



5 TAŞ SOSYAL VE



FİNANSAL



LİDERLİK PROGRAMI

İzleme - Değerlendirme Raporu



2025



ÖRAV

 **Garanti BBVA**

KÜNYE

5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Programı İzleme & Değerlendirme Raporu

Yayın Tarihi: Ocak 2026

Raporlama Ekibi:

Dr. Ayşe Beyazova

Dr. E. Pınar Acıyan Şen

Melike Ergün

Özlem Ezgin

Prof. Dr. Özgür Arun

Tasarım: Hasan Altunok

İÇİNDEKİLER

Yönetici Özeti	4
Giriş	7
01. Yöntem ve Araştırma Kapsamı	7
02. Bulgular	9
2.1. Eğitim Programının Değerlendirilmesi	9
2.1.1. Katılımcı Profili (Genel Örneklem)	9
2.1.2. Eğitimcilerin Değerlendirilmesi	12
2.1.2.1. Eğitimcilerin Bilgi ve Donanım Düzeyi	13
2.1.2.2. Uygulama Becerisi	13
2.1.2.3. Etkili İletişim Becerisi	13
2.1.2.4. Genel Değerlendirme	13
2.1.3. Eğitimlerin Değerlendirilmesi	13
2.1.3.1. Materyal ve Uygulama Boyutu	15
2.1.3.2. İçerik Boyutu	16
2.1.3.3. Süre ve Zamanlama	16
2.1.3.4. Fayda ve Mesleki Aktarım	16
2.1.3.5. Eğitime ilişkin Değerlendirmeler	16
2.1.3.6. Tavsiye Skoru (NPS) Değerlendirmesi	16
2.2. Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı Analizleri	17
2.2.1. Analiz Kapsamı ve Örneklem Özellikleri	17
2.2.2. Programa İlişkin Genel Değerlendirme ve Beklentiler	19
2.2.2.1. Sosyal ve Finansal Liderlik Anahtar Kavramlara İlişkin Bilgi ve Farkındalık	19
2.2.2.2. Haklar, Sorumluluklar ve Temel Kavramsal Bilgi	21
2.2.2.3. Sosyal ve Finansal Okuryazarlık Becerileri	22
2.2.2.4. Öğretim Uygulamaları ve Pedagojik Yaklaşımlar	22
2.2.2.5. İstatistiksel Analiz Özeti	24
2.2.3. Senaryo Tabanlı Değerlendirme	24
2.2.3.1. Yöntem	25
2.2.3.2. Ön Test Bulguları	25
2.2.3.3. Son Test Bulguları	26
2.2.4. Ön Test - Son Test Değerlendirme Sonuçları ve Öneriler	27
2.3. Mentorluk Programı: Nitel Bulgular	28
2.4. Programın Yansımaları ve Etkileri: Nitel Bulgular	31
2.4.1. Öğretmenlere Yönelik Etkiler	31
2.4.2. Öğrencilere Yönelik Etkiler	33
2.4.3. Okul Ortamı ve Velilere Yansımalar	38

İÇİNDEKİLER

2.5. Şube Ziyaretleri Öğretmen Değerlendirmesi	40
2.5.1. Hazırlık Süreci	40
2.5.1.1. Planlama Süreci (Ön Hazırlık, Süre ve Görevlendirme)	40
2.5.1.2. Bilgilendirme Süreci	41
2.5.1.3. Planlama Sürecindeki İletişim	41
2.5.2. Ziyaret Günü	41
2.5.2.1. Ziyaret Süresi ve Katılımcı Sayısı	41
2.5.2.2. Aksaklıklar ve Olası Riskler	41
2.5.2.3. Ziyaret Süresine İlişkin Öneriler	42
2.5.2.4. Öğrenciler Açısından Deneyim ve Farkındalık	42
2.5.2.5. Öğretmenler Açısından Kazanımlar ve Farkındalık	43
2.5.3. Ziyaret Sürecine İlişkin Geliştirme Önerileri	43
2.5.4. Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) ve Kurumsal Farkındalık Değerlendirmesi	43
2.6. Şube Ziyaretleri Öğretmen Değerlendirmesi	44
2.6.1. Hazırlık Süreci	44
2.6.2. Ziyaret Günü	44
2.6.2.1. Ziyaret Süresi ve Katılımcı Sayısı	44
2.6.2.2. Aksaklıklar ve Olası Riskler	44
2.6.2.3. Ziyaret Süresi ve Sürecine İlişkin Öneriler	44
2.6.3. Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) ve Kurumsal Farkındalık Değerlendirmesi	45
2.7. Çözüm Kampı'nın Değerlendirilmesi	45
2.7.1. Çözüm Kampı: Öğrencilerin Değerlendirmesi	46
2.7.1.1. Katılımcı Profili	46
2.7.1.2. Kamp İçeriği ve Deneyiminin Değerlendirilmesi	46
2.7.1.3. Çözüm Kampı Öğrenci Değerlendirmesi: Nitel Bulgular	47
2.7.2. Çözüm Kampı: Öğretmenlerin Değerlendirmesi	49
2.7.2.1. Katılımcı Profili	49
2.7.2.2. Kamp İçeriği ve Deneyim Değerlendirmesi	51
2.7.2.3. Çözüm Kampı Öğretmen Değerlendirmesi: Nitel Bulgular	52
2.7.3. Çözüm Kampı Veli Değerlendirmesi	54
2.7.3.1. Katılımcı Profili	54
2.7.3.2. Kamp İçeriği ve Deneyim Değerlendirmesi	54
2.7.3.3. Çözüm Kampı Veli Değerlendirmesi: Nitel Bulgular	56
2.8. Programın Sürdürülebilirliği ve Öğretmenlerin Devam Etme İsteği	58
03. Çözüm Kampı'nın Değerlendirilmesi	60

YÖNETİCİ ÖZETİ

Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) tarafından kurucu ve daimi destekçimiz Garanti BBVA iş birliği ile geliştirilen 5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı (5 Taş), öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini tanımalarını, hak ve sorumluluk bilinci geliştirmelerini, kaynakları bilinçli kullanmalarını ve finansal okuryazarlık becerilerini güçlendirmelerini amaçlamaktadır. Program ayrıca, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda sosyal sorunlara çözüm üretmelerini ve bu süreçte sosyal girişimcilik uygulamaları geliştirmelerini hedeflemektedir.

Program, 2016 yılından beri her eğitim-öğretim döneminde düzenli olarak uygulanmaktadır. 2025 yılının Ocak-Aralık aylarında 45 defa uygulanan programla 17 ilden toplam 1.016 öğretmene ulaşılmıştır. Ulaşılan öğretmenler programın başlangıcında düzenlenen iki günlük yüz yüze eğitime katılmıştır. Eğitime katılan öğretmenlerin 90'ı mentorluk sürecine dâhil olmuş, program sürecinde çözüm planlarını geliştirmiştir. Programda 90 Kısmi Zamanlı Eğitimci görev almıştır. Bu rapor, programın 2025 yılında yürütülen izleme ve değerlendirme çalışmasına ilişkin bulgu ve değerlendirmeleri ele almaktadır.

5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı kapsamında yürütülen izleme ve değerlendirme çalışması, öğretmen eğitimleri, mentorluk süreci, şube ziyaretleri ve çözüm kampı bileşenlerinin etkisini bütüncül biçimde incelemektedir. Çalışmada karma yöntem kullanılmış; nicel anketler, ön test-son test ölçümleri, açık uçlu anket soruları ve görüşmeler yoluyla elde edilen nitel veriler birlikte değerlendirilmiştir.

Nicel veriler; öğretmen eğitimleri değerlendirme formları (240 öğretmen), 5 Taş Ön Test (282) ve Son Test (136), eşleşmeli ön test-son test uygulaması (70 öğretmen), Çözüm Kampı öğrenci-öğretmen-veli anketleri ile şube ziyareti öğretmen ve şube müdürü formlarından elde edilmiştir. Nitel veriler ise açık uçlu sorular ve katılımcı anlatıları üzerinden derlenmiştir. Örnekleme ağırlıklı olarak kent merkezlerinde görev yapan, ortalama 16 yıl mesleki deneyime sahip ve çoğunluğu sınıf öğretmeni olan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların büyük kısmı programa MEB kanalları ve meslektaşları aracılığıyla ulaşmıştır. Bu yapı, programın deneyimli ve geniş öğrenci gruplarıyla çalışan bir öğretmen profiline ulaştığını göstermektedir.

Eğitimci değerlendirmelerinde tüm maddeler katılımcılar tarafından 10 üzerinden 9,0-9,7 aralığında puanlanmıştır. Eğitimcilerin konu hâkimiyeti, materyal ve sunum becerileri, zaman yönetimi, katılımcı merkezli yaklaşımı ve kapsayıcı, yardımsever iletişim tarzı öne çıkan güçlü alanlar olmuştur. Eğitimlerin içeriği, uygulanma biçimi, süre dengesi ve mesleki faydası yine 9 bandında seyreden ortalamalarla yüksek düzeyde olumlu değerlendirilmiştir; katılımcıların önemli bir bölümü edindikleri becerileri sınıf içi çalışmalarına doğrudan aktarabileceklerini belirtmiştir.

Programa ilişkin genel memnuniyet 9,40/10 düzeyindedir. Ön test-son test karşılaştırmalarında 22 maddeden 15'inde istatistiksel olarak anlamlı artış elde edilmiştir ($p<0,05$). Özellikle finansal okuryazarlık, doğal ve finansal kaynakları tanıma, tasarruf ve bilinçli tüketim, harcama planlama, istek-ihtiyaç ayrımı, oyunla öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve aktif öğrenme tekniklerine ilişkin özyeterliklerde belirgin gelişmeler kaydedilmiştir. Katılımcıların, öğrendikleri strateji ve teknikleri sınıf uygulamalarına aktarma konusundaki güvenleri de anlamlı biçimde artmıştır.

Tavsiye skoru analizinde, "Bu eğitimi bir başka meslektaşınıza tavsiye eder misiniz?" sorusuna verilen yanıtlar üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır. Buna göre Net Tavsiye Skoru (NPS) %92 olarak hesaplanmıştır. Bulgular, programın yüksek memnuniyet ve güçlü bir sözlü yayılım potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Çözüm Kampı değerlendirmeleri, öğrenciler, öğretmenler ve veliler açısından hem içerik hem deneyim boyutunda 8,0-10 aralığında yüksek memnuniyet skorları üretmiştir. Kamp çocukların sosyal-duygusal gelişimi, finansal kavramlara aşinalığı ve akranlarla bir arada üretim süreçlerine katılımı açısından olumlu bir deneyim olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler kampın süresinin uzatılmasını önerirken, veliler kampın içeriksel bütünlüğünü ve çocuklar üzerindeki farkındalık artırıcı etkisini vurgulamıştır.

Şube ziyaretleri, hem öğretmenler hem şube müdürleri tarafından hazırlık, bilgilendirme, iletişim ve uygulama süreci açısından neredeyse maksimuma yakın puanlarla değerlendirilmiştir. Öğrenciler için finansal kavramları somutlaştıran, okul dışı öğrenme ortamı sağlayan bu ziyaretler; banka işleyişi, tasarruf, bütçe ve para yönetimi konularında farkındalık yaratmıştır. Şube müdürleri, programın sonraki dönemlerinde de yüksek oranda yeniden ev sahipliği yapmak istediklerini belirtmişlerdir.

Programın etkisinin izlenmesi öğretmenler, kısmi zamanlı eğitimciler (KZE) ve proje ekibiyle yapılan odak grup görüşmelerini, değerlendirme formlarındaki açık uçlu soruların analizini ve Çözüm Kampı'ndaki katılımcı gözlem çalışmasını da içermiştir. Bu nitel yaklaşım, nicel verileri destekleyerek katılımcıların motivasyonlarını, kavramsal dönüşümlerini ve programın yarattığı sosyal etkiyi ortaya koymayı hedeflemiştir.

Genel olarak bulgular, 5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı'nın, hedeflediği finansal okuryazarlık, sosyal girişimcilik ve iyi öğretim uygulamaları alanlarında öğretmenler, öğrenciler, veliler ve banka şubeleri nezdinde güçlü, çok boyutlu ve sürdürülebilir bir etki yarattığını göstermektedir. Eğitime katılan öğretmenlerin eğitimin öncesinde ve sonrasında tamamlamaları istenen anahtar kelime tanımlarına bakıldığında, sosyal girişimcilik kavramı tanımları eğitimin ardından toplumsal sorunlara yenilikçi çözüm üretme ve sürdürülebilir etki ekseninde somutlaşmış; finansal okuryazarlık tanımları ise para biriktirmeyi aşarak bütçe planlama, gelir-gider dengesi ve kaynakları verimli kullanma becerisine evrilmiştir. Programın uygulama boyutuyla birlikte öğrencilerde istek-ihtiyaç ayrımı netleşmiş; öğrencilerin, bayram harçlıkları gibi somut deneyimler üzerinden planlı harcama ve birikim konularındaki becerileri gelişmiştir.

Öğretmenler sınıflarında öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek ve uygulamalarını bu doğrultuda yürüterek öğrencileriyle etkileşimini artırmış, karar alma süreçlerini daha katılımcı hâle getirmiştir. Programın katılımcı kurgusu öğretmen-öğrenci bağımlı güçlendirerek aidiyet duygusunu artırmıştır. Program içeriğinin Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Türkçe ve İngilizce branşlarının müfredatlarıyla örtüşmesi uygulamaların derslere entegrasyonunu kolaylaştırmıştır.

Programı tamamlayan öğretmenler mentorların rehberliğini sürecin olmazsa olmazı olarak tanımlamıştır. Mentorların teknik bilginin yanı sıra sundukları duygusal destek ve ulaşılabilirlik, programa devam edilmesini ve programın tamamlanmasını kolaylaştırmıştır. Çözüm Kampı esnasında yürütülen katılımcı gözlem çalışması ve odak grup görüşmeleri öğrencilerin proje sunumlarındaki özgüvenini ortaya koymuş, ancak katılım için sınırlı kontenjan bulunmasının programa ilişkin eşitlik algısını sarstığı tespit edilerek kapsayıcı çözüm ve mekanizmalara ihtiyaç duyulmuştur.

Öğretmenlerin çoğu, öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalar esnasında kritik bir zorlukla karşılaşmadığını belirtse de kimi katılımcılar altyapı ve bölgesel imkân farklılıkları nedeniyle bazı adımları gerçekleştirmekte zorlandığını ifade etmiştir. Bu nedenle program yerel koşulların farklılıkları dikkate alınarak özellikle kırsal bölgeler için esnek ve erişilebilir alternatif uygulamalarla zenginleştirilmelidir. Şube ziyareti gibi etkinliklerin merkeze bağımlılığının azaltılmasına, internete erişim ve ulaşım olanaklarındaki eşitsizlikler göz önünde bulundurularak yerel kaynaklarla yürütülebilecek çözüm planları ve etkinlik önerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür uyarlamalar programın kapsayıcılığını daha da artıracaktır.

Öğretmenler arasında yatay öğrenmeyi destekleyecek bir mesleki öğrenme topluluğu kurulmasının programın sürdürülebilirliği adına faydalı olacağı öngörülmektedir. Programın uzun vadeli başarısı için, katılımcı motivasyonunu koruyacak teşvik mekanizmaları ile ek faaliyetlerin planlanması ve mevcut katılımcıların birer “program elçisi” olarak konumlandırılması önemlidir. Gelecek dönemlerde program içeriğinin dijital yurttaşlık gibi güncel temalarla zenginleştirilmesi ve Çözüm Kampı bileşeninin daha fazla öğrenciyi kapsayacak alternatif modellerle çeşitlendirilmesi, programın kapsayıcılığını ve sosyal etkisini daha da artırabilir.

GİRİŞ

5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı (5 Taş), Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) tarafından Garanti BBVA desteğiyle geliştirilmiştir. Program, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini tanımalarını, hak ve sorumluluk bilinci geliştirmelerini, kaynakları bilinçli kullanmalarını ve finansal okuryazarlık becerilerini güçlendirmelerini amaçlamaktadır.

Program ayrıca, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda sosyal sorunlara çözüm üretmelerini ve bu süreçte sosyal girişimcilik uygulamaları geliştirmelerini hedeflemektedir. Program, 2016 yılından beri her eğitim-öğretim döneminde düzenli olarak uygulanmaktadır. 2025 yılının Ocak-Aralık aylarında 45 defa uygulanan programla 17 ilden toplam 1.016 öğretmene ulaşılmıştır. Ulaşılan öğretmenler programın başlangıcında düzenlenen iki günlük yüz yüze eğitime katılmıştır. Eğitime katılan öğretmenlerin 90'ı mentorluk sürecine dâhil olmuş, program sürecinde çözüm planlarını geliştirmiştir. Programda 90 Kısmi Zamanlı Eğitimci görev almıştır.

1. Yöntem ve Araştırma Kapsamı

Bu araştırma, 5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı kapsamında gerçekleştirilen eğitim, uygulama, mentorluk, Çözüm Kampı ve şube ziyaretleri gibi bileşenlerin etkisini hem sayısal eğilimler hem de katılımcı deneyimleri üzerinden bütüncül biçimde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma ile 5 Taş Programı, katılımcı öğretmenler, programda mentor olarak rol alan kısmi zamanlı eğitimciler, şube ziyaretlerinde rol alan şube müdürleri, Çözüm Kampı katılımcıları ve programın yürütülmesinden sorumlu proje ekibinin gözünden değerlendirilmiştir. Bu rapor, Mart-Kasım 2025 aylarında yürütülen ve karma yöntem (mixed-method) tasarımına dayanan araştırmanın bulgularını içermektedir. Hem nitel hem de nicel veri toplama teknikleriyle elde edilen bulguların sunularak değerlendirildiği rapor; 5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı Ön Testi ile Son Testi, Eğitim değerlendirme, Şube Ziyaretleri Öğretmen değerlendirmeleri, Şube Ziyaretleri Şube Müdürü değerlendirmeleri ve Çözüm Kampı değerlendirmelerinin yanı sıra öğretmenlerle, eğitimcilerle ve programın yürütülmesinden sorumlu proje ekibiyle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ile Çözüm Kampında gerçekleştirilen katılımcı gözlem çalışması verilerine dayanmaktadır.

Raporun amaçları şu şekilde özetlenebilir:

- Eğitime katılan öğretmenlerin temel demografik ve mesleki özelliklerini ortaya koymak,
- Eğitimcilerin bilgi birikimi, uygulama becerileri ve iletişim yetkinliklerine ilişkin katılımcı değerlendirmelerini incelemek,
- Eğitim içerik, uygulama, süre ve mesleki fayda boyutlarında katılımcı görüşlerini analiz etmek,
- Sosyal ve finansal liderlik anahtar kavramları, finansal okuryazarlık ve iyi öğretim uygulamalarına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyindeki değişimleri ön test-son test karşılaştırmalarıyla değerlendirmek,
- Elde edilen bulgular ışığında programın güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken alanlar için öneriler sunmak.

5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı kapsamında karma teknikle veriler toplanmıştır. Nicel veriler, 5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı kapsamında öğretmenlere uygulanan ön test ve son test formlarından, şube ziyareti öğretmen ve şube müdürü değerlendirmelerinden ve Çözüm Kampı formlarından elde edilmiştir. Program kapsamında 5 soru formu hazırlanmıştır. Soru formlarının yöntemine ilişkin bilgiler [EK 1](#)'de yer almaktadır. Her bir soru formu analiz konusu, hedef grupları, kullanılan tekniği hedefleri ve çıktıları değerlendirildiğinde bir bütünlük sağlayacak biçimde programın değerlendirildiği görülebilir.

5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı'nda katılımcıların katıldıkları eğitimlere yönelik farkındalıklarını ölçmek için aşağıdaki yöntemler kullanılmıştır:

- 1.Eğitim Öncesi ve Sonrası Değerlendirme Araçları: Bilgi ve farkındalık değişimlerini değerlendirmek için 0-10 skalasında derecelendirme soruları ve açık uçlu sorular içeren standart soru kağıdı.
- 2.Öz Değerlendirme Araçları: Katılımcılardan, eğitim öncesinde ve sonrasında belirli konularda farkındalık seviyelerini 0-10 skalasında derecelendirmelerini sağlayan standart soru kağıdı.
- 3.Senaryo Tabanlı Değerlendirme: Eğitim öncesi ve sonrası gerçek yaşam senaryoları veya vaka çalışmaları sunularak katılımcıların değerlendirmesi istenir. Yanıtlar içerik ve söylem analiziyle kıyaslanır.

Detaylı araçlar [EK 2](#) olarak sunulmuştur. Tüm nicel formlar [EK 3](#) olarak sunulmuştur.

Araştırma çerçevesinde kullanılan nicel araçlar, uygulama tarihleri ve katılımcı sayıları Tablo 1'de detaylı şekilde sunulmuştur.

1. Tablo 1. 5 Taş Programı Nicel Araştırma Araçları, Uygulama Tarihleri ve Katılımcı Sayıları

5 Taş Programı Nicel Araştırma Araçları	Tarih	Katılımcı Sayısı
5 Taş Eğitim Programı Ön Test	Nisan- Kasım 2025	282
5 Taş Eğitim Programı Son Test	Nisan- Kasım 2025	136
5 Taş Eğitim Programı Eğitim Değerlendirme Formu	Nisan- Kasım 2025	240
5 Taş Şube Ziyaretleri Öğretmen Değerlendirme Formu	Nisan- Kasım 2025	13
5 Taş Şube Ziyaretleri Şube Müdürü Değerlendirme Formu	Nisan- Kasım 2025	5
5 Taş Çözüm Kampı: Öğrenci Değerlendirmesi	Haz 2025	26
5 Taş Çözüm Kampı: Öğretmen Değerlendirmesi	Haz 2025	6
5 Taş Çözüm Kampı: Veli Değerlendirmesi	Haz 2025	14

Araştırmanın nitel süreci gömülü kuram yöntemiyle yürütülmüştür. Nitel çalışma kapsamında, 5 Taş Programı'nın hedeflerine, uygulamalara, öğretmenlerin program çerçevesindeki kazanımlarına ve öğrencilerinin kazanımlarına ilişkin değerlendirmelerini öğrenmek amacıyla KZE'lerle, öğretmenlerle ve proje ekibiyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup çalışmaları için yarı yapılandırılmış soru setleri hazırlanmıştır. Buna ek olarak, nicel çalışma kapsamında katılımcılarla çevrimiçi ortamda paylaşılan eğitim değerlendirme formu, ön test-son test formları ve Çözüm Kampı değerlendirme formuna açık uçlu sorular eklenmiştir. Formlarda yer alan açık uçlu soruların yanıtları odak grup görüşmeleri verileri ile birlikte değerlendirilmiştir. Haziran 2025'te düzenlenen Çözüm Kampı'nda yürütülen katılımcı gözlem çalışması kapsamında çocuklarla ve velilerle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma çerçevesinde kullanılan nitel araçlar, uygulama tarihleri ve katılımcı sayıları Tablo 2'de detaylı şekilde sunulmuştur.

Tablo 2. 5 Taş Programı Nitel Araştırma Araçları, Uygulama Tarihleri ve Katılımcı Sayıları

5 Taş Programı Nitel Araştırma Araçları	Tarih	Katılımcı Sayısı
Öğretmen odak grup görüşmesi-1 (5 Taş Programı'na katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle)	24 Nis 2025	8
KZE odak grup görüşmesi (5 Taş Programı'nda eğitmen ve mentor olarak rol alan öğretmenlerle)	7 May 2025	10
Öğretmen odak grup çalışması-2 (5 Taş Programı'na katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle)	28 May 2025	5
Çözüm Kampı katılımcı gözlem çalışması	20-22 Haz 2025	-
5 Taş Programı proje ekibiyle odak grup çalışması	23 Eyl 2025	2
Öğretmen odak grup çalışması-3 (5 Taş Programı'na katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle)	23 Eki 2025	5
5 Taş Programı değerlendirme formlarında yer alan açık uçlu yanıtların analizi	Kasım-Aralık 2025	5 Taş Eğitim Programı Değerlendirme Formu: 240 5 Taş Eğitim Programı Ön Test: 282 5 Taş Eğitim Programı Son Test: 136 Çözüm Kampı Değerlendirme Formu (öğretmen, öğrenci ve veli): 46

2. Bulgular

2.1. Eğitim Programının Değerlendirilmesi

2.1.1. Katılımcı Profili (Genel Örneklem)

5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı kapsamında eğitimlerin ve eğitimcilerin değerlendirmeleri için bir dizi soru katılımcılara yöneltilmiştir. Bu bölümde, değerlendirme formunu dolduran toplam 240 öğretmenin temel özellikleri sunulmaktadır. Detaylı bilgi [EK 4](#)'te sunulmuştur.

Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı



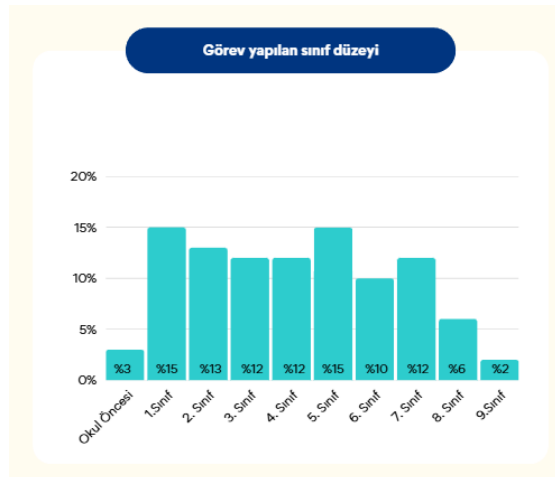
Katılımcıların %70'i kadın, %30'u erkek olup, yaş ortalamaları 40 olarak hesaplanmıştır. Ortalama mesleki çalışma süresi 16 yıl, sorumlu olunan öğrenci sayısı ise ortalama 83'tür. Bu veriler, katılımcı grubun hem deneyimli hem de yüksek sayıda öğrenciyle temas hâlinde olan bir öğretmen profiline işaret etmektedir.

Katılımcıların Görev Yaptığı Yerleşim Birimlerinin Dağılımı



Bu dağılım, ağırlıklı olarak kent merkezleri ve ilçelerde görev yapan bir öğretmen grubuna işaret etmektedir.

Katılımcıların Görev Yaptığı Sınıf Düzeyleri Dağılımı



Sınıf düzeylerine göre dağılım incelendiğinde; okul öncesinden 9. sınıfa kadar geniş bir yelpazede öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. En yüksek oranlar 1. sınıf (%15) ve 5. sınıf (%15) düzeyindedir. Bunu 2. sınıf (%13), 3., 4. ve 7. sınıf (her biri %12), 6. sınıf (%10), 8. sınıf (%6) ve 9. sınıf (%2) izlemektedir. Okul öncesi düzeyinde görev yapanların oranı %3'tür. Bu yapı, çalışmanın okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerini birlikte kapsadığını göstermektedir. Bu dağılım, okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde çalışan öğretmenlerin örnekleme yer aldığı göstermektedir.

Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı

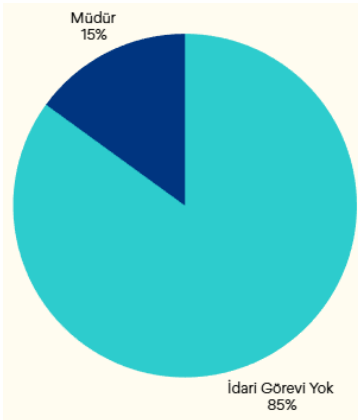


Katılımcıların %41,7'si sınıf öğretmeni olup, bu oran veri setindeki baskın meslek grubunu oluşturmaktadır. Bunun dışında:

- Matematik öğretmenleri: %7,5
- Türkçe öğretmenleri: %6,7
- İngilizce öğretmenleri: %6,7
- Rehberlik öğretmenleri: %6,3
- Fen Bilimleri öğretmenleri: %6
- Okul Öncesi öğretmenleri: %5,8
- Özel Eğitim öğretmenleri: %4,6
- Sosyal Bilgiler öğretmenleri: %3,8
- Din Kültürü ve Görsel Sanatlar öğretmenleri: %2,5
- Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri: %1,3
- Müzik, Beden Eğitimi ve Bilişim öğretmenleri: %0,8
- Almanca, Arapça ve Kimya öğretmenleri: %0,4'er oranındadır. Ayrıca herhangi bir branş bildirmeyen öğretmenlerin oranı da %0,8'dir.

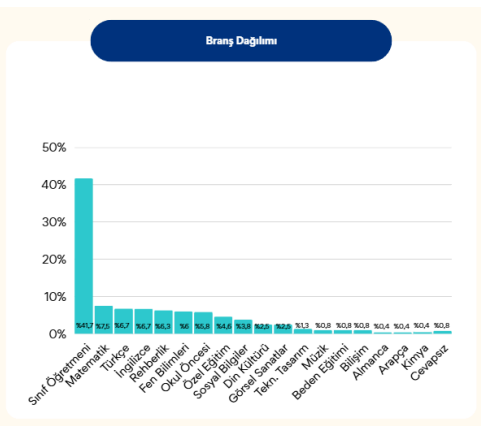
Bu dağılım, çalışmanın ağırlıklı olarak sınıf öğretmenliği alanında görev yapan katılımcılarla yürütüldüğünü ortaya koymaktadır.

İdari Görev Dağılımı



Katılımcıların %85'inin herhangi bir idari görevi bulunmamaktadır; sadece %15'i idari görev üstlenmektedir. Bu durum, değerlendirmelerin daha çok öğretim faaliyetleri yürüten öğretmenler tarafından yapıldığını göstermektedir.

Katılımcıların Eğitimi Öğrenme Kanalları



Katılımcıların büyük bölümü (%44,2), programdan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) kanalları yoluyla haberdar olmuştur. Meslektaşlar aracılığıyla bilgiye ulaşanların oranı %37,5'tir. ÖRAV kanallarından bilgi alanların oranı %14,7'dir. Geri kalan küçük bir grup okul yöneticileri, sosyal medya veya diğer kanallar üzerinden bilgiye erişmiştir (sırasıyla %0,4 ve %2,5, %0,8).

Bu veriler, MEB'in resmî iletişim ağlarının öğretmenler üzerindeki etkisinin güçlü olduğunu, ancak meslektaş etkisinin de azımsanmayacak düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, ağırlıklı olarak kent merkezlerinde çalışan, mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu özellikler, programın içerik ve sunum stratejilerinin şehir merkezli ve deneyimli öğretmen profiline göre şekillendirilmiş olabileceğini düşündürmektedir.

2.1.2. Eğitimcilerin Değerlendirilmesi

Bu bölümde, öğretmenlerin eğitimcilere yönelik değerlendirmeleri üç boyut altında incelenmektedir: bilgi ve donanım düzeyi, uygulama becerisi ve etkili iletişim becerileri.

Tablo 3: Eğitimcilerin Değerlendirilmesi

Uygulama Becerisi	
B7. Materyal kullanımı	9,65
B8. Sunum becerileri	9,65
B9. Eğitim ortamının etkili ve aktif kullanımı	9,64
B10. Zaman yönetimi	9,57
B11. Dijital araçları kullanma becerisi	9,58

Bilgi ve Donanım	Düzye (10 üzerinden)
B1. Konuya hakimiyet	9,05
B2. Kullanılan yöntem ve teknikle ilgili katılımcıları bilgilendirme düzeyi	9,55
B3. Geri bildirim verme düzeyi	9,56
B4. Yönergeleri açık, anlaşılır sunma yetkinliği	9,65
B5. Etkin dinleme düzeyi	9,55
B6. Aktif katılımın teşvik edilmesi	9,67

Etkili İletişim Becerisi	
B12. Profesyonellik çerçevesinde katılımcılar ile sıcak bir ilişki kurulması	9,66
B13. Farklı görüşlerin paylaşımının teşvik edilmesi	9,64
B14. Dostça ve yardımsever bir tutum sergilenmesi	9,7
B15. Eğitimi yürütmede eğitimciler arasındaki işbirliği	9,68
B16. Oturumun canlı ve ilgi çekici tutulması	9,71
B17. Kapsayıcı ve eşit tutum sergilenmesi	9,7

Katılımcılar tarafından yapılan değerlendirmelere göre, eğitimcilerin bilgi düzeyi, uygulama becerileri ve iletişim yetkinlikleri yüksek bulunmuştur. Tüm maddeler katılımcılar tarafından 10 üzerinden ortalama 9,0-9,7 aralığında puanlanmış olup, genel değerlendirme düzeyinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitimcilerin hem pedagojik hem de iletişimsel açıdan güçlü bir performans sergiledikleri işaret etmektedir.

2.1.2.1. Eğitimcilerin Bilgi ve Donanım Düzeyi

Katılımcılar, eğitimcilerin konuya hakimiyeti (B1: 9,05) ve yönergeleri açık ve anlaşılır sunma becerisi (B4: 9,65) gibi temel öğretim yeterliklerini yüksek puanlarla değerlendirmiştir. Ayrıca, geri bildirim sağlama (B3: 9,56) ve katılımcılara yöntem hakkında bilgi verme (B2: 9,55) gibi öğrenme sürecine katkı sağlayan etkileşimsel yönler de güçlü bulunmuştur. En yüksek puan ise, oturumun canlı ve ilgi çekici tutulmasına (B16: 9,71) verilmiştir. Bu bulgular eğitimin katılımcı merkezli bir anlayışla yürütüldüğünü göstermektedir.

2.1.2.2. Uygulama Becerisi

Eğitimcilerin materyal kullanımı (B7: 9,65), sunum becerileri (B8: 9,65) ve ortam yönetimi (B9: 9,64) gibi uygulamaya dönük becerileri olumlu değerlendirilmiştir. Zaman yönetimi (B10: 9,57) ve dijital araçları kullanma becerisi (B11: 9,58) gibi süreçsel yetkinlikler de yüksek puan almıştır. Bu bulgular, eğitimcilerin programı yalnızca teorik düzeyde değil, aynı zamanda iyi planlanmış ve zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunarak yürüttüklerini göstermektedir.

2.1.2.3. Etkili İletişim Becerisi

Eğitimcilerin iletişimsel yeterlikleri, katılımcılar tarafından en yüksek puan verilen alanlar arasında yer almıştır.

Özellikle:

- Dostça ve yardımsever tutum (B14: 9,70)
- Profesyonellik içinde sıcak ilişki kurma (B12: 9,66)
- Kapsayıcı ve eşit tutum sergileme (B17: 9,70)

gibi maddeler, eğitimin katılımcılar üzerinde olumlu bir izlenim bıraktığını göstermektedir. Ayrıca, farklı görüşlerin paylaşımına açık olunması (B13: 9,64) ve eğitimciler arası iş birliği (B15: 9,68) de yüksek puanlarla değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar, eğitimin hem sosyal hem de pedagojik açıdan güçlü bir ekip çalışmasıyla yürütüldüğünü ortaya koymaktadır.

2.1.2.4. Genel Değerlendirme

Katılımcıların değerlendirmeleri, eğitimcilerin alan bilgisi, uygulama ve iletişimsel beceri nitelikleri açısından yüksek bir yeterlik sergilediklerini ortaya koymaktadır. En güçlü yönlerin, aktif katılımın teşvik edilmesi, yardımsever ve kapsayıcı tutum, sunum ve materyal kullanımı olduğu söylenebilir. Tüm bu unsurlar, eğitim sürecinin nitelikli, etkileşimli ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir.

2.1.3. Eğitimlerin Değerlendirilmesi

Katılımcılara eğitimlerin değerlendirilmesi için yöneltilen soruların analizleri de aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Değerlendirmeler, eğitimin içeriği, uygulanması, planlanması ve organizasyonu gibi boyutları kapsamaktadır.

Tablo 4: Eğitimlerin Değerlendirilmesi

Materyal/Uygulama	Düzey (10 üzerinden)
C1. Ele alınan konular ve uygulamalar okulda uygulanabilir nitelikte değildi. (R)	5,81
C2. Diğer katılımcılarla etkileşim olanağı sağlandı.	9,43
C3. Kullanılan materyal, video, yöntem ve teknikler vb. ile eğitim daha etkili	9,44
C4. Grup çalışmaları verimli olmadı. (R)	5,79
C5. Herkesin aktif katılımı sağlanacak şekilde uygulandı.	9,51
C6. Uygulanan yöntemler konuyu anlamayı zorlaştırdı. (R)	5,72
C7. Eğitim boyunca kullanılan uyumlanma, ısınma etkinlikleri verimliydi.	9,42
C8. Eğitim boyunca kullanılan oyunlar etkiliydi.	9,46
İçerik	
C9. İçerik yeni ve/veya ilgi çekiciydi.	9,23
C10. İçerik, kolay takip edilebilir nitelikteydi.	9,31
C11. İçerik anlaşılır değildi. (R)	5,84
C12. İçerik bilgilendiriciydi.	9,32
C13. Örnekler ve uygulamalar içeriği pekiştirmede. (R)	5,95
C14. Bilimsel çalışmalara atıflar yapıldı.	8,29
C15. İçeriği ve uygulamaları takip etmek zordu. (R)	5,71
Süre	
C16. Tartışmalara yeterli süre ayrıldı.	9,25
C17. İçerik ve eğitimin süresi dengeliydi.	9,05
Fayda	
C18. Benim için yeni bir konuydu.	8,38
C19. Bildiğimiz konuları hatırlatıcı nitelikteydi.	7,74
C20. Eğitimler sayesinde yeni teknikler öğrendim.	9,08
C21. Edindiğim becerileri mesleki çalışmalarım entegre edebilirim.	9,09

Katılımcıların eğitimlere ilişkin değerlendirmeleri; içerik, uygulama, organizasyon, süre ve mesleki fayda boyutlarında oldukça olumlu bir tablo sunmaktadır. Tüm boyutlarda ortalamalar 10 üzerinden 7'den fazla seyretmiştir. Bazı ters kodlu (R) maddelerde, beklendiği üzere görece düşük puanlar gözlenmiştir. Bu durum, eğitimlerin genellikle katılımcı beklentilerini karşıladığını ve uygulamaya dönük katkı sağladığını göstermektedir.

2.1.3.1. Materyal ve Uygulama Boyutu

Eğitimlerde kullanılan yöntem, materyal ve etkinliklerin yüksek düzeyde etkili bulunduğu görülmektedir:

- Materyal ve tekniklerin eğitimi etkili kıldığı (C3: 9,44)
- Etkileşimli grup ortamı yaratılması (C2: 9,43)
- Herkesin aktif katılımının sağlanması (C5: 9,51)
- Isınma ve oyun temelli etkinliklerin verimliliği (C7: 9,42; C8: 9,46)

Buna karşılık, ters kodlanmış maddelerde görece düşük puanlar gözlemlenmiştir. “Uygulamalar okulda uygulanabilir değildi” görüşü çok fazla desteklenmemiştir (C1: 5,81). “Grup çalışmaları verimli olmadı” (C4: 5,79) ve “Yöntemler konuyu anlamayı zorlaştırdı” (C6: 5,72) gibi maddeler, sınırlı sayıda katılımcı için belirli zorluklara işaret etmekle birlikte genel eğilimin olumsuz olmadığı görülmektedir. Genel olarak bu boyuttaki değerlendirmeler, eğitimin uygulamaya dönük, katılımcı merkezli ve dinamik bir yapıda yürütüldüğünü göstermektedir.

Eğitim programının oyunlarla ve etkileşimsel uygulamalarla kurgulanması nitel araştırma kapsamında yürütülen odak grup görüşmelerinde de katılımcılar tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Özellikle hafta sonu, iki tam gün düzenlenen programın öğretmenler için başta yorucu olabileceğine dair bir çekince dile getirilirken, eğitim içeriğinin öğretmenlerin keyifli zaman geçirirken öğrenmelerini mümkün kılacak şekilde tasarlanması olumlu değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra eğitimin ardından öğretmenlerle paylaşılan kitapçık ve yönergeler anlaşılır bulunmuştur. Bu konuda zorlukla karşılaştığını belirten katılımcılara rastlanmamıştır.

“Hayatımda en keyif aldığım eğitimlerden biriydi. Ben mesleğimde yirmi dördüncü yılımı çalışıyorum ve önüme gelen eğitime illa bir katkısı olur diyerek hep gitmeyi severim, hemen başvururum. Şu ana kadar gittiğim eğitimlerden en keyif aldığımı.” (Çankırı, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Özellikle hafta sonu dinlenmeden gelmemiz biraz yorucuydu ama etkinliklerin içerisinde oyunların olması bizi, dikkatimizi daha diri tuttu.” (Hatay, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Görevler konusunda şunu söyleyeyim, belirgin ve netti her şey. Kitapçığı elimize aldığımızda neyi, ne zaman ve ne şekilde yapacağımızı biliyorduk. Bu bir artıydı bence. Süresi, yapılacaklar, hepsinin belli olması işimizi bence kolaylaştırdı.” (Hatay, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

2.1.3.2. İçerik Boyutu

Eğitimin içeriği, hem yenilikçi hem de anlaşılır bulunmuştur:

- İçeriğin anlaşılır ve takip edilebilir olması (C10: 9,31; C12: 9,32)
- Yeni veya ilgi çekici bulunması (C9: 9,23)
- Bilimsel temellere dayalı olması (C14: 8,29)

Ters kodlu maddelerden alınan düşük puanlar da bu olumlu tabloyu desteklemektedir. “İçerik anlaşılır değildi” (C11: 5,84) ve “İçeriği takip etmek zordu” (C15: 5,71) gibi ifadeler genel algının aksi yönde olduğunu ve katılımcıların çoğunluğunun içerikten memnun olduğunu doğrulamaktadır. “Örnekler içeriği pekiştirmedir” (C13: 5,95) maddesi ise görece daha yüksek bir ters puanla, örneklendirme sürecinde bazı iyileştirme alanları olabileceğini düşündürmektedir.

2.1.3.3. Süre ve Zamanlama

Eğitimlerin süresi ve oturum dengesi, katılımcılar tarafından ideal olarak değerlendirilmiştir:

- Tartışmalara yeterli zaman ayrıldığı (C16: 9,25)
- İçerik ve sürenin dengeli olduğu (C17: 9,05)

Bu veriler, eğitimlerin yalnızca içeriksel değil, zaman yönetimi açısından da iyi planlandığını göstermektedir.

2.1.3.4. Fayda ve Mesleki Aktarım

Eğitimlerin katılımcıların mesleki gelişimlerine somut katkılar sunduğu açık biçimde görülmektedir:

- Yeni tekniklerin öğrenildiği (C20: 9,08)
- Bu becerilerin mesleğe entegre edilebileceği (C21: 9,09)
- İçeriğin hem yeni öğrenme hem de hatırlatma işlevi taşıdığı (C18: 8,38; C19: 7,74)

Bu bulgular, eğitimin hem yenilikçi hem de pekiştirici bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.3.5. Eğitime İlişkin Değerlendirmeler

Eğitim programı, içeriksel niteliği, uygulama araçları, zaman yönetimi ve mesleki katkı açısından oldukça başarılı bulunmuştur. Katılımcıların büyük bölümü, eğitimi hem öğretici hem de sahada uygulanabilir olarak değerlendirmiştir. Ters kodlu maddelerden bazıları (C4, C6, C13) uygulama kalitesini daha da artırabilecek alanlara işaret etmektedir. Ters kodlanmış bu maddelerin düşük puanlanması, katılımcıların eğitimi yalnızca yüzeysel biçimde olumlamadığını; aksine her ifadeyi dikkatle değerlendirerek seçici ve analitik bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Bu da verinin güvenilirliğini artırmaktadır. Ayrıca bu maddeler sayesinde hem eğitimin güçlü yanları hem de geliştirilebilecek alanlar (örneğin örneklendirme sürecinde bazı iyileştirme gereksinimleri) belirlenebilmiştir.

2.1.3.6. Tavsiye Skoru (NPS) Değerlendirmesi

“Bu eğitimi bir başka meslektaşınıza tavsiye eder misiniz?” sorusuna verilen yanıtlar, programın katılımcılar nezdindeki genel kabulünü ve ‘yaygınlaştırma’ potansiyelini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların %96’sı eğitime dair olumlu bir tavsiye eğilimi sergilemektedir. Bu doğrultuda Net Tavsiye Skoru % 92’dir. Bu dağılım, programın katılımcılar nezdinde yüksek düzeyde kabul gördüğünü ve güçlü bir tavsiye potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2. Ön Test - Son Test Karşılaştırmalı Analizleri

2.2.1. Analiz Kapsamı ve Örneklem Özellikleri

Ön teste 282, son teste ise 136 öğretmen katılmıştır. Analizler, her iki testi de eksiksiz dolduran ve kimlik numaraları (KOD) eşleşen **70 katılımcı** üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu grubun temel özellikleri aşağıda paylaşılmaktadır. Detaylı bilgiler EK 5 olarak sunulmuştur.

- **Demografik Yapı:** Katılımcıların %73'ü kadın, %27'si erkektir. Yaş ortalaması 38, ortalama mesleki deneyim ise 13,5 yıldır.
- **Görev Yeri ve Branş:** %60'ı büyükşehir veya şehir merkezlerinde görev yapmaktadır. %46'sı sınıf öğretmeni olup, geri kalan grup İngilizce (%11), Türkçe (%10) ve Sosyal Bilgiler (%9) gibi farklı branşlardan oluşmaktadır.
- **Önceki Deneyimler:** Katılımcıların %29'u daha önce ÖRAV eğitimlerine (Lider Öğretmen, Sürdürülebilirlik, Dans, Eğitimde Pozitif Yaklaşımlar, Lider Öğretmenlik, Hizmet İçi, Psikolojik Sağlık ve Yaratıcı Yazarlık) katılmıştır.
- **Katılım Motivasyonu:** Öğretmenlerin %54'ü kişisel gelişim, %25'i ise merak ve bilgi edinme ihtiyacı ile programa dâhil olmuştur. Verilen açık uçlu yanıtlara bakıldığında finansal okuryazarlık, tasarruf ve tutum, harcama pratiklerini kontrol edebilme gibi konularda kişisel açıdan gelişim sağlayacağı ve kazanımları olacağı öngörülmüştür. Mesleki açıdan ise öğretim tekniklerinde ustalaşacaklarını, finansal okuryazarlık, liderlik, tasarruf ve tutumluluk konularında öğrencileri için daha nitelikli uygulamalar geliştireceklerini bildirmişlerdir.

Katılımcıların programa katılım motivasyonları nitel çalışma kapsamında yürütülen odak grup görüşmelerinde de ele alınmıştır. Katılımcılar, finansal okuryazarlık ve sosyal girişimcilik konularında mesleki ve kişisel açıdan güçlenerek öğrencilerini desteklemek, onların gelişimine katkı sunmak, öğrencileriyle iletişim ve iş birliğini güçlendirmek, meslektaşlarıyla etkileşimde bulunmak ve dayanışmak ile çevresindeki diğer kişilere bu konuda destek olmak amacıyla programa dâhil olduklarını belirtmiştir.

“Ben de bu arada o kadar yetkin değildim bu konuyla ilgili. ... Finans konusunda, ekonomi konusunda. Öğretmenler kendilerini az geliştiriyorlar, benim çevremde en azından. Kendim açısından da öyle. Ben kendimi de geliştirme yönünde ilerledim bu programa katılırken.” (Mardin, köy okulu, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Kişisel farkındalık ve bütçe yönetimi için, geleceğe yatırım yapmak için bu alanda aldığım eğitimle beraber kendi alanımda, kendi öğrencilerime ve çevremdeki bireylere de finansal okuryazarlık konusunda rehberlik edebilmek için, kendimi bu alanda geliştirmek istediğim için bu eğitimi almak istedim.” (Diyarbakır, merkez, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, ortaokul)

“Çalıştığım okulda yeni olmamdan kaynaklı [olarak] hem çocuklarla birazcık daha kaynaşmamı etkileyecek [çalışmalar] hem onlarla beraber bir proje yürütmek [istedim]... Benim açımdan da, onların açısından da daha keyifli olacağını düşündüm açıkçası.” (Diyarbakır, merkez, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, ortaokul)

“[B]u tür ortamlarda öğretmenlerle sosyalleşmeyi kıymetli buluyorum ben. Daha çok kendim için başvurduğum. Açıkçası öğrencilere bir şey yapıp yapmayacağımızı bilmiyordum. Bu tip öğretmenlerle tartışmak, tecrübelerini dinlemek ve bununla büyümek, beslenmek diyeyim ya da, değerli bulduğum bir şey.”
(Mardin, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)

Katılımcıların mesleki ve içsel motivasyonlarının yanı sıra ÖRAV’ın çalışmalarına duydukları güvenin de katılım motivasyonlarında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Odak grup görüşmelerine katılan katılımcıların büyük bir kısmı ÖRAV’ı tanıdığını, ÖRAV’ın farklı çalışmalarından haberdar olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar arasında daha önce ÖRAV’ın çeşitli eğitimlerine katıldığını belirtenlere de rastlanmıştır. Bu tanışıklık, katılımcıların bir kısmının 5 Taş Programı’na katılım motivasyonlarını desteklemiştir. Proje ekibiyle yürütülen görüşmede de mesleki gelişim ihtiyacının yanı sıra ÖRAV’ın itibarının katılımcıların motivasyonundaki rolü vurgulanmıştır.

“Ben ÖRAV’ın hiçbir eğitimini kaçırmıyorum. Hem MEBBİS üzerinden eğitimlerini alıyorum, mesleki anlamda kendimi çok geliştiriyorum. Öğrencilerim adına değişik ne yapabilirim, işte onları nasıl geliştirebilirim kaygısıyla başvurmuştum. ... Gönüllü olarak oraya gittim. Zaten eğitimlerinden haberdardım. Benim için de çok güzel geçti. Sonu da böyle farklı bir projeye doğru yöneldi.”
(Hatay, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Bir de ÖRAV’ı tanıyan kişiler var burada. ÖRAV’ın eğitimini bildikleri için, ÖRAV eğitimi iyidir, güçlüdür, yeni şeyler öğrenirim ve bunu da sıkılmadan yaparım diye, programdan bağımsız ÖRAV’ın eğitimine olan güvenden kaynaklı bir motivasyonu [olduğunu] da birim olarak söyleyebiliriz.”
(5 Taş Proje Ekibi)

Bir katılımcı ise, daha önce 5 Taş Programı’na katıldığını ve etkili bulunduğu için bu dönem tekrar katılmak istediğini paylaşmıştır. Programın sağladığı kazanım ve olanakların öğrencilerin gelişimi açısından olumlu olduğunu ve aynı zamanda öğrencilerin buldukları il ve koşullarda erişimlerinin zor olacağını düşündüğü bir deneyim olduğunu belirtmiştir.

“Bulduğum köyde bakkal var sadece. Çocukların herhangi erişebileceği bir AVM ya da bir market zinciri dahi yok, bildiğimiz normal bir evin altında bir bakkal [var]. İletişime geçtim ÖRAV’la. Tekrar bu çalışmada yer almak istediğimi söyledim. Bu öğrencilerimin de görmesini istediğimi söyledim. ... Köy okullarında, özellikle öğrencilerin dezavantajlı olduğu birçok yer için bu tür çalışmalar daha önemli oluyor. Öğrenci hem ders için hem kendini önemli bir yerde görüyor artık bir süre sonra. Ben her yaptığımda öğrenci şey diyor, hocam diyor, sizden önceki hiçbir öğretmenimiz böyle bir şey yapmamıştı bize.”
(Diyarbakır, merkez, fen bilimleri öğretmeni, ortaokul)

Buna karşın katılımcılar arasında programın ismi ve/veya amaçları konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığını ve programa katıldıktan sonra öğrendiğini belirtenler olmuştur. Buna istinaden katılımcıların programdan nasıl haberdar oldukları sorulduğunda ise, görev yaptıkları okul kanalıyla haberdar olanlar ve katılımlarının ‘zorunlu’ tutulduğunu belirtenler olmuştur. Gönüllü katılım olmamasına rağmen bu katılımcılar, programın başlangıcında sağlanan iki günlük yüz yüze eğitimle birlikte programın ilgilerini çektiğini ve programa devam motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir. Proje ekibiyle yürütülen görüşmede de öğretmenlerin bu konudaki deneyimini doğrulayan gözlemler paylaşılmış, eğitimin 5 Taş Programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan katılımcıların programa devam etme motivasyonunu artırma potansiyeli olduğu belirtilmiştir.

“[B]u tür ortamlarda öğretmenlerle sosyalleşmeyi kıymetli buluyorum ben. Daha çok kendim için başvurduğum. Açıkçası öğrencilere bir şey yapıp yapmayacağımızı bilmiyordum. Bu tip öğretmenlerle tartışmak, tecrübelerini dinlemek ve bununla büyümek, beslenmek diyeyim ya da, değerli bulduğum bir şey.” (Mardin, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)

“Programa [katılımımız] biraz zorunlu tutulmuştu. Hafta sonu iki gün eğitim var dediler. Gittik. Çok olumsuz bir şekilde gittik hatta ama iki gün çok eğlenerek, mentorlarımızla çok güzel bir eğitim alarak sonuçlandı. Sonra ben bunları öğrencilerime anlattım. Öğrencilerimde de bayağı bir istek oluştu.” (Yozgat, merkez, fen bilimleri öğretmeni, ortaokul)

“Programımız okul temelli yaygınlaştırıldığı için bazı durumlarda içeriğe bu kadar hakim olmadan, belki yalnızca okul yöneticisi davet ettiği için katılan öğretmenler oluyor. Onların motivasyonu da bu iki günlük eğitim süreciyle kısıtlı oluyor. Eğitimde keşfediyorlar konu kapsamını ve sonrasında onları bekleyen mentorluk ve Çözüm Kampı gibi fırsatları.” (5 Taş Proje Ekibi)

2.2.2. Programa İlişkin Genel Değerlendirme ve Beklentiler

2.2.2.1. Sosyal ve Finansal Liderlik Anahtar Kavramlara İlişkin Bilgi ve Farkındalık

Katılımcılara, 5 Taş Programı'na ilişkin genel değerlendirmelerini anlamak, sosyal ve finansal liderlik anahtar kavramlarına ilişkin farkındalık geliştirme ve bilgi düzeyini güçlendirmeye yönelik gelişimleri ölçmek üzere bir dizi soru yöneltilmiştir. Sorular, eğitimin etkisini anlamak üzere ön test-son test tekniği ile kıyaslanarak analiz edilmiştir.

Tablo 5: 5 Taş Eğitim Programı ile İlgili Genel Değerlendirme

Konu	Ön test	Son test
5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı hakkında bilgi düzeyi	2,97	
5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programından memnuniyet düzeyi		9,4
5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı sizi ne ölçüde geliştirecek*	7,9	8,71
5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı çalışmalarınızda ne düzeyde kullanılabilir bilgiler sunacak*	7,63	8,8

*p<0,05

Eğitim programına başlamadan önce katılımcılara program hakkındaki bilgi düzeyleri sorulmuştur. Beklendiği biçimde, katılımcıların bilgi düzeyleri düşüktür (10 puan üzerinden 2,97 puan). Eğitim sonrasında ise, katılımcılara eğitimden genel olarak memnuniyet düzeyleri sorulmuştur. Katılımcılar eğitimden oldukça memnun olduklarını belirtmişlerdir (10 puan üzerinden 9,40 puan). Bunların dışında genel değerlendirme başlığında iki konuda beklentiler ve gerçekleşme düzeyleri ölçülmüştür. İlki programın ne düzeyde gelişim sağlayacağıyla; ikincisi ise, edinecekleri bilgilerin ne düzeyde kullanılabilir olacağıyla ilgilidir. Her iki konudaki beklentiler eğitim öncesinde yüksek düzeydedir (sırasıyla 7,90 ve 7,63 puan). Eğitim sonrasında ise, her iki başlıkta değişim gerçekleşmiştir. Hem gelişime hem de kullanılabilir bilgi edinmeye ilişkin beklentilerin çok yüksek düzeyde karşılandığı dikkat çekmektedir (sırasıyla 8,71 ve 8,80 puan).

Tablo 6: Sosyal ve Finansal Liderlik Anahtar Kavramlar, Farkındalık ve Bilgi Düzeyi

Konu	Ön test	Son test
Haklar ve Sorumluluklar		
C1. Çocuk haklarının neler olduğunu bilirim.*	7,74	8,74
C2. Haklar ile sorumluluklar arasındaki ilişkiyi ayırt etmekte zorlanıyorum. (R)	5,04	4,48
C3. Hakların herkes için eşit şekilde geçerli olduğunu bilirim.*	7,29	8,23
Sosyal ve Finansal Liderlik Bilgi ve Farkındalık Düzeyi		
C4. Sosyal girişimcilik konusunda yeterli bilgim yok. (R)*	4,44	4,87
C5. Doğal ve finansal kaynakların neler olduğunu bilirim.*	5,45	7,99
C6. Finansal okuryazarlık hakkında bilgi sahibiyim.*	5,12	8
C7. Tasarruf ve birikim konularında bilgi sahibiyim.*	6,44	8,4
C8. Harcama yapmadan önce nasıl planlama yapabileceğimi bilirim.*	6,61	8,14
C9. Nasıl bütçeleme yapılacağı konusunda yeterli bilgim yok. (R)**	4,72	4,67
C10. Hedef belirlerken nasıl bir yöntem kullanmam gerektiğinden emin değilim.(R)	4,69	4,29
C11. İstek ve ihtiyaç kavramlarının farkını bilirim.*	7,84	8,8
C11.2. Nasıl bilinçli bir tüketici olacağımı bilirim.*	7,24	8,66
En İyi Uygulamalara İlişkin Farkındalık		
C12. Derslerimde grup çalışmalarına zaman ayıramam, gerekli görmem. (R)	4,22	4,52
C13. Derslerimde aktif öğrenme tekniklerine yer veririm.*	7,2	8,51
C14. Derslerimi okul dışı etkinlikler ile zenginleştiririm.*	5,88	7,36
C15. Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere gerek duymam. (R)	3,92	4,08
C16. Derslerimde proje tabanlı uygulamalardan faydalanırım.*	6,32	7,74
C17. Oyun ile öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanırım.*	7,04	8,14
C18. Çevre okullardaki öğretmenlerle işbirliği yapma ihtiyacı hissetmem. (R)	3,97	4,28
C19. Yeni bilgileri kullanarak kararlar alma konusunda kendime güvenirim.*	7,36	8,21
C20. Öğrenilen stratejileri veya teknikleri uygulama becerim sınırlıdır. (R)	3,93	3,83

**Bazı maddelerde son test ortalamalarının ön teste göre daha düşük olması, olası bir yanıt kayması ya da kalibrasyon etkisine işaret edebilir. Eğitim sonrasında katılımcılar konunun ayrıntılarını daha iyi kavradıkları için öz-yeterliliklerini daha temkinli ve gerçekçi biçimde puanlamış olabilirler. Bununla birlikte bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Dolayısıyla bu yorum olası açıklama düzeyinde değerlendirilmelidir.

C21. Sosyal girişimciliği öğrencilerime açıklama konusunda kendime güvenirim.*	6,77	8,2
C22. Finansal konularla ilgili karşılaştığım problemleri kolaylıkla çözebilirim.*	5,94	7,67

*p<0,05

Sosyal ve finansal liderlik temalı eğitim programı sonrasında, katılımcıların bilgi düzeylerinde ve uygulamalara dair yaklaşımlarında genel olarak anlamlı gelişmeler gözlemlenmiştir.

Toplam 22 maddeden 15'inde yapılan bağımlı örneklem t-testi (paired sample t-test) sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklar elde edilmiştir (*p<0,05). Bu bulgular eğitim programının hedeflerine ulaştığını ve öğretmen yeterliklerini desteklediğini göstermektedir.

Katılımcılara ön ve son test formlarında yöneltilen açık uçlu sorular arasında “sosyal girişimcilik” ve “finansal okuryazarlık” kavramlarını tanımlamaları istenmiştir. Nitel araştırma kapsamında bu sorulara gelen yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların programın iki anahtar kavramına ilişkin yaşadıkları güçlenme dikkat çekmiştir.

- **Sosyal girişimcilik kavramındaki değişim:** Eğitim öncesi ön test yanıtlarında kavram büyük ölçüde belirsizdir. Katılımcıların yarısından fazlası “Emin değilim” ve “Bilmiyorum” diyerek veya boş bırakarak yanıt vermiş; kalanlar ise kavramı “özgüvenli olmak”, “liderlik”, “aktif iletişim” gibi kişisel özelliklerle ilişkilendirmiştir. Kavramın temel unsurları olan toplumsal sorun çözümü, yenilikçi proje üretimi ve sürdürülebilir etki boyutları yok denecek kadar azdır. Eğitim sonrası son testte ise tanımlar somutlaşmış ve standartlaşmıştır. Katılımcıların neredeyse tamamı “toplumsal sorunlara çözüm/proje üretmek”, “çevredeki problemi çözmek için girişim”, “topluma fayda sağlayacak projeler” gibi tanımlar yapmıştır. Bu değişim, öğretmenlerin soyut algıdan sorun, yenilikçi çözüm ve sürdürülebilir etki ilişkisine geçişini, böylece kavramı içselleştirdiğini göstermektedir.
- **Finansal okuryazarlık kavramındaki değişim:** Ön testte finansal okuryazarlık kavramı da sosyal girişimcilik kavramına benzer şekilde yetersiz tanımlanmıştır. Testi tamamlayan katılımcıların yarısından çoğu “Bilmiyorum”, “rakamlarla ilgili” veya “ekonomiyi anlama” gibi soyut ifadeler kullanmış; daha emin tanımlayanlar dahi “parayı bilinçli harcama” düzeyinde kalmıştır. Bütçe, tasarruf, planlama gibi somut bileşenlere nadiren rastlanmıştır. Son test yanıtları ise beceri odaklı ve daha kapsamlıdır. Katılımcıların neredeyse tamamı “bütçe/tasarruf/birikim/harcama yönetimi”, “gelir-gider dengesi”, “planlı harcama/bilinçli tüketici” gibi söz öbeklerini kullanarak kavramı tanımlamış; “kaynakları verimli kullanma” ve “finansal karar alma becerisi” de yer yer vurgulanmıştır. Bu geçiş, kavramın teorik soyutluktan uygulamaya yönelik bir beceriye dönüşmeye başladığını ortaya koymuştur.

2.2.2.2. Haklar, Sorumluluklar ve Temel Kavramsal Bilgi

Katılımcıların çocuk hakları (C1) ve eşitlik (C3) kavramlarına dair bilgi düzeyleri eğitim sonrası belirgin biçimde artmıştır. Buna karşılık, “Haklar ile sorumluluklar arasındaki ilişkiyi ayırt etmede zorlanma” (C2) maddesinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim kaydedilmemiştir. Bu durum, hak-sorumluluk dengesine yönelik kavramsal ayırımın daha derinlikli çalışma gerektirdiğine işaret etmektedir.

2.2.2.3. Sosyal ve Finansal Okuryazarlık Becerileri

Katılımcıların finansal okuryazarlık (C6), kaynak yönetimi ve tüketici bilinci (C5, C7) konularındaki bilgileri anlamlı biçimde artmıştır. Bu gelişmeler, programın yalnızca teorik değil, günlük yaşama dönük beceri kazandırma açısından da etkili olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, bütçeleme, hedef belirleme ve sosyal girişimcilik eksikliği gibi ters maddelerde (C4, C9, C10) puanlar düşük kalmış, değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, bazı konuların içselleştirilmesinde zaman veya ek uygulama ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

2.2.2.4. Öğretim Uygulamaları ve Pedagojik Yaklaşımlar

Katılımcılar derslerinde öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeye dayalı (C13) yöntemlere ilişkin farkındalık ve uygulama becerilerinde gelişmeler göstermiştir.

Pedagojik özyeterlik duygusunda da artış kaydedilmiştir (C21 ve C22). Ancak bazı dirençli tutumlarda (örneğin, grup çalışmalarını gerekli görmeme-C12, öğretmen iş birliğine karşı mesafe-C18) istatistiksel olarak anlamlı değişim gözlemlenmemiştir.

Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin tümü sosyal girişim ve finansal okuryazarlık konularında artan bilgi ve farkındalıklarından hareketle sınıflarında öğrencileriyle yürüttüğü programın kazanımlarına büyük oranda ulaşıldığını ve uygulamaları kazanımlara ulaşma konusunda işler bulduklarını belirtmiştir.

“Ben [kazanımların] hepsine fazlasıyla hatta daha da birçok alanda ulaşıldığını düşünüyorum. ... Biz çözüm planı hazırlarken bile, bu etkinlikleri yaptık bitti değil de, çözüm planı hazırlarken bile yine bunların hepsine vurgu yaptığımızı ve daha da üstüne koyduğumuzu düşünüyorum.” (Yozgat, fen bilimleri öğretmeni, ortaokul)

“Evet, hedefler ulaşılabilirdi. Zaten söylediğim gibi bizim 3. sınıf müfredatına uygundu. Hatta hazır olarak sunulan etkinlikleri kullanmak, onları uygulamak bizim için daha kolay oldu. Öğrencilerimin de bilinçli tüketici olma konusunda çok başarılı oldu.” (Hatay, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Programın uygulama sürecinde öğrencilerin merak ve heyecanına hitap ettiği katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Öğrencilerin okul ölçeğinde veya yaşadıkları yerel ölçekte tespit ettikleri bir ihtiyaç doğrultusunda, iş birliği içinde bir proje geliştirecek olması sürecin işleyişini olumlu yönde etkilemiştir. Bunun yanı sıra sınıf içi uygulamalar esnasında etkileşimsel ve öğrenci merkezli yöntemlere başvurulması öğrencilerin sürece etkin katılımlarını kolaylaştırmıştır.

“İlk haftadan öğrencilerde şunu gördüm. Bir heyecanlandılar. Acaba ne gibi bir şey yapabiliriz [diye] hemen düşünmeye başladılar. Nasıl bir bütçe ayarlaması yapabiliriz? Okulumuzun sorunları ne? Çevremizin sorunları ne, gibi düşünmeye başladılar. Biz bunlar için nasıl bir çözüm üretebiliriz ve bunları üretirken nereden kazanç elde edebiliriz, gibi düşünmeye başladılar ilk haftadan. Açıkçası beni etkiledi ve heyecanlandırdı da; çünkü bu kadar onları etkileyeceğini düşünmemiştim ilk etapta ve kendilerinin de açıkçası her birinin ayrı ayrı bir katılımında bir şeyler sunmaya çalışması, verdiğim her görevi büyük bir heyecanla yapması çok hoşuma gitti. Bu anlamda çok ben de etkilendim. Onların da işin içinde bütün emeklerini sarf ederek olması bize kattığı ve öğrencilerime kattığı güzel bir şey diyebilirim.” (Diyarbakır, merkez, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, ortaokul)

“Öğrencilerdeki motivasyon [zamanla] kesinlikle azalmadı, daha aksine arttı.” (Diyarbakır, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)

“Merak ve araştırma duyguları gelişti. İşbirlikleri arttı.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Öğretmenler, programın içeriğinin belli branşların müfredatlarına paralel kurgulanmasının programın uygulanışını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri uygulamalar esnasında daha esnek davranabildiğini paylaşırken, branş öğretmenleri sınırlı ders saatleri nedeniyle alternatif yollara başvurduklarını paylaşmıştır.

“Benim dördüncü sınıf öğrencilerimin direkt Sosyal Bilgiler ünitesinin ismi Üretim, Dağıtım ve Tüketim. Ben direkt sosyal finansal öğrenmeyi Sosyal Bilgiler dersiyle birleştirdim ve ikisini bir anlattım. Çünkü konular tam olarak denk geliyor. İstek-ihtiyaç var, bütçeleme var, planlama var. O yüzden hepsini direkt bana verilen o şeyde, uygulamalardaki uygulamaları yaparak çocuklara öğrettim Sosyal Bilgiler dersinde.” (Mardin, köy okulu, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Sosyal Bilgiler’de aynı ünite ... bu programla ilişkiliydi. ... Hem Sosyal Bilgiler kazanımlarını vermiş oldum çocuklara hem de programın sürecini ilerletmiş olduk. İki işi bir arada yapmış oldum. Bu yönden de bir avantaj sağladı.” (Mardin, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)

“İngilizce kısmında ilk temada duygular konusu yer aldığı için çocuklar bunu İngilizce ifade etmeye başladılar. Ama bu finansal kısımda kültür dersindeki dersimizi de tamamladık. Çünkü müfredatla yetişmemiz gerekiyor İngilizce’de. O yüzden onun da bir sıkıntı olmaması adına öyle ilerledik. Bizim için herhangi bir sıkıntı olmadığı proje gayet güzel ilerledi.” (Diyarbakır, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)

“3. sınıf kazanımında hayat bilgisinde bizim derslerimizle birebir ilişkili olduğu için biz bu kazanımları yaşatarak öğrencilerimize aktardık.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde katılımcılar öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeye dayalı yöntemleri olumlu değerlendirmiştir. Programın başlangıcında düzenlenen eğitimde paylaşılan aktif öğrenme yöntemleri katılımcıların öğrencileriyle başvurabilecekleri yeni yaklaşım ve uygulamalarla tanışmasını mümkün kılmıştır. Katılımcıların bir kısmı program ile birlikte öğrencilerini derslere daha fazla dâhil etme farkındalığı ve motivasyonu kazanmıştır.

“Ben materyalsiz eğitimin olmayacağını, olmayacağından ziyade de zor olacağını düşünüyordum ama uygulamalar sırasında çok fazla materyalsiz oyunla tanıştım. Bunun ne kadar mümkün olduğunu ve ne kadar çok çeşitlendirilebileceğini fark ettim. Bu yandan beni bir aydınlattı.” (Diyarbakır, köy okulu, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Ya bu çok güzelmiş, bunu öğrencilere biz daha fazla yaşatmalıyız, bu yöntemleri daha fazla kullanmalıyız şeklinde ciddi bir farkındalık oluşuyor öğretilimde de. Çünkü ister istemez bizler belki zamanla bir sistemin içerisinde bir şeye kaptırıyoruz kendimizi, bazen onun dışına çıkamıyoruz.” (Isparta, merkez, sosyal bilgiler öğretmeni, ortaokul)

“Öğretmenler geldiğinde eğitimlere biraz kafaları karışık. Nasıl uygulayacakları, özellikle aktif öğrenmede kafaları karışık. Bu eğitimi alırken oturuyor bir şeyler. O kadar çok ellerine araç veriyorsunuz ki, enstrüman veriyorsunuz ki oturuyor bir şeyler ve sınıfta uygulanabileceğini anlıyorlar. Bu açıdan büyük bir katkı sağlıyor ve öğretmen kendi alanında genişlediğini fark ediyor. Bu da güzel yönü eğitimin.” (Zonguldak, merkez, kimya öğretmeni, lise)

2.2.2.5. İstatistiksel Analiz Özeti

Eğitim programı, katılımcıların finansal okuryazarlık, kaynak yönetimi, bilinçli tüketim ve sosyal girişimcilik gibi tematik konularda bilgi düzeylerini anlamlı biçimde artırmış, aynı zamanda sınıf içi öğrenci merkezli ve proje temelli yaklaşımlara dair farkındalıklarını ve pedagojik güvenlerini de geliştirmiştir.

Eğitim programı, katılımcıların haklar ve sorumluluklar ile sosyal ve finansal liderliğin anahtar kavramlarına ilişkin bilgi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı artışlar üretmiştir. Toplam 22 maddenin 15’inde, eğitim öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı artış gözlenmiştir ($p < 0,05$). En belirgin artışlar finansal okuryazarlık ve kaynak yönetimi alanlarında ortaya çıkmıştır: “Finansal okuryazarlık hakkında bilgi sahibiyim” (C6: 5,12 → 8,00), “Doğal ve finansal kaynakların neler olduğunu bilirim” (C5: 5,45 → 7,99), “Tasarruf ve birikim konularında bilgi sahibiyim” (C7: 6,44 → 8,40) ve “Harcama yapmadan önce nasıl planlama yapabileceğimi bilirim” (C8: 6,61 → 8,14) maddelerinde anlamlı yükselişler görülmüştür. Benzer şekilde, pedagojik uygulamalar boyutunda “aktif öğrenme tekniklerine yer veririm” (C13: 7,20 → 8,51) ve “proje tabanlı uygulamalardan faydalanırım” (C16: 6,32 → 7,74) gibi maddelerde de anlamlı artış mevcuttur.

Buna karşılık, ters kodlu (R) maddelerde eğitim öncesi ve sonrası puanlar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p \geq 0,05$). Bu nedenle ters maddeler için eğitim etkisine ilişkin yönlü bir yorum yapılmamakta; bu başlıkların daha uygulamalı, örnek-olay temelli ve pekiştirici içeriklerle desteklenmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Ayrıca hak-sorumluluk dengesine ilişkin kavramsal ayrımların daha açık ve deneysel biçimde ele alınması önerilmektedir.

2.2.3. Senaryo Tabanlı Değerlendirme

5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı kapsamında geliştirilen senaryo tabanlı değerlendirme, ölçeklerle elde edilen ön test-son test bulgularını uygulamaya dönük olarak derinleştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin karar alma, yönlendirme ve etik/hak temelli duyarlılık düzeylerini gerçek yaşam durumları üzerinden analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, eğitim sürecinin ön test ve son test aşamasında katılımcılara aşağıdaki senaryo sunulmuş, ardından açık uçlu bir soru yöneltilmiştir:

“Sınıfınız bir gezi düzenlemek için para toplamaya başladı. Ancak, geziye gitmeden önce sınıfa yeni bir malzeme alınması gerektiği ortaya çıkıyor. Öğrenciler, geziden vazgeçmek istemediği için nasıl bir karar alınması gerektiği konusunda fikir ayrılığı yaşıyor. Bu durumda, öğrencilerin karar alma becerilerini geliştirmek için nasıl bir yol izlediniz?”

Katılımcıların verdikleri yanıtlar açık uçlu olarak toplanmış, ardından senaryo tabanlı analitik rubrik kullanılarak kodlanmıştır. Yeni kodlamayla oluşturulan değişkenler analiz edilerek sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

2.2.3.1. Yöntem

Senaryo tabanlı değerlendirmede aşağıdaki yöntem basamakları uygulanmıştır.

Birinci basamakta, eğitim öncesi ve sonrası gerçek yaşam senaryoları veya vaka çalışmaları katılımcılara sunulur. Katılımcılar, durumu nasıl ele alacaklarını açıklarlar:

Senaryo: Bir projede bir çatışma çıktı. Bunu çözmek için [belirli becerileri] nasıl uygulardınız?

Böylece eğitim öncesi ve sonrası yanıtları karşılaştırılarak analiz derinliğinin nasıl geliştiği değerlendirilir.

İkinci basamakta senaryolar alan uzmanları tarafından değerlendirilir; her senaryo için Yeterlilik Düzeyi ve Etik/Hak Temelli Duyarlılık olmak üzere iki değişken oluşturulur. Açık uçlu olarak toplanmış katılımcı yanıtları incelenir ve sistematik olarak kodlanır. Kodlama sürecinde oluşturulan değişkenler aşağıda sunulmaktadır:

Kodlama sürecinde oluşturulan değişkenler aşağıda sunulmaktadır:

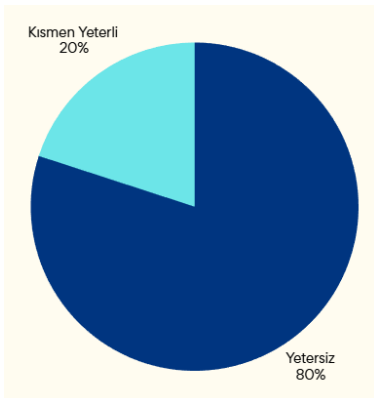
- Yeterlilik Düzeyi: 0 = Yetersiz, 1 = Kısmen yeterli, 2 = Yeterli
- Etik/Hak Temelli Duyarlılık: 0 = Yok/sorunlu, 1 = Kısmi/yüzeysel, 2 = Güçlü/bütüncül

Aynı senaryo, eğitim sürecinin tamamlanmasının ardından son test aşamasında yeniden uygulanmış, elde edilen yanıtlar, ön testte kullanılan kodlama çerçevesiyle tutarlı biçimde analiz edilmiştir.

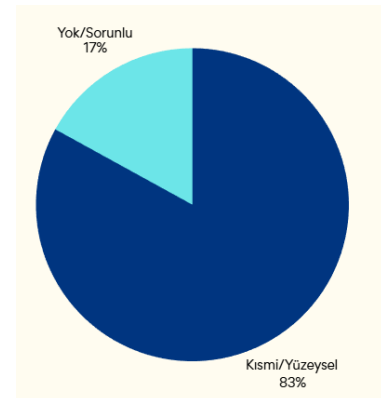
2.2.3.2. Ön Test Bulguları

İlk aşamada, katılımcıların yeterlilik düzeyleri ve etik/hak temelli duyarlılıkları ön test kapsamında analiz edilmiştir. Frekans analizi sonuçları aşağıdaki gibidir:

Ön Test Etik/Hak Temelli Duyarlılık Düzeyi



Ön Test Etik/Hak Temelli Duyarlılık Düzeyi

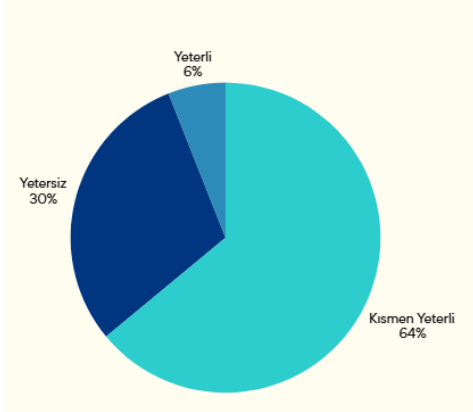


Bu bulgular, eğitim öncesinde katılımcıların büyük çoğunluğunun senaryo bağlamında yapılandırılmış karar alma süreçleri geliştiremediğini ve etik/hak temelli boyutları yüzeysel düzeyde kaldığını göstermektedir.

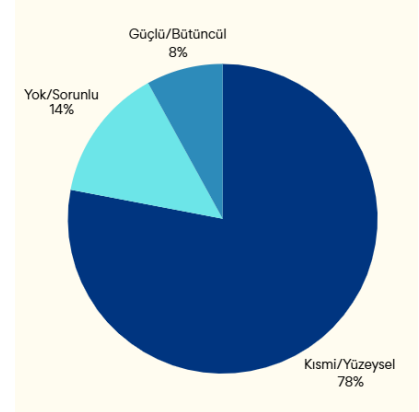
2.2.3.3. Son Test Bulguları

Eğitimin ardından aynı senaryonun değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Son Test Yeterlilik Düzeyi

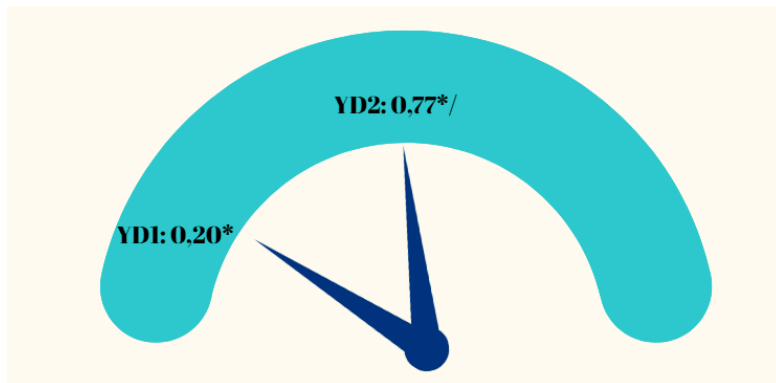


Son Test Etik/Hak Temelli Duyarlılık Düzeyi



Son test sonuçları, katılımcıların yeterlilik düzeylerinde belirgin bir artış olduğunu ve etik/hak temelli duyarlılık açısından güçlü/bütüncül kategorisine geçen bir grubun oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bu betimsel bulgular, eğitim öncesi ve sonrası için kendi içinde tutarlı ve bütünlüklü bir tablo sunmaktadır. Değişimi daha net ortaya koymak amacıyla yapılan ön test-son test karşılaştırmaları aşağıdaki şekildedir:

Son Test Yeterlilik Düzeyi



(*İstatiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.)
(YD1: Yeterlilik Düzeyi Ön Test)
(YD2: Yeterlilik Düzeyi Son Test)

Ön test aşamasında oldukça düşük olan yeterlilik düzeylerinin, eğitim sonrasında üç kattan fazla artış gösterdiği görülmektedir. Senaryo tabanlı değerlendirme sonucunda, katılımcıların 5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı bağlamındaki yeterlilik düzeylerinin, öğretmenin tek başına karar verici olduğu bir konumdan; seçenek üretimini destekleyen, karar alma süreçlerini yapılandıran, rol dağılımı yaparak öğrencilerin katılımını teşvik eden bir konuma doğru anlamlı biçimde yükseldiği görülmektedir. Ancak bu yeterlilik düzeyinin sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesi için izleme planlarının oluşturulması ve karar alma becerisine ilişkin öğrenme hedeflerinin pekiştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, uygulamalı çalışmaların eğitim sürecine dâhil edilmesi ve gerçek yaşamdan alınan vaka çalışmalarının sunulması önerilmektedir.



(*İstatiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.)

(HTD1: Etik/Hak Temelli Duyarlılık Ön Test)

(HTD2: Etik/Hak Temelli Duyarlılık Son Test)

5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı kapsamında, yeterlilik düzeyinin yanı sıra etik ve hak temelli duyarlılık bağlamında adil katılım, hakkaniyet ve dışlanmayı önleme duyarlılıklarına ilişkin ön test-son test karşılaştırmaları sunulmuştur. Bulgular, öğretmenlerin “çoğunluk ne derse o” ilkesinden hareketle çoğunluk baskısını normalleştiren bir yaklaşımdan, “her öğrencinin özgün sesi” ilkesini benimsemeye yönelik bir yetkinlik geliştirme eğilimine yöneldiklerini göstermektedir. Bu dönüşüm, karar alma süreçlerinde dışlanma riskinin fark edilebilmesine olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, azınlıkta kalan veya çekingen öğrencilerin korunmasını sağlamak, dışlanmayı ortadan kaldırmak ve güçlü, bütüncül bir etik ve hak temelli duyarlılık geliştirmek için somut önlemler üretme kapasitesinin ise belirli bir düzeyde kaldığı görülmektedir. Bu nedenle, hak temelli duyarlılığın kalıcı hâle gelmesi amacıyla gerçek yaşamdan alınan örnek senaryolarla desteklenen uygulamalı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

2.2.4. Ön Test-Son Test Değerlendirme Sonuçları ve Öneriler

5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı, katılımcıların hem teorik bilgi düzeylerini hem de pedagojik özyeterliklerini artırmada başarılı olmuştur. Özellikle finansal okuryazarlık, kaynak yönetimi ve bilinçli tüketim gibi tematik alanlarda kaydedilen anlamlı artışlar, programın içeriğinin hedef kitleye uygunluğunu kanıtlamaktadır. Eğitimcilerin yüksek performans puanları ve katılımcıların mesleki aktarım konusundaki istekliliği, programın sürdürülebilirliği açısından güçlü bir zemin oluşturmaktadır.

Programın güçlü yönleri şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

- **Eğitimci Yetkinliği:** Eğitimcilerin iletişim becerileri, kapsayıcı tutumları ve materyal kullanımındaki başarıları katılımcılar tarafından en yüksek puan alan alanlar olmuştur.
- **İçerik ve Uygulama Dengesi:** Teorik bilgilerin oyun ve ısınma etkinlikleriyle desteklenmesi, öğrenme sürecini canlı ve etkili kılmıştır.
- **Mesleki Fayda:** Katılımcıların büyük çoğunluğu, edindikleri becerileri doğrudan sınıf içi çalışmalarına entegre edebileceklerini belirtmiştir.

Analiz sonuçları doğrultusunda programın etkisini artırmak için şu öneriler sunulmaktadır:

- **Kavramsal Derinleşme:** Hak ve sorumluluk dengesi gibi içselleştirilmesi daha zor olan kavramlar için daha fazla vaka analizi veya deneyimsel uygulama eklenmelidir.
- **Uygulama Örneklerinin Çeşitlendirilmesi:** “Örneklerin içeriği pekiştirme düzeyi” maddesindeki görece düşük puanlar dikkate alınarak, farklı okul türleri ve sınıf düzeylerine uygun daha fazla somut uygulama örneği sunulmalıdır.

- **Ters Tutumlarla Mücadele:** Grup çalışmalarına veya iş birliğine karşı direnç gösteren sınırlı sayıdaki katılımcı için bu yöntemlerin faydalarını gösteren başarı hikâyeleri içeriğe dâhil edilebilir.
- **Takip ve Destek Süreçleri:** Eğitim sonrası mesleki paylaşımın kalıcılığını ölçmek ve öğretmenleri uygulama aşamasında desteklemek amacıyla uygulanan araçlar çeşitlendirilebilir.
- **Dijital ve Bilimsel Atıflar:** İçeriğin bilimsel temellerine ve dijital araç kullanımına yönelik vurgular, güncel eğitim trendleri doğrultusunda daha da güçlendirilebilir.

2.3. Mentorluk Programı: Nitel Bulgular

Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin tümü mentorluk sürecini olumlu değerlendirmiştir. Katılımcılar mentorluk rolü üstlenen kısmi zamanlı eğitimcilerin (KZE) programın içeriğine ilişkin birikimlerinin destekleyici olduğunu, program süresince iletişimlerinin verimli olduğunu ve zorlanılan anlarda anlamlı destek sağlandığını belirtmiştir. Mentorluk uygulaması katılımcılar için güçlü bir destek mekanizması sunarak hem motivasyonlarını artırmış hem de uygulamada karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmelerini kolaylaştırmıştır. Özellikle sınıf içi uygulamalar ve çözüm geliştirme konusunda mentorluk yapan KZE'lerin arka plandaki desteği olmasaydı programın etkisinin daha az olacağını düşündüğünü belirten katılımcılara rastlanmıştır. Tema sonlarında KZE'lerle yürütülen deneyim paylaşımı ve değerlendirme buluşmalarının da uygulama sürecini olumlu etkilediği dile getirilmiştir.

Katılımcılar mentorluk yapan KZE'lerin her zaman ulaşılabilir olmasını ve sürecin her aşamasında desteklerinin hissedilmesini değerli bulmuş, bu sayede daha cesaretli ve motive bir şekilde ilerlediklerini ifade etmiştir. **Mentorların rehberliği yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda duygusal bir destek de sunmuştur.** Katılımcılar, özellikle belirsizlik ve tıkanma anlarında mentorların yol gösterici, açıklayıcı ve örnek çözümler üretmelerinin sürecin sürdürülebilirliğine büyük katkı sağladığını vurgulamıştır.

“Önden biliyor gibilerdi, tecrübeli oldukları için. Şurada hep kafa karışıklığı oluyor, şunu netleştirelim diye açıklıyorlardı. O yüzden yine de her türlü soruma net ve detaylı bir şekilde dönüş sağladılar her zaman.”
(Mardin, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)

“Ben iki öğretmenimden de (mentorundan da) çok memnunum ki zaten dediğim gibi benim toplandığım ekipte 32 kişi vardı ve 32 kişiden de sadece ben katılım gösteriyorum. Öyle olunca benimle özel olarak ilgileniyorlar ve gerçekten motive edici şeyler de söylüyorlar. Onlar sayesinde de aslında ben motivasyon sahibi oldum. Çocukların yapamadığı yerde kendimi eksik hissettiğim yerde onlarla konuştuğum zaman kendimi daha pozitif hissettim ve sürecim kolaylaştı.”
(Mardin, köy okulu, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Mentorlarım kesinlikle bu konuda çok iyilerdi. Her ikisi de ne zaman yazsam her zaman geri dönüşlerini sağladılar. Çok büyük de destek oldular. Anlamadığım herhangi bir şeyi sorduğumda hemen geri dönüşlerini de verdiler. Bu yüzden iyi ki böyle bir süreçte bize destek olan iki kişi vardı.”
(Diyarbakır, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)

“İyi ki varlar gerçekten. Zorlandığımızda, bazen imkânlar kısıtlı olunca bu nasıl esneklik sağlayabileceğim konusunda da çok yardımcı oldular. Bazen ister istemez zorlanıyoruz, tıkanıyoruz yerler oluyor. Ama hemen yanı başımızda yardımcı oldular bize çok sağ olsunlar. Geri dönüş kısmında da mesela her tamamızı bitirdikten sonra öğrencilere çok güzel sözlü ifadeler gönderiyordu. Bu bile öğrencilere çok büyük bir şey oluyordu. Öğrenciler daha iyi hazırlanmaya başlıyorlardı ve her çalışma, her tema sonunda bir de rozetlerimiz vardı. Rozetlerimizi de gönderiyorlardı sağ olsunlar. İyi ki varlar gerçekten.” (Diyarbakır, merkez, fen bilimleri öğretmeni, ortaokul)

Mentorluk desteğine ilişkin değerlendirmeler arasında paylaşılan bir başka olumlu yön uygulamaların kapsayıcılığına ilişkin karşılaşılan bir zorluk anında mentorların yönlendirmesiyle öğretmenin koşullarına uygun uyarlamalar yapabilmesinin desteklenmesi olmuştur. Yaşadığı zorluğu mentorlarının da yönlendirmesiyle aştığını belirten bir köy öğretmeni bu durumu şöyle tarif etmiştir:

“Köy öğretmeniyim dedim ve bana sürekli mentorlarım destek oldu. Sen köy öğretmenisin, benim köyümde bakkal da yok, market de yok, market ziyareti falan vardı uygulamaların arasında... Kendinize göre kolaylaştırabilirsiniz, internetten araştırma yapıp çocuklara gösterebilirsiniz, dedi. Plan yaparken kendi planlarınızı, kendi bütçenizi sunabilirsiniz dediler ve benim işimi çok kolaylaştırdılar. Buradaki bu açıklık çok hoşuma gitmişti. Benim için bir kolaylaştırıcı oldu.” (Mardin, köy okulu, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Mentorların çözüm planı oluşturma sürecindeki yönlendirmeleri, öğretmenlerin öğrencileriyle daha etkili çalışmalar yapmalarına zemin hazırlamıştır. Öğretmenler, özellikle detaylı geri bildirimler, motive edici sözler ve düzenli iletişim sayesinde kendilerini yalnız hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, katılımcı öğretmen-mentor KZE ilişkisinin güven temelli, sürekli ve destekleyici yapısını ortaya koymaktadır.

“Mentor konusunda da çok şanslıydık. Sürekli irtibat hâlindeydik. Eksikliklerimiz olunca hemen geri dönüş sağlayabilirler. Motive ettiler. Özellikle çözüm planı konusunda çok motive edildik. Kesinlikle hocam başvurumuzu yapalım denildi. Sağ olsunlar, hiç boş bırakmadılar. Sürekli yanımdaydılar.” (Batman, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

KZE’ler açısından süreç yalnızca destek sağlama değil, aynı zamanda kendi mesleki gelişimleri açısından da öğretici olmuştur. KZE’ler, mentorluk yapabilmek için programa dair derin bilgiye sahip olma ihtiyacının kendilerini daha çok araştırmaya ve gelişmeye yönelttiğini ifade etmişlerdir.

“Benim bu konuda çok daha bilgili olmam gerekiyordu. O yüzden programı içselleştirip kaynaklara yöneldim. Kendi gelişimime de katkısı çok büyük oldu.” (İstanbul, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Katılımcılara mentorluk yapan KZE’ler katılımcılarla etkileşimlerinin niteliğini özellikle vurgulayarak, sürecin empati, sabır ve etkili iletişim becerilerini gerektirdiğini belirtmişlerdir. Program boyunca “birlikte öğrenme” ve “birlikte ilerleme” anlayışı bu sayede sürmüştür. KZE’lerin zaman zaman gönüllülikle yürüttükleri bu süreçte, katılımcıların çabalarını onurlandırmaları, geri bildirimlerini cesaretlendirici dille sunmaları ve karşılaştıkları her durumda yapıcı ve destekleyici bir tutum sergilemeleri programın başarısını pekiştiren unsurlar arasında yer almıştır. KZE’lerin rolü yalnızca içeriksel destekle sınırlı kalmamış, aynı zamanda programın duygusal iklimini de olumlu yönde şekillendirmiştir.

“Katılımcıların söylediği en yaygın şey şu: İyi ki varsınız. Bu süreçte hep yanımızdaydınız. Bu da birlikte yol almayı daha anlamlı kılıyor.” (Isparta, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Proje ekibi, mentorluk desteğinin 5 Taş Programı’ndaki rolünün vazgeçilmez olduğuna dikkat çekmiştir. Mentorluk sürecinin niteliğinin Çözüm Kampı deneyimini de etkilediği, mentorların desteğinin, içsel motivasyonu yüksek olan az sayıdaki katılımcının programı tamamlamasını kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Mentorların süreçte farklı roller üstlenebildiğine ve katılımcılarla etkileşimlerinin farklı olabildiğine de dikkat çekilmiştir. Kimi mentorların süreci önceden tanımlanmış görev listeleri üzerinden ve planlanan faaliyetleri yerine getirmekle sınırlı tuttıkları; buna karşılık kimi mentorların WhatsApp gruplarında daha sıcak ve sürekli bir iletişim kurarak, mesajlarında etkileşimi artırıcı öğeler kullanarak ve katılımcıları bireysel olarak arayarak süreçte daha proaktif ve sahiplenici biçimde rol aldıkları ifade edilmiştir. Yüksek içsel motivasyonla hareket eden ve sorumluluk alanını beklenenin ötesine taşıyan bu mentorların, yalnızca asgari görevleri yerine getiren mentorlarla kıyaslandığında katılımcı deneyiminde ve öğrencilerle birlikte geliştirilen çözüm fikirlerinin niteliğinde belirgin bir fark yarattığı belirtilmiştir. Katılımcılarla nitelikli bir etkileşim kurabilen mentorlar katılımcılarla birlikte Çözüm Kampı’na gidebilmek ve hazırlık için birbirini yüreklendirebilmekte, böylece karşılıklı sahiplenme ve dayanışma grup çalışmasının etkili yürütülmesini sağlayabilmektedir. Dolayısıyla mentorluk desteği, programın çıktısı olarak hedeflenen çözüm fikirlerinin niteliğini de etkileme potansiyeli taşıdığından, programın önemli bileşenleri arasında yer almaktadır.

“Mentorluk olmasa zaten Çözüm Kampı diye bir şey de olmaz, o kesin. Mentorluk az sayıdaki bu içsel motivasyonu olan kişilerin sona ulaşmasını (programı tamamlamasını) sağlıyor. ... Bazı mentorlar var; çok profesyonel, içsel motivasyon yüksek, yaptığı işi sahiplenen mentorlarımız var. Onlar bizim yapmasını istediklerimizin dışında da farklı şeyler yaparak, bir mesaj atarken WhatsApp gruplarında emojiler atıp onları dâhil edip, bazılarını bireysel arayıp mentorluk yapanlar var. Bir de bizim bunlar yapılacak diye belirlediğimiz to do list’i yapan, check atan mentorlar var. Tabii ki bu da gerçekten fark yaratıyor. Özellikle Çözüm Kampı’na gelen grupların belli mentorların gruplarından olması da gösterge aslında. O gruplardan mutlaka çözüm planı geliyor ve Çözüm Kampı’na geliyorlar, [ilk] yaptığımız zamandan beri. Çünkü onlar da Çözüm Kampı’na gelmenin motivasyonunu üretilip, bir sonraki günü daha iyi yapıyor. Üst üste binen bir motivasyon sistemini görüyorlar.” (5 Taş Proje Ekibi)

Proje ekibi tarafından mentorluk uygulamasına ilişkin kimi zorluklar da paylaşılmıştır. Ekip, sürecin yapısal zorluklardan olumsuz etkilenebildiğini belirtmiş, kalabalık gruplarla eşleşen mentorların derinlemesine etkileşim kurmakta ve süreci takip etmekte zorlanabildiğini ifade etmiştir. Program yürütülürken ölçeklemeye ilişkin yaşanan bu gibi sorunlar operasyonel kapasiteyi aşmıştır ve programın sürdürülebilirliğini riske atmıştır.

“İdeal olan bir mentorun altı-yedi kişilik bir grubu takip etmesi. İdeal bir şekilde mentorluğunu yapabilmesi, gerektiğini araması etmesi... Ama biz [bazen] mentorlara çok daha fazla kişi vermek zorunda kalıyoruz. Özellikle belirli bölgelerde sıklaştınca eğitim... Mesela Diyarbakır’da çok fazla oldu geçen sene. Diyarbakır’a giden eğitimci sayısı da az olunca, hep aynı kişi eğitim verince, mentorluk da devam ediyor... Dolayısıyla üzerindeki grup sayısı çok fazla. Takibi, ilişki kurması falan tek kişi olarak mümkün değil.” (5 Taş Proje Ekibi)

2.4. Programın Yansımaları ve Etkileri: Nitel Bulgular

2.4.1. Öğretmenlere Yönelik Etkiler

Motivasyon ve beklentilerin karşılandığını odak grup görüşmeleri esnasında paylaşan katılımcılar program sayesinde farkındalık edindiklerini, kavramsal ve pedagojik güçlenme yaşadıklarını, bu güçlenmeyi sınıf içi uygulamalar yoluyla öğrencilerine de aktarabildiklerini belirtmiştir.

“Farkındalık yarattı bende de. Nasıl yol almam gerektiğini, nelere dikkat etmem gerektiğini, bütçemi nasıl planlamam gerektiği konusunda faydalı bilgiler edindim bu eğitimde.” (Diyarbakır, merkez, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, ortaokul)

“Mesela finansal okuryazarlık yeni bir bilgi. Aslında okullarımıza da yeni yeni girmekte. Bu konuda ben kendimde çok eksiklik gördüm bu programla beraber finansal okuryazarlık becerim arttı.” (Hatay, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Bu eğitim sonucunda edindiğim bilgilerle öğrencilerimle bir projeye başladık. Okulda bir proje yürüttük. Bu proje sayesinde birçok beceri çocuklarımla, öğrencilerimle beraber ben de edindim. İyi ki böyle bir programla tanıştım. İyi ki öğrencilerimle böyle bir proje yürüttük.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Programda yürütülen çalışmalar, öğrencilerin birbiriyle etkileşimini ve iş birliğini desteklediği kadar öğretmenlerin de öğrencileriyle iletişimini desteklemiş, öğrencileriyle daha fazla etkileşim kurmasını sağlamıştır. Böylece öğretmen-öğrenci iletişimleri güçlenmiştir; hem birbirlerinin daha önce fark etmedikleri yönlerini fark etmelerini hem de daha nitelikli iletişim kurabildiklerini belirten katılımcılara rastlanmıştır. Süreç öğretmenlerin aynı zamanda velilerle iletişimine de olumlu yansımıştır. Programın paydaşların birbiriyle etkileşimini beslediğine ilişkin gözlem KZE’ler ve proje ekibi tarafından da dile getirilmiştir.

“Sadece aslında eğitim-öğretimin değil de çocuklarla diyalogumuz ve iletişimimizin de çok güçlendiğini düşünüyorum ben. ... [Ç]ok fazla söz bile gerektirmeden, sadece bakışlarımızla o kadar çok diyaloga girdik ki artık, ben bir bakışla bir sürü şey anlatabiliyorum çocuklara. ... İletişimimiz çok kuvvetlendi. Velilerimle iletişim çok kuvvetlendi. Çünkü onlar da sürece aktif olarak katıldılar. ... Çok fazla faydası var. ... Anlatmak bayağı uzun sürüyor.” (Yozgat, merkez, fen bilimleri öğretmeni, ortaokul)

“Birçok öğretmen arkadaşımızdan şunu duyuyoruz. Ben öğrencimi böyle tanıımıyordum. Ben öğrencimi böyle bilmiyordum. Şöyle bir özelliğinin, şöyle bir becerisinin olduğunu daha önce hiç görmemiştim. Bu kadar keyifli sınıfta çalıştığını daha önce görmemiştim, gibi çeşitli cümleler duyuyoruz ki bu çok çok değerli.” (Isparta, merkez, sosyal bilgiler öğretmeni, ortaokul)

“Sadece kazanımlara, sosyal ve finansal liderlik ve buna katkı sağlayan bir program olmadığını gördüm. Aynı zamanda öğretmenlerin eline çok büyük bir materyal verdiğimizizi fark ettim: çocuklarla iletişim. Çocuklarla hem bedenini kullanarak hem oyunları kullanarak nasıl iletişim kuracaklarıyla ilgili ellerinde çok güzel dokümanlar verildi. Bunları onlar da günün sonunda, eğitimin sonunda geri bildirim olarak verdiler ve mentorluk süreci içinde bir heyecan yaşadılar.” (Ankara, rehberlik ve araştırma merkezi, psikolojik danışman ve rehber öğretmen)

“Öğretmen çocuğu başka yönden görüyor, çocuğu başka türlü tanıyor. Aa diyor... Ben kendi sınıfımda da uyguladığım için ayrıca bunu rahatlıkla söyleyebiliyorum. Ya bu öğrencim sınıfta böyle değil ama bu yönü de varmış [diyor]. Ben kendi sınıfımda da gördüm.” (İstanbul, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Öğretmen ve öğrenci arasında kurulan bağın güçlenmesi... Bunu da sağlayan, öğrenen merkezli bir eğitimin nasıl yapıldığını deneyimlediği için öğretmen... Kendinde de, aa evet, öğrenen merkezdeyken öğrencilerim de ne kadar kendini geliştiriyor, ben onların hiç bilmediğim özellikleriyle ne kadar iyi tanıyabiliyorum, onlar birlikte neler yapabiliyor, ben de öğretmen olarak kendi öğretimimde daha öğrenen merkezli bir davranışa, uygulamaya geçeyim diye bir davranış değişikliği oluyor.” (5 Taş Proje Ekibi)

Katılımcıların farklı illerden, ilçelerden, branşlardan ve yaşlardan meslektaşlarıyla karşılaşması ve birbirlerinin deneyimlerinden haberdar olması dile getirilen ve gözlemlenen bir bulgu olarak karşımıza çıkmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda veya yakın çevrelerinde hissettikleri yalnızlığı, programa katılan ve sorumluluk almak isteyen gönüllü öğretmenlerle etkileşim hâlinde olmak azaltmış; dayanışma hissini güçlendirmiştir. Buna ilişkin gözlemini paylaşan bir KZE durumu şöyle tarif etmiştir:

“Burada aynı ilde olan fakat farklı okullarda çalışan, farklı profillerde çalışan, işte kimisi köy okulunda, kırsalda, şehir merkezinde, şehir merkezindeki popüler bir okulda gibi farklı okullarda çalışan öğretmenlerin bir araya gelmesi ve birbirlerinin çalışmalarını, heyecanını hissetmesi de çok değerli oluyor bu programda. Kendilerini yalnız hissetmiyorlar. Bu duyguyu da yaşadıklarını görüyorum ben. Yalnız değilmişim. Farklı okullarda, farklı öğretmenler de benim hissettiklerimi hissediyor. Benim duyarlılıklarım da var. Duygusunu yaşıyor öğretmenler. Bu da onlara iyi geliyor.” (İsparta, merkez, sosyal bilgiler öğretmeni, ortaokul)

Programın öğretmenlerde sağladığı güçlenmeler arasında çevresel ve/veya toplumsal bir sorun karşısında toplumsal değişime katkıda bulunabilme umutlarının artması da dikkat çekmiştir. Toplumsal değişimin daha uzun soluklu ve çok paydaşlı bir çalışmayla gerçekleşeceğini hesaba katarak, öğretmenler görev yaptıkları yerelerde dâhil oldukları çalışma ile birlikte toplumsal hayata katkıda bulunma tatmini ile dayanışma duygularını yaşadıklarını paylaşmıştır. Bu gelişme öğretmenlerin benzer çalışmalarda yer alma motivasyonlarını da desteklemiştir.

“Projelere katılma ihtimalimiz artıyor artık bizim. [Öğrenciler] hocam bunu da yapalım şunu da yapalım bunu biz yaparız hocam demeye başladılar. Artık kendileri de hocam biz berabersek bunun hepsini başarırız bunu da başvuralım diye diyorlar. ... Bende de istek var. Ben de ilk defa öğrencimle birlikte şehir dışına gidip ailemden de uzak bir şekilde kaldım.” (Yozgat, merkez, fen bilimleri öğretmeni, ortaokul)

Katılımcı öğretmenlerin eğitimin ardından iletilen değerlendirme formunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlara bakıldığında genel eğilimin oldukça olumlu olduğu görülmektedir. Katılımcılar, 5 Taş Programı'nı yalnızca bir mesleki gelişim etkinliği değil, aynı zamanda mesleki kimliklerini ve bakış açılarını güçlendiren dönüştürücü bir deneyim olarak tanımlamıştır. ÖRAV, bu yanıtlar içinde öğretmenlerin mesleki yolculuğunda yanında olan, ilham veren ve güven duyulan bir paydaş olarak konumlanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin ÖRAV'in diğer çalışmalarına yönelik önerileri ise, mevcut güçlü yönlerin sürdürülmesi ve yeni program alanlarının geliştirilmesi etrafında yoğunlaşmıştır. Katılımcılar, 5 Taş'ın bütüncül yaklaşımını sürdürerek; yapay zekâ, dijital yurttaşlık, medya okuryazarlığı gibi alanlarda da benzer nitelikte, uygulamaya yönelik eğitimlerin tasarlanmasını önermiştir. Bu öneriler, programın öğretmenler nezdinde yarattığı güven ve memnuniyetin, ÖRAV'dan geleceğe yönelik daha kapsamlı ve derinlemesine destek beklentisine dönüştüğünü göstermektedir.

2.4.2. Öğrencilere Yönelik Etkiler

Proje ekibiyle yürütülen odak grup görüşmesinde 5 Taş Programı, ÖRAV'in çalışmaları arasında öğrencilerle en yakın ilişkinin kurulduğu program olarak nitelenmiştir. Bu nitelendirme, ÖRAV'in diğer faaliyetlerinden farklı olarak 5 Taş Programı'nın eğitim ortamlarına etkisi olduğunu ve öğrencilere yansımaya tanıklık edilebildiğini ortaya koymuştur:

"[5 Taş] ÖRAV'in öğrenciyle doğrudan bu kadar yakın temas kurduğu tek programı şu an. Bence en olumlu yönü bu çünkü böylece öğrencilerle bir araya gelme ve onlardan daha sıcak geri bildirim alma ya da öğretmenler dolayısıyla bile olsa doğrudan öğrenci üzerindeki etkisini daha kolay elde etme fırsatı sunuyor bize." (5 Taş Proje Ekibi)

Nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde program katılımcısı öğretmenlere öğrencilerinde gözlemedikleri değişimler sorulduğunda paylaşılan deneyimler programın özellikle finansal okuryazarlıkla ilgili kazanımlarının gerçekleşmesinde yoğunlaşmıştır. İstek-ihtiyaç ayrımı, harcamaları ihtiyaçları önceleyerek yapma, bütçe, planlama ve birikim gibi konularda öğrencilerin tutum ve davranış değişikliklerine rastlandığı sıklıkla paylaşılmıştır.

"Öğrencilerim finans ne demek bilmiyorlardı. ... Çocuklara katkısının da tam olarak bu nokta olduğunu düşünüyorum. Geleceğe hazırladık aslında çocukları bunları yaparken. Bütçe yapmayı öğrenmemiş olsalar bile artık bütçe yapmanın ne demek olduğunu çok daha çabuk kavrayacaklar ilerleyen yaşlarında. Benim öğrencilerim ilkokul olduğu için söylüyorum; anlamaları bir tık daha zor oluyor, hâlâ somut işlem döneminde oldukları için ama ilerleyen zamanlarda ben eminim ki çok daha kolay oturacak bu konular." (Mardin, köy okulu, sınıf öğretmeni, ilkokul)

"Bendeki öğrenciler daha çok neyin ihtiyaç, neyin istek olduğunu bilmiyorlardı. İkisinin aynı şey olduğunu düşünüyordular daha doğrusu. Artık bunu yapıyor. Diyor ki bu benim ihtiyacım, bu bir istektir. Olsa da olur, olmasa da olur diye artık bu ayrımı yapabiliyor öğrenciler en azından." (Diyarbakır, merkez, fen bilimleri öğretmeni, ortaokul)

"[Öğrencilerde gözlemediğim değişimlerden] biri tasarruf, biri de para kazanabilme hissi. Çünkü biz bileklik satışı yaptık çocuklarla. Onlar ilk defa para kazanma duygusunu yaşadılar. Benim için özellikle şu iki kelime çok belirleyici. Şimdi bu süreçte biz evet tasarruf diyorum. Bu proje kapsamında da fazlasıyla zaten tasarrufu işledik. Bizim Hayat Bilgisi dersinde zaten müfredatımızda tasarruf kazanımı var. Çocukların istek ve ihtiyaçlarını önceleyebilmeye ilgili kazanımlarımız da çok. Biz bu projeye de daha fazla işleyince çocuklar da işte artık şey oluşmaya başladı. Tasarruf, tasarruf, her şeyde tasarruf... Bu biraz, evet, çocuklarda daha fazlasıyla gözlemediğim bir durumdu." (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Programın öğrencilere katkısına dair bir diğer gelişme, öğrencilerin farklı becerileri ve ilgi alanlarını fark etmesi olmuştur. Etkinliklerin bir kısmında özellikle el becerilerinin kullanılması öğrencilerin bu gibi faaliyetleri program dışındaki çalışmalarında da daha sık yapmasını desteklemiştir. Programın öğrencilerde sağladığı farkındalık ve güçlenme öğrencilerin geridönüşüm ve bilinçli tüketim alışkanlıklarını da desteklemiştir. Bunun yanı sıra ilgi duydukları veya tespit ettikleri ihtiyaçlar doğrultusunda bir girişim fikri geliştirebilmeye başlayan öğrenciler bir soruna yönelik projelerini hayata geçirerek çözümün bir parçası olma, çözüm için harekete geçme gücü ve motivasyonu kazanmıştır.

“[Öğrenciler] alışveriş çantası tasarlamışlardı ellerinde var olan kumaşlarla. Hepsi fark etti ki aslında el becerileri varmış. Birisi artık takı yapmaya başladı. Birisi farklı yeteneklerini keşfetmeye başladı ve şunu düşünüyorlar artık: ‘Ben bunlarla gün gelir bir birikim yapabilirim’i düşünüyorlar. Kendi aralarında birbirlerine de işte ‘sen bunu hediye al’ vesaire güzel bir takas da oluyor kendi aralarında. Ben bu şekilde büyük bir gelişimi onlarda gördüm. Bu da beni çok mutlu ediyor açıkçası.” (Diyarbakır, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)

“Alışveriş çantası yaptık ya kullanmadığımız eşyalardan falan. Öğrenci çoraptan küçük minnoş bebekler yaptı mesela. Hocam ben bunu da yapabiliyorum diye getirmişti okula.” (Diyarbakır, merkez, fen bilimleri öğretmeni, ortaokul)

“Konuyu kavradıktan sonra çocuklar yeteneklerini keşfetmeye başlamışlardı. İşte takıdır, bezlerden çanta yapımı da çok hoşlarına gitti. Bunu devam ettirdiler. Bunlardan bir kazanç edebileceklerinin farkına vardılar. Okulda şu anda bir kermes düzenlenecek yarın. Onun için bile kendileri de bir çalışma yapmayı düşündüler. Bu konudaki girişimcilikleri çok arttı. İçine dönük çoğu öğrencim artık kendini ifade edebilir oldu. Ailelerden de bu tarz dönütler aldım.” (Diyarbakır, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)

5 Taş Programı kapsamında tanıtılan aktif öğrenme teknikleri (örneğin imge tiyatrosu, yapboz vb.), öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını zenginleştirmiş ve farklı derslerde kolaylıkla uyarlanabilir bulunmuştur. Bu yöntemlerin öğrencilerin derse katılımını, dikkatini ve iş birliğini artırdığı, **özellikle akademik olarak zorlanan veya sessiz kalan öğrencilerin üretim ve tasarım içeren etkinliklerde katılımlarının arttığı, böylece öne çıkmaya başladıkları** gözlemlenmiştir. Oyun ve etkileşim temelli bu yaklaşımlar, yalnızca öğrenmeyi kalıcı ve keyifli hâle getirmekle kalmamış, öğrencilerin kendi güçlü yönlerini, ilgi alanlarını ve özdeğerlerini fark etmelerine de zemin hazırlamıştır. Böylelikle öğrenme süreci, çocukların özfarkındalıklarını geliştirerek onların toplumsal sorunlara daha bilinçli, yaratıcı ve anlamlı çözümler üretebilmelerine katkı sağlamıştır.

“Normalde çoğu tekniği öğrenmiştik ama imge tiyatrosunu bilmiyordum. Bunu ilk önce bize uygulatmışlardı. Sonra ben bunu sınıfta çocuklara uygulattım. Bir de branşım İngilizce. Hâliyle imge tiyatrosu çok dikkatlerini çekti. Öğrettiğim her kelimedede artık bunu yapıyoruz. Taklit duruyorlar, onun pozunu vermeye çalışıyorlar ve çocuklar yürütmeye çalışıyorlar. Ne olabilir, ne fikir yürütüyorlar. Bağlamdan da çok hoşuma gitmişti bu teknik. Diğer tekniklerden uyguladıklarımız vardı bu işte konuya dair ne biliyorum, neler öğrendim, neler öğreneceğim gibi.” (Diyarbakır, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)

“İmge yöntemini kullandık. Özellikle bu Türkçe dersinde hikâyenin bölümlerini anlatırken, giriş, gelişme sonuçlarını anlatırken orada çok faydasını gördük. Jigsaw yöntemini kullandık. Özellikle bizim Türkçe metinleri çok uzun olduğu için bu yöntemle beraber öğrencilerin paylaşarak, birbirlerine anlatarak metni tamamen anlamalarını sağladık. Aktif öğrenme teknikleri bizim çok işimize yaradı diyebilirim.” (Hatay, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Ben eğitim sırasındaki oyunları kopyaladım diyebilirim. ... Çok kahkaha atarak ders işledik, onu gördüm. Hoşlarına gitti. ... Top oyunu vardı bir tane. Onu kullanmıştık. Hem soru-cevap içeriyordu hem de çocukların topu birlikte almaya çalıştıkları bir oyundu. Şu an hâlâ kafamda canlanıyor. Çok eğlenceliydi.” (Yozgat, merkez, fen bilimleri öğretmeni, ortaokul)

“Mesela çok ilginç, sınıfımda A. diye bir öğrenci var. Normalde akademik başarısı düşük bir çocuk ama çok odaklandı. Hangi çocuğu nereden yakalayacağımızı bilmiyoruz aslında. A. çok mutlu oldu. Sanırım bir şeyler oluşturabilme, bir şeyler yapabilme, bu noktayı çok seviyormuş. Şu an etkinlikleri de zaten çok çok sevdi. Mesela doğum günü partisi organize etme gibi bir şey vardı mesela, çok çok eğlendi bunu tasarlarken. Çocuğa dokunabildik açıkçası. A. mutlu olduğu için ben de mutluyum açıkçası.” (Çankırı, köy okulu, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Kavramsal güçlenme ve özfarkındalığı artan öğrencilerin özgüvenlerinde de artış yaşanmıştır. Özgüven artışı program kapsamında uygulama yapılan alanların dışına da yansımıştır. Özellikle daha içe dönük olduğu belirtilen öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerinin arttığı sıklıkla paylaşılan değişimlerden olmuştur. Program süresince bu durumu destekleyen bileşenlerden biri, öğretmenlerin öğrenci merkezli ve aktif öğrenme uygulamalarına başvurarak öğrenciler arası iş birliğini, öğrencilerin uygulamalara etkin katılımını desteklemesi olmuştur. Bir katılımcı imge tiyatrosu gibi uygulamaların öğrencilerin aynı zamanda liderlik özelliklerini beslediğini gözlemlediğini belirtmiştir. Proje ekibi, öğrencilerin özgüvenlerindeki artışın, programın finansal okuryazarlık ve sosyal girişim becerilerine ilişkin kazanımlarıyla birleşmesiyle birlikte öğrencilerde girişimci bir tutum değişimine şahitlik ettiklerini ifade etmiştir.

“Benim sınıfımda bu projeye katılmadan kendi içine kapanık bir kız öğrencim artık özgüveni geldiği için şiir yarışmasına katıldı ve il birincisi oldu. Hiç sesi çıkmazdı ve onu İstanbul'a getireceğim. Biraz kendini artık ifade etmeye başladı, çevresiyle sosyalleşmeye başladı, konuşmaya başladı. Artık kızı görünce, biraz isteksiz okula gelen kız tamamen farklılaştı. ... Özgüven, grup çalışmalarında arkadaşlarıyla ilişki... Şimdiye kadar biraz fiziksel olarak yetersiz kaldığından dolayı onu dışlıyordular ama bu projeye katıldığı için ister istemez her zaman farklı bir grubun içindeydi ve farklı arkadaşlıklar edinmeye başladı. Özgüveni fazlasıyla yerine geldi. Çok dikkatimi çekmişti o.” (Batman, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Benim çocuklarımın çoğu zaten lider özellikle öğrenciler ama bir tane öğrencim çok utangaç bir öğrenciydi ve bu süreçte çok aktif rol aldı. Hepsi çok aktif rol aldı da bu öğrencim dün 23 Nisan kutlamasında sunuculuk görevinde bulundu. Normalde çok çekinen bir öğrenciyken sürekli aktif olmasından kaynaklı, artık kendisini mi aştı, bilmiyorum. Güzel bir noktaya geldi ve iyi bir cesaret gösterdi. Çok da güzel görevini yerine getirdi. ... Aktif öğrenmeyle ilgili aslında öğrencinin aktif olmasından kaynaklı olan bir şey bana kalırsa. Çünkü süreçte devamlı konuştu, fikirlerini bildirdi ve fikirlerinin onay aldığını gördü. Onay aldıkça da özgüven kazandı. Bunun sayesinde de bana kalırsa sunuculuk görevini de üstlenmek istedi.” (Mardin, köy okulu, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Ben de aktif öğrenmeden kaynaklı çocuklarda liderlik özelliğinin geliştiğini düşünüyorum. İlk başlarda öğrencilerim, ben sınıfa girdiğimde direkt oturur, hiç başka bir iş yapmazlardı. Sadece kitaplarını açıp beklerlerdi. Artık direkt söz hakkı alıp, öğretmenim ben tahtayı açayım, öğretmenim ben yazman olayım, ben şunu yapayım, direkt kendi aralarında paylaşım yapıp benimle paylaşıyorlar. Bu da hoşuma gidiyor açıkçası. Çünkü istekli olduklarını gösteriyorlar derslerime de. O yüzden bana en büyük katkısı bu oldu. Aktif katılım sağlamaları sayesinde oluşan bu güzel gelişim.” (Diyarbakır, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)

“Başlangıçta birkaç tane öğrencimde açıkçası çekingenlik vardı. Söz hakkı alma, bir şey sorma, hep gelip yanda duruyorlardı ama biz bu yolculukta bayağı bir ilerleme kaydettik. Ya ben orada bir kaleme ihtiyacım var dediğimde bile çocukların girip hemen fırlayıp bir yerden bir kalem getirdiklerini gözlemledim. Özgüvenlerinde de çok ileri derecede bir gelişme oldu sunum yaptıklarında.” (Yozgat, merkez, fen bilimleri öğretmeni, ortaokul)

“Özgüven burada çok önemli. Çocuklar kendileri bir şey yapabilmeyi, bir şey başarabilmeyi, sıfırdan üretebilmeyi deneyimliyorlar. Bir de tabii ki biz sınıflara giremiyoruz şu aşamada, Çözüm Kampı'na gelen öğrencilerde gördüğüm bir şey var. O da her şeyden bir şey üretebilirim, para kazanabilirim gibi bir yaklaşımları var. Dolayısıyla bu da onların özgüvenle birlikte belki finansal olarak kendilerini yönetme konusunda ilk becerileri kazandığını gösteriyor. Bunun da oldukça kuvvetli olduğunu düşünüyorum program için.” (5 Taş Proje Ekibi)

Programın kazanımları arasında öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini tanımaları hedeflenmiştir. Katılımcılar, programın öğrencilere finansal okuryazarlık ve sosyal girişim alanlarındaki katkılarının yanı sıra kendini tanıma, öz farkındalık ve duygusal okuryazarlık konularındaki katkılarını da sıklıkla ifade etmiştir.

“Birinci temada kendini tanımakla alakalı, duygularla alakalı bir etkinlik vardı. Çocuklarım o kısımda şunu fark ettiler. Sadece nasılsın sorusuna iyiyim ya da kötüyüm diyorlardı. Artık duygularını derin bir şekilde ifade edebilmeyi öğrendiler. Hatta her gün yanıma gelip, farklı farklı duyguları bana söyleyip, bugün de böyle hissediyoruz öğretmenim demeye başladılar. Kendilerini tanımaları çok hoşuma gitti. Hatta farklı ülkelerden araştırma yapmaları çok hoşuma gitmişti. Çok detaylı inceleme yapmaya başladılar. Artık neyi istediklerini daha iyi fark ediyorlardı. Sadece finansalın yanı sıra, kendilerini daha da iyi ifade edebilmeleri hoşuma gitmişti. Bunu ekleyebilirim finansalın yanında.” (Diyarbakır, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)

Program süresince güçlenen ve özgüven kazanan öğrenciler başarı ve tatmin duygusu yaşadıkça programda sunulan görevleri istekle yerine getirme motivasyonu ve sorumluluk bilinci kazanmıştır. Tüm bu uygulamalar ve görevler esnasında birbirleriyle etkileşimde kalmış, merak duygularını canlı tutmuşlardır. Programın öğrenci merkezli aktivitelerden ve aktif öğrenme etkinliklerinden oluşması öğrenciler için rutin derslerden daha ilgi çekici ve keyifli bir deneyim olmasını kolaylaştırmıştır.

“[Öğrencilerde] bir sorumluluk alma durumları oluştu. Eskiden bu kadar sorumluluk almıyorlardı. Planlı çalışmaya başladılar. Mesela her görevi zamanında teslim etmek için çok uğraştılar, emek verdiler. Benim görevlerimde dedim ki, çocuklar siz kendiniz yapacaksınız. Bu görevlerde işte afiş hazırlama vardı, kendi el emekleriyle bir sürü yeni, işte çanta, kumbara, her nasıl söylesem, her kendi becerilerini geliştirdikçe mutlu oldular. Daha fazlasını istediler. Başarılı oldukça daha da araştırmaya başladılar. Mesela farklı ülkelerde ülkelerle ilgili araştırma görevleri vardı. Çok mutlu oldular. Kendi aralarında bile konuşuyorlardı. Teneffüslerde bile işte bak şu ülkede şöyle bir şey varmış. Biz hiç duymamıştık. Şöyle bir şey vardı. Şu parayı kullanıyorlar. Buraya gitsek mi? Acaba bu ülkede ne olurdu? İnsanlar nasıl yaşıyor diye epey ilerleme kaydettik. Çok mutlu da oldular.” **(Batman, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)**

“Genellikle mentor toplantılarımızda şöyle karşılaşıyoruz. Ya hocam derslerde çok ilgili değillerdi ama bu çalışmaları yaparken, 5 Taş’taki görevleri yerine getirirken aşırı istekliler, hiç aksatmıyorlar, canla başla araştırıyorlar, uğraşıyorlar. Bu bizim için çok kıymetli. Belki çocuklara o yoğun müfredat içerisinde bir es oluşturan, onlara bir nefes aldırın, kendilerinin sınıfta var olduğunu, sınıfa ait olduğunu hissettiren bir etkinlik 5 Taş.” **(İstanbul, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)**

Programın öğrencilere katkılarında bir diğeri çocuk hakları bağlamında bilgilenmeleri olmuştur. Haklar konusunda farkındalık kazanan öğrenciler bu güçlenmeyi gündelik hayatlarına aktarabilmiştir. Öğrencilerin bu konuda yaşadığı güçlenmeye yönelik devam çalışmaları yoluyla hak savunuculuğu bağlamındaki gelişimi desteklenebilir.

“Hocam haklar konusunda çocukların çok da bilgileri yoktu, hakları işlerken benim böyle bir hakkım mı varmış diye sessiz bir şekilde söylediklerine şahit olmuştum.” **(Yozgat, merkez, fen bilimleri öğretmeni, ortaokul)**

“Çocuklarda en çok yerleşen kavramlardan biri çocuk haklarıydı. Bu kadar çok haklarının var olduğunu bilmiyorlardı. Sınıfta sürekli artık bir şey olduğunda haklardan birini mutlaka birbirlerine söyleyip ya işte savunmaya geçiyorlardı.” **(Diyarbakır, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)**

Program süresince sivil toplum kuruluşları konusunda bilgilenen öğrenciler ilgi alanları doğrultusunda faaliyet gösteren kuruluşlarda gönüllülük yapma ve sosyal girişim çalışmalarında yer alma motivasyonu kazanmıştır. Sivil toplum kuruluşlarının çocuk hakları, insan hakları ve hayvan hakları gibi konularla ilişkisi konusunda farkındalık kazanan öğrenciler de olmuştur. Bu kazanım, katılımcılar tarafından finansal okuryazarlık ve girişimcilikle ilgili kazanımlar kadar sık dile getirilmese de programın amaçlarından biri olduğundan -genellenebilir olmasa da- gerçekleştiği söylenebilir.

“Bir de sivil toplum kuruluşları çok dikkatlerini çekti. Bu kadar farklı alanlarda sivil toplum kuruluşları olduğunu bilmiyorlardı. Yeteneklerini gördükten sonra da ben ileride biraz daha büyüyeceğim. Bu kuruluşa gideceğim. Şuradan kendimi görüyorum. Kendimi burada gönüllü görüyorum gibi ifadeler çok yer almaya başladı. Bu konuda kesinlikle çok mutluyum.” **(Diyarbakır, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)**

“STK’ların amaçları ve her bir STK’nın kendine has amacın, çocuğun da o amacın farkına varması, o amaç hakkında çocukta da farkındalık oluşması... Biz hayvanlarla ilgili STK’ları araştırdık. Çünkü ben her bir çocuğa özellikle her bir alanı kapsayacak şekilde görev dağılımlarını yaptım. Hayvan hakları ile ilgili, eğitim hakkı ile ilgili, sağlık alanı ile ilgili, engellilerle ilgili STK’ları çocuklara dengeli, her alana hitap edecek şekilde verince tabii biz işte sokak hayvanlarıyla empati kurduk. Eğitimle ilgili STK’ları işlerken işte yine çocuk haklarından biri olan eğitim hakkına değindik. Hepsi birbiriyle ilişkili, birbiriyle bağlantılı, hepsi bir zincir. Bu şekilde birçok alana da değinince pekişiyor. Daha duyarlı oluyor. Aslında şunu söylemeliyim. Çocukların duyuşsal ihtiyaçları, duyuşsal becerileri konusunda kazanımlarımız gerçekten had safhadaydı.”
(Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Çözüm Kampı’na katılan öğrencilerin programda neler öğrendiklerine dair paylaşımları, projenin öğrencilerde gündelik yaşam, toplumsal sorumluluk ve birlikte üretme alanlarında çok yönlü öğrenmeler yarattığını göstermektedir. Öğrenciler, ekmek israfını azaltma, geri dönüşüm, hayvanları koruma ve besleme, parayı bilinçli kullanma gibi somut beceriler kazanarak sürdürülebilir yaşam pratiklerini deneyimlemiş; tüketmek yerine üretmenin mümkün olduğunu fark etmiştir.

Bunun yanı sıra öğrenciler, çocuk hakları, sürdürülebilir kalkınma amaçları ve sivil toplum kuruluşlarının rolü hakkında bilgi edinmiş; çeşitli kuruluşları araştırarak toplumsal dayanışma kavramını somutlaştırmıştır. Süreç boyunca takım çalışması yapmayı, kimseyi dışlamadan birlikte üretmeyi ve ortak sorumluluk almayı öğrenmiş; eğlenerek öğrenilen bu deneyimin hem bireysel farkındalıklarını hem de kolektif çalışma becerilerini güçlendirdiği görülmüştür.

Öğrencilerin yanıtları, projenin öğrenmeyi keyif, merak ve birlikte olma duygusuyla birleştiren yönlerini öne çıkarmaktadır. Çözüm Kampı’na katılmak, yüzme gibi eğlenceli deneyimler yaşamak, oyunlar ve takım etkinlikleriyle vakit geçirmek çocuklar için projenin en akılda kalan ve motive edici unsurları olmuştur.

Bununla birlikte çocuklar, ülke araştırmaları, banka ziyaretleri, çocuk hakları çalışmaları ve hayvanlarla ilgili etkinlikleri öğrenme açısından çok değerli bulduklarını ifade etmiştir. Farklı ülkeleri tanımak, dillerine dair kelimeler öğrenmek ve araştırma yapmak çocukların merakını artırırken; Çözüm Kampı’nda sunum yapmak, sahneye çıkmak ve başkalarına öğrendiklerini anlatmak hem heyecan verici hem de özgüven geliştirici bir deneyim olarak görülmüştür.

Genel olarak proje, çocukların gözünde birlikte eğlenilen, birlikte öğrenilen, dayanışma ve takım ruhunun güçlendiği, aynı zamanda başkalarına kendilerini ifade edebildikleri ve “biz kimiz, neler yapabiliyoruz”u gösterebildikleri özel bir süreç olarak anlam kazanmıştır.

2.4.3. Okul Ortamı ve Velilere Yansımalar

Nitel araştırma kapsamında yürütülen odak grup görüşmelerinde 5 Taş Programı’nın, katılımcı öğretmenlerin iki günlük yüz yüze eğitime katılımıyla sınırlı olmayan ve öğrencilerle birlikte sınıf içi uygulamalarla da desteklenen bir kurgusu olması eğitimciler tarafından olumlu değerlendirilmiş, programın çoğu öğretmen eğitimi programına göre ayırt edici bir yönü olduğu ve sahada gözlemlenebilir etkilerine rastlandığına dikkat çekilmiştir.

“Biz KZE’ler olarak birçok program veriyoruz. Bu program gerçekten sınıfta uygulanıyor. Hafta sonu gidip iki gün öğretmenlerle çalışıp ondan sonra çekip gitmediğimiz bir program. Öğrencilere yansıdığını, öğrencilerden karşılığını görebilmemiz... Bu da bu programı yine değerli kılan unsurlardan bir tanesi.”
(Diyarbakır, merkez, felsefe öğretmeni, lise)

Odak grup görüşmelerinde katılımcılar eğitimin ardından öğrencileriyle yürüttükleri uygulamaların okul ortamına ve velilere de yansımaları bulunduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, belli etkinliklerde velilerin de katılımına alan tanınmasının öğrenmenin kalıcılığını desteklediği belirtilmiştir. Öğrencilerin birbiriyle iş birliği yapmalarına ek olarak aileleriyle de iş birliği içinde çalışma becerisi desteklenmiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler program süresince edindikleri bilgi ve farkındalığı zaman zaman aileleriyle de paylaşabilmiştir. Finansal okuryazarlık konusunda yaşadıkları güçlenme velileri tarafından olumlu değerlendirilmiş; öğretmenler bu doğrultuda olumlu geri bildirimlere tanıklık etmiştir.

“Bir de hocam etkinliklerde mesela aile katılımı da vardı birçoğunda o da artı bir şey oldu bence. Ailelerin de işin içerisine katılması daha kalıcı bir öğrenme sağladı diye düşünüyorum ben. ... Hem aile hem de grup çalışmasında çok ilerleme oldu hocam.”
(Batman, merkez sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Mentorlarımızla bir online toplantı yapmıştık hocam, velilerim katılmıştı. Orada velim direkt şöyle demişti, ben çocuğumun parayla ilgili bu kadar çok hesap kitap yapabildiğine şahit oldum demişti. Bütçe hesaplaması yaptığını, işte bunun gerçekten ihtiyaç mı yoksa gereksiz bir harcama mı olduğunu ailesine sürekli vurguluyormuş.”
(Yozgat, merkez, fen bilimleri öğretmeni, ortaokul)

“Ben merkez bir okulda görev yapıyorum. Okulumda da ekonomik şartları velilerimin çok iyiydi. Velilerin genelde şikayeti çocukların fazla harcama yapmaları veya isteklerine yönelmeleriydi aslında. Projenin içeriğinin bütçe planlaması, detaylarını öğrendikten sonra çocuklara katkısı olacağını düşündüğüm için başlamıştım ve sonunda çocuklar bütçe ne demek, işte para nasıl biriktirilir, biriktirdiğim parayı nerede kullanmam gerekiyor. Bunları öğrendiler ve bir tık daha isteklerini geri plan atıp önceliklerini ihtiyaçlarına vermeye başladılar. Ben de bunu sınıf ortamında gözlemledim. Velilerimden de bana dönütler oldu, hocam sanki artık bizi çok sıkıyor vesaire gibisinden. Benim için ve çocuklarım açısından böyle bir gelişim olduğunu düşünüyorum.”
(Mardin, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)

Katılımcıların öğrencileriyle birlikte yürüttükleri uygulamalar ve geliştirilen çözüm fikirleri kimilerinin deneyiminde sınıf ölçeği ile sınırlı kalmamış, okul iklimine yansımaya imkânı bulmuştur. Örneğin, bir katılımcı program kapsamında öğrencilerin hazırladığı içeriklerin okul panolarında sergilenmesi ile diğer öğrencilerin, öğretmenlerin ve hatta velilerin 5 Taş Programı’ndan ve ÖRAV’den haberdar olduğunu paylaşmıştır. Bu deneyim katılımcının öğrencileriyle yürüttüğü çalışmanın görünürlüğünü artırarak okula taşınmasına zemin hazırlamıştır, aynı zamanda ÖRAV’in bilinirliğini de desteklemiştir.

“Biz bileklik standımızı okulun girişine kurduğumuz için diğer tüm çocuklar, proje yürütmediğim, projeye dâhil olmayan, okulun diğer öğrencileri aynı şekilde bileklik üretip bileklik satmaya başladılar. Tüm okul bileklik satmaya başladı.”
(Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Bizim proje sınıfla sınırlı kalmadı. Zaten okulun hemen girişinde, zemin katı girişte bu program için bir pano hazırladık ve programla ilgili tüm çalışmalarımızı o panoda sergiledik. Sırasıyla STK’ları, ülkelerin para birimlerini, yaptığımız çantaları astık; bileklik standı kurduk. Çocuk hakları ile ilgili şu an aklıma gelmeyen çalışmalar da var. Hepsini biz panoda sergiledik. Şimdi çocuklar merak ediyor. Bunlar niye bileklik satıyor? İşte bu panodakileri kim hazırlıyor? Diğer öğretmenler tarafından da dikkat çekiyor. Çocuğunu almaya, bırakmaya gelen veli, o ara biraz okulda zaman geçirmesi gerekiyorsa, çocuğunu beklemesi gerekiyorsa panoyu inceliyor. Çok hoşuna gidiyor. Bir gün hasbelkader bir veli bana dedi ki, hocam dedi, bu panoyu kim hazırlıyor? Çok güzel şeyler asılıyor. Biz gelip çocukları beklerken bunları okuyarak zaman geçiriyoruz dedi. Çocuklarla beraber biz hazırlıyoruz dedim, projeden bahsettim, ÖRAV’ı anlattım. ÖRAV nedir diye sordular, işte Öğretmen Akademisi Vakfı... Öğrenciler, diğer öğretmenler ve veliler tarafından hem proje, bu program hem vakıf daha tanınmış oldu ve programın yaygınlaşması, özellikle diğer öğretmenler tarafından onların içerisinde de yaygınlaşması açısından olumlu bir hava oluştu, bir atmosfer oluştu okulda. Ben buna çok sevindim çünkü bu proje benim öğrencilerimle ve benim sınıfımla sınırlı kalmadı.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Biz bileklik standımızı okulun girişine kurduğumuz için diğer tüm çocuklar, proje yürütmediğim, projeye dâhil olmayan, okulun diğer öğrencileri aynı şekilde bileklik üretip bileklik satmaya başladılar. Tüm okul bileklik satmaya başladı.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

2.5. Şube Ziyaretleri Öğretmen Değerlendirmesi

2.5.1. Hazırlık Süreci

2.5.1.1. Planlama Süreci (Ön Hazırlık, Süre ve Görevlendirme)

Katılımcılara ziyaretin planlama sürecini (ön hazırlık, süre ve görevlendirme vb. başlıklarda) geliştirmek için önerileri sorulduğunda toplam 13 katılımcıdan sekizi yanıt bildirmiştir bunlardan altısı ziyaretin planlama sürecine ilişkin herhangi bir eksiklik veya sorun bulunmadığını ifade etmiştir. Yanıtlarda “hiçbir eksiklik yoktu”, “planlama ve süre gayet yeterliydi” ve “herhangi bir önerim yok” gibi ifadeler dikkat çekmektedir. Bu durum, planlama sürecinin genel olarak katılımcı beklentilerini karşıladığını göstermektedir.

Bununla birlikte, iki katılımcı tarafından öğrenci düzeyine göre içerik çeşitlendirilmesi yönünde öneriler dile getirilmiştir. Özellikle üst sınıf düzeyindeki öğrenciler için bankacılık süreçlerinin daha somut biçimde gösterilmesi (ATM işleyişi, kasa süreçleri vb.) önerilmiş, ayrıca banka çalışanlarının öğrenci sayısını dikkate alarak eğitim faaliyetlerini önceden organize etmesinin süreci daha verimli kılabileceği belirtilmiştir.

Hazırlık Süreci	Düzy
Ziyaretin tüm planlanma sürecini nasıl değerlendirirsiniz?	9,69

2.5.1.2. Bilgilendirme Süreci

Katılımcılara bilgilendirme süreçlerini geliştirmek için önerileri sorulduğunda 13 katılımcı arasından toplamda dört katılımcı yanıt vermiştir. Ziyaret öncesinde yapılan bilgilendirmelere ilişkin nicel değerlendirme oldukça yüksektir (9,92). Açık uçlu yanıtlar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Katılımcıların üçü bilgilendirme sürecini “gayet yeterli” olarak tanımlamış ve geliştirmeye yönelik herhangi bir ihtiyaç belirtmemiştir.

Ancak bir katılımcı, özellikle daha küçük yaş grupları (örneğin 3. sınıf öğrencileri) için finansal kavramların soyut kalabildiğine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, ziyaret sırasında finansal konuları somutlaştırabilecek ve çocukların yaş düzeyine uygun anlatım yapabilecek bir görevlinin sürece dâhil edilmesinin bilgilendirme ve öğrenme çıktılarına artırabileceği ifade edilmiştir.

Hazırlık Süreci	Düzyey
Ziyaret için yapılan bilgilendirmeleri nasıl değerlendirirsiniz?	9,92

2.5.1.3. Planlama Sürecindeki İletişim

Planlama sürecindeki iletişime ilişkin nicel değerlendirme ortalaması da oldukça yüksektir (9,77). Açık uçlu yanıtlar, bu yüksek puanı açıklayan unsurları görünür kılmaktadır.

Katılımcılar, iletişim sürecinde görev alan yetkililerin ilgili, ulaşılabilir ve çözüm odaklı bir tutum sergilediğini belirtmiştir. Özellikle bireysel iletişime dair olumlu geri bildirimler (örneğin sorumlu kişinin ilgili olması, ekiplerin güler yüzlü ve misafirperver yaklaşımı) dikkat çekmektedir. Bu bağlamda iletişim sürecine ilişkin geliştirici öneriler sınırlı kalmış, çoğu katılımcı ek bir ihtiyaç belirtmemiştir.

Hazırlık Süreci	Düzyey
Ziyaretin tüm planlanma sürecini nasıl değerlendirirsiniz?	9,69

2.5.2. Ziyaret Günü

2.5.2.1. Ziyaret Süresi ve Katılımcı Sayısı

Şube ziyaretlerinin süresi, katılımcı öğretmenlerin beyanlarına göre 25 dakika ile 120 dakika arasında değişmektedir. Ziyaretlerin büyük bölümünün 45-60 dakika aralığında gerçekleştiği görülmektedir. Bazı ziyaretler ise okul-şube mesafesi, öğrenci sayısı ve ziyaret içeriğine bağlı olarak daha uzun sürmüştür (örneğin 100-120 dakika).

Şube ziyaretlerine katılan öğrenci sayısı 6 ile 26 arasında değişmektedir. Bu durum, ziyaretlerin farklı büyüklükteki gruplarla ve farklı fiziki koşullara sahip şubelerde gerçekleştirildiğini göstermektedir.

2.5.2.2. Aksaklıklar ve Olası Riskler

Katılımcıların tamamı ziyaret sürecinde herhangi bir aksaklık yaşanmadığını belirtmiştir. Olası risklere ilişkin değerlendirmelerde de benzer bir tablo görülmektedir. Katılımcıların çoğu ziyaretleri risksiz olarak değerlendirmiştir.

Risk olduğunu belirten sınırlı sayıdaki katılımcı ise bu riskleri şu başlıklar altında ifade etmiştir:

- Ulaşım kaynaklı riskler: Köy okullarından gelen öğrenciler için uzun yol süresi
- Çevresel riskler: Şubenin yoğun ve işlek bir bölgede yer alması
- Fiziki koşullar: Şubenin küçük olması ve öğrenci sayısının fazla olması

Bu riskler, katılımcılar tarafından “olağan” ve “yönetilebilir” olarak tanımlanmış, ziyaretin genel işleyişini olumsuz etkileyen kritik sorunlar olarak değerlendirilmemiştir.

2.5.2.3. Ziyaret Süresine İlişkin Öneriler

Katılımcıların ziyaretin ideal süresine ilişkin önerileri 30 dakika ile 120 dakika arasında değişmektedir. Ancak önerilerin büyük çoğunluğu 45-60 dakika ve 60-90 dakika aralığında yoğunlaşmaktadır.

2.5.2.4. Öğrenciler Açısından Deneyim ve Farkındalık

Açık uçlu yanıtlar, şube ziyaretlerinin öğrenciler açısından yüksek düzeyde deneyimsel ve öğretici bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin özellikle şu alanlarda farkındalık kazandığını ifade etmiştir:

- Banka işleyişi ve günlük işlemler (sıra alma, hesap açma, ATM kullanımı)
- Bankada çalışan meslek grupları ve birimler
- Tasarruf, yatırım, kredi ve bütçe kavramları
- Paranın güvenli biçimde saklanması ve yönetilmesi
- Okulda öğrenilen soyut kavramların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi

Birçok öğretmen, öğrencilerin ilk kez bir banka şubesine girdiklerini ve bu deneyimin finansal kavramları somutlaştırarak öğrenmelerine katkı sağladığını vurgulamıştır. Öğrencilerin özellikle ATM, kasa, yabancı para birimleri gibi unsurlara yoğun ilgi gösterdikleri ifade edilmiştir.

Nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmesine katılan katılımcıların çoğu Garanti Bankası şube ziyaretlerini ve kumbara çalışmasını olumlu değerlendirmiştir. Kumbara çalışmasının zamanlamasının bayram tatiline denk gelmesinin de sürecin işleyişini olumlu etkilediği eklenmiştir. Bir katılımcı, birikim yapma konusunda öğrencilerinin yaşadığı gelişimi şöyle tarif etmiştir:

“Sadece çocuklardaki o planlamaya yönelik hevesi görmek bana iyi hissettirdi. Çocuklar da öğretmenim ben paramı bakın bu şekilde harcadım demeyi öğrendiler. Kumbarada para biriktirmeyi öğrendiler ki bayrama da denk geldiği için kumbaralarına attılar hep kazandıkları parayı. Garanti Bankası’nda da ziyarete gitmiştik. Oradan kumbara hediye ettiler zaten. Onunla birlikte de işte öğretmenim şu kadar birikti, bu kadar birikti. Öğretmenim ben bununla bunu almak istiyorum tarzı, bütçelemeye yönelik, plan yapmaya yönelik şeyler yapabildiklerini gördüm.” (Mardin, köy okulu, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Benim için en büyük değişim yaptığımız kumbaralardı. Hatta bir öğrencimin kumbarasına bir çizelge oluşturmuş. Hergün katacağı miktarları belirlemiş ve en sonunda ulaşacağı hedefi dahi yazmış. Her gün bana yaptıkları birikimden bahsediyorlardı. ... Benim de öğrencilerim bayrama denk gelince bu kumbara olayı bayramda biriktirdiklerinde dile getirmişlerdi.” (Diyarbakır, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)

Programın yürütücülüğünü üstlenen KZE'ler de şube ziyaretlerinin programı tamamlayıcı bir rol üstlendiğine ilişkin gözlemlerini paylaşmıştır; ziyaretlerin öğrencilere kendilerini değerli hissettirdiğini de eklemiştir.

“Çok güzel geri dönüşler geliyor, hep geldi. Çok özenli bir şekilde bankada karşılandıklarını, ağırlandıklarını, banka, finansal çalışmalarla ilgili önemli bilgiler edindiklerini, öğrencilerin bu süreçten çok memnun ve mutlu ayrıldığını söylediler hep. Bu yüzden banka ziyaretine katılan bütün öğretmenlerden çok keyifli, heyecanlı ve gözleri parlayarak geri bildirimler aldık.” (Isparta, merkez, sosyal bilgiler öğretmeni, ortaokul)

“Kendilerini değerli hissettiklerini çokça ifade ediyor. Hem öğretmenler hem öğrenciler, onu söyleyebilirim. O günün anısına bir şeyler mutlaka, bir somut bir şeyle ayrılmalarını sağlıyorlar.” (Isparta, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

2.5.2.5. Öğretmenler Açısından Kazanımlar ve Farkındalık

Ziyaretler, yalnızca öğrenciler için değil, öğretmenler açısından da farkındalık yaratan bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler:

- Finansal ve bankacılık sistemine dair kendi bilgi düzeylerini sorguladıklarını,
- Öğrencilerin finans, girişimcilik ve tasarruf konularına beklenenden daha yüksek ilgi gösterdiğini,
- Okul dışı öğrenme ortamlarının pedagojik değerini daha net biçimde fark ettiklerini belirtmişlerdir.

Bazı öğretmenler, ziyaretin kendileri açısından da duygusal ve mesleki bir farkındalık yarattığını ifade etmiştir.

2.5.3. Ziyaret Sürecine İlişkin Geliştirme Önerileri

Katılımcıların önemli bir bölümü ziyaret sürecini yeterli ve başarılı bulmuş; “her şey düzenliydi”, “önceden planlanmıştı”, “karşılama çok iyiydi” gibi ifadeler kullanmıştır. Özellikle banka çalışanlarının öğrencilere karşı içten, samimi ve kapsayıcı yaklaşımı sıklıkla vurgulanmıştır.

Bununla birlikte, sınırlı sayıda katılımcı tarafından şu geliştirici öneriler dile getirilmiştir:

- Banka tanıtımı sırasında görsel sunumların kullanılması
- Öğrenciler için örnek işlem gösterimleri (ATM, kasa, hesap açma)
- Öğrenci sayısı fazla olan ziyaretlerde gruplama ve alan organizasyonunun önceden planlanması
- Öğrencilerin yaş düzeyine uygun somutlaştırıcı anlatım yöntemlerinin artırılması

2.5.4. Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) ve Kurumsal Farkındalık Değerlendirmesi

	Evet	Hayır
Bu çalışmadan önce Garanti BBVA'nın ÖRAV'ın kurucusu olduğunu duymuş muydunuz?	%54	%46
Bu çalışmadan önce 5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı'nın Garanti BBVA desteği ile gerçekleştiğini duymuş muydunuz?	%46	%54

Her iki soru birlikte değerlendirildiğinde:

- Garanti BBVA'nın ÖRAV ile kurucu ilişkisine dair farkındalık %54 düzeyindedir.
- 5 Taş Programı'nın Garanti BBVA desteğine dair farkındalık ise %46 olarak belirlenmiştir.

Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, programın ve şube ziyaretlerinin öğretmenler ve öğrenciler üzerinde oldukça olumlu bir etki bıraktığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu görüşlerini teşekkür ve memnuniyet ifadeleri üzerinden paylaşmıştır.

2.6. Şube Ziyaretleri Şube Müdürü Değerlendirme

2.6.1. Hazırlık Süreci

Hazırlık Süreci	Düzy
Ziyaretin tüm planlanma sürecini nasıl değerlendirirsiniz?	10
Oryantasyon toplantısını nasıl değerlendirirsiniz?	10
Rehberdeki bilgileri nasıl değerlendirirsiniz?	10
Planlama sürecindeki iletişimi nasıl değerlendirirsiniz?	9,8

Şube müdürleri tarafından yapılan değerlendirmeler, şube ziyaretlerinin hazırlık sürecinin tüm boyutlarıyla son derece yüksek düzeyde olumlu algılandığını göstermektedir.

2.6.2. Ziyaret Günü

2.6.2.1. Ziyaret Süresi ve Katılımcı Sayısı

Şube ziyaretlerinin süresi, şube müdürlerinin beyanlarına göre 30 dakika ile 105 dakika arasında değişmektedir. Ziyaretlerin büyük bölümünün 30-60 dakika aralığında gerçekleştiği görülmektedir. Bazı ziyaretler ise öğrenci sayısı ve ziyaret içeriğine bağlı olarak daha uzun sürmüştür (örneğin 90-105 dakika). Şube ziyaretlerine katılan öğrenci sayısı 8 ile 40 arasında değişmektedir. Bu durum, ziyaretlerin farklı büyüklükteki gruplarla ve farklı fiziki koşullara sahip şubelerde gerçekleştirildiğini göstermektedir.

2.6.2.2. Aksaklıklar ve Olası Riskler

Katılımcıların büyük çoğunluğu ziyaret sürecinde herhangi bir aksaklık yaşanmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte, sınırlı sayıda katılımcı tarafından bildirilen tek aksaklık, ziyaret öncesinde bildirilen öğrenci sayısı ile fiilî katılım arasındaki küçük farklılıktan kaynaklanan lojistik bir durumdur. Olası risklere ilişkin değerlendirmelerde ise şube müdürlerinin tamamı ziyaretleri risksiz olarak değerlendirmiştir. Ziyaretlerin şubenin fiziki yapısı, zamanlama ve katılımcı profili açısından güvenli bir çerçevede gerçekleştirildiği ifade edilmiştir.

2.6.2.3. Ziyaret Süresi ve Sürecine İlişkin Öneriler

Katılımcıların ziyaretin ideal süresine ilişkin önerileri 30 dakika ile 90 dakika arasında değişmektedir. Önerilerin büyük bölümünün 30-60 dakika aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Ziyaret için önerilen ideal öğrenci sayısı 8 ile 15 arasında değişmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, ziyaretlerin 10 öğrenci civarında gruplarla gerçekleştirilmesinin daha verimli olacağını belirtmiştir.

2.6.3. Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) ve Kurumsal Farkındalık Değerlendirmesi

	Evet	Hayır
Bu çalışmadan önce Garanti BBVA'nın ÖRAV'ın kurucusu olduğunu duymuş muydunuz?	%100	%0
Bu çalışmadan önce 5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı'nın Garanti BBVA desteği ile gerçekleştiğini duymuş muydunuz?	%80	%20
Programın sonraki dönemlerinde tekrar ziyaretler için ev sahipliği yapmak ister misiniz?	%80	%20

Elde edilen yüzdeler bulgular, ÖRAV'ın kurumsal bilinirliğinin şube yöneticileri nezdinde oldukça yüksek olduğunu, 5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı'nın ise büyük ölçüde tanındığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, programın ilerleyen dönemlerinde tekrar uygulanmasına yönelik yüksek düzeyde gönüllülük bulunması, uygulamanın kurumsal kabulü ve sürdürülebilirliği açısından önemli bir gösterge olarak değerlendirilmektedir.

2.7. Çözüm Kampı'nın Değerlendirilmesi

Bu bölümde Çözüm Kampı'na katılan öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin değerlendirmeleri ayrı başlıklar altında sunulmaktadır. 20-22 Haziran 2025 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleşen Çözüm Kampı'na; Artvin, Batman, Bingöl, Diyarbakır ve Hatay'dan gelen öğretmenler, öğrenciler ve velilerle birlikte üç gün boyunca sosyal ve finansal sorunlara yönelik geliştirilen yaratıcı çözüm önerileri sunumlarla paylaşılmış, rekabetçi olmayan bir değerlendirme ortamında belirlenen jüri tarafından değerlendirilerek ödüllendirilmiştir. Programa katılan beş ayrı ekibin çalışma konuları okula zeka oyunları temin edilerek eğitim araçlarının çeşitlendirilmesi, ekmeklerin israf edilmemesi, sokak hayvanlarına destek, yerel bir ürün olan portakal ile üretim ve geri dönüşümün deneyimlenmesidir.

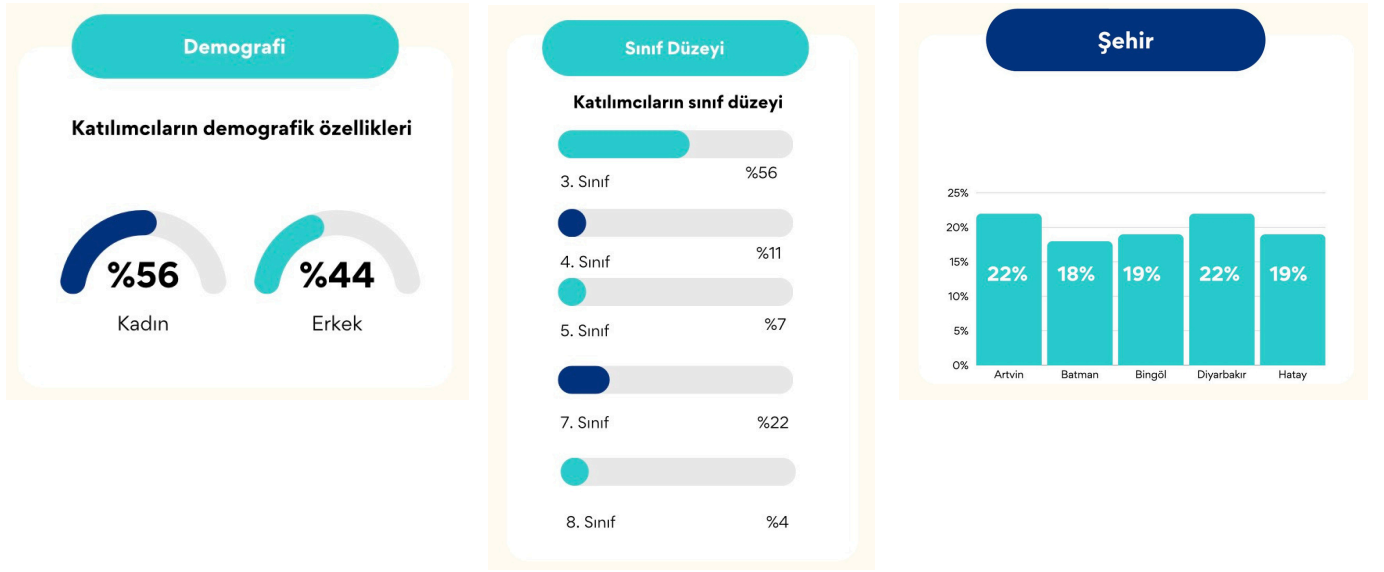
Çözüm Kampı kapsamındaki katılımcı gözlem çalışmaları sunum deneyiminin, çocuklar için hem heyecan verici hem de öğretici bir öğrenme alanı olarak gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Sunumların büyük bölümünde hazırlık sürecinin öğretmen rehberliğinde yürütüldüğü, öğrencilerin çoğunlukla yazılı metinlere dayanarak sunum yaptığı; buna karşın sahnede birbirlerine destek oldukları, ekip olma ve birlikte görünür olma deneyimini güçlü biçimde yaşadıkları gözlemlenmiştir. Özellikle ortaokul gruplarında sunum dilinin daha akıcı, gerekçelendirme ve bütçe gibi kavramların daha bilinçli kullanıldığı; ilkökullerinde ise yaratıcılık, heyecan ve "yapabilirim" duygusunun öne çıktığı görülmüştür. Sorulara çoğu zaman öğretmenlerin yanıt vermesi, çocukların sunum sahipliğini kısmen sınırlasa da, sahnede olma, proje fikrini temsil etme, alkışlanma ve mentorlarla etkileşim kurma deneyimi çocukların özgüvenini ve aidiyet duygusunu güçlendirmiştir. Genel olarak sunumlar; çocukların gerçek yaşam sorunlarını fark etme, çözüm üretme, ekip olarak hareket etme ve kamusal bir ortamda kendilerini ifade etme kapasitelerini geliştiren, pedagojik açıdan güçlü bir deneyim alanı yaratmıştır.

2.7.1. Çözüm Kampı: Öğrencilerin Değerlendirmesi

2.7.1.1. Katılımcı Profili

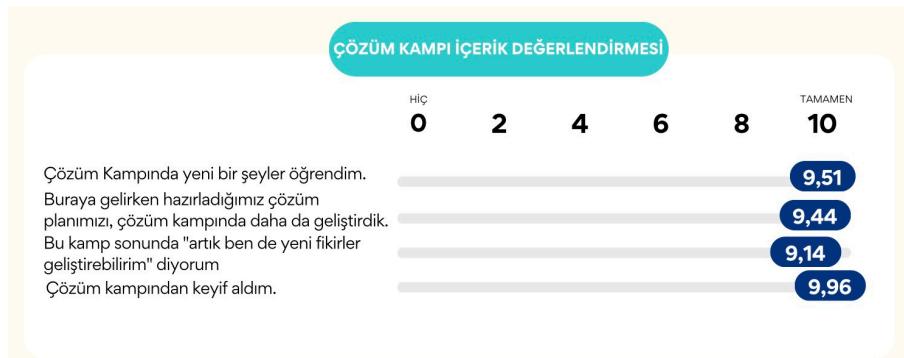
Çözüm Kampı'na katılan 26 öğrencinin değerlendirme sonuçlarına göre, katılımcıların %56'sını kız, %44'ünü ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Yaş dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin %70'i 8-10 yaş, %30'u ise 11-13 yaş aralığındadır. Katılımcı öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında en yoğun katılımın 3. sınıf (%56) ve 7. sınıf (%22) düzeyinden gerçekleştiği görülmektedir. Bu grupları sırasıyla 4., 5. ve 8. sınıf öğrencileri takip etmektedir.

Katılımcıların yaşadığı şehirler incelendiğinde, Artvin ve Diyarbakır %22 ile en fazla katılım gösteren iller olmuştur. Bingöl ve Hatay illerinden gelen katılım ise eşit oranda (%19) gerçekleşmiştir. Batman'dan ise %18 katılım olmuştur.



2.7.1.2. Kamp İçeriği ve Deneyiminin Değerlendirilmesi

Öğrencilerin kamp içeriğine yönelik değerlendirmeleri 4 sorudan oluşmaktadır. Ortalama puanlar 9,14 ile 9,96 arasında değişmektedir. Kampın organizasyonel ve teknik yönlerine ilişkin değerlendirme 5 soruyla gerçekleştirilmiştir. Ortalama puanlar 9,29 ile 9,77 arasında değişmektedir. Masal Müzesi Gezisi ise 4 soruyla değerlendirilmiştir. Ortalama puanlar 8,40 ile 9,18 arasında değişmektedir. 12 soruluk deneyime yönelik skorlar ise 8,00 ile 9,77 aralığındadır. Katılımcı öğrencilerin değerlendirme sonuçlarına göre, kamp genel olarak hem içerik hem de deneyimsel açıdan başarılı bulunmuştur.





2.7.1.3. Çözüm Kampı Öğrenci Değerlendirmesi: Nitel Bulgular

Çözüm Kampı'nın ardından öğrencilere iletilen değerlendirme formu verilerinde yer alan açık uçlu yanıtlar nitel araştırma kapsamında incelenmiştir. Form verilerine göre öğrenciler, kampı hem öğrenme hem de eğlence ve deneyim boyutlarıyla olumlu bir süreç olarak tanımlamıştır. Yanıtlarda, sunum yapma, tiyatro uygulamaları, oyunlar ve Masal Müzesi Gezisi sıklıkla anılmıştır. Kampın yalnızca proje sunularından oluşmadığı, aynı zamanda yaratıcı ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sunduğu görülmektedir. Öğrencilerden biri deneyimini "Sunularımız, tiyatromuz, oyunlarımız kısaca birçok şey aklımda kaldı," sözleriyle ifade ederken, bir diğeri "Bu projeyi kazanıp Çözüm Kampı'na gitmek beni çok mutlu etti," ifadesiyle kampı bir başarı olarak nitelmiştir. Kimi öğrenciler, "Bir hafta daha kalıp daha fazla yer gezmek istiyordum," ve "Doğudan gelen öğrenciler [olarak], denizi görmeyi çok isterdik," ifadeleriyle kamp süresinin ve gezi çeşitliliğinin artırılması yönündeki beklentilerini dile getirmiş; bu durum kampın kendilerinde kültürel bir keşif isteği de uyandırdığını göstermiştir.

Çözüm Kampı'nın değerlendirilmesine yönelik izleme çalışmalarında form verilerinin incelenmesinin yanı sıra Haziran 2025'te düzenlenen Çözüm Kampı'nda katılımcı gözlem çalışması yürütülmüştür. Öğretmenlerinin rehberliğinde 5 Taş Programı'nın uygulama sürecine katılan ve Çözüm Kampı'nda proje fikirlerini sunma imkânına erişen öğrencilerin paylaşımları birlikte ele alındığında, 5 Taş Programı'nın öğrenciler üzerinde hem bireysel hem de sınıf düzeyinde güçlendirici bir etki yarattığı görülmektedir. Program, özellikle özgüven ve kendini ifade etme becerilerinde belirgin bir artış sağlamış; başlangıçta çekingen ve güvensiz hisseden öğrencilerin zamanla daha rahat konuşabildiği, fikirlerini savunabildiği aktarılmıştır.

“Korku vardı, özgüvensizlik vardı ama bu projeye katıldığımdan beri özgüvenli oldum.” (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

“Ben eskiden çok utanıyordum herkese bir şey söylemeye. Artık hiç utanmıyorum.” (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

Sunum gününde çocukların merak, umut, cesaret, gurur, mutluluk ve kaygı duygularını paylaşmaları; sahnede sunum heyecanı duyanlar bulunmakla birlikte programın çocukların özgüvenini geliştirdiği, onları güçlendirdiği ve merak duygularını perçinleyerek onlara yeni kapılar açtığını göstermektedir. Ayrıca, programın sınıf içi birlik ve birlikte üretme deneyimini güçlendirdiği vurgulanmaktadır. Daha önce ortak bir etkinlik yapmayan sınıflarda ilk kez birlikte bir şey başarmanın mutluluk, heyecan ve aidiyet duygusu yarattığı belirtilmiştir. Zaman kısıtlılığına rağmen sürecin keyifli ve anlamlı bulunduğu; öğrencilerin bu deneyimi daha uzun süreli ve sınıf arkadaşlarıyla birlikte paylaşma isteği duyduğu görülmektedir.

“Bence birlik ve beraberlik içinde hareket etmemiz, onu çok iyi yakalamıştık sınıfça. Açık olmak gerekirse biz sınıfça hiçbir şey yapmıyorduk. Film izlemeye bile kalkarsak izleyemiyorduk. İlk defa sınıfça bir şey yaptık ve bu çok güzeldi. Mutluydu, heyecan vericiydi. Çok güzeldi kısacası.” (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

“Zamanımız kısıtlıydı bizim yani. Biraz geç kalmıştık. Derslerde yapıyorduk ve çok güzeldi sınıfça bir şey yapmak. Buraya da sınıf arkadaşlarımızla gelmek isterdik.” (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

“Takım çalışması en güzeli.” (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

Öğrenciler, proje sürecinde yeni bilgiler edinmenin yanı sıra başkalarının görüş ve üretimlerini görerek düşünce dünyalarının genişlediğini ifade etmiştir.

“Kendi açımdan çok fazla bilgi sahibi oldum. Diğer kişilerin görüşlerini veya yaptığı şeyleri görünce daha çok etkilendim ve kafamda bir sürü şey oldu. Evet, yani bu proje hepimize baya bir katkısı oldu.” (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

“Hayatımıza bazı şeyleri gerçekten değiştirdik. Yeni bilgiler kullandık, öğrendik. Biz geldik, düzelttik.” (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

Genel olarak anlatılar, 5 Taş'ın öğrenciler için dönüştürücü, motive edici ve sosyal bağları güçlendiren bir öğrenme deneyimi sunduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin anlatılarında Çözüm Kampı, projenin en sevilen ve akılda kalan bileşeni olarak öne çıkmaktadır. Kamp ortamında bir arada olmak, yüzmek, oyunlar oynamak, takım çalışmaları yapmak ve birlikte vakit geçirmek çocuklar için hem eğlenceli hem de motive edici bir deneyim olmuştur. Çözüm Kampı, çocukların yalnızca öğrenmekle kalmadıkları; birlikte hareket ettikleri, dayanışmayı deneyimledikleri, sahneye çıkıp kendilerini ifade edebildikleri ve “birlikte başarma” duygusunu güçlü biçimde yaşadıkları özel bir alan olarak tanımlanmıştır.

Öğrencilerin anlatıları, Çözüm Kampı'na ilişkin temel beklentinin sürenin uzatılması ve deneyimin zenginleştirilmesi yönünde olduğunu göstermektedir. Kampın daha uzun sürmesi, denizle daha fazla vakit geçirme, gezilerin artırılması ve İstanbul'daki simgesel mekânların görülmesi en sık dile getirilen istekler arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra bazı çocuklar, kampın sınıfça birlikte yaşanmasını arzu ettiklerini, tüm sınıf birlikte çalıştıkları hâlde bazı öğrencilerin gelemediğini ifade ederken; genel olarak kamp deneyiminden memnun olduklarını, değiştirilmesi gereken ciddi bir sorun görmediklerini vurgulamıştır. Gezi ve diğer kültürel faaliyetlerin eklenmesi önerisi, öğrencilerin ilk defa İstanbul'u ziyaret ettikleri düşünülünce, kamp süresince aynı mekâna bağlı kalmayıp, şehri ziyaret etme heyecanı taşımalarıyla açıklanabilir.

2.7.2. Çözüm Kampı: Öğretmenlerin Değerlendirmesi

2.7.2.1. Katılımcı Profili

Katılımcıların %67'sini kadın, %33'ünü ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Yaş grubu dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin %67'sinin 33-38 yaş aralığında, %33'ünün ise 39-42 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Görev yapılan yerleşim birimi açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların %33'ü ilçe merkezlerinde, %33'ü şehir merkezlerinde, %17'si büyük şehirlerde ve %17'si köylerde görev yapmaktadır. Bu dağılım, kampın farklı coğrafi bağlamlarda çalışan öğretmenlerin bir araya getirdiğini göstermektedir.

Mesleki çalışma süresi bakımından öğretmenlerin %50'sinin 8-12 yıl, %50'sinin ise 13-17 yıl arası deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, katılımcı grubun önemli bir kısmının orta kariyer evresinde yer aldığını göstermektedir.

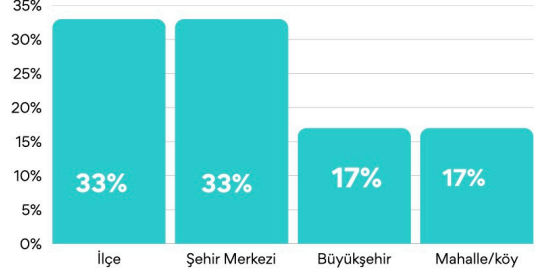
Öte yandan, öğretmenlerin 2025 yılı itibarıyla görev yaptıkları kurumlarda bulunan öğrenci dağılımı da dikkat çekicidir. Öğretmenlerin %67'sinin 0-19 aralığında öğrenci sayısı varken %33'ünün 20 ve üstünde öğrencisi vardır.

Demografi

Katılımcıların demografik özellikleri



Görev yapılan yerleşim birimi



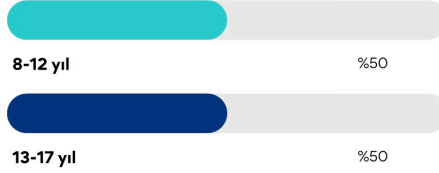
Öğrenci Sayıları

2025 yılı öğrenci sayıları

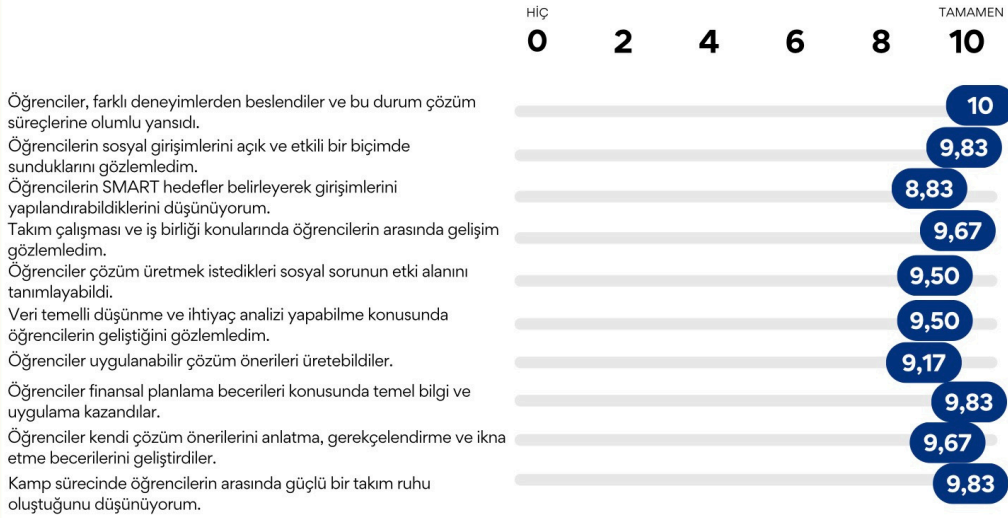


Mesleki Çalışma Süresi

Katılımcıların çalışma süreleri

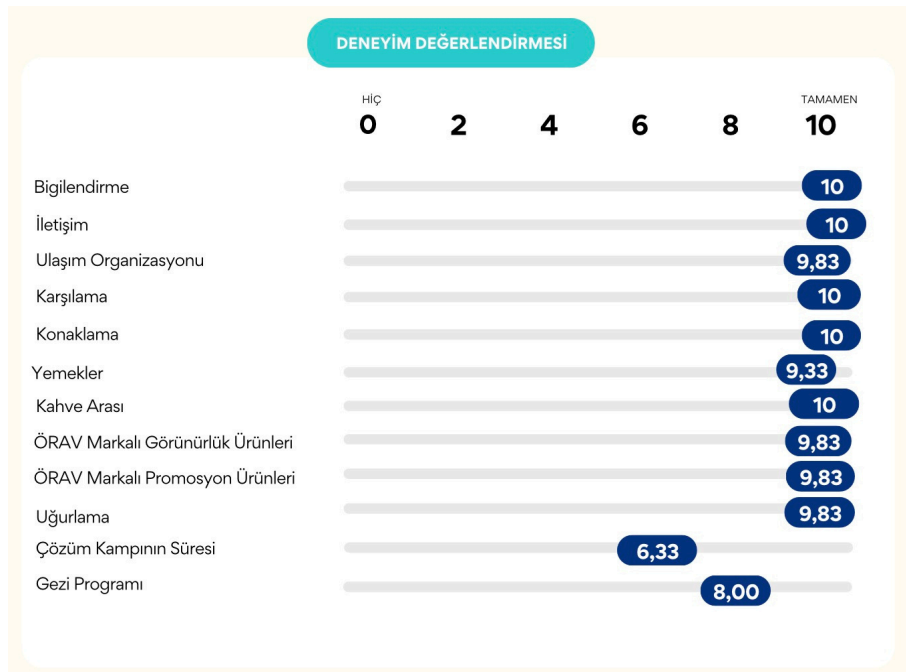
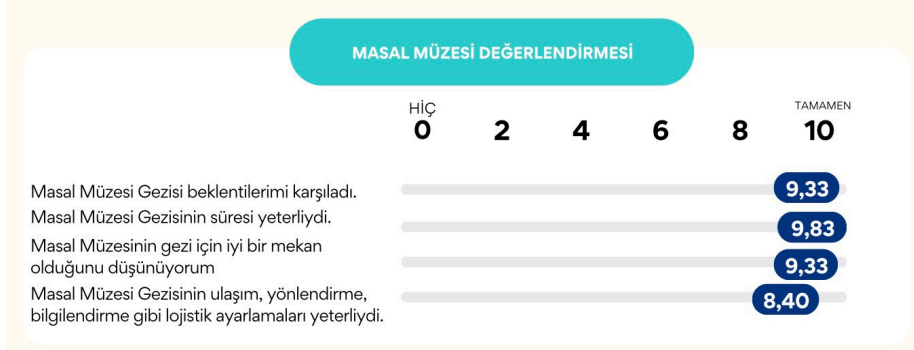
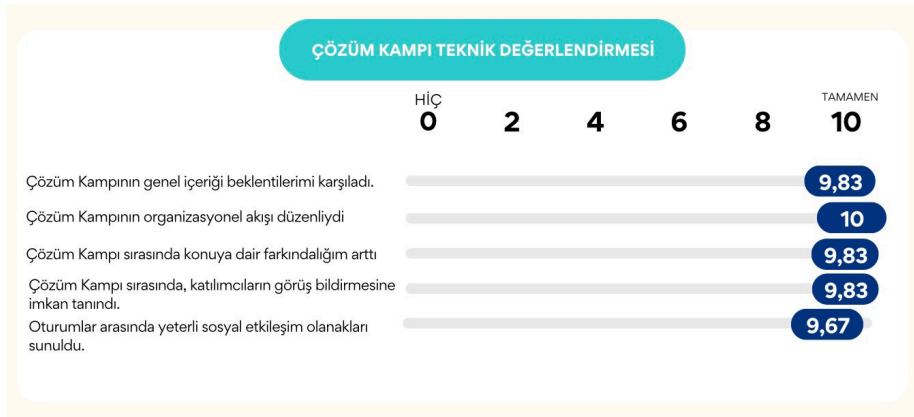


ÇÖZÜM KAMPI İÇERİK DEĞERLENDİRMESİ



2.7.2.2. Kamp İçeriği ve Deneyim Değerlendirmesi

Çözüm Kampı'na katılan öğretmenler kampı dört ana kategori altında toplam 31 soruyla değerlendirmiştir. Değerlendirme sonuçları, kampın içeriği, uygulama süreci ve organizasyonel bütünlüğü açısından öğretmenler nezdinde yüksek düzeyde memnuniyet oluşturduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin içerik değerlendirmesine ilişkin yanıtları incelendiğinde, sorulara verilen puanların büyük çoğunluğunun 10 üzerinden 9,50 ve üzeri olduğu görülmektedir. Deneyim değerlendirme bölümünde öğretmenlerin kamp boyunca yaşadıkları deneyime ilişkin algıları ölçülmüştür. 12 soruluk bu bölümde ilk 10 soruya verilen puanların tamamı 9,33 ile 10 arasında değişmektedir. Masal Müzesi gezisi, öğretmenler tarafından dört boyutta değerlendirilmiştir. Katılımcıların bu etkinliğe ilişkin genel memnuniyet düzeyi yüksek olup, sorulara verilen ortalama puanlar 8,40 ile 9,83 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu çözüm kampı süresinin daha uzun olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.



2.7.2.3. Çözüm Kampı Öğretmen Değerlendirmesi: Nitel Bulgular

Odak grup görüşmelerine katılan ve öğrencileriyle uygulamaları yürüten katılımcılar, programın son aşamasında Çözüm Kampı'nın yer almasının, öğrencilerin grup çalışmaları yürüterek girişim projelerini geliştirmelerinin ve seçilen fikirlerin İstanbul'da düzenlenecek bir kampta sunulacak olmasının onların motivasyonlarını desteklediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra Çözüm Kampı, ülkenin çeşitli illerinden öğrencilerin birbiriyle etkileşimini ve benzer bir amaçla geliştirdikleri farklı proje fikirlerini tanınmasını desteklediği için 5 Taş Programı'nın tamamlayıcı bir bileşeni olarak değerlendirilmiştir. Bir katılımcı, program süresince özgüveni ve liderlik becerisi gelişen öğrencilerinin proje fikirlerini sunarken program öncesinden daha güçlenmiş olduğunu gözlemlediğini belirtmiştir.

“Çok aşırı bir isteklilik vardı çocuklarda. Nasıl diyeyim? Beraber birlikte bir şey yapacaklarının ödülü, bireysel değil beş tane arkadaşlara giden bir şeyler yaptılar. Onun ödülü çok hoşlarına gitti. Bir de şey vardı sunum yapmaları orada gerçekleşti. Sunumda da şu anda çocuklarımızın tam da proje sundukları dönemler okulun sonları. Ben o gelişimi gerçekten çok iyi görüyorum. Çocuk orada sunduğunun üstüne, burada çıtayı çok artırıyor. Bir bakıyorum, beklenmeyecek bir şekilde sunumuna devam ediyor. Bir şeyler, farklılıklar yaratıyor. 6. sınıf ama liseymiş, üniversiteymiş, sunumu öyle yaptı çocuklar. Benim de çok hoşuma gitti.”
(Yozgat, merkez, fen bilimleri öğretmeni, ortaokul)

“Benim şu anda bir fikrim var ama benim dışımda daha bir sürü öğretmenim ve öğrencinin fikri var. Ve bütün öğrencilerin, orada fikri olan bütün öğrencilerin toplanıp fikirlerini sunuyor olması benim açımdan da, öğrencilerim açısından da çok büyük bir gelişim sağlayacak bence. O açıdan çok doğru buluyorum.”
(Mardin, köy okulu, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Bu çocuklar, diğer hocalarım da bence aynı fikirde. İlk defa tek başlarına il dışına çıkacaklar. Bir çevreye, farklı bir ortama gidecekler. Farklı illerden gelen öğrencilerle tanışacaklar. Çok heyecanlılar. Sürekli böyle bir şey için... Ne zaman gideceğiz? Ne yapacağız? Orada kimler olacak? Onlar da hangi projeleri yapmışlar? Projeleri bizimkilerle benzer mi, değil mi? Sürekli soru soruyorlar bu şekilde.”
(Batman, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Katılımcılara öğrencilerinin geliştirdiği çözüm fikirlerinin hangi ihtiyaçlara yönelik olduğu ve hangi konulara odaklandığı sorulduğunda gelen yanıtlar şu alanlarda olmuştur: Dengeli beslenme, akıl-zeka oyunları sınıfı tasarlama, gıda israfını önleme, okulda yer alan oyun alanlarını genişletme, sokak hayvanlarının bakımı. KZE'lerle yürütülen görüşmelerde de, geliştirilen çözümlerin çoğunluğunun ekoloji alanında yoğunlaştığının gözlemlendiği sıklıkla paylaşılmıştır.

Öğrencilerin uygulama ve çözüm üretme aşamalarında istek ve heyecan duyması öğretmenlerin motivasyonunu da desteklemiştir. Öğretmenlerin ön planda olduğu bir deneyimdense, öğrencilerin aktif rol aldığı ve öğretmenlerin onları desteklediği bir deneyimi mümkün kılmıştır. Öğrencilerin belirlediği bir sorun/ihtiyaç odağında öğretmenin araştırma görevleri vb. çalışmalarla onları desteklediği ve çözümü kendilerinin geliştirdiği bir kurgu izlenmiştir. Tema ile bağlantı kurulması, olası paydaşların tanıtılması, paydaşlarla iş birliği ve kurumlarla yazışmaların yürütülmesi gibi aşamalarda ise öğretmenin rol aldığı paylaşılmıştır. Bu işleyiş öğretmen ve öğrenciler arasında görev paylaşımının yapıldığı, işbirlikçi bir iklim oluşmasını sağlamıştır.

“Biz ilk aşamadayken, daha çocukların kendine güven aşamasındayken çocuklara ben bu programın sonunda bir çözüm planı yapacağımızı söyledim hocam. Okulda işte bir sorun bulmaları gerektiğini anlatmıştım. Her buluşmamızda ne buluyoruz, okulun ne gibi sorunu var diye bir soru-cevap yapıyorduk. En son aşamaya geleceğimizde artık biraz hızlanmamız gerektiğinde bir beyin fırtınası başlattık hocam. O zamanlar bir sürü fikir çıktı. Bunların içerisinde en iyi olanı seçme işinde biraz oylamaya gittik artık. Bizim fide üretme çözümümüz [seçildi] ve çocuklar çok aktif katıldı hocam. Pet şişelerden saksılarımızı yaptık. Kendileri yedikleri meyvelerin çekirdeklerini ektiler. Her birine beşer tane düştü. Şu an hâlâ sulamaydı, işte güneş alıyor mu, almıyor mu diye her gün kontrolüne hepsi birlikte gelip bakıyorlar hocam.” (Yozgat, merkez, fen bilimleri öğretmeni, ortaokul)

“Hocam, ekmek israfı bizim okulda yaygın bir durum. Yıllar var. Aslında yeni bir sorun değil ama böyle bir çözüm daha önce üretilmemişti. Çocukların hepsinin şahit olduğu, birebir her gün görmüş oldukları bir problem olduğu için çocuklar çok kolay görüş birliğinde bulunabildiler ama çocukların yaşları küçük olduğu için elbette ki işte toprakla, buğdayla, ekmekle ilgili kurum ve kuruluşlardan ben bahsettim. Tabii, dediğim gibi STK’lar işlerken temayı da hatırlattım. ... İşi bir şekilde çocukları dolaylı ya da sorularla temaya yönlendirmek gibi, temayla ilişkilendirdim. Sonra işte kurum ve kuruluşlar, Tarım, Gıda ve Orman Müdürlüğü ya da işte Toprak Mahsulleri Ofisi, çocuklara hem bu kurumları tanıtmak hem kurumların görevleri hem de yine problemimizle ilişkilendirmek adına tabii ben işte soru-cevap, merak uyandırma görevleri vererek bunları yaptım. Çünkü yaşları çok küçük zaten, 3. sınıf, daha çok merakla, görev vererek [ilerledim]...” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Soru-cevap yöntemiyle ya da araştırma yöntemiyle işte, bu şekilde ne yapabiliriz daha nasıl iyi şeyler yapabiliriz, nasıl bir çözüm yolu sunabiliriz diye [yönlendirdim].” (Batman, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Nitel araştırma kapsamında odak grup görüşmelerinin yanı sıra Çözüm Kampı’nın ardından öğretmenler tarafından doldurulan değerlendirme formunun açık uçlu yanıtları da incelenmiştir. Öğretmenlerin formda sunduğu değerlendirmeleri, Çözüm Kampı’nın 5 Taş Programı’nın önemli bir tamamlayıcı halkası olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, kampı öğrencilerin sosyal sorunları tanımlama, veri kullanarak ihtiyaç analizi yapma, somut ve uygulanabilir çözüm önerileri geliştirme, finansal planlama, sunum ve ikna becerilerini güçlendiren bir ortam olarak tanımlamıştır.

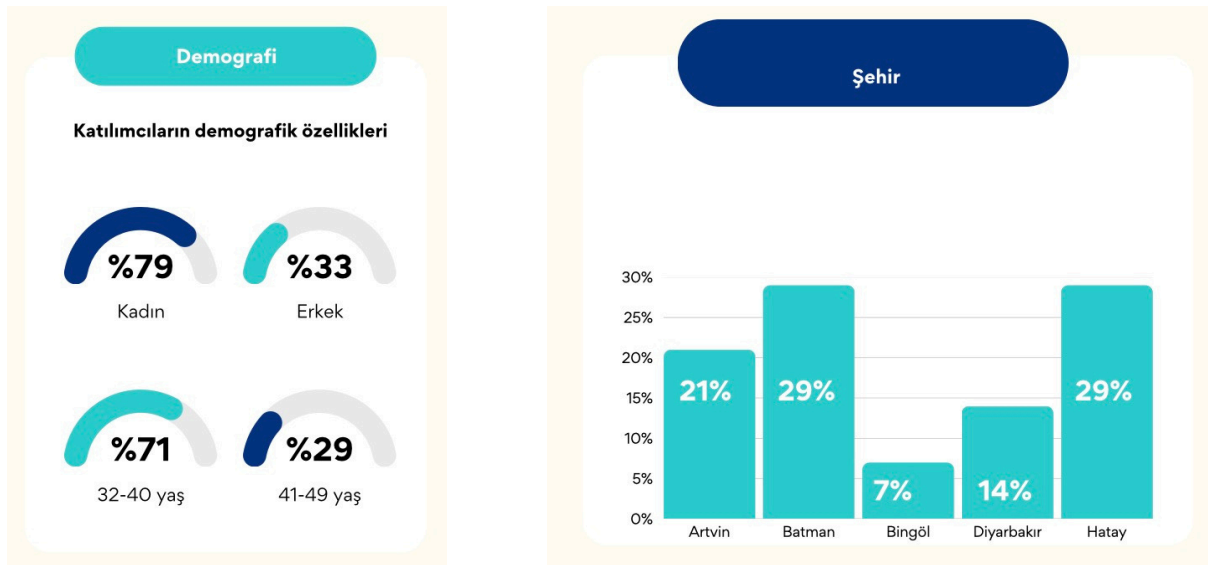
Çözüm Kampı’na katılımın, öğrencilerinin bulunduğu il ve koşullarda kolay erişilemeyen bir deneyim olduğunu düşünen öğretmenlerden biri, bu durumu “Öğrencilerimizin birçoğu dezavantajlı bölgelerden gelmişti ve belki de bu İstanbul seyahati onlar için bir ilkti,” sözleriyle ifade etmiş ve kamp süresinin artırılarak öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin “İstanbul’un kültürel ve tarihi yerlerini gezebilmeleri” yönünde öneride bulunmuştur. Bir başka öğretmen ise, “Çözüm Kampı’nın süresi artırılabilir, program akışının çoğunun kapalı ortamda, otelde geçirilmesini olumsuz karşılıyorum,” diyerek içerik ve kazanımları olumlu bulmakla birlikte daha fazla açık alan etkinliğine ve kültürel deneyime ihtiyaç duyulduğunu dile getirmiştir. Çözüm Kampı deneyimini iyileştirmeye yönelik benzer öneriler odak grup görüşmeleri esnasında da ifade edilmiştir. Paylaşılan bir diğer gelişim alanı Çözüm Kampı’na katılımın sınırlılığı olmuştur. Öğretmenler, öğrenciler arasında kamp için seçim yapılmasının motivasyon kaybı ve hayal kırıklığına yol açtığını belirtmiştir.

Katılımcı öğrencilerin belirlenmesi için sınıflarında ellerinden geldiğince demokratik bir süreç yürütmeye çalışsalar da, katılımın sınırlı olması öğrenciler arasında “Neden ben değilim?” kaygısını doğurmuş; bazı öğrenciler süreçten soğumuş veya gruptan ayrılmıştır. Kampın ödül niteliği taşıması ve İstanbul’a seyahat etme hayali öğrenciler için bir motivasyon unsuru olsa da kapasite kısıtı nedeniyle bu olanağın her öğrenciye sunulamaması sürecin eşitlikçi olduğuna ilişkin algıyı zedelemiştir. Öğretmenler, mümkünse Çözüm Kampı’na katılımın genişletilmesini veya kampa katılamasa dahi sınıflar içindeki katılımı ödüllendirecek alternatif mekanizmalar geliştirilmesini önermiştir. Bu değerlendirmeler, kampın öğretmenler açısından hem öğrencilerde gözlenen beceri gelişimi hem de programın sahadaki etkisini görünür kılan bir deneyim olarak değer taşıdığını; aynı zamanda süre, mekânsal çeşitlilik ve katılımcı sayısı bakımından geliştirilebilir bir potansiyel barındırdığını göstermektedir.

2.7.3. Çözüm Kampı Veli Değerlendirmesi

2.7.3.1. Katılımcı Profili

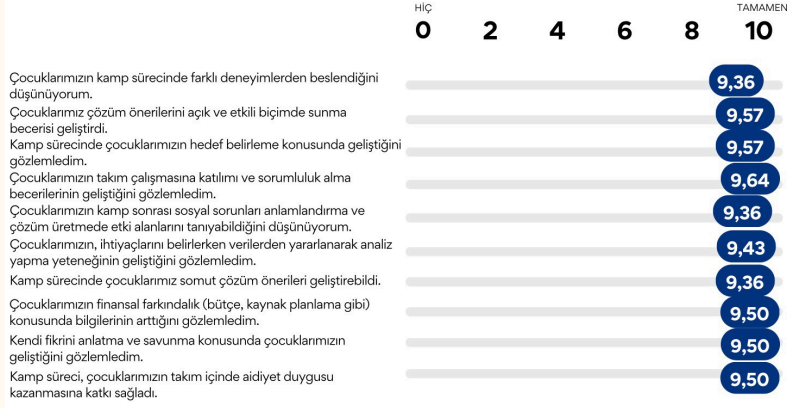
Çözüm Kampı’na toplamda 14 veli katılım göstermiştir. Katılımcı velilerin %79’unun kadın, %21’inin ise erkek olduğu belirlenmiştir. Yaş dağılımı açısından ise velilerin %71’i 32-40 yaş, %29’u ise 41-49 yaş aralığındadır. Katılımcıların yaşadıkları iller incelendiğinde, %29’unun Batman’da ve aynı oranda %29’unun Hatay’da yaşadığı görülmektedir. Bunun ardından %21’lik oranla Artvin, %14 ile Diyarbakır ve %7 ile Bingöl gelmektedir.



2.7.3.2. Kamp İçeriği ve Deneyim Değerlendirmesi

Velilerin çözüm kampına ilişkin genel değerlendirmeleri, dört kategori altında toplam 31 soru ile değerlendirilmiştir. Velilerin kampın genel yapısını oldukça olumlu karşıladıkları görülmektedir. Katılımcılar, kampın çocuklar açısından farkındalık artırıcı, verimli ve etkin bir süreç sunduğunu belirtmiştir. Deneyim değerlendirme kapsamında yöneltilen 12 soruya verilen yanıtların ortalamaları, 8,64 ile 10 arasında değişmektedir. Masal Müzesi gezisine ilişkin dört soruluk değerlendirmede, velilerin memnuniyet düzeyleri yüksek olmakla birlikte, içerikteki puan dağılımları çeşitlilik göstermektedir. En yüksek ortalama 4. soruda 9,36, en düşük ortalama ise 3. soruda 8,86 olarak kaydedilmiştir. Veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde, veliler kampın içeriksel bütünlüğünü, çocuklar üzerindeki etkisini ve organizasyon sürecini oldukça başarılı bulmaktadır.

ÇÖZÜM KAMPI İÇERİK DEĞERLENDİRMESİ



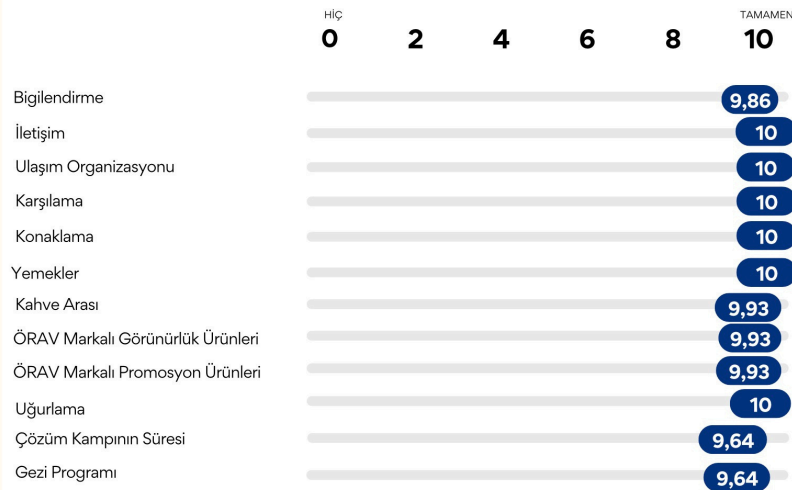
ÇÖZÜM KAMPI TEKNİK DEĞERLENDİRMESİ



MASAL MÜZESİ DEĞERLENDİRMESİ



DENEYİM DEĞERLENDİRMESİ



2.7.3.3. Çözüm Kampı Veli Değerlendirmesi: Nitel Bulgular

Çözüm Kampı'nın ardından veliler tarafından doldurulan değerlendirme formunda yer alan açık uçlu yanıtlar incelendiğinde form verileri velilerin Çözüm Kampı'nın öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişiminde dönüştürücü bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Veliler öğrencilerin özellikle özgüvenlerinde ve sorumluluk alma becerilerinde gözlemledikleri olumlu değişimlere vurgu yapmıştır. Bir veli, kampın etkisini "Özgüvenlerinin gelişimine, benlik kimliğine olumlu katkıları oldu," sözleriyle tarif etmiştir. Başka bir veli ise, "Çocukların kampa katılması güzel bir deneyim kazandı ve onların özgüvenlerini sağladı, ayrıca böyle bir proje içinde bulunmaları onlar için bir ayrıcalık," ifadesiyle 5 Taş Programı'nın hem çocukların gelişimini ve becerilerini desteklediğini hem de çocuklara tanınan özel bir fırsat olduğunu işaret etmiştir. Veliler organizasyonel ve lojistik açıdan genel memnuniyetlerini ifade etmiş; "Sürenin biraz daha uzatılması daha iyi olurdu," ve "İlk defa İstanbul'u görecek çocuklarımız için tekne turu uygun olurdu," gibi önerilerle kampın süresinin uzatılmasını ve İstanbul'un kültürel/tarihi mekânlarını da kapsayan daha zengin bir program tasarlanmasını önermiştir. Aynı öneri öğretmenlerle yürütülen odak grup görüşmelerinde de, öğretmenler tarafından doldurulan değerlendirme formlarında da ifade edilmiştir.

Kamp esnasında velilerle de görüşmeler yürütülmüştür. Velilerin anlatıları, Çözüm Kampı'nın çocuklar için yalnızca bir etkinlik değil, dönüştürücü bir öğrenme ve deneyim alanı olduğunu göstermektedir. Velilerin paylaşımları, Çözüm Kampı'nın çocuklarda çok yönlü ve belirgin bir dönüşüm yarattığını ortaya koymaktadır. Çocukların ilk kez emek verdikleri bir sürecin somut karşılığını görmeleri; başarı, özgüven ve motivasyon duygularını güçlendirmiştir. Kamp süreciyle birlikte çocukların özgüven kazandıkları, sahneye çıkma, kendini ifade etme, grup içinde söz alma ve sorumluluk üstlenme konularında gözle görülür bir gelişim gösterdikleri vurgulanmıştır. Finansal okuryazarlık, üretim, planlama ve karar alma gibi alanlarda deneyim kazanmaları; soyut "doğru-yanlış" bilgisinin ötesine geçerek yaşamla bağlantılı öğrenmeler edinmelerini sağlamıştır. Bunun yanı sıra, farklı şehirleri görme, ilk kez uçağa binme ve farklı sosyal çevrelerle etkileşim kurma deneyimi çocukların dünyaya bakışını genişletmiş; ekip ruhu, dayanışma, empati ve toplumsal duyarlılıklarını artırmıştır. Veliler, özellikle pandemi sonrası daha korunaklı büyüyen çocukların bu süreçte bağımsızlık, sakinlik ve uyum becerileri geliştirmesini son derece kıymetli bulduklarını; kampın çocukların potansiyellerini hem çocuklara hem yetişkinlere güçlü biçimde görünür kıldığını ifade etmiştir.

"En önemlisi ilk defa uğruna mücadele ettikleri şeyin neticesini gördüler. Elle tutulur bir şey aldılar. Bir başarı kazandılar. Bu onların mutlu etti. Çok mutluyuz. Ve daha önemlisi biz doğudayız. Bingöl'den geliyoruz. Çocuklarımızın bir kısmı. Birçoğu ilk defa uçağa bindiler. Bir kısmı ilk defa şehir dışına çıktı. Ülkenin yaşam alanının Bingöl'den ibaret olmadığını, daha büyük ülkede yaşadığımızı, daha büyük şehirler olduğunu da gördüler." (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

"Açıkçası daha böyle küçük bir ortandan gelip büyük bir ortama katılmaları, arkadaş ortamları, çok çok büyük bir ilgi duymaları, böyle kaynaşmaları bence daha da çok büyük bir sevinç verici." (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

“Pandemi çocukları bunlar aslına bakarsanız. Dolayısıyla hep bir kalıp içerisinde, hep bir sakın olarak saksıda büyüdüler. Bize burası çok büyük şeyler kattı. Bir kere ÖRAV’la, 5 Taş’la başladık. Neler yapabileceklerini öğrendiler. Deniz altındaki canlıları öğrenmişlerdi. Buraya gelirken etkinliklerinde dikiş dikerek, kumbara yaparak para biriktirip bu parayı kendileri için harcayacakları hedef için sıkı sıkı tutmaları, oyuncak abur cubur yerine evet biz bu kumbarayı okul için yaptık deyip hedefe yönelik ilerlemeyi öğrenmeleri, Yolculuk çok kıymetliydi, uçak yolculuğu, birlikte gelmeleri ve arkadaşlarını temsil ettikleri için hep bunu birlikte anmaları. Sürekli diyorlar, o da olsaydı, bu da gelseydi, bu şekilde işte bunu da ona da gösterelim gibi sürekli birbirlerini anlamaları, ekip ruhu olması, kendilerini ifade etmeleri çok kıymetliydi. Kaygılarına rağmen bu kadar sakın kalabilmeleri, arada hasta olmadan oyunlara hem katılıp hem böyle nasıl diyeyim kendi başarılarına gezip yemek alabilmeleri bile değişik bir ortamda bizim için gurur verici. Gelişmeleri yani çok gelişmeler kattı. Onlardan çok şey öğrendik. Korkmadan aslında hayata atılabileceklerini biz gördük. Hep sakındık ya biz onların pandemide ama gördük ki dışarı çıkınca evet bunlar başarabilirler. Geleceğin lideri olabilirler. O potansiyeli zaten biliyorduk. Burada gördük, yaşamış olduk.” (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

Bu paylaşımlar, Çözüm Kampı sürecinin çocukların özgüven gelişiminde belirgin bir rol oynadığının altını çizmektedir. Kamp öncesinde sahneye çıkmakta ve kalabalık karşısında kendini ifade etmekte zorlanan çocukların, süreç boyunca artan etkinlik ve etkileşim sayesinde çekingenliklerini aşmaya başladıkları; topluluk önünde konuşma cesareti kazandıkları gözlemlenmiştir. Sürekli birlikte üretme, paylaşma ve etkinliklere katılma ortamı, çocukların hem bireysel özgüvenlerini hem de sosyal uyumlarını güçlendirmiş; veliler de çocuklarının kendilerini daha rahat ifade eden, daha güvenli bireyler hâline geldiklerini vurgulamıştır.

“Çocuklarda özgüven oluştu. Utanıyorlardı, sahneye çıkamazlardı. İmkânı yoktu.” (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

“Hiç tanımadıkları insanların karşısında böyle özgüvenli bir şekilde konuşmaya cesaret edemiyorlardı.” (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

“İşte o özgüvenleri geldi. Sürekli etkinlik falan olunca ister istemez kaynaştılar.” (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

“Kızım biraz özgüvensiz yetişti, çok kısıtladım... Daha özgüvenli olmaya başladı.” (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

Çözüm Kampı sayesinde Türkiye’nin kırsalında bulunan bir şehirden İstanbul’a seyahat eden aileler için uçakla seyahat, büyük bir organizasyonun parçası olma ve seyahat masraflarının karşılanması gibi olanaklar ayrıca değerli bulunmuştur.

“Ülkenin yaşam alanının Bingöl’den ibaret olmadığını, daha büyük şehirler olduğunu gördüler.” (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

“Bu kapıdan içeri girmek bizim için çok çok büyük bir avantajdı... Karşılama, konuşmalar, ilgileri çocuklar açısından da, bizim açımızdan da çok çok büyük bir şeydi. Çok sevindik” (Çözüm Kampı katılımcı gözlem notları)

Veliler, Çözüm Kampı esnasında farklı illerden ve yaşlardan çocukların birbiriyle karşılaşmasını ve etkileşim kurmasını, bu esnada herhangi bir rekabet yaratılmayarak işbirlikçi bir iklimde buluşulmasını olumlu değerlendirmiştir.

Velilerden gelen görüşler, Çözüm Kampı’nın içerik ve değer kazandırma açısından güçlü bulunduğunu; finansal okuryazarlık ve eğitim boyutlarında belirgin bir eksiklik görülmediğini ortaya koymaktadır. Geliştirme önerileri ise ağırlıklı olarak uygulama ve yapı boyutuna odaklanmaktadır: Sunum süreçlerinin metin ağırlıklı olmaktan çıkarılarak çocukların el yapımı materyallerle, daha yaratıcı ve hızlı hazırlanabilecekleri biçimde tasarlanması; kamp süresinin birkaç güne yayılarak çocukların daha fazla kaynaşmasına ve ortaklık geliştirmesine olanak tanınması; programın yalnızca belirli sınıf düzeyleriyle sınırlı kalmayıp ortaokul ve lise (özellikle 9-11. sınıflar) düzeylerine de açılması önerilmiştir. Ayrıca içeriklerin yerel bağlama daha duyarlı biçimde kurgulanması ve ileri dönüşüm (upcycling) odağı güçlendirilmiş bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2.8. Programın Sürdürülebilirliği ve Öğretmenlerin Devam Etme İsteği

5 Taş Programı’na katılan ve nitel araştırma süresince farklı izleme yöntemleri yoluyla deneyimlerini aktaran öğretmenlerin büyük çoğunluğu, programın hem öğrenciler hem de kendileri açısından oldukça faydalı olduğunu belirterek gelecek dönemlerde de programa devam etme motivasyonları bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin programa yoğun ilgisi, öğretmenlerin sürece dair olumlu deneyimleri ve gelişim alanlarını görmeleri bu isteği destekleyen temel unsurlar arasında öne çıkmıştır.

“Çocuklar sürekli gidip geliyor. Yeni proje olacak mı? Bizi de alın. Biz de katılmak istiyoruz. Muhtemelen Eylül’de biz tekrar yeni bir program, yeni bir projeye devam etmek isteriz.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Tekrar şansımız olursa neden olmasın?” (Hatay, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Bununla birlikte, öğretmenlerin bir bölümü aynı içeriklerin tekrarlanmasının zamanla hem kendileri hem de öğrenciler açısından sıkıcı değerlendirilebileceğine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda içeriklerin çeşitlendirilmesi, yeni uygulama biçimlerinin denenmesi ve farklı projelere alan açılması yönünde öneriler geliştirilmiştir:

“Farklı projelerde, farklı etkinliklerde yer almayı çok isteriz. Aynı şeyi tekrar etmek biraz sıkıcı olur çocuklar açısından da.” (Batman, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“İki yılda bir proje yapmayı tercih eden biriyim. Çünkü bizim de enerjimiz, zamanımız gidiyor ve ne bileyim, Türkiye şartlarında her şey değişiyor, öğretmenin psikolojisi falan. O yüzden daha farklı projelerde yer almak isterim.” (Mardin, merkez, İngilizce öğretmeni, ortaokul)

Programın sürdürülebilirliğine ilişkin yalnızca içeriksel değil, yapısal öneriler de dile getirilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlerin bir araya gelmesini, deneyim paylaşımını ve dayanışmasını önceleyen topluluk temelli bir yaklaşımın, programa devam etme motivasyonunu besleyeceği belirtilmiştir. Öğretmenler arası etkileşim ve yatay öğrenmenin, branşlar arasında deneyim paylaşımının ve programın yaygınlaştırılmasına dair eşgüdümlü planlamaların önemine de sıklıkla vurgu yapılmıştır.

“5 Taş Topluluğu kurulabilir. ÖRAV’ın tüm 5 Taş’larına katılmış bütün öğretmenler birbiriyle deneyimlerini paylaşabilir.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Bölge bölge... Güneydoğu bölgesinde, şu hafta sonu, şu gün ÖRAV gönüllü öğretmenleriyle şu otelde buluşacağız. Gönüllü bir buluşma olabilir bence. Bir kahve içmek bile çok faydalı olur. Çünkü motivasyonumuz çabuk düşüyor. Deneyimlerini dinlemek isterim.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“5 Taş’ta proje yürüten diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle bir araya gelmemiz bence önemliydi ve bu da bir eksikti.” (Hatay, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Katılımcıların bir kısmı programdan fayda sağladıklarını ve devam etmek istediklerini belirtmelerine rağmen, koşullarının doğurduğu zorluklar nedeniyle programa devam etme konusunda çekincesi bulunanlara da rastlanmıştır. Özellikle köy okulu öğretmenliği gibi, görev yapılan okulun koşulları veya iş yükü sebebiyle tekrar uygulama yapmakta zorlanacağını öngören katılımcılar bulunmaktadır. Bu tür zorlukların önlenmesi için program içeriğinden hareketle farklı koşullarda uygulanabilecek esneklikte alternatif içeriklerin katılımcılarla paylaşması ve gönüllü katılımcıların motivasyonunun desteklenmesi programın kapsayıcılığını artırmak adına önemli bir uyarlama olabilir.

“Devam etmek istiyorum ama imkânlarım muhtemelen el vermeyecek. Çünkü dört sınıf birleştirilmiş alacağım seneye.” (Mardin, köy okulu, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Proje ekibinin katılımcıların programa devam etmesinin önünde çeşitli engeller bulunduğuna ilişkin gözlemleri olmuştur. Katılım erimesinin müfredat yoğunluğu ve kişisel hayatlarından kaynaklandığı belirtilmiştir. Katılımcıların motivasyonu içsel (mesleki gelişim isteği) ve dışsal (Çözüm Kampı’na katılmaya hak kazanma gibi) kaynaklara dayalıyken, maddi teşvik ve MEB tarafından görünürlük/ödül eksikliğinin programa devam etmeyi kimi katılımcılar için zorlaştırabileceği ifade edilmiştir. Programı tamamlayanların hâlihazırda yüksek motivasyonlu ‘ideal’ katılımcılar olduğu ve bu profilin genellemeye uygun olmadığı belirtilmiştir.

“Sohbetlerimizde fark ettiğimiz, kendi deneyimlerimizden gördüğümüz şey müfredat yoğunluğundan dolayı zaman ayıramamak. Zaten yetiştirmeleri gereken dersleri var, kendi kişisel hayatlarının yükleri var. Dolayısıyla bunların içerisinde böyle bir şeye zaman ayırmak işte ayda bir kez toplanmak, kişisel vakitlerinden buna zaman ayırmak, bu şeyleri tek tercih edemiyorlar. ... Biz değişik şeyler de yapmaya çalışıyoruz. Çözüm Kampı'yla havuç vermek burada bir örnek. Mikro öğrenme paketleriyle öğrenmelerini desteklemek, dokümanlar göndererek veli ve öğretmen ilişkisini güçlendirmek, velilere bizim öğretmenimiz çocuklar için ne kadar uğraşmış dedirtmek, toplantılar yaparak onların iyi oluşlarına da yönelik sorular sormak, bunun dışında uzman buluşmaları düzenlemek, motivasyonlarını sürdürmek için... Sonuçta bir gelir yok, MEB'in kariyer basamaklarında bir karşılığı yok. Dolayısıyla içsel motivasyonu destekleyecek enstrümanları versek de öğretmenlerin mevcut özlük hakları vesaire düşünüldüğünde devamlı kaçışlar olabiliyor. ... Sonuna kadar devam edenler genellemeye uygun değil, çünkü onlar idealize edilmiş kişiler oluyor zaten. Baştan sonuna kadar devam etmişse zaten içsel motivasyonları yüksektir. Çözüm Kampı da çok aşırı merkezde değil. Belki birkaç tanesi var öyle, sırf Çözüm Kampı'na geleyim, İstanbul'a öğrencilerimi taşıyayım diye olan.” (5 Taş Proje Ekibi)

Genel olarak, öğretmenlerin hem bireysel hem de mesleki düzeyde 5 Taş Programı'ndan önemli kazanımlar elde ettikleri ve gelecek dönemlerde de bu sürecin devamını arzu ettikleri görülmüştür. Bu arzu, programın sürdürülebilirliğine dair güçlü bir temel sunarken; içeriklerin zenginleştirilmesi, öğretmenler arası iletişimin artırılması ve gönüllülüğe dayalı topluluk yapılarına yönelik çalışmalar yürütülmesi gibi öneriler bu temelin sağlamlaşmasını destekleyecek unsurlar olarak öne çıkmıştır.

3. Sonuç ve Öneriler

5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı'nın izleme ve değerlendirme sonuçları, programın hem içerik hem uygulama hem de çoklu paydaş katılımı açısından yüksek düzeyde başarıya ulaştığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerinde, finansal okuryazarlık, kaynak yönetimi, bilinçli tüketim ve öğrenci merkezli pedagojik uygulamalar gibi temel alanlarda anlamlı gelişmeler gözlemlenmiştir. Eğitim süreci keyifli, uygulanabilir ve motive edici bulunmuştur; mentorluk desteği belirsizlikleri gidererek sahiplenmeyi güçlendirmiştir. Öğretmenlerin finansal okuryazarlık ve sosyal girişimcilik konularında bilgi ve farkındalığı artmış, program onlara sınıf uygulamalarına doğrudan yansıtacak pedagojik beceriler kazandırmıştır. Özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce branşlarında program kazanımlarının müfredatla doğrudan ilişkilendirilebildiği ve bu durumun öğretmenler için uygulama kolaylığı sağladığı vurgulanmıştır.

Eğitimcilerin performansı, programın niteliğini ve öğrenme ortamının kalitesini destekleyen en güçlü bileşenlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Nitel araştırma bulguları da eğitimin en güçlü boyutlarının eğitimin içeriği, eğitimcilerin mesleki ve kişilik yetkinlikleri ve tutumu olduğunu doğrulamaktadır. Eğitimcilerin konuya hakimiyetleri, bilgiyi açık ve anlaşılır biçimde aktarmaları, sabırlı ve profesyonel yaklaşımlarının yanı sıra samimi, enerjik ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmaları sıkça vurgulanan unsurlar arasındadır. Bu özellikler, katılımcıların kendilerini güvende hissetmelerini, soru sormaya ve aktif katılıma daha istekli olmalarını destekleyen temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Eğitimcilerin mentorluk sürecindeki iletişimi ve katkısı da programın etkisini artıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Nitel araştırmanın öne çıkardığı bir diğer güçlü yön, eğitimin etkileşimli ve uygulamalı yapısıdır. Soyut kavramların somut atölye çalışmaları, oyunlar ve grup etkinlikleriyle desteklenmesi; katılımcıların sürecin pasif izleyicisi olmaktan çıkıp aktif birer özne olarak yer almasını sağlamıştır. Katılımcılar, eğitimin yalnızca teorik bilgi sunmakla sınırlı kalmadığını, sınıfta doğrudan uygulanabilecek yeni yöntemler, etkinlikler ve materyallerle desteklendiğini belirtmiştir. Programın sınıfa ve günlük yaşama aktarılabilirliği de katılımcılar açısından önemli bir değer olarak görülmüştür. Öğretmenler, eğitimin hem kendi kişisel ve finansal farkındalıklarını artırdığını hem de öğrencilerine sosyal ve finansal liderlik becerileri kazandırmak için kullanabilecekleri somut araçlar sunduğunu ifade etmiştir. Eğitimin ardından sınıflarda yürütülen uygulamalar, öğrencilere özfarkındalık ve özgüven kazandırarak öğrencilerin sosyal girişimcilik becerilerinin desteklenmesini sağlamıştır. Bu çerçevede, programın öğretmenlerin mesleki pratiklerinde gerçek bir dönüşüm potansiyeli taşıdığı yönünde ortak bir algı oluştuğu görülmektedir.

Nicel bulgular, öğretmenlerin programdan genel memnuniyetini (9,40/10), eğitimlerin mesleki faydasını ve sınıf içi uygulamalara aktarılabilirliğini yüksek düzeyde teyit etmektedir. NPS skorunun 92 olarak hesaplanması, katılımcıların büyük çoğunluğunun programı meslektaşlarına tavsiye etmeye istekli olduğunu ve programın organik olarak yayılma potansiyelinin güçlü olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, programın hem içerik hem deneyim tasarımı hem de uygulama kalitesi açısından hedef kitleyle uyum içinde olduğunu doğrulamaktadır.

Program, MEB kanalları ve meslektaş ağları üzerinden geniş kitlelere ulaşmış; köy okulları dâhil farklı koşullara büyük ölçüde uyarlanabilirliğiyle dikkat çekmiştir. Mentorluk uygulaması duygusal ve teknik destek sağlayarak sürdürülebilirliği pekiştirmiştir. Programın uygulama boyutu öğrenciler ve veliler üzerinde etkili olmuştur. Programın etkileri öğrencilerin finansal okuryazarlık ve sosyal girişim konularında bilgilenmesi ve farkındalık kazanması, özgüvenlerinin artışı, iş birliği becerileri ve problem çözme yetkinliklerinin artışıyla sınırlı kalmamış, veli-öğretmen etkileşimini de güçlendirmiştir. Programın kendini ve çevreyi tanımaya yönelik çalışmaları öğrencilerin sosyal ve duygusal güçlenmesini de desteklemiştir. Çözüm Kampı deneyimi, çözüm fikrini projelendirme ve ulusal düzeyde sunma fırsatı tanıyarak merak, araştırma ve iş birliği gibi sosyal becerilerini de desteklemiştir. Öğretmenler bu bileşenin süre ve kapsayıcılığını genişletmeyi önermiştir.

Çözüm Kampı çıktıları, öğrenci, öğretmen ve veli boyutlarında kampın hem akademik hem sosyal-duygusal hem de deneyimsel kazanımlar ürettiğini göstermektedir. Yüksek memnuniyet skorları, kamp içeriğinin çocukların yaş ve gelişim düzeyiyle uyumunu ve kampın etkili bir tamamlayıcı öğrenme deneyimi olduğunu işaret etmektedir. Kamp süresinin uzatılmasına yönelik talep, bu deneyimin katılımcılar nezdinde değerli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Şube ziyaretleri ise, finansal kavramları somutlaştıran, okul dışı öğrenme ortamlarını güçlendiren ve bankaların toplumsal sorumluluk rolünü görünür kılan önemli bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Hem öğretmenler hem şube müdürleri tarafından dile getirilen olumlu görüşler, bu bileşenin sürdürülebilirliğini desteklemektedir.

Tüm bu bulgular ışığında programın iyileştirilmesine yönelik öneriler şu şekilde özetlenebilir:

- 1. Programın genel modeli korunarak ölçeklenmesi önerilmektedir.** Yüksek memnuniyet, anlamlı öğrenme kazanımları ve güçlü NPS skoru, programın farklı illerde ve öğretmen gruplarında benzer biçimde uygulanabileceğini göstermektedir.
- 2. Kavramsal derinleşme gerektiren alanlar için ek etkinlikler tasarlanabilir.** Hak-sorumluluk dengesi, bütçeleme ve hedef belirleme gibi bazı kavramlarda anlamlı değişim sınırlı kalmıştır. Bu alanlara yönelik vaka temelli, senaryo ve rol canlandırma içeren, daha uzun soluklu etkinlikler eklenmesi düşünülebilir.
- 3. Örnek ve uygulama setleri çeşitlendirilmelidir.** “Örneklerin içeriği pekiştirme düzeyi”ne ilişkin görece daha düşük puanlar, farklı okul türleri, sınıf düzeyleri ve sosyo-ekonomik bağlamlara uygun daha zengin örnek paketleri geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlere, hazır ders planları, etkinlik kılavuzları ve uyarlanabilir materyal setleri sunulması önerilir.
- 4. Dirençli tutumlara yönelik iyi uygulama ve rol model paylaşımı artırılmalıdır.** Grup çalışmasına mesafeli olma, öğretmen iş birliğine kapalı tutum gibi bazı maddelerde kayda değer değişim görülmemiştir. Bu alanlarda, başarı hikâyelerinin, akran öğretmen deneyimlerinin ve somut fayda örneklerinin paylaşılması; mentorluk süreçlerinde bu temaların özellikle ele alınması yararlı olacaktır.
- 5. Takip ve destek mekanizmaları güçlendirilmelidir.** Program sonrası dönemde öğretmenlerin öğrendikleri uygulamaları hayata geçirme süreçlerini izleyen, geri bildirim alan ve gerektiğinde çevrim içi/mentorluk desteği sunan yapının güçlendirilmesi önerilmektedir. Bu sayede mesleki aktarımın kalıcılığı ve yaygınlığı artırılabilir.
- 6. Dijital araçlar ve bilimsel referanslar daha görünür hâle getirilmelidir.** Katılımcılar içeriğin bilimsel temellerini ve dijital araç kullanımını olumlu değerlendirmiş olmakla birlikte, güncel araştırmalara ve dijital kaynaklara daha sistematik referans verilmesi programın güncelliğini ve güvenilirliğini güçlendirecektir.
- 7. Çözüm Kampı ve şube ziyaretleri, programın ayrılmaz tamamlayıcı bileşenleri olarak sürdürülmelidir.** Kamp ve ziyaretler, soyut kavramları somut deneyimlere dönüştürmekte ve hem öğrenciler hem öğretmenler hem de banka şubeleri açısından kalıcı izler bırakmaktadır. Süreye dair uzatma talepleri ve yeniden ev sahipliği yapma isteği, bu bileşenlerin genişletilmesini desteklemektedir.
- 8. Programa katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığından emin olunmalı ve başvuru sürecinde öğretmenlerin programı gönüllü olarak sahiplenmeleri teşvik edilmelidir.** Bu sayede katılımcılar ‘zorunluluk’ veya ‘görev’ baskısı hissetmeden programa başlayabilmeli, paydaş çağrılarındaki iş birliği güçlendirilmeli ve gönüllü öğretmenlerin programın amaçlarını içselleştirerek daha etkili uygulama yapmaları sağlanmalıdır.

9. **Program takvimi ve eğitim süresi, öğretmenlerin müfredat yükü, yerel farklılıklar ile farklı yaşam/çalışma koşulları dikkate alınarak daha dengeli ve geniş bir zaman dilimine yayılabilir.** Bu sayede hem eğitimlerin yoğun temposu hafifletilmeli hem görevler derinlemesine işlenmeli, öğrencilerin dikkat dağınıklığı ve yorgunluğu önlenmeli, öğretmenlerin ders programları ile çakışmayan esnek bir uygulama ve öğrenme deneyimi oluşturulmalıdır.
10. **Eğitim mekânları, grup çalışmaları ve hareketli etkinliklere daha uygun, geniş ve esnek kullanım alanı sunacak şekilde planlanmalıdır.** Böylece etkileşimli ve oyun temelli etkinliklerin niteliği artmalı, katılımcıların fiziksel rahatlığı ve etkileşim düzeyi desteklenmelidir.
11. **Eğitim içeriği, tekrar hissini azaltacak ve sınıf içi uygulanabilir örnekleri artıracak şekilde çeşitlendirilmelidir; yeni uygulama biçimleri ile farklı projelere alan açılmalıdır.** Bu sayede hem yeni öğrenme alanları yaratılabilir hem de öğretmenlerin kendi sınıf bağlarına kolayca uyarlayabilecekleri zengin ve somut örnek setleri sunulabilir. Benzer projelerin tekrarı önlenerek öğretmen ve öğrencilerin motivasyonu korunmalı, yenilikçi etkinlikler ve proje çeşitliliği ile programın tazeliği ve çekiciliği artırılmalıdır.
12. **Program kurgulanırken altyapı ve bölgesel imkân farklılıkları dikkate alınarak özellikle kırsal bölgeler için daha esnek ve erişilebilir alternatif uygulamalar geliştirilmelidir.** Bu sayede şube ziyareti gibi etkinliklerin merkeze bağımlılığı azaltılmalı, internet/ulaşım eşitsizlikleri göz önünde bulundurularak yerel kaynaklarla yürütülebilecek çözüm planları ve etkinlik önerileri desteklenmelidir.
13. **Çocuk haklarının korunması konusunda derinleşilmesi için programa çocuk hakları ve hak temelli yaklaşım üzerine içerikler, vaka analizleri, rol oynama ve tartışma temelli etkinlikler dâhil edilmelidir.** Programın kazanımları arasında yer verilen “haklar ve sorumluluklar arasındaki ilişkiyi ayırt etme” becerisi ek oturumlar ve somut sınıf içi senaryolarla desteklenmelidir.
14. **Veliler, program süresince çocuklarıyla birlikte keşfeden ve öğrenen bir paydaş olarak sürece dahil edilmelidir.** Programın iletişimi, velilerin kolayca anlayabileceği sade bir dille yürütülmeli; programın akademik bir çerçevenin ötesinde yaşam becerilerini desteklediği vurgulanmalıdır. Velilerin basit ve uygulanabilir görevler üstlenmesi (örneğin, belirli sorulara yanıt verme, gündelik deneyimlerinden yola çıkarak yerellerindeki paydaşlar üzerine düşünme, ev içi oyunlar ve uygulamalara katılma) teşvik edilebilir. Katılım düzeyleri velilerin koşullarına göre esnek biçimde planlanabilir; daha fazla sorumluluk almak isteyen veliler okul ölçeğindeki çalışmalara da dâhil edilerek öğrenci ve öğretmenlerle aktif rol üstlenebilir.
15. **Lise kademesine yönelik uygulanmak üzere ayrı bir program yürütülmelidir.** İlkokul ve ortaokul öğrencileri için etkili bulunan 5 Taş Programı’ndan hareketle, programın hedef kitlesi arasında yer almadığından, lise öğretmenlerinin katılımını mümkün kılacak ve lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık ile sosyal girişimcilik becerilerini destekleyecek ayrı bir program tasarlanmalıdır.

- 16. Program süresince bir mentorun en fazla 6-7 kişilik bir grupla eşleşmesi sağlanmalı ve bölgesel eğitim yoğunlukları dengelenmelidir.** Bu ölçekleme, bir bölgedeki katılımcı sayısı eğitimci/mentor sayısına göre fazlayken tek başına rol üstlenen mentorlara aşırı yük binmesini önleyerek bireysel takip ile ilişki kurma kapasitesini artırabilir, program tamamlanma oranını yükseltebilir.
- 17. Programın sürdürülebilirliği için öğretmenler arası topluluk temelli bir yaklaşım benimsenmeli ve düzenli deneyim paylaşım platformları oluşturulmalıdır.** Bu sayede yatay öğrenme ve branşlar arası etkileşim güçlendirilmeli, öğretmenlerin dayanışma ve motivasyonları artırılmalı, programın yaygınlaştırılmasına yönelik planlamalarla uzun vadeli sahiplenme desteklenmelidir. Böylece şimdiye kadar programa katılan öğretmenlerin süreç boyunca ve sonrasında bir mesleki öğrenme topluluğu olarak güçlenmeye, farklı illerden ve branşlardan meslektaşlarıyla iletişimde kalmaya, deneyim paylaşmaya ve birbirinden öğrenmeye devam etmeleri kolaylaşır. Topluluktaki öğretmenler, ÖRAV'ın diğer çalışmalarına ve eğitimlerine katılırken arka planda 5 Taş konusunda derinleşmeye fazla yük hissetmeden devam edebilir. Programın sürdürülebilirliği ile yaygınlaştırılması da desteklenebilir.
- 18. Programa katılımın sürdürülebilirliği için katılımcıların gönüllülük motivasyonunu süreçte destekleyecek ek bileşenler sağlanmalıdır.** Sağlanan teşvikler katılımcıların içsel motivasyonunu dışsal ödüllerle destekleyerek süreçte katılımcı sayısındaki erimeyi azaltabilir ve programın tamamlanma oranını yükseltebilir. Bunun için maddi ödüllerden ziyade tanınma, aidiyet, mesleki anlam ve sürdürülebilir destek unsurlarını öne çıkaran teşvik mekanizmaları sağlanabilir. Bu doğrultuda, katılımcıların emeklerini görünür kılan ve rekabetten ziyade dayanışmayı teşvik eden çeşitli uygulamalar değerlendirilebilir. Örneğin, dijital rozetler ve uygulama odaklı sertifikalar verilmesi; öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek ileri düzey atölye ve tematik eğitimlere katılım fırsatlarının sunulması; olası bir 5 Taş öğretmen topluluğuna dahil olma imkânı sağlanması; uygulamaları tamamlayan öğretmenlere eş mentor veya yerel destekleyici öğretmen gibi tanımlı fakat esnek liderlik rollerinin verilmesi; ayrıca uygulamaları kolaylaştırmak amacıyla materyal veya kırtasiye desteği sağlanması bu kapsamda önerilebilecek uygulamalardandır.

Sonuç olarak, **5 Taş Sosyal ve Finansal Liderlik Eğitim Programı; öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güçlendiren, öğrencilerin finansal ve sosyal farkındalığını artıran, veliler ve banka şubeleriyle çok paydaşlı bir iş birliği zemini oluşturan, etkili ve ölçeklenebilir bir model olarak ortaya çıkmaktadır.** Belirlenen iyileştirme alanlarına yönelik hedefli müdahalelerle desteklendiğinde, programın hem derinlik hem yaygınlık bakımından etkisinin daha da artması beklenmektedir.



www.orav.org.tr | orav.org.tr/ekampus

    /ogretmenakademisivakfi

 /orav2008