

EŞİTBİZ PROJESİ KAPSAMINDA

ERKEN ÇOCUKLUK / TEMEL EĞİTİM DÖNEMİNDE

SOSYAL GELİŞİMİN DESTEKLENMESİ EĞİTİMİ

İZLEME VE DEĞERLENDİRME RAPORU

2025



KÜNYE

EşitBiz Projesi 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	10
2.1.1. Katılımcı Profili	10
2.1.2. Eğitimcilere İlişkin Değerlendirmeler	12
2.1.2.1. Eğitimcilerin Bilgi ve Donanım Düzeyi	13
2.1.2.2. Eğitimcilerin Uygulama Becerisi	13
2.1.2.3. Eğitimcilerin Etkili İletişim Becerisi	14
2.1.2.4. Eğitimcilere İlişkin Genel Değerlendirme	14
2.1.3. Eğitime İlişkin Değerlendirmeler	15
2.1.3.1. Materyal ve Uygulama Boyutu	16
2.1.3.2. İçerik Boyutu	17
2.1.3.3. Süre ve Zamanlama	20
2.1.3.4. Fayda ve Mesleki Aktarım	21
2.1.3.5. Tavsiye Skoru (NPS) Değerlendirmesi	22
2.1.3.6. Eğitime Dair Genel Değerlendirmeler	23
2.2. Ön Test-Son Test Karşılaştırmalı Analizleri	23
2.2.1. Analiz Kapsamı ve Örneklem Özellikleri	23
2.2.1.1. Demografik Yapı	24
2.2.1.2. Görev Yeri ve Branş Dağılımı	24
2.2.1.3. Eğitim Katılımı ve Bilgi Kaynakları	24
2.2.1.4. Motivasyon ve Beklentiler	24
2.2.2. Programa İlişkin Genel Değerlendirme ve Beklentiler	29
2.2.3. İstatistiksel Analiz Özeti	31
2.2.4. Senaryo Tabanlı Değerlendirme	31
2.2.4.1. Yöntem	32
2.2.4.2. Ön Test Bulguları	32
2.2.4.3. Son Test Bulguları	33
2.2.5. Ön Test-Son Test Değerlendirme Sonuçları ve Öneriler	34

İÇİNDEKİLER

2.3. Mentorluk Programı: Nitel Bulgular	35
2.3.1. Mentorluk Programına Katılım	36
2.3.2. Mentorluk Programında Görevler	39
2.3.3. Mentorluk Programının Öğretmenlere Dönük Etkileri	40
2.4. EşitBiz Konferansı	41
2.4.1. EşitBiz Konferansı Katılımcılarının Değerlendirmeleri	41
2.4.2. İyi Örnek Sunumlarının Değerlendirilmesi	43
2.4.3. EşitBiz Konferansı Deneyimi ve Katkısı: Nitel Bulgular	44
2.4.3.1. Konferansa Katılım ve Motivasyon	44
2.4.3.2. Konferans Süreci	46
2.5. Programın Yansımaları ve Etkileri : Nitel Bulgular	49
2.5.1. Öğretmenlere Yönelik Etkiler	49
2.5.2. Öğrencilere Dönük Etkiler	51
2.5.3. Okula ve Velilere Yansımalar	54
2.6. Programın Sürdürülebilirliği: Nitel Bulgular	57
2.6.1. Öğretmenlerde Değişimi Sahiplenme ve Devam Etme İsteği	57
2.6.2. Öğretmenlerin Gözünden Toplumsal Dönüşüm Potansiyeli	60
03. Sonuç, Değerlendirme ve Öneriler	63

YÖNETİCİ

ÖZETİ

EşitBiz Projesi, toplumsal rollerin eşitliğine ilişkin farkındalığı artırarak toplumsal gelişime katkı sunmak amacıyla, ÖRAV tarafından kurucu ve daimi destekçimiz Garanti BBVA desteği ve iş birliğiyle geliştirilmiştir. 2022 yılından bu yana erken çocukluk ve temel eğitim kademelerinde düzenli olarak uygulanan proje, öğretmenlerin bilgi, farkındalık ve pedagojik uygulamalarını güçlendirmeyi hedeflemektedir. EşitBiz, öğretmenlerde toplumsal rollerin eşitliğine ilişkin duyarlılık geliştirerek bu farkındalığın sınıf ortamına, öğrenci tutumlarına ve eğitim materyallerine yansımaları sağlamayı; eşitlikçi yaklaşımların tutum ve davranış düzeyinde hayata geçirilmesini destekleyen çok bileşenli bir program yapısı sunmaktadır.

2025 yılının Ocak-Aralık aylarında 48 defa uygulanan programla 16 ilden toplam 1.000 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin 530'u okul öncesi, 470'i ilköğretim kademesinde görev yapmaktadır. Ulaşılan öğretmenler programın başlangıcında düzenlenen bir günlük yüz yüze eğitime katılmıştır. Eğitime katılan öğretmenlerin 72'si sürecin devamında takip edilen mentorluk ve uygulama aşamalarını da gerçekleştirerek programı tamamlamıştır. Programda 96 Kısmi Zamanlı Eğitimci görev almıştır. Bu rapor, EşitBiz Projesi'nin **2025 yılı izleme ve değerlendirme bulgularını** kapsamaktadır. Mart–Kasım 2025 döneminde yürütülen çalışma; eğitimler, mentorluk süreci, iyi örnek paylaşımları ve EşitBiz Konferansı'nı bütüncül biçimde ele almış, **karma yöntem** yaklaşımıyla nicel ve nitel veriler birlikte analiz edilmiştir. Nicel ölçümler kapsamında 700 öğretmenden ön test, 406 öğretmenden son test verisi toplanmış; KOD eşleşmesi sağlanan 261 katılımcı üzerinden karşılaştırmalı analiz yapılmıştır. Eğitim değerlendirme formlarına 443, konferans değerlendirmesine 102, iyi örnek sunumları değerlendirmesine ise 18 katılımcı yanıt vermiştir. Karma tasarımıyla (mixed-method) yürütülen çalışmada; ölçekler, senaryo temelli değerlendirmeler, odak grup görüşmeleri ve katılımcı gözlem notları birlikte kullanılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu kadın, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinden oluşmakta; öğretmenlerin yarısından fazlasının ilçe ve köy okullarında görev yapması programın merkez dışı ve kırsal alanlara erişimini göstermektedir. Katılımda meslektaş tavsiyesi ve MEB kanalları belirleyici olmuştur.

Eğitimciler, bilgi ve donanım, uygulama becerisi ve iletişim alanlarında 10 üzerinden 9,4-9,6 bandında puanlarla değerlendirilmiştir. Katılımcılar; eğitimcilerin konu hâkimiyetini, materyal kullanımını, zaman yönetimini ve özellikle kapsayıcı, eşitlikçi ve destekleyici iletişim tarzını çok yüksek düzeyde olumlu bulmuştur. Eğitimlerin içeriği bilgilendirici, yeni ve ilgi çekici; uygulama boyutu ise etkileşimli, oyun ve etkinliklerle zenginleşmiş bir yapıdadır. **Edinilen becerilerin mesleki çalışmalara entegre edilebilirliği 9,38 ortalama ile programın somut fayda üretme kapasitesini ortaya koymaktadır.** Tavsiye skoru analizine göre, “Bu eğitimi bir başka meslektaşınıza tavsiye eder misiniz?” sorusuna katılımcıların %98'inin olumlu yanıt vermesiyle **Net Tavsiye Skoru (NPS) %96** olarak hesaplanmış; bu sonuç, programın katılımcılar tarafından gönüllü biçimde sahiplenildiğini ve olağanüstü yüksek bir başarı düzeyine ulaştığını göstermiştir.

Öntest–sontest bulguları, EşitBiz eğitiminin öğretmenlerin bilgi, tutum ve uygulamalarında anlamlı bir gelişim yarattığını göstermektedir. Eğitim öncesinde düşük olan bilgi düzeyi (3,72), eğitim sonrasında yüksek memnuniyet (9,54) ve programın gelişim sağlayacağına ilişkin beklentilerin gerçekleşmesi (9,28–9,27) ile belirgin biçimde artmıştır.

Toplumsal rollerin eşitliğine ilişkin ölçekte 20 maddeden 12'sinde istatistiksel olarak anlamlı ilerleme görülmüş; özellikle eşitlikçi bakış açısı, sınıf içi uygulamalar ve hak temelli pedagojik özyeterlik güçlenmiştir. Senaryo temelli değerlendirmeler, öğretmenlerin sorun tanımlama ve çözüm üretme kapasitelerinde de artış olduğunu ortaya koymaktadır. **Eğitimcilerin yüksek performansı, mesleki aktarım isteği ve %98'lik tavsiye oranı, programın etkili ve yaygınlaştırılabilir bir model olduğunu teyit etmektedir.**

Araştırmanın nitel sürecinde kısmi zamanlı eğitimciler (KZE'ler), öğretmenler ve proje ekibiyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş; ayrıca EşitBiz Konferansı sırasında, Türkiye'nin farklı bölgelerinden programa katılan ve katılmayan öğretmenlerin bir araya geldiği ortamda katılımcı gözlem yapılmıştır. Odak grup görüşmelerine 6 KZE, 13 öğretmen ve proje ekibinden 2 uzman katılmıştır. Yarı yapılandırılmış soru setleriyle yürütülen görüşmeler, hem önceden belirlenen temaların hem de katılımcıların gündeme getirdiği yeni içeriklerin araştırmaya dahil edilmesini sağlamıştır. Nicel aşamada uygulanan anketlere eklenen açık uçlu sorularla nitel veriler desteklenmiş ve zenginleştirilmiştir.

Eğitim öncesi ve sonrası formlar üzerinden alınan yazılı görüşler, öğretmenlerin konuya yaklaşımlarında **belirgin bir derinleşme ve odak değişimi** olduğunu göstermektedir. Eğitim öncesinde beklentiler daha çok kişisel gelişim ve genel mesleki katkı düzeyinde ifade edilirken; **eğitim sonrasında öğretmenlerin kendi tutum ve söylemlerini fark etme, kalıp yargıları sorgulama ve mesleki katkıyı somut sınıf içi uygulamalar üzerinden tanımlama eğilimi güçlenmiştir.** Kapsayıcı dil kullanımı, karma grup düzenlemeleri, eşit görev paylaşımı ve etkinlik temelli uygulamalara yönelik atıflar artmıştır. Ayrıca, **eşitlikçi yaklaşımların sınıfla sınırlı kalmaması; öğretmen eğitimi, aile katılımı ve farklı öğrenme ortamlarıyla desteklenmesi gerektiğine yönelik görüşler daha görünür hâle gelmiştir.** Bu bulgular, programın mevcut düşünme ve uygulama biçimlerini sorgulatan ve daha geniş ölçekli dönüşümlere zemin hazırlayan bir işlev üstlendiğini göstermektedir.

Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular, programın öğretmenler açısından yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmadığını; dil kullanımı, sınıf içi tutumlar, rol dağılımları ve gündelik pedagojik pratiklerde somut etkiler yarattığını göstermektedir. **Programın üç bileşenine de katılan öğretmenlerin paylaşımları, davranışsal ve zihinsel bir dönüşüme işaret etmektedir.** Bu öğretmenler, kalıp yargıları fark etme, sorgulama ve dönüştürme konusunda daha bilinçli bir rol üstlenmiş; bu yaklaşımı sınıf ortamının yanı sıra gündelik yaşamlarına da taşımıştır. Öğretmen anlatıları, programın öğrenciler üzerinde de gözlemlenebilir değişimler yarattığını; karma oyun gruplarının artması, eşitlikçi rol dağılımları ve materyallerin eleştirel okunması gibi uygulamaların öğrencilerin katılımcı, sorgulayıcı ve özgüvenli tutumlar geliştirmesine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu dönüşümün sınıfla sınırlı kalmayarak okulun günlük rutinlerine, genel okul kültürüne ve velilere de kısmen yansıtıldığı ifade edilmiştir.

Mentorluk süreci, EşitBiz Projesi'nde yüz yüze eğitimin ardından edinilen kazanımların sınıf ortamına taşınmasını sağlayan kritik bir köprü olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin eşitlikçi yaklaşımları somut uygulamalara dönüştürmelerini desteklemiş; sürece aktif katılan öğretmenlerde dil kullanımı, rol dağılımları ve öğrenci etkileşimlerine yönelik farkındalık ile uygulama sürekliliği artmıştır. **Mentorluk süreci, sahada kalıcı etki yaratmayı destekleyen önemli bir bileşen olmakla birlikte, zaman ve iş yükü gibi sınırlılıklar sürecin daha esnek ve erişilebilir biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.**

Konferansa katılım, öğretmenler için yalnızca iyi örneklerin paylaşıldığı bir etkinlik olmanın ötesinde, mesleki ve duygusal açıdan güçlendirici bir deneyim olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, sınıf uygulamalarının görünürlük kazanmasını ve meslektaşları tarafından değer görmesini önemli bir motivasyon kaynağı olarak tanımlamakta; benzer hedefleri paylaşan öğretmenlerle bir araya gelmenin yalnızlık hissini azalttığını ve aidiyet duygusunu güçlendirdiğini ifade etmektedir. **Konferans ortamı, bireysel çabaların kolektif bir dönüşümün parçası olduğunu fark etmeyi sağlamış; ilham, mesleki özgüven ve yeniden deneme isteğini artırmıştır.** Bu yönüyle konferans, öğretmenlerin projeye bağlılığını ve eşitlikçi uygulamaları sürdürme ve yaygınlaştırma motivasyonunu güçlendiren tamamlayıcı bir bileşen olarak değerlendirilmektedir.

Nitel bulgular, projenin hedeflediği dönüşümün kısa vadeli değil, zamana yayılan bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Dirençlerin coğrafi, kültürel ve bireysel farklılıklar gösterdiği; özellikle sınıf öğretmenlerinde daha temkinli yaklaşımlar görülebildiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, yerel farklılıkların engel değil, doğru pedagojik yaklaşımla değişim için bir fırsat sunduğu da vurgulanmıştır. Öğretmen ve eğitimci görüşleri, kalıcı dönüşüm için ailelerin ve rehberlik servislerinin sürece daha sistematik biçimde dâhil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, projenin pedagojik gücünü ve etkileşimli yapısını yüksek düzeyde takdir etmekle birlikte; proje süresinin uzatılması, çocuk hakları perspektifinin güçlendirilmesi, özellikle okul öncesi dönemde cinsel kimlik gelişimine ilişkin yapılandırılmış içeriklerin eklenmesi ve ortaokul-lise düzeyleri için yaşa uygun modüllerin geliştirilmesi yönünde öneriler sunmuştur.

Proje başlığının “Sosyal Gelişimin Desteklenmesi” olarak sunulmasının bazı öğretmenlerde başlangıçta beklenti uyumsuzluğu yarattığını, ancak bu durumun memnuniyeti olumsuz etkilemediğini göstermektedir. Program başlığının ve kapsamın proje içeriğini daha bütüncül yansıtabileceği biçimde yeniden ele alınmasının, programın anlaşılabilirliğini ve sahiplenilmesini güçlendireceği değerlendirilmektedir.

Nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, EşitBiz Projesi'nin mevcut yapısı korunarak **daha esnek, derinleşmiş ve sürdürülebilir bir modele evrilmesi** gerekmektedir. Yüksek memnuniyet ve tavsiye oranları programın farklı okul türleri ve bağlamlarda uygulanabilirliğini desteklerken; kalıp yargıların sorgulanması ve davranışsal dönüşüm için **daha uzun soluklu ve odaklı desteklere ihtiyaç olduğu** görülmektedir. Bu doğrultuda, vaka analizi temelli ek modüller, farklı kademelere uyarlanmış

örnekler, dirençli tutumlara yönelik rol model paylaşımları ile program sonrası takip ve mentorluk mekanizmalarının güçlendirilmesi önerilmektedir. Dijital araçlar ve açık erişimli öğretmen araç setleri, kazanımların sınıf pratiğine aktarımını destekleyebilir.

Bulgular, programın etki alanını genişletmeye yönelik yapısal geliştirme ihtiyaçlarına işaret etmektedir. Ortaokul ve lise düzeylerine uyarlanmış programlar, aile ve rehberlik servisinin katılımını güçlendiren modüller ve çocuk haklarının eşitlik perspektifiyle daha sistematik entegrasyonu öne çıkan öneriler arasındadır. Mentorluk sürecinin daha esnek biçimde yapılandırılması, sürdürülebilir öğrenme topluluklarının oluşturulması ve konferans ile iyi örnek paylaşım bileşenlerinin bu yapıları besleyecek şekilde güçlendirilmesi, programın kalıcılığını artıracaktır. Ayrıca proje başlığı ve kapsamının hedeflerle daha uyumlu hale getirilmesi ve çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun katılım haklarını merkeze alan bir çerçevenin güçlendirilmesi, programın pedagojik tutarlılığını destekleyecek tamamlayıcı adımlar olarak değerlendirilmektedir.

GİRİŞ

EşitBiz Projesi, toplumsal rollerin eşitliğine ilişkin farkındalığı artırarak toplumsal gelişime katkı sunmak amacıyla, ÖRAV (Öğretmen Akademisi Vakfı) tarafından Garanti BBVA iş birliğiyle geliştirilmiştir. Erken çocukluk ve temel eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin bilgi, farkındalık ve pedagojik uygulamalarını güçlendirmeyi hedefleyen EşitBiz Projesi, 2022 yılından bu yana her eğitim-öğretim döneminde okul öncesi ve ilkököl düzeyinde düzenli olarak uygulanmaktadır.

Proje, öğretmenlerde erken yaşlardan itibaren toplumsal rollerin eşitliğine ilişkin duyarlılık geliştirmeyi; bu farkındalığın öğretmenler aracılığıyla öğrencilerin tutumlarına, sınıf ortamlarına ve eğitim materyallerine yansımaları sağlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda EşitBiz, yalnızca farkındalık oluşturmakla sınırlı kalmayarak, öğretmenlerin eşitlikçi yaklaşımları tutum ve davranış düzeyine taşınmasını desteklemeyi hedefleyen çok bileşenli bir program yapısı ortaya koymaktadır.

2025 yılının Ocak-Aralık aylarında 48 defa uygulanan programla 16 ilden toplam 1.000 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin 530'u okul öncesi, 470'i ilkököl kademesinde görev yapmaktadır. Ulaşılan öğretmenler programın başlangıcında düzenlenen bir günlük yüz yüze eğitime katılmıştır. Eğitime katılan öğretmenlerin 72'si sürecin devamında takip edilen mentorluk ve uygulama aşamalarını da gerçekleştirerek programı tamamlamıştır. Programda 59 EşitBiz eğitimcisi, 97 kez görev almıştır. Bu rapor, projenin 2025 yılında yürütülen izleme ve değerlendirme çalışmasına ilişkin bulgu ve değerlendirmeleri ele almaktadır.

1. Yöntem ve Araştırma Kapsamı

İzleme ve değerlendirme araştırması, nicel ve nitel veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı karma teknik (mixed-method) tasarımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım, EşitBiz Projesi kapsamında yürütülen eğitim, mentorluk, EşitBiz Konferansı ve iyi örneklerin paylaşımı gibi bileşenlerin etkisini hem sayısal eğilimler hem de katılımcı deneyimleri üzerinden bütüncül biçimde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu sayede araştırma, yalnızca “ne” ve “ne kadar” sorularına değil, aynı zamanda “nasıl” ve “neden” sorularına da yanıt üretebilecek derinlikte bulgular sunmaktadır.

Mart-Kasım 2025 dönemi boyunca karma teknik kullanılarak toplanan veriler, izleme ve değerlendirme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Nicel ve nitel veri toplama teknikleri aracılığıyla araştırma boyunca elde edilen veriler; EşitBiz Projesi odak grup görüşmeleri, gözlem notları, ön test ve son test uygulamaları, eğitim değerlendirme formları, konferans katılımcı değerlendirmeleri ile iyi örnek paylaşımlarına ilişkin değerlendirmelerden oluşmaktadır.

Bu çalışmanın amaçları şu şekilde özetlenebilir:

- EşitBiz Projesi'ne katılan öğretmenlerin temel demografik ve mesleki özelliklerini ortaya koymak,
- Eğitimcilerin (KZE'lerin) bilgi birikimi, uygulama becerileri ve iletişim yetkinliklerine ilişkin öğretmen değerlendirmelerini incelemek,
- Eğitimlerin içerik, yöntem, süre, uygulanabilirlik ve mesleki fayda boyutlarında öğretmen görüşlerini analiz etmek,
- Toplumsal rollerin eşitliği, eşitlikçi dil ve tutumlar, kapsayıcı sınıf iklimi ve hak temelli pedagojik yaklaşımlara ilişkin bilgi, farkındalık ve özyeterlik düzeylerindeki değişimleri ön test-son test karşılaştırmalarıyla değerlendirmek,
- Senaryo temelli ölçümler ve nitel bulgular aracılığıyla öğretmenlerin sorun tanımlama, çözüm üretme ve sınıf içi müdahale becerilerindeki dönüşümü incelemek,
- Mentorluk süreci, iyi örnek uygulamaları ve EşitBiz Konferansı'nın öğretmenlerin mesleki gelişimi, motivasyonu ve uygulamaların yaygınlaşması üzerindeki etkilerini değerlendirmek,
- Projenin öğretmenler aracılığıyla sınıf ortamına, okul kültürüne ve dolaylı olarak öğrenci tutum ve davranışlarına yansıyan etkilerini nitel bulgular ışığında analiz etmek,
- Elde edilen nicel ve nitel bulgular doğrultusunda EşitBiz Projesi'nin güçlü yönlerini, gelişim alanlarını ve programın etki, süreklilik ve yaygınlığını artırmaya yönelik öneriler geliştirmek.

Tablo 1. EşitBiz Projesi Nicel Araştırma Araçları, Uygulama Tarihleri ve Katılımcılar

EşitBiz Programı Nicel Araştırma Araçları	Tarih	Katılımcı Sayısı
EşitBiz Eğitim Programı Ön Test	Nisan-Kasım 2025	700
EşitBiz Eğitim Programı Son Test	Nisan-Kasım 2025	406
EşitBiz Eğitim Programı Değerlendirme Formu	Nisan-Kasım 2025	443
EşitBiz Konferansı İyi Örnek Sunumu Değerlendirme Formu	May 2025	18
EşitBiz Konferansı Katılımcı Değerlendirme Formu	May 2025	102

Nitel veri toplama süreci, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve anlam inşa etme biçimlerini derinlemesine ortaya koymak üzere, gömülü kuram yöntemiyle yürütülmüştür. Gömülü kuram, sosyal gerçekliklerin katılımcıların gündelik yaşam deneyimlerinden yola çıkarak çözümlenmesini ve kuramsal açıklamaların sahadan türetilmesini amaçlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır.* Bu yaklaşımda araştırmacı, önceden belirlenmiş bir kuramsal çerçeve yerine veriler doğrultusunda gelişen bir analiz süreci izler.

Elde edilen veriler sistematik biçimde kodlanarak ana temalar ve bu temalar arasındaki ilişkiyel yapılar ortaya konur. Bu sayede EşitBiz Projesi'nin sahadaki etkileri betimlenmenin ötesine geçerek, bu etkilerin nasıl ve hangi koşullarda ortaya çıktığını açıklayan kavramsal bir bütünlük içinde değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında KZE'ler, öğretmenler ve proje ekibiyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş; ayrıca Türkiye'nin farklı bölgelerinden EşitBiz Projesi'ne katılan veya katılmayan öğretmenlerin bulunduğu EşitBiz Konferansı sırasında doğal ortamda katılımcı gözlemleri yapılmıştır. Görüşmeler için yarı yapılandırılmış soru setleri geliştirilmiş, bu sayede hem önceden belirlenen temalar hem de katılımcıların gündeme getirdiği yeni içerikler araştırma sürecine dahil edilmiştir. Araştırmanın nicel ayağında geliştirilen anketlere açık uçlu sorular eklenerek nitel çerçevede toplanan verilerin zenginleştirilmesi sağlanmıştır.

Araştırma çerçevesinde kullanılan nitel araçlar, uygulama tarihleri ve katılımcı sayıları Tablo 2'de detaylı şekilde sunulmuştur. KZE'ler, öğretmenler ve proje ekibi görüşmelerinde kullanılan yarı yapılandırılmış soru setleri [EK 4](#)'te yer almaktadır.

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

EşitBiz Programı Nitel Araçlar	Tarih	Katılımcı Sayısı
KZE odak grup çalışması-1	30.042.025	6
EşitBiz Konferansı katılımcı gözlem çalışması	10.052.025	150
Öğretmen odak grup çalışması-1 (Konferans'ta iyi örnek sunumlarını yapan okul öncesi ve ilkokul öğretmenleriyle karma bir odak grup)	21.052.025	4
Öğretmen odak grup çalışması-2 (EşitBiz Projesi'ne yeni katılan okul öncesi ve ilkokul öğretmenleriyle karma bir odak grup)	4.062.025	7
EşitBiz Projesi proje ekibiyle odak grup çalışması	24.092.025	2
Öğretmen odak grup çalışması-3 (EşitBiz Projesi mentorluk çalışmalarına katılan okul öncesi ve ilkokul öğretmenleriyle karma bir odak grup)	22.102.025	3
EşitBiz Projesi anketlerine eklenen açık uçlu yanıtların analizi	Kasım-Aralık 2025	EşitBiz Eğitim Programı Değerlendirme Formu: 443 EşitBiz Eğitim Programı Ön Test: 700 EşitBiz Eğitim Programı Son Test: 406 EşitBiz Konferansı Değerlendirme Formu: 102 EşitBiz Konferansı İyi Örnek Sunumu Değerlendirme Formu: 18

2. Bulgular

3 Haziran 2025 tarihi itibarıyla ön teste 700, son teste ise 406 katılımcı katılmıştır. Bu katılımcılar arasından 261 kişinin hem ön test hem de son test formları eşleşmiştir. Eğitim Değerlendirme formunu 443 katılımcı doldurmuş, Konferans Katılımcı Değerlendirmesini 102 katılımcı, İyi Örnek Sunumları Değerlendirme Formunu ise dolduran 18 katılımcı değerlendirmeye alınmıştır.

2.1. Eğitim Programının Değerlendirmesi

2.1.1. Katılımcı Profili

EşitBiz Projesi kapsamında eğitim değerlendirme formu uygulanmış, eğitimcilerin ve eğitimlerin değerlendirilmesi için katılımcılara bir dizi soru yöneltilmiştir. Bu bölümde, değerlendirme formunu dolduran toplam 443 öğretmenin temel özellikleri sunulmaktadır. EşitBiz değerlendirme formunu dolduran katılımcılara ilişkin detaylı bilgilere [EK 5](#)'ten erişilebilir.

Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı



Katılımcıların %85'i kadın, %15'i erkektir. Bu dağılım, katılımcı kitlenin büyük çoğunluğunun kadınlardan oluştuğunu ve programın cinsiyet temsili açısından özellikle kadın öğretmenlerin ilgisini çektiğini göstermektedir. Yaş ortalamaları 37 olarak hesaplanmıştır. Ortalama mesleki çalışma süresi 13 yıl, sorumlu olunan öğrenci sayısı ise ortalama 30'dur.

Katılımcıların Görev Yaptığı Yerleşim Birimlerinin Dağılımı



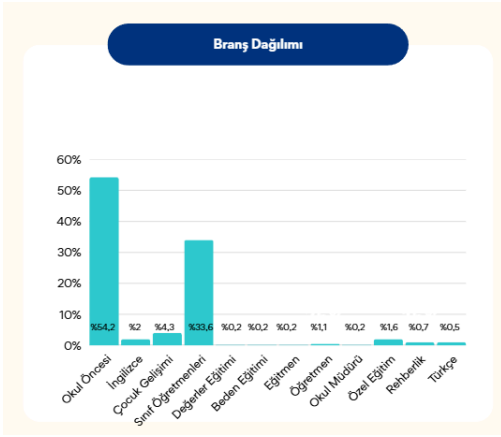
Bu dağılım, eğitim programının sadece merkezî yerleşim birimleriyle sınırlı kalmadığını, kırsal alanlardaki öğretmenlere de ulaştığını göstermesi açısından önemlidir. Mahalle ve ilçe düzeyindeki katılım oranları (%52 toplamda), programın kapsayıcılığına işaret etmektedir.

Katılımcıların Görev Yaptığı Sınıf Düzeyleri Dağılımı



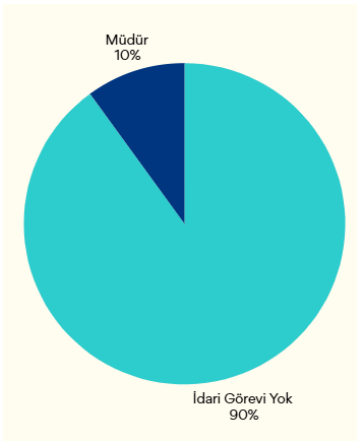
Bu çeşitlilik, programın hem erken çocukluk hem de ilkököl düzeyindeki öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunduğunu göstermektedir.

Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımı



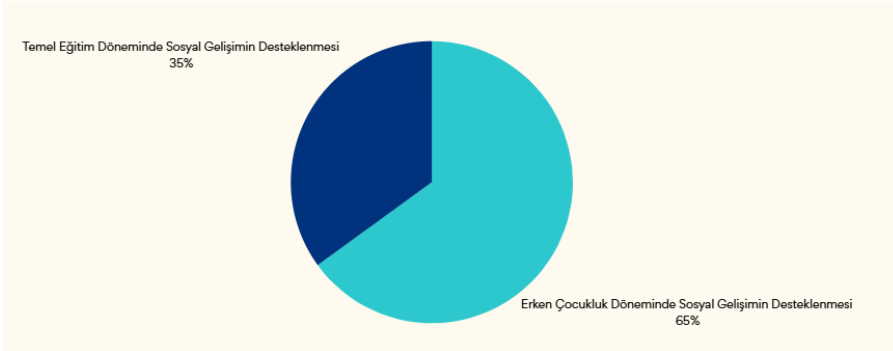
Bu oranlar, eğitimlerin ağırlıklı olarak sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik tasarlandığını, branş öğretmenlerinin ise çok sınırlı düzeyde temsil edildiğini göstermektedir.

İdari Görev Dağılımı



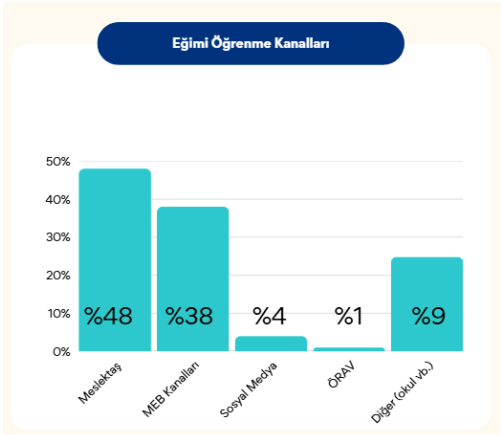
Katılımcıların %90'ı herhangi bir idari görevde bulunmamakta, %10'u ise müdürlük görevini sürdürmektedir. Bu durum, eğitim değerlendirmelerinin ağırlıklı olarak sınıf içi uygulayıcılar tarafından yapıldığını, yani programın öğretim pratiği temelli etkilerinin daha doğrudan ölçülebildiğini göstermektedir.

Katılımcıların EşitBiz Projesi Kapsamında Katıldıkları Eğitimlerin Dağılımı



Bu dağılım, eğitim türleri arasında oldukça dengeli bir katılım olduğunu ve her iki hedef grubun (okul öncesi ve ilkököl) benzer ölçüde programa dâhil olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların Eğitimi Öğrenme Kanalları



Bu veriler, programın yaygınlaştırılmasında meslektaş etkisinin oldukça belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların neredeyse yarısı, eğitimi doğrudan çalışma arkadaşlarından öğrenmiştir. Bu durum, mesleki dayanışmanın ve paylaşımın eğitim programlarının duyurulmasında etkili bir araç olduğunu göstermektedir.

Araştırma çerçevesinde öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri de meslektaşlar kanalıyla eğitime başvurmanın EşitBiz eğitimleri için önemli bir yaygınlaşma kanalı olduğunu ortaya koymaktadır.

“... hocam var, çok aktif bir müdürümüzdür. ... O sürekli böyle eğitimleri duyurur. Onun okulunda drama ile alakalı başka bir çalışmaya da katılmışım ve onun grubuna dahildim, oradan duyurdu eğitimi.” (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 4. sınıf)

“Erzurum’un kısmi zamanlı eğitimini ... çok yakın arkadaşım. Onunla da konuşunca, zaten ÖRAV için içinde ve eğitim verenlerden biri de oydu.” (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

Odak grup görüşmeleri katılımcı öğretmenlerin programa dâhil olma biçimlerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler, meslektaşlarından bilgi alarak programa başvururken, diğerleri okul yönetimi veya il/ilçe millî eğitim müdürlüklerinin yönlendirmesiyle programa katılmaktadır. Özellikle kimi bölgelerde program, hizmet içi eğitim kapsamında zorunlu katılım şeklinde uygulanmış; bazı öğretmenler ise hem kurumsal yönlendirme hem de kişisel motivasyonla programa katılım sağlamıştır. Bu durum, programa katılımın gönüllülük ve zorunluluk ekseninde değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

EşitBiz Projesi değerlendirme formunu dolduran katılımcı profili; ağırlıklı olarak kadınlardan oluşan, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği branşlarında yoğunlaşan ve büyük oranda idari görevi bulunmayan saha uygulayıcılarından meydana gelmektedir. Katılımcıların yarısından fazlasının ilçe ve köy okullarında görev yapması programın yerel kapsayıcılığını kanıtlarken, eğitime dair bilgi kaynağı olarak meslektaş tavsiyesinin ve MEB kanallarının öne çıkması, programın yaygınlaşmasında kurumsal ağlar kadar organik öğretmen dayanışmasının da kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu veriler, projenin özellikle erken çocukluk ve temel eğitim kademelerindeki kadın öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına yanıt veren, yerel erişilebilirliği yüksek ve sosyal ağlar üzerinden büyüyen bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir.

2.1.2. Eğitimcilerle İlişkin Değerlendirmeler

Eğitim değerlendirme formunda katılımcılara eğitimcilerin değerlendirilmesi için bir dizi soru yöneltilmiştir. Değerlendirmelerin sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 3. Eğitimcilerin Değerlendirilmesi

Bilgi ve Donanım	Düzy
B1. Konuya hakimiyet	9,47
B2. Kullanılan yöntem ve teknikle ilgili katılımcıları bilgilendirme düzeyi	9,52
B3. Geri bildirim verme düzeyi	9,49
B4. Yönergeleri açık, anlaşılır sunma yetkinliği	9,53
B5. Etkin dinleme düzeyi	9,56
B6. Aktif katılımın teşvik edilmesi	9,59

Uygulama Becerisi	
B7. Materyal kullanımı	9,56
B8. Sunum becerileri	9,6
B9. Eğitim ortamının etkili ve aktif kullanımı	9,59
B10. Zaman yönetimi	9,54
B11. Dijital araçları kullanma becerisi	9,57
Etkili İletişim Becerisi	
B12. Profesyonellik çerçevesinde katılımcılar ile sıcak bir ilişki kurulması	9,65
B13. Farklı görüşlerin paylaşımının teşvik edilmesi	9,61
B14. Dostça ve yardımsever bir tutum sergilenmesi	9,64
B15. Eğitimi yürütmede eğitimciler arasındaki iş birliği	9,65
B16. Oturumun canlı ve ilgi çekici tutulması	9,59
B17. Kapsayıcı ve eşit tutum sergilenmesi	9,65

EşitBiz Projesi kapsamında yürütülen eğitimlerde görev alan eğitimciler, katılımcılar tarafından bilgi düzeyi, uygulama becerisi ve iletişim yetkinlikleri açısından yüksek düzeyde değerlendirilmiştir. Tüm maddelerde puan ortalamaları 9,4 ile 9,6 arasında değişmekte olup, eğitimcilerin profesyonel ve etkili bir eğitim süreci sundukları anlaşılmaktadır.

2.1.2.1. Eğitimcilerin Bilgi ve Donanım Düzeyi

Eğitimcilerin konuya ve kullandıkları yöntemlere ilişkin bilgi yeterlikleri, katılımcılar tarafından olumlu bulunmuştur. Konuya hâkimiyet (B1: 9,47) ve katılımcıların bilgilendirilmesi (B2: 9,52) gibi temel öğretim yeterlikleri yüksek düzeydedir. Geri bildirim verme (B3: 9,49) ve yönergeleri açık sunma (B4: 9,53) gibi süreç yönetimi becerileri de güçlüdür. Etkin dinleme (B5: 9,56) ve özellikle aktif katılımın teşvik edilmesi (B6: 9,59) gibi iletişimsel boyutlar da öne çıkmaktadır. Bu veriler, eğitimcilerin yalnızca konu bilgisine değil, aynı zamanda pedagojik aktarım süreçlerine de hâkim olduklarını göstermektedir.

2.1.2.2. Eğitimcilerin Uygulama Becerisi

Eğitimcilerin eğitim ortamını yönetme ve sunum tekniklerini kullanmadaki becerileri dikkat çekici düzeydedir: Materyal kullanımı (B7: 9,56), sunum becerileri (B8: 9,60) ve ortamın etkin kullanımı (B9: 9,59) alanlarında yüksek puanlar alınmıştır. Zaman yönetimi (B10: 9,54) ve dijital araç kullanımı (B11: 9,57) da benzer şekilde etkili bulunmuştur. Bu bulgular, eğitimlerin iyi planlandığını, uygulamanın profesyonel biçimde yürütüldüğünü ve eğitimcilerin çağdaş araçları etkili kullandığını göstermektedir.

2.1.2.3. Eğitimcilerin Etkili İletişim Becerisi

İletişimsel boyut, en yüksek puan ortalamalarının gözlemlendiği alandır. Katılımcılar özellikle şunları vurgulamıştır:

- Dostça ve yardımsever tutum (B14: 9,64)
- Eğitimciler arası iş birliği (B15: 9,65)
- Kapsayıcı ve eşit bir yaklaşım (B17: 9,65)
- Farklı görüşlerin paylaşımının teşviki (B13: 9,61)
- Oturumların canlı tutulması (B16: 9,59)
- Profesyonel ama sıcak iletişim (B12: 9,65)

Bu değerlendirmeler, eğitimin sadece bilgi aktarımına değil, aynı zamanda güvenli, demokratik ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmaya da odaklandığını göstermektedir.

EşitBiz Projesi değerlendirme formlarında yer alan sorulara verilen yanıtlar da eğitimcilerin iletişiminin programın güçlü yönlerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin niteliği yanıtlarda sıkça öne çıkmıştır. “E. ve Ö. hocalarımla... yine çok güzel dopdolu bir program”, “Çok güler yüzlü ve konularına çok hakimlerdi”, “Beden dili, iletişim, ses tonları ile en anlaşılır şekilde sunum yaptığımız için teşekkür ederim” gibi ifadeler, profesyonel ama samimi eğitimci tutumuna güçlü bir boyut olarak işaret etmektedir. Buna ek olarak formlardaki yanıtlarda eğitim programında yaratılan duygusal iklim de eğitim programına ilişkin beklentilerin karşılanma gerekçeleri arasında sayılmıştır. “Güler yüz”, “samimi ortam”, “Kendimi değer görmüş hissettim” gibi ifadeler, aidiyet duygusunu destekleyen, iletişime açık ve olumlu bir eğitim ortamı yaratıldığını ortaya koymaktadır.

Proje ekibiyle yapılan görüşmeler, KZE’lerin yeterliliği ve deneyiminin programın sağlıklı işlemesi açısından kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Proje ekibi, bir yandan yeni eğitimcilerin gelişimini ve motivasyonunu destekleme ihtiyacı hissederken, diğer yandan yetişkin eğitimi deneyimi sınırlı olan eğitimcilerin sahada karşılaşılabilecekleri dirençleri ve hassas soruları yönetmekte zorlanabildiğini ifade etmektedir. Bu nedenle görevlendirme süreçlerinde önleyici tedbirler geliştirilmiş; özellikle eğitim öncesi yapılan “ön kontrat” görüşmeleriyle rol paylaşımı netleştirilmiş, olası direnç ya da sorun anlarında daha deneyimli eğitimcinin süreci devralması kararlaştırılmıştır.

Buna rağmen zaman zaman aksaklıklar yaşandığı, özellikle dilde farkında olmadan kullanılan şakalar ya da ifadelerin risk oluşturabildiği belirtilmiş; bu durumlarda ekip içi anlık müdahale ve telafi mekanizmalarının önem kazandığı vurgulanmıştır. Sonuç olarak proje ekibi, yeni eğitimcileri sahaya çıkarırken daha temkinli davranmaya, onları gözlemleyerek ve destekleyerek ilerlemeye yönelmiş; bu yaklaşımı programın niteliğini korumak adına gerekli bir öğrenme ve uyum süreci olarak değerlendirmiştir.

2.1.2.4. Eğitimcilere İlişkin Genel Değerlendirme

Katılımcıların geri bildirimleri, EşitBiz eğitimcilerinin çok boyutlu bir yetkinliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimciler; içerik bilgisi, uygulama becerisi ve güçlü iletişim nitelikleriyle yüksek düzeyde performans sergilemiştir. Özellikle aktif katılımı teşvik eden, kapsayıcı, canlı ve iş birliğine dayalı bir eğitim atmosferi yaratmaları, eğitimlerin kalitesine olumlu yansımıştır. Katılımcı formlarındaki değerlendirmeler EşitBiz Projesi’nin güçlü yönlerinden birinin eğitimcilerin niteliği ve kurdukları iletişim olduğunu ortaya koymaktadır.

Değerlendirme formlarındaki ifadeler, eğitimcilerin alan hâkimiyetiyle birlikte güler yüzlü, samimi ve katılımcıyı değerli hissettiren bir tutum sergilediklerini; beden dili, ses tonu ve iletişim biçimleriyle güvenli ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yarattıklarını göstermektedir. Oluşan bu olumlu duygusal iklim, katılımcıların aidiyet duygusunu güçlendirmiş ve programdan duyulan memnuniyetin gerekçelerinden biri hâline gelmiştir.

2.1.3. Eğitime İlişkin Değerlendirmeler

Katılımcılara eğitimlerin değerlendirilmesi için yöneltilen soruların analizleri de aşağıdaki tablolarda yer almaktadır. Değerlendirmeler, eğitim içeriği, uygulaması, planlama ve organizasyonu gibi boyutları kapsamaktadır.

Tablo 4: Eğitimlerin Değerlendirilmesi

Materyal/Uygulama	Düzyey
C1. Ele alınan konular ve uygulamalar okulda uygulanabilir nitelikte değildi. (R)	6,52
C2. Diğer katılımcılarla etkileşim olanağı sağlandı.	9,5
C3. Kullanılan materyal, video, yöntem ve teknikler vb. ile eğitim daha etkili geçti.	9,54
C4. Grup çalışmaları verimli olmadı. (R)	6,7
C5. Herkesin aktif katılımı sağlanacak şekilde uygulandı.	9,6
C6. Uygulanan yöntemler konuyu anlamayı zorlaştırdı. (R)	6,46
C7. Eğitim boyunca kullanılan uyumlanma, ısınma etkinlikleri verimliydi.	9,54
C8. Eğitim boyunca kullanılan oyunlar etkiliydi.	9,56
İçerik	
C9. İçerik yeni ve/veya ilgi çekiciydi.	9,44
C10. İçerik, kolay takip edilebilir nitelikteydi.	9,5
C11. İçerik anlaşılır değildi. (R)	6,71
C12. İçerik bilgilendiriciydi.	9,55
C13. Örnekler ve uygulamalar içeriği pekiştirmedi. (R)	6,63
C14. Bilimsel çalışmalara atıflar yapıldı.	8,71
C15. İçeriği ve uygulamaları takip etmek zordu. (R)	6,13
Süre	
C16. Tartışmalara yeterli süre ayrıldı.	9,27
C17. İçerik ve eğitimin süresi dengeliydi.	9,26

Fayda	
C18. Benim için yeni bir konuydu.	7,38
C19. Bildiğimiz konuları hatırlatıcı nitelikteydi.	8,54
C20. Eğitimler sayesinde yeni teknikler öğrendim.	8,99
C21. Edindiğim becerileri mesleki çalışmalarına entegre edebiliyorum.	9,38

Katılımcıların eğitimlere ilişkin değerlendirmeleri, programın uygulama kalitesi, içerik uygunluğu, planlama başarısı ve mesleki katkı düzeyi açısından oldukça olumlu bir tablo sunmaktadır.

Bununla birlikte ters kodlanmış maddelerde ortalamaların 6 ve üzeri düzeyde kalması, katılımcıların bir bölümünün uygulamaların tamamen uygulanabilirliği, grup çalışmalarının verimliliği ve yöntemlerin anlaşılabilirliği konusunda daha temkinli değerlendirmeler yaptığını düşündürmektedir. Bu bulgu, özellikle okul bağlamına uyarlama sürecinde karşılaşılan pratik engellerin nitel geri bildirimlerle ayrıca izlenmesini gerektirebilir.

2.1.3.1. Materyal ve Uygulama Boyutu

Katılımcılar eğitimlerin uygulama niteliğini yüksek düzeyde değerlendirmiştir:

Etkileşim ortamı (C2: 9,50) ve aktif katılımın sağlanması (C5: 9,60), eğitimin etkileşimli yapısını vurgulayan güçlü bulgulardır. Materyal ve tekniklerin katkısı (C3: 9,54), uyumlanma ve ısınma etkinlikleri (C7: 9,54) ile oyun temelli yöntemler (C8: 9,56) katılımcı deneyimini zenginleştirmiştir.

Ters kodlanmış maddelere verilen düşük puanlar, olumlu görüşü desteklemektedir:

- “Konular uygulanabilir değildi” (C1: 6,52)
- “Grup çalışmaları verimli olmadı” (C4: 6,70)
- “Yöntemler anlamayı zorlaştırdı” (C6: 6,46)

Bu veriler, uygulamaların büyük oranda okul ortamına aktarılabilir, anlaşılır ve katılımcı odaklı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte ters kodlanmış maddelerde ortalamaların 6 ve üzeri düzeyde kalması, katılımcıların bir bölümünün uygulamaların tamamen uygulanabilirliği, grup çalışmalarının verimliliği ve yöntemlerin anlaşılabilirliği konusunda daha temkinli değerlendirmeler yaptığını düşündürmektedir. Bu bulgu, özellikle okul bağlamına uyarlama sürecinde karşılaşılan pratik engellerin nitel geri bildirimlerle ayrıca izlenmesini gerektirebilir.

EşitBiz Projesi değerlendirme formlarında yer alan sorulara verilen yanıtlara bakıldığında da eğitimin en çok beğenilen yönler arasında “etkileşimli, eğlenceli ve uygulamalı” olması yer almaktadır. “Etkileşimi bol olması”, “Eğlenceli grup çalışmaları ve oyunlar”, “Oyunlarla daha eğlenceli ve etkili hale gelmesini beğendim” gibi ifadeler, oyunlar ve grup çalışmalarının öğrenmeyi destekleyen ana unsur olduğunu göstermektedir.

Odak grup görüşmeleri de EşitBiz Projesi’nin eğitim-öğretim yöntemlerinin katılımcı ve etkileşimli, aktif öğrenmeyi destekleyen bir yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenler, tüm katılımcıların aktif biçimde sürece dâhil edilmesini, pasif kalınmamasını ve sürekli değişen grup yapısı sayesinde farklı öğretmenlerle iletişim kurulmasını programın güçlü yönleri olarak vurgulamaktadır.

Bazı öğretmenler kullanılan yöntemlerin kendileri için yeni olmadığını belirtmekle birlikte, bu yöntemlerin uygun biçimde kurgulanması eğitimin akışını etkili hale getirmektedir.

“Orada bütün katılımcılar katıldılar eğitime. Kimse pasif kalmadı, herkes aktifti. O benim çok hoşuma gitti. Bir de gruplar sürekli değişti. Oradaki herkese iletişim hâline geçtik. O da çok hoştu.” (Mardin, köy okulu, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

“Etkinliklerle doluydu. Sadece anlatım değil, düz bir anlatım asla yok. O etkinlikler içerisinde ne kadar doğru bir yerde olduğumu her zaman hissettim. Çalışma zaten muhteşemdi.” (Erzurum, merkez, 4. sınıf)

“Tamamen etkinlik odaklı bir eğitim olsa... Elimizde bir bilgiyle dönemeyebiliriz belki. Ya da sadece bilgi akışlı bir eğitim olsa bu sefer çok sıkıcı [olur], odaklanmamız sağlanmaz. Ama dersin başlarında ve sonlarında etkinlik ortasında bilgi akışı olan bir eğitim olduğu için bence tam kıvamında geçiyor.” (Mardin, merkez, sınıf öğretmeni, 1. sınıf)

“Öğretmen oraya geldiğinde sadece EşitBiz gözlüğü takıp gitmiyor. Sınıfında da uygulayabileceği birçok aktif öğrenme tekniğini de cebine koyup gidiyor.” (EşitBiz Proje Ekibi)

Odak grup görüşmelerindeki paylaşımlar, EşitBiz eğitimlerinin yalnızca bilgi aktaran ya da etkinliklere dayanan bir yapı kurmak yerine, bu iki yaklaşımı dengeli biçimde birleştirdiğini göstermektedir. Bilgi aktarımının etkinliklerle desteklendiği bu yapı, öğretmenlerin dikkatini ve katılımını yüksek tutarken, sınıfta doğrudan uygulanabilecek aktif öğrenme yöntemleriyle programın pedagojik değerini güçlendirmektedir.

2.1.3.2. İçerik Boyutu

Eğitim içeriği hem bilgilendirici hem de erişilebilir olarak değerlendirilmiştir:

- Yeni ve ilgi çekici olması (C9: 9,44)
- Kolay takip edilebilirlik (C10: 9,50)
- Bilgilendiricilik (C12: 9,55)

Ters kodlanmış maddeler bu olumlu tabloyu pekiştirmektedir:

- “İçerik anlaşılır değildi” (C11: 6,71)
- “Örnekler içeriği pekiştirmede” (C13: 6,63)
- “Takip etmek zordu” (C15: 6,13)

Bilimsel referanslara yapılan atıflar (C14: 8,71) görece daha düşük olsa da, yine de olumlu değerlendirilmiştir. Bu madde, içeriğin akademik temellerle daha güçlü ilişkilendirilmesine yönelik geliştirme alanı olarak not edilebilir.

Eğitim değerlendirme formundaki açık uçlu sorulara verilen yanıtlarda içeriğe dair eleştiriler az sayıdadır ve daha çok “kitabın biraz teorik kalması” veya “bazı görevlerin zor anlaşılması” gibi, uygulama ve anlaşılabilirliği artırmaya dönük nüanslara işaret etmektedir. Diğer yandan programın beklentileri karşılamasına ilişkin paylaşılan gerekçeler arasında “programın sınıf içinde uygulamaya dönük olması” yer almaktadır. “Sınıfımda uygulayacağım”, “Etkinliklerle çeşitlendirmeleri nasıl yapacağımız konusunda yol gösterdi”, “Uyarlanabilir ve uygulanabilir oluşu” gibi yanıtlar, öğrenilenlerin doğrudan sınıfa taşınabilir olduğuna işaret etmektedir.

KZE'lerin ve katılımcı öğretmenlerin odak gruplardaki paylaşımları da, EşitBiz Projesi'nin öğretmenlere sınıf içinde toplumsal rollerin eşitliğini güçlendirmeye yönelik kullanabilecekleri somut, etkili ve dönüştürücü araçlar sunduğunu göstermektedir. Odak grup görüşmeleri EşitBiz Projesi'nin kalıp yargıların fark edilmesine ve sorgulanmasına yönelik güçlü bir öğrenme alanı sunduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenler, eğitim sürecinde yalnızca bilgi edinmekle kalmamış, aynı zamanda kendi önyargılarını ve “doğru bildikleri yanlışları” gözden geçirme fırsatı bulmuşlardır. Uygulamalar aracılığıyla toplumsal rollerin yeniden düşünülmesi hem bireysel farkındalık yaratmış hem de bu farkındalığın sınıf uygulamalarına ve gündelik yaşama taşınmasını sağlamıştır. Masallar ile yapılan uygulamanın, reklamlar, diziler gibi medya içeriklerine yansıtılması ve eğitimde yapılan yaratıcı ve etkili uygulamaların sınıf içinde de uygulanabilmesi, bu dönüşümü kolaylaştıran araçlar olarak öne çıkmıştır.

“Bence o kalıp yargıları ve önyargıları... veya doğru bildiğimiz yanlışları vurguladığımız masallar gibi örnekler çok etkili oluyor.” (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, lise müdürü)

“Reklamlara, dizilere, filmlere bu gözle baktıklarına aralardaki konuşmalarda çok şahit oldum. İşte orada kadın rolleri, erkek rolleri, hatta onların değişmesi gerektiğine dair genel bir fikirleri oluşuyor.” (KZE, Ankara, merkez, felsefe, lise)

“Bize söyledikleri şu oluyor, bakış açımız değişti. Bundan sonra çocuk edebiyatında kullandığımız hikâyelere, masallara daha farklı bakmamız gerektiğini, okuttuğumuz ders kitaplarına farklı bir gözle bakmamız gerektiğini bugün tekrar hatırladık, tekrar anladık ve bunun ne kadar önemli olduğunun farkına vardık.” (KZE, İstanbul, merkez, ortaokul)

“Sınıf kütüphanemizde birçok kitap var ve birçoğunu okuyoruz. Gerçekten ben bu seminerden önce hiç o gözle bakmıyordum kitaplara. Prenses var, prens var, kral var, kraliçe var, cadı kötülük yapar... Prenses her zaman çok güzeldir. (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

Okul öncesi öğretmenlerinin paylaşımları öğretmenlerin öğrenilenleri çocuklara aktarabilecek nitelikli, erişilebilir ve pratik materyallere güçlü bir ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Katılımcılar özellikle okul öncesi ve erken yaş gruplarına uygun, eşitlik temasını merkeze alan hikâye kitaplarının ve öğretmenlerin sınıfta kolayca uygulayabileceği etkinlik, drama ve oyun temelli kaynakların artırılmasının, hem öğretmenlerin işini kolaylaştıracağını hem de eşitlik odaklı öğrenmenin sınıf ortamında daha etkili ve sürdürülebilir biçimde desteklenmesini sağlayacağını vurgulamaktadır.

Ayrımcı söylemler yerine alternatif, eşitlikçi yaklaşımları deneyimlediklerinde öğretmenlerde olumlu dönüşümler gerçekleşmektedir. Program örnek olaylar, canlandırmalar ve eşit işe eşit ödül videosu gibi görsel araçlar aracılığıyla öğretmenlerin içgörü kazanmasına, kendi rutinlerini sorgulamasına ve yeni yöntemlerle tanışmasına olanak sağlamıştır. Ayrıca “eşitliğe yolculuk” uygulaması ve çerçevesinde yer alan beyin fırtınası sayesinde öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmaları ve birbirlerinden öğrenmeleri teşvik edilmiştir. Tüm bu içerikler, öğretmenlerin eğitim sürecinde aktif katılımcılar haline gelmeleri ve öğrendiklerini sınıfa taşımaları konusunda güçlü bir başlangıç noktası oluşturmuştur.

“Programda sınıf içinde uygulanabilecek dört beş çeşit örnek tavır yöntemlerini sergiliyoruz... Programın o noktasındaki sunumlar, sorularla dönüşümüz, videoların sunulması öğretmenlere ciddi anlamda katkı sağlıyor.” (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Müdahale süreçleri eğitimde çok güzel yürüyor. Buradaki somut örnekler üzerinden hareket etmek, bir söylemi nasıl düzeltebiliriz, onun üzerine nasıl gidebiliriz veya daha doğrusunu yerine nasıl koyabiliriz açısından ben olumlu buluyorum.” (KZE, Adana, merkez, felsefe)

“Çocukların eşit iş sonunda aldıkları ödüllerin eşit olmaması videosu var. O benim de katılımcıların da çok dikkatini çekiyor. Aslında programı sunarken ne demek istediğimizin genel bir özeti şeklinde duruyor.” (KZE, Elazığ, merkez, sosyal bilgiler)

KZE'lere göre programda yer alan hedefler ve eylem planı uygulaması programın farkındalık kazandırmakla kalmayıp, katılımcıları somut adımlar atmaya yönlendiren uygulamalı ve sürdürülebilir bir yapıya sahip olmasını sağlamaktadır. Programın sonunda öğretmenlerin bireysel farkındalıklarını yazılı olarak ifade edip, ulaşılabilir hedefler belirleyip, kendi okulları için çözüm ve eylem planları geliştirmeleri ve bunları gerçekleştirmek üzere motive olmaları sürecin en güçlü yanlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Programın eyleme dönük yapısı, sahada da hayata geçirme kararlılığını desteklemektedir.

“Program süreci aslında bir eylem planıyla taçlanıyor. Aslında okullarımızda buna nasıl nefes aldırabiliriz, ne yapabiliriz kısmı bence en güçlü yanı. Bunun sorgulandığı bir ayağının olması da programı güçlü hale getiriyor.” (KZE, Ankara, merkez, felsefe, lise)

“Her modülün sonunda farkındalıklarını yazmaları, dört modül sonunda da hedeflerini eylemler hâline getirip, engelleri ortadan kaldırıp, rüzgarı arkalarına alarak hedefe ulaşma motivasyonlarını katılımcılarda etkili şekilde gördüğümü söylemek istiyorum. (KZE, Elazığ, merkez, sosyal bilgiler, ilkokul, sınıf öğretmeni)”

“Bunların farkına varmak ve bununla ilgili bir eylem planı oluşturmanın ne kadar önemli olduğunu düşünerek gidiyoruz buradan diyorlar.” (KZE, İstanbul, merkez, Türkçe öğretmeni)

Proje ekibinin paylaşımları, EşitBiz eğitim içeriğinin dinamik ve sürekli gözden geçirilen bir yapı olarak ele alındığını göstermektedir. Program, sahadan gelen geri bildirimler, ölçme-değerlendirme bulguları ve benzer alanda yürütülen diğer çalışmalar incelenerek düzenli aralıklarla revize edilmektedir. Bu süreçte, başka programlardan doğrudan alma yerine, güncel ihtiyaçlara yanıt verebilecek yaklaşımların izlenmesi ve programın kendi bütünlüğü içinde geliştirilmesi önemsenmektedir. Farklı kurum ve uzmanlarla yapılan iş birliklerinin ise daha çok konferans bağlamında gerçekleştiği, eğitim içeriğine doğrudan eklemlenmediği belirtilmiştir.

Ekip, programın yalnızca erken çocukluk ve temel eğitimle sınırlı kalmaması, ortaokul ve lise düzeylerine uyarlanması gerektiğini de vurgulamaktadır. Özellikle hikâye ve masal temelli içeriklerin, günümüz gençlerinin deneyim dünyasıyla her zaman örtüşmeyebileceği; bu nedenle daha çağdaş, üretim odaklı ve gençlerin aktif rol alabildiği yaklaşımlara ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Lise düzeyinde, öğretmen rehberliğinde öğrencilerin konuyla ilgili sorunları ele aldıkları, çözüm ürettikleri ve çıktılar sundukları proje ya da “çözüm kampı” benzeri modellerin programa değer katabileceği dile getirilmiştir.

Ayrıca, proje ekibi tarafından dengeyi koruma ihtiyacı özellikle vurgulanmıştır. Kız çocuklarının güçlendirilmesine yönelik yaklaşımların önemli olduğu kabul edilirken, bu odağın oğlan çocukları dışlayan bir çerçeveye dönüşmemesi gerektiği; programın pozitif ayrımcılıktan ziyade kapsayıcı ve eşitlikçi bir perspektifi sürdürmesinin kritik olduğu belirtilmiştir. Bu değerlendirmeler, programın hem kapsamını genişletmeye hem de içerik dengesini güçlendirmeye yönelik stratejik bir geliştirme anlayışına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

KZE'ler EşitBiz Projesi eşitliği amaçladığı için temelinde çocuk haklarının yer aldığına dair güçlü bir kabul olduğunu, ancak çocuk hakları ve bunları korumaya dair sorumlulukların program içeriğinde yeterince yapılandırılmış bir biçimde ele alınmadığını paylaşmaktadır. Katılımcılar, çocuk haklarının dolaylı biçimde ya da bireysel söylemlerle gündeme geldiğini; oysa konunun programda ayrı ve bütünlüklü bir modül olarak yer almasının etkili olacağını vurgulamaktadır. Eğitim deneyimlerinden yola çıkarak yapılan bu değerlendirmeler, programın çocuk hakları boyutunun güçlendirilmesine yönelik bir gelişim alanı olduğunu göstermektedir.

Eğitim değerlendirme formlarındaki açık uçlu sorulara karşılık verilen yanıtlar öğretmenlerin farklı konularda da derinleşmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Sık tekrar eden talepler “sınıf yönetimi”, “sosyal-duygusal öğrenme”, “çocuk oyunları”, “özel eğitim”, “psikoloji/çocuk psikolojisi”, “veli eğitimi ve okul-aile iş birliği” gibi alanlarda yeni eğitimler düzenlenmesine dönüktür.

2.1.3.3. Süre ve Zamanlama

Zaman yönetimi açısından değerlendirmeler oldukça pozitifdir:

Tartışmalara yeterli zaman ayrıldığı (C16: 9,27)

İçerik ve zaman dengesi (C17: 9,26)

Bu sonuçlar, oturumların yalnızca içerik aktarımı değil, aynı zamanda katılım ve paylaşım açısından da dengeli biçimde tasarlandığını göstermektedir. Diğer yandan eğitim değerlendirme formlarında açık uçlu sorulara verilen yanıtlar arasındaki olumsuz değerlendirmeler oldukça sınırlı ve çoğu eğitimin süresi ve yoğunluğuna ilişkindir. Bazı katılımcılar eğitimin “uzun” olduğunu veya içeriğin “iki güne yayılmasını” istediklerini belirtmiştir: “Süre iki güne yayılmalı”, “Uzundu”, “Çok uzundu” gibi ifadeler, verimli bulunmakla birlikte yorgunluk ve yoğunluk hissini göstermektedir.

Odak grup görüşmeleri, eğitimin içeriğinin etkili bulunmasına rağmen süre ve zamanlama açısından geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, tek güne ve uzun saatlere sıkıştırılan eğitimin özellikle günün ilerleyen saatlerinde dikkat ve enerji kaybına yol açtığını; bu durumun içeriğin derinlemesine ele alınmasını zorlaştırdığını ifade etmektedir. Eğitim süresinin iki ya da daha fazla güne yayılması, atölye çalışmalarının artırılması ve zamanın daha dengeli bölünmesi hâlinde, edinilen farkındalıkların daha iyi içselleştirilebileceği ve günlük yaşama entegrasyonunun güçleneceği vurgulanmaktadır.

“Eğitim bir gün değil de beş güne yayılabilirdi. Daha farklı etkinlikler [olabilirdi].” (Erzurum, merkez, sınıf ğretmeni, 3. sınıf)

“Bayağı yoğundu. Kesinlikle en az 2 güne sığabilir o eğitici eğitimi süreci.” (Erzurum, merkez, sınıf ğretmeni, 4. sınıf)

“Keşke süresi biraz daha uzun olsa diye kendi aramızda da değerlendirmiştik. Keyifliydi.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

“Bir gün bence çok da yeterli bir süre değil. Farkındalık oluşturmak için evet, etkili ancak bunu hayatımıza entegre etmek için biraz daha bence eğitime maruz kalabilirdik. Süreç uzatılabilirdi.” (Diyarbakır, merkez, sınıf ğretmeni, 2. sınıf)

“Bir günde etkinlik süresi çok uzundu. Sekiz saatti sanırım bizim katıldığımız eğitim. Belki iki üç güne yayılıp, İkişer saat ya da iki hafta sonuna bölünüp... daha derinlemesine öğrendiğimiz bir eğitim süreci de oluşturulabilir diye düşünüyorum.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

2.1.3.4. Fayda ve Mesleki Aktarım

Katılımcılar eğitimlerin mesleki gelişimlerine katkı sunduğunu belirtmiştir:

Yeni teknikler öğrenilmesi (C20: 8,99)

Edinilen becerilerin işe entegre edilebilmesi (C21: 9,38)

Bilinen konuların hatırlatılması (C19: 8,54)

"Benim için yeni bir konuydu" (C18: 7,38) maddesi daha düşük puan almıştır. Bu durum, katılımcıların bir kısmının içerikle daha önce karşılaşmış olabileceğini; ancak yine de içeriğin hatırlatıcı ve pekiştirici niteliğini olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir.

Ters kodlu maddelere verilen düşük puanlar, katılımcıların bu olumsuz ifadelere katılmadığını; dolayısıyla eğitimlerin uygulanabilir, anlaşılır, takip edilebilir ve verimli bulunduğunu göstermektedir. Bu da verilerin güvenilirliğini ve katılımcıların ifadeleri dikkatle değerlendirdiğini desteklemektedir.

Eğitim değerlendirme formundaki açık uçlu sorulara verilen yanıtlara bakıldığında, katılımcı öğretmenler beklentilerinin büyük ölçüde karşılandığını belirtirken temel gerekçelerinden birini kişisel ve mesleki farkındalıklarının artması olarak açıklamaktadır. “Farkında olmadan yaptığım hataları gzlemlememe vesile olması”, “Kendime, sylemlerime ve eğitim biimime ayna tutan bir eğitim oldu”, “Beklentimin çok üstünde farklı bakış açıları kazandım” gibi ifadeler, eğitimin öğretmenlerin kendi pratiklerini sorgulamalarını tetiklediğini göstermektedir.

Odak grup görüşmelerinde proje eğitimcilerinden biri, EşitBiz Projesi’nin yetişkin eğitimi olarak güçlü bir ğretmen kitlesine hitap ettiğini ve bu sayede karşılıklı öğrenmeye dayalı zengin bir paylaşım ortamı sunduğunu ortaya koymaktadır. Proje, bu yönüyle sadece bilgi aktaran değil, öğretmenlerin bilgilerini ve deneyimlerini de sürece entegre eden, çift yönlü etkileşimi teşvik eden bir yapıya dnmektedir.

Projede öğretmenler açısından temel bir pedagojik kazanım eleştirel düşünme ve sorgulamaya ilişkindir. Öğretmenler kendi kalıp yargılarını sorgulamakta ve sorgulama ve eleştirel düşünme becerisini deneyim yaşatarak öğrencilerine aktarmaktadır. Aşağıdaki anlatılar, EşitBiz Projesi'nin öğretmenler üzerindeki dönüştürücü etkisini özellikle "sorgulama" ve "etkileşim" boyutlarıyla vurgulamaktadır.

"Etkileşimsel bir çalışmaydı. Farklı bir birikim yoğunluğuyla karşılaştık. Kendimizi de, içinde bulunduğumuz durumu da... ..öğretme çabamızı da biraz sorgulattı bize. Güzel, farklı bir çalışmaydı." **(Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)**

"Genellikle eğitimlerde yeni şeyler öğrenmeye hazır bir şekilde geliyoruz. Eve notlar alarak ilerliyoruz ama bu eğitim bize bildiklerimizi sorgulattı bence. Sorgulayarak, birbirimizi de dinleyerek... .. [kendi] hikâyelerimizle öğrendik. Bu kısım benim çok hoşuma gitti." **(Kocaeli, merkez, anaokulu)**

"Özellikle geçmişe götürerek oluşmuş o önyargıları, kalıp yargıları irdeleyerek bize gerçekten toplumsal rollerin eşitliğini sorgulattıyor. Bu yönüyle gerçekten güçlü bir program olduğunu düşünüyorum... Bunun yanında eleştirel düşünme becerisini kesinlikle kazandırıyor." . **(EşitBiz Proje Ekibi)**

Bu anlatılar, eğitimin klasik öğretmen eğitimlerinden ayrılarak katılımcıları aktif özneye dönüştürdüğünü ve pedagojik refleksiyon sürecini tetiklediğini göstermektedir. Projenin bu sorgulayıcı yapısı, öğretmenlerde hem mesleki gelişimi hem de kişisel farkındalığı aynı anda desteklemiştir.

Projede yeni ve etkili pedagojik yöntemler öğrenip öğrenmedikleri sorusuna karşılık öğretmenler genel olarak yöntemleri etkili bulduklarını ancak daha önce kullanmadıkları yöntemlerle karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin paylaşımlarında öne çıkan yöntemlerden biri drama yöntemidir. Aşağıdaki iki anlatı birlikte ele alındığında, drama yönteminin çocukların rollerin eşitlikçi dağılımını deneyimlemesini sağladığı hem de kalıp yargılara eleştirel bir gözle bakma becerilerini güçlendirdiği açıkça görülmektedir.

"Bana göre küçük yaş döneminde drama çok etkili. Farklı rolleri deneyimleme fırsatı yakaladıklarında o farkındalık geliyor. Ben bunu yapabiliyorum. Yapabilmişim. Olmaz diye bir şey yok... Daha geniş düşünüyorlar. Drama benim için en etkilisi oldu sanki ama drama zaten kullandığımız bir yöntemdi. Zaten bu süreçte kullandıklarımın hepsini, etkileşimli gruplar gibi, etkileşimli oyunlar gibi, canlandırmalar, hikâye, bunların hepsini kullanıyoruz ama dramada çocuk birebir deneyim kazandığı için daha etkili olduğunu gördüm ben." **(Diyarbakır, merkez, anaokulu)**

"Drama şeklinde yapıldığı zaman faydalı oluyor. Yemek yapan erkekler, araba kullanan kadınlar şeklinde. Drama şeklinde yapıldığında da çocuklar durumu daha iyi anlayabiliyorlar." **(Kocaeli, merkez, anaokulu)**

2.1.3.5. Tavsiye Skoru (NPS) Değerlendirmesi

Programın pozitif tavsiye oranı %98'dir. Bu doğrultuda; Net Tavsiye Skoru %96'dır. Bu skor, katılımcıların neredeyse tamamının programın gönüllü birer elçisi olduğunu gösteren, olağanüstü yüksek bir başarı düzeyidir.

2.1.3.6. Eğitime Dair Genel Değerlendirmeler

Eğitimlerin değerlendirilmesine yönelik veriler; programın metodolojik tasarımı, içerik kalitesi ve uygulama başarısı açısından katılımcılar nezdinde çok güçlü bir karşılık bulunduğunu kanıtlamaktadır. Özellikle aktif katılımın teşvik edilmesi, oyun temelli yöntemlerin etkinliği ve materyal çeşitliliği, eğitimlerin teorik bir aktarımın ötesine geçerek pratik ve etkileşimli bir deneyime dönüştüğünü göstermektedir. İçeriğin anlaşılabilirliği ve zaman yönetimindeki denge, katılımcıların süreci yüksek bir motivasyonla takip etmesini sağlarken; edinilen becerilerin mesleki çalışmalara entegre edilebilirliği (9,38) programın somut fayda üretme kapasitesini ortaya koymaktadır. Ters kodlanmış maddelere verilen tutarlı yanıtlar ise bu olumlu tablonun bilinçli bir kullanıcı deneyimine dayandığını ve programın okul ortamındaki uygulanabilirliğinin yüksek olduğunu doğrulamaktadır.

Eğitim programının sadece bilgi aktarmaktan ziyade, katılımcı öğretmenleri sorgulamaya, kendi deneyimlerini paylaşmaya ve birbirlerinden öğrenmeye teşvik eden bir süreç olması katılımcı öğretmenler tarafından takdir edilerek paylaşılmıştır. Özellikle etkinlik temelli ve kapsayıcı yapısı sayesinde katılımcı öğretmenler kendilerini sürecin içinde hissetmiş, aktif katılım göstermiş ve keyif alarak öğrenmişlerdir. Bu durum, programın pedagojik açıdan zengin olduğunu, öğretmenleri pedagojik ve mesleki açıdan geliştirdiğini ve öğretmenlerle program arasında duygusal bağ yaratan bir deneyim sunduğunu göstermektedir.

Odak grup görüşmelerinde programın bütüncül ve bağlantılı yapısının, etkileşimli, deneyim paylaşımına ve sorgulamaya dayalı yaklaşımının ve bilgilerin etkinliklerle dengelenmiş sunum biçiminin etkileyici olduğu vurgulanmıştır. Eğitim sürecinin sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda keyifli, düşündürücü ve öğretici bir deneyim olarak yaşandığı dile getirilmiştir. Öğretmenlerin gönüllü ve istekli katılım göstermesi, zamanın nasıl geçtiğinin fark edilmemesi, ortak öğrenme ortamının güçlendirici etkisi ve eğitimin uzun süreli bir iz bıraktığına dair ifadeler, programın yüksek katılımcı memnuniyetine sahip olduğunu ve mesleki gelişim açısından anlamlı bir deneyim sunduğunu göstermektedir.

2.2. Ön Test-Son Test Karşılaştırmalı Analizleri

2.2.1. Analiz Kapsamı ve Örneklem Özellikleri

Ön teste 700, son teste ise 406 kişi katılmıştır. Bu katılımcılar arasından 261 kişinin hem ön test hem de son test formları eşleşmiş, bu kişilerin KOD numaralarının her iki testte de örtüştüğü tespit edilmiştir. Geriye kalan katılımcıların KOD'ları eşleşmemekte dolayısıyla ön test ve son test karşılaştırması için verilerin aynı kişilere ait oldukları doğrulanmamaktadır.

Aşağıda sunulan analizler, yalnızca hem ön test hem de son test verileri bulunan ve KOD'ları birbirleriyle örtüşen 261 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. EşitBiz eğitimlerine katılan ve ön test ile son test ölçme araçlarını eksiksiz dolduran öğretmenlerin temel nitelikleri aşağıda sunulmaktadır. Ön test ve son test KOD'ları birbiriyle örtüşen 261 katılımcıya ilişkin detaylı bilgi [EK 6](#)'da paylaşılmıştır.

2.2.1.1 Demografik Yapı

Program katılımcılarının büyük çoğunluğunu kadın öğretmenler (%90) oluşturmaktadır. Yaş ortalaması 36, mesleki deneyim ortalaması ise 12 yıl olan grup; hem dinamik hem de tecrübeli bir eğitimci yapısına sahiptir. Katılımcıların 2025 yılı itibarıyla sorumlu oldukları öğrenci sayısı ortalama 29'dur. Katılımcıların %90'ı öğretmen, %10'u ise idareci (müdür) olarak görev yapmaktadır.

2.2.1.2 Görev Yeri ve Branş Dağılımı

Türkiye genelinden katılım sağlayan öğretmenlerin görev yerleri; ilçeler (%38) ve büyükşehirler (%34) başta olmak üzere geniş bir coğrafyaya yayılmaktadır. Branş bazında bakıldığında, katılımcıların yaklaşık %60'ı okul öncesi, %30'u ise sınıf öğretmenidir. Bu dağılıma paralel olarak eğitim verilen kademeler yoğunlukla okul öncesi, 4. ve 5. sınıf düzeylerindedir.

2.2.1.3 Eğitim Katılımı ve Bilgi Kaynakları

Katılımcıların %64'ü "Erken Çocukluk", %36'sı ise "Temel Eğitim" dönemine yönelik sosyal gelişimin desteklenmesi eğitimlerine katılmıştır. Programdan haberdar olma konusunda "meslektaş tavsiyesi" (%51) ve "MEB kanalları" (%30) en etkili mecralar olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, katılımcıların %25'i daha önce ÖRAV eğitimlerine (Lider Öğretmen %27,3; Eğitim Şenliği %10,6 olmak üzere), ardından drama ve müzik, eleştirel düşünme, origami ve pozitif psikoloji gibi bireysel katılımların yer aldığı çeşitli programlara katılmış, kuruma aşına bir kitledir.

2.2.1.4 Motivasyon ve Beklentiler

Öğretmenlerin EşitBiz eğitimlerine katılma nedenleri ise çeşitlenmekle birlikte, büyük çoğunlukla kişisel gelişim, merak ve bilgi edinme ihtiyacıyla ve geri kalanları da sosyal aktivite olması amacıyla katıldıklarını belirtmektedirler.

Katılımcılara hem kişisel hem de mesleki olarak eğitimlerin kendileri için ne tür kazanımları olacağı da sorulmuştur. Verilen açık uçlu yanıtlara bakıldığında kariyerini geliştirme, yeni bilgiler edinme, haklar ve ayrımcılık konularında kişisel açıdan gelişim sağlama gibi kazanımları olacağı bildirilmiştir. Mesleki açıdan ise öğrencilerinin gelişimine etkin biçimde katkı sunacaklarını, eğitim-öğretim süreçlerinde daha nitelikli hale gelebileceklerini, sınıf içi faaliyetlerde gelişeceklerini düşünmektedirler.

Katılımcıların programa katılım motivasyonları nitel çalışma kapsamında yürütülen odak grup görüşmelerinde de ele alınmıştır. EşitBiz projesi eğitimcisi olan KZE'ler, EşitBiz Projesi'ne katılan öğretmenlerin toplumsal eşitlik ve adalet konularına duydukları güçlü motivasyonun katılmalarındaki etkisine işaret etmektedir. Katılımcılar, programı yalnızca mesleki bir gelişim aracı olarak değil, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluğun ifadesi olarak görmektedir.

Toplumsal düzlemde yapısal bir soruna doğrudan temas eden programın, özellikle okul öncesinden başlayarak sınıf ortamında uygulanabilir hale getirilmesi, KZE'ler tarafından çok kıymetli bulunmaktadır. Aşağıdaki anlatılar, proje eğitimcisi olan öğretmenlerin kendi etki alanlarında dönüşüm yaratma isteğiyle programa katıldığını ve eğitim sonrası bu isteğin daha da güçlendiğini açıkça göstermektedir.

“Bu toplumda elbette ki hem sosyal adaleti, hem eşitliği, hem kadın-erkek eşitliğini bir noktaya taşıdıktan sonra ancak gelişmiş olabiliriz... Bu motivasyon biraz bizi işin içerisine iten... bunlarla ilgili neler yapabiliriz? Biz kime ulaşabiliriz? Öğretmenler nasıl bakıyor? Çünkü bu eğitimi almadan biz de baktık bazı şeylere. Yanlış yaptığımız durumları, aslında doğruymuş gibi gelen yanlışların olduğunu fark ediyor insan.”
(KZE, Adana, merkez, felsefe, lise)

“Hayatın içinden, toplum dinamiklerine bağlı bir soruna parmak basıyor olmasından mütevellit... Özellikle böyle bir toplumsal, aslında tırnak içerisinde ‘yara’ya basılan bir konunun sınıflardan başlıyor olması, hele bir de erken çocukluk dediğimiz okul öncesinden itibaren başlıyor olmasından mütevellit... bu programı bu şekilde dizayn eden herkese çok teşekkür ediyorum.”
(KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, lise müdürü)

“Yıllardır çalışma hayatımızda hep bu sorunlar zaten vardı, demokrasi, eşitlik, kadınların dezavantajlı durumları, cam tavan dedikleri. Bunlarla ilgili bir şeyler yapma isteği vardı içimizde. Tam da EşitBiz eğitimi bunlara denk geldi...”
(KZE, merkez, Ankara, felsefe, lise)

Projeye katılan öğretmenler arasında da, KZE'lere benzer bir biçimde eşitlik ve kapsayıcılık bağlamında öğrencilerine ve topluma katkı sağlama motivasyonu bulunduğunu belirten öğretmenler bulunmaktadır. Aşağıdaki anlatılar, öğretmenlerin eğitime hem çocukların yaşam boyu taşıyacağı değerleri erken yaşta güçlendirme isteğiyle hem de kendi pedagojik yaklaşımlarını geliştirme ve gözden geçirme motivasyonu ile katıldıklarını göstermektedir. Katılımcılar, kapsayıcılık ve eşitliği çocukların birlikte yaşayabileceği, paylaşabileceği ve sağlıklı ilişkiler kurabileceği bir ortamın temeli olarak görmekte; bu doğrultuda çocuklara neyi, nasıl aktarabileceklerini öğrenmeye güçlü bir istek duymaktadır.

“[Çocuklara] ne işlersen hayatı boyunca o gidecek, onunla şekillenecek, edecek. O yüzden hayatlarında güzel dokunuşlar olsun, birbirleriyle güzel geçinebilsinler. Kız ve erkeğin gerçekten arkadaş olabilecekleri, iyi geçinebilecekleri, bir şeyleri paylaşabilecekleri ortam olsun.”
(Konferans katılımcı gözlem notları)

Bireysel olarak ben zaten bu eşitlik konusuna önem veren biriyim... Bu eğitime katılırken de bunu eğitim hayatıma nasıl yansıtabilirim, ‘kendimi nasıl bu konuda geliştirebilirim’i öğrenmek, belki yanlış bildiğim bir şey varsa düzeltmek adına katılmak istedim.”
(Kocaeli, merkez, anaokulu)

“Kapsayıcılık ve eşitlik toplumumuzun temel sorunlarından birisi. Motivasyonum da ben ne öğrenebilirim, çocuklara farklı ne taşıyabilirim, nasıl dahi etkili olabilirim? Bu kaygılarla katıldım.”
(Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)

Projeye katılan öğretmenler için programa katılma çerçevesinde paylaşılan temel motivasyon kaynaklarından bir diğeri programın ÖRAV gibi güvenilir ve tanınmış bir kuruluş tarafından yürütülmesidir. Hem katılımcılar hem de eğitimeiler, ÖRAV'a olan güvenleri ve önceki olumlu deneyimleri sayesinde programa gönüllü ve istekli bir şekilde katıldıklarını ifade etmektedir. Eğitim içeriği detaylı bilinmese bile, ÖRAV'ın eğitim kalitesine duyulan inanç, başvuru ve katılım kararlarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu durum, ÖRAV'ın eğitim alanındaki güven inşa edici rolünü ve kurumsal itibarın katılımcı motivasyonundaki belirleyiciliğini açıkça ortaya koymaktadır.

“Öğretmen Akademisi Vakfı’nın eğitimi olduğu için ve zaten yıllardır içinde olduğumuz için bir motivasyon hâliyle oluşuyor.” (Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Öğretmen Akademisi Vakfı ile, bir STK ile yol almak aslında asıl motivasyon kaynağımız. Çünkü hayata dair, ihtiyaca dair programları hayatla buluşturup bizlerin de okullarda nefes almasına, elçilik yapmamıza olanak sağlıyor.” (İstanbul, merkez, türkçe, ortaokul)

“Bilerek, isteyerek gelenler zaten Öğretmen Akademisi’ni bilenler, vakfın yaptıklarını bilenler, çok keyifle başlayıp keyifle devam ediyorlar.” (Elazığ, merkez, okul müdürü, lise)

“Ve zaten eğitimin konusu ikinci plandaydı benim için. Çünkü ÖRAV yapıyorsa kötü bir şey yapmaz diye düşünmüştüm.” (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

“ÖRAV’ın eğitimlerine de elimden geldiğince katılıyorum ve gayet de yararlı geçiyor... ÖRAV’a katılan öğretmenler de gönüllülük esasıyla geldiği için eğitimler gayet eğlenceli ve verimli geçiyor.” (Mardin, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)

“Ben ilk defa ÖRAV eğitimine katıldım ve bundan sonraki ÖRAV eğitimlerini ilçemizde olanları kaçırmamayı düşünüyorum açıkçası.” (Mardin, köy okulu, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

“Kampüste uzun süredir üyeyim. Oranın eğitimlerini sürekli de takip ediyorum. Çok da severek katılıyorum.” (Erzurum, merkez, 4. sınıf)

KZE’lerin anlatıları, EşitBiz Projesi’nin uygulayıcıları açısından katılımcı memnuniyetinin ne kadar güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir. Eğitimlerin hafta sonu gibi gönüllü katılımın zorlayıcı olabileceği zamanlarda gerçekleşmesine rağmen, öğretmenlerin projeden memnun ve dönüşmüş bir şekilde ayrılması, eğitime için “doğru iş yapıyoruz” duygusunu pekiştirmektedir. Katılımcıların istekli geri bildirimleri, eğitimlerin etkisini ve anlamlılığını görünür kılarken, eğitimcilerin de sürece olan inancını ve bağlılığını artırmaktadır.

“Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun memnuniyetle ayrıldığını görmek elbette ki motivasyonumuzun devamını sağlıyor.” (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Eğitimler cumartesi, pazar genellikle oluyor. Bazen öğretmenler zorla yazılmış oluyor, bazen gönüllü yazılıyorlar ama cumartesi sabah 9’da gelip, pazar günü veya cumartesi akşam eve döndüklerinde çok keyifle döndüklerini görmek bizim en büyük motivasyonumuz oluyor.” (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, lise müdürü)

Odak grup görüşmeleri, birçok öğretmenin projeye katılım motivasyonunun temelinde sınıf içi uygulamalarını zenginleştirme, kendilerini mesleki olarak güncel tutma ve öğrencilerine daha etkili biçimde ulaşma isteğinin yer aldığını göstermektedir. Öğretmenler, farklılık arayışıyla yeni yöntemler denemek, çocukların sosyal gelişimini daha iyi desteklemek ve kendi davranışlarını yeniden gözden geçirmek amacıyla bu tür eğitimlere yönelmektedir. Sürekli öğrenme ihtiyacı, bilgileri tazeleme ve öğrenci rolüne geçerek empati kurma deneyimi, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını daha oyun odaklı ve duyarlı hale getirmekte; bu da hem sınıf içi pratiklere hem de öğretmen-öğrenci ilişkilerine olumlu biçimde yansımaktadır.

“En nihayetinde hayat akıyor. ...Öğretme yapımız da sürekli bir değişim hâlinde. Burada sürekli kendimi güncel tutmaya çalışıyordum”. (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

“Hizmetiçi eğitimlerle bu bilgileri tekrar tekrar öğreniyoruz ama bence ara ara katıldığımız bu eğitimlerde de biraz farkındalık kazanmaya, bilgilerimizi tazelemeye ihtiyacımız oluyor.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

Bazı öğretmenler eğitimin içeriği hakkında sınırlı bilgiyle, yalnızca genel bir gelişim amacıyla katılım göstermiştir.

“Giderken, evet EşitBiz eğitimi diye gittim ama içerik olarak çok emin değildim, içeriğin ne olduğunu çok bilmiyordum.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)

“Ben ara ara böyle eğitimlere katılıyorum. Katılmayı da uygun buluyorum çünkü öğrenci rolüne geçince ben de farkındalık kazanıyorum ve birkaç ayda bir bunu yapınca öğrencilerime yaklaşımım da değişiyor gerçekten... Açıkçası bu eğitime katılırken herhangi bir fikrim yoktu konusu hakkında. Ama cinsiyetçi bir dil kullandığımı fark ettim.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)

Ancak dikkat çekici olan nokta, katılım öncesinde içerik bilgisi sınırlı olan öğretmenlerin dahi eğitim sürecinde önemli farkındalıklar kazandıklarını ifade etmeleridir. Bu durum, programın içeriğinin düşündürücü, dönüştürücü ve etkileyici niteliğini ortaya koymakta; katılımcıların eğitime farklı kapılardan girseler de, çıktıda benzer kazanımlar elde ettiklerini göstermektedir. Eğitim sürecinde “öğrenci rolüne geçmenin” sağladığı içgörü, öğretmenlerin kendi mesleki pratiklerini yeniden değerlendirmelerine olanak tanımaktadır.

Odak gruplarda projeye ilişkin motivasyon kaynakları açısından üzerinde durulan bir nokta programın “Sosyal Gelişimin Desteklenmesi” biçiminde isimlendirilmesinin katılımcılarda daha kapsamlı bir içerik beklentisine yol açıyor oluşudur. KZE’ler, EşitBiz Projesi’nin başlığı olan “Sosyal Gelişimin Desteklenmesi” ile içerik odakları arasında katılımcıların algısında bir uyumsuzluk yaşandığını ve bunun zaman zaman direnç yarattığını ifade etmektedir. Eğitimin başlığı daha geniş bir izlenim yaratmasına rağmen, içeriğin büyük ölçüde toplumsal rollerin eşitliğine odaklanması, bazı katılımcılar için başlangıçta kafa karışıklığına ya da beklenti farklılıklarına neden olmuştur.

Eğitimciler, bu durumun zaman zaman katılım motivasyonunu etkilediğini, ancak içerik derinleştikçe ve projenin amacı netleştikçe dirençlerin azaldığını ifade etmektedir. KZE’lerin önerileri, projenin başlığının daha açıklayıcı hale getirilmesi ve sosyal gelişimin farklı boyutlarını (örneğin empati, iletişim, toplumsal katılım vb.) içeren ek modüllerle desteklenmesi yönündedir. Bu tür bir genişlemenin, içerik çeşitliliğini artırarak eğitimin gücünü pekiştirebileceği ve projenin katılımcı beklentilerini daha kolay karşılamasını sağlayabileceği belirtilmiştir.

“Sosyal gelişimin desteklenmesi. Şimdi bunun içerisindeki eşitlik kavramı cinsiyet temeli üzerine geldiği zaman biraz şaşırılmışım. Dedim ki sosyal gelişimin desteklenmesi sadece bir kadın erkek ayrımı üzerinden mi olacak? Sonra eğitim içerisinde gördük ki evet illaki ülkemiz için olmazsa olmaz bir boyut...” (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, İlkokul)

“Sosyal gelişimin desteklenmesi diye bir eğitime geldiklerinde aslında spesifik olarak çok önemli bir konuya vurgu yapıldığını fark edene kadar katılımcılarda direnç oluyor, şimdi biz kadın erkek eşitliğini mi konuşacağız, konu bu muydu, geliyor ilk etapta. Benim motivasyonumu biraz etkiliyordu, şimdi artık alıştık bu sürece.” (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, lise müdürü)

“Sadece eşitlikten ziyade sosyal gelişimin diğer unsurlarının da yer alması bizim eğitimimizi daha güçlü hale getirecektir diye düşünüyorum. Çünkü sadece orada genel itibarıyla şu algı oluyor. Kadın erkek eşitliği ama sosyal gelişimden bahsediyoruz. Birkaç alternatif modül ve örnek olursa daha güçlü hâle gelir. (KZE, Elazığ, merkez, sosyal bilgiler, ortaokul)

EşitBiz Projesi katılımcısı olan öğretmenler arasında da proje başlığı dolayısıyla daha farklı bir içerik beklentisiyle programa katıldığını ifade eden öğretmenler bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin anlatıları da, EşitBiz Projesi'nin katılımcılar açısından sosyal gelişimi destekleme araçlarını öğreten bir program gibi algılandığını, ancak eğitime katılım sürecinde toplumsal rollerin eşitliği gibi daha özgül bir içeriğin karşılıklarına çıktığını göstermektedir. Katılımcılardan biri teknolojinin gelişimiyle ve özellikle pandemi sonrası dönemde çocukların sosyal gelişimlerinde ciddi gerilemeler gözlemlendiğini ve bu nedenle programa başvurarak çocuklara bu alanda nasıl daha iyi destek olunabileceğini öğrenmeyi hedeflediğini ifade etmiştir. Eğitim içeriği beklentiden farklı olsa da, deneyimin oldukça öğretici ve değerli bulunduğu görülmektedir. Katılımcılar, hem çocukların sosyal ihtiyaçlarıyla ilgilenme motivasyonu ile programa katılmış hem de program perspektifinden bakarak bu ihtiyaçlara yeni bir boyut kazandırmışlardır. Bu durum, projenin öğretmenlerde çok boyutlu bir farkındalık yarattığını; ancak başlık ve içerik uyumu konusunda daha açık bir iletişime ihtiyaç olduğunu da ortaya koymaktadır.

Odak grup görüşmelerindeki paylaşımlar, EşitBiz Projesi'nin başlangıçta bazı katılımcılar tarafından yanlış ya da önyargılı algılanabildiğini, ancak süreçte bu algıların önemli ölçüde dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Özellikle “eşitlik” kavramının kimi zaman “kadın üstünlüğü” ya da “cinsiyetsizlik” şeklinde yanlış yorumlandığı, fakat eğitim ilerledikçe projenin amacının tüm bireylerin cinsiyet ayrımı olmaksızın eşit haklara sahip olması gerektiğini vurguladığı anlaşılmıştır.

“Eşitlik deyince çok farklı algılandı. Ama eğitimden sonra yanlış düşündüğümüzü anladık. ÖRAV'ın ne yapmak istediğini anlamıştım ama... Sanki kadınları daha üstün tutan bir eğitimmiş gibi algılandı, halbuki öyle değildi.” (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

“Daha başlarken hocam çıkışta inşallah etek giymeyiz, diye başladılar. Ama çıkışta teşekkür ederek dönmüştü öğretmenimiz okuluna. Biz cinsiyetsizlikten bahsetmiyoruz ki. Biz tam da aslında herkesin cinsiyet rollerinin belli olmasından bahsediyoruz. Belki de işte şimdi konuştuğumuz kadına şiddet olaylarının kaynağından bahsediyoruz. Belki de aslında erkeğin de rolünün korunmasından bahsediyoruz. Kadının da toplumdaki rolünün korunmasından bahsediyoruz.” (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, lise müdürü)

KZE'lerden birinin yukarıdaki anlatısı, eğitimin açıklıkla ilerlemesinin, başta dirençli ya da şüpheyle yaklaşan kişilerde bile dönüşüm yarattığını vurgulamaktadır. Bu durum, projenin sahada karşılaştığı algı bariyerlerini aşma kapasitesine sahip olduğunu; ancak bu tür yanlış anlamaların önüne geçmek için başlangıç iletişiminin daha net ve kapsayıcı şekilde yapılmasının faydalı olacağını göstermektedir.

2.2.2. Programa İlişkin Genel Değerlendirme ve Beklentiler

Katılımcılara, EşitBiz eğitimine ilişkin genel değerlendirmelerini anlamak, toplumsal rollere eşit katılım, 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: EşitBiz Eğitim Programıyla İlgili Genel Değerlendirme

Konu	Ön Test	Son Test
EşitBiz Eğitim Programı hakkında bilgi düzeyi	3,72	
EşitBiz Eğitim Programından memnuniyet düzeyi		9,54
EşitBiz Eğitim Programı sizi ne ölçüde geliştirecek*	8,09	9,28
EşitBiz Eğitim Programı çalışmalarınızda ne düzeyde kullanılabilir bilgiler sunacak*	8,04	9,27

* $p < 0,05$

Eğitim programına başlamadan önce katılımcılara bilgi düzeyleriyle ilgili bir soru yöneltilmiştir. Beklenildiği biçimde katılımcıların bilgi düzeyleri eğitim öncesinde düşüktür (10 puan üzerinden 3,72 puan). Eğitim sonrasında ise katılımcılara eğitimden genel olarak memnuniyet düzeyleri sorulmuştur. Katılımcılar eğitimden oldukça memnun olduklarını belirtmişlerdir (10 puan üzerinden 9,54 puan). Bunların dışında genel değerlendirme başlığında iki konuda beklentiler ve gerçekleşme düzeyleri ölçülmüştür. İlki, programın ne düzeyde gelişim sağlayacağı, diğeri ise edinecekleri bilgilerin ne düzeyde kullanılabilir olacağı ile ilgilidir. Her iki konudaki beklentiler eğitim öncesinde yüksek düzeydedir (sırasıyla 8,09 ve 8,04 puan). Eğitim sonrasında ise her iki başlıkta değişim gerçekleşmiştir. Hem gelişime hem de kullanılabilir bilgi edinmeye ilişkin beklentilerin çok yüksek düzeyde karşılandığı dikkat çekmektedir (9,28 ve 9,27).

Tablo 6: Toplumsal Rollerin Eşitliği Anahtar Kavramlar, Farkındalık ve Bilgi Düzeyi

Konu	Ön Test	Son Test
Bilgi ve Farkındalık Düzeyi		
C1. Toplumsal rollerin eşitliği kavramını tam olarak tanımlayamam. (R)	5,22	5,64
C2. Toplumsal rollerin eşitliğinin farkındayım.*	7,05	8,95
C3. Toplumsal rollerin eşitliği ile ilgili anahtar kavramları anlıyorum.*	6,73	8,93
C4. Toplumsal rollerin eşitliği hakkında bilgi sahibiyim.*	6,69	8,96
C5. Kız çocuklarının kendi doğalarına uygun belirli meslekleri seçmeleri daha	5,04	4,81
C6. Tıpkı insanların olduğu gibi renklerin de bir cinsiyeti vardır. (R)	5,22	5,19
C7. Derslerimde oyun temelli öğrenme tekniklerini kullanırken her öğrencime	5,18	4,6
C8. Erkek öğrencilerimi (koçum, aslanım, paşam gibi) sözlerle teşvik etmeyi tercih	5,16	5,35

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.

En İyi Uygulamalara İlişkin Farkındalık		
C9. Eşitlikçi bir yaklaşım geliştirme ile ilgili en iyi uygulamaların farkındayım.*	6,51	8,67
C10. Derslerimde öğrencilerime toplumsal rollerin eşitliği ile ilgili grup çalışmaları	6,1	8,53
C11. Derslerimi planlarken eşitlikçi bakış açısı gözetilen yöntem ve teknikler	7,06	8,85
C13. Toplumsal rollerin eşitliği ile ilgili yöntem ve tekniklere gerek duymam. (R)*	4,45	5,46
C14. Toplumsal rollerin eşitliği ile ilgili velilerle iş birliği yapmama gerek yok. (R)	4,58	4,9
C16. Öğrencilerimi kendi kararlarını almaları konusunda teşvik ederim.*	7,87	8,99
C17. Eşitlikçi ve barışçıl bir dilin ne olduğunu öğrencilerime açıklama konusunda	7,57	8,84
C18. Eşitlikçi ve barışçıl bir dil geliştirmek için gerçek yaşam senaryolarında	7,28	8,82
C19. Eşitlikçi ve barışçıl sınıf ortamı oluşturma ile ilgili zorlukları ve çözümleri	6,88	8,76
C20. Toplumsal rollerin eşitliği ile ilgili kaynakları nerede bulacağımı biliyorum.*	5,85	8,45

*p<0,05

Katılımcıların toplumsal rollerin eşitliğine ilişkin bilgi, farkındalık ve uygulama düzeylerinde genel olarak anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. 18 maddeden 12'sinde yapılan bağımlı örneklem t-testi (paired-samples t-test) sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gelişim olduğunu göstermektedir (*p<0,05).

Eğitim, özellikle eşitlikçi pedagojik yaklaşımların tanınması, uygulanması ve içselleştirilmesi açısından oldukça etkili olmuştur. Kavramsal bilgiden sınıf uygulamasına uzanan gelişim çizgisi açıkça gözlenmektedir. Ancak kalıp yargıların ve toplumsal normların dönüşümü için daha uzun vadeli destekleyici programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bulgular ışığında genel olarak, programın bilgi düzeyini artırmada ve eşitlikçi sınıf uygulamaları konusunda öğretmen yeterliliğini güçlendirmede etkili olduğu söylenebilir.

Eğitimin başında ve ardından doldurulan ön ve son testlerdeki açık uçlu sorulara yönelik yanıtlar, öğretmenlerde hem kişisel farkındalık hem de mesleki uygulama kapasitesinde güçlenme sağlandığını göstermektedir; eğitim sistemi için öneriler ise soyut beklentilerden somut pedagojik önerilere evrilmiştir. Ön testte öğretmenler kişisel katkı beklentilerini genel gelişim ve farkındalık etrafında ifade ederken, son testte özeleştirici ve kalıp yargıları sorgulama temaları baskın hale gelmiştir. Örneğin, ön testte “Kendimi geliştirmek”, “Yeni şeyler öğrenmek”, “Mesleki gelişim”, “Farklı bakış açısı kazanmak” gibi genel ifadeler hakimken son testte “Farkında olmadan yaptığım hataları gözleme vesilesi”, “Kendime söylemlerime

ayna tuttu”, “Önyargılarımı fark ettim”, “kalıp yargılarımın ne kadar tehlikeli olduğunu gördüm” gibi ifadeler kullanılmış, özeleştirici odaklı dönüşüm yaşanmıştır.

Eğitim formunda yer alan mesleki katkıyla ilgili sorulara yönelik yanıtlar ön testte beklentilerden oluşurken son testte somut sınıf uygulamalarına dönüşmüştür. Örneğin ön testte “Öğrencilerime faydalı olmak”, “Sınıfta uygulayabileceğim şeyler”, “Mesleki hayatıma fayda” gibi genel mesleki katkı ifadeleri yer alırken son testte “Sınıfımda uygulayacağım etkinlikler öğrendim”, “Olumlu dil kullanacağım”, “Karma gruplar oluşturacağım”, “Görev dağılımını eşit yapacağım” şeklinde spesifik pedagojik planlar ortaya çıkmıştır.

Formlardaki yanıtlar kapsamında eğitim sistemine yönelik önerilere bakıldığında, ön testte yok denecek kadar az öneri varken, son testte öğretmenler somut, sistemik çözümler önermiştir. En çarpıcı güçlenme ise eğitim sistemi düzeyinde önerilerde yaşanmıştır. Ön testte bu tür sistemik düşünce neredeyse yokken, son test sonrası öğretmenler “önce öğretmenler eğitilmeli, sonra veliler”, “aile eğitimleri ile desteklenmeli”, “rol model programları, karma grup çalışmaları, heterojen oyunlarla” gibi somut öneriler geliştirmiştir. “Meslek liselerine kız-erkek diye değil isteklerine göre yönlendirme yapılmalı”, “sosyal medya, oyunlar, filmlerle erken yaşta eşitlik aşılmalı” ifadeleri, öğretmenlerin bireysel farkındalıktan toplumsal dönüşüm önerilerine geçiş yaptığını ortaya koymuştur.

2.2.3. İstatistiksel Analiz Özeti

Toplumsal rollerin eşitliğine dair farkındalık ve anahtar kavram bilgisi (C2, C3, C4) önemli ölçüde artmıştır. Bu bulgular, eğitim içeriğinin kavramsal çerçevenin aktarılmasında oldukça başarılı olduğunu göstermektedir. Ancak, C1 maddesinde değişim gözlenmemesi, bazı katılımcıların kavramsal farkındalığı henüz içselleştirememiş olabileceğine işaret etmektedir.

Bazı toplumsal rollere dayalı kalıp yargılara yönelik tutumlarda değişim gözlenmemektedir (örneğin, C8 maddesi). Bu tip durumlar, cinsiyet rollerine ilişkin eğitim öncesinde de belirli düzeyde bir farkındalık olduğu, eğitimin bu farkındalığı daha fazla geliştirmeye yönelik etkisinin ise sınırlı kaldığını gösterir. Nitekim, toplumsal normlara gömülü yargılara karşı farkındalık düzeylerinin daha fazla artması kısa vadede hızla gerçekleşmeyebilir.

Sınıf içi eşitlikçi uygulamalara dair tutumlar (C9, C10, C11) ve pedagojik özyeterlik algısı (C16, C17, C18, C19, C20) belirgin şekilde güçlenmiştir. Bu gelişmeler, katılımcıların yalnızca bilgi değil, pratik düzeyde pedagojik dönüşüm yaşadıklarını göstermektedir. Eğitim, uygulamaya dönük bir bakış açısı kazandırmış; katılımcıların hem öğretim tasarımı hem de sınıf içi etkileşimde daha eşitlikçi roller üstlenmelerine katkı sağlamıştır.

Buna karşılık, bazı kalıp yargılara ilişkin (C5, C6, C7, C8, C13, C14) puanlar istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermemiştir. Bu durum, bu tür yargılara karşı belirli düzeyde bir farkındalığın olduğunu, bu farkındalık düzeyinin daha da gelişmesi için uzun süreli ya da hedefli müdahaleler gerektirdiğini düşündürmektedir.

2.2.4. Senaryo Tabanlı Değerlendirme

EşitBiz Projesi kapsamında geliştirilen senaryo tabanlı değerlendirme, ölçeklerle elde edilen ön test-son test bulgularını uygulamaya dönük derinleştirme 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 ve açık uçlu bir soru yöneltilmiştir:

“Sınıfınızda düzenlediğiniz bir bilim etkinliğinde, erkek öğrenciler deney yapmaya istekliken, kız öğrenciler daha çok gözlemci pozisyonunda kaldı. Bu durumda kız öğrencilerin de etkin katılımını sağlamak için nasıl bir yöntem izlerdiniz?”

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

2.2.4.1. 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 uyguladınız?

Böylece eğitim öncesi ve sonrası yanıtları karşılaştırarak 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:

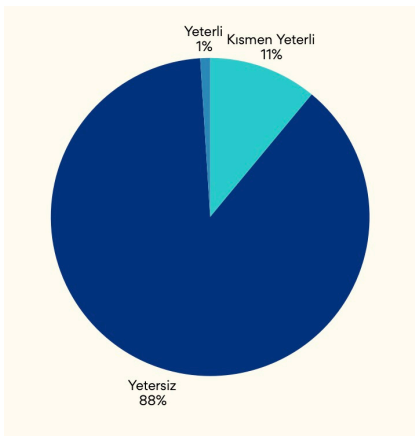
- Yeterlilik Düzeyi: 0 = Yetersiz, 1 = Kısmen yeterli, 2 = Yeterli
- Etik/Hak Temelli Duyarlılık: 0 = Yok/sorunlu, 1 = Kısmi/yüzeysel, 2 = Güçlü/bütüncül

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

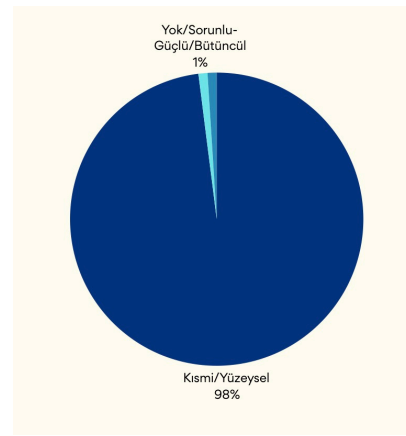
2.2.4.2. Ön Test Bulguları

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

Ön Test Yeterlilik Düzeyi



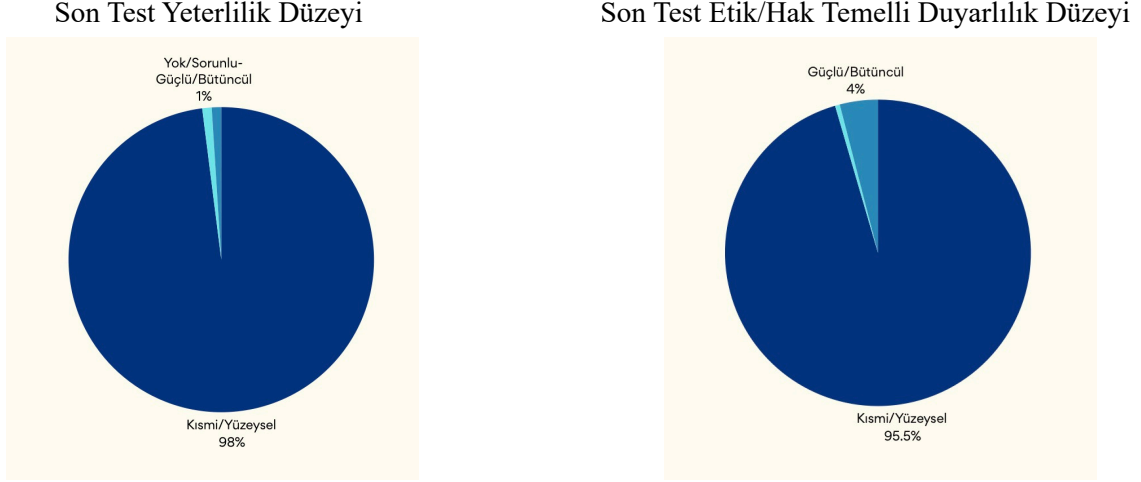
Ön Test Etik/Hak Temelli Duyarlılık Düzeyii



Bu bulgular, eğitim öncesinde katılımcıların büyük çoğunluğunun yapılandırılmış karar alma süreçlerinde yetersiz olduklarını ve etik/hak temelli duyarlılıklarının ise yüzeysel düzeyde kaldığını göstermektedir.

2.2.4.3. Son Test Bulguları

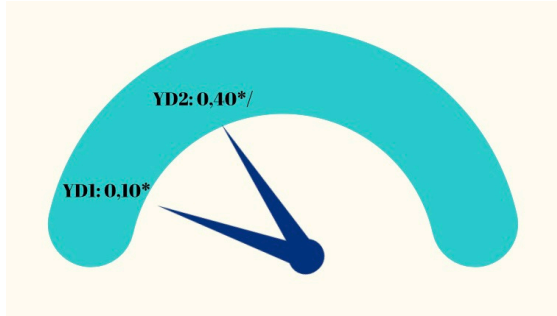
Eğitim süreci tamamlandıktan sonra aynı senaryonun değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:



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. Değişimin daha net ortaya koymak amacıyla yapılan ön test-son test karşılaştırmaları aşağıdaki grafikte sunulmaktadır:

Yeterlilik Düzeyi Karşılaştırması



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

Ön test aşamasında oldukça düşük olan yeterlilik düzeylerinin, eğitimler sonrasında dört kat artış gösterdiği tespit edilmiştir. EşitBiz Projesi kapsamında eğitim alan öğretmenlerin, eğitim öncesinde toplumsal rollerin eşitliği bağlamındaki sorunları çoğu zaman fark edemedikleri gözlemlenmiştir. Bu durumdaki öğretmenlerin, eşitlik temelli sorunlara yönelik uygulanabilir çözüm üretme kapasitelerinin sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Senaryo tabanlı değerlendirme sonuçları, eğitim sonrasında söz konusu sorunlara ilişkin farkındalığın arttığını ve çözüm üretmeye yönelik belirli kazanımların geliştirilebildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, geliştirilen çözümlerin dağınık olduğu, tutarlı gerekçelere dayanan, uygulanabilir ve güçlü müdahale önerilerinin de sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sınırlılıkları aşmak amacıyla, güçlü ve sürdürülebilir çözüm geliştirme kapasitesinin desteklenebilmesi için uygulamalı eğitimlerin eğitim sürecine dahil edilmesi önerilmektedir. Böylece sorunların ilk tespit edildiği anda hızla geliştirilen müdahalelerin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında sistematik hale gelmesi sağlanabilecektir.



(*İstatiksel olarak anlamlılığı göstermektedir.)
(HTD1: Etik/Hak Temelli Duyarlılık Ön Test)
(HTD2: Etik/Hak Temelli Duyarlılık Son Test)

EşitBiz Projesi kapsamında, Etik/Hak temelli duyarlılık kapsamında, öğretmenlerin eğitim öncesinde hak, adalet, ayrımcılık, rıza ve zarar vermeme gibi boyutlara ilişkin temel düzeyde bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Eğitim sonrasında ise bu temel bilgilerin, en az bir hak boyutuna değinilerek nasıl bir koruma mekanizması geliştirilebileceğine ilişkin pratiklerle pekiştiği görülmektedir. Bununla birlikte, hak temelli duyarlılık alanındaki bu gelişimin somut ve koruyucu adımları içerecek biçimde sürdürülebilir hale gelmesi için vaka çalışmalarının eğitim programına dahil edilmesi ve küçük grup etkinlikleri aracılığıyla uygulama adımlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

2.2.5. Ön Test-Son Test Değerlendirme Sonuçları ve Öneriler

Eğitime katılan öğretmenlerin 72'si sürecin devamında takip edilen mentorluk ve uygulama aşamalarını da gerçekleştirerek programı tamamlamıştır. EşitBiz Projesi, katılımcı öğretmenlerin hem toplumsal rollerin eşitliğine ilişkin teorik bilgi ve farkındalık düzeylerini hem de eşitlikçi pedagojik özyeterliklerini artırmada başarılı olmuştur. Özellikle eşitlikçi sınıf iklimi oluşturma, barışçıl ve kapsayıcı dil kullanımı, öğrenci katılımını güçlendirme ve hak temelli yaklaşımı derslere entegre etme gibi alanlarda kaydedilen anlamlı artışlar, program içeriğinin hedef kitleye uygunluğunu ve etkililiğini ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin çok yüksek performans puanları ile katılımcıların öğrendiklerini sınıf içi uygulamalara aktarma konusundaki istekliliği, programın sürdürülebilirliği açısından güçlü bir zemin sunmaktadır.

Projenin güçlü yönleri şu şekilde öne çıkmaktadır:

- **Eğitimci Yetkinliği:** Eğitimcilerin konuya hâkimiyeti, pedagojik aktarım becerileri, kapsayıcı ve eşitlikçi tutumları ile profesyonel fakat sıcak iletişim tarzları, katılımcılar tarafından en yüksek puan alan alanlar olmuştur.
- **İçerik-Uygulama Dengesi:** Kuramsal çerçevenin oyunlar, ısınma etkinlikleri, grup çalışmaları ve senaryo temelli uygulamalarla desteklenmesi, öğrenme sürecini hem etkileşimli hem de akılda kalıcı hale getirmiştir.
- **Mesleki Fayda ve Aktarılabirlik:** Katılımcıların büyük çoğunluğu, edindikleri bilgi ve becerileri ders planlarına, sınıf içi etkinliklere ve öğrenciyle kurdukları ilişkilere doğrudan entegre edebileceklerini ifade etmiştir. Bu durum, programın soyut farkındalığın ötesine geçerek somut mesleki dönüşüm yarattığını göstermektedir.
- **Hak Temelli Duyarlılığın Güçlenmesi:** Senaryo tabanlı değerlendirme bulguları, öğretmenlerin hak, adalet ve ayrımcılık boyutlarını daha görünür kıldığını ve çözüm önerilerini bu eksen üzerinden temellendirmeye başladığını göstermektedir.

Analiz sonuçları doğrultusunda programın etkisini daha da artırmak için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- **Kavramsal Derinleşme:** Toplumsal rollerin eşitliği, normlar ve güç ilişkileri gibi içselleştirilmesi daha zor olan kavramlar için daha fazla vaka analizi, rol oyunu ve deneyimsel uygulama eklenmelidir. Özellikle değişimin sınırlı kaldığı maddeler, hedeflenmiş içerik ve tartışma sorularıyla yeniden ele alınabilir.
- **Uygulama Örneklerinin Çeşitlendirilmesi:** Farklı okul türleri, sosyo-ekonomik bağlamlar ve sınıf düzeylerine uygun daha fazla somut etkinlik örneği, ders planı ve senaryo sunulması; öğretmenlerin kendi bağlamlarına uyarlama yapmasını kolaylaştıracaktır.
- **Dirençli Tutumlarla Çalışma:** Bazı kalıp yargıların ve geleneksel rollere ilişkin tutumların daha dirençli olduğu görülmektedir. Bu alanlarda, akran deneyimlerini ve dönüşüm hikâyelerini içeren kısa vaka örnekleri ile başarı öykülerinin programa entegre edilmesi önerilmektedir.
- **Takip ve Destek Süreçlerinin Güçlendirilmesi:** Eğitim sonrasında öğretmenlerin uygulamalarını izlemek, iyi örnekleri görünür kılmak ve karşılaşılan güçlüklerde destek sunmak üzere çevrimiçi paylaşım grupları, mentorluk oturumları ve periyodik takip anketleri gibi araçlar tekrar gözden geçirilebilir.

Dijital Araçlar ve Bilimsel Dayanakların Vurgulanması: İçeriğin bilimsel temellerine yapılan atıflar ve dijital araç kullanımına ilişkin uygulamalar, güncel pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda daha da güçlendirilebilir. Böylece hem içerik güncelliği korunacak hem de öğretmenlerin teknolojiyi eşitlikçi pedagojiyi destekleyecek biçimde kullanmaları teşvik edilecektir.

Genel olarak, EşitBiz Projesi, toplumsal rollerin eşitliği alanında öğretmenlerin bilgi, farkındalık ve uygulama düzeylerinde anlamlı bir dönüşüm yaratmış; eşitlikçi ve hak temelli okul kültürünün güçlendirilmesi için sağlam bir temel oluşturmuştur. Programın bir sonraki aşamasında, bu kazanımların kalıcı hale gelmesi için uzun erimli, uygulama ağırlıklı ve takip mekanizmalarıyla desteklenen bir yapılandırmaya gidilmesi önerilmektedir.

2.3 Mentorluk Programı: Nitel Bulgular

Yüz yüze eğitim, öğretmenlerin kendi pratiklerini sorgulayıp eyleme geçmelerini sağlayan güçlü bir başlangıç noktası olarak ortaya çıkmaktadır. Bu süreci takip eden iki haftalık mentorluk uygulaması, hem katılımcıların öğrendiklerini sınıf ortamında denemelerine olanak tanımakta hem de projenin sahada kök salmasını sağlamaktadır. Eğitime katılan öğretmenlerin 72'si sürecin devamında takip edilen mentorluk ve uygulama aşamalarını da gerçekleştirerek programı tamamlamıştır. KZE anlatılarından anlaşıldığı üzere, mentorluk süreci yüz yüze eğitimin ardından gelen bir tamamlayıcı, öğrenilenleri eyleme dönüştürme fırsatı sunan kritik bir aşama olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç öğretmenlerin eğitimde edindikleri farkındalıkları sınıf ortamına taşımalarını sağlayan, süreci güçlendiren bir uygulama adımıdır. KZE'ler mentorluk süreciyle öğretmenlerin kendilerini yalnız hissetmediklerini, aksine programın kendilerini desteklemeye devam ettiğini ifade etmektedirler. Mentorluk, öğretmenlerin eğitimde edindikleri bilgileri içselleştirmelerine ve sahada etkili biçimde kullanmalarına alan açmaktadır.

“Yüz yüze eğitimden sonra vakfımızın programlar nezdindeki sürdürülebilirlik amacı çok önemli. Biz sizleri bırakmak istemiyoruz, sizlerin yanındayız ve biz bunu mentorluk çalışmalarıyla, işte uzman buluşmalarıyla falan devam ettirmek istiyoruz.” (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Aslında yüz yüze eğitimde ne yaptıklarını düşündükleri ve eyleme geçtikleri ayak olduğu için süreci güçlendiren kısmı.” (KZE, İstanbul, merkez, Türkçe, Ortaokul)

“Eğitimci arkadaşlarımızın kıymetli tecrübeleriyle, deneyimleriyle ve eğitimimizin güçlü yanlarıyla [katılımcılarımızın] yüzde 50’si ile mentorluk süreçlerini götürüyoruz... Eğitimci arkadaşlarımız ve Diyarbakır’daki çalışmalarımıza büyük bir katılım olduğunu görüyoruz. Demek ki öğretmen arkadaşlarımız bu işi içselleştirdiği zaman bunun devamı geliyor. Bu, programın kendisi ve devamındaki mentorluk süreciyle alakalı. (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)”

“Mentorluğu eğitimin tamamlayıcısı olarak düşünebiliriz.” (KZE, Elazığ, merkez, sosyal bilgiler, ortaokul)

EşitBiz proje ekibi kullanımında olan “mentorluk” teriminin, literatürdeki ve sahadaki anlamıyla mentorluk ile tam örtüşmediğini, çünkü sürecin bireysel destekten ziyade yapılandırılmış, sınıf içi uygulamaları içeren bir yönü olduğunu belirtmektedir. Süreci karşılayacak uygun bir terimin henüz bulunmadığı, “eşitlik buluşmaları” gibi alternatif adların değerlendirildiği, buluşmaların çevrimiçi değil de yüzyüze yapılmasının önerildiği ancak bütçe kısıtları nedeniyle yaşama geçirilemediği paylaşılmıştır.

2.3.1 Mentorluk Programına Katılım

KZE’lerle yapılan odak grup görüşmeleri, mentorluk sürecine katılımı çeşitli zorluklar yaşandığını ortaya koymaktadır. Katılımcı sayısının düşük olması motivasyonu olumsuz etkilerken, öğretmenleri sürece dahil etmenin yolları üzerine yeniden düşünülmesi gerektiği ifade edilmektedir. Süreçte katılımı artırmak için zaman esnekliği ve destekleyici yaklaşımların benimsendiği, ancak buna rağmen bazı görevlerin tamamlanmadığı ya da sürecin sürüncemede kaldığı belirtilmiştir. Ayrıca çevrimiçi mentorluğa alışamama durumu, sürecin verimliliğini azaltan bir diğer etken olarak değerlendirilmiştir.

“Mentorluğa davette zorlanıyoruz. İşte bazen sayı katılım çok az oluyor. Bizim o mentorlukla ilgili katılanlarla evet devam ediyoruz ama sayı beklentimiz az olunca biraz motivasyonumuz düşüyor.” (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, lise müdürü)

“Normalde 2 hafta, 3 hafta süre veriyoruz ama sene sonu olduğu için biz ortalama 1 aylık bir süre verdik F. hocamla. Çünkü sıkıştırırsan, ister istemez onların ikinci üçüncü işleri olduğu için bu işi sahiplenmeyebiliyorlar. Biz o yüzden süreci biraz uzatarak ve onlara destek vereceğimizi söyleyerek sahiplenmelerini sağlıyoruz. Kolaylaştırıcı olmaya çalışıyoruz.” (KZE, Elazığ, merkez, sosyal bilgiler, ortaokul)

“Herkes tamamlamıyor, orada biraz sürüncemede kalıyor. Örnek veriyorum, daha önceki gruplarımızdan işte 10-11 katılımcı 19 katılımcının olduğunu da gördük. Gelen geri bildirimler, görevler 7-8-6, bazen 1. En sonki toplantımıza dün 11 arkadaşımız katılmıştı. (KZE, Elazığ, merkez, sosyal bilgiler, ortaokul)”

“Şu çevrimiçi olayına 2020 yılından bu yana hala alışamadığımızı, bizim önümüzde bir negatif objeymiş gibi durduğunu düşünüyorum. Bunun da mentorluk sürecinde yüzde yüz aktifliği düşüren nedenlerden biri olduğu kanaatindeyim.” (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Odak gruplara katılan katılımcı öğretmenlerin görüşleri de mentorluk sürecine katılımın önünde çeşitli engeller olduğunu göstermektedir. Katılımcılar çeşitli nedenlerle mentorluk sürecine katılmadıklarını ifade etmektedir. Bazı katılımcılar süreci takip etmek istediklerini ancak kendilerini hazır hissetmediklerini veya sürecin zamanlamasının motivasyonlarını etkilediğini belirtmiş; yerel koşullar, sınıf yapısı ve iş yükü gibi faktörlerin de bu kararlarda etkili olduğu vurgulanmıştır. Mentorluk sürecine katılmayan öğretmenler, daha etkili bir bilgilendirme yapılması, mentorluk programının bir sonraki eğitim-öğretim döneminde yeniden açılması, mentorluk konusunda farklı kurumlarda deneyim edinmiş öğretmenler için önce konferansa katılım sağlanıp ardından mentorluk sürecine dâhil olunabilmesi ve köy okullarında görev yapan öğretmenler için farklı köylerden gelen öğrencilerin okul sonrası sürece katılımını mümkün kılacak çözümler geliştirilmesi hâlinde mentorluk programına katılabileceklerini ifade etmiştir.

“Mentorlukta biraz uygulama da gerekiyor galiba değil mi? Uygulama yapmak gerekiyor sınıfta. Çok fazla uygulama yapamayacağım için açıkçası sizi engellemek adına sürece katılmadım.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

“Hocam sınıfta uygulama yapmak gerekiyor. Ben idareci olduğum için ondan dolayı biraz zorlanırım diye şimdilik erteledim.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

“Birinci sınıf olduğum için biraz geri planda kaldım. Öğrencilerim dördüncü sınıf olsaydı katılabilirdim. Bir ürün ortaya çıkartmamız gerekiyor benim anladığım kadarıyla mentorluk sürecinde. Dediğim gibi, çocuklar küçük olduğu için ve vaktim olmadığı için bunu göze alamadım.” (Mardin, merkez, sınıf öğretmeni, 1. sınıf)

“Benim bu konuda bir bilgim yoktu. Bir de bu sene çok yoğunum. Çok farklı projelerle vesaire de ilgilendim. Bunu atladım galiba.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

“Acaba Diyarbakır’a mı bilgi verilmedi? Sanki gördüğüm kadarıyla Diyarbakır’daki hocaların... Yok, hocam da Diyarbakır’dan. Belki bize bilgi gelmedi, çünkü hocam sınıf öğretmeni.. (Diyarbakır, merkez, anaokulu)”
“ÖRAV’ın eğitimlerine katıldıktan sonra açıkçası mentorluk sürecini takip edemedim, biraz uzak kaldım. Çünkü gitmek istiyordum.” (Mardin, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)

“Benim bu yıl üçüncü sınıf, kurs açacağız Kasım ayında inşallah. Onlarla uğraşacağım. Okula daha çok yoğunlaşmak istedim o konularda. O yüzden katılmayı düşünmedim mentorluk sürecine.” (Mardin, köy okulu, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

“Birinci sınıf olduğum için zaten velilerle okul sonrasında da iletişim çok yoğun olduğu için vakit ayıramayacağımı düşünüyorum. (Mardin, merkez, sınıf öğretmeni, 1. sınıf)

“Dediğim gibi köydeyim. Çocuklarla etkinlik yapmak isterim. Daha çok zaman ayırmak isterim çocuklara. Ama çocuklar genelde diğer köylerden servise geldiği için okul sonrası onlara katılmak çok zor.” (Mardin, köy okulu, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

“Kendimi buna hazır hissetmediğim için [katılmadım] açıkçası ben. Önce konferansa çağırılıp sonra istenseydi benim için büyük bir motivasyon kaynağı olurdu.” (Mardin, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)

Eğitim programına katılanlar arasında mentorluk sürecinin ilk toplantısına katılabildiğini ifade eden bir sınıf öğretmeni ise sürece devam etme isteğini açıkça ifade etmektedir.

“Evet, istiyorum. Uygulamada hep var olan, gördüğümüz şeyler çocuk edebiyatına dair bir ilk yapacağımız etkinlik... İstedikleri şeyi üniversitede bolca yapmıştım ama tekrar yapmak hoşuma gitti. Yapacağım.”
(Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)

Ancak bu anlatıyı paylaşan, eğitimi yeni tamamlayan öğretmenlerle yapılan iki ayrı odak gruba katılan toplam on öğretmen arasında mentorluk sürecine katılmak istediğini ve katılabileceğini belirten tek öğretmendir. Tüm bu paylaşımlar, öğretmenlerin mentorluk programına katılmak isteseler de bilgi eksikliği, zaman yetersizliği, görev yoğunluğu (özellikle yeni sınıf seviyeleri, idarecilik, diğer projeler veya kurslar), sınıf seviyesinin küçük olması, uygulama gerekliliği ve okul sonrası öğrencilere erişim güçlüğu gibi nedenlerle katılamadıklarını ortaya koymaktadır.

Proje ekibi odak grubundaki paylaşımlar, öğretmenlerin mentorluk programına katılımında yaşadıkları temel zorluğu zaman ve duygusal yük etrafında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlik mesleğinin yüksek düzeyde duygusal emek gerektirmesi, yoğun iş temposu sonrasında öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine ayırabilecekleri zamanı ve enerjii ciddi biçimde sınırlandırmaktadır. Buna ek olarak, özellikle erken çocukluk alanında öğretmenliğin büyük ölçüde kadınlar tarafından yürütülmesi, toplumsal rollere bağlı olarak kadınlara yüklenen bakım ve ev içi sorumlulukların mentorluk sürecine katılımı daha da zorlaştırdığına işaret etmektedir. Proje ekibi, birçok öğretmenin programa katılma isteği taşımasına rağmen, aile sorumlulukları gibi faktörler nedeniyle akşam saatlerinde bu tür çalışmalara zaman ayıramadığını; bu durumun programın tasarımı ya da uygulayıcıların çabasıyla kolayca aşılabilecek bir engel olmadığını vurgulamaktadır. Bu nedenle mentorluk sürecine katılımın sınırlı kalmasının, öğretmenlerin motivasyon eksikliğinden çok, yapısal ve toplumsal koşullarla ilişkili olduğu değerlendirilmiştir.

Proje ekibi odak grup görüşmesinde paylaşılan bilgilere göre, daha önceki dönemlerde dört hafta süren mentorluk süreci, katılımın ve motivasyonun azalması üzerine iki haftaya indirilmiştir. Uygulama sayısı da dörtten üçe düşürülerek sadeleştirme yoluna gidilmiştir. Bu sadeleştirme, öğretmenlerin yoğun programları göz önünde bulundurularak, hâlihazırda sınıflarında uyguladıkları etkinlikleri daha yapılandırılmış bir şekilde mentorluk sürecine entegre etmelerini kolaylaştırmak amacıyla yapılmıştır. Ancak, öğretmenlerle düzenli iletişim kurulamaması ve takibin sınırlı kalması hâlihazırdaki bir zorluk olarak ifade edilmektedir.

Buna rağmen EşitBiz proje ekibi, mentorluk sürecinin etkili işleminde eğitimi yürüten eğitimcinin rolünün belirleyici olduğu vurgulamaktadır. Eğitimcinin eğitim süresince kullandığı olumlu dil, öğretmenlere duyduğu saygı ve kurduğu güven temelli ilişki sayesinde öğretmenler, mentorluk sürecine eleştirilmeden katkı sunabileceklerini hissederek daha açık bir tutum geliştirebilmektedir. Eğitimcinin sadece bilgi aktaran biri değil, aynı zamanda yetişkin eğitimi alanında bir model olması; sürecin öğretmenler açısından daha erişilebilir ve güvenli hale gelmesini sağlamaktadır. EşitBiz proje ekibi, bu bağın mentorluğa katılımı teşvik ettiğini, bazen “eğitimcinin hatırı”yla başlayan sürecin zamanla içten bir motivasyona dönüştüğünü ve bu duygusal bağın öğretmenlerin süreçte kalmasını kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Bu yönüyle, eğitimci-öğretmen ilişkisi mentorluk sürecinin güçlü yanlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

2.3.2 Mentorluk Programında Görevler

Mentorluk süreci sistematik olarak yapılandırılmıştır ve üç temel görev üzerinden ilerlemektedir. Bunlardan ilki kitap incelemesi, ikincisi vaka analizi ve üçüncüsü ise eylem planıdır. Aşağıdaki KZE anlatısında paylaşıldığı gibi ilk görev olan kitap incelemesi, öğretmenlerin çocuk kitaplarını eşitlik perspektifiyle değerlendirmelerini sağlayarak farkındalıklarını artırmayı hedeflemektedir. İkinci görev olan vaka analizi, sınıf içindeki eşitlik ve sosyal ilişkilere dair durumların gözlemlenmesini ve analiz edilmesini içerir. Üçüncü görev olan eylem planı ise bu iki çalışmanın üzerine inşa edilerek öğretmenin eşitlikçi yaklaşımları sınıf uygulamalarına aktarmasını amaçlayan bir pekiştirme adımı olarak tanımlanmaktadır. Bu görevler, eğitimin kazanımlarını pekiştiren ve uygulamaya taşıyan birer araç olarak değerlendirilmektedir.

“[Öğretmenlere] üç görev veriyoruz. Birincisi kitap incelemesi. Bu kitap incelemesinde değiştirmesi gereken, eklemesi gereken eşitlikle alakalı bölümleri [düşündürdüğünde] farkındalığı artıracaklarını kesinlikle düşünüyorum. Çünkü geri bildirimlerde onu görüyoruz zaten. Bu kitap incelemesini o gözle yapmaları aslında bir nevi eğitimin tekrarı gibi oluyor. İkincisi vaka analizi. Orada da yine öğrencilerin belki eşitlik, belki sosyal davranışlar, birbirleriyle ilişkileriyle alakalı vakaları mentorluk sürecinde gözlemlemesi, analiz etmesi gerekiyor. Yine onlar için bir geri bildirim, eğitim tekrarı olarak ele alındığını düşünüyorum. Bir de son olarak eylem planları var. Eylem planları da bu iki görevin üzerine bir pekiştirme gibi oluyor.” (KZE, merkez, Elazığ, sosyal bilgiler, ortaokul)

Aşağıda yer alan mentorluk ve konferans iyi örnek sunumu sürecine katılan bir öğretmene ait anlatı ise, mentorluk sürecinin bu yapısal çerçevesinin sahadaki karşılığını ve nasıl içselleştirildiğini göstermektedir.

“Eğitim bitti. Görevleri vermişlerdi bize. Çocuklardan rastgele kitaplıktan bir kitap seçmelerini istedim. Bir önceki yılın kitaplarından rastgele bir kitap seçtiler. Ben teneffüste o kitabı okudum. Bir sonraki ders etkinliğe başladık. Çok keyif aldılar çocuklar. Ama tabii bunları görselleştirmemiştim. Çalışmalar hoşlarına gitti. Konferans için raporlaştıracakım zaman tekrar bu çalışmayı yaptım. Çocuklar hem daha farklı katkılar sundular hem de ikinci defa yapmak tekrar anlamında daha güzel öğrenmeler gerçekleştirdi... Üç tane görevden ikincisi de, o dönem çocukların servisiyle ilgili problem yaşıyorduk; onu [görev olarak] yazmıştım. Sınıfta rastgele bir seçim yapıyorduk, başkanlık seçimi. Onu da yazmıştım. Üç durum da biraz spontane gelişti. Güzeldi, verimliydi. Çocukların birebir katıldıkları çalışmaları. Gerçekten güzel dönümler sağlıyorlardı. Sürekli etkileşim hâlindeydi KZE'ler. Katkıları için de onlara da teşekkür ediyoruz.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)

Yukarıdaki iki anlatı bir arada okunduğunda, mentorluk sürecinin sadece belirli görevlerden ibaret olmadığını; öğretmenin bu görevleri sınıf gerçekliğine uyarlama, çocuklarla birlikte üretme ve öğrenme sürecine dönüştürme becerisiyle zenginleştiğini göstermektedir. Görevler, öğretmenler için düşünsel bir tekrar ve pedagojik bir dönüşüm aracı geliştirme olanağı sunmaktadır.

KZE'lerden birinin paylaşımlarına göre öğretmenler mentorluk uygulamalarını yazılı olarak raporlamaya geçme aşamasında zorlanabilmektedir. Bunun nedenleri arasında bürokratik iş yükü ve genel olarak öğretmenlerin (ve toplumun) yazılı anlatım alışkanlıklarının zayıf olması sayılmaktadır. Bu durum mentorluk sürecinin öğretmenlerin uygulama becerilerini desteklemesi kadar, onların anlatım biçimlerine de uyum sağlaması gerektiğini göstermektedir. Yazma temelli değerlendirmelere alternatif yaratıcı yollar geliştirme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Konferansa iyi örnek sunumu için davet edilen öğretmenler, mentorluk sürecini genel olarak keyifli ve geliştirici bir deneyim olarak değerlendirmiştir. Sürece dair ilk bilgilendirmenin eğitim sonrası kurulan WhatsApp grupları üzerinden yapıldığını, görevlerin buradan açıklandığını ve konferans davetinin bu görevlerin tamamlanmasıyla mümkün olduğunu anlatmışlardır. Süreçte verilen kitap incelemesi, sınıf içi uygulama gibi görevleri seve seve yaptıklarını, etkinlikleri hazırlarken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Görevlerin içeriği zorlayıcı bulunmazken, en çok dile getirilen zorluk kısa teslim süreleridir. Bazı öğretmenler kitabı dijital ortamda okuyarak, yoğunluklarına rağmen görevleri tamamlamayı başardıklarını belirtmiştir.

“Eğitim sonrasında bir WhatsApp grubu kurdular eğitimde olanlar için. Dijital ortamda bir görüşme yaptık. Oradan zaten söylemişlerdi bu konferansın olacağını, İstanbul’daki konferansın olacağını. ... Bu üç görevi tanıttılar, WhatsApp grubundan onların ayrıntılarını paylaştılar ve bize iki hafta bir süre verdiler. Tam da karne dönemine geliyordu... Gayet güzel geçti... O görevler bize zor gelmedi. Bence etkinlikten çok keyif aldığımız için muhtemelen. Heyecanlıydım tabii ki, acaba davet edilir miyim diye... Davet edildiğimde de çok şaşırđım. Çok keyifliydi. Bir zorluk yaşamadım.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

Konferansa seçilme süreci öğretmenlerde bir heyecan yaratmış, davet alan öğretmenler bunu şaşkınlık ve sevinçle karşıladıklarını ve posterlerini hazırlarken etkinlikleri dönüp tekrar uygulama ihtiyacı duyduklarını dile getirmiştir. Genel olarak konferansa giden yolun destekleyici ve motive edici bir şekilde kurgulandığı, öğretmenlerin bu süreci sahiplenerek ve isteyerek yürüttüğü anlaşılmaktadır.

2.3.3 Mentorluk Programının Öğretmenlere Dönük Etkileri

Mentorluk süreci öğretmenlerde farkındalık gelişimi ve bu farkındalığın uygulamalara yansımaları açısından işlevseldir. KZE’lerin mentorluk sürecine dair gözlemleri sürece katılan öğretmenlerin dildeki cinsiyetçi kalıpları dönüştürmeye başladığını göstermektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyete dayalı ayrı oyuncak ve oyunlara yönlendirme alışkanlıklarını sorguladıkları ve bu kalıpların dışına çıkmaya başladıkları ifade edilmektedir. Mentorluk süreci, bu tür davranışlara dikkat çekme ve bunlara dair alternatif eşitlikçi yaklaşımları teşvik etme yönünde bir uygulama destek alanı sunmaktadır.

“Mentorluk sürecinde çalışmalarına ara ara destek verdiğim öğretmenlerden geri dönütler aldım. Oyun tasarlarırken, [çocukları] yönlendirirken cinsiyetçi kalıpların dışında yeni oyunlar tasarladıklarına şahit oldum ama bu tabii devam ettiğimiz öğretmenlerle [yaşandı].” (KZE, Ankara, merkez, felsefe, lise)

Odak gruplardaki paylaşımlar, mentorluk sürecinin davranış değişimini başlatan ve uygulamaya dönük farkındalığı pekiştiren bir araç olduğunu; ancak bu etkinin yaygınlaşmasının mentorlukta süreklilik ve daha geniş katılımı mümkün olacağını düşündürmektedir.

Proje ekibiyle yapılan odak grup çalışmasında, mentorluk sürecinin öğretmenler üzerinde yarattığı olumlu etkiler öne çıkmaktadır. Sürece katılan öğretmenlerin, hâlihazırda sınıflarında yaptıkları uygulamaların değerini mentorluk sayesinde fark ettikleri; “zaten iyi bir şeyler yapıyormuşum ama farkında değilmişim” diyerek kendi emeklerini görünür kıldıkları belirtilmektedir. Mentorluk süreci, değişime ve farkındalık kazanmaya açık öğretmenleri daha çok cezbetmekte; bu da tutum dönüşümünü kolaylaştırmaktadır. Süreçte öğretmenlerin gözünü korkutacak yenilikler sunulmadığı, aksine hâlihazırda yaptıkları uygulamaların yapılandırılmış bir değerlendirme ile ele alınmasının rahatlatıcı olduğu vurgulanmaktadır.

İki haftalık sürenin kısa ve yönetilebilir olması ile, iyi örneklerin sonunda bir konferansta paylaşılma olasılığı gibi somut ve motive edici bir hedefin sunulması da, sürecin güçlü ve etkili kılındığı noktalar arasında sayılmaktadır. Bu yönleriyle mentorluk süreci, öğretmenlerin hem motivasyonunu hem de pedagojik özgüvenini artıran bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir.

2.4 EşitBiz Konferansı

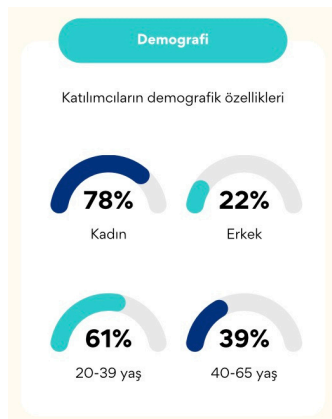
EşitBiz Projesi kapsamında mentorluk sürecindeki görevlerini tamamlayan öğretmenler arasından seçilen katılımcılar, İstanbul SaltGalata’da düzenlenen EşitBiz Konferansı’na davet edilerek uygulamalarını iyi örnek olarak sunma fırsatı bulmuştur. 10 Mayıs 2025 tarihinde gerçekleştirilen konferans, katılımcılar arasında bilgi paylaşımını ve etkileşimi güçlendirmeyi amaçlayan tek günlük bir program olarak kurgulanmıştır. 2025 yılı konferansının teması “kapsayıcılık” olarak belirlenmiş; bu kapsamda yalnızca EşitBiz Projesi’ne katılan öğretmenlerden değil, kapsayıcılık alanında çalışma yürüten farklı öğretmenlerden de başvurular alınmıştır.

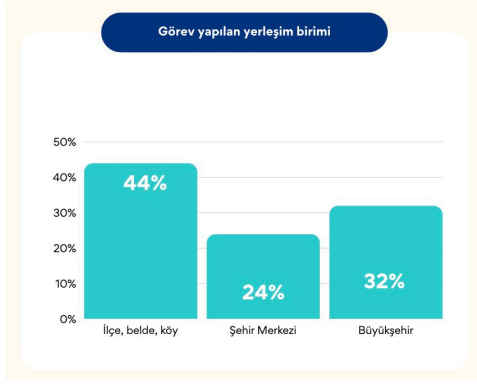
Konferans programında, biri uluslararası örnek olmak üzere toplam 16 iyi örnek poster sunumu yer almıştır. Sabah saatlerinde karşılama ve çay-kahve ikramı ile başlayan etkinlik, Arzu Atasoy’un açılış konuşmasının ardından Gökçe Gürçay’ın ritim atölyesi ile katılımcıları etkileşimli ve keyifli biçimde sürece dâhil etmiştir. Bunu takiben eşitlik perspektifinin farklı kurumlarca nasıl ele alındığını aktaran ve ÖRAV genel müdürü Arzu Atasoy, Suna’nın Kızları Genel Müdürü Burcu Gündüz Maşalacı ve Garanti BBVA Çeşitlilik ve Kapsayıcılık Yönetmeni Öykü Kayaalp’in katılımıyla gerçekleşen panel oturumu, AÇEV’den Hasan Deniz’in toplumsal rollerin eşitliğine ilişkin sunumu, Konferansa seçilen iyi örneklerin poster formatında paylaşımı ve oturumların arasında öğretmenler için yapılan çeşitli hediye çekilişleri ile devam etmiştir. Konferans, değerlendirme ve kapanış oturumuyla tamamlanmıştır.

2.4.1 EşitBiz Konferansı Katılımcılarının Değerlendirmeleri

Konferansa katılarak deneyimlerini paylaşan 102 katılımcının değerlendirme sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu dikkat çekmektedir. En genç konferans katılımcısı 21 yaşındadır. Katılımcıların %61’i 20-39 ve geri kalanları ise 40-65 yaş aralığındadır.

Öğretmenlerin mesleklerinde çalışma süreleri değişkenlik göstermekle birlikte en az süre çalışan 1 yıl ve en fazla süre çalışan 35 yıl olarak bildirilmiştir. Verilere göre %30’u 1-9 yıl; %43’ü 10-19 yıl ve geri kalanları ise 20 yıl ve üzerinde öğretmen olarak çalışmaktadır.





Katılımcıların %44'ü ilçe, belde ve köylerdeki okullarda, dörtte biri ise şehirlerde ve geri kalanlar büyükşehirlerde çalışmaktadır. Öğrenci sayıları itibariyle değerlendirildiğinde %46'sının 30 ve altında öğrencisi bulunmaktadır. 100 ve üzerinde öğrenciye sahip olanların oranı ise %33'tür.



Konferansı değerlendirmeleri istendiğinde 10 boyutta değerlendirme yapan katılımcıların genel kanaati, konferansın yapıldığı mekanın teknik açıdan uygun olduğu yönündedir. Ayrıca konferans içeriği ve etkililiği sorulduğunda; konferansın oldukça verimli, etkin gerçekleştirildiğini, açık ve anlaşılır olduğunu ve farkındalıklarını artırdığını belirtmişlerdir.



Atölye çalışmalarının değerlendirilmesinde de benzer biçimde olumlu görüşler yer almaktadır. Her bir atölye, genel olarak yüksek düzeyde memnuniyet ve farkındalık oluşturmuştur.

EşitBiz Konferansı değerlendirme formlarına bakıldığında memnuniyeti sağlayan en güçlü unsurlar arasında ritim çemberi/beden perküsyonu yer almaktadır. Yirminin üzerinde öğretmen "Öğrencilerime uygulayacağım, buz kırma mükemmel", "Enerjimi yükseltti" gibi yanıtlar paylaşmıştır. Ayrıca Konferansta yer alan paneller, özellikle Hasan Deniz'in sunumu çok olumlu karşılanmış; yanıtlarda "Hasan Deniz'in enerjisi unutulmaz", "Samimi ve etkili" gibi yorumlar paylaşılmıştır.

Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) ve Kurumsal Farkındalık Değerlendirmesi

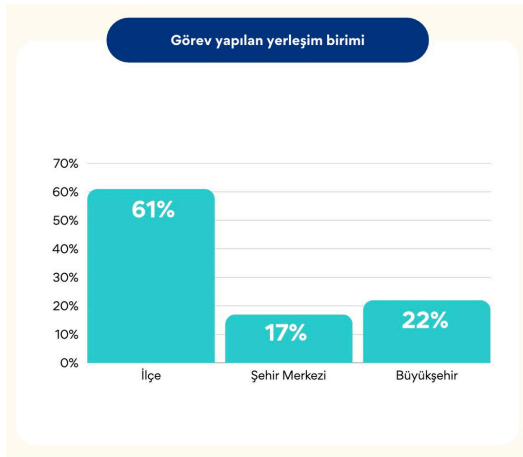
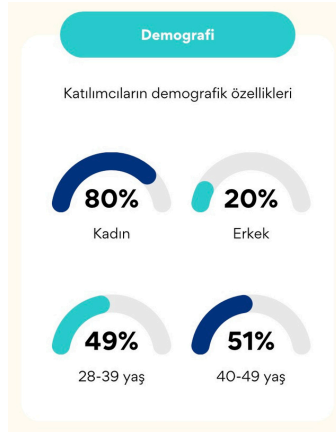
	Evet	Hayır
Bu çalışmadan önce Garanti BBVA'nın ÖRAV'ın kurucusu olduğunu duymuş muydunuz?	%72,5	%27,5
EşitBiz Programı'nın Garanti BBVA iş birliği ile hayata geçirilip yürütüldüğünü biliyor muydunuz?	%72	%28

Her iki soru birlikte değerlendirildiğinde:

- Garanti BBVA'nın ÖRAV ile kurucu ilişkisine dair farkındalık %72,5 düzeyindedir.
- EşitBiz Programı'nın Garanti BBVA desteğine dair farkındalık ise %72 düzeyindedir.

2.4.2 İyi Örnek Sunumlarının Değerlendirilmesi

Konferansa katılan 18 iyi örnek sunumu değerlendirme sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlik mesleklerinde çalışma süreleri değişkenlik göstermekle birlikte en az süre çalışan 5 yıl ve en fazla süre çalışan 34 yıl olarak bildirilmiştir. Verilere göre yarısından fazlası 20 yıl ve üzerinde öğretmen olarak çalışmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlası ilçelerdeki okullarda, beşte biri ise büyükşehirlerde çalışmaktadır. Öğrenci sayıları itibarıyla değerlendirildiğinde yarısından biraz fazlasının 30 ve altında öğrencisi bulunmaktadır. 100 ve üzerinde öğrenciye sahip



Konferans iyi örnek sunumlarını değerlendirmeleri istenildiğinde 11 boyutta değerlendirme yapan öğretmenin genel kanaati konferansın yapıldığı mekanın teknik açıdan uygun olduğu yönündedir. Ayrıca konferansta yer alan iyi örnek sunumlarının içeriği ve etkililiği sorulduğunda; oldukça verimli, etkin gerçekleştirildiğini, açık ve anlaşılır olduğunu ve farkındalıklarını artırdığını belirtmişlerdir.



Poster sunumu yapan öğretmenler, deneyimlerini kendini rahat ve anlaşılır şekilde ifade etme (9,88/10) ve farkındalık yaratma (9,66/10) açısından çok olumlu değerlendirmiştir. Organizasyonel destek (yönergeler 9,94/10, teknik ortam 9,83/10) çok güçlü bulunmuş; “kendimi rahat ifade ettim”, “katılımcılarda farkındalık yarattım” ifadeleri sunumların başarılı olduğunu göstermiştir.

İyi örnek sunumlarında süre tek geliştirme alanı olup “2 güne yayılabilir” önerisi yapılmıştır. EşitBiz değerlendirme formuna yönelik yanıtlarda da sürenin daha uzun olması talep edilmiştir. Formu dolduran öğretmenlerin tamamı bu deneyimi meslektaşlarına tavsiye etmiş; “Konferans amacına ulaştı”, “İyi ki varsınız ÖRAV” ifadeleri paylaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle iyi örnek sunumlarının öğretmenlerde paylaşımcı liderlik ve profesyonel özgüven geliştirdiği söylenebilir.

2.4.3 EşitBiz Konferansı Deneyimi ve Katkısı: Nitel Bulgular

2.4.3.1 Konferansa Katılım ve Motivasyon

Odak grup görüşmeleri ve katılımcı gözlemler, konferansa davet edilmenin, öğretmenler için güçlü bir içsel motivasyon kaynağı hâline geldiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların birçoğu, bu daveti “değer görmek” duygusuyla ilişkilendirmiştir. Özellikle prestijli bir mekânda, örneğin SaltGalata’da gerçekleşen bir etkinliğe çağrılmak, öğretmenler üzerinde sembolik bir ödül etkisi yaratmıştır. Bu nedenle, bazı öğretmenler üç görevi büyük bir özveriyle tamamlama sürecine girmiş, kitap incelemelerini bir gecede yapacak kadar yoğun bir motivasyonla çalışmışlardır.

“İçsel ödüle ihtiyaç duyan yetişkin öğretmenlerimiz hâlâ çok büyük bir çoğunlukta. Galataport’ta misafir edilmekle, istenme duygusuyla üç görevi de tamamlama serüvenine geçiliyor. (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)”

“Benim en büyük motivasyon kaynağım konferanstı. Mentorluk çalışmalarına inanıp kitabı bir gecede okudum. O gece okudum, hemen analizini yaptım, istenen bilgileri inceledim, raporlaştırdım; çünkü ben ÖRAV’ın konferanslarının ne kadar güzel geçtiğini biliyordum... Çok istiyordum orada bulunmak. (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)”

“[Konferansa davet edilmek] beni çok çok heyecanlandırdı, çok mutlu etti, onurlandırdı.” (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 4. sınıf)

“Böyle bir projemiz var, konferansa davet edilirsiniz [dendiğinde] hayal gibi gelmişti bana. Hayaldi, gerçek oldu gerçekten.” (Konferans katılımcı gözlem notları)

“1. sınıftım ben bu sene ve çok yorgun bir anımda konferans haberi geldi. Beni bir motive etti. Tekrar yenilendim gibi oldu. Şarj oldum.” (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

Bazı öğretmenler için konferansa seçilmek sürpriz ve şaşkınlıkla karşılanmıştır. Önceki yılki eğitimleri konferans tarihine yetişmediği için katılamayan öğretmenler, bir yıl sonra davet edildiklerinde hem sevinç hem de şaşkınlık yaşamışlardır. Davet edilmeyi, değerli ve görünür kılınmanın bir işareti olarak yorumlamışlardır. Süreçte yaşadıkları bu pozitif duygular, katılımlarını ve bağlılıklarını güçlendirmiştir.

“Aslında ben geçen seneki konferansa katılmayı çok bekledim. Çünkü bizim eğitimimiz geçen seneki konferanstan bir hafta-10 gün önceydi ve yetişmediğini fark ettim. Ben seçilmediğimizi, şansımızın bittiğini düşündüğüm anda bu sene davet edilince çok mutlu oldum açıkçası.” (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

“Heyecanlıydım tabii ki, acaba davet edilir miyim diye. Sonrasında dedim, herhalde biz davet edilmedik. Davet edildiğimde de çok şaşırđım. Çok keyifliydi... Çok motive etti beni konferans olması. Gerçekten değişik ve hoş bir deneyim olur diye düşündüm. Öyle de oldu.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

Konferans süreci yalnızca içerik açısından değil, eğitimcilerle kurulan destekleyici ilişkiler sayesinde de etkili olmuştur. Katılımcılar, her adımda yanlarında olan eğitimcilerden aldıkları yönlendirme ve moral desteğini özellikle vurgulamışlardır. Tanımadıkları bir şehirde yalnız seyahat etmenin yarattığı heyecan ya da tedirginlik gibi durumlarda bile, eğitimcilerin gösterdiği ilgi öğretmenlerin sürece güvenle yaklaşmasını sağlamıştır.

“Aslında ben geçen seneki konferansa katılmayı çok bekledim. Çünkü bizim eğitimimiz geçen seneki konferanstan bir hafta-10 gün önceydi ve yetişmediğini fark ettim. Ben seçilmediğimizi, şansımızın bittiğini düşündüğüm anda bu sene davet edilince çok mutlu oldum açıkçası.” (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

“Heyecanlıydım tabii ki, acaba davet edilir miyim diye. Sonrasında dedim, herhalde biz davet edilmedik. Davet edildiğimde de çok şaşırđım. Çok keyifliydi... Çok motive etti beni konferans olması. Gerçekten değişik ve hoş bir deneyim olur diye düşündüm. Öyle de oldu.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

Konferans süreci yalnızca içerik açısından değil, eğitimcilerle kurulan destekleyici ilişkiler sayesinde de etkili olmuştur. Katılımcılar, her adımda yanlarında olan eğitimcilerden aldıkları yönlendirme ve moral desteğini özellikle vurgulamışlardır. Tanımadıkları bir şehirde yalnız seyahat etmenin yarattığı heyecan ya da tedirginlik gibi durumlarda bile, eğitimcilerin gösterdiği ilgi öğretmenlerin sürece güvenle yaklaşmasını sağlamıştır.

“Hocalarımızın her adımda yardımı muhteşemdi. Ufacık bir şey oluyor, yazıyoruz; sürekli destek hâлиндelerdi. Hatta İstanbul benim için, nasıl diyeyim, hiç bilmediğim bir yerdı. Tek başıma geliyorum, gece iniyorum. Oralar beni birazcık korkutuyor, çok heyecanlandırıyordu. Hatta onda bile hocalarımız sürekli destek oldular. (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 4. sınıf)

Proje ekibi de, konferansların öğretmenler üzerinde büyük bir motivasyon etkisi yarattığını vurgulamaktadır. Ekip, ücretli konferansların yaygın olduğu bir ortamda, öğretmenlere ücretsiz ve destekleyici bir paylaşım alanı sunmanın önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlere çalışmalarının değerli olduğunu hissettiren ve onları mesleki anlamda görünür kılan bir fırsat olarak tanımlanmıştır. Bu da, hem “iyi örnek” olma sürecinin hem de yöntemin öğretmenler açısından motive edici ve bağlayıcı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu etki, aynı zamanda proje ekibinin kendi motivasyonunu da artıran bir geri bildirim olarak değerlendirilmiştir.

“Büyük bir motivasyon oluyor. Geçen sene Erzurum’dan bir hoca iyi örnek olarak seçildiğinde telefondaki çığığımı duymalıydınız.” (EşitBiz Proje Ekibi)

“Biliyorsunuz, konferanslar ücretli ve yüksek ücretler istiyorlar. Biz burada öğretmenlere ücretsiz alan sağlayarak bakın, çalışmalarınız çok kıymetli, gelin burada diğer meslektaşlarınızla paylaşın alanını açıyoruz... İyi örneklerde yüksek motivasyon gördük. Bu da bizim motivasyonumuzu artırdı diyebilirim.” (EşitBiz Proje Ekibi)

2.4.3.2 Konferans Süreci

Proje ekibi paylaşımlarına göre, konferans duyuruları ağırlıklı olarak sosyal medya üzerinden yapılmış, ayrıca EşitBiz Mentorluk WhatsApp gruplarında da eğitimcilerden paylaşım yapmaları istenmiştir. Eğitimlerin dördüncü oturumunda mentorluk ve konferans sürecinden bahsedilerek ve önceki yılın konferans videosu izlenerek öğretmenlerin motivasyonu artırılmaya çalışılmıştır. Konferans genellikle Mayıs ayının ilk hafta sonu düzenlenmektedir. 2025 yılında 10 Mayıs'ta düzenlenmiştir. Proje ekibi 2025'te İl Millî Eğitim Müdürlüklerine resmi yazı gönderilemediğini belirtmiştir.

EşitBiz Kısmi Zamanlı Eğitimci WhatsApp grubunda yapılan açık çağrıyla dış başvurular için jüri gönüllüsü aranmış; 69 kişilik gruptan 35 kişi gönüllü olmuş, tarih uygunluğu doğrultusunda 10 kişi jüriye alınmıştır. Proje ekibine göre bu katılım, eğitimcilerin gönüllülük ve motivasyon düzeyini de göstermektedir. 10 kişilik jüri ekibinin kurulmasından sonra her başvuru için isimler gizlenmiş; her başvuru, iki farklı jüri üyesi tarafından bağımsız olarak değerlendirilirken ortalamalar alınarak en yüksek puanlı başvurular seçilmiştir.

Mentorluk sürecinde görev alan öğretmenlerin çalışmaları önce kendi eğitimcileri tarafından görülmüş, eksik veya geliştirilmesi gereken kısımlar varsa öğretmenlerle iletişime geçilerek revizyonlar önerilmiştir. Bu süreçten geçen çalışmalar proje ekibine iletilmiştir, ancak başvuru sayısı düşük olduğundan, önceki yıldan davet edilmemiş olan iyi örneklerle de yeniden dönüş yapılmıştır. Proje ekibi, gelen başvuruları değerlendirirken üç görevi temsilen üç ana başlıkta yeterli temsil olup olmadığına bakıldığını, bir öğretmenin birden fazla alanda güçlü örneği varsa, ihtiyaç duyulan alana yönlendirme yapılabildiğini belirtmiştir. Bu yönlendirme doğrudan telefonla yapılmış; hangi çalışmanın sunulmasının daha uygun olacağı öğretmenle birlikte kararlaştırılmıştır. Poster hazırlama aşamasında özellikle deneyimi olmayan öğretmenlere ek destek verilmiştir. Süreç boyunca sürekli iletişim ve rehberlik sağlanırken hazırlık tamamlandığında da öğretmenler konferansta desteklenerek ağırlanmıştır. Proje ekibine göre bu yaklaşım, öğretmenlerin sürece daha güvenle ve gönüllü şekilde katılmasını sağlamaktadır.

İyi örnek sunumları için konferansa katılan öğretmenlerin paylaşımları da, sürecin yoğun ama destekleyici bir çerçevede yürütüldüğünü göstermektedir. Öğretmenler, eğitimcilerin ve proje ekibinin her aşamada kendilerine rehberlik ettiğini, küçük bir soruda bile hızlıca geri dönüşler aldıklarını ve örneğin poster şablonu hazırlama gibi teknik konularda sürecin kolaylaştığını ifade etmektedir. Görevleri tamamlama süresi genel olarak kısa bulunmuş olsa da, öğretmenler yoğun çaba ve isteklilikle görevleri tamamlamıştır. Bazı öğretmenler süreci daha spontan yaşadıklarını, ilk çalışmalarda görselleştirme yapmadıklarını ancak raporlama sırasında etkinliği tekrar ederek daha güçlü çıktılar elde ettiklerini aktarmakta, bu tekrar uygulamaların çocuklar için de daha zengin öğrenme fırsatları sunduğu vurgulanmaktadır. Konferansa hazırlık sürecinde, zaman kısıtı bir zorluk olarak görülse de, sürece dair güçlü bir destek mekanizması ve öğretmenlerin yüksek motivasyonu sayesinde bu zorlukların aşılabildiği ve öğretmenlerin kendilerini geliştirme fırsatı buldukları bir süreç yaşandığı söylenebilir.

Konferansa katılım yalnızca bireysel bir başarı olarak değil, temsil ettikleri okulun, şehrin ve eğitimin bir parçası olarak büyük bir anlam taşımaktadır. Katılımcılar bu temsiliyetin gurur verici olduğunu ve sahnede söz almanın bile başlı başına heyecan verici ve dönüştürücü bir deneyim olduğunu aktarmaktadır.

Bununla birlikte, konferans ortamında başka öğretmenlerle kurulan etkileşimler sayesinde yalnız olmadıklarını hissettikleri, kendi küçük adımlarının daha büyük bir bütünün parçası olduğunu fark ettikleri ve bu farkındalığın mesleki yalnızlık hissini azalttığı da vurgulanmaktadır.

“Yapmış olduğum çalışmayla iyi örnek seçilmiş olmak ayrı bir gururdu. Aynı şekilde okulumu, memleketimi ÖRAV gibi bir kuruluşun içerisinde temsil ediyor olmak benim için büyük onurdu, muhteşimdi. Mesela hiç heyecanlanmam ama o sahneye çıkmak bile ayrı bir heyecandı. O heyecan keyifliydi, çok güzeldi.”
(Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 4. sınıf, merkez)

“Her gün aynı işi yapıyoruz. Belli bir monotonluğun, rutinin içindeyiz. Burada o monotonluktan, rutinden çıktık. Rastgele bir kültür veya gıda turizmi yapmadık. Etkileşimsel bir çalışmaydı. Farklı bir birikim yoğunluğuyla karşılaştık. Kendimizi de, içinde bulunduğumuz durumu da, ...öğretme çabamızı da biraz sorgulattı bize.”
(Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)

“Küçük görüyordum adımımı. Baktım ki hep beraber kocaman bir adımımış. Oradaki insanların yaptığı işler beni daha fazlasını yapabileceğime inandırdı. Daha fazlasını yapabilirim, ne yapabileceğimi düşündürdü. Gayet etkileyiciydi benim için. Ufkumu genişletti.”
(Diyarbakır, merkez, anaokulu)

“Ben bir öğretmenim, bir sınıfım var. Ben bunu devamlı her yeni sınıfıma uyguladım ama bu ne değiştirir? Burada görüyorum ki bir sürü insan var. Herkes bir adım atsa inanılmaz çok şey değiştirmiş. Burada o farkındalık geldi.”
(Konferans katılımcı gözlem notları)

Proje ekibine göre de konferans, öğretmenler için yalnızca bilgi ve deneyim paylaşımı değil, aynı zamanda güçlü bir network oluşturma fırsatı sunmakta; farklı uzmanlarla ve meslektaşlarla tanışmak, onların deneyimlerinden ilham almak ve mesleki dayanışma hissini güçlendirmek açısından değerli bir alan yaratmaktadır. Programa katılan öğretmenler, farklı illerden gelen meslektaşlarıyla tanışarak kendi çalışmalarını dışındaki uygulamaları da görme şansı bulmaktadır. Bu karşılaşmalar, onların pedagojik repertuarını genişletirken “başka neler yapılabilir” sorusuna yanıtlar sunmaktadır. Normalde farkına varmayacakları projeleri ve yöntemleri keşfetme olanağını yakalayan öğretmenler için küçük bir çalışmayla başlayan yolculuk, daha büyük bir ağ ve fikir zenginliğiyle beslenmektedir. Dışarıdan gelen iyi örnekler açısından da bu buluşmalar, toplumsal rollerin eşitliği gibi temalarda çalışan farklı kuruluşların görünürlüğünü ve etki alanını artırmaktadır.

Sonuç olarak, konferans yalnızca bir kapanış etkinliği değil; öğretmenlerin emeğini görünür kılan, onları duygusal olarak sürece bağlayan, onurlandıran ve mesleki tatminlerini pekiştiren bir buluşma olarak öne çıkmaktadır. Mentorluk sürecinin bu tür ödüllendirici yapılarla tamamlanması, katılımı teşvik eden ve öğretmenlerin özdeğer duygusunu besleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Konferansın öğretmenlerde hem bireysel hem de kolektif farkındalık ve güçlenme duygusu yarattığı, yalnızlaştırıcı mesleki pratiklerin yerine, dayanışma ve paylaşım temelli bir öğrenme alanı sunduğu görülmektedir.

Konferansta söz alıp sürece dair yorumlarını paylaşan öğretmenler de konferansa katılmanın hem mesleki umutlarını tazelediğini hem de çözümün bir parçası olma duygusunu güçlendirdiğini vurgulamışlardır. Küçük adımların büyük etkiler yaratabileceğine olan inançla, birlikte hareket etmenin önemini dile getirmiş; etkinliğin kendilerine yeni pencereler açtığını ve öğretmenlik mesleğine dair motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir.

“Burada da hepimize çok fazla iş düşüyor öğretmenler olarak. Bizimkisi belki küçük bir adım ama bir kıvılcımla başlaması gereken bir adım. Hep birlikte bu kıvılcımı artıralım diye niyet ediyorum ben de. Hepinize tekrar teşekkür ediyorum.” (Konferans katılımcı gözlem notları)

“Ben de çok teşekkür ediyorum herkese. Bu konunun bir parçası olmaktan, bu çözümün görünür kılınır olmasında küçük de olsa bir katkımız olduğu için, öğretmenlerimle birlikte burada olabilmekten dolayı çok teşekkür ediyorum herkese.” (Konferans katılımcı gözlem notları)

“Öğretmenlik mesleği adına aslında umutsuz olduğum bir dönemdeyim ama öğretmenlik mesleğinde birçok pencere var. Bugün burada olan herkese bir pencere açıldığını düşünüyorum. Burada olmak çok keyifli.” (Konferans katılımcı gözlem notları)

Konferans katılımcılarının paylaşımları konferans deneyiminin katılımcılar açısından oldukça iyi geçtiğini ancak süre kısalığının etkileşimi sınırladığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenler, sunumların yoğunluğu içinde birbirlerinin çalışmalarını yeterince öğrenememekten duydukları üzüntüyü dile getirmiştir. Etkinliğin sadece bir gün olması, hem sunan hem dinleyen öğretmenler için karşılıklı öğrenme imkânlarını azaltmıştır.

“Aslında ben şuna çok üzüldüm. Orada 16 öğretmenimizin sunumları vardı ve biz birbirimizi dinleyemedik. Ben böyle her hocanın masasına gidip... teker teker dinlemek isterdim her birinin çalışmasını. Sadece dolaşıp posterlere bakma şansım oldu.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

Katılımcılardan bazıları, etkinliğin iki güne yayılması hâlinde daha fazla paylaşım ve değerlendirme yapılabileceğini ifade etmiştir. Özellikle yüz yüze değerlendirme oturumlarının planlanması, katılımcılar arasında daha derin bağların kurulmasına ve bilgi alışverişinin zenginleşmesine katkı sağlayabilecektir. Bu anlatılar, katılımcıların yalnızca kendi sunumlarını değil, başkalarının deneyimlerini de öğrenmek istediklerini; bu öğrenme arzusunun da programın etkisini daha ileriye taşıyabileceğini ortaya koymaktadır.

“İki gün olması lazımdı. [Diğer hocaların çalışmalarıyla ilgili] çok detaylı bilgi alamadım... İki güne yayılıp biraz daha atölye çalışması veya poster sunumlarının biraz daha zamanı olmasını isterdim.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)

“Gerçekten o kadar güzeldi ki, daha uzun olsaydı keşke dedik. Bir gün çok azdı, yetersizdi bence de. Birbirimizi gerçekten dinleyemedik. (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

Ayrıca konferansta iyi örnekler sunumları dışındaki içeriklere ayrılan sürenin de yetersiz kaldığı paylaşılmıştır. Konuşmacıların bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarının oldukça değerli bulunduğunu ifade etmiş, bu tür akademik ve deneyim aktarımı içeren sunumların daha uzun ve derinlemesine gerçekleşmesi talep edilmiştir. Özellikle belirli konuşmaların “yarım kalmış” hissi uyandırması, katılımcıya göre program akışında daha fazla zamana ve etkileşime olan ihtiyaca işaret etmektedir. Son olarak özellikle uzak şehirlerden gelen öğretmenler için programın daha anlamlı ve keyifli hale getirilmesi önerilmiştir. Örneğin, Pazar gününe küçük bir İstanbul gezisi veya boğaz turu eklenmesinin, bu yolculuğu daha özel ve hatırlanmaya değer bir deneyime dönüştürebileceği paylaşılmıştır. Bu öneri, sadece akademik içeriğin değil, katılımcıların motivasyonunu ve aidiyet duygusunu artıran sosyal bileşenlerin de önemine dikkat çekmektedir.

2.5 Programın Yansımaları ve Etkileri : Nitel Bulgular

2.5.1 Öğretmenlere Yönelik Etkiler

Odak grup görüşmelerine göre eğitim programının öğretmenler açısından temel kazanımı gündelik yaşama yerleşik olan kalıp yargıların fark edilmesidir. Odak grup çalışmalarına katılan program katılımcısı öğretmenlerin büyük bölümü kendileri için bu durumun geçerli olduğunu vurgulamıştır. Buna paralel olarak aşağıdaki anlatılar, programın öğretmenlerde kalıp yargılara ilişkin derin bir farkındalık yarattığını göstermektedir. Katılımcılar, eğitim öncesinde farkında olmadan sürdürdükleri erkek öğrencileri daha “sorunlu” olarak görmek, cinsiyet temelli genellemeler yapmak ya da sadece kadınların mağdur olduğu varsayımıyla hareket etmek gibi tutumları eğitim sürecinde sorgulama fırsatı bulmuşlardır.

“Kalıp yargılarımız var. Evet ben de farkına vardım. Mesela öncesinde çok dikkatimi çekmiyordu. Doğal bir süreç gibi geliyordu ama sonrasında durup düşünmeye başladım.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

Bizim normal diye kabul ettiğimiz bazı davranışların aslında normal olmadığını fark ettirdi.” (Diyarbakır, merkez, 2. sınıf)

“Erkekler böyledir, kadınlar böyledir. O bunu yapar, bu bunu yapmaz. Bunların hepsinin bitmesi gerektiğini orada o kadar netleştirdim ki kafamda ve sadece şunu düşündüm. Herkes tercih ettiği şekilde yaşasın...” (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 4. sınıf)

“Hocam hep şöyle bir algım vardı, ezilen taraf sadece kadın, dışlanan taraf sadece kadın ya da cinsiyetçi dile maruz kalan sadece kadındı kafamda. Bu etkinlikte şunu fark ettim, aslında zorbalığa uğrayan, cinsiyetçi dile maruz kalan erkekler de var ve biz bunu farkında olmadan çok fazla yapıyoruz. (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)”

“Eğitime katıldıktan sonra biraz daha bilinçlendim... Hepsi bir birey, herkes her şeyi yapabilir kafasına girdim. Daha önce toplumun dayattığı şeyler doğrultusunda biz de onları ayırıyormuşuz farkında olmadan.” (Mardin, köy okulu, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

“Biz okul öncesi eğitim grubu küçük yaşlarla çalıştığımız için sınıfımızdaki erkek öğrenci sayısı kız öğrencilerden fazla olunca “of ya işte yine bir sıkıntıdır geliyor”, gibi bir algı yapıyormuşuz. İstmeden, bunu fark etmeden bir haksızlık yapıyormuşuz... Çok dikkat ediyorum bundan sonra. Benim için sınıfımda kız sayısı fazlamış, erkek sayısı fazlamış. Hiç bunlara takılmıyorum... Farkındalık kazandığımı düşünüyorum daha derin.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

Odak grup görüşmeleri, EşitBiz Projesi’nin öğretmenlerin dil kullanımında fark edilir bir dönüşüm yarattığını ortaya koymaktadır. Hem KZE’lerin hem öğretmenlerin anlatıları, eğitimin öğretmenlerde öncelikle dil düzeyinde güçlü bir farkındalık yarattığını ve cinsiyetçi söylemlerin bilinçli biçimde sorgulanıp dönüştürülmeye başlandığını göstermektedir. Öğretmenler, günlük hayatta ve sınıf içinde farkında olmadan kullandıkları etiketleyici ve cinsiyet vurgulu ifadeleri ayırt etmeye başlamış; hitap biçimlerinden öğrenci tanımlamalarına kadar dili daha eşitlikçi ve kapsayıcı bir şekilde yeniden kurmaya yönelmiştir. Dilin düşünceyi, düşüncenin de davranışı etkilediğine dair bu farkındalık, öğretmenlerin hem kendi önyargılarıyla yüzleşmelerine hem de sınıf içi tutumlarını daha bilinçli ve dönüştürücü bir yaklaşımla yeniden düzenlemelerine zemin hazırlamıştır.

“Öğretmenlerle görüşmelerimizde dilde cinsiyetçi söylemlerin yerine kullanılması gereken cümlelerin geldiğini söylüyorlar [artık]. Dil düşünceye yanıyor, düşünce de davranışa yanıyor.” (KZE, Ankara, merkez, felsefe, lise)

Daha [eğitimden] gitmeden oradaki, o dildeki yansımaları görünce evet doğru yoldayız, diyoruz.” (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, lise müdürü)

“Dilimdeki o söylemlerin farkına vardım... Eğitimden sonra bende çok şey değişti. Dediğim gibi, ifadelerimde bile değişiklik oldu.” (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 4. sınıf)

“Öğrencilerime kızım yapma, oğlum gel gibi ifadeler çok kullanırdım. Bu eğitimden sonra bunların doğru olmadığını da öğrendik. Cinsiyetçi yaklaşmayın dediler bize.” (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

“Cinsiyetçi bir dil kullandığımı fark ettim. Hem öğrencilerim için hem de [genel olarak] cinsiyetçi bir dil kullanmamaya çalışacağım.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf, merkez)

“Oğlum, kızım diyordum seslenirken. Bunları kaldırdım... Bu zamana kadar ne kadar yanlış şey yapmışım.” (Konferans katılımcı gözlem notları)

“Dediğim gibi, günlük hayatımızda dilimize yerleşen kalıplar değişti.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

“Kendi ön yargılarımla yüzleştirdim öncelikle. Bunu aşmam biraz zor oldu tabii... Tam ağızdan bir şey çıkacak gibi [oluyor] bir an, böyle duruyorum. Bunu nasıl söylemeliyim? Tamamen eşit bir şekilde ya da herhangi bir cinsiyeti vurgulamadan...” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

EşitBiz proje ekibinin paralel değerlendirmeleri, programın en belirgin ve güçlü etkisinin öğretmenlerin farkındalık düzeylerinde ve kullandıkları dilde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bu dönüşüm yalnızca sınıf içi pratiklerle sınırlı kalmamakta, öğretmenlerin sosyal ilişkilerinde, kişisel yaşamlarında ve iş ortamlarında da gözlemlenmektedir; öğretmenler artık kullandıkları dili daha dikkatli seçtiklerini ve çevrelerine de bu yönde örnek olmaya çalıştıklarını ifade etmektedir.

EşitBiz projesi; öğretmenlerin gündelik yaşamda ve sınıf içinde renklere, oyunlara ve oyuncaklara, sınıf içi iş bölümüne daha eşitlikçi biçimde bakmalarını da sağlamıştır. Öğretmenler, renklerin cinsiyetle ilişkilendirilmesini sorgulamaya başlamış, “bütün renkler aynı” söylemiyle çocuklara eşitlikçi mesajlar vermiş ve bu yönde model oluşturmuşlardır. Aynı zamanda oyuncak ve oyun tercihlerinde de cinsiyetçi kalıpları fark edip bu kalıpları kırmaya yönelik stratejiler geliştirmiş, “oyun herkes içindir” yaklaşımını benimsemişlerdir. İş bölümü ve görev dağılımlarında da geleneksel kalıpların farkına varan öğretmenler, bu kalıpları dönüştürmeye yönelik somut adımlar atmış; iç-dış mekân işleri veya tamirat gibi görevleri yeniden düşünerek, çocuklara eşitlikçi rol modeller sunmuşlardır. Bu bütüncül yaklaşım, erken yaşta eşitlikçi yaklaşımları kazandırmak açısından önemli bir pedagojik dönüşüm olarak öne çıkmaktadır.

“Ben bir gün masmavi giyinip okula gidiyorum. Çocuklar, biliyor musunuz, bütün renkler aynı ve ben kadın olmama rağmen mavi rengi de çok seviyorum. Pembe giyen bir çocuğumuz varsa, erkek çocuğumuz varsa, o gün onu alkışlıyoruz.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

“Şunu fark ettim. Sınıf dışı işleri, görevleri erkek öğrencilere veriyorum. Sınıf içi görevleri kız çocuklarına veriyorum. Onu fark ettim ve buna dikkat edeceğim bundan sonra.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)

“Mesela kızlar oynamasın ya da bu oyuna sadece kızlar girebilir gibi bir şey gördüğüm zaman [öğrencilere] neden böyle düşündüklerini soruyorum... Birlikte konuşup düşündüğümüz zaman sanki buna daha esnek, daha ılımlı bakıyorlar ve birbirlerine bu oyunlarda şans veriyorlar. Gün sonunda bu tür oyunları birlikte oynadıkça aslında bu konuda itirazların da azaldığını fark ediyorum.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

“Mesela kızlar oynamasın ya da bu oyuna sadece kızlar girebilir gibi bir şey gördüğüm zaman [öğrencilere] neden böyle düşündüklerini soruyorum... Birlikte konuşup düşündüğümüz zaman sanki buna daha esnek, daha ılımlı bakıyorlar ve birbirlerine bu oyunlarda şans veriyorlar. Gün sonunda bu tür oyunları birlikte oynadıkça aslında bu konuda itirazların da azaldığını fark ediyorum.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

“Dedim ki, aslında bebeğe bakmak sadece anneye yönelik bir durum değil, orada bebeğe bakım veriliyor. Bu bakımı sadece anne mi verecek? Anne vermek zorunda mı? Hayır, değil. Baba da verebilir. O zaman erkekler de bebekle oynayabilir. Kendi kafamda böyle senaryolar oluşturmaya başladım.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

“Bizim mevsim panomuz düştü. Çocuklar hemen öğretmenim, biz T. öğretmeni çağıralım, o yapar dedi. Ben de hayır, gerek yok. Ben kadını ama ben de çivi çakabilirim dedim. Elime çekiç ve çivi alıp astım panomuzu.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

“Ben bir gün masmavi giyinip okula gidiyorum. Çocuklar, biliyor musunuz, bütün renkler aynı ve ben kadın olmama rağmen mavi rengi de çok seviyorum. Pembe giyen bir çocuğumuz varsa, erkek çocuğumuz varsa, o gün onu alkışlıyoruz.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

2.5.2 Öğrencilere Dönük Etkiler

Projenin tüm bileşenlerine (eğitim, mentorluk ve konferans iyi örnekler sunumu) katılan öğretmenler, EşitBiz Projesi içinde edindikleri farkındalığı doğrudan öğrencilerine aktardıklarını ve sınıflarında eşitlikçi bir yaklaşımı benimseyerek somut davranış değişiklikleri başlattıklarını ifade etmektedir. Eğitimdeki etkinliklerin hem içerik hem de yöntem açısından etkileyici ve uygulanabilir olduğu ve sonrasında kendi sınıflarında da keyifle kullanılabildiği vurgulanmıştır.

Öğretmenlerden biri çocuklarla eğitimi paylaşarak onları da cinsiyetçi söylemler konusunda düşünmeye teşvik etmiş; öğrencileri cinsiyetten bağımsız olarak destekleyen bir anlayışı öne çıkarmıştır. Bu yaklaşım, çocukların özgüvenlerini güçlendirmeye ve toplumsal kalıplardan bağımsız seçimler yapabilmelerine imkân tanımaktadır.

“Çocuklar, ben hafta sonu böyle bir eğitime katıldım. Orada cinsiyetçi söylemler üzerine çok fazla konuştuk, çok bilgiler edindim. Bundan sonra biz de konuşmalarımızda daha dikkatli olalım... Belki kendimde de en çok hissettiğim bu oldu. Tercihleriniz önemli. Yapabiliyor musunuz? Amacınız ne? Orada olmak istiyor musunuz?... Senin kız ya da erkek olman değil... İstek, yetenek var mı sende? O zaman yap... Çocuklarda da ben bunu hissediyorum artık. Değişimi onlarda da hissediyorum.” (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 4. sınıf)

Öğrencilerde gözlemlenen önemli bir dönüşüm cinsiyete dayalı kalıp yargıların kırılmasına ilişkindir. Aşağıdaki anlatı, öğretmenin EşitBiz Projesi sonrasında sınıf ortamında cinsiyetçi kalıpları dönüştürmeye yönelik bilinçli bir uygulama geliştirdiğini ve bu uygulamanın hem kız hem oğlan çocuklarda güçlü bir farkındalık yarattığını göstermektedir. Öğretmen, öğrencilerin “erkekler beceriksizdir” gibi önyargılı düşüncelerine karşı, dostluk bilekliği etkinliği aracılığıyla deneyimsel bir öğrenme süreci başlatmıştır.

“Çok önyargılıydılar kızlar erkeklere karşı. Uygulama esnasında onlara bir dostluk bilekliği yaptırđım. Kızlar erkeklerin yapamayacağını düşündüler. Hatta erkekler yapmak istemedi. Hocam bu kız [işi], biz örgü mü öreceğiz gibi. Dedim, öyle düşünmeyin. Bunu yapan bir sürü erkek var. Gelin bakalım, yapabiliyor musunuz?... Ve denedikçe ortaya o bileklik çıkınca bir taneyle kalmadılar. Kendilerine olan özgüvenleri de arttı; yapabildiklerini de fark ettiler. Kızlar da aynı şekilde, erkeklerin de kendileri kadar yapabildiğini [fark ettiler]. Bunun kızla erkekle alakası olmadığını, yetenekle alakası olduğunu anladılar.” (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

Bu anlatı, somut ve yaratıcı bir sınıf içi uygulama ile cinsiyetçi önyargıların nasıl kırılabileceğini; dönüşümün sadece öğretmende değil, öğrencilerde de gerçekleşebildiğini çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır.

Projeye yeni katılan öğretmenlerden biri kitap incelemenin ardından öğrencilerinin kalıp yargıları sorgulamaya başladığını belirtmiştir. Aşağıdaki örnek, çocukların artık hikâye kitaplarındaki geleneksel rollerin, örneğin annenin sürekli mutfakta, babanın dışarıda fiziksel işlerde gösterilmesinin sorgulanabilir olduğunu fark ettiklerini göstermektedir.

“Neden anne devamlı fırının başında diyen bir çocuğum oldu mesela. Neden bu kitapta devamlı anne fırının başında öğretmenim? Neden baba sadece gidip odun kırıyor? Bunları gözlemledim.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

Konferansta yapılan paylaşımlara göre öğretmenlerin sınıfta uyguladığı etkinlikler sayesinde çocuklar sadece kendi önyargılarını değil, çevrelerindeki cinsiyet kalıplarını da fark etmeye başlamıştır. Bazı öğrenciler, hikâyelerdeki karakterlerin iş bölümünü ya da yemek hazırlığı gibi ev içi rolleri sorgularken, bazıları mesleklerin cinsiyete göre ayrıştırılmasına itiraz etmiştir. Bazı öğretmenler bu süreçte daha dikkatli gözlem yaptıklarını, çocuklara daha fazla fırsat verdiklerini ve bu konulara daha bilinçli yaklaştıklarını belirtmiştir. Genel olarak, etkinliklerin eşitliği benimseyen öğretmenler tarafından uygulandığı sınıflarda dönüşüm başlattığı ve çocukların hem düşünsel hem de davranışsal düzeyde farkındalık geliştirdiği söylenebilir.

“Ben bunları fark edince de... Bir tane kız öğrencim geldi ,öğretmenim ben pilot olmak istiyorum, dedi. Evet olabilirsin, dedim. Her mesleği yapabilirsiniz. Çok güzel dönüşleri oldu çocuklara.” (Konferans katılımcı gözlem notları)

“O kitabı biz çocuklarla birlikte okurken... çocuklara böyle dikkatlerini çekmeyecek sorular sormaya başladım. Mesela orada baba evi boyuyor, anne de çamaşırları asıyor. Anne kız çocuğundan, baba da erkek çocuğundan yardım istiyor. Bir kız çocuğu da evde boyama yapabilir mi? Duvarları boyayabilir mi? Çocuklar da zaten açıklar böyle şeylere: evet öğretmenim, yapabilir. Zaten biz okulun duvarlarını da kendimiz boyadık.” (Konferans katılımcı gözlem notları)

“Anne mutfakta yemeği hazırlıyor. Diğerleri sofrada oturuyor. [Bir öğrencim] dedi, öğretmenim ama bu haksızlık. Niye dedim? Dedi anne de yoruldu, diğerleri de yoruldu. Hep birlikte gidip hazırlasalar, birlikte yeseler daha güzel olur. Dedim evet, farkındalık kazandırmaya çalıştığımız konu bu.” (Konferans katılımcı gözlem notları)

“Kızlar ve erkekler fiziksel olarak farklıdır ama hepsi insandır. Mesela benim sınıfımdan çıkan buydu. Başka bir sınıfta bu çıkmayabilir, farklı yorumlar gelebilir.” (Konferans katılımcı gözlem notları)

Odak grup görüşmelerine göre, uygulamalar sonrasında öğretmenlerin sınıflarında gözlemledikleri değişimler, cinsiyete dayalı ayrışmaların azalması ve çocuklar arasındaki etkileşimin daha kapsayıcı hale gelmesi yönündedir. Başlangıçta kız ve erkek öğrencilerin fiziksel mesafeyi koruduğu, birlikte oturmaktan ya da oynamaktan kaçındığı sınıf ortamlarında, uygulamalarla birlikte bu sınırların aşılma başlandı gözlenmiştir. Çocukların birlikte oturma, karma gruplar hâlinde oyun oynama ve daha kapsayıcı dil kullanma eğilimleri artmıştır. Ayrıca öğretmenler de daha bilinçli gözlemler yapmaya ve bu yönde pedagojik müdahalelerde bulunmaya başladıklarını ifade etmiştir. Karma grup oluşturma, cinsiyet kalıplarına dair farkındalık artırıcı içerikler kullanma ve cinsiyet temelli ayrımları fark ettiklerinde müdahale etme gibi pratikler yaygınlaşmıştır. Odak gruplara katılan öğretmenlere göre tüm bu değişimler, çocukların hem birbirlerine karşı tutumlarını hem de toplumsal rollerle ilgili algılarını olumlu yönde etkilemektedir.

“Birbirlerinden uzak duruyorlardı kızlar ve erkekler. Uygulama esnasında da, hatta otururken bile yan yana oturmamaya dikkat ediyorlardı. Uygulamamızı yaptıktan sonra... baktım ki bu tablo ortadan kalktı. Artık birbirlerine daha yakınlaştılar; artık karma oturmalar başladı.” (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

“Sınıf içinde gözlemliyorum tabii ki. Çocukların oyun oynarken grupları daha karma hale geldi. Birbirlerinin duygularına karşı daha anlayışlı hale geldiler. Daha korumacı davranışlar var. Biri bir şey yapamazsın deyince hayır, o da yapabilir, niye yapamasın gibi çıkışlar oluyor.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

“Ben de çocukların oyunlarına daha çok müdahale eder oldum. Daha fazla gözlem yaptım; farkındalıkla gözlem yaptım. Oyunlarının daha karma olması konusunda özendirici rol oynadım. Özellikle takım çalışmalarında kızlar ve erkekler gibi grubu ikiye bölmek yerine karma gruplar oluşturduk... 7 yaşa yaklaştığımız zaman çocuklar arkadaşlarını artık cinsiyetlerine göre seçip ona göre oyun kurma eğiliminde olabiliyor. Bunu engellemek için her fırsatı değerlendirir oldum. Mesela 19 Mayıs bayramını geride bıraktık ve milli sporcularımızı incelerken aslında bütün spor dallarından hem kadınların hem erkeklerin çok başarılı olabileceğini fotoğraflarla inceledik. Bu tür hatırlatmalar, çocukların da bakış açılarını değiştiriyor diye düşünüyorum.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

Diğer yandan eğitim programını tamamlayan bazı öğretmenlerin paylaşımları, etkinliklerin sınıf düzeyine ve fiziksel koşullara bağlı olarak sınırlı biçimde uygulanabildiğini göstermektedir. Özellikle kalabalık sınıflar hareketli ve müzikli oyunların kontrolünü zorlaştırmıştır. Köy okullarında ise sınıf mevcutları uygulamaları yapmak için gerekli sayının altında kalabilmektedir. Ayrıca birinci sınıf düzeyinde olunması nedeniyle yazma temelli etkinliklerin uygulanmasında güçlük yaşanmış, oyunlar ancak “olduğu kadarıyla” hayata geçirilebilmiştir. Buna rağmen öğretmenlerin, koşullar elverdiği ölçüde etkinlikleri deneme ve uyarılma çabası içinde oldukları; ancak uygulamaların tam anlamıyla yerleşmesinin zaman ve yapısal düzenlemeler gerektirdiği anlaşılmaktadır.

Proje ekibinin paylaşımları, projenin öğrenciye doğrudan etkisini sistematik biçimde ölçmenin şu aşamada mümkün olmadığını; etkinin daha çok öğretmenlerin eylem planları ve mentorluk uygulamaları üzerinden dolaylı olarak izlenebildiğini göstermektedir. Öğrenci davranışlarına yönelik müdahaleler, öğretmenin tercihine bağlı olarak eylem planlarına dâhil edilmekte; özellikle erken çocukluk döneminde sınıf içi gözlem yapan öğretmenlerin ayrıştırıcı davranışları fark ederek buna yönelik somut adımlar geliştirdiği aktarılmaktadır. İyi örnek olarak seçilen ve süreci sürdürme motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin, bu müdahaleleri devam ettirdiği ve sınıf ortamında daha barışçıl bir iklim oluştuğunu ifade eden geri bildirimler bulunmaktadır. Bununla birlikte, sınıfa doğrudan girerek gözlem yapma imkânının sınırlı olması nedeniyle, öğrenciye yansıyan etkilerin bütüncül ve net biçimde izlenmesi hâlen “sisli” bir alan olarak tanımlanmaktadır.

Proje ekibinin ve katılımcıların paylaşımları, öğretmenlerin eğitim sonrasında kazandıkları farkındalığı sınıf içi uygulamalara dönüştürmek için daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Proje ekibi tarafından eğitimin ardından öğretmenlerin, eşitlik temasını sınıfta nasıl farklı biçimlerde destekleyebileceklerine dair yeterli araç ve etkinlik repertuarına sahip olmadıkları; bu nedenle başlangıçta daha sınırlı bir bakışla hareket edebildikleri ifade edilmektedir. Bu durum, mentorluk süreci dışında öğretmenlere daha somut ve yönlendirici destekler sunulması ihtiyacını gündeme getirmiştir.

Bu ihtiyaca yanıt olarak proje ekibi, öğretmenlerin “öğretmen çantası”na doğrudan sınıfta uygulanabilecek içerikler eklemeyi hedeflemektedir. Planlanan etkinlik kitabı ve açık kaynak materyallerin, eğitim almış olsun ya da olmasın tüm öğretmenlerin erişimine açık olması; öğretmenlerin farkındalıklarını tutum ve davranışa dönüştürmelerini desteklemesi amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, sınıflarında yaşadıkları sorunları küçük ölçekli eylem araştırmalarına dönüştürebilmeleri için rehberlik edecek kaynakların sunulması, bu çalışmaların ilerleyen süreçlerde “iyi örnek” olarak paylaşılabilmesi yönünde bir kurgu da düşünülmüştür. Ancak bu planların önemli bir bölümünün, ek kaynak ve bütçe gereksinimleri nedeniyle henüz hayata geçirilemediği belirtilmiştir.

2.5.3 Okula ve Velilere Yansımalar

Odak grup görüşmelerinde uygulamaların ardından sınıf ve okul ortamında toplumsal rollerin eşitliği açısından çeşitli olumlu değişimler gözlemlendiği paylaşılmıştır. Öğrenciler arasındaki cinsiyet temelli ayrışmaların zamanla azaldığı ifade edilmiştir. Örneğin, daha önce yalnızca aynı cinsiyetten arkadaşlarıyla oturan ya da oynayan çocukların, artık kendi tercihlerine göre arkadaş seçtikleri ve karma gruplarda daha rahat etkileşime girdikleri aktarılmıştır. Oyunlarda ve günlük sınıf içi etkileşimlerde kızların ve oğlanların daha fazla bir arada zaman geçirmeye başladığı, birbirlerinin duygularına karşı daha anlayışlı ve koruyucu davrandıkları gözlemlenmiştir. Bu durumların, öğretmenlerin kendi tutumlarında ve sınıf düzenlemelerinde yaptıkları değişikliklerle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

“Bugün sınıfa bakarken herkes istediği yeri seçti ve seçim yaptığı masa sadece birlikte oynamaktan keyif aldığı arkadaşlarından oluşuyordu. Önceden yemekhanede otururken bile kızlar kızların yanına otururdu. Erkekler kendi aralarında bir grup olup belli oyunu oynarlar, belli oyunlardan konuşurlardı. Bugün sınıfın daha etkileşim hâlinde olması beni mutlu etti. Eğitimin katkısı olduğunu düşünüyorum.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

Bazı öğretmenler sınıf içinde cinsiyete göre ayırım yapan kalıpları ve malzeme düzenlemelerini gözden geçirerek oyun merkezlerini daha kapsayıcı hale getirdiklerini aktarmıştır. Ayrıca öğretmenler dil kullanımında farkındalığın arttığını, kalıp ifadelerin yerini daha kapsayıcı bir dile bıraktığını ve bunun da çocukların yaklaşımlarını olumlu etkilediğini belirtmiştir.

“Mesela blok merkezimizi sadece arabalarla, bloklarla, inşaat oyuncaklarıyla doldurmak, erkeklerin sadece onu seçmesini, dramatik oyun merkezimizi sadece bebeklerle, kuaför malzemeleriyle doldurup kızların oraya yönelmesini sağlıyorduk. Tabii ki, bunların hepsini fark eder olduk. Bu anlamda düzeltmeler oldu. Günlük hayatımızda dilimize yerleşen kalıplar değişti. Bizim kalıplarımız değiştikçe çocukların da oyunları ve birbirine olan yaklaşımları değişti.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

Uygulamalar sayesinde öğretmenler sadece kendi sınıflarında değil, okul ortamında da diğer meslektaşlarının dikkatini çekerek konuya dair küçük tartışmalar ve farkındalıklar başlatabildiklerini söylemiştir. Bazı öğretmenler bu süreci farklı projelerle birleştirerek daha kapsamlı çalışmalara dönüştürmüş, bazıları ise rehberlik servisi gibi okul kaynaklarıyla iş birliği yaparak uygulamaları geliştirmeyi planladıklarını paylaşmıştır. Genel olarak, programın sınıf içi dinamiklere, öğretmen tutumlarına ve okul iklimine yansımalarının dönüştürücü olduğu ifade edilmiştir.

“Ben sadece öğretmenler arasında biraz bahsettim... Benim gibi şaşırdılar, fark ettiler. Bunun üzerine biraz tartıştık. En azından bir farkındalık, küçük bir farkındalık belki.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)

Bundan sonraki yıllarda dönem başında rehberlik servisinden de destek alarak çeşitli eğitimlerle çocuklara farklı branşlarla da yaklaşabiliriz diye düşünüyorum.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

Yıllardır proje tabanlı öğrenme yöntemini kullanıyordum. ÖRAV’ın EşitBiz projesinden sonra başka projeye çevirdim aynı zamanda bu konuyu. Harezmi projesi de yapıyorum okulda... Oraya da entegre ettim. Akran zorbalığı ve toplumsal rollerin eşitsizliği konusunu birleştirerek bir çalışma yaptım.” (Erzurum, merkez, sınıf öğretmeni, 3. sınıf)

Bazı öğretmenler, proje kapsamında kitap değerlendirme etkinlikleriyle başlayan uygulamaların yalnızca bir dersle sınırlı kalmadığını, çocukların kavramları içselleştirdikten sonra bu farkındalığın diğer derslere ve günlük yaşantıya da kolaylıkla taşınabildiğini ifade etmiştir.

Ancak sonuç olarak EşitBiz projesinin okul ortamına yansımaları sınırlıdır. Öğretmenler, EşitBiz çalışmalarının rehberlik servisi ve okul idaresinin desteğiyle, ekip temelli ve düzenli olarak güncellenen bir okul içi uygulama programı kapsamında yürütülmesinin süreci daha etkili ve sürdürülebilir kılacağını belirtmiştir.

“Bu eğitimler keşke okul bazında alınsa. Sadece sınıf değil de okuldaki bütün idare ve öğretmenlerin katıldığı eğitimler olsa keşke. Bir okul kültürünün oluşması da çok önemli bence.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

“Rehberlik servisiyle iş birliği yapılırsa sanki benim işim daha kolaylaşır. Tabii ki idarenin de bunu desteklemesi lazım. Mesela yapılacak etkinliklerin aylık, haftalık planları oluyor. Onların konusu eşitlikten seçilebilir. ...bizim eğitimden seçilebilir. O kavramlar seçilebilir.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)

“Bu noktada bir ekibe ihtiyacım olduğunu düşünüyorum. Tek başına değil de sanki okul ortamında bir ekip olsa... ..tabii bu idarenin de yine aynı şekilde iş birliği içerisinde... ..ve sürekli bir içerikle beslenen, sürekli güncellenen bir... ..uygulama programı olacak ve bunu sürekli uygulayarak sanki... iyi olur diye düşünüyorum.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

Projede yer alan KZE'lerin ve öğretmenlerin paylaşımları EşitBiz Projesi'nin yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda aileleri ve daha geniş toplumsal bağlamı da etkileyen bir dönüşüm süreci hedeflediğini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerden daha sınırlı da olsa velilerle kurdukları ilişkilere de odaklanmakta; ailelerin direnç noktalarını fark ederek bu alanlarda nasıl dönüşüm yaratabileceklerini sorgulamaktadır. EşitBiz proje ekibinin paylaşımlarına göre, program öğretmenlerin veli iletişimine dair yaklaşımlarında önemli bir dönüşüm yaratmıştır. Önceden yalnızca annelerin yer aldığı WhatsApp gruplarına artık babaların da eklenmeye başladığı belirtilmektedir. Bu değişim, öğretmenlerin aileyle kurduğu ilişkiye de yansıyan bir eşitlik perspektifinin geliştirdiklerine işaret etmektedir.

Odak grup görüşmelerine katılan KZE ve öğretmenlerin bir çoğu, erken yaşta kazanılan cinsiyete dayalı kalıp yargıların ancak sürekli pekiştirilen ve ailede de sürdürülen bir süreçle dönüşebileceğine inanmaktadır. Bu da programın sürdürülebilirliğini ve etkisinin kalıcılığını sağlama açısından ailelerle iş birliğinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

“Öğretmenlerden başlamak değerli ama velilerde bu farkındalığı oluşturmak, öğretmenlerin önündeki en büyük direnç kaynağı oluyor. (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, lise müdürü)”

“Yaptığımız çalışmalarda, eylem planı oluştururken, velilere bunu şöyle anlatalım o zaman ki daha fazla katkı sağlayabilsinler... gibi konuşmaları grup çalışmalarında gördüm. (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, lise müdürü)”

“Hocam benim [öğrencilerim] dört yaş, çok küçük bir yaş. Sınırlar çok çabuk değişiyor ve çok çabuk tersine de dönebiliyor. Bu sürecin aslında bununla kalmaması, devam ettirilmesi, devamlı pekiştirilmesi hatta ailede de devam etmesi gerekiyor. Çünkü bu kalıplar en çok aileden gelen kalıplar.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

EşitBiz Projesi'nin ev ortamına dönük yansımalarına ilişkin görece daha az sayıda paylaşım yapılmıştır. Ancak aşağıdaki anlatılar, programın kısa sürede bile öğretmen, öğrenci ve veli üçgeninde etkiler oluşturduğunu ve toplumsal rollerin eşitliği konusunda sürdürülebilir bir dönüşümün zeminini hazırladığını göstermektedir. Diğer yandan öğretmen, öğrenci ve veli üçgeni değerlendirildiğine en az etkinin veliler bağlamında yaratıldığını belirtmek yanlış olmaz.

Bazı öğretmenler velilerle doğrudan etkinlikler yaparak onların önyargılarını sorgulamalarını sağladıklarını aktarmıştır. Ev içi iş bölümüne dair yapılan çalışmaların çocuklar aracılığıyla ailelerde de bir dönüşüm başlattığı gözlemlenmiştir.

Ayrıca öğretmenlerden biri, her etkinlik sonrasında velilere bilgilendirici mesajlar göndererek süreci birlikte yürütmüştür. Bu iletişim sayesinde veliler, çocuklarında meydana gelen olumlu değişimleri daha net fark etmiş ve sürece aktif olarak dahil olmuştur. Velilerden gelen geri bildirimler, özellikle evdeki cinsiyet rollerine dair tutumlarda bir yumuşama ve çocuklar arası ilişkilerde güçlenme olduğunu ortaya koymuştur.

“Ailelerle de çalışma yaptım. Biraz önyargıları kırmaya çalıştım.” (Konferans katılımcı gözlem notları)

“Tabii ki bunlar eve de yansıyor. Bence yavaş yavaş her alanda kendini göstermeye başladı.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)”

“Her etkinlikten sonra velilere bugün ne yaptığımıza dair bilgi mesajı ve öneriler gönderdim, şu şu soru üzerine çalışabilirsiniz gibi. Onlara sorular gönderdim.” (Konferans katılımcı gözlem notları)

“İki tane velim beni aradı. Ya bu çocuk evde sofrasını toplamaz, yemeğini yiyip arkasına yaslanan bir çocuktu. Siz buna ne yaptınız? Evdeki işin sadece anneye ait olmadığını, babanın işinin sadece o olmadığını, kadın-erkek rollerinin biraz değişebileceğini göstermeye çalışıyoruz, dedik.” (Diyarbakır, merkez, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)

“Gerçekten ben bu seminerden önce hiç o gözle bakmıyordum kitaplara. Prens var, prens var, kral var, kraliçe var, cadı kötülük yapar. Bu eğitimden sonra çocuklarla kütüphanemizi biraz düzenledik, kitaplar üzerinde konuştuk. Sonra çocukların evde de kitaplarını düzenlediğini gördüm. Velilerden dönüt aldım... Hocam ne yaptınız, ne dediniz sınıfta? Çocuğum gelip kitapları inceledi.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

“Evlerden de çok iyi dönüşler aldım. Mesela diyorlar ki, kardeşler daha iyi ilişkiler kurmaya başladı, kavgalar azaldı. (Konferans katılımcı gözlem notları)

Öğretmenler zaman zaman cinsiyet kalıplarına dair velilerle yüz yüze gelebilmekte, bu konudaki soruları yanıtlamaktadır. Projeye katılan öğretmenlerden biri karşılaştığı veliye tutumunun doğru olmadığını, özellikle “erkeklerin saçını uzun olmaz” gibi ifadelerin çocuklar arasında dışlanma ve kötü hissetmeye neden olabileceğini açıklamıştır. Eğitim sayesinde öğretmen, bu tür durumlara nasıl yanıt vereceği konusunda daha donanımlı hale geldiğini ve velilerle daha açık bir farkındalık iletişimi kurabildiğini belirtmiştir.

Odak gruplara katılan okul öncesi öğretmenlerinden birinin yorumları EşitBiz Projesi'nin okul öncesi dönemde çocukların cinsel kimlik gelişimi sürecine daha güçlü ve somut katkılar sağlayabilecek bir içeriğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenin anlatılarında programın çocuklara eşitlik mesajı verirken aynı zamanda onların sağlıklı cinsel kimlik geliştirmelerini destekleyecek içerik ve etkinlikleri yeterince sunmadığı yönünde bir değerlendirme yer almaktadır. Eğitimde kullanılan örneklerin daha çok kalıp yargıların yıkılmasına odaklandığı, ancak kimlik kazanım sürecini yapılandıracak araçların eksik kaldığı ifade edilmiştir.

2.6 Programın Sürdürülebilirliği: Nitel Bulgular

2.6.1 Öğretmenlerde Değişimi Sahiplenme ve Devam Etme İsteği

Odak gruplara katılan KZE'lerin çoğunluğu programı uygulamaya devam etmek istediklerini güçlü bir biçimde ifade etmiştir.

Konunun güncel toplumsal ihtiyaçlara karşılık geldiği, sürekli gündemde tutulması ve daha çok konuşulması gerektiği, bu yönüyle kişisel sorumluluk duygusunu da harekete geçirdiği ifade edilmiştir. KZE'ler, programın doluluğu, etkisi ve öğretmenlerden alınan memnuniyet geri bildirimlerinin bu süreci anlamlı ve sürdürülebilir kıldığını vurgulamışlardır. Bu yönüyle programın, okullar ve öğretmenler aracılığıyla toplumun daha geniş kesimlerine ulaşabilecek bir etki gücüne sahip olduğu dile getirilmiştir.

“Devam etmek isterim. Programın gücüne de inanıyorum. Bu konunun konuşulması bile benim için yeterli ve bu konuşmaya okullar ve öğretmenler aracılığıyla alan açtığını düşünüyorum. (KZE, İstanbul, merkez, Türkçe, ortaokul)”

“Ben de çok değerli buluyorum. Konunun daha da çok konuşulması gerektiğini düşünüyorum. O nedenle devam edilmesi gerektiği fikrindeyim.” (KZE, Ankara, merkez, felsefe, lise)

“Ülkemizin ihtiyaçlarından biri bu. Hâliyle önceliklerimizden birinin bu olduğunu düşünüyorum. Toplumsal olarak bir ataerki kavramı mevcut... Elimizi taşın altına koymamız gerektiğini [düşünüyorum]. Hâliyle programın doluluğuyla, etkililiğiyle, karşı taraftan gelen memnuniyetiyle de bu programda olmaktan mutluluk duyduğumu ve devam etmek istediğimi söylemek istiyorum.” (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

Proje ekibi, KZE'lerin projeyi giderek daha fazla sahiplendiğini gözlemlediklerini ifade etmektedir. WhatsApp gruplarında yapılan gönüllü paylaşımlar, kaynak önerileri, videolar ve karşılıklı geri bildirimler; eğitimcilerin programı yalnızca uygulanan bir eğitim değil, üzerinde düşünülen ve birlikte geliştirilen bir alan olarak gördüklerini göstermektedir. Eğitimcilerin birbirlerinin paylaşımlarını takip etmesi, tepki vermesi ve zaman zaman eleştirel bir dikkatle birbirlerini uarması, programın yüzeysel değil, içselleştirilmiş bir anlayışla benimsendiğine işaret etmektedir. Ekip ayrıca, seçilen eğitimcilerin büyük bölümünün bu alana zaten pedagojik ve mesleki olarak yakın profillerden gelmesinin (okul öncesi, sınıf öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik gibi) içselleştirmeyi güçlendirdiğini; farklı disiplinlerden eğitimcilerin dâhil edilmesinin ise bakış açısını zenginleştirdiğini vurgulamaktadır. Bir kısmı programı açıkça bir sosyal sorumluluk ve yurttaşlık görevi olarak tanımlayan eğitimcilerin, bu yaklaşımı mesleki ve kişisel yaşamlarına da taşıdığı belirtilmektedir. Her ne kadar tüm eğitimciler için geçerli olmasa da, ekip gözlemlerine göre önemli bir grubun projeyi güçlü biçimde sahiplendiği ve bunu çevrimiçi ve yüz yüze ortamlarda görünür kıldığı ifade edilmektedir.

Programın üç ayrı boyutuna da (eğitim, mentorluk ve konferans iyi örnek sunumları) katılmış olan öğretmenlerin aktarımları, programın yalnızca tek seferlik bir deneyim olarak değil, sürdürülebilir ve devam etmesi gereken bir öğrenme süreci olarak içselleştirildiğini göstermektedir. Eğitime ilk başta kuşkuyla yaklaşan katılımcılar bile, sürecin sonunda etkinliklerin içeriğinden ve yönteminden duydukları memnuniyetle birlikte yeni eğitimlere katılmak istediklerini açıkça dile getirmektedir.

Eğitim süresince kendilerini değerli hissettiklerini, etkileşimli yapının motivasyonlarını artırdığını ve öğrendiklerini sınıf pratiklerine taşımakta zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, benzer içeriklerle farklı kitaplar üzerinden çalışmalar yapmaya başladıklarını ya da farklı bir ÖRAV eğitimine tekrar katılmak üzere plan yaptıklarını ifade etmiştir.

Bu anlatılar, programın üç boyutuna da katılan öğretmenlerin yalnızca programın içeriğine değil, yaklaşımına ve ilişkilene biçimine de güçlü bir bağlılık geliştirdiklerini ve bu deneyimi derinleştirerek sürdürmeye gönüllü olduklarını ortaya koymaktadır. Sadece eğitim programına katılan öğretmenlerin anlatıları da, EşitBiz projesine devam etmeye yönelik güçlü bir istek taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, eğitimin kendilerine yalnızca bilgi kazandırmakla kalmadığını, aynı zamanda farkındalıklarını artırarak kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle programın sürekliliğini önemsediklerini ve sürecin bir parçası olarak kalmak istediklerini belirtmişlerdir.

“Daha eksik kalan ve öğreneceğim çok şey olduğunu düşünerekten... Evet, devam etmek istiyorum. (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

“Ben de devam etmek istiyorum. Hem bilgilerimi taze tutmak adına hem de yanlışlarımı daha sık fark edebilmek adına bu programa devam etmeyi tercih ediyorum. Hatta mentorluk için de, yeni eğitim-öğretim yılında programa katılmak isterim.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

“Eğitim devam ederse ben bu farkındalığının artmasını isterim. Eğitici olarak yer almak da isterim; kendimi daha geliştiririm.” (Diyarbakır, sınıf öğretmeni, 2. sınıf)

“Ben de isterim. Bu eğitime özellikle toplumumuzun çok ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Ben de her anlamda katkı sağlamak ve kendi adıma, kendime de bir şeyler kazandırmak adına isterim. (Diyarbakır, merkez, anaokulu)”

“Ben de aynı şekilde devam etmek isterim. Çünkü eşitliği artık bir kavram olarak değil de ...bir kültür olarak değerlendiriyorum. Bunun bir parçası olmayı kesinlikle istiyorum.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

“Ben de programın devamında yer almayı isterim. Kesinlikle öğrendiğim bilgilerin... ..eğitim ortamının kalitesini, niteliğini artırdığına... ..ve çocukların hayatında da önemli bir yer edineceğine inanıyorum. Onlara farklı ve daha iyi bakış açıları kazandırmak... ..öğretmen olarak beni de mutlu eder.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

Bazı öğretmenler, bilgilerini taze tutmak, hatalarının farkına varmak ve farkındalıklarını derinleştirmek amacıyla programa devam etmeye istekli olduklarını dile getirmiştir. Kimileri ise projenin kendilerinde bir dönüşüm yarattığını ve eşitliği artık yalnızca kavramsal değil, kültürel bir değer olarak benimsediklerini vurgulamıştır. Bu anlatılar, bu sürecin öğretmenlerin kendi mesleki doyumlarına ve öğrencilerin yaşamlarına olumlu etkiler sunduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Öğretmenler projeye devam etme isteği taşıyalar da zaman yetersizliği, yoğun görev ve sorumluluklar, sınıf ve uygulama koşulları ile okul sonrası erişim güçlükleri nedeniyle bir sonraki aşama olan mentorluk sürecine katılım sağlayamadıkları görülmektedir. Proje ekibi değerlendirmeleri, bu durumun motivasyon eksikliğinden ziyade öğretmenliğin yüksek duygusal emeği ve özellikle kadın öğretmenler üzerinde yoğunlaşan bakım ve ev içi sorumluluklar gibi yapısal ve toplumsal koşullardan kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Proje ekibi, EşitBiz Projesi'nin öğretmenlerde yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda kişisel bir farkındalık süreci başlattığını düşünmektedir. Katılımcı öğretmenler kendi çocukluk deneyimlerine dönerek mevcut kalıp yargıları daha eleştirel bir gözle sorgulamaya başlamakta ve bu sayede çocuklarla kurdukları ilişkilere daha duyarlı yaklaşmaktadır. Her öğretmenle birebir ve sürekli bir bağ kurulamasa da, her okuldan en azından belirli bir sayıda öğretmenle iletişimin devam etmesi, ekip için değişimin başladığını gösteren ve umut verici bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin dönüşüm sürecine dahil olması, ekip açısından hem moral verici hem de programın etkisine dair güçlü bir işaret niteliğindedir.

2.6.2 Öğretmenlerin Gözünden Toplumsal Dönüşüm Potansiyeli

KZE'lerin paylaşımları, projenin hedeflerine ulaşma sürecinin uzun soluklu ve çok katmanlı olduğunu güçlü biçimde ortaya koymaktadır. Eğitimciler, projenin öğretmenlerde dil, tutum ve sınıf içi ilişkilerde olumlu bir farkındalık ve değişim başlattığını; ancak bu dönüşümün kalıcı olabilmesi için sürece yayılan sürekli desteklerin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Mentorluk sürecinin bu sürecin izlenmesi ve pekiştirilmesi açısından değerli olduğu, ancak mevcut durumda sınırlı kaldığı belirtilmiştir.

Eğitimi alan öğretmenlerin bir kısmının bireysel motivasyonla süreci sahiplenip uygulamaları sınıf ortamına taşıdığı, ancak desteklenmeyen katılımcıların zaman içinde etkisini yitirebildiği ifade edilmiştir. Davranış değişikliğinin zaman isteyen, tekrarlarla ve hatırlatmalarla pekiştirilmesi gereken bir süreç olduğu, bu nedenle programın tek seferlik bir etkiyle kalmaması gerektiği dile getirilmiştir. Bu açıdan, süreci sürdürülebilir kılmak için sürekli geri bildirim, hatırlatıcı içerikler ve öğretmenlerin yalnız hissetmeyecekleri bir topluluk ve destek ağı oluşturmanın önemine işaret edilmiştir. Kimi eğitimciler kendi yaşamlarında da bu dönüşüm sürecinin kolay olmadığını, ancak ısrarla devam ettiklerini belirterek, projenin sahadaki etkisinin sabır ve süreklilikle mümkün olabileceğini vurgulamıştır.

“Hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini görmek bir süreç ister. Biz orada öğretmenlerimizde bir farkındalık oluşturuyoruz, bir günlük bir eğitimde ve bu hedefleri onlara emanet ediyoruz tabiri caizse... [Eğitim sonrasında] o günkü hedefimize ulaştığımızı ama esas sahadaki hedeflere ulaşılmasını da sürece bağladığımızı söyleyebilirim.” (KZE, Elazığ, merkez, okul müdürü, lise)

“İlk etapta dikkat ediyorlar, onu fark ediyoruz... Bunun kalıcı olabilmesi için bir süreç lazım. Bu süreç içerisinde de onları küçük küçük desteklemek, hatırlatıcı eylemler, hatırlatıcı videolar ve hatırlatıcı mesajlarla desteklemek daha kalıcı olur. Şu anda bizim öyle bir desteğimiz olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bir günlük eğitim üzerine mentorluk, artı bir uzman buluşmamız. Üç etkinlikle bunun çok kalıcı olacağını sanmıyorum.” (KZE, Elazığ, merkez, sosyal bilgiler, ortaokul)

“Bu konuda tabii ki süreç işi, katılıyorum arkadaşlarıma. Bununla birlikte davranış değişikliğini bir anda beklemek zaten mümkün olmaz. Ki bizim bile zaman zaman... alt bilinçten gelen o söylemler de ara ara ortaya çıkıyor. Biz bile bunun farkına varıyoruz.” (KZE, Ankara, merkez, felsefe, lise)

“Eğitime ve hedeflerine ulaştik diyemeyiz. Bu, eğitim verdiğimiz bütün senelere, bütün sisteme yayılarak olabilir... Bizim bunu eğitim [sistemine] entegre etmemiz gerekiyor ve bence böyle eğitimlerin yenilenmesi lazım.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

“Değişim kişiyle, bireylerle başlar. Biz elimizden geleni yapalım. Umuyoruz ki değişim olur ama hemen mucizeler yaratacağız diye bir eğitim değildi bu; farkındaydık süreç gerektirdiğinin.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

Açıķçası ben biraz zaman alacağını düşünüyorum. Dönüp baktığımızda, bizden önceki nesiller, annelerimiz ve babalarımız daha cinsiyetçi davranıyorlardı... Şimdi bizler daha bilinçliyiz. Bizden sonraki nesiller, bizim çocuklarımız daha bilinçli. O yüzden birden değil de sanki... ..nesilden nesile geçtikçe... ..daha çok umudum olacak gibi.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

Toplumsal dönüşümün bireysel değişimle başlayacağına inanılmaktadır. Çocukları daha eşitlikçi bir anlayışla yetiştiren öğretmenler sayesinde, bu değişimin nesilden nesile aktarılacağına ve kalıcı olacağına dair umut paylaşılmıştır. Ancak bunun hemen, kısa sürede gerçekteşmesinin mümkün olmadığı, derin kültürel kodların varlığı nedeniyle bu dönüşümün nesiller arası bir süreç olduğunu savunulmuştur. Bu nedenle eğitimlerin sürekliliği, hatırlatıcı ve destekleyici araçlarla desteklenmesi, bireysel çabaların kolektif bir dönüşüme evrilmesi gerektiği fikri güçlü biçimde dile getirilmiştir.

Öğretmenler, EşitBiz eğitiminin kalıcı ve etkili olabilmesi için sürecin yalnızca okul ortamında değil, aileleri de içine alacak şekilde kurgulanması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin evde gördükleri rolleri ve duydukları ifadeleri okula taşıdıkları; “kadınlar araba kullanmaz” ya da “babalar yemek yapmaz” gibi kalıp yargıların sınıf içinde tekrarlandığı ifade edilmektedir. Bu durumun, özellikle kültürel olarak daha geleneksel yapıya sahip bölgelerde belirginleştiği belirtilmektedir. Dolayısıyla ğretmenler, bu tür eğitimlerin aile katılımını önceleyen etkinliklerle desteklenmesini, rehberlik servislerinin programlarına dâhil edilmesini ve özellikle velilere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılmasını gerekli görmektedir.

“Evet, bir yerel önyargı var. Yerel nyargı olduğu için biraz zorlanıyoruz bu konuda. O yüzden ben bunun uzun bir süreç gerektirdiğini düşünüyorum ve bu sürece ailenin de muhakkak katılması gerektiğini, ya eğitimlerle ya aile katılımı etkinlikleriyle, bir şekilde aileyi de sürecin içine katmak gerektiğini düşünüyorum.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

“Ben de aileyi çok önemsiyorum, eğitim ailede başlar diyorum. Ailenin bu konuda farkındalık kazanması çok önemli.” (Diyarbakır, merkez, anaokulu)

“Bu tür eğitimlerin daha ziyade ailelere de aktarılması gerektiğini düşünüyorum. Bu konuda okullarda dönem başında rehberlik servislerinin hazırladığı programlara dahil edilebilir bu konu. Çünkü çocuklar zaten belli kalıplarla, belli öğrenilmiş tutum ve davranışlarla okula geliyorlar. Biz tabii ki bir şeyleri farkındalık yaratarak değiştirebiliriz ama aileler kadar maalesef gücümüz olmuyor. Çocuğun yanında çok sınırlı zaman geçiriyoruz. Bu nedenle bence eğitim önce evde başlıyor ve ailelere bu konuda seminerler düzenlenmesi çok yardımcı olur. Eğitimi de daha hızlı amacına ulaştırır diye düşünüyorum.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

“Ben de aile hekimlerini katmak isterim açıkçası ya da aile hekimleriyle ilgili materyal ya da doküman desteği sağlanabilir. Çünkü bizim işimizin bir parçası da aileye ulaşmak ki bilgiler kalıcı olsun. O yüzden aile hekimleriyle ilgili destek isteyebilirim.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

Öğretmenler, projenin farklı bölgelerde uygulanmasında yerel kültürel değerlerin etkili olduğunu belirtmektedir. Özellikle Doğu, Güneydoğu ve Orta Anadolu’da toplumsal rollerin eşitliği konularına yönelik direnç daha görünürken, okul öncesi öğretmenlerinin sürece daha açık olduğu ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar başta şüpheyle yaklaşırsa da, uygulamalar sonrasında öğretmenlerde gözle görülür değişiklikler yaşandığı vurgulanmıştır. Genel görüş, eğitim içeriğinin uygulanabilir olduğu ve yerel farklılıkların doğru yaklaşımla aşılabileceği yönündedir.

“İlk dikkatimizi çeken olaylardan biri katılımcıların bize karşı direnci, eğitime karşı direnci. Okul öncesi öğretmenlerinde bu direncin daha az olduğunu fark ediyoruz. Sınıf öğretmenleri ve ilkokul öğretmenlerinin biraz daha dirençli olduğunu fark ediyoruz, hem eğitime karşı hem de EşitBiz kelimesine karşı.” (KZE, Elazığ, merkez, sosyal bilgiler, ortaokul)

“Doğu ve Güneydoğu’da programla ilgili çalışma yapmıştım hocamla birlikte. Bir de Orta Anadolu’da yapmıştım. Güney ve Doğu Anadolu’da “bizim orada bu işi düzenlemek daha zor” gibi birtakım sızlanmalar, yakınmalara şahit oldum... Orta Anadolu’daki öğretmen de sızlanıyordu.” (KZE, Ankara, merkez, felsefe, lise)

“Yerel faktörleri söylerken çok da acımasız yaklaşmamamız gerektiğini düşünüyorum... Ben yerel faktörleri, bu farklılıkları zenginlik olarak görüyorum. Türkiye’nin 81 ilinde aynı düşünce, aynı kültür, aynı yaklaşım biraz tabiata aykırı görünüyor. Hâliyle Diyarbakır’ın da farkındalığı, Elazığ’ın da farkındalığı, Batman’ın da farkındalığı... Farklılıklar bir zenginlik olarak görünüyor.” (KZE, Elazığ, merkez, sınıf öğretmeni, ilkokul)

“Program çok temel, genel bir kapsayıcı bir [yaklaşımla] sunuluyor. Özel olarak onları tek tek bölgelere indirgemek [gerekli mi], bilmiyorum.” (KZE, Ankara, merkez, felsefe, lise)

Eğitim değerlendirme formlarında yer alan açık uçlu sorular da toplumsal tabuların yıkılması noktasında”, “Kalıplaşmış söylemleri ve toplumsal normları değiştirmede aksaklık yaşayabilirim”, “Daha fazla cinsiyet eşitsizliğine vurgu yapmalıyım” gibi ifadeler, öğretmenlerin okul-aile-toplum düzeyinde destek ihtiyacını vurgulamaktadır.

Proje ekibinin gözlemleri, projeye yönelik direncin çoğunlukla ilk oturumda ortaya çıktığını göstermektedir. Bu direnç, katılımcıların “cinsiyet” kavramına ilişkin ön kabulleri ve yanlış varsayımları ile ilişkilidir. Bazı uç örneklerde, içeriğin çarpıtılarak farklı gündemlerle ilişkilendirildiği ve yönetsel şikâyetlere kadar uzanan tepkilerle karşılaşıldığı da aktarılmıştır. Ancak proje ekibine göre bu tür durumlar istisna niteliğindedir ve çoğunlukla okul yönetiminin bilgilendirilmesiyle çözüme kavuşmuştur. Genel olarak direnç, ilk oturumdan sonra eğitim süreci ilerledikçe azalmış; katılımcıların büyük kısmında başlangıçtaki çekincelerin yerini anlama ve kabule bıraktığı gözlemlenmiştir.

Odak grup görüşmelerinde programın sahadaki etkisine dair güçlü bir umut taşıyan bazı görüşler de paylaşılmıştır. Katılımcılar, toplumsal rollerin eşitliği gibi derin kültürel meselelerin geniş bir bağlamda ele alınması gerektiğini vurgularken, öğretmenlerin bu dönüşümde önemli bir rol üstlendiğini belirtmektedir.

“Kuşkusuz her zaman umut doluyuz... Aslında bu konuştuğumuz problemler de birbiriyle girift. Şimdi biz onun bir ucundayız, bunu ele alırken. Tabii ki bu çok boyutlu, çok yelpazeli bir durum. Orada değiştirecek veya üzerine eğilinmesi gereken birçok done var. Biz bir kısmıyla şu anda meşgulüz ama ben her zaman için umutluyum. Öğretmenlerimden de, sahadaki deneyimlerden de umut tükenmez.” (KZE, Ankara, merkez, felsefe, lise)

“Öncelikli olarak biz yetişkinlere bir ayna tuttuğumu düşünüyorum bu eğitimin. Çünkü bizimle başlayacak, bizimle olacak aslında. Biz çocuklara bu yaklaşımı sergiledikçe onlar bir şeylerin farkına varacak ve orada değişmeye başlayacak. Onlar daha sonrasında ailelerine taşıyacak. Evet, bu zaman alacak belki ama bence kesinlikle umut vadediyor.” (Kocaeli, merkez, anaokulu)

3. Sonuç, Değerlendirme ve Öneriler

EşitBiz Projesi'nin izleme ve değerlendirme sonuçları; projenin içerik tasarımı, uygulama niteliği ve çoklu paydaş katılımı açısından yüksek düzeyde başarıya ulaştığını göstermektedir. Öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerinde, toplumsal rollerin eşitliği, eşitlikçi sınıf iklimi, barışçıl ve kapsayıcı dil kullanımı ile öğrenci merkezli pedagojik uygulamalar gibi temel alanlarda anlamlı gelişmeler gözlemlenmiştir. Eğitimcilerin çok boyutlu performansı, projenin niteliğini ve öğrenme ortamının kalitesini destekleyen en güçlü bileşenlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Nicel bulgular, öğretmenlerin projeden genel memnuniyetini ve eğitimlerin mesleki faydasını çok yüksek düzeyde teyit etmektedir. Katılımcılar, programın kendilerini geliştirme ve sınıf içi çalışmalara aktarılabilir bilgi sunma potansiyelini eğitim öncesinde dahi yüksek beklerken; eğitim sonrasında bu beklentilerin karşılandığını, puanların anlamlı biçimde yükseldiğini ifade etmektedir. İkili (Evet/Hayır) formatında hesaplanan %98'lik tavsiye oranı, katılımcıların neredeyse tamamının programı meslektaşlarına önermeye istekli olduğunu ve projenin organik olarak yayılma potansiyelinin güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, projenin hem içerik hem deneyim tasarımı hem de uygulama kalitesi açısından hedef kitleyle uyum içinde olduğunu doğrulamaktadır.

Senaryo tabanlı değerlendirme çıktıları, öğretmenlerin toplumsal rollerin eşitliği bağlamında sorun tanımlama, çözüm üretme ve hak temelli gerekçelendirme becerilerinde belirgin ilerleme kaydettiğini göstermektedir. Ön testte dağınık ve yüzeysel kalan yanıtlar, son testte daha yapılandırılmış, öğrencilerin katılımını ve haklarını gözeten, somut müdahale önerileri içeren bir yapıya yaklaşmıştır. Buna karşın, bazı yerleşik kalıp yargılar ve geleneksel rollere ilişkin tutumlarda değişimin daha sınırlı kaldığı, bu alanların daha uzun soluklu ve hedeflenmiş çalışmalara ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

Nitel bulgular, KZE'ler ve öğretmenlerin EşitBiz Projesi'ni içerik, amaç ve uygulayıcı kurumun güvenilirliği nedeniyle güçlü bir motivasyon kaynağı olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Projeye eşitlik motivasyonu bilinçli katılanların yanı sıra sınırlı bilgiyle katılan öğretmenlerin de süreç sonunda anlamlı farkındalıklar geliştirdiği ve yüksek memnuniyet ifade ettiği görülmektedir. Eğitimin düşündürücü ve dönüştürücü yapısı, içerikle ilk kez karşılaşan öğretmenlerde dahi güçlü kazanımlar yaratmıştır.

Öğretmen anlatıları, projenin dil kullanımı, sınıf içi tutumlar, rol dağılımları ve günlük pratikler üzerinde belirgin bir farkındalık ve davranışsal dönüşüm yarattığını ortaya koymaktadır. Oyunlar, oyuncaklar, görev paylaşımları ve öğretim materyallerine yönelik artan farkındalık, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını dönüştürmüştü; bu dönüşüm yalnızca sınıfla sınırlı kalmayarak öğretmenlerin gündelik yaşamlarına da yansımıştır. Öğretmenler, rol model olma sorumluluğunu daha bilinçli üstlenmiş ve bu farkındalığı somut eylem planlarına dönüştürme becerisi kazanmıştır.

Projenin öğrenciler üzerindeki etkileri, programın üç bileşenine (eğitim, mentorluk ve konferans) katılan öğretmenlerin anlatılarında somut ve gözlemlenebilir değişimlerle ortaya konmuştur. Öğretmenler, eşitlikçi bakış açısını sınıfa taşıyarak öğrencilerin kalıp yargılarını sorgulayan uygulamalar geliştirmiştir. “Kadınlar yemek yapar” ya da “erkekler el işlerinde beceriksizdir” gibi söylemler yerini bireysel beceri ve tercihlere dayalı daha kapsayıcı anlayışlara bırakmış; karma oyun grupları, eşitlikçi rol dağılımları ve hikâye kitaplarının eleştirel okunması çocukların daha katılımcı, sorgulayıcı ve özgüvenli tutumlar geliştirmesine katkı sunmuştur. Bu kazanımların farklı derslere ve sınıf dışı alanlara da taşınabildiği ifade edilmiştir.

Öğretmenlerde gerçekleşen bu dönüşüm, sınıf kültürü ve okul ortamına da yansımış; kız ve oğlan çocukların birlikte oturma, oynama ve arkadaşlık kurma pratiklerinin arttığı, oyun ve etkinlik alanlarının cinsiyetçi ayrımlardan arındırıldığı gözlemlenmiştir. Bu değişim, günlük okul rutinlerini de kapsayarak daha kapsayıcı bir okul kültürünün oluşmasına katkı sunmuştur. Öğretmenlerin deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşması ise, dönüşümün kolektif bir etki alanı yaratma potansiyelini ortaya koymaktadır.

KZE’ler ve öğretmenler, projenin etkisinin velilere ve toplumsal bağlama da uzandığını; ancak bu alanda etkileşimin sınırlı kaldığını belirtmektedir. Sınıf içi uygulamaların öğrencilerin ev ortamına yansıdığı, öğretmenlerin velilerden gelen sorulara daha donanımlı yanıtlar verebildiği ifade edilmekle birlikte, kalıcı dönüşüm için velilere yönelik daha sistematik içerik ve çalışmaların gerekliliği vurgulanmıştır.

Eğitim program içerikleri, pedagojik açıdan güçlü, etkinlik temelli ve sorgulamaya dayalı yapısıyla olumlu değerlendirilmiştir. Yaratıcı yöntemler, eylem planları ve hedef belirleme uygulamaları sahadaki sürdürülebilirliği desteklemiş; ancak program süresinin kısa olması, çocuk hakları ve özellikle okul öncesi dönemde cinsel kimlik gelişimine ilişkin yapılandırılmış içeriklerin eksikliği gelişim alanları olarak belirtilmiştir. Aile katılımı, rehberlik servisi iş birlikleri ve nitelikli materyal desteğinin önemi vurgulanmıştır.

Yüz yüze eğitim sonrası yürütülen mentorluk süreci, projenin sahada kök salmasını sağlayan kritik bir aşama olarak değerlendirilmiştir. Mentorluk, öğretmenlerin uygulamalarına güven ve süreklilik kazandırmış; ancak zamanlama, görev yükü ve iletişim gibi etkenler katılımın sürekliliğini zorlaştırmıştır. Kitap incelemesi, vaka analizi ve eylem planı görevleri bilgiyi uygulamaya dönüştürmeyi desteklemiş; yazılı raporlamada yaşanan güçlükler alternatif (görsel/sözlü) formatlara duyulan ihtiyacı ortaya koymuştur. Sürece aktif katılan öğretmenlerde daha kapsayıcı planlamaların geliştiği gözlemlenmiştir.

İyi örnek sunumları ve EşitBiz Konferansı bileşenleri, programın **yaygınlaştırma ve görünürlük** boyutunu güçlendiren unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, konferans içeriğini ve atölye çalışmalarını teknik açıdan uygun, ilham verici ve farkındalık artırıcı olarak değerlendirmiş; iyi örnek sunumları aracılığıyla akran öğrenmesi ve mesleki paylaşımın güçlendiğini vurgulamıştır.

Genel olarak bulgular, eşitlikçi dönüşümün dirençlerle karşılaşsa da zaman içinde mümkün olduğunu göstermektedir. Direncin coğrafi, kültürel ve bireysel farklılıklar gösterdiği; özellikle sınıf öğretmenlerinde daha temkinli yaklaşımlar görüldüğü belirtilmiştir. Bununla birlikte yerel farklılıkların engel değil, değişim için bir fırsat olabileceği; dönüşümün kuşaklar arası, uzun soluklu ve velilerin aktif katılımını gerektiren bir süreç olduğu vurgulanmıştır.

Tüm bu bulgular ışığında öne çıkan başlıca sonuçlar ve öneriler şu şekilde özetlenebilir:

1. Projenin genel modeli korunarak ölçeklenmesi önerilmektedir.

Yüksek memnuniyet düzeyi, anlamlı öğrenme kazanımları ve güçlü tavsiye oranı, EşitBiz Projesi'nin farklı illerde, farklı okul türlerinde ve öğretmen gruplarında benzer biçimde uygulanabileceğini göstermektedir. Modelin çekirdek bileşenleri korunarak, yerel ihtiyaçlara göre uyarlanabilir, esnek bir ölçekleme stratejisi geliştirilmelidir. Örneğin; büyükşehirlerdeki bir okulda dijital materyaller ve teknoloji odaklı grup çalışmalarıyla uygulanan etkinlikler; kırsal bölgelerdeki veya kısıtlı imkânlarla sahip bir köy okulunda, yerel oyunlar, fiziksel materyaller ve bölgenin kültürel dokusuna uygun hikâyeleştirme teknikleriyle yeniden yapılandırılabilir. Benzer şekilde, okul öncesi kademesinde oyun ve drama ağırlıklı ilerleyen süreç, ortaokul düzeyinde vaka analizleri ve tartışma oturumlarına evrilebilir. Bu esneklik, programın temel felsefesinden ödün vermeden, her öğretmenin kendi sınıf gerçekliğine ve öğrencilerinin sosyo-ekonomik ihtiyaçlarına göre "terzi usulü" çözümler üretmesine olanak tanır.

2. Kavramsal derinleşme gerektiren alanlar için ek modüller tasarlanmalıdır.

Toplumsal normlar, kalıp yargılar ve güç ilişkileri gibi alanlarda bazı maddelerde değişimin sınırlı kalması, bu konuların daha uzun süreli ve odaklı müdahaleler gerektirdiğini göstermektedir. Vaka temelli, senaryo ve rol canlandırma içeren, refleksiyon odaklı ek modüllerle kavramsal derinleşme desteklenmelidir.

3. Örnek ve uygulama setleri çeşitlendirilmelidir.

Farklı okul türleri, sınıf düzeyleri ve sosyo-ekonomik bağlamlara uygun daha zengin örnek paketleri geliştirilmesi önerilmektedir. Öğretmenlere hazır ders planları, etkinlik kılavuzları, sınıf içi senaryolar ve uyarlanabilir materyal setleri sunulması; öğrenilenlerin sahaya aktarımını kolaylaştıracaktır.

4. Dirençli tutumlara yönelik iyi uygulama ve rol model paylaşımı artırılmalıdır.

Bazı kalıp yargılar ve geleneksel rollere ilişkin tutumların daha dirençli olduğu görülmektedir. Bu alanlarda, başarı hikâyeleri, akran öğretmen deneyimleri ve somut olumlu sonuç örnekleri görünür kılınmalı; mentorluk ve süpervizyon süreçlerinde bu temalar özellikle ele alınmalıdır.

5. Takip ve destek mekanizmaları güçlendirilmelidir.

Proje sonrası dönemde öğretmenlerin öğrendikleri uygulamaları hayata geçirme süreçlerini izleyen, geri bildirim toplayan ve gerektiğinde çevrimiçi/mentorluk desteği sunan bir yapı kurulması önerilmektedir. Periyodik takip anketleri, çevrimiçi paylaşım grupları ve küçük grup oturumları, mesleki aktarımın kalıcılığını ve yaygınlığını artıracaktır.

6. Dijital araçlar ve bilimsel referanslar daha görünür hâle getirilmelidir.

Katılımcılar içeriğin bilimsel temellerini ve dijital araç kullanımını olumlu değerlendirmiş olmakla birlikte, güncel araştırmalara, rehber dokümanlara ve dijital kaynaklara daha sistematik referans verilmesi programın güncelliğini ve güvenilirliğini güçlendirecektir. Eşitlikçi pedagojiyi destekleyen dijital etkinlik örnekleri ve ölçme araçları da bu kapsamda geliştirilebilir.

7. Süreklilik ve çok katmanlı destek içeren bir program yapısı geliştirilmelidir.

Eğitim, mentorluk ve konferans bileşenleri korunarak aralara hatırlatıcı oturumlar, kısa destek modülleri ve periyodik geri dönüş mekanizmaları eklenmesi önerilmektedir. Nitel bulgular, tek seferlik eğitimlerin farkındalık yaratmada etkili olmakla birlikte kalıcı tutum ve davranış değişikliği için yetersiz kaldığını göstermektedir; bu nedenle süreklilik ve hatırlatma içeren destekleyici yapılar, dönüşümün sahada kökleşmesini güçlendirecektir.

8. Mentorluk sürecinde zamanlama ve erişilebilirliğin kolaylaştırılmasına ihtiyaç vardır.

Mentorluk sürecinin etkisi yüksek olmakla birlikte, öğretmenlerin zaman kısıtları ve bakım sorumlulukları nedeniyle katılımında sınırlılıklar yaşandığı görülmektedir. Bu nedenle daha esnek, modüler ve farklı formatları içeren (kısa oturumlar, asenkron içerikler, yüz yüze yerel buluşmalar) alternatif destek modellerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

9. Öğretmenler için sürdürülebilir bir öğrenme topluluğu ve destek ağı oluşturulmalıdır.

Proje kapsamında, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri, benzer zorlukları yaşayan meslektaşlarıyla bağlantıda kalabilecekleri ve yalnız hissetmeden destek alabilecekleri çevrimiçi ve yüz yüze topluluk yapılarının güçlendirilmesi önerilmektedir. Bu tür bir destek ağı, öğretmenlerin motivasyonunu artıracak, iyi örneklerin yaygınlaşmasını kolaylaştıracak ve program kazanımlarının sahada kalıcı hale gelmesine katkı sunacaktır.

10. Konferans ve iyi örnek sunumları bileşenleri, öğretmenler için sürdürülebilir bir öğrenme topluluğu ve destek ağı oluşturacak biçimde güçlendirilerek programın ayrılmaz tamamlayıcıları olarak sürdürülmelidir.

Bu bileşenler, soyut kavramların somut sınıf uygulamalarına ve okul temelli dönüşüm örneklerine aktarılmasını sağlamakta; öğretmenler ve kurumlar açısından kalıcı etkiler üretmektedir. Yeniden katılma isteğinin yüksekliği doğrultusunda konferansın süresinin uzatılması, akademik paylaşımlar, atölyeler ve sosyal etkileşim alanlarının artırılması önerilmektedir. Bu yapı, öğretmenlerin yalnız olmadıklarını hissettikleri, deneyimlerini paylaşabildikleri ve program sonrasında da birbirlerinden öğrenmeye devam edebildikleri sürdürülebilir bir mesleki topluluk ve destek ağı oluşturulmasına hizmet edecek şekilde ele alınmalıdır.

11. Öğretmenlerin uygulamalarını destekleyecek araç setinin sunulması önemlidir.

Nitel veriler, öğretmenlerin farkındalık kazandıktan sonra sınıf içinde bu farkındalığı nasıl sürdüreceklerine dair somut araçlara ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu doğrultuda, açık erişimli etkinlik kitapları, ders içi uygulama örnekleri ve uyarlanabilir materyaller içeren bir “öğretmen araç seti” geliştirilmesi önerilmektedir.

12. Aile katılımını içeren tamamlayıcı modüller hazırlanması faydalı olacaktır.

Nitel bulgular, çocukların sınıf dışında aile ortamında karşılaştıkları cinsiyetçi kalıpların dönüşüm sürecini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, ailelere yönelik kısa bilgilendirme içerikleri, seminerler veya rehber materyallerle programın aile boyutunun güçlendirilmesi önerilmektedir.

13. Kademe ve yaş düzeylerinin çeşitlendirilmesi etki alanını genişletecektir.

Programın hâlihazırda okul öncesi ve ilkökul düzeylerinde yarattığı olumlu etki dikkate alındığında, ortaokul ve lise düzeylerine yönelik yaşa uygun, güncel ve katılımcı içeriklerin geliştirilmesi programın etki alanını genişletecektir. Ergenlik dönemine özgü kimlik gelişimi, akran ilişkileri ve toplumsal rollerin yeniden müzakere edildiği bu kademelerde, eleştirel düşünme ve aktif katılımı merkeze alan uygulamalar programın derinliğini ve sürdürülebilirliğini güçlendirebilir.

14. Program başlığı ve kapsamı daha bütüncül ve açıklayıcı biçimde yeniden yapılandırılmalıdır.

Nitel bulgular, program başlığının “Sosyal Gelişimin Desteklenmesi” olarak belirlenmesinin bazı öğretmenlerde içerikle ilgili beklenti uyumsuzluğu yarattığını göstermektedir. Her ne kadar bu durum katılımcı memnuniyetini ve öğrenme deneyimini olumsuz etkilememiş olsa da, programın temel hedeflerini daha açık biçimde yansıtan, literatürdeki kavramsallaştırmaya uygun bir başlık ve çerçevenin, katılımcıların programa yönelik ilk algısını güçlendireceği ve içerikle daha erken bir uyum kurulmasını destekleyeceği değerlendirilmektedir. Odak grup görüşmelerinden gelen diğer bir öneri, program içeriğinin “sosyal gelişimin desteklenmesi” kapsamına uygun olarak kız ve oğlan çocuklar için eşitlikçi bir toplumsal düzlem yaratma hedefinin yanı sıra, iletişim, sosyalleşme gibi farklı başlıkları da kapsayacak biçimde geliştirilmesi yönündedir.

15. Çocuk hakları, programın temel bileşenlerinden biri olarak içerik yapısına sistematik biçimde entegre edilmelidir.

KZE’lerin önerileri doğrultusunda, toplumsal rollerin eşitliği yaklaşımının çocuk hakları perspektifiyle birlikte ele alınması; öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını hak temelli bir çerçevede yeniden düşünmelerini ve gerekçelendirmelerini destekleyecektir. Çocuk katılımı, ayrımcılık yasağı, çocuğun yüksek yararı ve güvenli öğrenme ortamı gibi temel ilkelerin yaş düzeyine uygun örnekler, etkinlikler ve vaka çalışmalarıyla programa dâhil edilmesi, hem kavramsal derinliği artıracak hem de öğretmenlerin pedagojik müdahalelerini güçlendirecektir.

16. Çocukların yaş düzeyi ve gelişen kapasiteleri gözetilerek katılım haklarını hayata geçiren bir çerçeve kurulmalıdır.

Proje kapsamında çocukların karar süreçlerine katılımı, görüş bildirmesi ve öğrenme ortamını birlikte şekillendirmesi; kız ve oğlan çocuklar arasında eşit söz hakkı, görünürlük ve temsiliyetin sağlanması açısından kritik bir araç olarak ele alınmalıdır.

Yaş ve gelişim özelliklerine uygun katılım yöntemleri (seçim yapma, ortak kural belirleme, grup kararları alma, etkinlik tasarlama gibi) cinsiyetçi kalıpları yeniden üretmeyecek biçimde yapılandırılmalı; özellikle kız çocuklarının sessizleştiği, oğlan çocuklarının ise daha baskın olduğu durumlara yönelik öğretmen farkındalığını artıracak somut örnekler sunulmalıdır. Bu yaklaşım, çocukların kendilerini ifade etme kapasitelerini güçlendirirken, eşitliğin yalnızca bir değer olarak değil, günlük sınıf pratiğinde deneyimlenen bir hak olarak içselleştirilmesini destekleyecektir.

Sonuç olarak, EşitBiz Projesi; öğretmenlerin toplumsal rollerin eşitliği alanındaki bilgi ve becerilerini güçlendiren, öğrenciler için daha eşitlikçi ve barışçıl öğrenme ortamları oluşturan, meslektaş dayanışmasını ve çok paydaşlı iş birliğini besleyen etkili ve ölçeklenebilir bir model olarak ortaya çıkmaktadır. Belirlenen iyileştirme alanlarına yönelik hedefli müdahalelerle desteklendiğinde, programın hem derinlik hem yaygınlık bakımından etkisini daha da artırması beklenmektedir.

Araştırma, EşitBiz Projesi'nin öğretmenlerde güçlü bir farkındalık yarattığını; bu farkındalığın dil kullanımından sınıf içi ilişkilere, pedagojik tercihlerden okul kültürüne uzanan çok katmanlı bir dönüşüm sürecini tetiklediğini ortaya koymaktadır. **Proje, kısa süreli bir eğitim olmanın ötesinde, öğretmenlerin kendi tutumlarını sorgulamalarını, eşitlikçi yaklaşımları sınıf ve okul ortamına taşımalarını ve bu süreci sahiplenmelerini destekleyen bir öğrenme alanı sunmaktadır. Bununla birlikte, kalıcı davranış değişikliğinin zaman, tekrar ve sistematik destek gerektirdiği; mentorluk, hatırlatıcı mekanizmalar, materyal desteği ve aile katılımı gibi tamamlayıcı unsurların bu dönüşümün sürdürülebilirliği açısından kritik olduğu görülmektedir.** Elde edilen bulgular, EşitBiz Projesi'nin güçlü pedagojik temelleri korunarak farklı kademelere uyarlanması, destekleyici yapıların güçlendirilmesi ve okul temelli bütüncül bir yaklaşımla yaygınlaştırılması hâlinde, toplumsal rollerin eşitliğine yönelik uzun vadeli ve derinlikli bir etki yaratma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.



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

    /ogretmenakademisivakfi

 /orav2008