusu (düşünce beyanı).</p> <p>2.3.1. İnsan haklarını geliştirmek için harekete geçme taahhüdü./İnsan haklarını geliştirmek</p>	
--	---	---	--

	<p>organizasyonel beceriler.</p> <p>1.5.1. Eğitimleri gerçekleştirmek için gerekli içerik bilgisi.</p> <p>1.5.2. Kaynakların geliştirilmesiyle ilgili yazma, düzenleme ve diğer tasarım ve üretim becerileri.</p>	<p>için harekete geçerken fark yaratabileceğini hissetmek.</p> <p>2.3.2. Uluslararası Af Örgütü'ne veya insan haklarını destekleyen başka bir örgüte üye olmak.</p> <p>2.4.1. İnsan hakları ilkelerinin özel hayata ve ilişkilere uygulanması.</p> <p>2.5.1. İnsan haklarını uygulamak için gerekli içerik bilgisi.</p> <p>2.5.2. İnsan hakları ilkelerini uygulamak için gerekli beceriler.</p>	
Nitel Göstergesi Ölçmeye Yönelik Sorular	1.1.1.1. İnsan hakları eğitimi çalışmanız çoğaltıcılar açısından aşağıdaki sonuçlar için	2.2.1.1. Başkaları, özellikle de kırılgan gruplar için ne kadar endişeniz olduğunu	

	<p>ne kadar geçerli?/Bu sonuçlara ne ölçüde ulaşıldığını düşünüyorsunuz?</p> <p>İnsan hakları ilkeleri ve standartları anlayışı. 1: hiç; 5: oldukça fazla.</p> <p>1.1.1.2. İnsan hakları ilkelerini ve standartlarını ne kadar bildiğinizi söylersiniz? (öncesi/sonrası). 1: hiç; 5: oldukça fazla.</p> <p>1.1.2.1. Kendi insan haklarınızı savunmanın ne kadar önemli olduğunu düşünüyorsunuz? (öncesi/sonrası). 1: hiç, 5: oldukça fazla.</p> <p>1.2.1.1. Başkalarının haklarını savunmanın ne kadar önemli olduğunu</p>	<p>söylersiniz? (öncesi/sonrası). 1: hiç; 5: oldukça fazla.</p> <p>2.2.2.1. Programın başkalarının insan haklarına yönelik empatinizi olumlu yönde etkilediğini söyleyebilir misiniz? (öncesi/sonrası). 1: hiç; 5: oldukça fazla.</p> <p>2.3.1.1. REAP programı süresince bu kampanyalara/eylemlere katılım ne derecede arttı? 1: hiç; 5: oldukça fazla.</p> <p>2.3.1.2. İnsan hakları eğitimi çalışmanız çoğaltıcılar açısından aşağıdaki sonuçlar için ne kadar geçerli?/Bu sonuçlara ne ölçüde</p>	
--	--	---	--

	<p>düşünüyorsunuz? (öncesi/sonrası). 1: hiç, 5: oldukça fazla.</p> <p>Aşağıdaki sorular 1.4.1 ve 1.4.2. numaralı göstergelerle ilgilidir.</p> <p>1. İnsan hakları eğitimi çalışmanız çoğaltıcılar açısından aşağıdaki sonuçlar için ne kadar geçerli?/Bu sonuçlara ne ölçüde ulaşıldığını düşünüyorsunuz?</p> <p>Eğitim ve yerinde erişim faaliyetlerini yürütmek için gerekli pedagojik beceriler. 1: hiç; 5: oldukça fazla.</p> <p>2. Eğitimleri ve yerinde erişim faaliyetlerini yürütmek için gerekli becerilere sahip olduğunuzu düşünüyor</p>	<p>ulaşıldığını düşünüyorsunuz?</p> <p>İnsan haklarını geliştirmek için harekete geçme taahhüdü. 1: hiç; 5: oldukça fazla. 1</p> <p>2.3.1.3. İnsan haklarını geliştirmek için harekete geçme konusunda ne kadar kararlısınız? (öncesi/sonrası). 1: hiç; 5: oldukça fazla.</p> <p>2.3.2.1. Üyelikteki/yerel grup sayılarındaki artış, yürütülmekte olan insan hakları eğitimi ile ilgili faaliyetlere ne ölçüde bağlanabilir? 1: hiç ilgisi yok; 5: oldukça fazla ilgisi var.</p> <p>Aşağıdaki sorular 2.5.1. ve 2.5.2. numaralı göstergeler ile ilgilidir.</p>	
--	---	--	--

	<p>musunuz? (öncesi/sonrası). 1: hiç; 5: oldukça fazla.</p> <p>Aşağıdaki sorular 1.5.1. ve 1.5.2. numaralı göstergeler ile ilgilidir.</p> <p>1. İnsan hakları eğitimi çalışmanız çoğaltıcılar açısından aşağıdaki sonuçlar için ne kadar geçerli?/Bu sonuçlara ne ölçüde ulaşıldığını düşünüyorsunuz?</p> <p>Mevcut eğitim materyallerini geliştirme veya uyarlama becerileri. 1: hiç; 5: oldukça fazla.</p> <p>2. Mevcut insan hakları eğitim materyallerini/araçlarını kendi faaliyetlerinizde</p>	<p>1. İnsan hakları eğitimi çalışmanız çoğaltıcılar açısından aşağıdaki sonuçlar için ne kadar geçerli?/Bu sonuçlara ne ölçüde ulaşıldığını düşünüyorsunuz?</p> <p>Çoğaltıcıların, insan hakları eğitimi dışında kendi yürüttükleri faaliyetlerde (örneğin öğretmenlik) insan haklarını uygulamaları. 1: hiç; 5: oldukça fazla.</p> <p>2. Uluslararası Af Örgütü'nün insan hakları eğitimi programına katılımınız sonucu, önceden yaptığınız faaliyetleri yürütme şeklinde bir değişiklik oldu mu? Evet is açıklayın.</p>	
--	--	---	--

	kullanmak üzere geliřtirmek veya uyarlamak için gerekli becerilere sahip olduđunuzu dűřünüyor musunuz? (öncesi/sonrası). 1: hiç, 5: oldukça fazla.	Aşağıdaki soru bu gruptaki tüm göstergeler ve daha fazlası ile ilgilidir. 1. Uluslararası Af Örgütü'nün eğitimine veya diğer insan hakları eğitimi programlarına katılımınız, tutumlarınızı başka şekillerde etkiledi mi? Evet ise açıklayın.	
<p>Diğer sorular:</p> <p>Katılımcının insan hakları eğitimi ve Uluslararası Af Örgütü ile olan ilişkisine katkıda bulunan/engelleyen faktörler.</p> <p>1. İnsan hakları eğitimi koordinatörlerine sorulan diğer açık uçlu sorular:</p> <p>1.1. Çoğaltıcıların çalışmalarını sürdürmek ve desteklemek için ne tür mekanizmalar kullanıyorsunuz?</p> <p>1.2. Yukarıda bahsedilen belirli sonuçlar için ne gibi kanıtlarınız var? Örneğin, hedef gruplarınızdan her biri tarafından ne tür takip faaliyetleri gerçekleştirildi? Çoğaltıcılar Uluslararası Af Örgütü ile ne şekillerde ilişkilenebilmeye devam ediyor? Lütfen olabildiğince ayrıntılı bilgi verin ve ilgili belgeleri eklemekten çekinmeyin. Bu değerlendirmenin önemli bir parçası olduğu için lütfen bu soruya zaman ayırın. (Kilit uzmanlara da sorulmuştur).</p>			

1.3. Çoğaltıcıların yürüttüğü insan hakları eğitimlerinin ya da diğer insan hakları eğitimi faaliyetlerinin katılımcılar açısından temel sonuçlarını neler olarak görüyorsunuz? Bu sonuçlara dair elinizde ne gibi kanıtlar var? Lütfen olabildiğince spesifik olun ve ilgili belgeleri eklemekten çekinmeyin. (Kilit uzmanlara da sorulmuştur).

2. Çoğaltıcılara sorulan diğer sorular:

2.1. Bu eğitimlerin yanı sıra ne sıklıkla Uluslararası Af Örgütü'ndeki biriyle iletişim halindesiniz, Af Örgütü'nden bilgi alıyorsunuz veya Af Örgütü'nün ilgili kaynaklarından yararlanıyorsunuz? 1. haftada bir ya da daha çok, 2. ayda bir, 3. birkaç ayda bir, 4. yılda bir, 5. hiçbir zaman.

2.2. Uluslararası Af Örgütü'nün aşağıda belirtilen desteklerinin her birini, sizin kendi üzerinizdeki ve insan hakları eğitim çalışmalarınız üzerindeki etkileri açısından değerlendirin. 1: hiç, 5: oldukça fazla. 2.2.1. Eğitimci eğitimi programı; 2.2.2. Uluslararası Af Örgütü kaynaklarına/materyallerine erişim; 2.2.3. Uluslararası Af Örgütü kampanyaları ve eylemleri; 2.2.4. Uluslararası Af Örgütü ekibiyle düzenli iletişim; 2.2.5. Uluslararası Af Örgütü insan hakları çoğaltıcıları ağı.

2.3. Yürüttüğünüz insan hakları eğitimlerinin ya da diğer insan hakları eğitimi faaliyetlerinin katılımcılar açısından temel sonuçlarını neler olarak görüyorsunuz? Bu sonuçlar ile ilgili ne gibi kanıtlarınız var? Lütfen olabildiğince spesifik olun ve ilgili belgeleri eklemekten çekinmeyin.

3. Katılımcılara sorulan diğer sorular: İnsan hakları eğitimine ya da diğer insan hakları eğitimi faaliyetlerine katılımınız sizi herhangi başka bir şekilde etkiledi mi? Lütfen açıklayınız.

Ek-3: Kadınların Adalete Erişiminin Güçlendirilmesi Projesi Etki Değerlendirme Raporunun Mantıksal Çerçevesi

Faaliyet: İstanbul, Bursa, Eskişehir, Trabzon”daki kadın avukatlara kadına yönelik şiddet ve ayrımcılık konularında eğitim programı			
Çıktılar:	Kısa Vadeli Sonuç/Etki	Orta Vadeli Sonuç/Etki	Nihai Sonuç/Uzun Vadeli Etki
	1. İstanbul, Bursa, Eskişehir, Trabzon”daki kadın avukatların kadına yönelik şiddet ve ayrımcılık alanında uluslararası sözleşmeler ve ulusal mevzuat ile uygulamalar konusundaki bilgi, beceri ve farkındalığının artırılması.	2. İstanbul, Bursa, Eskişehir, Trabzon”da şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınların avukatlardan alacakları adli yardımın kalitesinin artırılması. ⁴⁷³	3. İstanbul, Bursa, Eskişehir, Trabzon”da şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınlar için adalete erişim mekanizmalarının güçlendirilmesi.

⁴⁷³ Burada kalite, uluslararası standartlar ve ulusal mevzuatın toplumsal cinsiyet ve kadın-erkek eşitliğini gözeterek uygulanması; şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınlarla kurulan ilişkinin ve iletişimin güçlendirici olmasıyla ilgilidir.

Sonuç/Etkiye Dair Nicel Gösterge ⁴⁷⁴	1.1. Eğitime katılan kadın avukatlardan kadının insan haklarına ilişkin uluslararası standartlar ve ulusal mevzuat ve toplumsal cinsiyet, kadın-erkek eşitliği ve kadına yönelik şiddet gibi temel kavramlar konusundaki farkındalıkları/bilgi seviyeleri/becerilerinde artış gösterenlerin sayısı/yüzdesi.	2.1. Eğitime katılan kadın avukatlardan kadının insan haklarına ilişkin uluslararası standartlar ve ulusal mevzuat ve toplumsal cinsiyet, kadın-erkek eşitliği ve kadına yönelik şiddet gibi temel kavramlar konusunda edindiği bilgi ve becerileri uygulamaya geçirenlerin sayısı/yüzdesi.	3.1. Uluslararası sözleşmelerin daha etkin kullanılması sonucu eğitime katılan avukatların KYŞ dosyalarında kadının yararına sonuçlanan dosya sayısı. ⁴⁷⁹
	1.2. Eğitime katılan kadın avukatlardan kadına şiddet ile ilgili	2.2. Eğitime katılan kadın avukatlardan KYŞ davalarında	3.2. Ulusal mevzuatın daha etkin kullanılması sonucu eğitime katılan avukatların KYŞ dosyalarında kadının yararına sonuçlanan dosya sayısı. ⁴⁸⁰

⁴⁷⁴ Nicel ve nitel göstergeler arasındaki ayırım, BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012) kaynağında belirtilen yönergeler dikkate alınarak yapılmıştır. Bu kaynakta nicel ve nitel göstergeler, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerine göre ayrıştırılmamıştır. Nicel göstergeler doğrulanabilir nesnelere, gerçekler veya olaylar ile ilişkilendirilmişken; nitel göstergeler, belirli bir duruma veya konuya yönelik yargılar, görüşler, algılar, duygular ve tutumlar ile ilişkilendirilmiştir.

⁴⁷⁹ Raporun “Seminerde elde edilen kazanımlar, kısa vadede mesleki hayata aktarılanlar” başlığı altında bulunan “koruma kararı çıkardık”, “hem gizlilik hem uzaklaştırma için altı ay karar çıkarttım”, “6284 kapsamında Valiliğe başvurma hakkını kullanarak kadına yardım çıkartmak” gibi cevaplar göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.

⁴⁸⁰ Raporun “Seminerde elde edilen kazanımlar, kısa vadede mesleki hayata aktarılanlar” başlığı altında bulunan “koruma kararı çıkardık”, “hem gizlilik hem uzaklaştırma için altı ay karar çıkarttım”, “6284 kapsamında Valiliğe başvurma hakkını kullanarak kadına yardım çıkartmak” gibi cevaplar göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.

	<p>gündemi takip edenlerin sayısı/yüzdesi.</p> <p>1.3. Eğitime katılan kadın avukatlardan KYŞ davalarına bakma sıklığı artanların sayısı/yüzdesi.</p>	<p>uluslararası sözleşmeleri daha etkin kullananların sayısı/yüzdesi⁴⁷⁵</p> <p>2.3. Eğitime katılan kadın avukatlardan KYŞ davalarında ulusal mevzuatı daha etkin kullananların sayısı/yüzdesi.⁴⁷⁶</p> <p>0.1. Eğitime katılan kadın avukatlardan eğitimde edindiği bilgileri yakın çevresiyle paylaşanların sayısı/yüzdesi.⁴⁷⁷</p> <p>0.2. Eğitime katılan kadın avukatlardan eğitimden sonra birbiriyle dayanışma içinde</p>	
--	---	---	--

⁴⁷⁵ Raporda, “uluslararası mekanizmalara başvuru konusunda düşünceleri, niyetleri” olarak belirtilmiştir.

⁴⁷⁶ Raporda, “uluslararası mekanizmalara başvuru konusunda düşünceleri, niyetleri” olarak belirtilmiştir.

⁴⁷⁷ Sonuç ile doğrudan bağlantılı göstere değildir. Fakat aktarım/davranış seviyesinde bir göstereğedir.

		kaldıklarını belirtenlerin sayısı/yüzdesi. ⁴⁷⁸	
Nicel Göstergesi Ölçmeye Yönelik Sorular	<p>1.1.1. Toplumsal cinsiyet eşitliğini nasıl tanımlıyorsunuz? (eğitim öncesi ve sonrası).</p> <p>1.1.2. KYŞ ile nasıl mücadele edilebileceğine dair fikirleriniz nelerdir? (eğitim öncesi ve sonrası).</p> <p>1.1.3. Kadına şiddet vakaları ile ilgili gündemi takip ediyor musunuz?</p>	<p>Aşağıdaki sorular 2.1, 2.2. ve 2.3 ile ilişkilendirilebilir:</p> <p>1. Eğitimden sonra ne tür eylemlerde bulundunuz?</p> <p>2. KYŞ davalarına bakarken hangi kaynaklardan faydalandınız?</p>	<p>3.1.1. Seminerde aktarılan bilgileri kullanma hayata geçirme şansınız oldu mu?⁴⁸⁴</p> <p>3.2.1. Seminerde aktarılan bilgileri kullanma hayata geçirme şansınız oldu mu?⁴⁸⁵</p>

⁴⁷⁸ a.g.e.

⁴⁸⁴ Doğrudan ilgili göstergesi (3.1) ölçmeyi hedefleyerek sorulan bir soru değildir. Fakat bu soruya verilen cevaplardan bazıları toplumsal etkiye dair nihai sonuç göstergeleri içermektedir.

⁴⁸⁵ Doğrudan ilgili göstergesi (3.2) ölçmeyi hedefleyerek sorulan bir soru değildir. Fakat bu soruya verilen cevaplardan bazıları toplumsal etkiye dair nihai sonuç göstergeleri içermektedir.

	<p>1.1.4. KYŞ davalarına bakma sıklığınız nedir?</p> <p>1.2.1. Kadına şiddet vakaları ile ilgili gündemi takip ediyor musunuz?</p> <p>1.3.1. KYŞ davalarına bakma sıklığınız nedir?</p>	<p>3. Seminerde aktarılan bilgileri kullanma hayata geçirme şansınız oldu mu?</p> <p>0.1.1. Seminerlerde edindiğiniz bilgiyi arkadaşlarınızla, meslektaşlarınızla veya aile fertleriyle paylaştınız mı?⁴⁸¹</p> <p>0.2.1. KYŞ davalarına bakarken kimlerle görüştünüz? Kimlerden destek aldınız?⁴⁸²</p> <p>0.2.2. Eğitime katılan diğer avukatlarla, proje uygulayıcısı</p>	
--	---	--	--

⁴⁸¹ Sonuç ile doğrudan bağlantılı bir soru değildir. Fakat aktarım/davranış seviyesinde bir sorudur.

⁴⁸² a.g.e.

		kuruluşlarla ve eğitimcilerle iletişime geçtiniz mi? ⁴⁸³	
Sonuç/Etkiye Dair Nitel Gösterge ⁴⁸⁶	1.1. Eğitime katılan kadın avukatlardan seminerin ve seminer materyallerinin mesleki hayatları açısından faydalı olduğunu düşünenlerin sayısı/yüzdesi.	2.1. Eğitime katılan kadın avukatlardan şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınlara yaklaşımlarında ve kadınlarla iletişiminde aktarılan bilgileri kullandığına inanların sayısı/yüzdesi. ⁴⁸⁷ 2.2. Eğitime katılan kadın avukatlardan verdiği adli yardımın	3.1. Eğitime katılan katılımcılardan şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınlar için adalete erişim mekanizmalarının daha iyi işlediğini düşünenlerin sayısı/yüzdesi.

⁴⁸³ a.g.e.

⁴⁸⁶ Nicel ve nitel göstergeler arasındaki ayrım, BM Yayınları. HR/PUB/12/5. (2012) kaynağında belirtilen yönergeler dikkate alınarak yapılmıştır. Bu kaynakta nicel ve nitel göstergeler, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerine göre ayrıştırılmamıştır. Nicel göstergeler doğrulanabilir nesnelere, gerçekler veya olaylar ile ilişkilendirilmişken; nitel göstergeler, belirli bir duruma veya konuya yönelik yargılar, görüşler, algılar, duygular ve tutumlar ile ilişkilendirilmiştir.

⁴⁸⁷ Raporda, “şiddet ve ayrımcılığa maruz bırakılan kadınlara yaklaşımlarında ve kadınlarla iletişimde eğitimde aktarılan bilginin etkisi ve bu bilgiyi ne düzeyde kullandığı” olarak belirtilmiştir.

		kalitesinin arttığını düşünenlerin sayısı/yüzdesi.	
Nitel Göstergesi Ölçmeye Yönelik Sorular	<p>1.1.1. Seminerde mesleki hayatınızda işinize yarayacak neler duydunuz, öğrendiniz?</p> <p>1.1.2. Seminer el kitabını faydalı buldunuz mu?</p> <p>1.1.3. Seminerde dağıtılan materyale dönüp baktınız mı veya bu materyali kullandınız mı?</p> <p>1.1.4. Eğitim ihtiyaçlarınız ne düzeyde karşılandı?</p>	<p>2.1.1. Seminerde ele alınan temalarla ilgili olarak herhangi bir konuda fikir, kalıp ya da bakış açısı değişikliği oldu mu?</p> <p>2.1.2. Müvekkillerinizle iletişiminizde herhangi bir değişiklik oldu mu?</p> <p>2.1.3. Eğitimde duyduklarınız ve öğrendikleriniz ne düzeyde ve hangi alanlarda işe yaradı?</p> <p>2.2.1. Meslekte yürüttüğünüz işleri farklı bir biçimde yapmanıza sebep olacak herhangi bir durum oldu mu?</p>	<p>3.1.1. Eğitimin toplumda görmek istediğiniz değişimi yaratmaya katkısı oldu mu? Olduysa nasıl?</p> <p>3.1.2. Eğitimde duyduklarınız ve öğrendikleriniz ne düzeyde ve hangi alanlarda işe yaradı? Bu bilgi dava süreçlerinde hangi aşamalarda faydalı oldu?</p> <p>3.1.3. Kollukla, yargı mensuplarıyla iletişiminizde herhangi bir değişiklik oldu?</p>

		2.2.2. Eğitimde duyduklarınız ve öğrendikleriniz ne düzeyde ve hangi alanlarda işe yaradı?	3.1.4. Edindiğiniz bilgi üzerine yaşadığınız herhangi bir zorluk oldu mu?
--	--	--	---