

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

KLAS MELLANDER

ÖĞRENMENİN GÜCÜ

Personel
Gelişimini
Destekleme



KLAS MELLANDER

ÖĞRENMENİN GÜCÜ

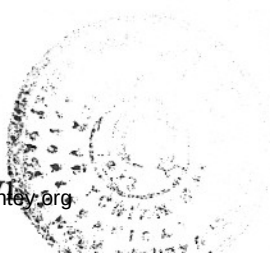
Personel
Gelişimini
Destekleme

Türkçesi
Selen Y. Kölay



Remzi Kitabevi

Ücretsiz PDF Kitap Arşivi - <https://trantey.org>



ÖĞRENMENİN GÜCÜ / Klas Mellander
Özgün adı: *The Power of Learning*

© Klas Mellander, 1993
Türkçe yayın hakları © Remzi Kitabevi, 2008

Her hakkı saklıdır. Bu yapıtın aynen ya da
özet olarak hiçbir bölümü, telif
hakkı sahibinin yazılı izni alınmadan
kullanılmaz.

Editör: Saadet Özkal
Kapak: DPN

ISBN 978-975-14-1305-5

BİRİNCİ BASIM: Eylül, 2008

Kitabın basımı 2000 adet olarak yapılmıştır.

Remzi Kitabevi A.Ş., Akmerkez E3-14, 34337 Etiler-İstanbul
Tel (212) 282 2080 Faks (212) 282 2090
www.remzi.com.tr post@remzi.com.tr

Baskı ve cilt: Remzi Kitabevi A.Ş. basım tesisleri
100. Yıl Matbaacılar Sitesi, 196, Bağcılar-İstanbul

Önsözler

Öğrenmenin Gücü

Warren Bennis

Warren Bennis, Güney Kaliforniya Üniversitesi Liderlik Enstitüsü Başkanı ve *An Invented Life: Reflections on Leadership and Change* (Keşfedilmiş Bir Yaşam: Liderlik ve Değişim Üzerine Düşünceler) ve *Bir Lider Olabilmek*^(*) adlı kitapların yazarıdır.

Küresel değişim ve dönüşümün kızıştığı şu günlerde, kurumların rekabet gücü kurumsal öğrenme yeteneğinin gitgide daha çok etkisi altına giriyor. Çok büyük bir hızla, daha çok, daha iyi, daha çabuk öğrenmek bugün dünyadaki her kurum için temel bir stratejik konu, kurumsal bir zorunluluktur. Kurumlar kendilerini “Öğrenen Kurumlara”a dönüştürmelidir.



Öğretimin amacı öğrenmeyi olanaklı kılmaktır. Çizim, *A Manual for Instructors*, Graham-Mellander, 1971'den (Öğretmenler İçin El Kitabı) alınmıştır. O zamandan bu yana öğrenci büyüdü.

(*) Sistem Yayıncılık, 2001.

Yeni ortaya çıkan “öğrenen kurumlar” kavramının iki ana etmenle desteklenmesi gerekiyor. Bunlardan ilki, hükmeden ve kontrol eden liderler yerine “Eğitici Liderler”in anahtar rolüdür. Lider “maço”dan “maestro”ya, diktatörden koça dönüşmelidir. İkincisiyse, yeni anlamıyla net bir amaçlılık diye tanımlanabilecek “kendiliğinden katılım” ve incelmış bir kolektif öğrenme yeteneğidir: kurumun tüm üyelerince iyice sindirilmesi gereken bir beceri.

Aslında, sıradışı liderler öğrenmeye ve gelişmeye büyük bir önem verirler. Sezgisel olarak her zaman, kurumsal yaşamın günlük etkinlik ve ilişkilerinden maksimum grup öğrenmesini gerçekleştirmeye çalışırlar.

Ne var ki, teknik alana yapılan harcamalarla kıyaslanınca, çok az lider kaynaklara ve enerjiye ciddi yatırım yapar. Çoğu kurum “destekleyici eğitimi” vurgular, bilinen ve tekrarlanan durumlarla başa çıkmak için belirlenmiş görüşler, yöntemler ve kurallar edinilmesini savunur. Bu gereklidir ama yeterli değildir. Destekleyici eğitimde şimdiki performans, olması gerekenle ya da olabilecekle değil, yalnızca geçmiş performansla karşılaştırılır. “Öğrenen kurum” yeni yeteneklere dayanmalıdır: Belirsizliği kabul etmek ve paylaşmak, hatayı kabullenmek, geleceğe yanıt vermek, kişilerarası ilişkilerde becerikli olmak (dinlemek, yetiştirmek, değer çatışmalarıyla baş etmek ve kendini tanımak). Günümüzde ihtiyaç duyulan şey destekleyici değil, yenilikçi öğrenmedir.

Sormamız gereken soru şudur: Günümüz liderleri yenilikçi öğrenmeye, derin bireysel ve kolektif öğrenme becerisinin üstünlüğüne ne ölçüde bel bağlamalıdır?

Bu soru, bu kitabın ele aldığı temel sorudur ve İsveçli bilge yazarımızın aydınlatığı derin bir konudur. Kendisinin, yaşamının en güzel zamanlarını ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME sanatına ve disiplinine adanmış olduğunu da eklemem gerek.

Zamanlaması daha iyi olamazdı! Mellander aydınlatıcı ve nükteli bir üslupla yazıyor, uygulayıcıların işini kolaylaştırırken, bilgilerin kavrayışını da artırıyor. Kitabı yalnızca iş dünyasından değil, sanat, edebiyattan, insan emeğinin yer aldığı başka alanlardan da çarpıcı örneklerle dolu. Tam benim kafa dengim.

İnancım o ki, Mellander'ın kitabı tüm kurumsal düzeylerdeki liderlere, lider "yetiştirmede" katkıda bulunacak. Ve günümüzde daha da önemlisi, liderlik etmeyi, değişmeyi ve öğrenen bir kurumun sosyal mimarisini yaratmayı nasıl başaracağımızı yüreklerimiz ve davranışımızla kavramamızda hepimize yardımcı olacak. Bu kitap, geriye dönmeden geleceğe yürümemiz için hepimize yardım edecek bir cevher.

Değişen Bir Dünyada

Bo Ekman

Volvo'da Grup Geliştirme başkanı olarak Bo Ekman yıllarca endüstrinin hız treninin rotasının yakın çekim fotoğrafını görmüştü. Bugün, tüm dünyadaki şirketlere stratejik yenilenme ve uzmanlık geliştirme uygulamaları sunan İsveç Kamuoyu Araştırması Enstitüsü'nün başkanı.

Ortalama bir Japon çalışan, verimliliği artırmak ve kaliteyi iyileştirmekle ilgili olarak yılda 30 ila 40 arasında öneri üretir. Dünyanın otomotiv başkenti Detroit'teki bir montaj fabrikasında ise bu, yedi yılda bir öneridir!

Yoğun bir kampanyadan sonra Volvo, bir yılda çalışan başına aldığı öneri sayısını ikiye katladı.

Bu sayılar, insanlar arasında hem öğrenme kapasitesi hem de öğrenme hızı bakımından bir farklılık olduğunu çarpıcı bir biçimde ortaya koyuyor. Japonlar yeni teknolojiler getirmeyi ve üretim süreçlerini yeniden düzenlemeyi Amerikalılardan ve Avrupalılardan daha hızlı başarıyorlar.

Yıllar boyu Batı dünyasındaki şirketler ve kuruluşlar değişen iş ortamına göre değil, durağan bir işleyişe göre düzenlendi. Bu tür kurumların dezavantajları artık daha açık kendini göstermeye başladı.

Eski fikirleri yeniden değerlendirmek gibi sancılı bir sürecin ortasındayız. Geleneksel yapılarımızın arkasındaki mantığı sorgulama-

mız, pazar dalgalanmalarının, teknolojik gelişmelerin ve değişen toplumsal koşulların neden olduğu karmaşayla başa çıkmamızı sağlayacak yeni yapılar bulmamız gerekiyor. Çünkü insanlar işleri yapmanın yeni yollarını öğrenme, tutumlarını, hatta değerlerini değiştirme, yeni kişilerle çalışma, müşterilerle etkileşime girme ve onlardan öğrenme arzusundalar ve bu da sonuçta toplumsal koşulları değiştiriyor.

Bu değişen dünyada yalnızca öğrenmeyi öğrenen kişiler ve kurumlar ayakta kalmayı başarabilecek. *Öğrenmenin Gücü* bu ihtiyaca odaklanıyor ve değişim sürecine balıklama dalanlara sağlam ve öğretici ilkeler sunuyor.

Bu kitap, eğitimin nasıl daha iyi bir liderlikle sonuçlanacağı ve değişimin uygulanması işini nasıl çok daha etkili kılacağı konusunda derin bir kavrayışı sergiliyor.

Sunuş

Bu kitap, hem kendi yaşamlarını zenginleştirmek amacıyla öğrenme yeteneklerini geliştirmek isteyenler için, hem de başkalarına öğrenme koşulları yaratma konusunda ustalaşmak isteyenler için yazıldı – müdürler, eğitim uzmanları, okutmanlar, yazarlar, öğretmenler, proje yöneticileri, film yapımcıları, vb.

Bu kitabın arkasındaki fikir yirmi yılı aşkın süre önce şekillenmeye başlamıştı. Åke Graham ve ben *Öğretmenler İçin Bir Elkitabı*'nı henüz yayımlamıştık ve bu kitabın “devamı” olarak bir öğrenme kılavuzundan başka hiçbir şeyin daha mantıklı olmayacağını hissediyorduk. Ama kitabın nihayet gün ışığını görebilmesi için yirmi yıl geçmesi gerekecekti.

Doksanlı yıllara “bireyin dönemi” denir. Bireye yeni bir tür saygı duyulur ve toplumun itici gücünü kurumların değil insanların oluşturduğu yönünde tomurcuklanan bir anlayış vardır. Saygı özsaygıyı besler: Günümüzde insanlar “katılımcı olmak, gerçek anlamda katılımcı olmak” istiyorlar. Öte yandan bilgi patlaması ve değişimin artan hızı en hırslılarımızın bile gözünü korkutuyor. John Naisbitt'in dediği gibi, “Bilginin içinde boğuluyoruz ama içbilgiye açız.”(*)

(*) Bu kitapta, İngilizce “information” ve “knowledge” sözcükleri için, kesin olarak ayırt edilmiş terimler gerekiyordu. “Information” bilgi, buna kuşku yok; peki “knowledge” ne? Kişinin biriktirdiği, özümsemiş, yoğrulmuş, işlenmiş, içselleşmiş bilgi. Belki vukuf, belki malumat, belki irfan, belki hepsi birden. Bütün bunları düşünürken ve tek sözcükten oluşan Türkçe bir terim bulmaya çabalarken aklıma olabilecek birkaç karşılık geldi: Bunlardan biri “özbilgi”, bir diğeri de “içbilgi”ydi. İnternette aradığımda özbilgi sadece bir dersane adı olarak çıktı. Ama “içbilgi” araması ciddi sonuçlar verdi. Bir kere, Sufilikte “içbilgi” diye bir kavram var ve hafifçe mistik anlamına rağmen bana “knowledge” ile epeyce örtüşüyor gibi geldi. Ama bu terimi kullanmak için beni daha da cesaretlendiren, Sayın “Blogcu” Ahmet Ayyıldız'ın 27.10.2006 tarihli yazısında “knowledge” için bir seçenek olarak “içbilgi” sözcüğünü önermesi oldu. Kendisine buradan teşekkür ediyorum. (Yayına hazırlayanın notu)

Başkalarının içbilgisinin kurbanı olmaktan kaçınmak istiyorsak, kendi içbilgimizi oluşturmaya çalışmalıyız.

Bütün bunlar, “Acaba çalışanlarımızın gelişimlerine yardımcı olacak her şeyi yapıyor muyuz?” diye her yerde şirketlerin kendilerini sorgulamalarına yol açıyor. Tipik sorular şöyle: “Uygun eylemi yapmak için gereken öngörüye sahipler mi?” “Değişen koşullardan kaynaklanan tüm sıkıntı ve zorlukları anlamak, bunlardan haberdar olmak için gerekli bilgiye sahipler mi?” “Çalışanlarımızın uzmanlıklarından yararlanıyor ve bunları geliştiriyor muyuz?”

Öğrenmenin öneminin yeni bir yönü ortaya çıkıyor: Peter Senge son kitabında, “Bir kurumun hayatta kalabilmesi için kolektif öğrenme yeteneğinin olması şarttır,” diyor. Michael Macoby yeni temel görünümü şu sözlerle anlatıyor: “Herkesin yaşamında bir anlam ihtiyacı vardır ve insanlar yaşamlarına anlam yükleyebilecek kurumlar için her türlü fedakârlıkta bulunmaya hazırdırlar.” İşte, günümüzde gitgide daha çok sayıda şirkette yayılan fikirlerden bazıları:

- İnsanlar hem kendi gelişimleri hem de kurumlarının başarısı için daha fazla sorumluluk almak isterler (ve almayı beklerler). Bu onları öğrenme konusunda motive eder.
- Her düzeydeki yöneticiler, uzmanlık gelişiminin (kendilerinin ve astlarının) sürekliliğinden birinci derecede sorumludurlar, dolayısıyla onlardan ne beklendiğini bilmeleri gerekir.
- Eğitim uzmanları, yerleşik görev tanımları için sabit eğitim programları hazırlamaya daha az zaman harcamalı, belirli bireyler ve durumlar için uzmanlığı geliştirecek stratejiler tasarlamaya yoğunlaşmalıdırlar.

Bu fikirler, gün geçtikçe daha çok kişinin öğrenmenin gerçekten ne anlama geldiğini görmeye başlayacağını gösteriyor. İnsanlar öğrenmeyi gerçek yaşam koşullarında hayata geçirecek koşulları yaratma konusunda ustalık kazanmalılar.

Umarım bu kitap yol gösterici olur.

Klas Mellander
Karrshala, İsveç

Teşekkür

Küçük bir çocukken bana hayal gücü ve merakın önemini öğreten ablam Eva'ya teşekkürler. Daha 18 yaşımıdayken öğretmenlik mesleğini seçmem için beni esinlendiren ilk gerçek öğretmenim Hans Hofvenberg'e (üniversite profesörü) teşekkürler.

Yıllar boyunca akıl hocam olan Åke Graham'a teşekkürler.

İş yaşamında koşulların ne olduğunu görmemi sağlayan, şirket geliştirmenin temel kavramlarının ve değişimin, profesyonel rolleri ve bilgi ihtiyacını nasıl etkilediğini anlamama yardımcı olan Eric Giertz'e teşekkürler.

Bana medya ve drama prensipleriyle ilgili çok şey öğreten Krister Nathanaelson'a (film ve TV yönetmeni) teşekkürler.

Çoğu zaman kendi fikirlerimi anlamama yardım eden, Michael Pieschewski'ye teşekkürler.

Tüm destekleri için Ulf ve Cecilia'ya teşekkürler.

Yürüdüğüm yolda beni bilgece eleştirerek sürekli esinlendiren en iyi arkadaşım Margareta Barchan'a teşekkürler.

Bu heyecanlı dünyaya gelişi beni bu kitabı yazmaya yöneltten küçük kızımız Linnéa'ya teşekkürler.

Ve son olarak, sınırsız katkılarıyla bu kitabın yaşama geçirilmesini sağlayan herkese teşekkürler: Ella Lindsjö, Lennart Frantzén ve Ray Hartman.

İçindekiler

1. Öğrenme 19

Kendiliğinden öğrenme sürecimiz sınıfta ya da kitaptan öğrenmeden çok daha etkilidir, o nedenle, “öğrenmeyi öğrenmek” için tek yapmamız gereken kendi içimize bakmaktır.

Öğrenmenin Gizemi Çözülüyor 20

Hah! Öğrenme Süreci 29

Anlam Arayışı: Büyük Resmi Görmek 34

Öğrenmek Keşfetmektir 38

Öğrenme Aracılığıyla Rekabet 47

2. İcbilgiye Giden Yol 55

Etkili öğrenmeyi destekleyen ya da engelleyen şeylere genel bakış.

Kendinizi Sınavın 56

Örnekler 60

Sorular 68

Sonuçlar 73

Engeller 87

Yeni Öğrenci 92

“Öğrenmemekten Öğrendiğim” 94

Öğrencinin Ricası 98

İnsanlar Öğrenmek İstiyor 99

3. İlham Kaynakları 103

Eğitim ilkelerinin başka alanlara nasıl uygulandığına bakarak çok şey öğrenebiliriz.

Etkiler 104

Drama 106

Retorik 115

Reklamcılık 118

4. Kestirme Yollar 123

Hem aktarıcı hem de alıcı olarak pedagojik olma sanatı için bir kılavuz.

Öğrenmeyi Hızlı İleri Sarmak 124

Önce Büyük Resmi Görmek 128

Pedagojik Kurgulama 138

Pedagojik Gözden Geçirme 153

İşbirliğine Dayalı Öğrenme 159

Zihin Haritası Çıkarmak 170

Okuma/İnceleme Sanatı 177

Başka Yollar 186

5. Öğrenmenin Gücü 189

Eğitimin ya da başka biçimlerdeki uzmanlık geliştirmenin değerini nasıl kestirebileceğimize, izleyebileceğimize ve değerlendirebileceğimize ilişkin örnekler.

Kanıtlama Yükümlülüğü 190

Kalite 195

İhtiyaçlar 202

Pedagojik Sözleşme 208

Öğrenen Kurum 214

Dizin 219

1.

Öğrenme

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bilmiyor olmamız, bize bir şey öğretilen veya kitaplardan kendi kendimize inceleme yaptığımız ya da başkalarına bir şey öğretmemiz gereken bir durumda kaldığımızda gerçekten tuhaf davranmamıza neden olur.

Öğrenmenin Gizemi Çözülüyor (20)

Hah! Öğrenme Süreci (29)

Anlam Arayışı: Büyük Resmi Görmek (34)

Öğrenmek Keşfetmektir (38)

Öğrenme Aracılığıyla Rekabet (47)

Öğrenmenin Gizemi Çözülüyor

Aslında öğrenmek, yalnızca öğretmek ve ders çalışmak kavramlarıyla birlikte olduğunda zor bir iştir! Bunun dışında, insanlar çok fazla çaba harcamadan öğrenebilirler. Yoksa, sahip olduğumuz bu kadar çok içbilgiyi başka türlü nasıl edinebilirdik?

Bir gün kalabalık bir caddede yetmişli yaşlarda bir hanımefendi dikkatimi çekmişti. Bastonuna dayanarak öylece durmuş, otobüs bekliyordu.

Bir usta tarafından kazınmış gibi görünen yüzündeki çizgiler, düş kırıklığının, kederin, sevincin, yaşamdan alınan tadın ve geçen zamanın izlerini taşıyordu. İleriye diktığı gözleriyle aslında hiçbir şeye bakmıyor, kamburlaşmış bedenini saran huzur ve sükûnet havası içinde çevresine tamamen ilgisiz görünüyordu. Bir an onu, deri cildi yıpranmış eski ve nadide bir kitaba benzettim, sayfaları sonsuz bilgi ve bilgelikle dolu bir kitaba. Bu benzetmeyi, her insanın akıl almaz miktarda bilgi için bir depo olduğu düşüncesinden esinlenerek yapmıştım. Acaba bu hanımefendi bugüne kadar karşılaştığı herkesi hatırlayabilir, onları tekrar görse tanıyabilir miydi? Deneyimlerini, duygularını, arkadaşlıklarını, yalnızlıklarını, yaşamındaki önemli önemsiz birçok olayı anlatabilir miydi? Ya da okuduğu, duyduğu, gördüğü, anladığı, tartıştığı, hayal ettiği ve düşündüğü her şeyi? Ve işte tüm bunlar, basitçe öğrenmek dediğimiz şeyin, yaşam boyu öğrenmenin sonuçlarıydı.

Ölçemeyecek olsak da, bu hanımefendinin içbilgisinin ne kadarının örgün eğitimin doğrudan sonucu olduğunu, ne kadarının da yalnızca her günkü kendiliğinden, farkında olmadan öğrenmeden geldiğini sorabiliriz. Kendisi nükleer fizik profesörü bile olsa, yanıt, toplam içbilgisinin çok azının örgün eğitimin ve ders çalışmanın doğrudan sonucu olduğudur. Bu durum hepimiz için geçerlidir.

Doğrusu, öğrenmenin bu denli küçük bir kısmının örgün eğitimin sonucu olması çok da şaşırtıcı bir şey değil. Asıl şaşırtıcı olan, öğrenmenin büyük kısmının biz hiç farkında olmadan ve özel bir çaba harcamadan kendiliğinden gerçekleşmesidir.

Görünen o ki, sürekli olarak – kendiliğinden ve hiç çaba harcamadan– bir şeyler öğreniyoruz, bunlar bir sınıf ortamında ya da bir ders kitabından öğrenilmesi imkânsız şeyler. Öyleyse bu, öğreten biri olmadan daha kolay öğrendiğimiz anlamına mı geliyor? Tuhaf görünse de, durum gerçekten böyle. Peki neden?

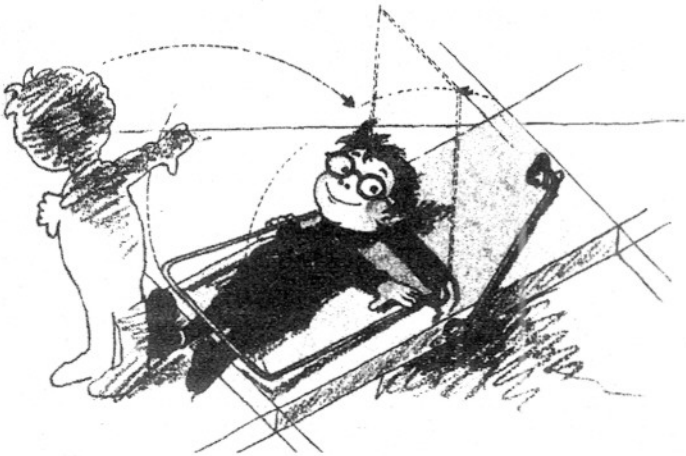
Bilgisizliğimiz bizi işleri kendimiz için zorlaştırmaya itiyor. Böyle olunca da, örgün bir ortamda öğrenme becerimizi zenginleştireceğimize köreltiyoruz. Kendiliğinden öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin farkına varabilirsek, örgün bir öğrenme ortamında da öğrenme yeteneğimizi bilinçli bir şekilde geliştirebiliriz.

Aklınız kilometrelerce uzaklarda, önünüzdeki resme ya da tahtaya bakarak oturduğunuz toplantı, kurs, konferans ve seminerlere herhalde katılmışsınızdır. Aynı şeyi bir ders kitabının ya da şirketin en son ürünü hakkındaki kitapçığın başında oturduğunuz zamanlarda da yaşamışsınızdır. Dikkatinizi tartışılan konuya bir türlü veremez, dalıp gidersiniz. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bilmiyor olmamız, bize bir şey öğretilen veya kitaplardan kendi kendimize inceleme yaptığımız ya da başkalarına bir şey öğretmemiz gereken bir durumda kaldığımızda gerçekten tuhaf davranmamıza neden olur. Yıllar önce sektördeki öğretmenlere verdiğim bir eğitimde, onlardan fare kapanı kurmayı anlatacakları bir ders hazırlamalarını istemiştim. Hazırlandıklarında da kaldığımız oteldeki personelden bu ders için öğrenci rolü yapmalarını rica etmiştik. Sonuçlar tek kelimeyle ilginçti. Otel personeline dersini tamamlayan olmamıştı, öğretilenler düşünülürse bu hiç de sürpriz değildi. İşte birkaç örnek: “Fare kapanı nasıl kurulur dersine hoş geldiniz. Bu dersin sonunda öğreneceğiniz yöntemle bir fare kapanı kurabileceksiniz, vb...” “Fare kapanı şu bölümlerden oluşur: Alt plaka, yay, menteşe, vb...” “Fare kapanını kurmak için önce onu şu şekilde başparmağınızla işaretparmağınızın arasında tutun, vb...” Bir süre sonra bu saçma “dersi” kesmeye karar verdim ve öğretmenlere, “Ne yaptığınızı düşünüyorsunuz?” diye sordum. “Ne var, öğretiyoruz işte,” dedi-

ler. “Çocuklarınıza fare kapanı kurmayı öğretirken de böyle mi anlatırsınız?” diye sordum. “Tabii ki hayır,” dediler. “O başka. Burada öğretmemiz gerekiyor.” Bu konu üzerinde epeyce konuştuk ve öğretme biçiminin örgün bir sınıf ortamında tamamen değiştiğini fark ettik. Katılımcılardan biri bunu şöyle özetledi:

“Geçerli eğitim ilkelerine uymak, öğretmeniz gerekmediğinde çok daha kolaydır.”

Bu büyük bir olasılıkla doğru. Örneğin Macintosh bilgisayar kullanmayı deneme-yanılma yoluyla öğrenmiş olanlar, bildiklerini başkalarına öğretmeyi beceremezler. Anlatmaya çalıştıkları şeylerin kendi kendilerine öğrendikleriyle hiçbir ilişkisi yoktur. Kendi yaşadıkları deneme ve keşif sürecini unutmuşlardır ve gereksiz olgularla dolu yapay talimatlar verir, öğrencilerine kendi keşiflerini yapma fırsatını çok az tanırırlar, o da tabii tanırılsa. Ancak burada dikkate değer nokta, yine bu kişilerin birinden bilgisayardaki bir sorunla ilgili yardım isten-



Örgün bir eğitim durumunda ve kendiliğinden gelişen bir durumda öğrencilere tamamen farklı biçimlerde davranılır. Örgün derslerde öğrenciler böyle mi hissederler? (Çizim: Lars Åberg)

diğinde (burada “öğretmek” söz konusu olmadığından) davranışlarının genellikle tamamen farklı ve öğrenecek kişinin ihtiyaçlarına daha uygun olmasıdır.

Benzer bir farklılığı, okuyan birini izlediğimizde de görebiliriz. Okunan şey ne olursa olsun, günlük gazete, ticaret gazetesi ya da sevilen bir kitap, davranış aynıdır: Okur, sayfaları karıştırır, ilginç bulduğu yerlerde durur, bazı yerleri atlar, bazı yerleri de ayrıntısıyla okur, not alır, karşılaştırır, vb. Ancak okunan şey bir ders kitabıysa davranış farklıdır: Okur kitabın ilk sayfasını açar, sayfanın sol üst köşesindeki ilk sözcüğe bakar ve okumaya başlar; her bir satırı teker teker, sırayla... Bir süre sonra, gözleri okumaya devam ettiği halde, akli başka yerlere gitmeye başlar. Ve azimli okur bunu fark ettiğinde, geriye dönerek dikkatinin dağıldığı yeri bulup yeniden başlar.

Tüm bunlar şunu gösteriyor: Örgün öğrenme durumundaki bir kişi normalde kendiliğinden öğrenme durumunda sergilediği davranışları sergileyemiyor. Kanımca bunun tek nedeni de çoğu kişinin gözlem yapmayı öğrenmemiş olması; dolayısıyla kendisinin ve başkalarının kendiliğinden nasıl öğrendiğini anlayamıyor. Deneyim var; ama onun nasıl kullanılacağına dair içbilgi yok.

Bunun sonucu, hem sınıf çalışmasında hem de bağımsız ders çalışmada verimliliğin son derece düşük olmasıdır. Hatta öğretmenin, çözeceğinden daha fazla pedagojik soruna neden olacağını bile söyleyebiliriz.

Bu durumu iyileştirmek mümkün ve iyileştirmek hiç de zor değil. Yapmamız gereken şey, dikkatimizi sadece öğretme yöntemlerine odaklamayı (şimdiye kadar yaptığımız şey) bırakmak ve öğrenme yöntemlerine yoğunlaşmaya başlamaktır. Buysa, göstermeye çalışacağım gibi, tamamen farklı bir şeydir. Ayrıntılara girmeden önce bazı terimleri açıklamak istiyorum.

Öğretme: Çeşitli biçimlerdeki bilgi, alıştırma, ödev ve benzerlerini kullanarak öğrenme için uygun (dış) koşulların yaratılması.

Öğrenme: İçbilgiyle sonuçlanan zihinsel süreç.



Tiger'ın küçük kardeşinin köpeğine ıslık çalmayı öğretmesiyle ilgili yukarıdaki karikatür, öğretme işinin her zaman öğrenmeyle sonuçlanmadığını hoş bir şekilde gösteriyor.

Derin kök salmış bir düşünceye göre, koşulların elverdiği ölçüde, öğretmenler öğretmekten sorumludur, öğrenciler de öğrenmekten. Rollerin bu şekilde biçilmesi ya da sorumluluğun böyle dağıtılması son derece üzücü bir duruma yol açar: Öğrenciler eğitimlerine neredeyse hiç etkilerinin olmadığı fikrine kapılırlar. Eğitim sürecine katılmak yerine kendilerini teslim ederler.

Artık durum değişmeye başlıyor. Öğretmenler ve öğrenciler sunulan eğitimin sorumluluğunu paylaşıyorlar. "Öğrenmeye uygun koşullar yaratmak" için birbirlerine yardım ediyorlar. Bu yeni eğilimin arkasındaki itici güç, gitgide artan biçimde, modern yetişkin öğrencilerin sadece "ders boyunca oturmak" yerine zamanlarını daha anlamlı şekilde kullanmak istemeleridir. Kestirme yollar arıyorlar. Aynı nedenle, insanın nasıl öğrendiğini bilme isteği de artıyor.

Bu değişim üniversite düzeyinde de görülüyor ve bu da büyük ölçüde endüstrinin sayesinde (yeni mezunların başlıca işvereni). Bu değişimin ardındaki bir başka itici güçse öğrencilerin kendileri. Günümüz öğrencileri on yıl öncekilere göre daha geniş bir görüş açısına sahipler (medya, seyahatler, çeşitli alanlardan iş deneyimleri sayesinde). Öte yandan öğrencilerin ilköğretim ve liselerden üniversitelere daha az temel içbilgiyle geldikleri görülüyor. Bu da, uygulanan öğretim biçimlerini yeniden değerlendirmek için bir başka ne-

den. Bu noktadan hareketle, kitap boyunca “öğretmen” sözcüğünü geniş kapsamlı olarak kullanacağım, dolayısıyla konferans, sınıfta öğretim, açıklamalı gösteri ya da bilgi sunumu gibi herhangi bir eğitim ortamında liderlik rolünü üstlenen kişiyi anlatacak. Benzer biçimde kullanacağım “öğrenci” sözcüğü de kurs katılımcısı, öğrenci ve kitap okuru anlamlarını içerecek.

Örgün öğrenmenin karşıtı olarak kendiliğinden öğrenmeden, örgün öğretimin karşıtı olarak da kendiliğinden öğretimden daha önce söz etmişim. “Kendiliğinden” sözcüğü farkında olmadığımız dürtülerimizin kontrolündeki davranışlarımızı anlatıyor, buna karşılık “örgün” sözcüğü “eğitim” için özellikle tasarlanmış bir ortama gönderme yapıyor. “Kendiliğinden eğitim” ve “örgün eğitim” terimlerini de getirebiliriz.

Önermem, kendiliğinden eğitimin örgün eğitimden kalıcı biçimde çok daha verimli olduğudur; dolayısıyla, örgün eğitimin kendiliğinden eğitimden öğreneceğı çok şey olduğunu söylüyorum.

Nobel ödüllü fizikçi Richard Feynman, yazdığı deneme-anı türündeki kitaplarında öğretme ve öğrenme sorununa sıklıkla değinmiştir. Bu kitapların ikisinden konuyla ilgili bir çift alıntı, amacımı ve anlatmak istediklerimi özetliyor.

İlk alıntı *Eminim Şaka Yapıyorsunuz Bay Feynman!*^(*) adlı kitabından. Brezilya üniversitelerinde uygulanan örgün eğitim için sözünü sakınmayan ama çok yapıcı bir eleştiri bu. (Okuyucu, açıklamaların kendi deneyimleriyle ne kadar örtüştüğüne karar verebilir.) Öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve kentteki devlet görevlilerinin katıldığı bir mezuniyet töreninde Feynman’dan üniversitedeki deneyimlerini anlatması istenir. Konuşmasından önce, kendisini davet eden ev sahibi öğretim görevlilerine, istediğı her şeyi söyleyip söylemeyeceğini sorduğunda, “Tabii, elbette. Burası özgür bir ülke,” yanıtını almıştır. Elinde bir ders kitabı vardır. (Ev sahibi öğretim görevlileri, yazarının da toplantı salonunda olduğu bu kitabı iyi bir ders kitabı örneğı olarak göstereceğini düşünürler.) Ancak Feynman’ın ilk cümlesi aklında başka bir şey olduğunu ortaya koyar: “Konuşmamın

(*) Evrim Yayınevi, 2000.

asıl amacı Brezilya’da bilim öğretilmediğini göstermektir.” Biraz bekleddikten sonra elindeki ders kitabını kaldırarak devam eder:

Sonra, kullandıkları Temel Fizik kitabını yukarı kaldırdım. “Bu kitabın hiçbir yerinde deneysel sonuçlardan söz edilmiyor. Tek bir yer hariç, orada da eğik bir düzlemden yuvarlanmaya bırakılan bir topun bir dakika, iki dakika, üç dakika falan sonra ne kadar uzaklaşacağı anlatılıyor. Sayılarda “hatalar” var – yani sayılara baktığınızda deneysel sonuçları gördüğünüzü düşünüyorsunuz, çünkü sayılar teorik değerlerin ya biraz üstünde ya da biraz altında. Hatta kitap deneysel hataları düzeltmekten de söz ediyor – çok güzel. Sorun şu ki, bu değerlerden ivme sabitinin değerini hesapladığınızda doğru sonucu buluyorsunuz. Oysa eğik düzlemden yuvarlanmaya bırakılan bir topun, eğer bu gerçekten yapılırsa, dönmeye başlamasına karşı koyan bir eylemsizliği vardır ve eğer deneyi yaparsanız, topun yuvarlanmaya başlaması için gereken fazladan enerji nedeniyle, doğru yanıtın beş bölü yedisini elde edersiniz. Demek ki, deneysel ‘sonuçlar’ hakkındaki bu tek örnek bile uydurma bir deneyden elde edilmiş. Kimse böyle bir yerde bir topu yuvarlamamış ve bu sonuçları hiç almamış!

“Başka bir şey daha keşfettim,” diye devam ettim. “Sayfaları rasgele çevirerek bir yeri açar ve parmağımı koyduğum cümleleri okursam size sorunun ne olduğunu gösterebilirim. Her durumda, bilim değil ezber bu. Şimdi burada, herkesin önünde sayfaları çevirip parmağımı koyduğum yeri okuyarak bunu size gösterecek kadar cesurum.”

Yaptım da. Frrrrrrrrrt, parmağımı bir yere koyup okumaya başladım: “Triboluminesans, kristallerin sürtünmesinden kaynaklanan ışıktır...”

“Şimdi,” dedim, “bilim mi öğrendiniz? Hayır! Tek aldığınız, bir sözcüğün başka sözcüklerle açıklanması oldu. Doğayla ilgili hiçbir şey anlatılmadı. Sürtünme sonucunda hangi kristaller ışık üretir? Neden üretir? Gidip bunu evde deneyen bir öğrenci gördünüz mü hiç? Yapamaz ki.

“Ama diyelim ki bu tanımın yerine şunlar yazıyor: ‘Bir kesme şekeri karanlıkta penseyle kırarsanız, mavimsi bir ışık görürsünüz. Bu, başka bazı kristallerde de olur. Kimse nedenini bilmez. Bu fenomen triboluminesans diye adlandırılır.’ O zaman birileri eve gidip bunu deneyebi-

lirdi. Böylece doğadan bir deney yapmış olurlardı.” Onlara göstermek için bu örneği kullandım ama parmağımı kitapta nereye koysam fark etmezdi; her yerde durum aynıydı.

Feynman daha sonra, çeşitli terimlerin tanımlarını ezberlemede uzmanlaşmış, ama iş, “Karanlık bir ortamda bir küp şekeri penseyle kırdığınızda ne olur?” gibi soruları yanıtlamaya geldiğinde dilleri tutulan öğrencilerden birkaç örnek veriyor.

İkinci alıntı, *What Do You Care About What Other People Think?* (Başkalarının Ne Düşündüğünden Sana Ne?) adlı kitabından. Feynman’ın aynı zamanda öğretmeni olan babasına ve kendiliğinden öğrenmeye ithaf ettiği bir kitap bu. Babasının onu hafta sonları ormanda yürüyüşe çıkarma alışkanlığından ve komşu babaların da bundan etkilenererek aynı şeyi yaptıklarından söz ediyor. (Bu babalar genellikle New York’ta çalışıp yaşıyorlar, eve yalnızca hafta sonları gelebiliyorlardı.) Feynman böyle bir hafta sonunun ardından neler yaşadığını anlatıyor:

Pazartesi günü, tüm babalar işlerine dönmüşken, biz çocuklar bir arsada oynuyorduk. Bir çocuk bana, “Şu kuşu gördün mü? Ne kuşu bu?” diye sordu. “Ne kuşu olduğu hakkında en ufak bir fikrim yok,” dedim. “Kahverengi boyumlu ardıc kuşu bu,” dedi. “Baban sana hiçbir şey öğretmemiş.”

Oysa durum tam tersiydi. Daha yeni öğretmişti:

“Şu kuşu görüyor musun?” demişti. “Bu bir Spencer ötleğeni.” (Gerçek adını bilmediğinin farkındaydım.) “Evet, İtalyancada Chutto Lapittida. Portekizcede Bom da Pedia. Çincece Chung-long-tah ve Japoncada Katano Tekeda. Kuşun adının dünyanın tüm dillerindeki karşılığını öğrenebilirsin, ama sonuçta kuş hakkında aslında hiçbir şey bilmiyor olursun. Tek bildiğin, dünyanın çeşitli yerlerindeki insanların bu kuşa ne ad verdikleridir. Öyleyse şimdi kuşun ne yaptığına bakalım – önemli olan da bu.” (Bir şeyin adını bilmekle bir şeyi bilmek arasındaki farkı küçükken öğrenmiştim.)

“Örneğin şu kuş sürekli tüylerini gagalıyor. Bak gördün mü, tüylerini gagalayarak dolaşıyor?” dedi babam.

“Evet.”

“Sence kuşlar neden tüylerini gagalarlar?” diye sordu.

“Şey, belki uçarken karışan tüylerini düzeltmek için gagalıyorlardır,” dedim.

“Peki,” dedi. “Eğer öyleyse, uçup yere konduktan hemen sonra daha çok gagalamaları gerekir. Sonrasında, yani yerde bir süre kaldıktan sonra artık gagalamamaları gerekir. Ne demek istediğimi anladın mı?”

“Evet.”

“Şimdi bakalım yere konduktan sonra daha mı çok gagalıyorlar?” dedi.

Bunun yanıtı hiç de zor değildi: Kuşların yere konduktan hemen sonra ya da belli bir süre sonra gagalamaları arasında çok fark yoktu. “Tamam, vazgeçtim. Bir kuş neden tüylerini gagalar?” dedim.

“Çünkü bitler kaşındırır,” dedi. “Bitler tüylerin arasındaki protein taneciklerini yerler.”

Ve devam etti: “Bitlerin ayaklarında balmumu gibi bir madde vardır, bunları da minik böcekçikler yer. Böcekçikler bunları tam olarak sindiremedikleri için şekerimsi bir madde salgırlar, bu maddede de bakteri ürer.”

En sonunda da şunu söyledi: “İşte, gördüğün gibi her yerde bir besin kaynağı ve ona ulaşan bir yaşam biçimi var,” dedi.

Nedenin kesin olarak bit olmadığını ve bitlerin ayaklarındaki böcekçiklerin de tamamen doğru olmadığını artık biliyorum ama, öykünün ayrıntıları yanlış olsa da, babamın bana anlattıkları özünde doğruyd.

Hah! Öğrenme Süreci

“Tahmin edin hangi elimde,” dedi küçük çocuk. En son yaptığı resmi arkasına saklamış, anne ve babasının resmi onlara göstermesi için dil dökmelerini bekliyordu. Çocuk, mesajını göndermek için önce alıcıda merak, motivasyon ve dikkat uyandırması gerektiğini biliyordu. Aynı nedenle, biz de bir sohbete başlarken, “Dün ne oldu tahmin et!” ya da “Çılgınca bir şey oldu!” gibi girişler yaparız. Dinleyicinin tepkisi bellidir: “Ne oldu?” Böylece bağlantıyı kurarız.

Deneyimlerimiz bize, asıl iletişimin başlayabilmesi için önce böyle bir giriş yapmamız gerektiğini öğretmiştir ama bunun pek farkında değildir. Bu tamamen kendiliğindendir ve “kendiliğinden öğrenme”nin bir örneği olarak gösterilebilir.

Aynı şekilde, yeni aldığımız bir ürünün kullanma kılavuzunun içeriği için alıcı durumundayızdır; tabii ürünü çalıştırmakla ilgileniyorsak. Eğer ilgileniyorsak, kendiliğinden bu işi nasıl ele alacağımıza karar veririz. Buna “kendiliğinden kendine öğretme” ya da “kendiliğinden çalışma yöntemi” adını verebiliriz.

Böylece, tüm öğrenmeler için en birinci, en açık koşula geliyoruz: Dikkat.

Dikkat bu anlamda kendi kendini açıklayabilir ve birçok farklı yolla deneyimlenebilir: Merak, heyecan, korku, beklenti, onaylama, açlık, meydan okuma, vb. Örgün pedagojide bu kavram için “motivasyon” terimi kullanılır. Öğrenme süreci dikkatle başlar, peki sonra ne olur? Basit bir örnekle açıklayayım.

31. sayfadaki resimde kadın bir fotoğraf makinesi almış. Onu kullanmayı öğrenmek için ilgisi harekete geçmiş; nasıl çalıştığını merak ediyor. Bu merakı onu fotoğraf makinesi hakkındaki bilgiler ve kullanımıyla ilgili yönergeler için alıcı durumuna getirir. Ona anlamlı gelen bilgileri kendiliğinden seçer ve özümser. Yine farkında olmadan diğer bilgileri gözardı eder. Aldığı bilgiler beyinde bir süreçten ge-

çer ve bu sırada kadın deneme-yanılma yoluyla anlamlı ilişkiler bulur. Bu yolu izlemeye devam ederek sonunda anlar: "Hah, işte objektif kapağı bu." Sonra birkaç kez zevk için dener ve doğru sonuçlara ulaştığından emin olur.

Bu, kendiliğinden öğrenme sürecini anlatmanın yollarından biridir. Aynı olaylar dizisine kimi daha basit kimi çok daha karmaşık başka açılardan da bakabiliriz ama, bu kitabın amacı doğrultusunda, önceki açıklamanın kendiliğinden öğrenmeyi anlatmanın en iyi yolu olduğuna inanıyorum. Öğrenme sürecini kısaca özetleyecek olursak:

1. Dikkat bizi alıcı duruma getirir ve
2. bilgiyi alırız, sonra bunu
3. daha önceden bildiklerimizle (içbilgimizle) işleyerek
4. bir sonuca varır ve anlarız, sonra da bunları
5. uygulayıp sınayarak doğrularız.

Bu zihinsel süreçler dizisi, tıpkı film yönetmenleri, yazarlar ve politikacıların dikkatimizi yakalayıp tutmak ve mesajlarını bize ulaştırmak için sunumlarında temel aldıklarına benzer. Bu beş aşamayı açıklamak üzere gerçek yaşamdan birkaç örnek vermek istiyorum:

1. Dikkat: Gazete manşetleri, afişler, ilanlar ve diğer reklamlar, tabelalar, kitap ve albüm kapakları dikkatimizi ve ilgimizi çekmek için kullanılan örneklerdir. Aynı şey filmler, romanlar, politik söylemler için de geçerlidir. Genelde giriş bölümü, dikkatimizi çekecek ve devamı için de tutacak ve sürdürecektir şekilde ustalıkla tasarlanır. Olağandışı bir oluşum, antik harabeler ya da kızgın bir tavada sıçrayan su damlası da aynı etkiyi yaratabilir. Koşullar uygunsa, dikkatimiz çekilir; merakımız uyanır ve böylece bilgiyi almaya hazır oluruz.

2. Bilgi: Ama yalnızca makul bir ölçüde beklentilerimizi karşılayan bilgileri alırız. Bilgi anlaşılmadığında, çok fazla, çok az ya da yanlış olduğunda, süreç sekteye uğrar. Gazete makaleleri nadiren baştan sona okunur. Makaleyi anlamlı bir şeyler arayarak tararız. Bir şeyler bulursak okumaya ya da dinlemeye devam ederiz. Ancak, kendi içinde anlamlı görünen bir bilgi bulduğumuzda bile, gerçek öğrenmeyi



Öğrenme süreci: "Bu yolu izlemeye devam ederek sonunda anlar: 'Hah, işte objektif kapağı bu.' Sonra birkaç kez zevk için dener ve doğru sonuçlara ulaştığından emin olur."

sağlamadan, dolayısıyla da yeni içbilgiler edinmeden önce daha alacak epey yolumuz vardır.

3. İşleme: Zihinsel süreç, “beyinde gerçekleşen işlemler” belki de en kritik aşamadır. Bu aşamada eski ve yeni bilgileri karşılaştırırız. Bu aşamayı, okuyan insanları izlediğimizde görebiliriz. Beynin başka ilişkiler kurabilmesine yardımcı olmak için okumayı bırakıp gözlerini kaldırırlar. Başka bir deyişle, bilgiyi işleme mekanizmasına çalışma olanağı vermek üzere bilgi alışımını kendiliğinden durdururuz. Öğrenmenin bir dersten sonra nasıl devam ettiğini de görebiliriz – beyin hâlâ bilgiyi işlediğini ve yeni ilişkiler bulduğunu gösteren bir işarettir bu.

4. Sonuç: İlişkiler anahtar bir etmendir; beyin sürekli anlamlı ilişkileri, başka bir deyişle geştaltleri araştırır. (Psikolojideki tanımına göre geştalt, çeşitli parçalardan oluşan ve parçaların toplamından fazla olan bir “bütün”dür. Bu “bütün” bir görüntü, bir şekil, bir düşünce, vb. olabilir.) Böyle ilişkiler ya da geştaltler sizin için açıklığa kavuştuğunda ansızın “Hah!” deyiverirsiniz. Çoğu zaman bu deneyimi fark etmezsiniz bile, ama fark ettiğinizde de yüzünüzden şaşkın bakışınız yok olurken tıpkı tüm vücudunuzu titreten bir elektrik çarpmasıyla irkilmiş gibi tepki verirsiniz. Psikoloji terminolojisinde buna “Hah yaşıntısı” adı verilir. Ancak bu, görülen ya da duyulan dışavurumlar olsa da olmasa da yeni içbilginin doğduğu andır.

5. Uygulama: Bu yeni içbilgiyi edinmenin (kavrama, anlama, sonuç) verdiği memnuniyet bizi sonraki adıma götürür: içbilgimizi şu ya da bu yolla uygulamaya çalışmak. Bu, yeni bir öğrenmeyle yeni bir sürecin başlangıcıdır.

Çocuklarda bu sürecin her aşamasını gözlemlemek kolaydır. Örneğin dokuz aylık kızım yerdeki çekici görür. Çekiç dikkatini çekmiş, merakını uyandırmıştır. Emekleyerek çekice doğru koşar, yerden alır ve incelemeye başlar. Kısa bir sessizliğin ardından çekiçle farklı şeyler yapmayı denemeye başlar. Sonunda da çekicin yere vurmak için harika bir şey olduğunu keşfeder. Kızım, bunu kavramayı başarmınca, yeni içbilgisini büyük bir coşku ve azimle ahşap parkem üstünde küçük çizikler oluşturarak doğruladıktan sonra, şen kahkahalarla kıkırdar.

Öğrenme süreci her zaman dış etkilerin ve “dış kaynaklı” bilgilerin doğrudan bir sonucu olarak başlamaz. Bir düşüncenin ansızın “doğup gelişebildiğini” mutlaka fark etmişsinizdir. Bazen bir ilişki, bilinçli bir düşünce süreci başlatır. Belleğinizi tarayarak içbilgi/bilgi arar ve sonunda daha önce hiç düşünmemiş olduğunuz ilişkiler keşfedersiniz.

Dış kaynaklı hiçbir gerçek etki olmadan, daha önceden edinilmiş içbilgi ve deneyimlerinizden yeni içbilgiler yaratırsınız. Çoğu zaman (ya da neredeyse her zaman) bu süreç siz farkında olmadan gerçekleşir. Kimi kişilerin bir sorunlarının çözümünü bularak gecenin bir yarısında uyanmaları işte bu yüzdendir. Duşta ya da kayak yaparken aklımıza iyi fikirlerin gelmesinin nedeni de budur. Tüm çabanıza rağmen hatırlayamadığınız bir adın, çok sonraları tamamen farklı bir ortamda aklınıza gelivermesi de bu yüzdendir.

Deyim yerindeyse, beyniniz işleri kendisi eline alır ve siz bir sorunla uğraşmayı bıraktıktan çok sonra bile o devam eder.

Anlam Arayışı: Büyük Resmi Görmek

İnsanları daha bebekken emeklemeyi, yürümeyi, konuşmayı öğrenmeye, büyüyünce de nasıl çalıştığını görmek için doğadaki en küçük yapıtaşlarını incelemeye yönelten özellik şaşkınlık vericidir.

Kendimize bu dürtünün arkasında neyin olduğunu sorabiliriz.

Bu soruya genel bir yanıt vermeyi denemeyeceğim bile; ama beynin, nasıl öğrendiğimiz konusunda birçok ilginç sonuç çıkarmayı olanaklı kılan, gözlemlenmesi kolay bir özelliği var: Beynin ilişkiler bulma, parçalardan bütünler oluşturma, gestaltler yaratma yönündeki sürekli çabası.

Bu özellik üzerinde düşünmeye değer; çünkü öğrenme koşullarını nasıl iyileştirebileceğimizi anlamak açısından önemli bir anahatar oluşturuyor. Görece az bilgiyle, "büyük resmi", gestalti görmek için hayal gücümüzü kullanabiliriz. Hayal gücü dediğimiz şey, aldığımız bilgiyi bize bir anlam ifade edecek şekilde yorumlamamıza yardımcı olur. Aşağıdaki şekilde kareyi, daireyi ve üçgeni *görmemeye* çalışmak çok güçtür.

Bu, öğrenme yeteneğimizin temel niteliklerinden biridir, tüm öğrenmelerin arkasındaki itici güçtür. Bu şekiller daha geleneksel türden görüntülerdir (psikoloji ders kitaplarından alındı). Bunlar aynı zamanda görsel gestalt örnekleridir. Bu örneklerde büyük resmi, geç-



taltı görmemeye çalışmak zordur. Ne kadar uğraşsak da görmezden gelemeyiz.

Bu resimlerin ardından, bütünü görmenin daha zor olduğu iki örnek daha geliyor; burada biraz daha çaba gerekiyor. İşte bir ipucu: İlk resimde harfler var, ikincisi de bir hayvan resmi. (Yanıtları 37. sayfada bulabilirsiniz.)



Aşağıdaki harflerin bir kısmını gördüğümüz halde beynimiz eksik kısımları tamamlar, ama ancak harflerin sözcüklere ve sözcüklerin bir cümleye ait olması koşuluyla.

Yeterli bilgimiz olmayabilir

Tek başına bir harfin ne olduğuna karar vermek için yeterli bilgimiz olmayabilir, ama bağlam, anlamı olmayan tüm yorumları elememize yardımcı olur. İki “metinden” biri anlamlı, diğeri değil. Mesajı okuyabilir misiniz?

Burada beyin anlamlı bir yoruma ulaşınca kadar sayısız olasılık tahmini yapar. Tabii bu yalnızca resimler için geçerli değildir; aynı durum dinlerken de söz konusudur.

Basit bir örneğe bakalım.

Birinin “YÜMÜKYÜDENME” dediğini duydunuz. Ne anlama gelir?

Büyük olasılıkla kafanız karışır; beyniniz anlamlı bir yorum yapamaz.

Şimdi de bunun yerine arkadaşlarınızı aradığınızı ve onları yemekte bulduğunuzu düşünün. İçlerinden biri size yemeği işaret ederek, “Yümükyüdenme?” diyor. (Yemek yedin mi?)

Bu örneği kullanmamın nedeni, beynin bilgiyi yorumlama ve değerlendirme yolunun, onunla eşzamanlı sunulacak çeşitli bilgi parçalarına bağlı olduğunu göstermektir. Bunlardan en önemlisi bağlam dediğimiz şeydir. Daha önceden edinilmiş içbilgi ve deneyimler de elbette önemlidir. “Yümükyüdenme” bağlam dışında anlamsızdır ama bağlam içinde yorumlanabilir, böylelikle de anlam kazanabilir.

Örgün öğretme ve öğrenme ortamına dönersek, bağlam ciddi sorunlar yaratabilir. Öğrenci kendisine o ana kadar sunulmuş parçalarla sınırlı kalırken, öğretmen ya da ders kitabının yazarı kendi bütünsel kavrayışına (gözardı edilmesi son derece zordur) göre öğretir.

Bir kitabı okumaya başlayıp 10. sayfaya geldiğimde açık ki yalnızca 10 sayfa okumuş olurum.

Oysa yazar 10. sayfayı yazarken “kitabın tamamını” okumuştur, yani bağlamın tamamını, tüm geçelti önceden biliyordur.

Ben kitabı okurken olabilecekler şunlardır: Ya yazarın kitabı yazarken gördüğü bağlamı göremediğim için ilgimi tamamen kaybederim, ya da kendi ilişkilerimi “çıkarırım”, ama bu da yanlış sonuçlara varmak gibi ciddi bir risk içerir ve kitabın devamında beni zor durumda bırakabilir.

Üniversite düzeyinde de insanlar bu sorunun farkındalar ve öğretme sırasını tersine çevirmenin yollarını tartışıyorlar, böylelikle öğretim gerçek yaşam koşullarına dayalı anlaşılır bir genel açıklamayla başlayacak ve gitgide daha çok ayrıntıya inecek. (Önceki bölümdeki Richard Feynman’ın açıklamasına bakın.)

Bağlam sorunu, günümüz öğretimi ve ders hazırlığı açısından önemli bir konudur. Ben de haklı nedenlerle bu konuya daha sonra yeniden döneceğim.

Beynin eldeki parçalardan gestaltler yaratma yönündeki bu açık çabası öğrenme sürecinin arkasındaki itici güç olarak adlandırılabilir. Süreç kendiliğinden işler ama biz de payımıza düşen bazı bilinçli çabalarla süreci kolaylaştırabiliriz.

Bilgi yarışmaları, bulmacalar, bilmeceler, mantık problemleri, dedektif öyküleri ve dergilerdeki zekâ oyunları gibi şeylerde ilgimizi çekenin de aynı özellik olduğunu düşünmek yerinde gibi görünüyor. Bunların eğlendirici değeri, etkinliğe aç olan beynimize “kafa yoracak bir şeyler” verebilmelerinde yatıyor. Buradaki fikir beyne meydan okumak, “problemi çözmekle” gelen başarı hazzını yaşama umuduyla beyni süreç boyunca çalıştırmaktır. Öğrenme sürecinin bizi nasıl eğlendirdiğini ve oyaladığını gösteren iyi bir örneğe bakalım.

Her türden anlatı –öykü, film, roman, vb.– bizi aynı nedenle eğlendirir. Kendimize tekrar tekrar, “Neler olacak, neler olacak?” sorusunu sorarak gerilim içinde sonucu (gestalt) bekleriz. Spor etkinlikleri de benzer türden eğlence sağlar (sonuç, yani gestalt baştan bilindiğinde itici güç kaybolur).

Bu tür eğlenceleri istememiz beynin etkin kalma çabasının bir işaretidir.

Bir bilmeceyle özetleyecek olursak: Onu yapma konusunda son derece donanımlıyız; hem yaparken hem de hedefimize ulaştıktan sonra bizi eğlendirir, çok az sıkıcı çaba gerektirir ve onu her zaman kullanırız; yaptığımız bu şey nedir?

Yanıt: Öğrenmek.

35. sayfadaki resimlerin açıklamaları:

1. Resimde “CARDO” (bir şirket adı) sözcüğü yer alıyor ama burada sadece harflerin arasındaki boşluklar (!) koyutulmuş. Bu desen sanatçı Carl Fredrik Reuterswärd tarafından yapılmıştır ve bu şirketin lobisinde heykel olarak sergilenmektedir.
2. Bu, size doğru bakan bir ineğin resmi. Bu resimde ilginç olan, çoğu kişinin yardım olmadan ineği, yani gestalti görememesidir. (Eğer siz de ineği göremediyseniz, biraz daha deneyebilirsiniz ama merak etmeyin bu resme tekrar döneceğiz.)
3. Cümle: “Yeterli bilgimiz olmayabilir.”

Öğrenmek Keşfetmektir

“**B**ir geceyi ormanda hiç uyumadan, ilaç almadan ve korkmadan geçirebilirseniz, bir milyon dolar vereceğim!” Bu bahis pek de riskli görünmüyor; bu koşullar altında kim beynini uzun bir gece boyunca korkuyla ilişkilendirmekten alıkoyabilir ki?

İlişkilendirme gücünüzü sınavabilirsiniz: Odaya göz gezdirin; tek tek nesnelere bakın. Baktığınız her nesnede, yüksek sesle tamamen ilgisiz bir şey söyleyin. (Örneğin, sandalyeye bakarken “hamburger” deyin.)

Bu kolay bir şey değildir (bir süre sonra kafanız epey karışacak, belki karnınız bile ağrıyacaktır), dahası, her ilişkilendirme karşılık gelen nesneye gitgide daha çok yaklaşacaktır. Örneğin masa-yemek, ayakkabı-yürümek, vb.

Bir görüntünün, bir müzik parçasının ya da bir yüzün bizi birdenbire yıllar öncesinde “gömülü” anılarımıza götürmesini de çok iyi biliriz.

Benzer biçimde, yeni bir görevle karşı karşıya geldiğimizde, çoğu kez farkında olmadan, yıllarca önce edindiğimiz içbilgi ve becerileri kullanırız. Bizler yalnızca beynimizde olağanüstü miktarda içbilgi ve deneyim depolamakla kalmıyoruz, ilişkilendirme (ilişki kurma) ve ihtiyacımız olan bilgileri kafamızın içindeki muazzam saklama kabından çabucak bulup çıkarma konusunda da inanılmaz bir yeteneğimiz var.

Yüzler buna en güzel örnektir.

Büyük bir mağazaya girersiniz, gözleriniz yüzlerce yüz görür ve beyniniz birdenbire bu sayısız yüzlerden biriyle yirmi ya da otuz yıl önceki bir yüzün anısı arasında bir ilişki bulur. “Şu işe bak,” diye bağırırsınız, “bu benim sınıf arkadaşım John Jones değil mi, hani sınıfın hiç yerinde duramayan çocuğu?”

Beynin nasıl çalıştığıyla ilgili araştırmaların bir bakımdan çok ilerlediğini, bir başka bakımdan da hiç ilerlemediğini söyleyebiliriz. Sadece yirmi otuz yıl öncesine göre bugün çok daha fazla şey bilmemiz bakımından ilerledi, ama çok da ilerlemedi, çünkü beynin nasıl çalıştığı ve beynin mekanizmalarının gerçekte nasıl işlediği konusunda sadece çok kabaca bir fikrimiz var.

Farklı türden zihinsel etkinliklerin (konuşma, motor beceriler, vb.) beynin farklı kısımlarında yoğunlaştığı ortaya çıkarıldı.

Beynin sağ tarafının vücudun sol tarafını, sol tarafının da sağ tarafı kontrol ettiğini biliyoruz.

Beynin sağ tarafının daha “bütün odaklı” olduğu –“büyük resmi” görebildiği–, buna karşılık ayrıntılar ve mantık söz konusu olunca sol tarafın daha iyi olduğu sonucuna varmak için geçerli nedenler var.

20 milyar beyin hücremizden (nöron) her birinin sinaps adı verilen yapılar aracılığıyla 1.000’i aşkın başka beyin hücresine bağlandığını ve beyin hücrelerimizin bu muazzam ağda birbirine elektrik sinyalleri aktararak haberleştiğini de biliyoruz.

Üstelik, görünen o ki, birkaç hücre bir kez aynı anda harekete geçtiğinde, bu hücre grubu daha sonra daha kolay harekete geçme eğiliminde oluyor.

Dolayısıyla “bellek” bu eğilimle eşanlamli olur, “hatırlama” da söz konusu hücrelerin daha sonra harekete geçmeleridir.

Son olarak, biri “YÜMÜKYÜDENME” dediğinde beyin, bu sesin tetiklediği sinyalleri kontrol ederek arama işlemini başlatır. Beyin bu arama işleminin bir parçası olarak çok fazla sayıda “olasılık tahmini” yapar ve sonunda “Yümükyüdenme” ile eski yeni diğer bilgiler arasında mantıklı bir ilişki bulur: “Hah! ‘Yemek yedin mi’ demek istiyor!”

Şu halde arama işlemi, ilişkilendirme dediğimiz şeydir ve itici güç de beynin ilişkileri bulma, gestalti oluşturma yönündeki kendiliğinden çabalarıdır.

Dolayısıyla, öğrenme sürecinde beyinde olup bitenler aşağıdaki gibi son derece şematik ve “mekanik” bir modelle açıklanabilir:

1. Dikkat, daha önceden kaydedilmiş deneyim, içbilgi ya da ihtiyaçları içeren beyin hücresi gruplarının harekete geçmesi olarak düşünülebilir.

2. Dikkati etkileyen bilgilerle ilişkili yeni bilgiler özümser ve beynin kısa süreli bellek bankasında geçici olarak depolanır. Sonra da yeni hücre grupları harekete geçerek daha önceden harekete geçenlerle bağlantı kurar.
3. Eski ve yeni bilgiler ilişkileri ve şekilleri bulmak amacıyla işlenir. İlişkilendirme yoluyla, birçok hücre grubu olaya dahil edilerek hücreler ve hücre grupları arasında gitgide daha çok bağlantı kurulur. Beyin anlamlı bir ilişki bulduğunda kavrama ve anlama hissini duyarız; bu, yeni hücre gruplarını harekete geçiren bir tür içsel deneyim olmakla birlikte henüz belli bir dereceye kadar “sözcüksüz”dür.
4. “Aklımızı” kullanarak şekli bir ifade ya da adla etiketleriz, bu, yeni sonucu ya da içbilgiyi ele almamıza yardım edecektir; böylece deneyim içbilgiye dönüşmüş olur. Olaya dahil edilen tüm hücre grupları bundan böyle bu ifade ya da ad kullanılarak harekete geçirilebilir. Bazen bu “içbilgi birimi” ya da şekli “kavram” diye de adlandırılır ve sürece de “kavramlaştırma” (içbilginin doğuşu) denir. Sonuç olarak bir kavram, dolayısıyla da ad ya da ifade (etiket), kavrayış ve anlama içerir. “Sandalye” gibi basit kavramlar herkes için aşağı yukarı aynı anlama gelirken, “demokrasi” gibi ifadeler, demokrasi hakkındaki bilgilerin nasıl edinildiğine bağlı olarak farklı kişilerde farklı ilişkilendirmeleri tetikler.
5. İçbilgi kullanıldıkça, içbilgiyi pekiştirecek ve ona ulaşmayı daha da kolaylaştıracak ek ilişkilendirmeler ve deneyimler kazanır. (Daha fazla hücre grubu, daha fazla bağlantı.) İçbilgi bizim bir parçamız haline gelir; buna içselleştirme diyoruz.

Bu süreç farklı boyutlarda, farklı büyütme düzeylerinde eşzamanlı gerçekleşir: Öğrenme sürecinin her adımı diğer tüm adımları içerir ama daha ayrıntılı bir düzeyde. Bu daha ayrıntılı düzeydeki her adım da gene tüm adımları içerir. (Bu içselleştirme sürecinin grafik gösterimi fraktal olacaktır, yani birbirinin hemen hemen aynı desenler farklı büyütme düzeylerinde bir daha bir daha tekrarlanacaktır.) Burada kullandığımız büyütme düzeyi, bir öğrenme durumunda kendini yeni, tanımlanabilir içbilgi olarak gösteren şöyle bir düzeydir:



Zihinsel olarak hazır ve alıcı olma

(Birkaç beyin hücresi grubu harekete geçirilir.)



Olgular ve veriler bilgiye dönüştürülür.

(Yeni beyin hücresi grupları harekete geçirilir ve ilişkilendirilir.)



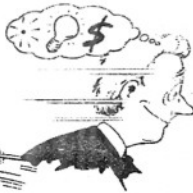
Bilgi deneyim ve kavrayışa dönüştürülür.

(İlişkilendirmeler – anlam arayışı. Hah!)



Deneyim ve kavrayış içbilgiye dönüştürülür.

(Anlamlı bir bütün şekillenir ve bir kavram oluşur.)



İçbilgi beceri ve tutumlara –ve bilgeliğe– dönüştürülür.

(İçbilgi daha çok ayrıntı kazanır ve içselleştirilir.)

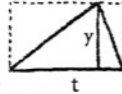
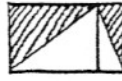
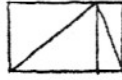
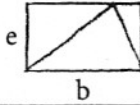
Öğrenirken beynimizde olup bitenlerle ilgili “mekanik bir model.”

1. Dikkat. Öğretmen bir dikdörtgen gösterir: "Dikdörtgenin alanının eni ile boyunun çarpımı olduğunu biliyoruz." Öğretmen gelişigüzel bir üçgen çizer: "Peki, bu üçgenin alanı nedir?"
2. Bilgi. Öğretmen devam eder: "Şöyle bir çizgi çizersem (üçgenin yüksekliğini çizer), gördüğünüz gibi dört tane üçgenimiz oluyor (oluşan iki dikdörtgenin içini dolduran üçgenler), bunlar da ikişer ikişer iki yeni dikdörtgen oluşturuyor."
3. İşleme. "Şimdi üçgenin alanını hesaplayabilecek miyiz bakalım?" Öğretmen öğrencilerin sonuca ulaşmak için izleyebilecekleri farklı yollar yaratmıştır. Bir öğrenci, üçgenlerin kenarlarının küçük dikdörtgenleri iki eşit parçaya böldüğünü fark eder. Bir diğeri, "kesilip çıkarılan" iki köşenin yeni bir benzer üçgen oluşturduğunu görür. Bir üçüncüsü her ikisini de fark edebilir ve bu sonuçlardan her biri ötekini doğrular: Üçgenin alanı büyük dikdörtgenin alanının yarısı kadar olmalıdır.
4. İçbilginin oluşmasına yardım. Bu "sezgisel içbilgi" şimdi artık kullanılabilir içbilgiye dönüştürülebilir. Öğretmen yardımcı olur: "Evet, doğru; en çarpı boy bölü iki. Ama bir şey var: Üçgenden söz ediyorsak en yerine yükseklik, boy yerine taban deriz. Yani, taban çarpı yükseklik bölü iki."
5. Doğrulama. Katılımcılar formülün başka üçgenler için geçerli olup olmadığını kontrol edebilirler. (Milimetrik kâğıt yardımıyla öğrenciler, ister formülü kullansınlar ister kareleri say-sınlar, aşağı yukarı aynı sonuçları aldıklarını göreceklerdir.)

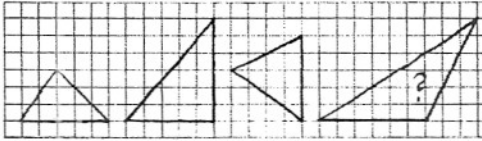
Sonuç olarak, üçgenin alanının taban çarpı yükseklik bölü iki olduğunu ve yüksekliğin de üçgenin tabanı ile tepesi arasındaki dikey mesafe olduğunu bilirsiniz. (Ancak, verilen formül ve kullanılan terimler, yalnızca içbilgi daha ileri öğrenmelerde temel olarak kullanılacaksa önem taşır.) Bu açıdan, üçüncü aşamadaki işleme etkinliğinin sonucu olan düşünme süreci, deneyim ve varılan sonuçlar yeni içbilgiye giden yolda temel bir adımı oluşturur.

Ama genellikle, varılan sonucun doğru içbilgiyi oluşturan daha kullanılabilir bir şekli olur (dördüncü aşama). Bazıları "öğrenme" te-

$$ALAN = e \times b$$



$$ALAN = \frac{t \times y}{2}$$



Öğrenciler, bir dikdörtgenin alanının nasıl hesaplanacağıyla ilgili önceki içbilgilerini kullanarak bir üçgenin alanını hesaplamayı öğreniyor.

riminin deneyimin içbilgiye dönüştürülmesiyle sınırlı olacağını düşünebilirler.

Bu mantık bizim için son derece önemli bir nokta içerir. “Bir üçgenin alanı, taban çarpı yükseklik bölü ikidir” formülünü gerçekten anlamadan sırf ezberlediğinizi düşünün. Biri size üçgenin alanının nasıl hesaplandığını sorduğunda bu formülü ezbere söyleyebilir, böylece yeni içbilgiyi edinmiş olduğunuz izlenimini verebilirsiniz ama bu doğru olmayacaktır. Hepimiz okuldayken buna benzer deneyimler yaşadık.

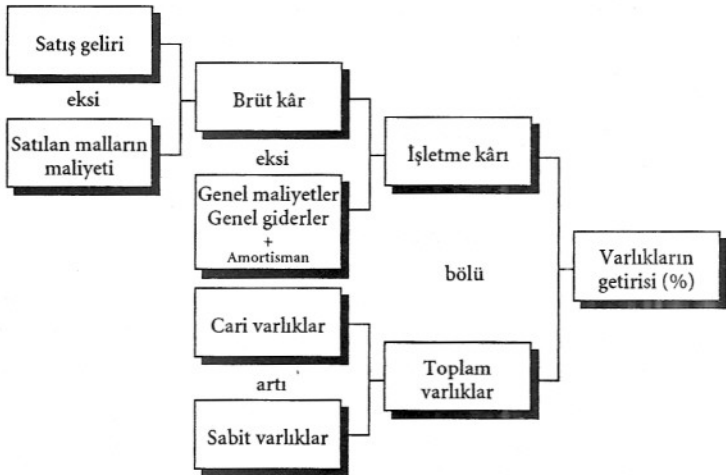
Aynı hata yetişkin eğitiminde de yapıyor.

T, bir öğretmen. Kendi deneyimleri ve araştırmaları temelinde çok sayıda sonuca ulaşmış ve bunları bir model halinde sunmak için uygun bir yol bulmuş:

Bu model daha sonra bir işletme finansmanı dersi için temel ve başlangıç noktası oluşturuyor. Dersin sonunda T, S adlı öğrenciden öğrendiği bu modeli açıklamasını istiyor. Sonra da T hatalı bir şekilde, S'ye içbilgiyi aktardığı sonucuna varıyor, oysa aslında S alta yatan deneyimi edinmeden –kavramadan– sadece etiketleri (modeli) ezberlemiştir. Bu tıpkı, yabancı bir dildeki sözcükleri anlamlarını bilmeden öğrenmeye benzer!

Ne var ki bu fazlasıyla basitleştirilmiş bir modeldir. Çoğu kez kendi içbilgimiz ve deneyimimiz vardır ve bu, modeli kendi çıkarımlarımıza mantıklı bir açıklama getirip getirmediğini görmek üzere kontrol ederek “kabul etmemizi” olanaklı kılar. Burada sorun, anlayıp öğrenmediğimiz halde, anladığımızı ve öğrendiğimizi düşünebilecek olmamızdır. Bu gibi deneyimlerin pek değeri yoktur.

Çok daha iyi bir yol, önce kendi deneyimlerimizi güncelleştirmek ve/veya yenilerini edinme fırsatı bulmak (üçgenlerdeki gibi), sonra da bu deneyimleri adlandırarak ve belki de bir tür model oluşturacak şekilde düzenleyerek içbilgiye dönüştürmeye yardım etmek olacaktır.



Bu finansal model bir işletme finansmanı dersi için temel ve başlangıç noktası oluşturuyor.

Böyle edinilen içbilgi daha zengin olacak, daha çok ilişkilendirme içerecek, daha kolay erişilebilir ve kullanılabilir olacaktır.

Ve kendiliğinden öğrenme işte tam da böyle gerçekleşir. Çocuk bir mutfak aletini gösterip “Bu ne?” diye sorarak deneyimi için bir ad, bir etiket ister. Bu, tüm dillerin (ticari jargonlar dahil) gelişme biçimidir.

Öte yandan, dile başkalarıyla iletişim kurmaktan fazlası için ihtiyacımız vardır. Dile “kendimizle iletişim kurmak” ve düşünmek için de ihtiyaç duyarız. Örneğin, küçük çocukların deneyimleri ve duyguları için gerekli sözcükleri/etiketleri bulmalarına yardımcı olmak önemlidir. Anne babalar bunu, “Dedenlere gitmediğimiz için mi keyfin kaçtı?” gibi sorular sorarak yapabilirler. “Keyfi kaçmak”, “kızmak”, “üzülmek”, “korkmak”, “kuşkulanmak” gibi sözcükler duygularımızı anlamak ve ele almak için ihtiyacımız olan sözcüklerdir. Aynı şekilde, elde ettiğimiz sonuç ve kavrayışları ele almak için belli sözcük ve ifadeler ihtiyacımız vardır. Sınırlı dil becerileriyle ne anlatmak istediğimizi söylerken zorlanırız ve bu bizi “söyleyebildiğimiz kadarıyla anlatmak” zorunda bırakır.

Bir keresinde, büyük bir imalat şirketinde işçilerle görüşme yapmıştım. Sorular şirkete, yönetimine ve işlerine karşı tutumlarına ilişkindi. Şaşırtıcı sayıda yanıt, şirket yönetimi tarafından farklı durumlarda yapılan açıklamalarla dikkat çekici şekilde benzer ifadeler içeriyordu (çünkü büyük olasılıkla bu yanıtları verenler yönetimi temsil ettiğimi düşünmüşlerdi). Bazı yanıtlar da işçi sendikalarının kullandığı ifadelerle benziyordu (çünkü büyük olasılıkla beni işçi sendikasının onlarla görüşmek için gönderdiğini düşünmüşlerdi). Sanki hepsine, “Şirket yönetimi/işçi sendikası bu konularda nasıl düşünmeniz gerektiğini düşünüyor?” diye başka bir soru sormuştum.

Bu yıllar önceki bir olaydı ama bana hâlâ, zengin bir dilin bile ona eşlik eden zengin içbilginin garantisi olmadığını hatırlatır.

Demek ki, içbilginin kalitesini bir araya gelerek böyle bir içbilgiyi oluşturan birçok deneyim ve ilişkilendirme belirliyor. Eğitim ve ders çalışma, ilk başta söz konusu içbilgiyle sonuçlanmış öğrenme sürecini şu veya bu yolla yeniden oluşturma girişimleridir. Gary Zukav, *The*

Dancing Wu Li Masters (Dans Eden Wu Li^(*) Hocaları) adlı kitabında Doğulu bir fizik öğretmenin öğretme biçimiyle ilgili izlenimlerini anlatıyor:

Bir Hoca özü öğretir. Öz kavrandığında, hoca kavrayışı genişletmek için gerekenleri öğretir. Wu Li Hocası, öğrenci çiçek yaprağının yere düşüşüne şaşıp kalıncaya kadar yerçekiminden söz etmez. Öğrenci kendi kendine, “Çok ilginç! Biri ağır öteki hafif iki taşı aynı anda attım ve her ikisi de yere aynı anda düştü!” diye düşününceye kadar hoca yasalardan söz etmez. Öğrenci, “Bunu basitçe açıklayacak bir yol olmalı,” deyinceye kadar Hoca matematikten söz etmez.

Wu Li Hocası öğrencileriyle böyle dans eder. Wu Li Hocası öğretmez ama öğrenciler öğrenir.^(**)

Öğrenmek keşfetmektir.

(*) Danslarıyla yerle gök arasındaki dengenin korunmasını sağladıklarına inanılan bir Şaman klanına verilen ad. (ç.n.)

(**) William Morrow yayınevinin izniyle alıntılanmıştır.

Öğrenme Aracılığıyla Rekabet

Bir bütün olarak bir şirket için öğrenmenin çok büyük çapta rakiplerin neler yaptıklarına bağlı olması hiç şaşılabilecek bir durum değildir. Tarih, rekabetin bir şirketin uzmanlığının gelişmesinin (öğrenme) arkasındaki itici güç olduğunu gösteren örneklerle doludur. Biz bireylerin gelişmek için vermemiz gereken türden mücadeleleri tüm şirketlerin de vermesi gerekir.

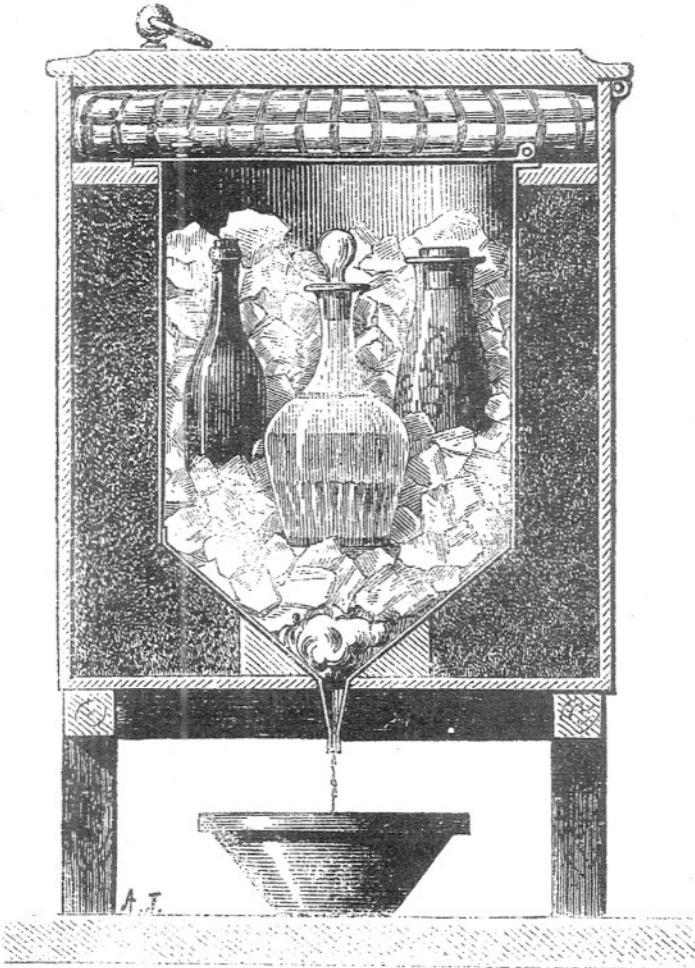
Eric Giertz ve Göran Reitberger yirminci yüzyılın başından bir öykü anlatırlar. Bu öykü, işlerin yaptığımızdan farklı bir yöne gitmesinin nedenlerini önceden anlamanın zor olabileceğini gösteriyor.

Göl Buzundan Buzdolabına

Günümüz ev gereçleri endüstrisinin yaratılmasında ilk adım on dokuzuncu yüzyılın sonunda, ABD'nin güneyindeki bir hastanede bir doktorun buz yapmak için bir yöntem geliştirmesiyle atılmıştı. Doktorun hastalardan aldığı örnekleri soğuk bir yerde tutması gerekiyordu ve buz, gölden geliyordu. Kışın kuzeydeki göllerden "toplanan" ve hasırlara sarılarak paketlenen buz her zaman bulunmuyordu.

Buza ihtiyacı olan diğer doktorlar ve hastaneler de bu doktorun yeni buz yapma yöntemini kullanmaya başladılar, çok geçmeden de her yere, hatta buz yapabilen makineleri olan uzaktaki hastanelere bile yayıldı.

Derken, bazı yerel firmalar yöntemle ilgilenmeye başladılar ve bu doktorun pek de kullanışlı olmayan prototipinden daha ticari ürünler geliştirmeye koyuldular. Makine yapımı buz başlangıçta göl buzundan çok daha pahalıydı ama güneyde her tür buzun kıtlığı ona, her ne kadar özel olsa da, iyi bir pazarı garantilemişti, Hemen sonrasında, ilkinden daha iyi makinelerle başka üreticiler de harekete geçti.



Rakipler yeni bir iş fikri (iş mantığı) geliştirdikten sonra, ürün geliştirmeye ve müşteri yönelimine yapılacak hiçbir büyük yatırım yeterli olmaz.

Pazar büyüdü ve pazara çok daha fazla şirket girdi. Ürün geliştirmeye yoğunlaşıldı ve buz makinesi fiyatları düşüşe geçti.

Kuzeydeki göl buzı satıcıları, satışlarının çoğunu yerel pazarlar oluştursa da, yeni makinelerin kendileri için gerçek bir tehdit olduğunu gördüler.

Makineler yalnızca güneyde yüksek fiyatlarla satıldığı sürece onların işleri için çok da önemli bir tehdit oluşturmuyordu. Hatta makinelerin pazarı genişlettiğini bile düşünebilirlerdi, çünkü güneyde daha çok buz kullanıldıkça ucuz göl buzuna talep de artıyordu.

Göl buzı satıcıları bu tehdit karşısında hemen çeşitli şekillerde ürünlerini geliştirmeye giriştiler. Buz bloklarını daha kullanışlı boyutlarda sunmaya başladılar ve müşterilerin buz bloklarını küp-lere bölmelerini kolaylaştıran araçlar yaptılar. Buz dağıtıcılarına müşteri memnuniyeti eğitimleri verdiler; giymeleri için üniforma ve buzı insanların mutfaklarını kirletmeden taşımaları için özel kaplar yaptırdılar. Böylelikle tedarikçiler makine yapımı buzla artık yalnızca fiyat bazında rekabette başarılı olamayacaklarını fark ettiklerinde, karşı atağa geçip müşteri hizmeti, güvenilirlik ve verimlilikte büyük iyileştirmeler yaptılar. Yeni tehdide yaratıcılık ve maharetle yanıt vermekte başarılı oldular. Başlangıç için bu başarılı bir stratejiydi. Buz makinesi üreticilerinin atağına buz endüstrisinin verdiği yenilikçi karşılık, göl buzı satışlarında bir hayli artışla sonuçlandı: ABD’de buz makineleri çıktığında 5 milyon ton olan yıllık miktar, birkaç yıl içinde 15 milyon tona çıktı, hem de makine yapımı buzun pazarda önemli bir pay yakalamış olmasına rağmen. (Buz endüstrisi öyle ufak tefek bir iş değildir; on binlerce kişiyi istihdam etmiştir.)

Ancak çok geçmeden yeni bir tehdit belirdi. Buz makinesi endüstrisinde yeni şirketler doğdu ve soğutmak için buz yapmak yerine, buz yapmak için soğutma sağlayan yeni bir ürün geliştirdiler: Kompresörlü buzdolabı. Bu yenilik yalnızca göl buzı tedarikçilerini değil, buz kutusu üreticileriyle hızla büyüyen buz makinesi endüstrisini de tehdit ediyordu.

Dondurucu bölmeli buzdolaplarının geniş çaplı üretimine başlanmasıyla birlikte sektör, tekrar yeniliklerle karşılık verdi ve geleneksel teknolojinin müşteri memnuniyetini çok büyük ölçüde artır-

dı. Buz kutuları bir hayli iyileştirilmiş yalıtım ve havalandırma sağlıyordu.

Yeni modellerin bazılarında, konan buz eskisinin üç katı süre kalabiliyordu. Otomatik su boşaltma sistemleri geliştirildi. Hizmet daha da iyileştirildi ve teslimat sistemleri daha fazla müşteri merkezli oldu. Bir kere daha, geleneksel ev soğutma gereçleri sistemindeki radikal iyileştirmeler aracılığıyla, sektör yeni rekabeti kendinden bir süre uzak tutmayı başardı. Ne var ki yeni teknoloji ancak birkaç kişinin öngörebildiği bir gelişme potansiyeline sahipti.

Kısa bir süre sonra, küçük ölçekli de olsa birçok buzdolabı üreticisi ortaya çıktı ve aralarındaki rekabet onları ürün geliştirmeye teşvik etti. Bir üreticinin piyasaya sürdüğü iyileştirilmiş ürünler hemen diğerleri tarafından kopyalanıyordu ve buzdolabının üstünlüğü gittikçe tartışılmaz oldu.

Talep arttıkça çeşitli buzdolabı modelleri gitgide daha çok birbirine benzemeye başladı. İmalatçılar da üretim yöntemlerini rasyonelleştirmeye, üretim maliyetlerini kısmağa yoğunlaştılar ve fiyatlar düşüktüğü de buzdolabı kitle pazarı ürünü oldu.

Ölçek ekonomisi, imalatçıları rakiplerini satın almaya teşvik etti ve endüstri gitgide birkaç büyük şirketin elinde toplandı – yeni sektör. Ancak bu toplanma aşaması vitesi yükseltmeden çok önce buzdolabı, göl buzı kırıcılarını, buz kutusu üreticilerini ve buz makinesi şirketlerini ev soğutma gereçleri pazarında kalıcı olarak marjinal di-
limlere itmişti.

Aslında, o zamanla şimdi arasındaki tek fark, elimizde ne kadar zamanımız olduğudur ve bu önemli bir farktır. Örneğin, yeni bir ürün geliştirmek ve üretmek için ne kadar zamanımız var? Yeni bir araba geliştirmek için yedi yılımız olabilir mi, yoksa iki yıl içinde yapmak zorunda mıyız? Yeni bir üretim teknolojisine ne kadar çabuk geçmek durumundayız? (Bugün bir endüstrinin tamamı –örneğin matbaacılık endüstrisi– bir teknolojiden diğerine birkaç yıl içinde geçebiliyor, oysa bu eskiden onlarca yıl alırdı.) Müşterilerin yeni bir ürünün çıktığını keşfetmeleri ne kadar sürer? Gelişmiş bir üretim sisteminde müşteri için özel tasarlanmış bir ürünü rakiplerimizi alt edecek şekilde ne kadar hızlı ulaştırmalıyız? Altı ay mı, yoksa 24 saat mi?

Sermaye kullanımıyla ilgili benzer sorular sorabiliriz: Tesis ve ekipmanımızı günde 8 saat, yılda 210 gün kullanmamız yeterli mi, yoksa günde 24 saat, yılda 365 gün mü kullanmalıyız? Ürünleri depolarda ne kadar süre bekletebiliriz?

Bir kişinin tüm mesleki sorumluluklarını yerine getirme konusunda tam donanımlı hale gelmesi ne kadar süre alır?

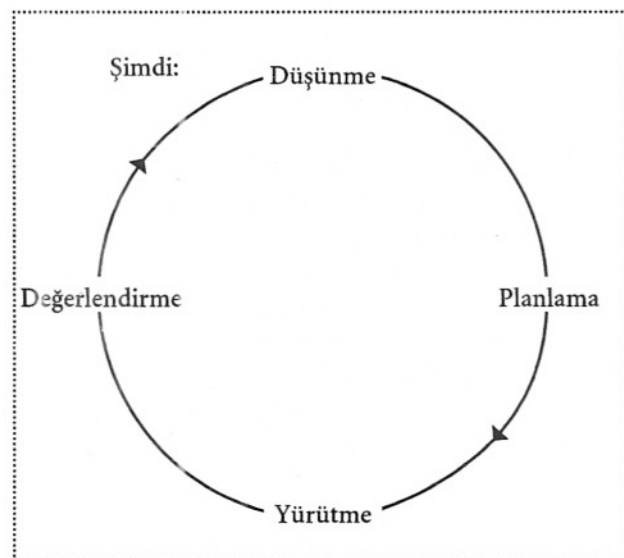
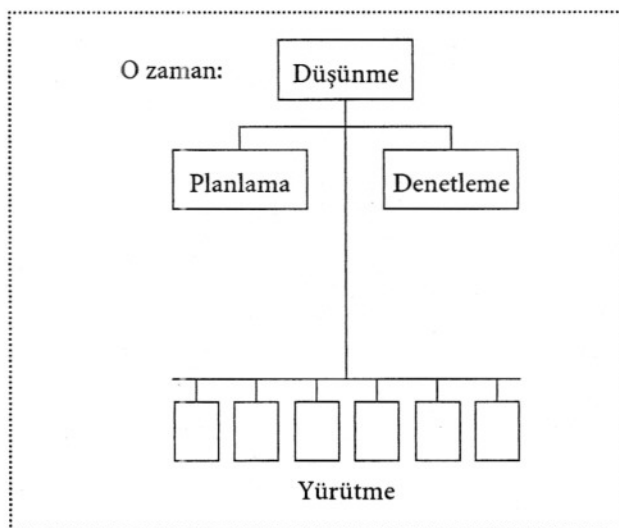
Eskiden bir şirketin bol bol zamanı vardı. Büyük bölümüyle, rekabet ve talep bakımından olabilecek görmek mümkündü. Karar vericilerin hiyerarşisinin planlama, kontrol ve soruşturma için zamanı vardı. İş bizzat yapan kişiler bu hiyerarşinin en alt düzeyine indirilirdi. Sanayi organizasyonunun arkasındaki ana fikir, her işi olabildiğince basit yapmaktı. Artık tam tersi geçerli: Olacakları görme yeteneği çok kısıtlı; bundan böyle yukarıdan gelecek karar ve talimatları bekleyecek zamanımız yok. Bir şirketin her üyesi, şirketin amaçları ve hedefleri çerçevesinde önemli kararlar verebilme yeteneğine sahip olmalı. Bu da açık ki, her çalışan açısından başlıca üç alanda sürekli öğrenmeyi gerektiriyor.

Birincisi, her çalışan işletme amacının gerçekte ne anlama geldiğini iyice kavramış olmalı, böylece neyin bu amaca uygun olduğuna ve –belki daha önemlisi– neyin uygun olmadığına karar verebilmelidir.

İkincisi, her çalışan kendi eylemlerinin operasyonun tamamına nasıl katkıda bulunduğu –ve şirket hedeflerini gerçekleştirme –ve nasıl yardım ettiğinin– daima farkında olmalı ve değerlendirmesini yapmalıdır. Bu alan şirketin gelişme planıyla ilgili içbilgiyi ve şirket yukarıdan yönetilen bir kurumdan sorumluluğun devredildiği bir kuruma dönüştüğünde kuralların nasıl değişmesi gerektiğine ilişkin bir kavrayışı da içerir. Buradaki önemli bir etken kurmay personelin değişen rolüdür: Bunlar, merkezi karar vericilerin raporlama (ve uygulama) kolu olmak yerine, hat işlevleri için danışman olarak hizmet vermelidir.

Üçüncüsü, her çalışan en azından kendi uzmanlığını sürekli derinleştirip genişletmelidir.

Bunlar günümüzdeki adıyla uzmanlık gelişiminin temel alanlarıdır (dışarıdan işe alma ve şirketlerin devralınması da buraya dahildir).



“O zaman” ve “şimdi.” Uzmanlık ancak, öğrenme (öğrenme süreci) her çalışanın işine yerleştirildiğinde gelişebilir.

Sürekli öğrenmenin bir şirketin işleyişine nasıl yerleştirileceği ya da işin öğrenme sürecini harekete geçirecek şekilde nasıl düzenleneceği çok ilginç bir sorudur. (Yan sayfadaki şekilde yer alan “o zaman” ve “şimdi” şemalarına bakın.) Öğretimin amacı bir sınıf ortamında öğrenme için koşullar yaratmaksa, kurum ve liderlerin amacı da şirket içinde öğrenme koşulları yaratmaktır (öğrenerek yönetim).

Sonraki bölümlerde anlatacağım öğrenme ilkeleri, şirket içindeki öğrenme için geçerli olduğu gibi sınıfta ya da ders çalışma sırasında öğrenme için de geçerlidir.

2.

İçbilgiye Giden Yol

Öğrenme koşullarını anlarsanız, öğrenme durumunuzdan daha fazlasını talep edebilirsiniz.

Kendinizi Sınavın (56)

Örnekler (60)

Sorular (68)

Sonuçlar (73)

Engeller (87)

Yeni Öğrenci (92)

“Öğrenmemekten Öğrendiğim” (94)

Öğrencinin Ricası (98)

İnsanlar Öğrenmek İstiyor (99)

Kendinizi Sınavın

Öğrenme koşullarını anlamak söz konusu olduğunda en önemli içbilgi kaynağı sizsinizdir; söz konusu olan kendi öğrenme sürecinizse kimse sizden daha çok deneyime sahip olamaz. Ama belki henüz deneyimlerinizi yorumlamayı, onlardan bir sonuç çıkarmayı ve bu sonuçlara sınıfta bir ders sırasında ya da kendi başınıza çalışırken size kılavuz olacak “adlar” vermeyi öğrenmemiş olabilirsiniz.

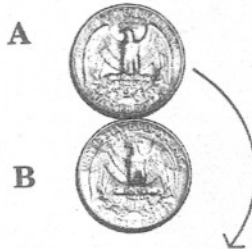
Öğrenme engelleri olduğunu söylediğimizde aslında kastettiğimiz, öğrenme koşullarının doğru olmadığıdır. Bunun ne anlama geldiğini en iyi şekilde somut bir örnek ile gösterebiliriz.

Bir öğrenme deneyiyle başlayacağız ve sizden de katılmanızı isteyeceğiz. Deneyin amacı örgün eğitimin birkaç önemli özelliğini göstermek. Kendi yaşadığınız taze bir deneyiminiz varsa anlamanız daha kolay olacaktır.

Öğrenmenizi Sınavın

İlk test, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini göstermek için tasarlanmıştır. Beş bölümde sırayla ilerleyin. Bir bölümü tamamlamadan diğerine geçmeyin.

Bölüm 1.



A ve B eşit boyutta iki bozuk paradır. A, B'nin kenarında ok yönünde dönüyor. B hiç hareket etmiyor.

Soru: A, B'nin çevresinde tam bir tur dönerek başlangıç noktasına geldiğinde, A kendi merkezi etrafında kaç dönüş yapmış olur? (Yanıtınızı işaretleyin.)

☐ Bir

☐ İki

Bölüm 2. Şimdi doğru yanıtın iki olduğunu varsayalım. A kendi ekseninde iki kere döndü. Bunun nedeni A'nın aynı anda iki şey yapmasıdır. Sonuç olarak yalnızca B'nin etrafında dönmüyor, aynı zamanda 360 derecelik ek bir dönüş daha yapıyor, bu da bir tur daha eder. Bu nedenle yanıt ikidir. Doğru mu, yanlış mı?

☐ Doğru

☐ Yanlış

Bölüm 3. Bölüm 2'de “doğru” ya da “yanlış” yanıtını verirken, doğru yanıtın neden iki dönüş olduğunu ya da olmadığını anladınız mı?

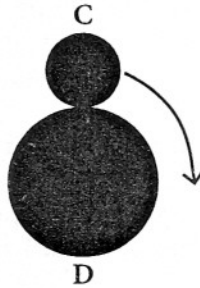
☐ Hayır

☐ Sanırım anladım

☐ Evet, anladım

Bölüm 4. Doğru yanıttan hâlâ emin değilseniz, iki bozuk para alın ve anladığınızdan emin oluncaya dek kendiniz deneyin. Tam olarak emin olmadan bırakmayın.

Bölüm 5.



Şimdi anlama “kalitenizi” sınavın: Yukarıdaki bozuk paralardan C, D'nin yarısı kadardır. Başka bir deyişle, C'nin çapı ve çevresi,

D'nin çapı ve çevresinin yarısı kadardır. C, D'nin çevresinde dönüyor. D hiç hareket etmiyor.

Soru: C, D'nin çevresinde tam bir tur dönerek başlangıç noktasına geldiğinde, C kendi merkezi etrafında kaç dönüş yapmış olur? (Yanıtınızı işaretleyin.)

- ☐ İki
- ☐ Üç
- ☐ Dört
- ☐ ——— (dörtten fazla)

Açıklama: Doğru yanıt üç kezdir: D'nin çevresi iki kat büyük olduğu için iki dönüş; C'nin dönüş yolu da bir çember oluşturduğu için bir dönüş daha. Okumaya devam etmeden önce, öğrenmenize neyin yardımcı ya da engel olduğunu düşünün.

Deneyimler: Bu alıştırmayı nasıl yaptığınız, ne kadar süreniz olduğuna, ne kadar ilgilendiğinize ve önceki deneyimlerinize bağlıdır – başka bir deyişle, normal olarak öğrenmeye etkisi olan tüm etmenlere. Aşağıda olası bazı sonuçlar ve yorumlar yer alıyor. Bunlardan herhangi biri size tanıdık geliyor mu?

- ☐ Alıştırmaların tamamını zorlanmadan yaptınız. (Hem ilginizi hem de yeteneğinizi gösterdiniz.)
- ☐ Alıştırmaları yaparken üzerinde çalışmanız, düşünmeniz ve denetlemeniz gerekti. (Hem ilgi hem de çaba gösterdiniz.)
- ☐ Alıştırmayı anlamsız bulup yapmadan atladınız. (Ne ilginiz ne de beklentiniz vardı.)
- ☐ Alıştırmayı yapmadan atladınız, çünkü bu tür sorularda genellikle pek iyi değilsiniz. (Özgüveniniz eksik.)
- ☐ Başlayıp bir süre sonra bıraktınız, çünkü verilen bilgileri çok belirsiz buldunuz. (Bilgilerdeki belirsizliği anlamak için yeterli ilginiz yoktu.)
- ☐ Başlamadan önce yanıtları biliyordunuz. (İlgilenmediniz çünkü kazanacak bir şeyiniz yoktu.)

- ☐ Alıştırmaları yapmadan yanıtlara bakarak hile yaptınız. (Belli bir derecede merakınız vardı ama alıştırmaları gerçekten yapmaya yetecek kadar değildi.)
- ☐ Yanıtların “iki kez” ve “üç kez” olduğunu hatırlamanıza rağmen hâlâ anlamadınız. (Hatırlıyorsunuz ama öğrenmediniz.)

Pek çok kişi öğrenme bağlamında “hatırlamak” ile “anlamak” kavramlarını karıştırır. Ancak yukarıdaki listede ilginç olan, farklı türden öğrenme durumlarında pek çoğumuzun normal tepkilerimizin bir dökümü olmasıdır.

Öğrenme süreci modeline tekrar dönelim ve en çok rastlanan engellerin neler olduğunu, beş adımdan her birindeki engellerin kritik öneminin ne olduğunu bulmaya çalışalım. Bunu da henüz bitirdiğiniz bu teste benzer bir test yardımıyla yapalım. Bu testi sizin için en kritik olanı bulmak için de kullanabilirsiniz.

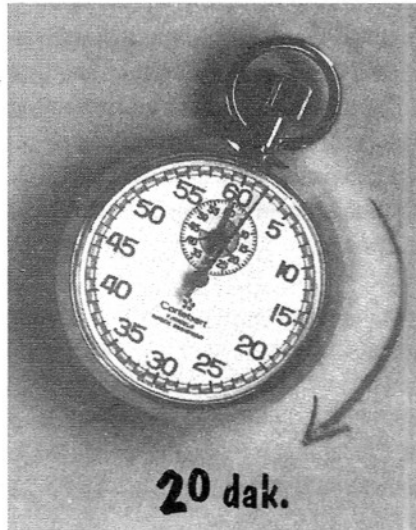
Aşağıdaki sayfalarda farklı türlerden 11 kısa metin (makale, tanım ve açıklamalar) yer alıyor. Bu metinler bazı açılardan birçok şirketin eğitim malzemesinde verilen bilgilere benziyorsa da, burada farklı öğrenme koşullarına basit örnekler olarak kullanmak üzere bazı değişiklikler yapıldı. Bu metinlerden sonra birkaç soru –bilgi testi biçiminde– ve onlardan sonra da öğrenme koşullarıyla ilgili oldukça genel sonuçlar içeren yorumlar bulacaksınız.

Bu örnekleri kendi öğrenme sürecinizi etkileyen etmenleri bulmak için kullanabilirsiniz.

Örnekler

Yönergeler:

1. Aşağıdaki sayfalardaki metin ve resimleri okuyup incelemek için 15-20 dakikanızı ayırın.
2. 68-72. sayfalardaki soruları yanıtlayarak gerçekten ne kadar öğrendiğinizi bulun.

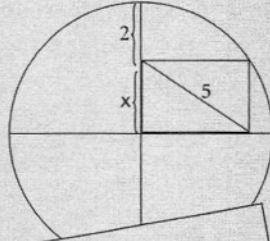


PROBLEM ÇÖZME

1

X KAÇTIR?

Şekilde içinde bir dikdörtgen olan bir daire görüyoruz. Dikdörtgen, bir köşesi dairenin merkezinde, karşı köşesi de çemberin üstünde olacak şekilde yerleştirilmiş. Şekilde dikdörtgenin köşegeninin 5 birim uzunluğunda olduğu gösteriliyor. x uzunluğu ne kadardır? Bir dikdörtgenin her iki köşegeni de aynı uzunlukta olduğuna göre dairenin yarıçapını bulabiliriz ve bunu bulduktan sonra x 'in 3'e eşit olduğunu kolayca görürüz.



2

YÖNETİMDEN:
Önümüzdeki yıl hedefimiz

Yaşadığımız dünyada gerçekleşecek değişiklikleri öngörmek gitgide zorlaşıyor ve gelecekte daha yüksek düzeylerde hazırlıklı ve esnek olmamız gerekiyor. Artık basitçe gelişmelere ayak uydurmakla kalamayız; onların bir adım önünde olmak zorundayız. Müşterilere odaklanarak rekabet çitımızı yükseltebiliriz. Bunun için kârlılığımızı düşürecek maliyet artışına yol açmadan kaliteyi iyileştirmemiz gerekli. Bunu başaracağımıza inanıyorum, ancak başarmak için her bölümdeki her çalışanın bir bütün olarak şirketi hedeflerine ulaştıracak gayretle çok çalışmayı gönülden istiyor olması gerekiyor.

İmza

Genel Müdür

3

RETORİK

Klasik hitabet sanatı (retorik) etkili bir konuşmanın nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin zengin modeller ve kavramlar içerir. Aşağıda iyi bir konuşmanın temel özelliklerine bir örnek verilmiştir.

EXORDIUM (giriş) ilgi uyandırmak, dinleyiciye konuşmacıyla ilgili olumlu bir izlenim, konuşmanın konusu ve tarzı hakkında genel bir fikir vermek üzere tasarlanır.

Sonra NARRATIO, konuşmanın konusu gelir. Açıklama ya da anlatı biçiminde olabilir.

Sonraki aşamaya PROPOSITIO adı verilir. Burada konuşmacı, akılla sinanabilecek bir sonuç ya da hipotez sunar.

ARGUMENTATIO aşamasında, varılan sonucu destekleyecek akılcı kanıtlar sunulur.

Konuşma PERORATIO ile, insanları harekete geçmeye ikna edecek bir özetle sona erer.

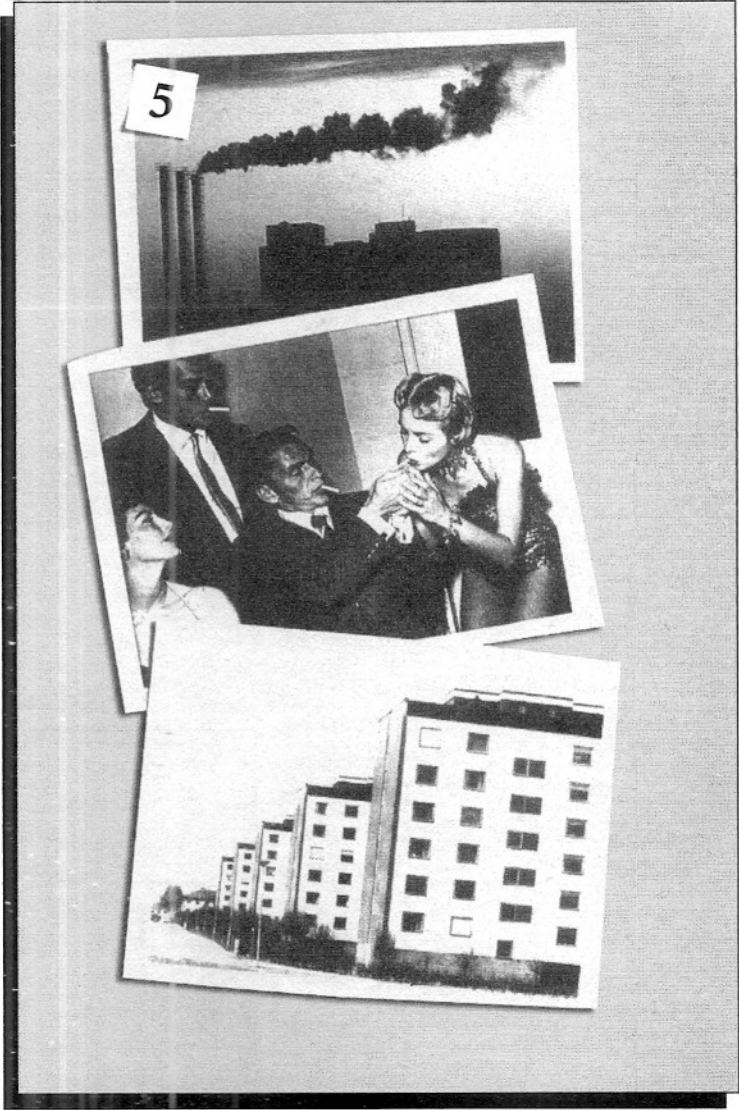
4

KARGALARI ÖLDÜRME SANATI

Bahçenizi Kargalardan Nasıl Kurtarırsınız?

“Önce kâğıttan külahlar yapın, sonra içlerine kuş tutkallı doldurun ve birer parça çiğ et atın. Külahları kargaların toplandığı yere bırakın ya da kara batırın. Karga gagasıyla eti almaya çalıştığında külah başına geçerek etrafı görmesini engeller. Karganın doğal tepkisi dümdüz yukarı doğru uçabildiği kadar yükseğe uçmak olur. Sonra genellikle yere düşer ve ölür.”

(Sven Nilsson’un “İskandinav Faunası” adlı kitabından)



Resimlerde çeşitli ilişkilendirmeler yapılmış. Buradakiler gibi ortak yanları olan bir dizi resmi hatırlamak daha kolay olur.

8

BİR FİNANSAL MODEL

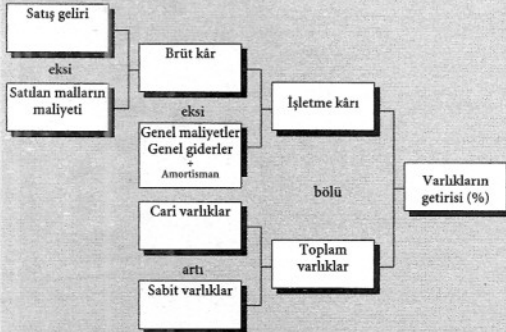
Bu şemada bir şirkette kullanılan temel finansal terimler arasındaki ilişki gösteriliyor.

Ayrıca kârı etkilemenin farklı yolları da gösteriliyor. Bunlar neler?

Şemanın üst kısmında kârın nasıl hesaplandığı gösteriliyor.

Şemanın alt kısmında kullanılan sermaye gösteriliyor.

Yatırımın getirisi, kârın toplam sermayeye yüzde olarak oranıdır.



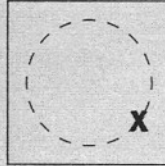
6

ALINTI:
 “Bilgi sahibi olmayan biri sorumluluk alamaz. Bilgi sahibi olan biri sorumluluk almaktan kaçamaz.”
 Jan Carlzon, SAS(*) Genel Müdürü

Bütçe çalışması

Çoğu büyük şirket bütçe çalışmasına yılın başında başlıyor.

7



(*) İskandinav Havayolları. (ç.n.)

9

PROBLEM ÇÖZME

**Portre**

Artık klasik olmuş bir bilmece:

Bir adam (A), elindeki fotoğrafı göstererek şöyle der: “Bu adamın babası benim babamın tek oğludur.” Fotoğraftaki kimdir?

“Bu adamın babası”ndan söz ettiğimize göre, fotoğraftaki kişi A’nın kendisi olamaz. Ancak beyin akıl yürütme sırasında çeşitli bilgileri ayrı tutmakta zorlanabilir ve kolayca adamın kendi fotoğrafını gösterdiği (yanlış) sonucuna varabiliriz.

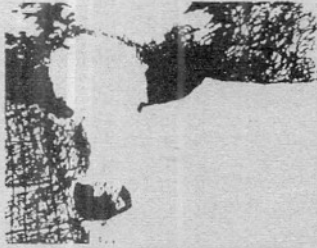
10

Beyin daima anlamlı “bütünlük” yaratmaya uğraşır. Bir şeklin yalnızca bir kısmını görüyor olsanız bile beyniniz eksik kısımları tamamlar. Böyle bir bütüne gestalt adı verilir.



Düşünceler

Bu karikatür bir gestalt örneğidir – bir fikir, bir düşünce, bir kavram. Ancak gestalt tam değildir; son satırı sildik. *Tiger'ın küçük kardeşi ne dedi? Son cümleyi nasıl bitirirdiniz?*



Resimler

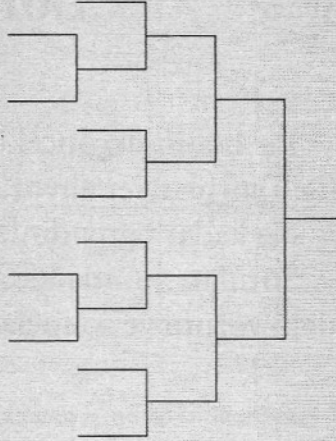
Bu resim tamamlanmamış başka bir gestalt örneğidir.

Resimdeki inegi görebiliyor musunuz?

11

KAÇ MAÇ?

Tekli kategori tenis turnuvası elemeleri 10 kişiyle yapılacak. Maç programı sağda görülebilir. Turnuvanın sonunda bir kazanan, dokuz kaybeden olacak. Dokuz maç oynanacak, kaybedenlerin sayısı kadar. Bunu maç programından da doğrulayabilirsiniz.



Sorular

Bu bölümde önceki sayfalardaki 11 örnekle ilgili sorular yer alıyor.

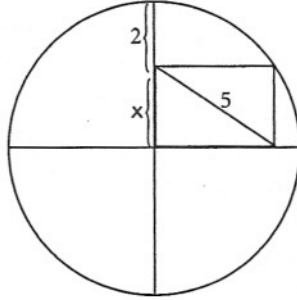
Ne kadar öğrendiniz?

Soruları yanıtladıktan sonra 73-86. sayfalar-daki yorum ve sonuçlara bakın.

1. x KAÇTIR?

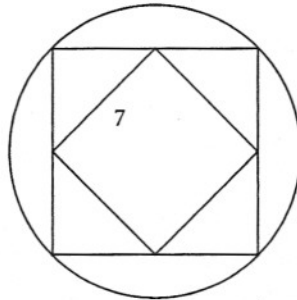
A. x uzunluğu ne kadardır?

YANIT: _____



B. Benzer bir soru: Şekilde bir dairenin içindeki bir karenin içinde bir kare daha görüyoruz. Küçük karenin bir kenarı yedi birim uzunluğundadır. Dairenin yarıçapı kaçtır?

YANIT: _____



2. YÖNETİMDEN

Şirketin genel müdürü mektubunda ne anlatmak istiyor?

En önemli mesajı ne?

YANIT: _____

3. RETORİK

Metinde anlatılan 5 retorik aşaması hangileridir?

YANIT: _____

4. KARGALARI ÖLDÜRME SANATI

Metin kargalardan kurtulma yöntemini anlatıyor. Metnin anlatıklarını gösterecek bir çizim yapın.

YANIT:

5. ÜÇ FOTOĞRAF

Bu fotoğraflardaki ortak yan nedir?

YANIT: _____

6. ALINTI

Jan Carlzon, sorumlulukla ilgili hangi noktaya dikkat çekmeye çalışıyor?

YANIT: _____

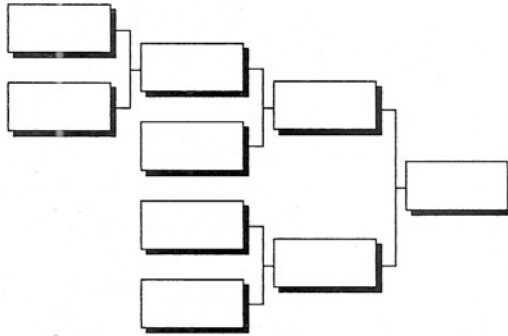
7. BÜTÇE ÇALIŞMASI

Şekil yazısında, "Çoğu büyük şirket bütçe çalışmasına yılın başında başlıyor" diyor. Aşağı yukarı hangi ay kastedilmiştir?

YANIT: _____

8. FİNANSAL MODEL

Geri kalanlarda hiçbir değişiklik olmayacağını kabul edersek, kârlılık (varlıkların getirisi) aşağıdaki durumlardan nasıl etkilenir?



Aşağıdaki durumlarda kârlılık ne olur?

- Satılan ürünlerin maliyeti düşerse: (+)
- Brüt kâr artarsa: ()
- Cari varlıklar azalırsa: ()
- Gelir artarsa: ()
- Toplam varlıklar artarsa: ()
- Fiyatlar yükselirse: ()
- Sabit varlıklara bağlanmış sermaye artarsa: ()

9. PORTRE

Adam bir fotoğrafı göstererek şöyle diyor: "Bu adamın babası benim babamın tek oğludur." Fotoğraftaki kimdir? Yanıtınızın dayandığı mantığı açıklayın.

YANIT: _____

10. GÖRSEL GEŞTALTLER

Karikatür hangi fikir ya da düşünceyi anlatmaya çalışıyor?

YANIT: _____

Resimler:

Resimde gördüğünüz ineği çizin.

YANIT: _____

11. KAÇ TENİS MAÇI?

A. Tekli kategori tenis turnuvası elemeleri 10 kişiyle yapılacak. Kaç maç oynanacak?

YANIT: _____

B. Başka bir tenis turnuvası 100 oyuncuyla yapılacak. Kaç maç oynanacak?

YANIT: _____

Sonuçlar

Bu öğrenme deneyine tepkiniz ne oldu? Bu alıştırmaya, öğrenmeye ilgili derslerde kullanıldı ve buna karşı tutumların çok geniş bir yelpazeye yayıldığını gözlemledik. İşte birkaç örnek:

1. Beyin gücünü sınamak için bir fırsat olarak görme.
2. Katılım için hevesli olmama. ("Sadede gelelim!").
3. Kuşku – kişi ya bilmek istemiyor ya da başka bir şeyleri açığa çıkarmak için yapılan bir kandırmaca olmasından korkuyor.

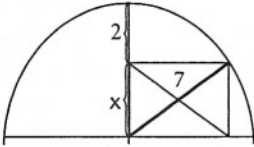
Buna göre, kişinin başlangıçtaki tutumu ödevin ne kadarından kaçabileceğinin sınırlarını çizer. Bu, kendi içinde önemli bir ders içerir. Her alıştırmaya verilen tepkiler de çok çeşitliydi. Birkaç örnek:

- Matematik problemlerinden nefret ediyorum.
- Bu tür alıştırmalara sinir oluyorum.
- Bunu önceden biliyordum.
- Boş bilgiler için çaba harcamaya değmez.
- Yanıtı hatırlıyorum ama aslında hiç anlamadım.
- Konsantre olamadım.
- Yeterli zaman harcamadım.
- İlgi alanım dışında.
- Çok ilginç ve çok kolaydı.
- Açıkçası yapıp yapamamak umurumda değildi.
- Öğrenmek düşündüğünüzden daha zor.
- Öğrenmek düşündüğünüzden daha kolay.

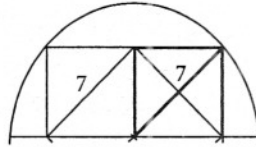
Şimdi "doğru" (umulan) yanıtları verelim ve örgün eğitimle öğrenmedeki temel engelleri yorumlamaya çalışalım. ("Çalışalım" diyoruz çünkü uygulamada olası yorumlar sonsuz olacaktır.)

1. x KAÇTIR?

A: Tek başına tanımlamadan bile x 'in 3'e eşit olduğunu çıkarıyoruz. (Çoğu kişi köşegenlerin eşit olduğunu fark edemediğinden burada işe yaramayacak olan Pisagor Teorisiyle bulmaya çalışıyor.)



Köşegen = yarıçap = 5 ise,
 $x = 5 - 2 = 3$.



Küçük karenin köşegeni
= yarıçap = 7.

B: Kalın çizgili karedeki köşegenlerin uzunlukları 7 olduğuna göre dairenin yarıçapı da 7'dir. İlk problemin yanıtını anladıysanız, aynı "düşünceyi" ikinci problemi çözmek için de uygulayabilirsiniz. Şekle bakın.

Sizin yanıtınız:

- ☐ Yanlış yaptım.
- ☐ A sorusunu yanıtladım ama B sorusunu yanıtlayamadım.
- ☐ İki soruyu da yanıtladım (şimdi öğrendim ya da önceden biliyordum).

Asıl ilginç soru, problemleri çözmeye çalışırken, bu tür matematik problemlerine ilginiz olmadığından ya da benzer problemlerle geçmişteki kötü deneyimlerinizden dolayı zihninizde bir engelle karşılaşarak sıkıntı yaşayıp yaşamadığınızdır. ("Buna benzer problemleri çözemiyorum.") Diğer alıştırmaların çoğunda da aynı tepkinin verildiğini gördüm.

Sonuç: Kendi yeteneklerine güvenen kişilerin çoğunlukla doğru yanıtladığı kanıtlandı. Güvenmeyenler için de tersi geçerli.

Geçmişteki tatsız deneyimlerinden dolayı zihinlerinde öğrenmeye karşı engeller oluşmuş kişilerin sayısı şaşırtıcı derecede çoktur.

2. YÖNETİMDEN

Bu açıkça bir aldatmaca sorusu ve özellikle hileli bir soru. Ama genel müdürün ne yapılması gerektiğini açık seçik bildiğini varsayarsak çabası daha da acıklı olacak, çünkü mektubu okura tek bir ipucu vermiyor.

Sizin yanıtınız:

- ☐ Hiçbir şey hatırlamıyorum.
- ☐ Temel bir mesaj bulduğumu düşündüm.
- ☐ Mesajın tamamen belirsiz olduğunu düşündüm.

Bir şirkette çelişkili mesajlar içeren bir duyuru yapıldığında, okur genelde mesajlardan birini –şirket yönetiminden gelen diğer sinyallerle en çok uyuşanını– “görmeyi” becerebiliyor. Eğer yatırımlar, reklam, vb. şeyler yönetimin müşteriye odaklanmakta ve kaliteyi iyileştirmekte ciddi olduğunu (ya da olmadığını) gösteriyorsa, okurun metinde okuduğu şey bu olur.

Sonuç: Bir mesajın vermek istediği düşüncüyü aktarabilmesi için çelişki içermemesi gerekir.

Kuşkusuz, mesaj belirsiz olmasa da (“Çalışanlarımız en önemli kaynaklarımızdır”) yönetimin faaliyetleri mesajın tam tersini sergilediğinde de sorunlar ortaya çıkabilir.

Bu tür durumlarda, yapılanlar söylenenlerden daha çok ses getirir. Bir cuma akşamı genç çocuklarına öğüt veren anne babaları gözlemledim. Öne eğilip işaret parmaklarını sallayarak, “Unutma, sana güveniyorum!” diye sertçe tembih ederler. Açık ki, gençlerin aldığı mesaj tam tersi olur ve anne babalar bu taktiği başka farklı durumlarda da kullanırlarsa, gençler kolayca anne babalarının onlara güvenmediği sonucuna varabilirler.

Bu, meta-öğrenmeye (*meta* = öte) bir örnektir. Her zaman devam eder. Bir öğretim görevlisinin ve yazarın öğrencileriyle onların düzeylerine inerek konuşması ve onlara “az bilgili” kişiler olarak davranması olağandışı değildir. Buradaki risk, öğrencilerin öğrenecekleri tek dersin “Nitelikli görülüyorum” olmasıdır. Ya da bir öğrenciye, “Ekonomi dersinde öğrendiğiniz en önemli şey neydi?” diye so-

bulduğunda verdiği yanıt gibi: “Ekonominin korkunç derecede sıkıcı olduğunu öğrendim.” “Başka bir şey öğrenmedin mi?” “Evet, bildiğimi sandığım şeyi gerçekte bilmediğimi de öğrendim.”

3. RETORİK

Doğru yanıtlar:

EXORDIUM

NARRATIO

PROPOSITIO

ARGUMENTATIO

PERORATIO

Sizin yanıtınız:

- ☐ Hiçbir şey hatırlamıyorum.
- ☐ Teknik sözcüklerin bazılarını hatırlıyorum.
- ☐ Düşünme sürecini ve teknik sözcükleri öğrendim (ya da zaten biliyordum).

Bu zor bir alıştırmadır. Pek çok kişi için hiçbir şey ifade etmez. Metindeki bilgilerin hatırlanmasının ve öğrenilmesinin zor olması bu yüzdendir. Dahası, herhalde okura pek de anlamlı gelmeyen birçok yabancı sözcük içeriyor. (Aslında, bu ilginç konuyu amaçlı olarak böyle sıkıcı bir şekilde sunmakla biraz da biz haksızlık etmiş olduk.)

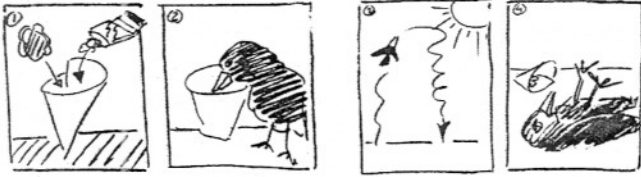
Sonuç: Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilgilerin biçimi ve bulundukları bağlam alıcı cephesinde bir amaca, bir ilgiye ya da bir ihtiyaca karşılık gelmelidir.

Yine de, içerdği zorluklara rağmen çoğu kişinin yazarın aktarmaya çalıştığı fikri anlamayı ve bu metinle öğrenme sürecinin beş adımı arasındaki benzerlikleri görmeyi başardığını gözlemledik. Etiketlere (“exordium”, “narratio”, vb.) pek dikkat etmeden de konu hakkında bir şeyler öğrenmiş olabilirler. Öyleyse, bu teknik sözcüklerle ilgili bir “bilgi testi”, yanıtlayan kişinin hiçbir şey öğrenmediği gibi yanlış bir sonuç verebilir.

Öte yandan, testi yanıtlayan kişinin bu beş teknik sözcüğün adla-

rını bilmesi otomatik olarak öğrendiği anlamına mı gelir? Elbette gelmez. Bu, öğrenmenin çoğunlukla böyle değerlendirildiği geleneksel eğitimde yaygın olarak yapılan bir yanıltır.

4. KARGALARI ÖLDÜRME SANATI



Sizin yanıtınız:

- ☐ Yapamadım.
- ☐ Hayal meyal hatırladım.
- ☐ Yöntemi öğrendim.

Kargaları öldürme yönteminin acımasızlığı sizde güçlü bir etki bırakacağı için yönergeleri büyük bir olasılıkla ayrıntılarıyla hatırlarsınız. Yeni “kuş tutkalı” terimi de (nasıl bir şeyse) hatırlamanıza yardımcı olacaktır.

Sonuç: Ne kadar öğrendiğimiz, sunumun bizde ne kadar güçlü bir etki (olumlu ya da olumsuz) bıraktığına bağlıdır.

Tüm bunlara ek olarak, bu alıştırmadan ne öğreneceğimiz, sunulduğu bağlama göre de değişir. Olof Langercrantz, *On the Art of Reading and Writing* (Okuma ve Yazma Sanatı Üzerine) adlı kitabında, buraya alıntıladığımız paragrafı incelemiş ve bu metne verilecek başka bir başlığın metne başka bir anlam kazandıracağını ileri sürmüştür. Metnin başlığı “Kariyer Hırsı ve Güç Tutkusuyla Kör Olmanın Tehlikesi” şeklinde değiştirilseydi, metni yorumlayışımız, dolayısıyla da çıkardığımız sonuçlar ve öğrendiklerimiz tamamen farklı olurdu.

5. ÜÇ FOTOĞRAF

Bu alıştırma bizi yukarıda kargalarla ilgili alıştırmadaki değerlendirmelere yöneltir. İşte üç genel sonuç:

1. Fotoğrafları (ya da birkaçını) hatırlıyorsunuz ama aralarında bir bağlantı görmüyorsunuz.
2. Her fotoğrafta üç nesne olduğunu hatırlıyor gibisiniz.
3. Fotoğraflarda sağlık ve çevreyle ilgili farklı türden tehlikeler gör-dünüz.

Sizin yanıtınız:

- ☐ Hiçbirini hatırlamıyorum.
- ☐ Fotoğrafları hatırlıyorum ama ortak bir yan bulamadım.
- ☐ Fotoğrafları hatırlıyorum ve ortak noktayı buldum: çevre.

En sık rastlanan son yorumla ilgili konuşalım. 1960'ların başla-rında insanların bu fotoğraflara nasıl tepki vereceklerini sormak il-ginç olacaktır:

1. Fabrika dumanı endüstrinin geliştiğini, ülkenin ilerlediğini gös-teriyor.
2. O zamanlar, sigara içmek özgürlüğün ve bağımsızlığın simgesi-y-di. (1960'larda sigara içmekle akciğer kanseri arasındaki bağlan-tı bu denli bilinmiyordu. Bırakın bunu, doktorlar en beğendik-leri sigara markalarını reklamlarda söylüyor, çocuklar Donald Duck çizgi film kahramanlarından Donald'ın, Varyemez Amca ve kuzeniyle birlikte kaç tane sigara içtiklerini hesapladıklarını izliyorlardı.)
3. Gökdelenler konut azlığına ve gecekonduyla savaşa karşı mem-nuniyet verici bir simge olarak görülüyordu.

1960'larda bu fotoğraflar refah ve ilerlemenin üç örneği-ydi. Oysa günümüzde refah ve ilerlemenin önündeki tehdidin üç örneğidir.

Bu alıştırmaya sembolik olarak bakın. Tüm bilgileri kendi değ-erlerimiz, deneyimlerimiz ve içbilgilerimize göre yorumlarız. Örnekteki gibi 40-50 yıllık bir zaman dilimi için sonuçlar belki daha çarpıcıdır ama bu fenomen tüm öğrenme durumlarında büyük çapta yer alır. Yelpazenin diğer ucundaki bir örnek, "üretkenlik" terimine bakışı-mızdır. Bir montaj bandı şefinin tüm çalışma hayatı boyunca üret-

kenliğin makineden ve işgücünden maksimum düzeyde yararlanma anlamına geldiğini öğrenmiş olması kuvvetle muhtemeldir.

Dolayısıyla, bir şirket güvenilir teslimatı artırmanın ve bağlanmış sermayeyi azaltmanın farklı yöntemlerini öğretmeye başladığında, şefin temel tutumu ve deneyimleriyle çelişen çok sayıda mesaj olur. Burada öğretme ve öğrenme iki ayrı kavram dünyasında (paradigma) gerçekleşir ve sonuç anlama, öğrenme yerine, bir miktar güvensizlik olacaktır. Öğrencinin kötü bir deneyimi daha önceden var olan içbilgisine inancını kaybetmesine neden olduğunda durum daha da vahimdir. Buna “olumsuz öğrenme” denir.

Deneyimlerim beni, eğitimin verimliliğinin çarpıcı biçimde artırılabilceği konusunda en ufak bir şüpheye yer bırakmadan ikna etti, ama her şeyden önce, katılımcılara yardımcı olup kavramsal dünyalarını gözden geçirmelerini ve yeniden değerlendirmelerini sağlar, böylece onları seçenekler için alıcı hale getirirsek. Tutumlardaki bir değişimin ne gibi sonuçları olabileceği konusunun derinlerine ancak bundan sonra inebiliriz. Bu süreci tersine işletmek (daha yaygındır) yavaş, zor ve boşuna olabilir.

Sonuç: Deneyimlerimiz ve değerlerimiz zamanla değişir ve aldığımız bilgileri yorumlama ve değerlendirme biçimimizi etkiler.

6. ALINTI

Başka bir açıdan bakıldığında Jan Carlzon’un sözü tamamen saçmalık olarak yorumlanabilir: “Sorumluluk alabilmek için önce bilgiye ihtiyacınız vardır.” Ama bu yorum tüm öyküyü anlatmıyor, çünkü Carlzon çok daha ileri gidiyor: Bilgili kişi otomatik olarak sorumluluk alır. Sorumluluk alması için kişinin zorlanmaya ihtiyacı yoktur ve geleneksel yollarla denetlenmesi ya da izlenmesi de gerekmez. Bu görüşün anıştırdığı çok şey var.

Sizin yanıtınız:

- ☐ Hiçbir şey hatırlamıyorum.
- ☐ Bilgi ve sorumlulukla ilgili olduğunu hatırlıyorum.
- ☐ Metnin gerçekten ne anlama geldiğini düşündüm (önceki paragrafta anlatıldığı gibi).

Bunun gibi alıntılar çoğunlukla önemli kavrayış ve tutumları öz-
lü bir şekilde anlatırlar, ama çok kolaylıkla “boş sözlere” de dönüşe-
bilirler, çünkü bir şeyleri yapabildiklerimiz ve gerçekten inandıkları-
mız çerçevesinde yorumlamaya meyilliyizdir. Örneğin çoğu şirket bir
“misyon”, “vizyon” ya da “işletme amacı” formüle eder ve herkesin
bunu doğru anlaması gerektiğinin önemini vurgular. Ama bunun bi-
zim için uygulamada ne anlama geldiğini yorumlarken belki de hiç
yardım almayız – özellikle de günlük işlerimizde iş harekete geçme-
ye ve karar vermeye gelince. Böyle bir yardımın olmaması çok sayıda
muhtemel yorumla sonuçlanır ve genellikle bize en yararlı olacak anla-
mı verenı seçeriz. Böylelikle de gerçekten bir şey öğrenmemiş oluruz.

Sonuç: Başkalarının vardıgı sonuçları beklentilerimize ve ihtiyaç-
larımıza uyacak şekilde işimize geldiği gibi yorumlarız.

7. BÜTÇE ÇALIŞMASI

Pek çok kişi hiç tereddütsüz Nisan ya da Mayıs diyecektir. Bu, gör-
sel belleğinizin ne kadar güçlü olduğunu gösterir.

Sizin yanıtınız:

- ☐ Hatırlamıyorum.
- ☐ Şekle bakmadan hatırlayamıyorum.
- ☐ Üzerinde düşündüm ve şeklin farklı biçimlerde yorumlanabi-
leceğine karar verdim.

Ancak bazı kişiler bu yolla dairenin 1 Ocak’tan (saat 12) başladı-
ğı ve zamanın saat yönünde ilerleyerek yılı tamamladığını göremez-
ler. Bir yılı gözümüzde canlandırmanın daha başka yolları da vardır
ve bunlardan bazıları aşağıda gösterilmiştir.



Bu örneğin gösterdiği gibi, bazen otomatik olarak herkesin bizim gibi düşündüğünü varsayarız, ama durum her zaman böyle değildir.

Sonuç: Farklı kişiler soyut kavramları gözünde farklı şekilde canlandırır.

Zaman zaman başkalarının imgeleme ve metaforlarını kabul etmeye “mecbur” kalmamızın can sıkıcılığı da bu yüzdendir. Yönetim ve liderlik literatürü bu tür araçlarla doludur ama bunlar çoğu zaman amaçlandığı gibi kullanılamaz – örneğin okurun anlayışını sistematize edecek yardımcılar. Çeşitli türden çizelgeler, yazar her ne kadar basitleştirmek için uğraşmış olsa da bazı kişilerde direnç uyandırır. Tek tip bir imgeleme herkese uygun değildir. Sonraki alıştırmada bu konuda daha fazlasını bulacaksınız.

8. FİNANSAL MODEL

Geri kalanlarda hiçbir değişiklik olmayacağını kabul edersek, doğru yanıtlar şöyle (“+” = kârlılık artışı; “-” = kârlılık azalışı):

- Maliyetler düşerse: (+)
- Brüt kâr artarsa: (+)
- Cari varlıklar azalırsa: (+)
- Gelir artarsa: (+)
- Toplam varlıklar artarsa: (-)
- Fiyatlar yükselirse: (+)
- Sabit varlıklara bağlanmış sermaye artarsa: (-)

Sizin yanıtınız:

- ☐ Denemedim ya da yapamadım.
- ☐ Model bana hiçbir şey ifade etmedi.
- ☐ Tüm yanıtları bildim (şimdi öğrendim ya da önceden biliyordum).

Bazı öğretme yöntemleri öğrencinin öğretilen malzemeyle ilgili önceden bilgi sahibi olmasını gerektirir. Bu alıştırma bir “model” örneğidir. Bunun gibi modeller farklı türden ilişkileri göstermek için akla gelebilecek (bazen de akıl almaz) tüm durumlarda kullanılır ve

genellikle öğrenmeye önemli katkı sağlar. Modeli ve içerdiği kavramları tam olarak anladıysanız, bu alıştırmada sorulan soruların tümünü yanıtlamakta herhangi bir sorun yaşamazsınız. Ama anlamadıysanız bazı soruları yanıtlamanız zor olabilir.

Bu alıştırmayla ilgili fikirlerimi önceki bölümde açıklamıştım ama sonda söylediklerimi tekrarlamak istiyorum. Öğretme süreci, modelle sonuçlanan öğrenme sürecini yeniden yaratmaya çalışmalıdır, ya da bunu öğrenci olarak siz yapmalısınız. Arka planındaki deneyim ve kavrayışa sahip değilseniz, modelle çalışmanızın bir yardımı olmaz.

Sonuç: Teorik bir modelin birincil işlevi, insanların zaten sahip oldukları deneyim ve kavrayışları düzene sokmalarına yardımcı olmaktır.

Bu son derece önemlidir, çünkü farklı kişilerin kavrayışa varma yolları da farklıdır. Bazıları uygulamayla başlamaya, örnekleri somutlaştırmaya ihtiyaç duyarken, bazıları da ayrıntılara boğulmaktan kaçınarak daha soyut akıl yürütmeleri tercih eder.

9. PORTRE

Öyleyse fotoğraftaki adam kim? Adamın kendisi mi, oğlu mu, babası mı? İpucu: Tek bir yanıt mümkün.

Sizin yanıtınız:

- ☐ Denemedim ya da yapamadım.
- ☐ Sanırım yanıt biliyorum.
- ☐ Yanıt biliyorum (şimdi buldum ya da önceden biliyordum).

Bu alıştırmayla iki bozuk para alıştırması arasında bir benzerlik vardır. Birinin bize yanıt söylemesi yeterli değildir; gerçekten öğrenmek, dolayısıyla içbilgiye sahip olmak için problemi kendimiz düşünüp anlamalıyız.

Sonuç: Sahici öğrenme sahici anlamayı başarmak için kendi cephemizde çaba göstermemizi gerektirir. Öğrenme düşünmeyi gerektirir.

1970'lerde öğretmenleri eğitirken bu portre alıştırmasını bazı öğretme yöntemlerinin nasıl sorun çözmekten çok sorun yarattığını

göstermek için sıkça kullandım. Katılımcıları iki gruba ayırdım ve ilgilerini çekmek için şöyle dedim: "Görelim bakalım hangi grup önce bitirecek?" Ama burada bir sözcük oyunu vardı: "Bitirecek" sözü, gruptaki herkesin grubun vereceği ortak yanıtın arkasındaki mantığı anlamış olması gerektiğini belirtiyor ve gruptaki herkesin gerçekten anladığını bana ispatlayabilmesi gerekiyordu. Alıştırma saatler sürebiliyordu. Grup üyelerinden biri problemi çözdüğünü düşündüğünde hemen gruptaki diğerlerine "öğretmeye" çalışıyordu. Örnek olarak fotoğraflar gösteriliyor ve çözümü anlamaları için diğerlerini ikna edecek her türlü çaba harcanıyordu. "Öğrenciler" çoğunlukla anlamış gibi başlarını sallıyor, ama kafaları karışmış oluyordu. "Öğrencilerin" kafaları ne kadar karışırsa "öğretmen" de daha fazla açıklama yapıyordu. Öğrenme koşulları dersinde öğrenmiş olduklarını umduğum şeylerden hiçbir iz yoktu. Kafası karışanların çözümü anlamış olanlardan yardım alma çabaları hemen art arda yeni açıklamaların yapılmasıyla sonuçlanıyordu. Bazı durumlarda ikna edilecek tek bir kişi oluyor ve o da aynen şöyle bağıırıyordu: "Artık susun da kendi başıma bulayım!"

Benzer bir olayı, davet edildiğim değerli ve büyük bir Amerikan şirketinde yaşadım. Bir noktada hayal kırıklığına uğramışlardı ve bana açıkça, yaptığımız şeyin zamanı kullanmanın akıllıca bir yolu olup olmadığını sordular. "Gerekirse bütün hafta devam etmeye hazırım; yoksa başladığımız iş neye yarar?" diyerek geçiştirdim. Elbette, kasıtlı olarak kışkırtıcı davranıyordum ama bir süre sonra birlikte ulaştığımız sonuç şöyleydi:

Katılımcılara bir şeyi anlamak ve öğrenmek için ihtiyaçları olan zaman ve fırsatı vermek niyetinde değilseniz o şeyi ders malzemesinde bulundurmayın. Yalnızca gerçekten önemli olanlara yer verin, onlara da hak ettikleri önemi gösterin.

Sonuçta verilen derslerden birçoğunun çıkarılması önerildi.

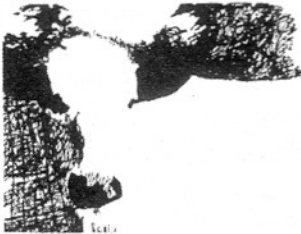
Hatta bir keresinde bir müşteri bana şunları söyledi: "Daha önce yarım günde 68 slayt göstermeyi başarabiliyorduk, sizin yöntemlerinizle tüm gün boyunca üçünü bitirebilirsek kendimizi şanslı sayacağız. Bu nasıl bir verimlilik?" Belli ki buradaki soru ölçüt olarak ne kullandığınızdır. Hangisi önemsleniyor, bir saatte sunulan bilgi miktarı mı, yoksa anlayan ve öğrenenlerin sayısı mı?

10. GÖRSEL GEŞTALTLER

Sizin yanıtınız:

- ☐ Hiçbir şey hatırlamıyorum.
- ☐ Karikatürün ne olduğunu hatırlıyorum ama mesajı bilmiyorum.
- ☐ Karikatürün de mesajın da neyle ilgili olduğunu biliyorum.

Tiger ve köpeğinin karikatürü önceki sayfalarda da gösterilmişti. Bu kez gördüğünüzde tepkiniz ne oldu? Şu olabilir: Bunun gibi bir kıyaslamayı ilk kez gördüğümüzde, zaten bildiğimiz ya da inandığımız bir şeyi doğrular. Ama sonra, bu konuda daha fazla deneyim edindikçe aynı mecazın birden değeri artar, çünkü aynı zamanda yeni edindiğimiz kavrayışlar için de bir ifade biçimi olur.



Sonuç: Yeni bilgiler bazen, “zaten bildiklerimizi” doğrulamaya ve pekiştirmeye yardımcı olur.

İşte inek böyle görünüyor. Bununla bir kez karşılaştıysanız, eksik çizimde bütünü görememeniz neredeyse imkânsız.

Sizin yanıtınız:

- ☐ Geşalti hiç görmedim.
- ☐ Resmin başka bir yerinde bir inek gördüğümü düşündüm.
- ☐ İneği gördüm ve ana hatlarını çizibildim.

Bu alıştırmayı, bazen elimizde yalnızca bir sürü ilgisiz bilgi parçası olduğunda bütünü, geşalti görmek için yardımına ihtiyaç duyduğunuz

muz hatırlatıcı olarak düşünün. Derslerde, üniversite düzeyi eğitimin simgesi olarak bazen bu resmi kullanırım. Yıllar boyunca öğrenciler parça üstüne parça öğreniyorlar. Ancak çok sonraları, dışarıda mesleklerini yaparken, bunlardan bazılarıyla başa çıkıp bütünü kavramaya –“ineği görmeye”– başlıyorlar.

Sonuç: Kimi zaman belli gestaltleri görmek için yardıma ihtiyaç duyarız.

Okul yıllarımdan özellikle hatırladığım bir şey, uzun, karmaşık ve anlaşılmasa matematik ispatlarının kısaca, “Buradan kolayca $A = B$ olduğu sonucuna varabiliriz” diye bağlanmasıdır. Pek de teşvik edici ya da işleri kolaylaştırıcı bir şey değildi.

11. KAÇ TENİS MAÇI?

A. 10 tenis oyuncusu varsa, 9 maç olur.

B. 100 tenis oyuncusu varsa, 99 maç olur. Başka bir deyişle, turnuvadaki maç sayısı ile kaybeden oyuncuların sayısı aynıdır.

Sizin yanıtınız:

☐ Yapamadım.

☐ A’yı yanıtladım ama B’yi yanıtlayamadım.

☐ Şimdi öğrendim ya da önceden biliyordum.

B’yi doğru yanıtladıysanız, büyük olasılıkla, maç sayısının oyuncu sayısının bir eksiği ya da kaybedenlerin sayısına eşit olduğu sonucuna varmışsınızdır. Birçok kişi yanlış bir sonuca vararak bu soruya 90 yanıtını verdi. Ancak oyuncu sayısı değiştirilseydi –498 gibi– soruyu doğru yanıtlayanlar da şaşırabilirlerdi.

Böylece burada anlama alanının tamamını görebiliyoruz: “Sonucu hatırlamak” – “bu örneklerde doğru olsa bile doğru olduğuna inanmayı reddetmek” – “sonucu anlamak ve kabul etmek.”

Bu örneğin gösterdiği gibi, anladığımızı (öğrendiğimizi) düşündüğümüz şeyin geçerliliğini ve ilintisini kontrol etme fırsatımız yoksa, içbilginin pek bir değeri yoktur. Yalnızca bir tenis turnuvası düzenleyicisi 1.261 oyuncu için maç programlarını planlayıp kortları hazırlattığında bu içbilginin geçerliliği (kalitesi) sınanacaktır. Düzenleyici

bu içbilgiye ve oynanacak maç sayısının 1.260 olacağı sonucuna güvenmeye kalkışır mı?

Sonuç: Yeni içbilgiye inanabilmek ve onu kullanabilmek için, önce deneyimler aracılığıyla geçerliliğini doğrulamamız gerekir.

Bu süreci içselleştirme olarak adlandırabiliriz.

Engeller

Artık örneklerde sözünü ettiğimiz engelleri, öğrenme süreciyle ve çeşitli aşamalarıyla ilişkilendirebilir, böylece sık rastlanan öğrenme engellerine ve süreçte nerelerde ortaya çıktıklarına genel bir bakış elde edebiliriz.

1. Öğrenmenin öncelikli koşulları dikkat, merak ve ilgidir. Tipik engellerden bazıları:

- Eğitimin anlamlı bir hedefi yoktur.
- Eğitimin hedefini ayırt etmek zordur.
- Öğrencinin anlamlı bir hedefi yoktur.
- Örnekler: 1. x kaçtır? (ve daha pek çokları)

2. Bilgi yönünden en sık rastlanan engeller:

- Bilgi tutarsızdır ve çelişkili mesajlar içerir.
- Farklı referans çerçeveleri bilgiye farklı anlamlar yükler.
- Yanlış biçimdedir – fazla teorik, gerçek yaşam koşullarıyla az ilişkili, sıkıcıdır.
- Dili ağırdır.
- Terminolojisi anlaşılmazdır.
- Sunulma sırası yanlıştır.
- Örnekler: 2. Yönetimden, 3. Retorik, 4. Kargaları Öldürme Sanatı, 5. Üç Fotoğraf, 6. Alıntı.

3. Öğrenci bilgiyi önce işlemelidir, ancak bundan sonra onu deneyime dönüştürüp sonuç çıkarabilir. İşleme aşamasındaki engellerden bazıları:

- Zaman darlığı.
- İşlenecek öz, malzeme olmaması.
- Alıştırma ile hedef arasında ilişki olmaması ya da ilişkinin net olmaması.

- Yanlış biçimde olması.

Örnekler: 7. Bütçe Çalışması, 8. Finansal Model, 9. Portre.

4. Öğrenci aşağıdaki durumlarda deneyimleri ve sezgisel çıkarımları kullanışlı içbilgiye dönüştüremez:

- İleri sürülen çıkarım (içbilgi) öğrencinin sezgisel çıkarımıyla çelişiyorsa.
- Öğrencinin referans çerçevesiyle içbilgi arasındaki fark çok fazlaysa.
- İçbilginin biçiminin (model, formül) uygun olmadığı algılanıyorsa.
- Öğrenciye sezgisel kavrayışlarını entelektüel içbilgiye dönüştürme (kavramlaştırma adı verilen süreç) konusunda hiç yardım edilmiyorsa.
- Örnek: 10. Görsel Geşaltler.

5. İçbilgiyi pekiştirmeyi sağlayan uygulama ve kullanışlılık şunları gerektirir:

- Sınıfta edinilen içbilginin kullanılabilecek durumlara aktarılması.
- İçbilgiyi ilgili bağlamda kullanma (sınama) olanağı.

Örnek: 11. Kaç Tenis Maçı?

Açık ki hayal edilen şudur: Eğitim sürecini değiştirip tüm bu engellerden arındırmak. Peki, biz öğrenciler bu hayalin gerçekleşmesini beklerken ne yapmalıyız? Şimdiye kadar engelleri kabul etmek, onlarla boğuşmak ve durumu idare etmek zorunda bırakıldık. Ama artık böyle olması gerekmez. Koşullar elverişsiz görünse bile, herkesin bu engellerin kurbanı olmaktan kurtulmak için yapabileceği birçok şey var. İşte iki tanesi:

Birincisi, öğrencilerle öğretmenler arasında sürekli bir diyalogu teşvik etmektir. Böylece birlikte çalışabilir, eğitim sürecini iyileştirebilir, öğrenme için daha iyi koşullar yaratabilirler. İkincisiyse, kullanılan eğitim yöntemlerine kendi öğrenme yöntemlerimizi uygulamaktır. Şüphesiz her iki yol da gereklidir.

Dünyanın çeşitli yerlerinden insanlar, dört, beş ya da altı kişilik gruplar halinde önceki öğrenme deneyine katıldılar. Her grupta sonuçlar birbirinden çok farklıydı, hatta altyapı, eğitim ve ilgileri yönünden “homojen” diye nitelendirilebilecek gruplarda bile. Sonuçlardaki bu farklılıklar eğitimin bir tür “tipik öğrenci” eğitimi şeklinde tasarlanmamasının önemini doğruluyor. Çünkü tipik öğrenci diye bir şey yoktur. Buna karşın, eğitim yıllardır belli bir “hedef kitledeki tipik öğrenciler” için planlanıp tasarlanıyor. Burada, gruptaki diğer öğrencilerin de normal bir eğri izleyerek “tipik öğrenciler” etrafında dağıldığı varsayılıyor ve farklılıklarla baş etmek için “biyekselleştirme” unsurları yaratılmaya çalışılıyor. Salt mantıkla baktığımızda ve içbilginin sayılabilir (birimlerle ölçülebilir) olduğunu düşündüğümüzde yukarıdaki varsayım çok yerindedir. Ne var ki, içbilginin nitelik açısından değerlendirildiği yeni bir bakış açısına geçiyoruz. O nedenle de pek çok yerde insanlar, en temel eğitim kavramlarının bile biçimini ve içeriğini yeniden gözden geçirme sürecine girdiler ve uygulanan eğitimin sonuç ve etkilerini değerlendirecek yeni yollar arayışı içindeler.

Eğitime yeni ve köklü bir bakış açısı şekilleniyor. Bu arada akla ilginç bir soru geliyor: Eğer gruplar gönüllü bir deneye katılmak yerine, örneğin sonuçlarının maaş artışı alıp almayacaklarını belirleyeceği bir testi cevaplasalardı, grupların sonuçları daha üniform olur muydu? Bence olurdu, çünkü not, maaş gibi motive edici dış etmenler ya da tehditler “daha sıkı çalışmamızı” sağlayabilir. Sorun, bu yolla edinilen içbilgilerin genelde daha az yararlı (ve öğrenme süresinin çok daha keyifsiz) olmasıdır. Ancak, göstermeye çalışacağım gibi, bu tür koşullar altında bile “tıkanmayı” önlemenin yolları vardır.

Önümde sıralarında kıvranan 28 küçük insan duruyordu. Öğretmen ön tarafta güvenli bir şekilde tahtaya dönmüş, küçük bir kareye benzer bir şey çizerek mırıldanıyordu...

“...birdikdörtgeninalanıyüksekliğiylegenişliğininçarpımıolduğunagörevekareninyüksekliğiylegenişliğibirbirineeşitolduğunavebunlarınherbirinekenardendiğinegörekareninalanıbirkenarınkendisiyleçarpımıyanikaresidir...”

Anlaşıldı mı?!

Bu sahneye yaklaşık on yıl önce, çocuklarımın okulunda bir “açık hava etkinliğine” davet edildiğimde tanık olmuştum. Çok moral bozucuydu. Her şeyden önce bana kendi okul yıllarımı hatırlattı. Acaba, çocukken bize nasıl davranıldıysa biz de yetişkin olunca derslerde ve konferanslarda onu mu yapıyorduk? Öğrencilerin ve öğretmenlerin yapması gereken bu muydu?

Ben şahsen öğrenme için geleneksel olarak derslerin yapıldığı sınıflardan daha elverişsiz bir ortam hayal edemiyorum. İlişkilendirmeler yapmaya yardımcı hiçbir şeyin olmadığı, tamamen bomboş bir yer. Sınıfta gerçekliğe açılan tek pencere bir projektördür ve gerçekliğin bu pencereden ne kadar gireceğine ve nasıl gösterileceğine öğretmen dediğimiz kişi tek başına karar verir. Üstlerine model adını verdiğimiz çeşitli düzenlemeler halinde metinler, daireler, kareler ve oklar yerleştirilmiş slaytlar art arda gösterilir. Ve yalnızca bazı kişilerin (slaytları rahatça görebilecekleri ön sıralarda bir yerde oturma şansı yakalayanların) biraz anlayabildiği bilgiler hızla yenisiyle değişir. Öğrenme koşulları öğretmen tarafından dikte edilir.

Ya da eski okul günlerinden bir anekdottaki gibi olur:

- Pekâlâ çocuklar, bugün bir şeyler öğrendiniz mi?
- Hayır öğretmenim, sizi dinlemekle çok meşguldük.

Eğitimle ilgili bu açıklamalarım yüzünden çok eleştirildim. “Haksız, hatta çirkin,” dediler. “Durum böyle değil. En azından artık değil.” İnsanlar bu açıklamayı işin ehli öğretmenlere ve öğretim üyelerine bir hakaret olarak algıladılar.

Son kısma katılabilirim. Çünkü işin ehli diye niteleyebileceğim öğretmen ve öğretim üyeleri hâlâ bir azınlık. Ve bunu profesyonel bir eğitmen olarak konumuma göre değil, yetişkin bir öğrenci olarak epeyce uzun deneyimime dayanarak söylüyorum, yaşadığım son derece değerli birkaç deneyim sadece birçok kötü deneyimin noksanlıklarına dikkat çekmeye yaradı.

Bu hassas bir konudur. Pek çok kişi öğretme yeteneklerine yöneltilen eleştirileri kişisel saldırı olarak algılar. Bunun bir hassasiyet sorunu olduğunun bir başka göstergesi de, güçlü kişiliklerin kendilerini

ders alan biri rolünde bulduklarında gösterebildikleri yumuşak başlılıktır. İtiraz etmeden zamanlarının harcanmasına izin vererek öylece otururlar, sonra da dersin sonunda (büyük olasılıkla) olumsuz bir değerlendirme yaparak memnuniyetsizliklerini gösterirler. Ama artık çok geçtir. Öyleyse kendimize, derse katılanların kendilerinin daha kabahatli olup olmadıklarını sormalıyız. Bana göre bir dereceye kadar bu doğru.

Tipik Bir Durum

Katılımcılar gruplar halinde çalışıyorlardı. Öğretmen ne yaptıklarını anlamak için grup üyelerinden birine yaklaştı. Grup lideri öğretmene dönüp şöyle dedi: “İstedığınız yol bu muydu?” Bu ödevi kimin yararı için yapıyorlardı acaba?

Ya da, “Son iki saattir bir şey anlamadım.” “Neden hiçbir şey söylemedin?” “Şey, öğretirken sizi bölmek istemedim.”

Bazen öğrencilerin sırf öğretmene slaytlarını gösterme izni vermek için oradalarımı gibi davrandıkları duygusuna kapılıyorum.

Kanımcı, öğretmenleri karalama-sindirme mücadelesine girişmektense, öğretme yöntemlerinin ve kendimize öğretilmesine izin verdiğimiz yöntemlerin arkasındaki geleneksel kavramları irdelemek ve sorgulamak—bu kavramları modern yetişkin öğrencilerin talepleri ışığında görebilmek, ihtiyaçlarının farkında olmak, neyin, nasıl öğretilmesi gerektiğinden başlamak—daha yapıcı olacak. Eğitim ritüeller toplamıdır şeklindeki köhne fikre meydan okumalıyız.

Ben eğitim sürecinde öğretmenle öğrenciler arasında daha iyi etkileşimin peşindeyim. İnsanların ritüelleri bir yana bırakarak ve bir tarafta geleneksel öğretmen, öteki tarafta da geleneksel öğrenci rollerini—hiç kimsenin gerçekten istemediği rolleri!—terk ederek katıldıkları bir işbirliği ortamına ihtiyacımız var. Sürekli birbirini pekiştiren bu istenmeyen rol beklentileri, örgün eğitimdeki düşük verimlilik düzeyinin altında yatan başlıca nedendir.

Bir öğrencinin düşüncesi:

*Öğretmen, ben öyle davranması gerektiğini
düşünüyorum sanıp öyle davranıyor,
onun için belki ben de, o böyle davranmam
gerektiğini düşünüyor sanıp böyle davranıyorum,
oysa, ikimizden herhangi birinin davrandığı gibi
davranmayı ikimiz de istemiyoruz!*

Yeni Öğrenci

Son yılların ekonomik iklimi, eğitimdeki yenilenmenin arkasında-
ski önemli güçlerden biri oldu. Daha fazla verimlilik ve kaynak-
ların daha etkili kullanılması ihtiyacı insanları günümüzün öğretim
yöntemlerine alternatifler aramaya itiyor. Öğretim yöntemleriyle ve
çalışma biçimleriyle ilgili değerlendirmeler benimsenen tasarruf ön-
lemlerinin tümüne dahil edilmedi, ama dahil edildiği durumlarda da
bu, öğrenciler ve danışmanları daha az öğretimden daha çok şey öğ-
renmek istedikleri için oldu.

Burada bir haftalık bir kursun sonunda kursiyerlerin öğretmenle-
rine nasıl teşekkür ettiklerini göstererek “geleneksel öğrenci” ve “mo-
dern öğrenci” kavramlarını örnekleyebiliriz.

Della: Bu müthiş kurs için teşekkür etmek istiyorum. Ralph ve di-
ğer öğretmenler olağanüstü bir iş başardılar. Siz de çok harikaydı-
nız. Kurs dört dörtlük, yararlı ve eğiticiydi. Eminim eve gidip her şeyi
özümseme fırsatı bulduğumuzda, öğrendiklerimizden inanılmaz de-
recede yararlanacağız. Eminim diğerleri de benimle aynı fikirdedir.

(Sonra Harry ayağa kalkar, biraz çekinerek. Onun da söyleyecek-
leri vardır.)

Harry: Bakın, üzgünüm ama ne yazık ki ben aynı fikirde değilim.
Sanırım, Ralph geçen hafta boyunca ne kadar az şey öğrendiğimi bil-

se hayal kırıklığına uğradı. Ralph gerçekten çaba gösterdiği halde bu kurs bana kendimi aptal, yetersiz, beceriksiz hissettirdi. O, yapabileceğinin en iyisini yaptı ama sorun bizim yapabileceğimizin en iyisini yapıp yapmadığımızda. Sonuçta anladım ki, bir şey öğreneceksem, kendi deneyimlerime dayanarak kendi sonuçlarımı çıkarmalıyım. Başka bir deyişle, işin içine girmem, gerçek anlamda girmem gerekir.

İki kişi aynı olay hakkında nasıl bu kadar farklı izlenimler edinebilir? Aynı kurstan mı söz ediyorlar? Açıkçası, aradaki fark deneyimlerini tamamen farklı yollarla değerlendirmeleridir. Büyük olasılıkla her ikisi de olağan, iyi yürüyen bir kurstan (ya da seminer, konferans, eğitim programı, vb.) söz ediyorlardı. Hepimiz bu modele hayli alışkınız: Öğretmen kendisinden bekleneni yapar, öğrenciler de kendilerinden bekleneni yaparlar. Kursun sonunda kursun ne kadar yararlı olduğunu onaylayan iltifatlar yapılır... Kurs normlara göre tamamlanır, herkes kendisine ve diğerlerine geçer not verir ve çabaları için memnun olarak ayrılır.

Öte yandan kursa farklı bir açıdan bakarsak bu açıklama tam tersi olur. Harry, "Kendimi aptal, yetersiz, beceriksiz hissettim" derken, taleplerinin tamamen farklı olduğunu gösteriyor. Herkesin beklentisi çok az olduğu için sinirlenmiş ve kendisinin geleneksel öğrenci rolüne kolayca girmesi yüzünden de hayal kırıklığına uğramıştı. En sonunda, geçen hafta boyunca ne kadar zaman harcadığını fark ettiğinde, "Kendi deneyimlerime dayanarak kendi sonuçlarımı çıkarmalıyım," dedi.

Harry bu etkileyici girişin ardından, diğerlerine öğrenmemekten öğrendiğini anlatmaya devam etti. Geçen hafta boyunca yaşadığı deneyimlerden söz etti ve konuşmasından temel öğrenme koşullarını (öğrenme sürecini tamamlamak için gereken koşulları) saptamak hiç zor değildi. Dolayısıyla bunu, bir kişinin öğrenme koşullarının zayıf olduğu bir durumu nasıl analiz ettiğinin ifadesi olarak görebiliriz.

“Öğrenmemekten Öğrendiğim”

Harry: Öğrenciler ve öğretmenler olarak neyi yanlış yaptığımızı buldum. Bir saniye durun ve geçen pazartesi buraya geldiğimizde neler hissettiğinizi hatırlamaya çalışın. Hepimiz biraz yol yorgunuyduk, birçok yeni izlenimimiz vardı ve daha önce hiç görmediğimiz pek çok yüzle karşılaştık. Ralph şurada, önde duruyordu. Biz içeri girdik ve itaatkâr bir tavırla yoklama için sıraya girdik.

Hatırladınız mı? Hepimiz kendi derin düşüncelerimize dalmıştık, Ralph da kendininkilere. Bizimle ilgili bir şey düşünmüyordu; düşünceleri kendisiyle ilgiliydi, sonraki yapacağı şeyi planlıyordu. Biz tıpkı tiyatro izleyicileri gibi davranıyorduk; pasif bir şekilde öylece oturmuş, aktörün gösterisine başlamasını bekliyorduk.

Bunu neden yaptık? Yaptık çünkü okula başladığımızdan beri tüm sorumluluğu öğretmene devretmek üzere eğitildik. Önde duran kişi kararı veren kişidir.

Hatırlarsanız, bir gün geldiğimizde içeri girerken sıralarımızın üstünde pusulalar görmüş ve birden hepimiz sınıfa daha hızlı girmeye başlamıştık. Tam pusulaları elimize alıp bakacakken, Ralph şöyle bağırmıştı: “Pusulalara dokunmayın! Pusulalara dokunmayın, dedim! Onlar oyuncak değil. Son derece hassas aletler.”

Bu sizi vazgeçirmeye ve hevesinizi kırmaya yeter de artar. Sonra da hiçbir şey öğrenemezsiniz. İşte bu yüzden ilk günü hatırlıyorum. Açıkçası, bir şey hakkında düşünmeye ve sorular sormaya başladığınızda, yani öğrenmek için motive olduğunuzda, onu inceleme, nasıl çalıştığını görme fırsatınızın olması gerekir. Ama bunu yapmak için size ihtiyacınız olan bilgilerin –fazlasının değil– verilmesi gerekir. Şunu kastediyorum:

Beni tanımadığınızı düşünün. Birbirimizi daha önce hiç görmedik. Dışarda lobide kahve içip arkadaşlarınızla konuşuyorsunuz ve birden

ben geliyorum. Unutmayın, beni daha önce hiç görmediniz. Ve şöyle diyorum: “Erkekler tuvaletine gitmek için bir kat aşağı indikten sonra asma katı inin. Sonra sola dönün, tekrar sola dönün, koridoru geçin, sağa dönünce erkekler tuvaleti solda.” Sonra da çekip gidiyorum. Kafanız allak bullak, neler olduğunu anlayamadan bakakalıyorsunuz.

Ama sonra, diyelim ki aradan iki saat geçiyor ve tuvalete gitmeniz gerekiyor. Erkekler tuvaletini aramaya başlıyorsunuz ve beni görüyorsunuz. Yanıma yaklaşıp önce bir bacağınızın sonra ötekinin üstünde sekerken, sıkışmış bir halde kıvranarak şöyle diyorsunuz: “Söz ettiğin tuvalet neredeydi?” Ben de şöyle diyorum: “Evet, tuvalet! Eski Yunanlıların bile erkekler için özel tuvaletleri olduğunu biliyor muydun? Bu geleneği Romalılara da onlar miras olarak bırakmışlar ve onlar da sonra erkekler tuvaletinin tasarımını geliştirmişler.” Ben Orta Çağ’a gelemeden siz bir kazaya uğrayabilirsiniz!

İşte, çoğu öğretmenin yaptığı budur.

Onlar da bize ihtiyacımız olmayan şeyleri anlatırlar ya da ihtiyacımız olduğunda başka şeyler anlatırlar. Peki, biz bunun karşılığında ne yaparız? Hiçbir şey. Ses çıkarmadan kayıtsız tavırlarla dinleriz.

Demek ki suçu biraz da kendimizde aramalıyız. Kaymaması için dirseğimizin altına bir silgi koyup elimizi başımıza dayar, koyun gibi otururuz. Hepimiz farkında olmadan, ne zaman başımızı sallayarak onaylamamız gerektiğini biliriz. Bu başla onaylama hareketinin ilginç yanı, öğretmenin olumlu ya da olumsuz ne dediği fark etmeden daima başımızı sallayarak kabul ettiğimizi göstermemizdir.

Böylece öğretmen hepimizin onu dinleyip anladığımızı ve onunla aynı sonuçlara vardığımızı düşünür. Ne yazık ki işin aslı öyle değildir. Orada oturur, vücudumuzun bizim için yalan söylemesine izin veririz. Hepimizin alnında, dinleyip dinlemediğimizi gösterecek ve dinlediğimizde yeşile, dinlemediğimizde kırmızıya dönecek birer turnusol kâğıdı olmalı.

Temelde tüm bunlar öğretirken ve öğrenirken kullandığımız yöntemleri özetliyor.

Geçen gün bu konuyu düşündüm. Bisiklete binmeyi öğrenen küçük bir çocuğu izlediniz mi hiç? Peki, çocuklarınıza bisiklete binmeyi bir konferans vererek öğretmeyi düşünebilir misiniz? Hiç sanmam.

Şimdi sizinle zihinsel bir deney yapmayı deneyelim. Bisiklete binmeyi bilmediğinizi varsayalım. Öğrenmek istiyorsunuz ve bir bisiklete binme kursuna kaydoldunuz, ben de sizin öğretmeninizim. Heyecanlısınız. Başkalarının bisikletleriyle vızı vızır gezdiklerini görüyorsunuz ve bu size çok eğlenceli geliyor. Sonunda artık siz de aynı şeyi yapmayı öğreneceksiniz.

Büyük gün geldi ve siz sınıfta oturuyorsunuz. Ders programı, molarlar gibi konuları ele alan uzun giriş konuşmamdan sonra nihayet sadede geliyorum: "İlk önce temel bilgileri öğrenmeniz gerekli," diyorum ve projektörle bir bisiklet resmini gösteriyorum. Resmin üstünde bisikletin tüm parçalarının adlarını gösteren küçük yazılar var. Arka sıralarda oturanlara, "Üzgünüm bunları göremeyeceksiniz ama dersten sonra birer kopyasını vereceğim," diyorum. Arkadakiler de minnetle başlarını sallıyorlar ve tekrar sandalyelerine gömülüyorlar.

"Söylediğim gibi, önce temel bilgileri öğrenmeniz gerekli," diyerek bisikletin tüm parçalarının adlarını peş peşe sıralıyorum. Viteslere geldiğimde kendimi tutamıyorum. Bisiklet vitesleriyle çok yakından ilgilendiğim için tahtaya geçiyorum ve 10 vitesli bir bisikletin nasıl çalıştığı hakkında 18 dakikalık mini bir konferans veriyorum. Sonra da, "Neyse, şimdi bununla işimiz yok," diyerek bitiriyorum.

Böylece kırk sekiz dakika geçmiş oluyor. Odada hava kalmıyor. Bisiklete binmeyi öğrenme hayalinizi çoktan unutup gidiyorsunuz. Sırtınız ağrıyor, popunuz uyuşuyor. İçiniz geçmeye başlıyor. Birden, "Şimdi bisikletin nasıl sürüleceğini anlatacağım," diyorum. Ümitle yerinizde doğruluyorsunuz. Nihayet... "Bisiklete binmek görüldüğü kadar zor değildir," diyorum. Öğretmenler hep böyle söylerler. Bir şeyin aslında öyle olmadığını düşünmemizi sağlamaya çalışırlar: "Bu sıkıcı değil, yalnızca siz öyle olduğunu sanıyorsunuz."

"Söylediğim gibi, bisiklete binmek görüldüğü kadar zor değildir. Ellerinizle gidonu tutarak bisikletin sol tarafında durun. Sol ayağınızı sol pedala yerleştirin, bu sırada pedal en alt konumunda olmalıdır. Sağ ayağınız, sol ayağınızın hemen arkasında yere basıyor olmalıdır.

Kendinizi ve bisikleti biraz hız vermek için sağ ayağınızla itin. Bu sırada düşme eğiliminiz olabilir. Bu eğilim sağa ya da sola doğru olabilir. Eğer sağa doğruysa, vücudunuzun ağırlık merkezini sola doğru eğerek gidonu sağa çevirin, sonra gidonu tekrar sola çevirin. Siz ve bisikletiniz ileri doğru sabit bir hız kazandığınızda, sağ bacağınızı saat yönünün tersine dairesel bir hareketle arkaya götürün. Bu hareket sizi selenin üstüne oturma pozisyonuna getirir. Sonra pedala ileri doğru basınç uygulayın, bu sırada da daha önce belirttiğim gibi dengelenizi koruyun. Anlaşıldı mı?” Dinleyiciler yanıtlarlar:

- “Evet.”
- “Neden?”
- “Çünkü bisiklete binmeyi zaten biliyorduk.”

Kesinlikle. Bisiklete binmeyi zaten biliyorsunuzdur. Aslına bakılırsa, eğitimin yüzde 80’i, öğretmeyi amaçladıkları şeyleri daha önceden bilenler için geliştirilmiş görünüyor.

Az önce sözünü ettiğim buydu. Eğer bir şey öğreneceksem, kendi deneyimlerime dayanarak kendi sonuçlarımı çıkarmalıyım. İşin içine girmem, gerçekten girmem gerekir.

Böylece kendimi aptal, yetersiz ve beceriksiz hissetmek zorunda kalmaz; zeki, akıllı ve becerikli hissederim. Bu hafta, öğrenmemekten öğrendiğim bu oldu.

Bu da bir şeydir. (*)

(*) Bu konuşma “Öğrenmemekten Öğrendiğim” adlı filminden alındı.

Öğrencinin Ricası

Teşekkür konuşması (ya da siz nasıl adlandırırsanız) “nasıl olmasını istiyorum” şeklindeki kişisel görüş olarak yorumlanabilir. Bu, konuşmacının/öğrencinin ricasıdır. (Öğrenme sürecine paralelligi açıktır.)

1. Doğal merakımı öldürmeyin, uyandırın! Başka bir deyişle, “pusulayı” elimden almayın. Başından itibaren işin parçası olmama ve bu kursta neden bulunmam gerektiğine ilişkin kendi fikrimi oluşturmama izin verin.
2. Bana ihtiyacım olmayan bilgi yığınları yerine sadece ihtiyacım olanları verin. Başka bir deyişle, sizin içbilgilerinize saygı duyuyorum ve onları benimle paylaşmak istediğiniz için size teşekkür borçluyum ama, burada öğretmenim olarak bulunmanızın tek nedeninin bana ihtiyacım olan –benim için anlam taşıyan– bilgileri vermek olduğunu unutmayın.
3. Bırakın bir şey hakkında kendim düşünüp kendi sonuçlarımı çıkarayım. Başka bir deyişle, beni kendi sonuç çıkarma ve kavrama yolumdan alıkoymayın. Heyecanınıza ve sabırsızlığınıza hâkim olun. Uzun yılların deneyimlerine dayanan kendi sonuçlarınızı sırf bana anlattınız diye benim de aynı sonuçlara varacağımı düşünmeyin.
4. Anladığım şeyler için sözcükler bulmama yardımcı olun! Başka bir deyişle, anladığımı, onları iliklerime kadar hissettiğimi ve “Hah!” dediğimi gördüğünüzde, anladığım şeyler için sözcükler ve ifadeler bulmama yardım edin ki öğrendiklerimi kullanabileceğim içbilgilere dönüştürebileyim.
5. İçbilgimi kullanmama yardım edin ki uçup giderek işe yaramaz hale gelmesin. Başka bir deyişle, bana içbilgilerimi sınamama, geliştirme ve pekiştirme fırsatı verin. Onları nasıl kullanabileceğimi gösterin ki yeni deneyimlerimin yardımıyla öğrenmeye kendi başıma devam edebileyim.

İnsanlar Öğrenmek İstiyor

İskandinav Havayolları Genel Müdürü Jan Carlzon, *Moments of Truth* (Gerçek Anlar) adlı kitabında şirket çalışanları hakkında görüşünü anlatıyor: “Artık Yeni Kişiyi büyük bir fırsat, henüz dünyanın çoğu yerinde bulunmayan bir yetenek olarak görmeyi öğrenmemiz gerekiyor. Yeni Kişi, kendine güvenen, iyi eğitilmiş biridir ve ağır mali sıkıntılardan büyük ölçüde kurtulmuştur. Bu da onu çok daha nitelikli ve sorumluluk gerektiren işleri üstlenmeye hazır hale getirir.”

Carlzon’un gözlemleri birkaç şirkette yapılan anketlerle de doğrulanmıştır. İsveç Kamuoyu Araştırması Enstitüsü’nün başkanı Bo Ekman şöyle demiştir:

“On binlerce çalışanın tutumlarına yönelik anketler sorumluluk, bağlılık, liderlik ve verimlilik hakkında bazı önemli gerçekleri ortaya koydu:

- İnsanlar işte daha fazla sorumluluk istiyorlar.
- Verimlilik için çaba gösteriyorlar ve işlerin nasıl daha iyi organize edileceğine dair kendi fikirleri var.
- Zihinsel, duygusal ve fiziksel yeteneklerini daha iyi kullanabilmelerine olanak tanıyacak türden bir lider ve şirket istiyorlar.
- Daima şirketlerine bağlılıklarının, karşılığında gördükleri vefa ve değerden daha fazla olduğunu hissediyorlar.
- Daha fazla eğitim istiyorlar.
- İnsan olarak saygı görmek istiyorlar.”

Pek çok işyerinde, verimliliği artırma potansiyeli çok büyüktür. Yaygın bir sorun, işin yapısının dayandığı değerlerin, çalışanların değerlerinden tamamen farklı olmasıdır.

Yönetim kurulu odasındaki kişiler bireyi keşfetmiş gibi görünüyor. Kimse Yeni Kişinin önemli istekleri olduğunu –ve bunun da haklı nedenlere dayandığını– inkâr edemez. Sonuç olarak liderlik kavramı da değişiyor. Görünüşe göre en önemli eğilim, liderliğin “patronun yaptığı şey” olmaktan çıkıp, yöneticilerle astları arasında az ya da çok zımni, karşılıklı bir uzlaşmaya doğru evriliyor olmasıdır. Burada yüzde 200 sorumluluktan söz ediyoruz – yüzde 100 yönetici, yüzde 100 de çalışan için. (Bu yeni liderlik biçimini aşkla karşılaştırmak ilginç olacaktır: Temelde aşk, âşık oldukları konusunda iki tarafın mutabakatını gerektirir!) Dolayısıyla, kimi zaman “patronun liderlik dersi alması” saçma görünebilir. Liderliğin insanların katılımıyla daha iyi gelişeceğini kabul etmek mantıklı olacaktır. (Âşık çiftten birini aşkla ilgili bir kursa göndermenin ne anlamı vardır?)

Liderlikle ilgili bu temel bakış açısı eğitim alanına da damgasını vurmaya başlıyor. Sorumluluk paylaşımı gitgide artıyor ve bu paylaşım yeni eğitim biçimlerinin ortaya çıkmasını sağlıyor. Bu yeni eğitim biçimlerinin hedefleri, içeriği ve yöntemleri artık bireylerin kendi içbilgileriyle ve kendiliğinden öğrenme süreciyle uyumlu. Sonuç olarak, sınıfta eğitim kolektif öğrenme için artık eskisi gibi evrensel bir yöntem olarak nitelendirilmeyecek. (Bu, eskiden şirketlerde hüküm süren tipik “uzman görüşü” yaklaşımıdır. Ya da Mark Twain’in söylediği gibi, “Alet olarak yalnızca çekici olanlara tüm sorunlar çivi gibi görünür.”)

Günümüzde insanlar başka çözümler arayışı içindeler. Projelere katılım, başka bölümlerde iş başında eğitim gibi uygulamalar artarak yaygınlaştı. Öte yandan, eğitimin sınıflardan konferans salonlarına taşındığına dair işaretler de var. Bu da bölüm ve grup yöneticilerinin astlarının öğretmenleri haline geldikleri anlamına geliyor – tam da bir yöneticinin olması gerektiği gibi.

Özellikle bu tür kullanımlar için eğitim malzemeleri geliştiriliyor ve bunun sağlayacağı yararlar çok açık: Yolda geçecek ve işten ayrı kalınacak süre ortadan kalkar; gruplar doğrudan kendi yaptıkları işlerle ilgili şeylere yoğunlaşabilirler; eğitim iş yoğunluğuna göre programlanabilir; “ortak öğrenme” içbilgiyi kullanmayı kolaylaştırır; her birey kendi deneyimlerini ve daha önceki içbilgisini grubun diğer üyeleriyle

le paylaşabilir, liderlik, her katılımcının uzmanlığına ve ilgi alanlarına göre karşılıklı içbilgilerle geliştirilebilir, vb.

Başka önemli eğilimler de var. Ders hedeflerinin seçimi ve düzenlenişi, öğrencinin belirli bir işi daha iyi yapmak için ne hissettiğine ve neye ihtiyacı olduğuna göre yapılıyor. Eskiden ders hedefleri çoğunlukla, biçimsel bir içbilgi listesinden oluşur, dersin sonunda öğrencinin bu maddeleri açıklaması gerekirdi. ("Panhard kolu nedir?" "Yatırım getirisini hesaplama formülü nedir?") İkinci tutum ezbere dayalı, buna karşılık birincisi işin özünü anlamaya yöneliktir.

Vurgu "bir fenomeni öğretmek"ten "bir şeyin nasıl yapılacağını öğretme"ye kaymıştır. "Pazarlamanın ne olduğunu öğrenmek" için bir kursa katılmayız. Kursa katılma amacımız "pazarlamanın nasıl yapılacağını öğrenmek" olur.

Artık derslerin içerikleri eskisi gibi öğrencileri ayaklı başvuru kitapları ya da hatırlama şampiyonları haline getirecek şekilde değil, öğrencilerin deneme ve keşfetme sürecine bir çerçeve oluşturacak şekilde tasarlanıyor.

Öğrenciler daha aktif ve katılımcı oldukça, öğretmenlerin "tıka basa doldurma" eğilimleri de kaybolmaya başlıyor.

Kolb, *Experiential Learning* (Deneyisel Öğrenme) adlı kitabında öğrenmeyi aynı şekilde tanımlıyor: "Öğrenme deneyimlerin dönüştürülmesiyle içbilginin oluşturulması sürecidir."

Öyleyse, eğitimin temel görevi öğrencilerin önceki deneyimlerini almak ve bunları öğrencilere yenilerini kazanma fırsatı vermek üzere kullanmaktır.

Artık öğrencilere yetişkinler gibi davranılacak.

Tebrikler!

3.

İlham Kaynakları

Bir filmi ya da metni “iyi” yapan nedir?
Bir konuşmacıyı inandırıcı yapan nedir?
Katılmamızı sağlayan, dikkatimizi çeken ve
öğrenmemizi sağlayan şey gerçekte nedir?

Etkiler (104)
Drama (106)
Retorik (115)
Reklamcılık (118)

Etkiler

Bazen eğitimin bunca zamandır neden kendi özel dünyasında soyutlandığını merak ediyorum. Diğer iletişim türlerinde müthiş buluşlar yapılırken, öğretme yöntemlerinde ilerleme ve iyileşme neredeyse hiç yok. Teknolojik buluşları kastetmiyorum; bu iletişim biçimlerini insan beynine uyarlayanın yeni ve daha iyi yollarından söz ediyorum.

Daha önce de değindiğim gibi, eğitim ve psikoloji dışındaki disiplinler günümüzde ilham kaynakları olarak kullanılıyor – hem dersleri planlamak için yollar arayan öğretmenler tarafından, hem de farklı “iletişim yöntemlerine” kendi tepkileri hakkında daha çok şey öğrenmek isteyen öğrenciler tarafından.

Eğitimle çok yakından ilişkili olan bu disiplinlerden biri klasik retoriktir. Retorik (güzel ve etkili konuşma, hitabet sanatı) binlerce yıldır öğretme ve başkalarını etkileme arzusunda olan herkesin temel inceleme konusu olmuştur (bunlar arasında politikacılar da hiç az değildir). Ve pazarın güçleri bu disiplini, etkilerini hemen gösterecek şekilde sürekli geliştirip inceltmişlerdir: Ustalıkla retorik yoksa, etki de yoktur güç de.

Film yapımı için önemli bir disiplin olan dramatik sanatlar da benzer şekilde pazar güçleri tarafından cilalanmıştır: “İyi film” yoksa seyirci de yoktur gişe başarısı da. Elbette bu, tiyatro ve diğer edebiyat türleri için de geçerlidir.

Aynı durum reklamcılıkta da geçerlidir: Etkileyici reklam yoksa, satış da yoktur reklamcının komisyonu da.

Bu alanlardaki uzmanlar ne gibi becerilere sahip? Sırları ne? Onları başarılı yapan ne? Çoğunlukla “tek yönlü iletişimden” söz ettiğimiz halde teknikler işe yarıyor. Nasıl?

Hemen akla bir soru geliyor: İnsanları yönlendirmek, böylece inanmak istemedikleri şeylere inandırmak için teatral hilelere başvurmak etik mi? İnsanlara bir politik görüş yerine diğerini benimset-

mek için dramatik teknikleri kullanmak doğru mu? İnsanları belli bir ürünü almaya ikna etmek için kurnazca pazarlama ve satış teknikleri kullanmak doğru mu?

Belki de tam tersini düşünerek çok daha önemli bir sonuca varabiliriz. Başkalarının bizi nasıl etkilemeye çalıştıklarını ve bizim nasıl tepki verdiğimizizi anlarsak, daha zengin öğrenmenin kapılarını açacak daha fazla özgüven ve daha analitik düşünme biçimleri geliştirebiliriz.

Eğer bu disiplinler toplumun geri kalanı üzerinde gerçekten bu kadar büyük bir etki bırakabiliyorsa, şimdiye kadar normal eğitime neden herhangi bir etkileri olmadı?

Daha önce de tartıştığım gibi, acaba okul –sert, huysuz öğretmenleri, korku salan müdürleri, tahta sıraları ve hepsi hizaya geçmiş öğrencileriyle eski moda okul– bilinçsizce olsa bile hâlâ bizim en güçlü modelimiz olarak çalışıyor olabilir mi? Bizi geleneksel öğrenci ve öğretmen rolüne girmeye zorlayan şey kendi okul yıllarımızın anıları olabilir mi? Bir kursa (örgün eğitim düzeninde) katıldığımızda davranışlarımızın her zamankinden farklı olması bu yüzden mi; davranışlarımız öğrencilerin ve öğretmenlerin nasıl davranması gerektiğiyle ilgili düşüncelerimizin (anılarımızın) bilinçsiz bir taklidi mi?

Bilmiyorum. Kimileri böyle düşünüyor, ama kimileri de bunu bir eğitim kurumu olarak okulun abartılı ve gereksiz şekilde kötümser bir betimlemesi olarak hissediyor ve bunun yerine şirketlerin özellikle de yönetimin değerlerinin bir açıklamasını aramamız gerektiğini düşünüyor.

Bazıları da bir kurs ortamında insanların davranış biçiminin şirket kültürünün doğrudan bir yansıması, âdeta bir karikatürü olduğuna inanıyorlar: Bunu o kişilerin yöneticiler ve astları arasındaki ilişkiyi algılama biçiminin bir göstergesi sayıyorlar.

Ancak, geçmişteki (bilinçsiz) modellerin ne olduğuna bakmaksızın, insanlar artan biçimde, başka modellerin ve ilham kaynaklarının arayışı içindeler –örneğin retorik ve drama disiplinlerinden. Bir filmi ya da metni “iyi” yapan nedir? Bir konuşmacıyı inandırıcı yapan nedir? Katılmamızı sağlayan, dikkatimizi çeken ve öğrenmemizi sağlayan şey gerçekte nedir?

Drama

Drama genellikle öykü anlatma sanatı olarak tanımlanır. Yazarları ve film yapımcılarını başarılı kılan işte bu yetenekleridir. Peki, bunu nasıl yapıyorlar?

Ünlü oyun yazarı Ola Olson'un bu konuda öne sürdüğü bazı değerli görüşleri az çok hatırladığım kadarıyla burada anlatmak istiyorum: Bir filmin başlangıcını izlediğinizi düşünün. Filmde bir adam caddede yürüyor. Anlatıcı şöyle diyor: "Bu Joe Doakes. 33 yaşında ve büyük bir şirkette çalışıyor, mesleği de..."

Ne yavan bir anlatım, değil mi? Filmin devamı da daha iyi olacaktı gibi görünmüyor. Bir oyun yazarı olarak Ola, farklı bir giriş planlıyor.

Film, banyo küvetinde yüzen boş bira kutularıyla yakın plan başlıyor. Kamera geri çekilerek daha fazla bira kutusunu gösteriyor. Bir çift ıslak el bir kutuyu daha açıyor. Yakın plan bir ayak küvetten dışarı çıkıyor. Bir havlu bir vücudu sarıyor. Adımlar... Buzdolabının kapağı açılıyor. Bir sürü bira. Küvetin tamamı yüzen bira kutularıyla dolu. Adam tekrar küvete giriyor.

"Kim bu adam acaba?" diye merak ediyorsunuz. Hemen ardından anlatıcı şöyle diyor: "Bu Joe Doakes. 33 yaşında ve büyük bir şirkette çalışıyor, mesleği de..."

Bu bir çocuğun, "Tahmin et hangi elimde" derken kullandığı yöntemle aynı. Tek fark çocuğun bunu kendiliğinden yapması, Ola Olson'unsa bizde belli bir tepkiye yol açmak için bilinçli olarak planlaması.

Kovboy filmleri genelde nasıl başlar? Hiçbir şekilde şunlar söylenerek başlamaz: "Bu filme hoş geldiniz. Film iyi ve kötü hakkında. Filmin sonunda iyinin kötüye karşı zafer kazandığını" (mutlu son) ya da "kötünün iyiye karşı zafer kazandığını göreceksiniz" (trajik son). Bunun yerine, silahlı bir çatışma, bir banka soygunu ya da başka bir dramatik olayla başlar.

Ya da daha gösterişsiz, daha “sanatsal” bir sinema dili de görebiliriz. Film bir bara açılan basamakların çekimiyle başlar. Havada kavurucu bir sıcak vardır. Bir kedi yavrusu tüylerini yalar. Barın kapısı hızla açılır. Koyu renk elbiseli bir adamın bacaklarını görürüz. Bir tekme. Kedi yavrusunun acı feryadı. Bacaklar sağa doğru hareket eder. Sessizlik. Beyaz giyimli bir çift bacak merdiveni çıkar. Adam eğilip kediyi şefkatle okşar ve sola doğru gidip görüntünün dışına çıkar. Bu bize filmin neyle ilgili olduğunu anlatmaya yeter de artar: İki adamla karakterize edilen iyi (beyaz elbiseler) ile kötü (siyah elbiseler) arasındaki mücadele. “Neler olacak?”

Dramatik sanatların jargonunda filmin başlangıcına açılış denir. Açılış yalnızca bizim ilgimizi çekmek ve heyecanlanmamızı sağlamak üzere tasarlanmaz, asıl amacı filmin temel çatışmasını belirlemektir. (Bir dahaki film izleyişinizde filmde hangi açılışın kullanıldığını ve nasıl yapılandırıldığını bulmaya çalışın.)

Milos Forman, günümüzün en yetenekli film yapımcılarından. Çok beğenilen filmi *Guguk Kuşu*’nun açılışı şimdiden bir klasik sayılıyor. İki ana karakteri (düşmanlar) sunmak için çeşitli sinema hileleri kullanır – tek tek ayırt etmesi güç, ama bütünü ve olayları algılayışımızı etkileyen ayrıntılardır bunlar.

Forman, aynı kamera açısını Hemşire Ratched’in (Louise Fletcher) akıl hastanesine geldiği ilk sahnede de, McMurphy’nin (Jack Nicholson) girdiği sahnede de kullanır. (Çünkü bu giriş sahneleri öyle büyüleyicidir ki, arkalarındaki “tekniki” görebilmek için defalarca izlemeniz gerekir.)

Öyleyse açılışın işlevi heyecanlandırıcı bir durum ve beklenti yaratmaktır. Peki sonra ne olur? (108. sayfadaki resme bakın.)

Açılış (dikkat) sahnesinden sonra, krizin (bilgi) sergilenme sahnesine geliriz, burada izleyicilerin kimin kim olduğunu, aralarındaki ilişkileri, olayın nerede geçtiğini ve benzeri şeyleri öğrenmeleri gerekir. Bu genellikle filmin en sıkıcı kısmıdır ve olayları takip etmek her zaman kolay olmaz.

Burada yazarın becerileri gerçekten sınanır. Bize sadece gerekli ve yeterli bilgileri vermesi ve bunu da ilginç bir hale getirerek yapması gerekir. (Daha başarısız filmlerde, izleyicilere bilgi vermek adına



HEMŞİRE RATCHED: Sade hemşire başlığı. Sallanan anahtarlık (güç). Dimdik duruş ve ağır adımlarla yürüyüş (yalnızlık). Çelik kapı (çarpma sesi). Yanan kırmızı ampul. Cilalı yer döşemesi. Sert, soğuk aydınlatma (yapay içmekân).



McMURPHY: Kep. Islık (özgürlükten geliş). Gündelik kıyafetler. Dans (kahramanın geliş). Diğerleriyle temas (hastalarla). Yumuşak, sıcak aydınlatma (sakin klasik müzik).

oyuncuların rolleri gülünç bir biçimde yapmacık hale gelebilir. "Bize yalnız sen yardım edebilirsin, Flash. Galaksi İmparatorluğu'nun kötü ruhlu yöneticisi İmparator Ming, Dünya'ya bir saldırı planlıyor."

Sonra film çatışmanın tırmanış sahnesiyle devam eder. Burada dramanın zıt güçler arasındaki çatışmalar ve gerilimler üzerine kurulduğunu belirtmem gerekiyor: Farklı kılıklar içindeki iyi ve kötü ya da bilinen ve bilinmeyen. Çatışmanın tırmanışı sahnesinde mücadele izleyiciye, "Ne olacak?" sorusunu sorduracak şekilde işlenir. Olay örgüsü doruk noktasına doğru ilerler.

Doruk noktası ya da çatışmanın çözümüyle mücadele sonlandırılır. Burada katilin kim olduğunu anlarız. Ya kahraman ya da kötü adam son düellodan zaferle ayrılır. Araba takibi çarpışmayla son bulur. Fesat olayları aydınlanır. Her şey açıklığa kavuşur.

Son sahnede "günbatımında gözden kaybolan" ana karakteri, bir deneyim zenginini görürüz. Aynı zamanda filmde biz de bir deneyim zengini olarak ve aklımızda yanıtlanmamış önemli bir soru olmadan ayrılırız (tabii film yapımcısının niyeti tam da yanıtlanmamış soruları bize bırakmak değilse).

Beş temel öğeden oluşan bu anlatım kalıbı, bir bütün olarak tek başına filme uygulanmakla kalmaz; filmin her uzun bölümüne (geş-talt) ve tek tek sahneler de uygulanır.

Ve bu teknik işe yarar, çünkü zihnimiz de bu şekilde çalışır (öğ-renme süreci).

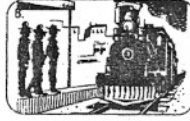
Dramatik sanatların bu boyutunu göstermek için bir başka sine-ma klasiğini, *Kahraman Şerifi* (High Noon) ele alalım ve size yazar rolü oynama fırsatı tanımak üzere küçük parçalara bölelim. Bu alış-tırmayı yapabilmek için filmi izlemiş olmanız gerekmez.

110-111. sayfalarda filmde 15 sahneyi karışık sırada anlattık. Sahneleri dramanın anlatım yöntemine göre sıralamaya çalışın.

Sahnelerin filmdeki gerçek sıralaması 112-113. sayfalarda veril-miştir.



A. Will ile çete lideri kasabanın ana caddesinde karşı karşıya geldikleri sırada diğer çete üyeleri de çevredeki binaların damlarında pusuya yatarak nişan almışlardır. Saat tam 12'dir ("Öğle Vakti")(*)



B. Çete lideri, üç çete üyesiyle buluşacağı tren istasyonuna gelir.



C. Kasaba halkı gizlendikleri yerlerden sevinç nidalarıyla çıkarlar.



D. Will ve Amy şerifin bürosunda evlenirler. Will silahını ve rozetini bırakarak işinden ayrılır. Çiftliğe yerleşmeye karar vermişlerdir.



E. Bir silah sesi duyulur. Çete lideri yere düşer, ölmüştür.



F. Kasabanın dışındaki tepede, karalar giymiş üç atlı bir ağacın altında buluşur. Kasabaya inerler ve tren istasyonunda beklemeye başlarlar. Saat, öğleden önce on bire çeyrek kalayı göstermektedir.



G. Will ve Amy kasabadan ayrılırlar ama çok geçmeden Will geri dönüp kaderiyle yüzleşmeye karar verir.



H. Bir telgraf habercisi aceleyle içeri girerek çete liderinin tahliye olduğunu ve kendisini hapse gönderen şerifi öldürmek için kasabaya dönmek üzere olduğunu haber verir.

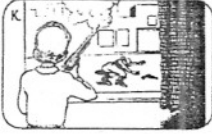
(*) Filmin orijinal adı "High Noon"a gönderme. (ç.n.)



I. Çift, başka bir yerdeki yeni bir yaşama doğru kasabadan ayrılır.



J. Ama bir sorun vardır: Will, Amy'ye bir daha asla şiddete başvurmayaacağına dair söz vermiştir. Amy onu, kasabada kalması halinde boşanmakla tehdit eder. Kasaba halkı, yardım etmeye cesaretleri olmadığından Will'i yalnız bırakmıştır.



K. Amy kocasının ne kadar cesur olduğunu farkına varmıştır. Gittikçe artan hayranlık duygusu onu kasabaya dönmeye, hatta bir silah alıp çete liderini vurmaya ikna etmiştir.



L. Amy ve Will at arabalarına binerler. Atasözündeki gibi: Tehlike yaklaştığında, öldürmek için hiçbir bahaneyi kabul etmeyen Quaker'lar bile silahlanmalıdır.



M. Will'in kararı açıklanır. Kasabada kalacak ve çete lideriyle savaşarak bu sorunu halledecektir.



N. Will, çete lideriyle karşılaşacağı boş kasabaya tek başına döner. Hesaplaşmaya karar vermiştir.



O. Caddenin bir ucunda açık renk giysilerle Will, diğer ucunda da koyu renk giysilerle çete lideri yerlerini almışlardır.

Açılış
SAHNELER

Sergileme
SAHNELER

Çatışmanın
Tırmanışı
SAHNELER

Çatışmanın
Çözümüne
SAHNELER

Final
SAHNELER

Bu öyküyü nasıl anlatırdınız? Doğru yanıt için sonraki sayfaya bakın.

İşte sahnelerin filmdeki sırası. Temel çatışma ilk sahnede (açılış) sunuluyor. Yönetmen “kötü görünümlü üç atlı” ile başlayarak izleyiciye bir tehlike duygusu aktarıyor. Peki ama neyin tehlikesi?

Nikâhın romantizmi tezat oluşturuyor. Telgraf habercisi gelinceye dek tehlikenin ne olduğunu anlamıyoruz. Sonraki bölümde yönetmen, kahramanın iç çatışmalarını açıklıyor. Burada drama tırmanışa geçmeden önce, Will’in zor tercihiyle ilgili gerekli ve yeterli bilgiyi alıyoruz. “Sonra ne olacak?”

Açılış



F. Kasabanın dışındaki tepede, karalar giymiş üç atlı bir ağacın altında buluşur. Kasabaya inerler ve tren istasyonunda beklemeye başlarlar. Saat, öğleden önce on bire çeyrek kalayı göstermektedir.



D. Will ve Amy şerifin bürosunda evlenirler. Will silahını ve rozetini bırakarak işinden ayrılır. Çiftliğe yerleşmeye karar vermişlerdir.



H. Bir telgraf habercisi aceleyle içeri girerek çete liderinin tahliye olduğunu ve kendisini hapse gönderen şerifi öldürmek için kasabaya dönmek üzere olduğunu haber verir.

Sergileme



M. Will'in kararı açıklar. Kasabada kalacak ve çete lideriyle savaşarak bu sorunu halledecektir.

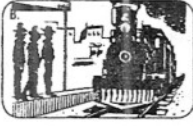


J. Ama bir sorun vardır: Will, Amy'ye bir daha asla şiddete başvurmayaacağına dair söz vermiştir. Amy onu, kasabada kalması halinde boşanmakla tehdit eder. Korku içindeki kasaba halkı, yardım etmeye cesaretleri olmadığından Will'i yalnız bırakmıştır.



G. Will ve Amy kasabadan ayrılırlar ama çok geçmeden Will geri dönüp kaderiyle yüzleşmeye karar verir.

Çatışmanın Tırmanışı



B. Çete lideri, üç çete üyesiyle buluşacağı tren istasyonuna gelir.



N. Will, çete lideriyle karşılaşacağı boş kasabaya tek başına döner. Hesaplaşmaya karar vermişlerdir.



A. Will ile çete lideri kasabanın ana caddesinde karşı karşıya geldikleri sırada diğer çete üyeleri de çevredeki binaların damlarında pusuya yatarak nişan almışlardır. Saat tam 12'dir ("Öğle Vakti").

Çatışmanın Çözümüne



O. Caddenin bir ucunda açık renk giysilerle Will, diğer ucunda da koyu renk giysilerle çete lideri yerlerini almışlardır.



E. Bir silah sesi duyulur. Çete lideri yere düşer, ölmüştür.



K. Amy kocasının ne kadar cesur olduğunu farkına varmıştır. Gittikçe artan hayranlık duygusu onu kasabaya dönme-ye, hatta bir silah alıp çete liderini vurmaya ikna etmiştir.

Final



C. Kasaba halkı gizlendikleri yerlerden sevinç nidalarıyla çıkarlar.



L. Amy ve Will at arabalarına binerler. Atasözündeki gibi: Tehlike yaklaştığında Quaker'lar bile silahlanmalıdır.



I. Çift başka bir yerdeki yeni bir yaşama doğru kasabadan ayrılır.

ÖĞRENME SÜRECİ	DRAMA
İlgi, merak Zihinsel olarak hazır ve alıcı olma.	Açılış Filmin temel çatışmasının belirlenmesi – İyi ve kötü – Bilinen ve bilinmeyen
Bilgi Olgular ve veriler bilgiye dönüştürülür.	Krizin sergilenmesi Kim kimdir? Sorun nedir? Karakterlerin birbirlerine göre güçlü yönleri nelerdir?
İşleme Bilgi deneyim ve kavrayışa dönüştürülür.	Çatışmanın tırmanışı Vuruşma: “Ne olacak?”
Sonuç Deneyimler ve kavrayışlar içbilgiye dönüştürülür.	Çatışmanın çözümlenmesi Doruk noktası “Yani şöyle oldu...”
Uygulama İçbilgi beceri ve tutumlara –ve bilgeliğe– dönüştürülür.	Final Bir deneyim zengini.

Öğrenme süreci (kendiliğinden nasıl öğrendiğimiz) ile dramanın temel ilkeleri (öykü anlatma sanatı) şaşırtıcı derecede benzerdir.

Bu alıştırmayı hazırlarken (Ola Olson, Krister Nathanaelson ve ben) ilginç bir şey öğrendik: Bu film Kore Savaşı’nda Amerikan halkının desteğini kazanabilmek için Merkezi Haberalma Teşkilatı (CIA) tarafından sipariş edilmiş. Mesaj, yani filmin önermesi, çete liderini Will’in karısının vurduğunu öğrendiğimiz sahnede, akılda kalıcı bir sonuç olarak sunuluyor. Mesaj şu: Tehlike (komünizm) tehdit ettiğinde, en barışsever bir Quaker (Amerikalı) bile silahlara sarılmalıdır.

Son sahne bu amaca hizmet etmiştir. Will’in karısı kötü adamı vurduğunda izleyici çok keyiflendi ve senaryoda planlandığı üzere Will’in karısı kahraman oldu.

Retorik

Dramatik sanatların köklerinin klasik retoriğe uzandığını söylemek herhalde doğru olur. İsveç'in tek retorik profesörü Kurt Johannessson'dan retoriğin öğelerini kısaca özetlemesini rica ettim. İşte anlattıkları:

Retorik konuşma sanatıdır, yani insanların dinlemesini ve anlamasını –inanmasını– sağlayacak biçimde konuşma ya da yazma sanatıdır. Çok eskiden, eski Yunanlılar inandırıcı konuşmaların ve metinlerin genellikle benzer biçimde yapılandırıldığını fark etmişler. Başka bir deyişle, dilimizi daha etkili bir hale getirmek için kolayca hatırlayabileceğimiz ve kullanmaya çalışabileceğimiz bazı basit kurallar vardır.

Diyelim ki “erkekler ve kadınlar eşit haklara ve fırsata sahip olmalıdır” önermesini, mesajını ya da tezini kabul ettirmeye çalışacağız. Ama dinleyicilerimiz kim? Böyle bir tezi öne sürdüğümüzde nasıl tepki vermeleri beklenir? Dinleyicilerin epeyce büyük ve modern bir şirketin çalışanları olduklarını düşünelim. Öncelikle dinleyicilerin ilgisini uyandıracak, empati kurmalarını ve güven duymalarını sağlayacak bir giriş yapmamız gerekir. Aksi halde, insanlar dinlemekten hemen vazgeçerler. Retorikte bu giriş *exordium* diye adlandırılır. İşte bir örnek:

Hepimiz toplumumuzda meydana gelen büyük değişiklikleri görebiliyoruz ve ben inanıyorum ki bu değişiklikler iş dünyasını ve şirketimizi etkileyecek. Sorunlarla karşılaşacağız ve eğer ayakta kalmak, büyümek istiyorsak bu sorunları çözmemiz gerekecek. Ama şuna da inanıyorum: Doğru şeyler yaptığımız sürece gelecek bize büyük umutlar vaat edecektir.

Şimdi insanlar dinliyor; bu önemli. Sonra konuştuğumuz konunun arkaplan taslağını yapabiliriz – ama sadece genel terimler kullanarak ve sadece insanların farkında olduğu ve olgu olarak hemen kabul edecekleri şeylere gönderme yaparak. Retorikte buna *narratio* adı verilir, yani anlatma, hikâye etme. Örneğin:

Eski zamanlarda, erkek ve kadın tümüyle farklı şeyler yaparlardı – biri evde, öteki toplum içinde. Hep söylendiği gibi, “Adem tarlayı sürer, Havva yün eğirirdi.” Tıpkı ilkokulda, evde babanın kapıyı tamir ettiğini, annenin kek pişirdiğini öğrendiğimiz gibi. Ama artık bu farklılıklar her alanda ortadan kalkıyor. Spora bakalım: Kadınlar futbol oynuyor ve maraton koşusuna katılıyorlar. Modaya bakalım: Erkekler de kadınlar da kot pantolon giyiyorlar, ama neyse ki modelleri birazcık farklı.

Konuşmacı bu şekilde dinleyicilerle bir ilişki kurar, bir “biz” duygusu yaratır. Önermeye ya da teze ancak şimdi geliyoruz, çünkü pek çok kişinin bu fıkirden pek hoşlanmadığını ya da bu konuda kararsız olduğunu biliyoruz. Zaten bu konuşmayı yapmamızın nedeni de onları inandırmak, bu fikre karşı dirençlerini kırmak. Retorikte bu önermeye *propositio* adı verilir. Örneğin:

Bizim için de şirketimizde (ya da endüstride) erkeklere ve kadınlara eşit fırsatlar vermenin zamanı geldi.

Şimdi de hemen bu önermeyi ya da isteği destekleyecek kanıtlar sunmamız gerekir ama aşırıya kaçmamalıyız – en çok üç tane ve sadece dinleyicileri tam olarak inandıracak türden argüman. Örneğin:

Artık kadınların yapamayacağı hiçbir ağır iş kalmadı. Eskiden böyle işler vardı ama artık bizlere yardımcı olan makineler var. Kadınların yeteneklerini ve heveslerini kullanmamak şirketimiz için bir kayıp olacaktır. Gelecekte, iyi çalışan bulmanın zorlaştığı günlerde, şüphesiz onlara ihtiyaç olacaktır. Dahası, tüm modern yönetim araştırma ve deneyimleri “erkek” ve “kadın” kişilik özelliklerinin birbirini bütünlemesi gerektiğini gösteriyor – en yüksek konumlarda ve en can alıcı karar aşamalarında bile.

Bu *argumentatio*’dan sonra sıra sonuç çıkarıp bağlamaya, yani *peroratio*’ya gelir. Konuşmacı, anlattığı en önemli şeyleri insanların belleğinde iyice yer etmesi için çok kısaca özetler. Sonra, bir kapanış çağrısıyla dinleyicilerin heveslerini uyandırmaya ve azimlerini harekete geçirmeye çalışır, bunun içeriğinin ana öğeleriye coşku ve heyecandır. Örneğin:

Bunun gerçekleşmesi için şimdiden çalışmaya başlamalıyız. İnancım o ki, böyle bir politika rakiplerle mücadelemizde galip gelmek ve geleceğin gerekliliklerini karşılamak için bize çok büyük bir fırsat verecek.

Franklin D. Roosevelt, 1932'de ABD başkanı olarak seçildiğinde ülke korkunç bir bunalımın kısırcındaydı. Sayısız şirket kapanmış, milyonlarca insan işsiz kalmıştı. Roosevelt, göreve başlarken yaptığı konuşmasında, Amerikalıları Yeni Düzen dediği, çok yönlü bir ekonomik ve toplumsal yeniden yapılanma programına ikna etmeye çalıştı. Aşağıda bu ünlü konuşmasından birkaç paragraf yer alıyor, bunlar retorik kurallarına göre iyi bir konuşmada olması gereken beş bölüme karşılık geliyor: exordium, narratio, propositio, argumentatio ve peroratio.

Burada bu beş paragrafın konuşmadaki sıralarını değiştirdik. Sizce Roosevelt'in konuşmasındaki sıraları nasıldı?

(A) Önümüzdeki zor günleri ulusumuzun birlik, beraberlik ve içten cesaretiyle karşılayacak, genç, yaşlı hepimiz el ele tam bir memnuniyetle bu çetin görevin üstesinden geleceğiz.

(B) Eminim Amerikalı yurttaşlarım başkanlık görevine başlarken yaptığım bu konuşmamda ulusumuzun içine itildiği durum konusunda onlara açık sözlülükle ve kararlılıkla hitap etmemi bekliyorlar. Şimdi kesinlikle gerçeği, bütün gerçeği, açıkça ve cesurca konuşma zamanıdır.

(C) Bu ulusun bir eyleme ihtiyacı var, hem de hemen. Akıllıca ve cesaretle karşıladığımızda çözülemeyecek bir sorun değil bu... olağanüstü savaş halinde nasıl davranırsak öyle hareket etmeliyiz.

(D) Sanayi girişimlerinin kuru yaprakları her yana saçıldı: Çiftçiler ürünleri için pazar bulamıyor; binlerce ailenin onca yıllık birikimi yok olup gitti. Daha önemlisi, pek çok işsiz yurttaşımız amansız bir var olma mücadelesiyle karşı karşıya.

(E) Tüm bankacılık işlemleri, krediler ve yatırımlar sıkıca kontrol edilmeli, başkasının paralarıyla kumar oynanmasına bir son verilmeli, yeterli miktarda sağlam nakit tedarik edilmelidir.

SIRALAMA TAHMİNİNİZ: _____

Doğru sıralama için 121. sayfaya bakın.

Reklamcılık

Reklamcılıkta da başka paralellikler bulabiliriz. Geleneksel kriterlere göre iyi bir reklam da aynı gerekliliklere kesinlikle uygun olmalıdır:

1. Dikkat çekme (illüstrasyon ve/veya başlık)
2. Bilgi (sunulan şeyle ilgili)
3. Okura meydan okuma (alternatiflerle karşılaştırma)
4. Sonuç ("Bizimki daha iyi, değil mi?")
5. Eyleme çağrı ("Kuponu gönderin ya da arayın")

Pazarlamayla bağlantılı olarak müşterilere bakışınızda da yine ilginç bir paralellik vardır. Yalnızca reklamcılıktan söz etmiyorum (yükarıya bakın). Pazarlamada, özellikle de sermaye malları pazarlamasında (hem şirketler hem de özel şahıslar) müşterinin ne satın alacağına karar vermeden önce birçok aşamadan geçtiğini (öğrenme) var sayarız.

Tanınmış pazarlama uzmanlarından Philip Kotler bunu alternatiflerin aşamalı elenmesi olarak tanımlıyor. Bir ihtiyaç ortaya çıktığında (örneğin yeni bir araba) pek çok alternatif vardır: Kişinin bildiği tüm araba modelleri. Ancak, bilgi konusunda ilgisi bu modellerin birkaçıyla sınırlı olacaktır. Müşteriler tercihlerini ihtiyaçlarına, ilgilerine ve cüzdanlarına göre kendiliğinden yaparlar. Sonuçta yalnızca birkaç alternatif kalır ve birçok durumda oldukça küçük farklar son tercihin yapılmasında belirleyici olur. O nedenle pazarlamacının rolü öğretmeninkine benzer: Bu süreci adım adım destekleyerek, müşteriyi/öğrenciyi pazarlamacının/öğretmenin varmasını istediği sonuca doğru yönlendirmek.



BAZI ÜLKELERDE YAŞAM BİÇİMİNİZİ SİYASİ GÖRÜŞLERİNİZ BELİRLER

Diyelim ki ülkenizi yönetenlerle aynı görüşte değilsiniz. Bunu gizlemek yerine, görüşlerinizi açıklayarak inandığınız şeyler için savaşılmaya karar veriyorsunuz.

Bir gece yatmaya hazırlanırken, polis gelip sizi tutukluyor. Götürüp hapse atıyor ve hiçbir açıklama yapmadan orada tutuyor. Yeni "evinizde" yıllar yılı arkadaşlık etmek için yalnızca gardiyanlar ve işkenceciler var.

Bizimki gibi demokratik ülkelerde böyle bir şey asla olmaz ama pek çok ülkede yaşamın bir gerçeğidir bu.

Siyasi tutukluların ve ailelerinin sizlere ihtiyacı var. Uluslararası Af Örgütü'ne üye olarak bu dehşet verici gerçeği değiştirebilirsiniz. Uluslararası Af Örgütü olarak yıllardır işkenceye engel olmak, idam cezasını kaldırmak ve binlerce siyasi suçluya özgürlüklerini kazandırmak için çalışıyoruz. Ve bunlar sözde kalmıyor, yapıyoruz!

Yapılan bu yardımlar dünyanın gözünü uygulanan zulümlere çevirdi. Zalimlerin dikkat çekmekten daha çok korktuğu başka bir şey yoktur.

BU KUPONU KESİP Uluslararası Af Örgütü'ne gönderiniz.

☐ Uluslararası Af Örgütü'ne katılmak istiyorum.

☐ Uluslararası Af Örgütü hakkında daha fazla bilgi istiyorum.

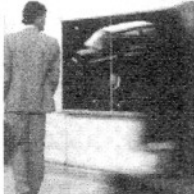
Ad Soyadı

Adres

Ülke

ULUSLARARASI AF ÖRGÜTÜ

İyi bir reklam öğrenme koşullarını yerine getirmelidir.

ÖĞRENME SÜRECİ İlgi, merak Zihinsel olarak hazır ve alıcı olma.	 SATIN ALMA KARARI Farkındalık Bir ihtiyacımızın farkına varıp alternatiflere bakmaya başlarız.
Bilgi Olgular ve veriler bilgiye dönüştürülür.	 Alıcı Olma Alternatiflerden bazılarıyla ilgili bilgi almaya hazır oluruz.
İşleme Bilgi deneyim ve kavrayışa dönüştürülür.	 Karşılaştırma Alternatifleri bilinçli ya da bilinçsiz olarak karşılaştırırız.
Sonuç Deneyimler ve kavrayışlar içbilgiye dönüştürülür.	 Karar Kararımızı verir, eyleme geçeriz.
Uygulama İçbilgi beceri ve tutumlara –ve bilgeliğe– dönüştürülür.	 Deneyim Deneyimimiz tatmin olup olmadığımızı ve tekrar gelip gelmeyeceğimizi belirler.

Philip Kotler öğrenme sürecinin bu şeklini alternatiflerin aşamalı elenmesi olarak tanımlar.

Bu aşamalar bir dizi fotoğrafla da gösterildi. Önce, bir dürtü, bir ilgi müşteriyi çeşitli alternatifler hakkında bilgi almaya hazır duruma getirir, sonra da sırasıyla, bu bilgileri karşılaştırmaya (işlemeye), bir karara varmaya ve eyleme geçmeye, yani satın almaya yönlendirir.

Hangi pazarlama, medya ve mesajları kullanacağımızı, bu süreçte beklentimizin nerede olduğunu düşünüyorsak ona göre belirleriz.

Demek ki tekrar tekrar aynı kalıpla karşılaşıyoruz: İnandırıcı politikacı, ikna eden satıcı, cezbeden yazar, bir doktrini telkin eden doktriner, görüşünü savunan muhalif ve öğreten öğretmen. İçbilgi yaratılan araştırmalarda bile yapı aynıdır.

- Bir düşünce ya da hipotez başlangıç noktası olarak görev yapar.
- Veri (bilgi) toplanır.
- Bilgi işlenir ve incelenir.
- Bir sonuç çıkarılır. ("Hipotez doğrudur/yanlıştır.")
- Sonuçlar kullanılır.

Öyleyse, örgün öğretme ve öğrenme etkinliklerini planlarken neden aynı yöntemi kullanmayalım? Neden içbilgileri de bu içbilgiler ortaya çıkarılırken kullanılan yöntemleri kullanarak aktarmayı denemeyelim? Başka bir ifadeyle, Piaget'nin dediği gibi: "Anlamak icat etmektir."

4.

Kestirme Yollar

Yarım, iki misli kadar iyidir.

Öğrenmeyi Hızlı İleri Sarmak (124)

Önce Büyük Resmi Görmek (128)

Pedagojik Kurgulama (138)

Pedagojik Gözden Geçirme (153)

İşbirliğine Dayalı Öğrenme (159)

Zihin Haritası Çıkarmak (170)

Okuma/İnceleme Sanatı (177)

Başka Yollar (186)

Öğrenmeyi Hızlı İleri Sarmak

Yarım, iki misli kadar iyidir: Bu mümkün mü? İletişim araçları patlaması bilgiye bakış açımızı değiştirdi. Umberto Eco bilgiyi şöyle tanımlıyor: “Her birimizin kendi yöntemiyle uzaktan kumanda düğmelerine basarak birbirine karıştırılabileceği, kontrol edilemez miktarda mesaj.” Her şeyi hızlı ileri sardığımız ve kanal değiştirdiğimiz bir çağda yaşıyoruz. Kim doğru şeyi doğru şekilde doğru zamanda yazacak olsa, guru mertebesine yükselmek için iyi bir şans elde etmiş oluyor ve sıradaki guru gelmeden kitabının okunması gerekiyor. Kitaplar dayanıksız tüketim malzemeleri haline geldi. Gazete, dergi ve ticari bültenlerin sunduğu şeyler o kadar çok ki satın alınanların büyük bir kısmı okunmuyor ya da şöyle bir karıştırılıp bırakılıyor. Bilgi içinde boğulma riski altındayız ve bu an meselesi. Eco şöyle diyor: “Tüketici öncekinden daha özgür olamayacak ama, özgür ve denetimde olmayı ona öğretme yolları kesinlikle değişiyor.”

Bu aslında kendi öğrenme amaçlarımızla ilgili bir konu: Başkalarının içbilgisinin kurbanı olmaktan kaçınmak istiyorsak, kendi iç-bilgimizi oluşturmaya çalışmalıyız.

Doğru tutumlar ve doğru araçlarla bunu yapabiliriz. Böyle yaptığımız zaman, bilinçli, sistemli ve belli bir amaca yönelik olarak ayıklayıp seçebiliriz (kanal değiştirip hızlı ileri sarabiliriz). Teknik bir kipten almamız gerekenleri, tamamını okumak için ayıracağımız zamandan çok daha kısa bir sürede elde edebiliriz. Kullanma kılavuzları gibi bilgi kaynaklarına ayıracağımız süreyi ise yarıya, üçte bire ya da daha azına indirebiliriz. Ve “yarım, iki misli kadar iyidir” mantığını uygulayarak eğitimi daha verimli hale getirebiliriz.

Drama ve retorikğin temel ilkelerini uygulamak için politikacı, gazeteci ya da reklamcı olmanız gerekmez. Bu ilkeler öğretmek için de –hem kendimize hem başkalarına– mükemmel araçlardır. Ancak il-



Kim doğru şeyi doğru şekilde doğru zamanda yazacak olsa, guru mertebesine yükselmek için iyi bir şans elde etmiş oluyor ve sıradaki guru gelmeden kitabının okunması gerekiyor.

keleri nasıl uygulayacağımız oynayacağımız role göre değişir. Her bir durumu ayrı ayrı ele alalım:

1. Yalnızca “aktarıcı” olduğumuzda (bir konuşma, makale ya da ders planı yazmak).
2. Bir kursa katılıp öğretmenle sorumluluğu paylaştığımızda.
3. Yalnızca “alıcı” olduğumuzda (kitap okuduğumuzda ya da eğitime “tabi olduğumuzda”).

Kendimizi bu durumlardan hangisinin içinde bulursak bulalım, öğrenme sürecimizde önceki içbilgilerimizden ve uzmanın alet çantasındaki araçlardan yararlanırsak çok daha verimli olabiliriz. Sonraki bölümlerde bunu nasıl yapabileceğimize ilişkin pratik öneriler yer alıyor: Bunlardan bazılarını uygulamak kolaydır, ama bazıları içinse daha istekli olmak gerekir. Sonraki bölümlerde ele alınacak konuların kısa bir özetine bakalım:

Önce Büyük Resim

Burada, özellikle de öğretmenin referans çerçevesiyle öğrencilerin farklı olduğu durumlarda, bir konunun ana özellikleriyle ilgili en baştan bir genel bakış oluşturma'nın önemini anlatıyorum.

Pedagojik Olmak

Diyelim herhangi türden bir metin yazıyorsunuz – bir makale, rapor, yatırım teklifi, ders notu ya da konuşma. Böyle bir metin pedagojik kurgulamayla daima daha kolay anlaşılabilir ve daha okumaya değer hale getirilebilir. (Filmler bu şekilde kurgulanır; editör çeşitli sahneleri seçer ve nasıl sıralayacağına karar verir.) Yazar sunumun genel yapısını gözden geçirerek, çeşitli kısımların hangi sırada verilmesi gerektiğine karar verir. Bu yapılmıca, yazar genellikle metnin bölümlerinin yerlerini kaydırır, malzemeyi kısaltır ve bazı küçük eklemeler yapar.

Aslında başkalarının işlerini –metinler, filmler, ders planları ya da kurs programları– inceleyip pedagojik verimlilikleri açısından değerlendirmek istediğinizde aynı biçimde pedagojik gözden geçirme (kontrol) uygulatabilirsiniz.

Zihin Haritası Çıkarmak

Zihin haritası çıkarmak bir not alma tekniğidir ve kullanageldiğimiz geleneksel tekniklerden daha uygundur. Kendi kendinize deneyin.

Zihin haritası çıkarmak, yaratıcı işte, problem çözerken ve alıştırmaya yaparken pek çok kişi için paha biçilmez bir araç olur.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Öğretmen ve öğrenciler olarak sorumluluğu paylaşacaksak, yapmamız gereken pek çok şey vardır. Önceki bölümün değerlendirmesini yapmak yeterli değildir; sonraki bölümün nasıl düzenlenmesi gerektiğine birlikte karar vermek de büyük önem taşır. Ama bu hazırlık, işlenecek konuların ortaya konulmasından ibaret değildir. Bu bölümde, yapabileceğimiz şeylere örnekler veriliyor.

Okuma/İnceleme Sanatı

Kalın bir teknik kitabı birkaç saat içinde okuyabilir misiniz? İçindeki her şeyi hatırlamak istiyorsanız, elbette okuyamazsınız. Ama soruyu, “Kalın bir teknik kitabın içindeki değerli bütün bilgileri birkaç saat içinde alabilir misiniz?” biçiminde sorarsam yanıt evet olur. Bu bölümde, insanların ders çalışırken ve okurken kullanmaya alışkın oldukları –çoğunlukla da kendiliğinden– öğrenme yöntemini anlatacağım.

Yazarın herhangi bir pedagojik kurgulama yapmamış olduğu bir kitabı okurken, kendi öğrenme sürecinizi temel alarak bunu siz kendiniz yapabilirsiniz.

Diğer Yollar

Çoğu zaman, öğrenme sorununu çözmek için örgün eğitim en iyi yol değildir. Bu bölümde bazı alternatif örnekler veriyorum.

Önce Büyük Resmi Görmek

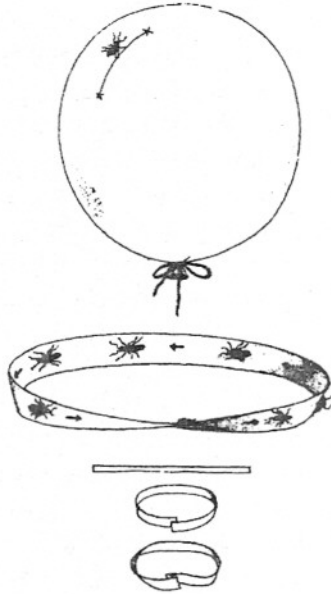
İki nokta arasındaki en kısa mesafe nedir? Bir yaprak kâğıdın kaç yüzü vardır? Bunlar kolayca yanıtlanabilecek sorulardır: İki nokta arasındaki en kısa mesafe düz bir çizgidir; bir yaprak kâğıdın iki yüzü vardır: bir ön yüz, bir de arka yüz. Bu ifadeler açık ki doğrudur. Ya da, doğru mudur?

Şimdi bu “doğruları” tüm yaşamını bir balonun yüzeyinde geçirmiş bir karıncaya öğreteceğinizi varsayalım. Karınca için, iki nokta arasındaki en kısa mesafe bir düz çizgidir ifadesi doğru değildir; en kısa mesafe bir eğri çizgidir. Ya karınca Möbius şeridinde yaşıyorsa? Bu durumda, bir yaprak kâğıdın iki yüzü vardır ifadesi geçerli olmayacaktır; bir yaprak kâğıdın tek bir yüzü olacaktır.

Einstein’ın görelilik kuramını ya da kuantum mekaniğinin ilkelelerini okuyup anlamaya çalışan herkes, örnekteki karıncayla aynı problemi yaşar. Karınca size öğretmeyi deneseydi de durum daha farklı olmazdı: “Bildığınız gibi, sevgili öğrenciler, iki nokta arasındaki en kısa mesafe eğri bir çizgidir. Bu bir aksiyomdur, yani sorgulanamayacak bir gerçektir.” İfade sizin önceki deneyimlerinizle (ve içbilgilerinizle) çeliştiğinden, karınca öğretmenden öğrenebileceğiniz şeyler hiç denecek kadar azdır.

Karıncanın referans çerçevesiyle sizinki arasındaki fark öğrenmeyi imkânsızlaştırır – ama tabii karıncanın referans çerçevesini önceden anlamışsanız o başka. Şimdi varsayalım ki karıncanın yapmaya çalıştığı şey tam da bu: Size kendi dünyasını anlamayı öğretmek. Böylece mantıksal bir çıkmaz sokağa düşeriz. Bu dersin bir anlam ifade etmesi için, dersin nereye varacağıyla ilgili olarak önceden içbilgiye sahip olmanız gerekir (gerçek yaşamda çok sık rastlanan bir durum).

Eğer karınca iyi ve bilge bir öğretmen olsaydı, sizi balonun üstünde biraz zaman geçirmeye davet ederek size bu yeni dünyayı kendi ba-



"Bildiginiz gibi, sevgili öğrenciler, iki nokta arasındaki en kısa mesafe eğri bir çizgidir. Bu bir aksiyomdur, yani sorgulanamayacak bir gerçektir." "Bir yaprak kâğıdın tek bir yüzü vardır; bir ön yüz." (Kendiniz deneyin. Bir kâğıdı şerit olarak kesin ve uçlarını şekilde gösterildiği gibi yapıştırın. Şeridin üstünde parmağınızla karıncanın yolunu izleyin. Şeridin yalnızca bir yüzü olduğunu göreceksiniz!)"

şınıza keşfetme şansı verirdi. Böylece yeni deneyimlerinizi çıkış noktası olarak kullanarak, karıncanın anlattıklarını çok daha kolay anlardınız.

Bu yöntem, açık ki öğrenmek için en iyi yöntemdir, özellikle de bisiklete binmek gibi motor becerilerde: Yardım alarak ya da almadan dener, yapmamız gerekeni kendi tempomuzda ve kendi terimlerimizle adım adım keşfederiz. Buna, yaparak öğrenme adı verilir.

Bu öğretme yönteminin tüm öğrenme durumları için –soyut bilgileri öğrenirken bile– en iyi yöntem olarak benimsenmesi gerektiğini

vurgulamak istiyorum. Tam olarak neyi kastettiğimi göstermek için, karınca ve bisiklet benzetmelerini tipik bir üniversite ve şirket eğitimi konusuna aktaracağım: İşletme finansmanı.

Pek iş deneyimi olmayanlar işletme finansmanı okumaya başladıklarında teorik bir akıl yürütme labirentinin içinde kolayca kaybolabilirler ve bu da bu bilgilerle gerçekte ne yapacaklarını anlamalarını son derece zorlaştırır. (Hem geleneksel düzenin öğrencisiyken hem de bu konunun öğretmeniyken bu deneyimi ben defalarca yaşadım.) Yeni başlayanların her şeyden önce ihtiyaç duydukları şey, bu konunun referans çerçevesiyle bir biçimde ilişkili olan kendilerine ait deneyimdir (Bunu karınca-balon benzetmesiyle karşılaştırın.) İkincisi, değişik ilişkileri kendi başlarına denemek ve keşfetmek üzere kullanabilmek için, bu referans çerçevesinin bir modeline ihtiyaçları vardır. (Bunu da bisiklete binmeyi nasıl öğrendiğimizle karşılaştırın.)

Böyle bir modeli geliştirme ve uygulama ayrıcalığına sahip olmuştum – işletme finansmanındaki en önemli ilişkilerin fiziksel bir simülasyonu (“LMI Apples & Oranges”). Bu simülasyon, satın alma işlerinin, rekabetin, üretim araç gereçleri seçiminin ve diğer etmenlerin bir şirketin kârlılığını nasıl etkilediğini gösterir. Bu simülasyonda, çeşitli katılımcı gruplar “şirketleri” birbirleriyle rekabete sokarlar. Her grup (üç dört kişilik) kendisi için ne üreteceği, nasıl üreteceği gibi konulara karar verir. Ama en önemlisi, katılımcılar kararlarının sonuçlarını görebilirler – bilgisayar çıktısı şeklinde olmasa da şirketlerinin sermayesinin “hareketini” incelemek kolaydır. İşte bir örnek.

Bir şirketin bilançosu şirkette sermayenin nerede olduğunu gösterir: Nakit, hammadde ve işlenmiş ürünler. Dolayısıyla şirketin belli bir zaman noktasındaki –örneğin yıl sonundaki– şipşak fotoğrafını oluşturur.

Sonraki yılın sonunda, yıl içinde olan bitenin sonucu olarak yeni bilanço eskisinden farklı olur. Bu bilançolar acemilere pek bir şey ifade etmez. Raporun her bir satırı kendi içinde anlaşılır olsa bile, iki şipşak fotoğraf arasındaki dönemde etkili olan dinamikler ve neden-sonuç ilişkileri hakkında acemilere hiçbir şey göstermez. Biraz abartarak, bir filmin başındaki ve sonundaki birer sahneye bakıp filmin iyi olup olmadığına karar vermek gibi diyebiliriz.

VARLIKLAR			BORÇLAR VE ÖZSERMAYE		
Cari Varlıklar	1. Yıl	2. Yıl	Borçlar	1. Yıl	2. Yıl
Nakit	17	30	Vergiler	1	3
Alacaklar	12	9	Kısa vadeli borçlar	13	9
Hammaddeler ve üretilmekte olanlar	11	13	Uzun vadeli borçlar	7	11
Bitmiş mallar	8	4	Toplam borçlar	21	23
Toplam cari varlıklar	48	56	Özsermaye		
Sabit varlıklar			Ödenmiş sermaye	5	5
Gayrimenkul	20	20	Dağıtılmamış kârlar	48	50
Tesis ve ekipman	8	5	Yıllık net kâr	2	3
Toplam sabit varlıklar	28	25	Toplam özsermaye	55	58
TOPLAM VARLIKLAR	75	81	TOPLAM BORÇLAR/ÖZSERMAYE	76	81

Yıl boyunca şirkette olup bitenleri gösteren bu rakamlardan yeni başlayan kişi ne öğrenebilir?

Simülasyon modelinde, katılımcılar şirketin çeşitli bölümlerinin şematik olarak gösterildiği bir tahtaya, şirketin sermayesini sembolize eden para işaretleri koyarak başlıyorlar. Her bölüm aslında bilanço raporunun bir satırına karşılık geliyor. Sonuç, bilançonun üç boyutlu bir görünüşü ama hâlâ bir şipşak fotoğraftan fazlası değil.

Sonra katılımcılar satın alma, üretim, ürün geliştirme, satış, vb. ile ilgili kararlar veriyorlar. Her karardan sonra tahtada sermayeyi bir bölümden diğerine götürüyorlar. Örneğin, bir satın alma yapıldığında, malzeme alınıp para ödendiğini göstermek üzere sermaye nakit bölümünden envanter bölümüne götürülüyor. (Bu tam olarak, aynı miktarda malzeme satın alındığında, nakit sermayenin azaldığı, envanter sermayesinin arttığı muhasebe ilkesinin aynısı.)

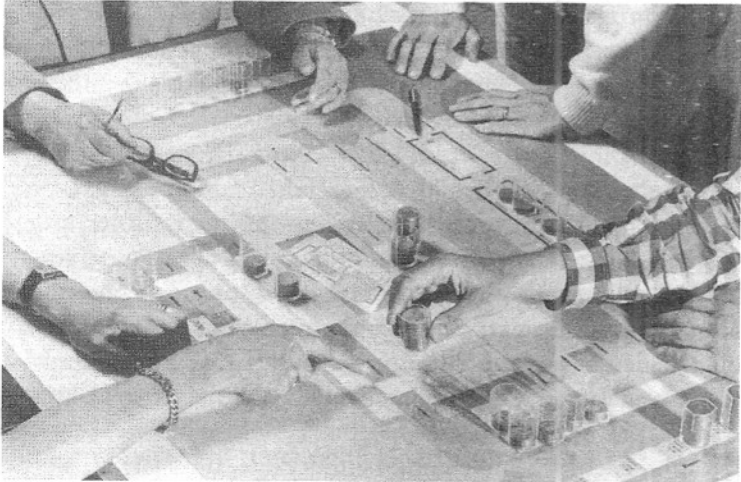
Katılımcılar bu şekilde devam ettiklerinde, bütün “yıl” ve sermayenin her hareketi adım adım gözlenebiliyor. Yıl sonunda, yeni bir şipşak/bilanço raporu elde ederiz. Bu yolla katılımcılar “filmin” tamamını kendileri yapıyorlar; olayların seyrini ve her “sahnede” neler olacağını onlar belirliyorlar. Şimdi başta ve sondaki şipşak fotoğraflar

(bilanço raporları) biraz daha anlamlı hale gelmiştir ve katılımcılar eylemleriyle bunların sonuçları arasındaki ilişkiyi görebiliyorlar.

Kısacası, şirketin işletme dinamikleriyle ilgili bir şeyler öğrenmiş oluyorlar, buysa eğitimin onlara bir şey ifade etmesi için zorunlu olan şeydir. (Son bir kez daha benzetmelerimize dönersek; karıncayı balonunda ziyaret ettiler ve bisiklete binmeyi denediler.)

Ancak simülasyon bu kadarla sınırlı değil. Simülasyon, katılımcıları daha önceki içbilgi ve deneyimlerini kullanmaya teşvik ederek, öğrencilerin kendilerinden beklenenden daha fazla şey öğrenecekleri koşulları yaratıyor. Başka bir deyişle, öğrenme içeriği, öğretme içeriğinden daha fazla. Yeni öğretme ve öğrenme yönteminin arkasındaki bütün fikir budur.

Geleneksel öğretimin hedefi bir içbilgi ögesini bir sonrakine bağlamaktır. Bunu bir yapbozu sol üst köşeden başlayarak yapmaya başlayıp tüm parçaları doğru sırada, yani soldan sağa ve yukarıdan aşağıya



Bu model, bir şirketin operasyonlarını simüle etmek için kullanılabilir – sermaye döngüsü. Markörler para ve değeri sembolize eder. Küçük kaplar belli miktarda malzemeyi, bileşenleri, devam eden işleri ve bitmiş malları sembolize eden "maliyet taşıyıcıları"dır.

ğıya yerleştirmeye benzetebiliriz. (Çoğu resmin arka planında mavi gökyüzü olduğundan bu biraz sıkıcı bir iştir.) Bu şekildeki geleneksel öğretim çizgiseldir.

Kullanıcı kılavuzları ve açıklamaları ya da bilgisayar programları bile genelde bu şekilde tasarlanır, başka yaklaşımların işaretlerini nadiren görürüz. Öğrencinin kendi deneyimlerinden yararlanmak için pek az fırsatı vardır, çünkü bir genel bakış olmadan onlara yer yoktur.

Yeni deneyimler kazanma fırsatı da kısıtlıdır. Sonuç, parçalar halindeki içbilgidir – ulaşılması da kullanılması da zor bir içbilgi. Bu, endüstrinin üniversite düzeyi eğitime başlıca eleştirilerinden biridir. Bu çizgisel, “bölük pörçük” eğitim çoğunlukla nicelik bakımından değerlendirilir. İçbilginin nasıl kullanılacağını belirleyen onun niteliksel yönleri olduğu halde, içbilgi ölçülebilen bir nicelik olarak görülür.

Yeni öğretme yöntemi (ya da daha doğrusu, öğrenme yöntemi) bunun tam tersine kuşbakışı bir görünüm yaratmaya çalışır: Üzerinde çalışılabilecek ve farklı perspektiflerden, farklı ayrıntı düzeylerinde tekrar tekrar incelenebilecek toplam bir geştalt.

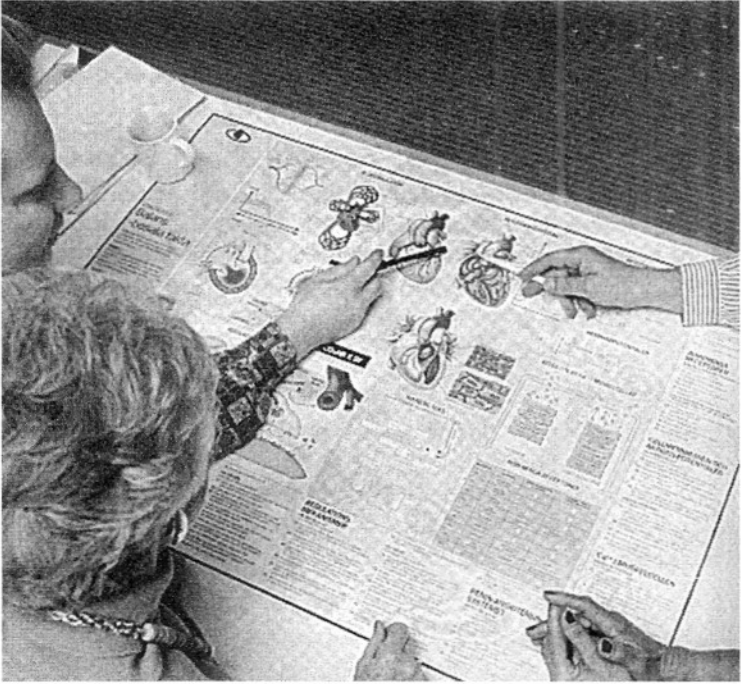
Bu öğretme biçimi organik ya da sistem merkezli diye nitelenebilir. Genel bakış, önceki deneyimlere yer açtığı gibi, yenilerini kazanma fırsatı da verir.

Eski ve yeni “içbilgi geştaltleri” kalıplara sokulup doldurulabilir. Bütünle yapılabilecek ilişkilendirmelerin sayısı ve dolayısıyla içbilginin niteliği çarpıcı biçimde artar. Yapboz benzetmesine dönersek, bu öğretme ve öğrenme biçimi yapbozu çözmek için çok daha verimli bir yol olur. Önce kenarları yaparız (referans çerçevesi), sonra göze çarpan geştaltlerin parçalarını bir araya getirerek devam ederiz.

Bir keresinde bir Amerikan ilaç firmasının temsilcilerini (satış görevlileri) eğitmemiz istenmişti. Bu eğitim yüksek tansiyon için geliştirilmiş yeni bir ilaçla ilgiliydi ve amaç, bu insanların şirketin ilacıyla rakip firmaların ilaçlarının işlevsel özellikleri arasındaki farklılıkları anlamalarını sağlamaktı. Temsilcilerin çok iyi eğitilmiş oldukları ilk bakışta anlaşılıyordu ama çeşitli ürünlerin karşılaştırılmasını anlamlı kılmayı sağlayacak bir genel bakışa sahip değildiler.

Bu nedenle, zaten sahip oldukları parçalar halindeki içbilgilerine yeni parçalar eklemeye çalışmak yerine, daha sonra firmanın ve rakiplerinin ürünlerinin karşılaştırmasını anlamlı hale getirecek nitelikleri vurgulayarak, öğrencilerin insandaki kan dolaşımı sistemini “yeniden keşfetmelerini” sağlamaya karar verdik.

Kan dolaşımı sistemini bir Work Mat™ üstünde (aşağıdaki resimde görülen çalışma şablonu) gösterdik ve katılımcılardan sağlık-



Katılımcılar dörtlü gruplar halinde çalışarak insandaki kan dolaşımı sistemini “yeniden keşfettiler,” önceki parçalı içbilgilerindeki boşlukları doldurarak tüm bilgileri sistemin genel bir görünüşünü verecek şekilde yerleştirdiler. Bu alıştırma, katılımcıların resimde gösterilen çeşitli altsisitemleri belirlemelerine, bunların işlevlerine ve birbirleriyle ilişkilerine karar vermelerine yardım etmek için hazırlanmıştı. (Pfizer International, New York’un izniyle kullanılmıştır.)

lı bir insanda kan dolaşımını ve tansiyonu birlikte düzenleyen anatomik ve fizyolojik nitelikleri belirlemelerini istedik. Katılımcılar küçük gruplar halinde çalıştılar ve Work Mat™ ile yaptıkları alıştırmalar ilişkileri bulmalarına yardım etti.

Öğrenme hızında her grubun önceki içbilgileri belirleyici oldu. Bu alıştırmalar, katılımcıların önceki içbilgilerine ve deneyimlerine bolca yer açarak bütünün, “büyük resmin” tam olarak anlaşılmasına rehberlik etti. Böylece donanmış katılımcılar, daha sonra rakip ilaçların kan dolaşımı sisteminde neler yaptığını inceleyip görmelerini sağlayan bir alıştırmalar yaptılar.

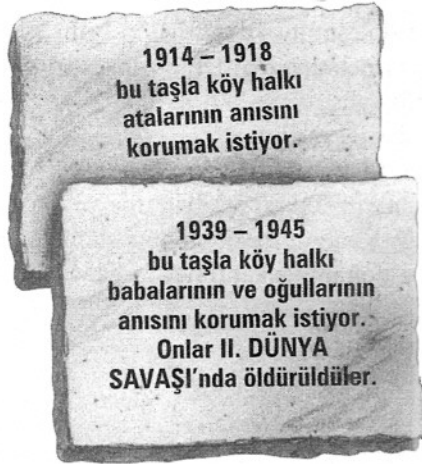
Kursun tamamını bu şekilde düzenlenmişti ve sonuç olarak eğitim (sekiz hafta olarak planlanmışken) bir haftadan biraz uzun sürdü, hem de daha akılda kalıcı biçimde, çok daha fazla özgüvenle ve daha yüksek satışla.

Aslına bakılırsa, her iki çözümün arkasındaki temel düşünce çok da özgün değil. Belki şaşırtıcı olan, bu eğitim biçiminin çocuklarımıza bisiklete binmeyi öğretirken kendiliğinden uyguladığımız, açık ortada olan ilkelere dayanmasıdır. (Bir önceki bölümde Harry’nin saçma açıklamasına bakın.) Şunu görmek zor değil: “Bisiklet dersi” katılımcıların “daha çok şey bilmelerini” sağlayabilir (daha çok sözcük ve ifade hatırlayarak – en azından kısa bir süreliğine); ama “uygulamalı” bir yolla öğrenmek tamamen farklı türden içbilgiyle sonuçlanır. Bu, içbilginin nicel ve nitel görünüşleri arasındaki farklılıktır.

Dahası, her iki örnek de bilinen, yerleşik referans çerçeveleriyle iş görüyor (“bilanço raporu” ve “anatomî/fizyoloji”); böylece öğrencinin önceki içbilgileri/deneyimleri ile öğretilen malzeme arasında ilişki olmuyor.

Eğitimin öğrencinin beraberinde getirdiklerinden farklı referans çerçevelerine ya da fıkirlere dayalı olduğu durumlarda, erken bir aşamada bir genel bakış oluşturma ihtiyacı daha büyüktür. Model değişimi ya da şimdiki moda olan terimle “paradigma değişimi” çağında yaşıyoruz. (“Paradigma” sözcüğü “model” anlamına geliyor.)

Belki de paradigma değişimine en açık örnek, makro uzayla mikro uzayın Newton’un fizik yasalarının referans çerçevesiyle açıklanamayacağı netleştiğinde gerçekleşti. Yeni paradigmanın doğuşu deyin-



İngiltere'de küçük bir köy kilisesinde taş anıtlara rastladım. İki taşın şekli, üstünde yazılan mesajın içeriği ve yazı karakteri aynı olduğundan, ilk taşın üstünde de şunun yazılı olduğu sonucuna varmak çok kolaydı: "Onlar I. DÜNYA SAVAŞI'nda öldürüldüler." Ama aslında taşın üstünde "Büyük Savaş" yazıyordu. Ve açık ki öyle olmalıydı. II. Dünya Savaşı oluncaya dek I. Dünya Savaşı olamazdı. Bu bana, bir yazar ya da öğretmen için, öğrencilerin öğretilen konuyla ilgili genel bir bakışa sahip olduklarını kabul etmenin ne kadar kolay olduğunu hatırlattı.

ce aklımıza gelen kişi Einstein olur, modern görelilik kuramının dayandığı bir paradigmadır bu.

Daha küçük bir ölçekte, pek çok şirkette revaçta olan bir kavramdan söz edebiliriz: Model değişimi. Burada, üretimi organize etmekten, sorumluluğu farklı şirket bölümleri arasında dağıtmaktan, şirket faaliyetlerini yönlendirmek ve düzenlemekten, pazar tanımlamaktan ve daha fazlasından söz ediyoruz. Endüstrinin bebeklik döneminde, Ford'un montaj hattı verimli üretim modeli haline gelmişti. 1960'ların sonuna kadar da her şey genel olarak o şekilde kaldı, ta ki akış gruplama gibi başka organizasyon biçimleri ortaya çıkıncaya kadar. Böylece yeni bir modele kavuştuk. Bugün model ve ilham kaynağı olarak işlev gören, Japon şirketleridir ve dolayısıyla bu, "KANBAN", "yalın üre-

tim", "Kaizen Kando" ve "tam zamanında üretim" gibi kavramların benimsenmesine yol açmıştır.

Şimdi, diyelim üretimi temel görünüşüyle yıllardır aynı olmuş bir şirkete bakalım. Bu şirkette çalışan herkes "sonucu biliyor" – onu iyice ezberlemişler. Şimdi farklı bir üretim modeline geçmeye karar verirken, onlara "bunun yerine yeni sonucu bilmeyi" öğretmek yeterli olmayacaktır, çünkü öğretmen katılımcılarınkinden farklı bir referans çerçevesinden öğretecek ve sonuçta kültür çatışması olacaktır. Böyle bir durumda, önce eski üretim modelinin dayandığı ilkelere belirlemek, sonra da bunlarla yeni modelinkileri karşılaştırmak kesinlikle zorunludur.

Alfa Laval işleve dayalı organizasyondan akış gruplamaya geçmeye karar verdiğinde, şirket tesisin küçük ölçekli bir modelini yaptı, böylece katılan kişilere farklılıkları keşfetme ve dolayısıyla yeni üretim şeklinin pratikte ne anlama geleceği konusunda sonuç çıkarma fırsatı tanıdı.

Bu ihtiyaç çok açılmış gibi görünse de, insanlar çoğu zaman bunun farkına varamadılar. Yeni ürünler geliştirmek için, yapım sürecinde çaresizce köklü kısaltmalara ihtiyaç duyan şirketler gördüm. Sadece yepyeni çalışma ve işbirliği yollarının benimsenmesiyle gerçekleştirilebilecek kısaltmalardı bunlar. Ama bu şirketlerdeki insanlar kendi eski görüşlerine ve alışkanlıklarına öyle saplanmışlardı ki süreç son derece yavaşladı ve güçleşti. Gözden kaçan, ortak bir referans çerçevesi, bir vizyondu.

Dolayısıyla, verimli öğrenmenin kestirme yolu başlangıç aşamasında kuşbakışı bir görünüm oluşturmaktan geçer, öğrencilerin belli başlı ilişkileri algılayabilecekleri genel bir bağlamdır bu. Ancak bundan sonra şekli tamamlanabilir ve ete kemiğe büründürülebilir. Daha önce de dikkat çektiğim gibi, bu ihtiyacın bu kadar sıkça göz ardı edilmesinin temel nedeni öğretmenlerin ve kurs planlayıcıların öğrencilerin gereken genel bakışa sahip olduklarını varsaymalarıdır. İşin temelini anlamaya fazla zaman harcamanın yararsız olduğu sonucuna varıyor, başlangıç aşamasında harcanan fazladan çabanın sonraki aşamalarda zaman ve çabadan tasarruf sağlayarak kendini kat kat geri ödeyeceğini dikkate almıyorlar.

Pedagojik Kurgulama

Herkesin William Shakespeare ya da Milos Foreman gibi öykü anlatabileceğini ya da her öğretmenin içinde açığa çıkmayı bekleyen bir Sokrat ya da Franklin D. Roosevelt olduğunu iddia etmiyorum.

Şunu iddia ediyorum: Hepimiz, basit araçları ve aynı yöntemleri kullanarak alıcının bilgiyi almasını ve öğrenmesini çok büyük ölçüde kolaylaştırabiliriz.

Bu bölüm öncelikle bir aktarıcı –öğretmen, öğretim görevlisi, konuşmacı, makale yazarı, vb.– ve çeşitli türlerden eğitim malzemelerinin kullanıcısı olmayı, ayrıca bu görevlerde sunumlarımızı nasıl daha pedagojik hale getirebileceğimizi ele alacak.

Richard Feynman, üniversite eğitimine eleştirisini desteklemek için bir ders kitabından aşağıdaki cümleyi okudu:

Triboluminesans. Triboluminesans, kristallerin sürtünmesinden kaynaklanan ışıktır.

Bunun yerine şu tanıımı önerdi:

Bir kesme şekeri karanlıkta penseyle kırarsanız, mavimsi bir ışık görürsünüz. Bu, başka bazı kristallerde de olur. Kimse nedenini bilmez. Bu fenomen triboluminesans diye adlandırılır.

Aradaki fark ne?

Her şeyden önce, sırayı değiştirmiş: Önce anlam ve kavram, son olarak da teknik terim geliyor. İkincisi, verilen soyut bilginin yerine, okurun referans çerçevesi içinde yer alan ve daha önce de deneyimlemiş olabileceği somut bir örnek koyuyor. İşte buna pedagojik kurgulama diyebiliriz.

Şunu söylüyorum: Yazar bunu, müsveddesini yayımlamadan önce yapmalıdır – kendisi ya da başka birinin yardımıyla.

Feynman'ın kitabın kolay anlaşılabilirliğini değerlendirme süreci pedagojik gözden geçirme diye adlandırılabilir.

Bu bence öğretmenlerin yapması gereken bir şey, pedagojik gözden geçirmeye bir kitabın uygun olup olmadığını belirleyebilir ve/veya kitabın eksikliklerini giderecek şekilde kendi öğretim yöntemlerini nasıl değiştirebileceklerine ilişkin bir işaret alabilirler.

Pedagojik kurgulamaya ihtiyaç olmasının nedeni, büyük sıklıkla çoğu uzmanın sunumlarını kendi mantıklarına dayandırmalarıdır, bu mantıksa yoğun bir içbilgiye dayanır. Sonuç olarak bu uzmanlar, okurun tek tek bilgi öğelerini bütünle ilişkilendirebileceklerini varsayarlar, oysa okur önce genel bağlam ya da hedefle ilgili bir fikir edinmelidir ki (açılış), sonuca, içbilgiye götüren akıl yürütmeyi takip edip katılabilirsin. Bu yüzden pek çok teknik kitabı okumanın en iyi yöntemi, geriye doğru okumaktır (önce son bölüm, sonra sondan bir önceki, vb.)

Diyelim bir metin yazdınız (makale, ders programı, rapor, mektup, vb.). Pek çok bölümünden hoşnut kalıyor ve normal olarak tamamladığınızı düşünüyorsunuz. Ama bir de pedagojik olarak (retorik ve drama yönünden) geliştirip geliştiremeyeceğinizi görmeye karar veriyorsunuz. Söylediğim gibi, bu tür metinlerin ilk halleri genellikle alıcının öğrenme şekli (organik) yerine aktarıcının düşünme şeklini (mantıksal) yansıtan bir yapıya sahiptir.

Örnek 1

Diyelim ki metin bir şirketin yeni ürünler geliştirme süresini kısaltacak önlemleri anlatıyor. “Mantıksal” organizasyon (böylesini çok gördüm) genellikle son derece genel bir girişle başlar (“Değişen bir dünyada yaşıyoruz...”), hemen ardından hedeflerin açıklanması ve eylem planı gelir, sonra da sırasıyla bu eylem planını neden benimsememiz gerektiğine ilişkin az ya da çok ayrıntılı açıklamalar yer alır. Bu, sunumu organize etmenin “mantıksal” yolu olabilir ama pedagojik kurgulama sürecini kullanarak daha farklı bir yapı oluşturabiliriz (sayfa 140'daki şekil):

Daha iyi bir başlık

~~Başlık Başlık~~

~~Metin sözcük metin sözcük sözcük sözcük metin metin
sözcük metin metin metin metin sözcük metin sözcük sözcük
sözcük metin metin sözcük metin. Sözcük sözcük metin
metin sözcük metin sözcük sözcük sözcük metin metin
sözcük metin metin metin. Metin metin. Sözcük metin metin
metin sözcük metin sözcük.~~

~~Metin metin sözcük metin sözcük sözcük sözcük. Metin
metin sözcük metin metin metin sözcük sözcük sözcük
sözcük sözcük metin metin metin. Metin metin. Sözcük
metin metin metin metin metin sözcük. Metin sözcük metin
sözcük sözcük sözcük metin metin sözcük metin metin metin
sözcük metin sözcük sözcük sözcük metin metin metin~~

③ Metin metin sözcük metin sözcük sözcük sözcük. Metin
metin sözcük metin metin metin metin sözcük sözcük sözcük
sözcük sözcük metin metin metin. Sözcük sözcük. Sözcük
metin metin metin metin metin sözcük. ??? Bu da iyi olur ekler

④ Metin metin sözcük metin sözcük sözcük sözcük. Metin
metin sözcük metin metin metin metin sözcük sözcük sözcük
sözcük sözcük metin metin metin. Sözcük sözcük sözcük
metin metin metin metin metin sözcük. Metin sözcük metin
sözcük sözcük sözcük metin metin metin sözcük metin metin
sözcük metin metin sözcük.

⑤ Metin metin sözcük metin sözcük sözcük sözcük. Metin
metin sözcük metin metin metin metin sözcük.

② Metin metin sözcük metin sözcük metin sözcük sözcük. Metin
metin sözcük metin metin metin metin sözcük sözcük metin sözcük
sözcük metin metin metin sözcük metin metin metin sözcük
metin metin metin metin metin metin metin sözcük metin sözcük
sözcük sözcük metin metin sözcük metin. Metin metin
sözcük metin sözcük sözcük sözcük. Sözcük metin metin
metin sözcük metin sözcük. Sözcük metin metin metin
sözcük metin sözcük.

① Metin metin sözcük metin sözcük sözcük sözcük. Metin
metin sözcük metin metin metin metin sözcük sözcük sözcük
sözcük metin metin metin metin metin sözcük. Metin sözcük metin
sözcük sözcük sözcük metin metin sözcük metin metin metin
sözcük metin sözcük sözcük sözcük metin metin metin metin
metin.

26 Metin metin sözcük metin sözcük sözcük sözcük. Metin
metin sözcük metin metin metin metin sözcük sözcük sözcük
sözcük sözcük metin metin metin. Sözcük sözcük. Sözcük
metin metin metin metin metin metin sözcük. Metin sözcük metin
metin sözcük sözcük metin metin sözcük metin metin metin
sözcük metin sözcük sözcük sözcük metin metin metin

Diyelim bir metin yazdınız (makale, ders programı, rapor, mektup, vb.). pek çok bölümünden hoşnut kalıyor ve normal olarak tamamladığını düşünüyorsunuz. Ama bir de pedagojik olarak (retorik ve drama yönünden) geliştirip geliştiremeyeceğinizi görmeye karar veriyorsunuz..

1. Metnin neresinde dikkat çekici, ilgi ve merak uyandıran bir şey görüyorsunuz? Kışkırtıcı ve konuya tam denk düşen bir şey olmalıdır bu. Okura/dinleyiciye, sunumun bir bütün olarak çözeceği varsayılan sorunla ilgili bir fikir ve kısa bir bakış vermelidir. (Örneğin: “Yeni bir ürün geliştirmemiz beş yılımızı aldı. Rakiplerimiz bunu dört yılda yapabiliyorlar. Onların yapıp da bizim yapmadığımız şey ne – ama daha da iyi yapabileceğimiz şey?”) Uygun bir bölüm bulunca, belki biraz kısaltıp en başa yerleştirin!
2. Sonraki soru: Hangi bilgiler okur/dinleyici için gerekli ve yeterli bilgi olarak kabul edilebilir? Aynı örnekle devam edelim: Bu, “rakibin ne yaptığı” ile “bizim ne yaptığımız”ın doğrudan karşılaştırması olabilir. Metnin bu kalıba uyacak kısımlarını seçin – kolay anlaşılır, somut ve basit olsun. Bazı bilgilerin uygun olmadığını görmeye hazırlıklı olun. “Sevgililerinizi katletmek”, özellikle sevdiğiniz, ama bir bütün olarak sunumu engelleyen akıl yürütme cümlelerini atmak zorunda kalabilirsiniz. Gerilim filmi tarzının ustası Alfred Hitchcock bunu şöyle anlatır: “Çektiğiniz bir sahnenin kendi içindeki maliyeti ve sağladığı doyum, bu sahneye filmin son halinde yer vermek için asla bir neden olamaz.” Çok hayati bir noktaya işaret ediyor. Eklemeniz gerekenleri seçmek, neleri attığınıza takılmaktan çok daha önemlidir.
3. Sonra, okuru/dinleyiciyi bilgiyi işlemeye –düşünmeye!– yönlerecek kısım ya da kısımları bulun. Bu malzeme sorular ya da cümleler halinde olabilir. Örneğin: “En önemli farklılıkları duydunuz. Sizce bu farklılıklarla ilgili gerçekçi hedeflerimiz neler olmalı?” Eğer ilk metinde böyle bir “düşünmeye çağrı” yoksa, tek yapmanız gereken bir tane eklemektir.
4. Sonraki adım sonucu, konunun özünü aramaktır – okurun/dinleyicinin şu ana kadar belki de zaten tahmin ettiği şeyi tam olarak özetleyen bir bölüm. Örneğin: Tutucu bir tahminle, başarabileceğimiz şey şu: ... Tüm bunlar, rakiplerimizi yakalayabileceğimiz ve onları birkaç yıl geride bırakabileceğimiz anlamına geliyor.”

5. Ve son olarak, eylem çağrısı. Örneğin: “Bir tek tuzak var. Şimdi bir şey yapmazsak, hiçbir şey değişmeyecek. İşte bir eylem planı önerisi.”

Bu yolla, sizin vardığınız sonuçlar okurlarınızı/dinleyicilerinizi gafil avlamaz. Bunun yerine, onları sizin vardığınız sonuçlara adım adım götürecek akıl yürütme tarzını takip etme ve ona katılma fırsatları olur.

Ne yapılması gerektiğine ilişkin içbilginiz onların ne yapılması gerektiğine ilişkin içbilgileri haline gelir.

Benzer biçimde, daha önce üçgenin alanını hesaplama örneğindeki gibi, daha basit bir sunum da planlayabilirsiniz. Aşağıda benzer bir örnek var; ama konuya tümüyle yabancıysanız, bunu izlemesi biraz daha zor olabilir.

Örnek 2

İşletme finansmanında çok farklı şekillerde eğitim verildiğini gördüm. Pek çoğunda ortak olan yan, pedagojik olmaktan çok mantıksal olmalarıydı. Örnek olarak daha önce de birkaç kez değindiğim “yatırım getirisi” piramidini seçtim.

Bu model genellikle projektörle gösterilerek (bazen de birkaç ardışık grafikte) sunulur. Konuşmacı sonra “gelir”den başlayıp “satılan malların maliyeti” ile devam ederek her terimi ayrı ayrı açıklar.

Konuşmacı tüm terimleri açıkladıktan sonra, birkaç ekonomik göstergiyi tanıtır ve en iyi durumlarda, her birinin ne anlama geldiğini örneklerle anlatır.

Pedagojik kurgulama sonrasında aşağıdaki değişiklikler olacaktır:

1. Bir dikkat çekici: “Bankada 1000 \$’ınız varsa yılda ne kadar kazanç sağlarsınız? Bizim şirketimize aynı miktarda yatırım yaparsanız, en az %14 ya da 140 \$ kazanırdınız.”
2. Bilgi: Modeli “tersinden” sunarsınız ve her adımda değişikliklerin elde edilen kazancı (yatırımın getirisi) nasıl etkilediğini anlatırsınız: “üretim fazlası”, “düşük sermaye”, vb.

3. İşleme: Katılımcılardan finansal rakamları yıllık dönemde değişik eğilimler gösteren üç şirketi incelemelerini istersiniz. Alistırma: "Bu şirketlerin kârlılık rakamlarındaki farklılıkların arkasındaki temel nedenler nelerdir?" (Katılımcılara önceden hazırladığınız yanıt seçeneklerini de verip uygun yanıtları şirketlerle eşleştirmelerini isteyebilirsiniz.) Bu, katılımcıları şirketlerin finansal koşullarını karşılaştırmak zorunda bırakır; başka bir deyişle, gelirlerin yüzde kaçını brüt kâr, vb. Böyle yapmakla dolaylı olarak ekonomik göstergeleri kullanmış olurlar.
4. Sonuç: "Bunlar sizin sorduğunuz sorular, bunlar sizin incelediğiniz ilişkiler, bunlar da karşılık gelen göstergeler."
5. Uygulama: "Bu, şirketimizin son beş yıllık durumu. Ekonomik göstergeleri kullanarak güçlü ve zayıf yanlarımızın neler olduğunu tartışıp belirlemeye çalıştık."

İnanın bana, bu çok iyi işler. Finans bölümünden olanlar bile, iç raporlarında rutin olarak kullandıkları anahtar göstergelerin değerine ilişkin daha iyi bir fikir edinebilirler.

Sonraki alıştırma size, bir hayli iyi yapılandırılmış bir çerçevede "pedagojik kurgulama" yapma şansı verecek.

Örnek 3

Diyelim bir otomobil satış bayiliğine sahip ve 20 çalışanı olan iyi bir arkadaşınızla karşılaştınız. Size sorunlarından söz ediyor: Müşteri azalıyor, kârlılık düşüyor.

Şimdi, çalışanlarıyla bir toplantıya hazırlanıyor, amacı da kendi sözcükleriyle, "onları hizaya getirmek." Bu sunumda amaçladığı şeyleri anlatan bir dizi slayt hazırlamış. Planlanan sıra A, B, C, vb. şeklinde. Şimdi sizden "pedagojik kurgulama" yapmanızı istiyor.

Göreviniz, hangi beş doğru slaytı seçeceğinize ve nasıl sıralayacağınıza karar vermek. (144-145. sayfalara bakın). Örnek 1'de verilen kalıbı kullanın.

Şimdi
kendi eğitimimize
yatırım yapıyoruz.
Azim varsa
PARA DA VAR

A. Şirket geleceğe yoğun
bir şekilde yatırım yapmayı
amaçlıyor.

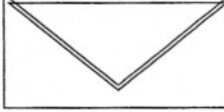
“tembel...
samimiyetsiz,
özensiz”

E. Bunlar müşterilerin
“bizimle ilgili” gitgide
artan şikâyetleri...

YETERLİLİĞİMİZ
=
İSTIKRAR/BİLGİ
+
DENEYİM

B. Bu tamamen bize bağlı.

Maliyetler aşağı



F. Gitgide daha fazla
müşteri kaybediyoruz,
maliyetlerimiz çok yüksek.

- ☞ Daha fazla rekabet
- ☞ Daha düşük kâr
- ☞ Daha yüksek maliyet
- ☞ Düşük gelir
- ☞ Daha fazla müşteri talebi
- ☞ Daha az müşteri

C. Önümüzde sıkıntılı bir
yıl var...

NEDEN?

- ☐ Çok az sayıda personel?
- ☐ Zayıf çevre?
- ☐ Zayıf motivasyon?
- ☐ Yanlış çalışma şekli?

G. Bu duruma nasıl geldik?

Geçen yılki müşteri sayısı 800
Bu yılki yeni müşteri sayısı 80
Kaybedilen müşteri sayısı 250
Bu yılki müşteri sayısı 630

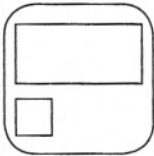
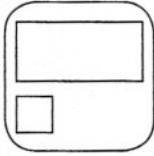
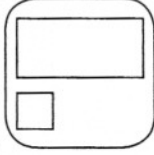
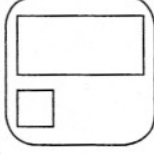
800 ⇒ 630

D. Yıl boyunca
müşterilerimizin çoğunu
kaybettik...

MALİYET VERİMLİLİĞİ
+
MÜŞTERİ MEMNUNİYETİ
=
KÂRLILIK

H. Başarıya giden yol belli
ama zorlu.

Bu sunumda amaçladığı şeyleri anlatan bir dizi slayt hazırlanmış.
Planlanan sıra A, B, C, vb. şeklinde. Siz slaytları nasıl sıraladınız?

Öğrenme süreci	Pedagojik Kurgulama
İlgi, merak Zihinsel olarak hazır ve alıcı olma.	 Exordium (giriş) “Dinleyin...”
Bilgi Olgular ve veriler bilgiye dönüştürülür.	 Narratio (açıklama) “Durum şu...”
İşleme Bilgi deneyim ve kavrayışa dönüştürülür.	 Propositio (önerme) “Şuna ne dersiniz...”
Sonuç Deneyimler ve kavrayışlar içbilgiye dönüştürülür.	 Argumentatio (kanıtlama) “Evet, doğru, ... değilse...”
Uygulama İçbilgi beceri ve tutumlara –ve bilgeliğe– dönüştürülür.	 Peroratio (kapanış) “Buna göre...”

Otomobil bayisinin ne anlatmaya çalıştığını görmek için malzeme-yi okuyun. Anlatılmak isteneni aktaran beş slaytı seçin ve slaytları “doğru” şekilde sıralayın.

Örnek 3'le ilgili yorumlar: Burada "pedagojik kurgulama" sürecinin adımlarını görebiliriz.

1. Metinde dinleyicilerin dikkatini çekecek, ilgi ve merak uyandıracak bir giriş olarak kullanılacak bir şey var mı? Biz Slayt E'yi öneriyoruz, çünkü büyük olasılıkla dinleyicileri kızdıracak ve tepkilerine neden olacak...
(Daha az kışkırtıcı olan Slayt D ile de başlayabilirdik ama bunun genel mesajı olumlu; başlangıçta biraz daha sert ve eleştirel olabiliriz.)
2. Dinleyicilerin ilgisini kaybetmemek ve onları hedefe doğru yönlendirmek için hangi bilgiler gerekli? Hangi bilgilerin anlamlı olduğuna, hangilerinin olmadığına karar vermenize yardımcı olması için önermeyi kullanın. Açılış slaytı E herhalde şaşkınlık, tepki ve itirazlara yol açacak ve sorunun gerçekten ne kadar ciddi olduğunu gösterecektir. Bu yüzden buraya slayt D uygun: "Eğrisiyle doğrusuyla işte durum bu."
3. Dinleyicileri gerçekten düşünmeye itebilecek herhangi bir soru ya da ifade var mı? Bu aşamada konuşmacının henüz kendi sonuçlarını söylememesini öneriyoruz. Dinleyicilerin kendi akıl yürütmelerini yapmak için zamana ihtiyaçları var. İşte bu nedenle, düşündürücü sorular soran slayt G buraya çok uygun. Bir kez gördükten sonra, onlara katılımcı olmaları ve bu soruları tartışmaları için fırsat tanımalısınız.
4. Dinleyicinin anlamasını istediğimiz konu, sonuç ne? Görünüşe göre konuşmacının dikkat çekmeye çalıştığı konu (önerme) şu: "İşimizi daha iyi yaparsak, müşterilerimizi kaybetmeme konusunda çok daha başarılı oluruz." Onun için de bu konuyu işleyen malzemeye kendi sunumunun başlarında yer verdi. Ama eğer kendi sonucunu açıklamak için daha sonrayı bekleseydi, dinleyicilerinin kendisine katılmalarını sağlayabilirdi. (Çok erken açıklanan sonuçlar genellikle ters tepki yaratır.) Sunumun bu kısmı sonuç için daha uygun (slayt B), çünkü şimdi dinleyiciler aynı sonuca kendi başlarına varmaya hazırlar.
5. Sonucu, çalışanları uygun bir eylemi gerçekleştirmeye teşvik edecek şekilde nasıl pekiştirebiliriz? Burası slayt A için en iyi yer.

Ya diğer slaytlar? Onlara ne oldu? Onlar buraya uygun değil, önermeyle örtüşmüyor, çünkü iki mesajı birbirine karıştırıyor (yüksek kazanç ile düşük maliyet). Yalnızca tek bir mesaj üzerinde durmak önemlidir. Konuşmacı maliyetler üzerinde yoğunlaşmak istemiş olsaydı, sunum tamamen farklı olabilirdi.

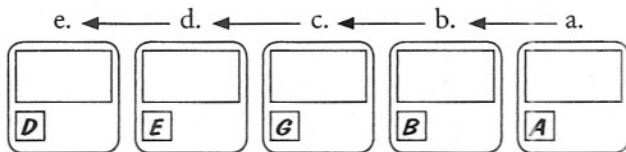
Öğrenme süreci	Pedagogik Kurgulama
İlgi, merak Zihinsel olarak hazır ve alıcı olma.	"tembel... samimiyetsiz, özensiz" E. Bunlar müşterilerin "bizimle ilgili" götünde artan şikâyetleri... Exordium (giriş) "Dinleyin..."
Bilgi Olgular ve veriler bilgiye dönüştürülür.	Geçen yılı müşteri sayısı 800 Bu yılı yeni müşteri sayısı 80 Kaybedilen müşteri sayısı 250 Bu yılı müşteri sayısı 630 800 ⇨ 630 D. Yıl boyunca müşterilerimizin çoğunu kaybettik... Narratio (açıklama) "Durum şu..."
İşleme Bilgi deneyim ve kavrayışa dönüştürülür.	NEDEN? ☐ Çok az sayıda personele? ☐ Zayıf personel? ☐ Zayıf motivasyon? ☐ Yetersiz çalışma geliri? G. Bu duruma nasıl geldik? Propositio (önerme) "Şuna ne dersiniz..."
Sonuç Deneyimler ve kavrayışlar içbilgiye dönüştürülür.	YETERLİLİĞİMİZ = İSTIKRAR/BİLGİ + DENEYİM B. Bu tamamen bize bağlı. Argumentatio (kanıtlama) "Evet, doğru, ... değilse..."
Uygulama İçbilgi beceri ve tutumlara –ve bilgeliğe– dönüştürülür.	Şimdi kendi eğitimimize yatırım yapıyoruz. Azim varsa PARA DA VAR A. Şirket geleceğe yoğun bir şekilde yatırım yapmayı amaçlıyor. Peroratio (kapanış) "Buna göre..."

Pedagogik kurgulamadan sonraki sıralama.

Başka Bir Kurgulama Türü

Yukarıdaki üç örnekte, önce ilk sunulacak malzemeyi bulmakla başladık, sonra da onun ardından sunulacak malzemeyi bulduk. Ama bazı durumlarda, önce sonucu ya da hatta arzulanan eylemleri bulup sonra geriye doğru gitmek daha uygundur. Bunu Örnek 3'e (otomobil satış bayisi) uygularsak model şöyle olacaktır:

- "Neyi gerçekleştirmek istiyorum? Yanıt: "Eylem." Yani Slayt A en sonda olacak.
- "Hangi sonuç ya da kavrayış eyleme geçirebilir?" Yanıt, B'de olduğuna göre bu slayt A'dan hemen önce gelecek.
- "Hangi tartışma ya da düşünme süreci bu sonuca vardırabilir?" G, bu süreci başlatabilir.
- "Tartışmanın konusunu vermek için hangi bilgiler gerekli?" Büyük olasılıkla, müşterilerin ne düşündüklerini gösteren E.
- "Dinleyicilerin ilgisini nasıl çekip onları bu bilgiler için alıcı durumuna getirebilirim?" Bunun için D en uygunu.



Geriye doğru düzeltme. Sonuçları önceki sayfadaki sıralamayla karşılaştırm.

Dolayısıyla bu yöntem de yaklaşık olarak aynı sonuçları verdi. Nasıl olduğunu bilmemekle birlikte, kanımca, dramayla ilgili bölümde sözünü ettiğimiz *Kahraman Şerif* filminin senaristi senaryonun tamamını Will'in karısının çete reisini vurduğu sahnenin etrafında kurgulamış: Will'in karşısındaki engeller çok çetindi. Birden kötü adam varılarak yere yığıldı, ölmüştü. Onu şiddetten öylesine nefret eden Will'in karısı vurmuştu.



Öğrenci merkezli öğrenme pek çok yönden geleneksel öğretmen merkezli öğrenmeden ayrılır. Gereken zaman, öğretme hızına temellendirilmek yerine, öğrenme hızına temellendirilir. Öğretmenin "öğretme tarzı"nın kurbanı olmak yerine, her öğrenci kendi "öğrenme tarzı"ndan yararlanabilir. Edilgen izleyiciler olmak ve başkalarının çıkardığı sonuçlarını dinlemek yerine, öğrenciler etkin katılımcı olurlar ve kendi sonuçlarına kendileri varırlar.

Senarist bu sahneden geriye doğru şöyle gidebilir:

Gerilimi nasıl oluşturabilirim?

Will'in çatışmasını nasıl betimlemeliyim?

Bu çatışmaya izleyicilerin ilgisini nasıl çekebilirim? (Dikkat eder-seniz filmin konusu Will'le kötü adamlar arasındaki çatışma değil; konu, farklı değerler arasındaki çatışma: silahlanmak ya da silahlan-mamak.)

Ayrıca filmin başlangıcında çatışmanın nasıl ustalıkla kurulduğu-na dikkat edin.

Nikâh sahnesinde Will silahını iyilik için kullanacağına söz ver-mişt i ama izleyiciler olarak bizler çok geçmeden Will'in bu sözünü bozmasına neden olacak bir şeyler olacağını seziyoruz.

(Will'in iç çatışması film müziğinde de hissediliyor: "Ah sevgi-lim, beni terk etme... Benden nefret eden adamla yüzleşmem ge-rek...")

Bu iki yol (ileriye ya da geriye doğru kurgulama) ayrı ayrı ya da birlikte kullanılabilir.

Başarılı yazarlar ve film yapımcıları taslak çalışmalarını böyle in-celerler.

Genellikle de çalışmalarını "kurgulamak", bazı yerleri atmak, mal-zemenin sırasını değiştirmek, vb. için profesyonel oyun yazarların-dan yardım isterler.

Açık ki, ortada kurgulanacak bir şey olmazsa, herhangi bir peda-gojik kurgulama yapamazsınız, öncelikle biraz yaratıcı hazırlık yap-manız gerekir.

Bu tekniğin yararlarından biri, içerik ve yapı üzerinde eşzaman-lı çalışmanızın gerekmemesidir, böylece yaratıcılık evresinde her şe-yi kısıtlama olmadan aklınıza geldiği gibi yazabilmek için daha özgür olursunuz.

Bazıları tek tek kâğıtlara notlar alarak başlayıp sonra kurgulama sürecinde bunları sıralamayı ve yenilerini eklemeyi tercih ederler. Bazıları da zihin haritası yöntemini kullanırlar. (Bu teknikten daha sonra söz edeceğim.)

Son olarak, aşağıda tüm sürecin bir özetini veriyorum. (Siz de de-neyebilirsiniz: bir mektup, anı, makale, vb. yazarak başlayın.)

- A. İsteddiğiniz şeyleri kendiliğinden aklınıza geldiği gibi yazın. Bırakın düşünceleriniz özgürce aksın, biçimsel özellikleri hiç düşünmeyin. Oraya uygun olmadığını düşündüğünüz şeyleri de ekleyin; bu, kuşkularınızın bilinç akışınıza karışmasını engellemenin iyi bir yoludur. Dahası, böyle şeylerin sizi daha sonra işinize yarayacak düşüncelere sürüklediğini bile görebilirsiniz. Bu süreci kişisel bir beyin fırtınası olarak düşünün. (Retorikte bu aşamanın adı “inventio”dur: buluş.)
- B. Bir önerme bulun. Tüm sunumun amacını özetleyen notlarınızda bir anahtar akıl yürütme çizgisi, anahtar bir cümle ya da birkaç anahtar sözcük bulup bulamayacağınıza bakın. Bu önerme, işleme evresinde yön levhası görevi yapar. Önermeyle ilişkili olmayan her şey genellikle elenebilir! Çoğunlukla bir önermenin biçimi şöyle olur: “Eğer... ise, ... olur.” Örneğin; “Eğer tehlike yaklaşırsa, sonuç herkesin silahlara sarılması olur.” “Eğer müşterilerin ne istediklerini bilirsek, sonuç müşterilerimizi kaçırmamak olur.” “Eğer öğrenciler eğitimlerine daha fazla ilgi gösterirlerse, sonuç yüksek kaliteli öğrenme olur.” “Eğer hammadde alımında farklı bir politikayı tercih edersek, sonuç daha kısa üretim süresi ve düşük maliyet olur.” (Elbette bu dört cümle daha önce söz ettiğimiz örneklerle ilgili.)
- C. Bu noktada asıl kurgulamaya başlayabiliriz (dispositio, düzene sokma):
1. Metinde dinleyicilerin ilgisini “yakalayacak”, ilgi ve merak yaratacak bir giriş olarak kullanılacak bir şey var mı?
 2. Alıcının istenen sonuca varması için hangi bilgilere ihtiyacı var? Sunum sırasında hedefe doğru ilerlerken alıcının ilgisini kaybetmemek için bilgi hangi biçimde olmalı? Önermeyi kullanmak, hangi bilginin anlamlı, hangisinin anlamsız olduğuna karar vermenize yardım edecektir.
 3. Alıcıyı hedefe yönlendirecek şekilde düşünmeye teşvik edecek sorular ya da cümleler var mı?
 4. Alıcının içselleştirmesini istediğimiz konu, sonuç, içbilgi ne?

Pedagogik Gözden Geçirme

Pedagogik kurgulama için kullanılan yöntemin aynısını izleyerek başkalarının sunumlarını (kurs etkinlikleri, video filmleri, ders planları ya da kurs programının tamamı) değerlendirip pedagogik değerlerini kontrol edebilir, kullanılıp kullanılmayacaklarına ya da nasıl kullanılabileceklerine karar verebilirsiniz.

Bir öğretmen ya da eğitmen olarak, kursunuzun ve kurs malzemesinin ne kadar pedagogik görüldüğü konusunda bir fikriniz olmalıdır. Eğitim malzemesinin güçlü ve zayıf yanlarının tam olarak farkında olan eğitimciler, bunları nasıl avantaja dönüştüreceklerini bilirlerse ve malzemelerinin güçlü yanlarını pekiştirip zayıf yanlarını telafi ederlerse mucizeler yaratabilirler. Bu tür bir gözden geçirme genellikle yukarıda söz ettiğimiz kalıba uygun olur, ama tercihen aşağıdaki gibi tersinden:

- a. Yazar yeni içbilginin nasıl kullanılacağını bekliyor? Bu sizin kendi hedeflerinize ne ölçüde örtüşüyor?
- b. Katılımcılardan hangi konu, mesaj ya da sonucu içbilgi biçiminde edinmeleri bekleniyor?
- c. Öğrencileri düşünmeye davet eden –öğrencinin önceki deneyimleriyle bir biçimde ilişkili olan– ve/veya yeni deneyimler kazanma fırsatı yaratan bileşenler var mı?
- d. Bu bilgi gerekli ve yeterli mi, uygun biçimde mi?
- e. Malzeme öğrencinin ilgisini çekmekte ne kadar başarılı? En başından itibaren katılımcı olmaları ne kadar mümkün?

Genellikle, herhangi bir zayıflığı telafi etmek için kendiniz kolayca malzeme ekleyebilir ya da konuk eğitimci olmanız durumunda kendi doğrudan değişiklik önerilerinizi ve tavsiyelerinizi sunabilirsiniz.

Metamesajlar

Pedagojik gözden geçirmede öğrencileri etkilemesi muhtemel metamesajların da (yazar ya da konuşmacının “satır arasında söyledikleri”) kontrol edilmesi gerekir. Burada söz konusu olan öncelikle sunumun “tonu”dur. Metinler yazarın gerçek tutumunu okur ya da dinleyiciye hiç yanılma payı olmaksızın aktaran bir tür vücut dilini ya da sözsüz mesajı da iletebilir. Metamesajların bilinçli bir şekilde farkında olmayabiliriz ama bunlar bizim ne kadar alıcı olduğumuzun belirleyicisidir: Önemsenmediğimizi ve dikkate alınmadığımızı hissettirebilirler; bizi kızdırabilirler; kendimizi “aptal, yetersiz ve beceriksiz” hissetmemize neden olabilirler. En çok hissedilen satır arası imalardan bazı örnekler verelim (birazcık abartarak):

- “Siz bunu anlamazsınız; sadece ben anlayabilirim.”
- “Ne söylediğimi anlamıyorsan bu senin hatan.”
- “Sen hiçbir şey sormadan söylediklerimi yap yeter; düşünme işini bana bırak.”
- “Söylediklerimi sorgulama; sadece dinle ve bir şeyler öğren.”

Ünlü bir yazara tekne kullanmayı öğreten yaşlı balıkçının öyküsü galiba tam da buraya göre:

Balıkçı: “Her şeyden önce, bu bir tekne, tamam mı? Şu öndeki çıkıntının adı da pruva. Neymiş?” “Pruva,” diye tekrarlar yazar itaatle. Aynı şekilde teknenin kışını da tanıttıktan sonra balıkçı şöyle der: “Güzel. Şimdi sancak yönünde rüzgâra karşı gitmek istersen...” “Ne istersem?” diye keser yazar. Bunun üzerine balıkçı, “Bu budalalıkla tekne kullanmayı asla öğrenemeyecek,” diye düşünür. Eminim durumu anlamışsınızdır.

Aynı şekilde, sık sık duyduğum bir şey de şu: Pek çok uzman, sırf onun özel teknik dilini bilmiyorlar diye başka kişilerin güzel konuşma becerileri ve yeterlilikleri konusunda basitçe yanlış sonuçlara varıyor. Ve daha da kötüsü, insanlar bunu kabullenip “ekonomi (ya da başka bir alan) söz konusu olduğunda kendilerini budala” gibi görüyorlar. Bir radyo röportajında, oldukça başarılı küçük bir işletme sa-

hibine başarısının sırları soruldu. Çok tipik bir yanıt verdi: “Öyle fiyakalı iş fikirleri, vizyonlar ve kurmay ekipler gibi şeylerimiz yok; yalnızca müşterinin ne istediğini ve kendimizin hangi konuda iyi olduğunu biliyoruz ve onu yapıyoruz; böylece hak ettiğinden daha fazlasına mal olmuyor.” Daha iyi ifade edilebilir mi?

Bütün bunlardan çıkacak sonucu fütürist John Naisbitt şu sözleriyle kısaca özetliyor: “İnsanların yeteneklerini asla küçümsemeyin, ama içbilgilerini de asla gözünüzde büyütmeyin.”

Öğrencilerin çeşitli türlerden alıştırma yapmasının isteneceği durumlarda bu alışırmaların temel aldığı yöntem son derece önemlidir. “Yöntem, verilen mesajdır,” hem aranan içbilginin türü hem de bu içbilginin nasıl kullanılacağıyla ilgili beklenti onun içinde ifade edilir. Yöntemi değerlendirirken bu unutulmamalıdır.

Örnek

Diyeim bir bilgisayar üreticisinin satış temsilcilerinin eğitiminden söz ediyoruz. Alışırmalar öncelikle bilgisayarın teknik özelliklerine yönelik olursa, metamesaj, bunların en önemli satış argümanları olduğu şeklinde olacaktır. Dolayısıyla, alışırmaların müşteri ihtiyaçlarına ve müşterilerin “bizim bilgisayarlarımızda” rakip ürünlerden farklı hangi değerleri bulabileceğine yoğunlaşması daha iyi olur. Ek olarak, eğitim oturumlarının başka her bakımdan uygun olduğundan emin olmak iyi bir fikir olabilir: Oturumların ilginç olduğundan, gerekli ve yeterli bilgi sağladığından, anlamlı bulunduğundan, kullanılabilir içbilgiye götürdüğünden, vb.

Öğrencinin gözünden: Kurslar, konferanslar ve seminerler için birçok planlama toplantısında yer aldım ve bir şey beni şaşırtmaya asla son vermedi: Bu toplantılar çoğunlukla öğrencilerin ne yapacağıyla değil, neredeyse yalnızca öğretmenin, konuşmacının ne yapacağıyla ilgili oluyor: “Önce ben şunu şunu anlatacağım, sonra sen slaytları göstereceksin, sonra da ben şunu açıklayacağım...”

Oysa bunun tam tersi yaklaşımı benimsesek yarar sağlayabiliriz – şeylere öğrencinin bakış açısından baksak: “Önce şunu şunu duyacaklar, sonra senin slaytlarını görecekler, sonra da benim açıklama dinleyecekler...”

Kafa yorulması gereken bir şey...

Birine belli bir amaca ulaşması için yardım etmeyi başarmak istiyorsak,
önce o kişinin şimdi nerede olduğunu anlamalı
ve oradan başlamalıyız.

Bunu yapamazsak,
başkalarına yardım ettiğimize inanarak
yalnızca kendimizi kandırmış oluruz.

Birine yardım edebilmek için
önce ondan daha çok bilmeliyiz,
ama özellikle de
onun ne anladığını anlamalıyız.
Bunu yapamazsak daha çok bilmemiz işe yaramaz.

Yine de ne kadar çok bildiğimizi göstermek istiyorsak,
bu yalnızca küstah ve kibirli olmamızdandır
ve gerçek amacımız başkalarına yardım etmek değil
kendimize hayranlık toplamaktır.

Gerçek yardımseverlik
yardım edeceğimiz kişilere karşı alçakgönüllü olmakla başlar,
öyleyse şunu anlamalıyız:
yardım etmek
üstünlük sağlama isteği değil
hizmet etme isteğidir.

Bunu yapamazsak,
Kimseye yardım edemeyiz.

Danimarkalı filozof Søren Kierkegaard'dan öğretme ve öğrenmeye ilişkin düşünceler.

Bu tür bir planlamanın sonuçları genellikle çok farklı olur. Kendim tanık oldum, bu basit tekniği kullanarak bir konuşmacı için gereken süre hiçbir kayıp olmaksızın yarı yarıya düşebiliyor. Tüm yapmanız gereken, kendinizi öğrencilerinizin yerine koymak ve kendinizin almak isteyeceği türden bir kurs geliştirmeyi denemek.

Öğrenme süreci	Nasıl Tepki Verecekler?
İlgi, merak Zihinsel olarak hazır ve alıcı olma.	Ne bekliyorlar? Beraberlerinde hangi tutumlarla geldiler? Giriş konuşmamı duyduklarında ne düşünecekler?
Bilgi Olgular ve veriler bilgiye dönüştürülür.	Dinleyecekler mi? Bilgi, sözcük ve örnek seçimlerime ve sunum sıralamama nasıl tepki gösterecekler?
İşleme Bilgi deneyim ve kavrayışa dönüştürülür.	Nasıl katılımcı ve aktif olacaklar? Bununla ilgilenmek için herhangi bir neden görecekler mi? Bir değer bulacaklar mı?
Sonuç Deneyimler ve kavrayışlar içbilgiye dönüştürülür.	Ne öğrendiklerini düşünecekler? Çaba harcamaya değdiğini düşünecekler mi?
Uygulama İçbilgi beceri ve tutumlara –ve bilgeliğe– dönüştürülür.	Ne kadar yararlı olduğunu düşünecekler? Bu malzeme ile kendi iş koşulları arasında paralellikler bulacaklar mı? Yeni içbilgilerini kullanacaklar mı?

Katılımcılar “eğitimlerini nasıl değerlendirecek”?

Bunu çoğumuzun yaptığı planlamalarla karşılaştırm. Diyelim ki bir parti planlayacağız. Konuklarımıza içeriye girmeden önce hoş geldiniz demek için dış kapıyı ışıktandırırız. Üstlerindeki şeyleri asa-

cakları bir vestiyer hazırlarız. Yemek sırasında en iyi iletişimi sağlayacak şekilde masadaki yerlerini belirleriz. Yemek sonrasında insanları yerlerinden kaldırıp dans ettirecek müziği özenle seçeriz, vesaire, vesaire... Kısacası partiyi konuklarımızın gözünden planlarız.

Aynı şekilde, bir eğitim oturumunun tamamını adım adım gözünüzde canlandırabilir ve katılımcıların nasıl tepki göstereceklerini –kursunuzu nasıl değerlendireceklerini– belirlemeyi deneyebilirsiniz.

Kitabın son bölümü olan Bölüm 5'te bunun için kullanabileceğiniz bir değerlendirme formu bulacaksınız. Önemli noktalar orada gösterilmiştir.

Son olarak, John Naisbitt'ten başka bir alıntı, birçok öğrencinin tabi oldukları eğitime ve "iç iletişimlere" nasıl tepki gösterdiğini doğru bir şekilde anlatıyor:

"Bilginin içinde boğuluyoruz ama içbilgiye açız."

İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Bir defasında bir inşaat şirketindeki yöneticiler için bir konferans vermem istenmişti. Konferans vereceğim oda, boş duvarlardan birine bir sunum tahtası asılarak idareten konferans odasına dönüştürülmüştü. Katılımcılar sıradan sandalyelerde yarım daire düzeninde oturuyorlardı. Atmosfer son derece gayri resmiydi, ama öyle olmasına rağmen çok tuhaf bir şey oldu. Şemalar çizip açıklamalar yaptıktan yaklaşık bir buçuk saat sonra kısa bir mola verdim. Katılımcılardan biri elini kaldırıp şöyle dedi: "Affedersiniz, ama ben göremiyorum." Ne diyeceğimi tam bilemeden, "Oluur?" diye karşılık verdim. "Kayabilir miyim," diye mi sordu? Ona şaşkınlıkla bakakalmıştım, bunun üzerine sandalyesini otuz kırk santimetre kadar yana kaydırıp, "Teşekkürler, şimdi görebiliyorum!" dedi.

Kurs formatları ve ders planlarıyla ilgili tartışmalara katıldığımda genellikle bu olayı düşünürüm ve nasıl yorumlamak gerektiğini hiç bilemem. Daha iyi öğrenme koşulları talep ederek sorumluluk alan bir öğrenci örneği miydi bu? Belki; ama öyleyse, her gün milyonlarca dolarlık kararları kendi başına veren bu kişinin moladan önceki bir saatte ne yaptığını merak ediyorum.

Bu durumun tam tersini de gördüm. Kursun başlarında, öğretmen öğrencilerden tartışmalara katılmalarını ister ve aralarındaki en konuşkanlar genellikle de konuyla hiç ilgisi olmayan şeyler söyleyerek ahkâm kesme fırsatını kullanırlar. Dahası, bu konuşmalar bazen birkaç kişi arasında uzayıp giden, ama hiçbir sonuca varmayan boş tartışmalar doğurur. Öğretmen "kursiyerlerin tartışmalara katılmalarını" sağlamasından dolayı gururlanmış olabilir ama ne yazık ki bu doğru değildir, çünkü yalnızca birkaçı katılmış, diğerleri de kesinlikle hiçbir yere varmayan bu ilgisiz tartışmaları oturup pasif bir şekilde dinlemişlerdir.

Eğittiğim öğretmenlerin çoğu bunu içinden çıkılmaz bir ikilem olduğunu söylerler: Monolog şeklinde bir konuşma dinleyicileri pasifleştirirken, tartışma da ders planını altüst ediyor. Öyleyse ne yapmalı? (Sanırım ikinci deneyim çoğu öğretmen ve konuşmacıyı monoloğu tercih etmek zorunda bırakıyor, çünkü bu en azından durumun kontrolünü onlara veriyor.)

Geriye tek bir seçenek kalıyor: Öğrencilerin kendi eğitimleri için işbirliği yapmalarını ve sorumluluğu paylaşmalarını sağlamak. (Aslında söylemeye bile gerek olmamalı ama öğretimin temel amacı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktır.) Benzer bir örneğe bakalım.

Beş, altı ya da yedi kişilik oldukça üretken bir proje grubunun toplantısına katılan kişilerin tipik davranışları ne olur? Her şeyden önce, biliyoruz ki bu toplantının bütün amacı herkesin anlaması, katılımcı olması ve öğrenmesidir. Bu nedenle de şöyle konuşmalar duyabiliriz: “Bunu tam olarak anlamadım, açıklayabilir misin?” “Sizin açıklamanıza dönüp onu bu fikirle kıyaslayabilir miyiz?” “A ile B arasındaki bağlantıyı göremedim.” “Eğer bu doğruysa, onun yerine şunun gibi bir şey denememiz gerekmez mi?” “Bize burada ne yaptığınızı anlatabilir misiniz?” “Açıklığa kavuşmamış bir şey varsa, on dakika ayırıp herkesin aynı fikirde olup olmadığını kontrol edebiliriz.”

Bu durumda, katılımcıların davranışlarını kendiliğinden öğretme ve kendiliğinden öğrenme belirler. İyi organize edilmemiş toplantılarda bile katılımcılar sürekli tartışmayı ilerletmeye teşvik edilirler. Bu organizasyon iki koşulda işler: Grup kalabalık olmadığı ve katılımcılar sorumluluk duygusuna sahip olup sorumluluk almaya gönüllü olduklarında. Şimdi soru şu: Onları ileri gitmeye yöneltecek ortak bir hedefleri olmayan 20 ya da 30 kişilik gruplarda aynı koşulları nasıl yaratabiliriz? Sonuçta önemli olan, öğretmenin değil öğrencilerin çabaları.

Katılımcıları beş, altı, ya da yedi kişilik gruplara bölmek ve her grubu odanın bir yerinde kendi “adacığında” bırakmak hemen hemen her zaman iyi bir fikirdir. Bu düzenleme her bireye bir merkez üssü sağlar, birey burada, tüm grubu işin içine katacak kadar önemli

görünmeyen sorunları tartışarak, kendi açısından açıklığa kavuşmamış şeyleri anlamak için yardım alabilir.

Öte yandan öğretmen, bu küçük grupları katılımcıların bireysel öğrenme süreçlerindeki farklılıklara göre oluşturabilir. Öğretmen her katılımcı için eşit miktarda zaman ayırmak zorunda kalmaz, çünkü önceki içbilgiler, konsantrasyon ve anlamadaki çeşitlilikler çok büyük oranda grup içinde sindirilir ve halledilir – tabii kurs buna izin verecek şekilde düzenlendiyse. (Geleneksel okul düzeninde kopya vermek denen şey, öğrenciler arasındaki işbirliği, bir eğitim desteği olarak kullanılabilir.) Bu tür grupların olması gerektiği gibi işlemediği çok ender durumlarda bile (grup üyelerinden birinin çok baskın olması ya da altyapı ve değer farklılıklarının çok büyük olması gibi nedenlerle), yararları hâlâ kusurlarına ağır basar. Sorunlar çok ciddiye se, öğretmen katılımcıları yeniden gruplandırabilir ya da sorunla ilgili kişilerle konuşma yoluna gidebilir.

Burada vurgulamak istediğim, kurs grubunun tamamını ille de küçük çalışma gruplarına bölmek gerektiği değil, ama böyle yapmak, katılımcılarla öğretmen arasında iyi bir etkileşim oluşmasını sağlayan etken olabilir.

“Bir zincir ancak en zayıf halkası kadar güçlüdür” sözü hiç kuşkusuz doğrudur ve tüm öğrenme kavraya kavraya ilerleyen bir sürece dayandığına göre, bir öğrenci öğrenme sürecinin bir aşamasında başarısız olursa, sonraki aşamaların onun açısından anlamlı olmayacağı açıktır. İlgili olmayan bir kişi bilgiye karşı alıcı olmayacaktır; kişi ilgili, ama bilgi anlaşılmazsa o zaman da süreç işlemeyecektir. Bundan kaçınmak için bir aşamanın diğerine bağlandığı yerlerde kontrol noktalarına ihtiyacımız vardır.

Aksi halde, bir lise sosyal bilimler öğretmenin başına gelenleri biz de yaşayabiliriz. Öğretmen, öğrencilerinden ötanazi hakkında bir kompozisyon yazmalarını istemiş, onlara bir altyapı oluşturmak için de ölümcül hastalıkların neden olduğu acılar, hasta yakınlarının içinden çıkamadıkları karmaşık duygular, bir insanın yaşamına son vermekle ilgili etik sorunlar gibi konularda yaklaşık bir saat konuşmuş. Sonra, kompozisyonlara not vermeye başladığında, ötanazi terimini tam olarak tanımlamaması yüzünden düştüğü durumu dehşetle fark

etmiş. Çünkü öğrencilerin çoğu Asya'daki gençler hakkında kompozisyon yazmışlar.^(*)

Sürekli Kalite Kontrolü

Dört saatlik bir oturumdan söz ettiğimizi varsayalım. On beş, yirmi dakika sonra katılımcılar oturumun hedefini anlamamışlarsa ya da ilgisizlerse veya motive olmamışlarsa, sonrasının da herhalde pek değeri olmayacaktır. Katılımcılar bir düğmeye basıp sizi "gönderebilecekleri" bir uzaktan kumandaya sahip olmadıklarından, basitçe beyinlerini başka bir kanala geçirirler. (Yazılı olmayan bir kurala göre, iyi bir kovboy filminde kahraman, kötü adam, çatışma ve aksiyon sahnesinin ilk beş dakika içinde gösterilmesi gerekir.)

İşte burası çalışma gruplarının büyük resme girdiği yerdir. Öğretmen kısa bir ara verip, "Bu problemi anlıyor musunuz?" gibi bir soru ya da bir iddia ortaya atar. Grupların verdiği yanıtlar (ya da belki tek bir grubun yanıtı) öğretmene katılımcıların hedefi ne kadar anladıklarına ilişkin fikir vermekle kalmaz, aynı zamanda konuya diğerlerinin de ilgisini çeker.

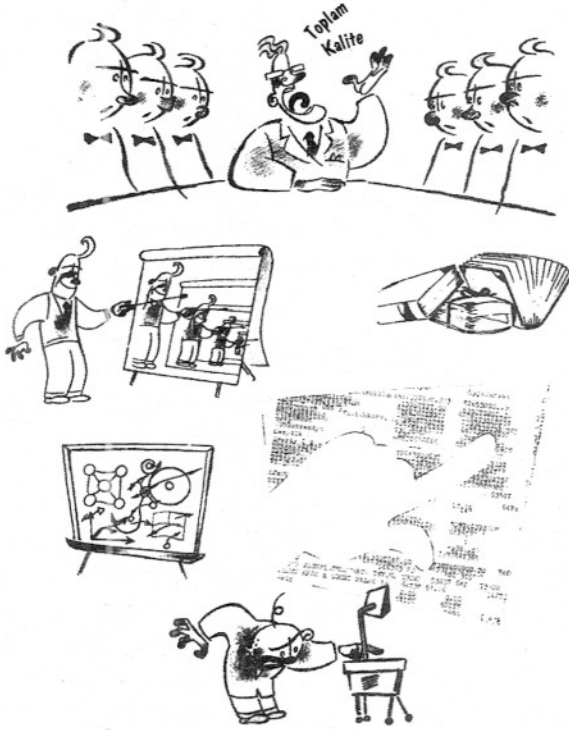
Aralıklı olarak sorulan bu sorular her katılımcıya durup ne anladığını düşünme fırsatı verir (tıpkı kitap okurken okuduklarımızı sindirmek için kendiliğinden ara vermemiz gibi).

Benzer biçimde, süreçteki bu doğal molaların arasına bir kontrol noktası ekleyerek, gerçekleşen öğrenmenin kalitesini belirleyebiliriz.

Bunun için aşağıdaki gibi basit sorular yeterli olacaktır:

1. Girişten sonra, dikkati ve ilgiyi kontrol etmek için: "Buna katılıyor musunuz? Bunu tanıdınız mı?" "... olduğunu bilseniz siz farklı olarak ne yapardınız?" "Bu tür bir problemi çözebilmeniz kişisel olarak size ne ifade ediyor?" Başka bir türden sorular: "Hangi sıklıkta kendinizi böyle bir durumda buluyorsunuz?" "Bunun etkisi sizce ne olur?" Yine başka bir soru tipi (sonraki öğreneceklerine ilişkin işaretler): "Sizi/bizi yap-

(*) İngilizcede "ötanazi" anlamındaki "euthanasia" sözcüğünün "youth in asia" (Asya'daki gençler) olarak yanlış anlaşılması. (ç.n.)



Geleneksel öğretim çeşitli biçimler alır, ama hepsinin ortak bir yanı vardır: Ulaşılmayı gereken insanları dışarda bırakır.

- maktan alıkoyan şey nedir?” “... yapmak için bilmeniz gerekenler neler?”
2. Bilgi aşamasından sonra: “Buna göre, neyle çalışmamız gerekiyor?” “İhtiyacınız olan bir bilgi var mı?” (Bu soruyu yanıtlamak zor olabilir, çünkü işleme aşamasına geçmeden önce ek bilgi gerekip gerekmediğinden emin olmanın bir yolu yoktur.)
 3. Katılımcı kendi etkinliğini işledikten sonra: “Peki, siz hangi sonuca vardınız?”

4. Dönüştürmenin ardından, deneyimler ve ulaşılan sonuçlar iç-bilgi olarak çok genel anlamda ifade edildiğinde: “Bu içbilgiyi ne için kullanacaksınız?” “Artık bunu öğrendiğinize göre, siz kendiniz farklı olarak ne yapabilirsiniz?”
5. Aktarımın ardından, katılımcılar içbilgiyi pratik bir duruma uygulamakla ilgili yardım aldığı anda: “Zor olan neydi? Neresi kolaydı?” “Başka ya da benzer durumlarda ne gibi zorluklarla karşılaşacağınızı düşünüyorsunuz?”

Öğretmen bu gibi duraklamalara izin vermeyip sürekli anlatınaya devam ediyorsa ve siz “ grubun diğer üyeleriyle konuşma konusunda” sorun yaşıyorsanız, öğrenci olarak sizin kısa bir ara (bir dakika ya da daha uzun) istemeniz hem akıllıca hem de istenen bir şeydir. Böylece ya diğerlerinden yardım alırsınız ya da birçoğunun da aynı problemi yaşadığını görüp hep birlikte bir açıklama istersiniz. “Öğretmeni utandırmak/rahatsız etmek istemediğiniz için” böyle inisiyatifler almayı başaramamak, sorumluluk almayı başaramamakla, dolayısıyla da kurstan bir şeyler alma çabasında başarısız olmakla aynı şeydir.

Dahası, öğretmene de zararınız dokunmuş olur. İyi arkadaşlarımdan biri, tüm bir günü bir grup Japon öğrenciyle çalışarak geçirmiş ve pek ilgi göstermediklerini görmüş. Bunun nedenini grup liderine sormuş ve şu yanıtı almış: “Muhtemelen kimsenin tek kelime İngilizce bilmemesidir.”

Elbette, bu “kontrol noktalarını” yerleştirmek öğretmen yukarıda söz ettiğimiz türden soruları kullandığında çok daha kolay olacaktır. Ama bunun iyi bir fikir olmadığını düşünenler de var. En yaygın itirazlardan biri şu: “Öğrenciler bu gibi sorulara dürüstçe yanıt veremezler ya da vermezler”. Bu çok yetersiz bir gerekçe ve ben bazen tam tersinin doğru olduğunu düşünüyorum. Öğretmenler bu soruları sormaya cesaret edemezler, çünkü yanıtlar eksiklikleri açığa çıkarabilir ve en kötüsü, “eğitim sürecini aksatabilir.” Böyle tartışmalarda kendimi özellikle kötü biri gibi hissettiğimde şunu öneririm: Kursta hiç öğrenci olmasın, o zaman böyle aksaklıklardan tamamen kurtulmuş oluruz.

Ama, bazı öğrencilerin sorumluluk almaktan korktuklarından kaçınmak için nedenler var. Bu takım çalışması yaklaşımının ku-

ralları çok belirsiz ve eski gelenekler (geleneksel rol algıları) öğrencileri kararsız ve kaygılı yapıyor.

(Bu deneyimi ben yaşadım: Büyük bir imalat şirketindeki mağaza çalışanları şirket, liderlik ve gelecek konularında bir kursa davet edilmişti. Çalışanlardan birkaçı ilk gün hasta olduklarını söylemişler ve meslektaşları “tehlikeli” olmadığına ikna edinceye kadar kursa katılmamışlardı.)

Bu gibi koşullarda, kursun başlangıcında öğrencilerle öğrenme koşullarını ve oyunun kurallarını belirleyen aşağıdaki gibi bir “pedagojik sözleşme” yapmak iyi bir fikir olabilir.

Pedagojik Sözleşme

Kurs değerlendirmeleri oldukça yaygın bir araçtır. Kursun sonunda öğrencilere birkaç soru sorularak, neyin iyi olduğu, neyin o kadar da iyi olmadığı konusundaki düşünceleri belirlenir. Kendi çabalarını değerlendirmeleri o kadar sık istenmez, bu da öğrencilerin eğitiminden öğretmenin tek başına sorumlu olduğu şeklindeki eski görüşe hâlâ sıkı sıkıya bağlı olduğunu gösterir.

Bunu değiştirmek için iki şey yapmamız gerekir:

1. Katılımcıların çabalarını değerlendirmek. Başka bir deyişle, değerlendirme formunda katılımcıların iyi öğrenme koşulları yaratmak için neler yaptığıyla ilgili sorular olmalıdır.
2. Değerlendirme formunu kursun başlangıcında verip tartışmak (tercihen giriş konuşmasından sonra). Burada amaç, öğrenmeyi neyin teşvik ettiğini, “oyunun kurallarının” ne olduğunu ve sorumluluğun nasıl paylaşılabileceğini belirlemektir.

Bu yolla, öğretmen ve öğrenciler birbirlerine yardımcı olarak, kurs boyunca sürecek ilişkileri için belli yol göstericileri baştan saptayabilirler.

Doğal olarak, bunu yapmadan önce katılımcıların öğrenme sürecinin nasıl olacağıyla ilgili biraz bilgi edinme şansı olursa, onlar açısından öğrenmeyi neyin teşvik ettiğini, neyin engellediğini belirlemek daha kolay olur.

92-97. sayfalardaki öğrencilerin “teşekkür konuşmaları” film halinde de var. Filmi kurs başlarken gösterip bu süreci kursun başında başlatmanın yararı kanıtlanmıştır. Film bittiğinde, öğretmen bunun kursun sonunda duymak istemediği bir teşekkür konuşması olduğunu söyleyip, “Böyle bir sonuçtan kaçınmak için birbirimize nasıl yardımcı edebiliriz?” diye sorar. İşte bundan sonra değerlendirme formu bir tartışma başlatmak için kullanılabilir.

Sonuçtaki “pedagojik sözleşme” elbette ki kâğıtta yazılı olmak zorunda değildir. Yalnızca kritik durumların nasıl ele alınacağı konusunda bir anlaşmadır. Örneğin:

- Biri ilgisini yitirip devam edemediğinde ne yaparız?
- İşler gerçekten sıkıcı olmaya başladığında ne yaparız?
- Öğretmen bilgileri “tıka basa doldurmaya” başladığında ne yaparız?
- Derslerin ve alıştırmaların ana fikirlerini göremediğimizde ne yaparız?
- Düşünmek için daha çok zamana ihtiyacımız olduğunda ne yaparız?
- Gruptaki kişilerin önceden sahip oldukları içbilgi ve deneyimlerden en iyi şekilde nasıl yararlanabiliriz?
- Kendi deneyimlerimiz sunumun mesajıyla çeliştiğinde ne yaparız?
- Öğrendiklerimizi işteki görevlerimize ve somut ihtiyaçlarımıza sıkı bir şekilde nasıl bağlayabiliriz?
- Soruların cevaplarından çok, elimizde sormadığımız şeylerle ilgili bilgi varsa ne yaparız?

Bu çabanın kursun hedefiyle ilintisiz soyutlanmış bir faaliyet olarak algılanmamasını sağlamak için, giriş konuşması ve ardından kursun içeriğinin ayrıntılı sunumu yapıncaya kadar beklemelisiniz. (Geleneksel eğitim ritüelleri tümüyle ortadan kaldırıldığında katılımcıların kendilerini güvensiz hissetmeleri hiç olağandışı değildir.)

Bu yolla pedagojik sorular planlanan kurs malzemesiyle doğrudan ilişkilendirilebilir ve öğretmen özellikle önemli olduğunu düşündüğü şeyleri gösterebilir: “Yarın sabah bir konuk konuşmacımız olacak ve

üretimi organize etmenin farklı yollarının bağlanmış varlık düzeylerini nasıl yakından etkilediğini anlatacak. Sizin pasif bir şekilde oturup tüm işi ona bırakmadan, konuşmacımız için iyi bir atmosfer yaratmanız çok önemli. En iyi şekilde nasıl hazırlanabiliriz?"

Önceden Değerlendirme

Sorumluluğu paylaşmak demek, kursun büyük kısmını kurs içeriğinin ne olması ve nasıl sunulması gerektiğiyle ilgili tartışarak geçirmek demek değildir.

1970'lerde katılımcıların kurs içeriğini belirlemelerine izin vermek revaçtaydı. Biz geldiğimizde, kursun ele alacağı konuyu belirlemek üzere gruplar halinde "işte karşılaştığımız sorunları" tartışmaya gönderilirdik. Birkaç saatin ardından grupların yanıtları açıklanırdı, sonra kurs içeriği ve sunumuyla ilgili olarak uzun, bıktırıcı bir tartışmaya davet edilirdik ve sonunda da zayıf bir uzlaşma sağlanırdı. Bu durum için modelimiz, kasaba mitingi ve liderin tahttan vazgeçmesiydi.

Burada amaçlanan, kursun her ana bölümünden önce öğretmenin "kartlarını masaya açması"dır. Planlanan kurs düzenini açıklar, neye ne kadar zaman harcanacağını anlatır, katılımcılar için planlanan etkinlikleri listeler. Bu açıklamalar biraz ayrıntıya inebilir, gerek kurs içeriğiyle gerekse de her bileşenin arkasındaki fikirle ilgili örnekler içerebilir. Katılımcılar gruplar halinde kendi görüşlerini sunabilirler ve belki de önceliklerle ilgili değişiklik önerebilirler. Bunun sağlayacağı üç yarar vardır.

Birincisi, katılımcılar bazen "önkavrayış" denen şeyi edinirler. Başka bir deyişle, bütüne, genel bağlama, kursun değerine kısa bir bakış atarlar, bu da daha sonra doğru yolda kalmalarını kolaylaştırır. İkincisi, öğretmene verilerini geçerli koşullara göre uyarılama ve düzenleme fırsatı verir. Üçüncüsü, pedagojik sözleşmeyi tartışma ve gerekiyorsa değiştirme olanağı sağlar (örneğin uzun oturumlar arasında).

Ne yazık ki, pek çok kişi bu yaklaşımı bir eğitim ortamında kullanılacak meşru bir yol olarak henüz benimsemedi. "Uygulamada işe yaramaz," diyorlar. "Gerçeğin kurgusal, idealize edilmiş bir görünümüne dayalı." İlginç olan şu ki birkaç saniye sonra yine bu kişiler ken-

Öğrencinin Ricası	"Kurs nasıl düzenlenecek?"
İlgi, merak "Doğal merakımı öldürmeyin, uyandırın."	Sorun "Sonraki saatte şunu tartışacağız..."
Bilgi "Bana ihtiyacım olmayan bilgi yığınları yerine sadece ihtiyacım olanları verin."	İçerik "Bu kısa sunumumda şunlardan söz edeceğim... Böylece şununla ilgili sorularınıza yanıt bulacaksınız..."
İşleme "Bırakın bir şey hakkında kendim düşünüp kendi sonuçlarımı çıkarayım."	Etkinlik "Sonra şu konuda birlikte çalışma fırsatınız olacak..."
Sonuç "Anladıklarım için bir bağlam bulmama yardımcı olun!"	İşlenmiş bilgi "Sonuç olarak, ... yapmaya çalışacağız... ve artık şunu öğrenmiş olacaksınız..."
Uygulama "İçbilgimi kullanmama yardım edin ki uçup giderek işe yaramaz hale gelmesin."	Etki "Öğrendiklerinizi nasıl kullanabileceğinizi anlatarak son vereceğiz."

Öndeğerlendirme: Önceden yapılan değerlendirme.

dileri Japonya'ya bir keşif gezisi düzenlemek için aynı yöntemi kullanırlar: "Planımız ne? Orada ne görebileceğiz? Önce A'yı, sonra B'yi ziyaret etmemiz daha iyi olmaz mı? Şunu öğrenebilmek için C'ye daha uzun süre ayıramaz mıyız?"

Acaba öğrencilerinin sorumluluk alma yeteneğine inanmıyor olabilirler mi – daha sonra haklı olduklarını kanıtlamak için kullanabilecekleri, kendilerini tatmin için uydurulmuş bir kehanet mi bu?

Özet

İyi planlanmış bir kurs, öğrenme koşullarının herhangi bir zamanda olabilecek en iyi durumda olmasını sağlayacak ayarlama ve uyarlamalar için bir marj bırakır. Kurs, öğrencilerin öğrenme sürecinin na-

sıl işlediğini anlamalarına yardım edecek şekilde tasarlanmalıdır ki eğitimlerinden ve kendilerinden daha fazla şey talep edebilsinler.

Öğrencilere, öğretmenlerinin danışmanlığında kendi eğitimlerini değerlendirme ve etkileme konusunda insiyatif alabilecekleri koşullar sunulmalıdır.

Aşağıda üç farklı türden hedef sunuyorum. Bunu yapmamın nedeni, bir durumda gerçekçi görünmeyen hedeflerin bir başka durumda son derece gerçekçi olabilmesidir. Öte yandan, bu üçünde de ortak iki temel amaç vardır:

1. Katılımcılara kendi çabaları ve dolayısıyla kendi öğrenmeleri için büyük sorumluluk üstlenme fırsatı vermek.
2. Katılımcıların kendi öğrenme süreçleri hakkında daha çok şey öğrenmelerine yardımcı olarak bu sorumluluğu üstlenme konusunda kalıcı bir yetenek geliştirebilmelerini sağlamak.

Üç tür hedef:

1. Öğretmen ve öğrenciler diyalog halinde olmalıdır, bu, öğrencilerin öğrenme sürecinin her aşamasında yeterince ilerlemesi ni sağlar ve bir sonraki aşamayı anlamlı kılar.
2. Kursun başlangıcında öğrencilere öğrenme koşulları hakkında "kısa bir ders" verilmelidir. Ardından, öğretmen ve öğrenciler "bir sözleşme imzalayıp" öğrenme koşullarının doğru olmasını sağlamak için birlikte çalışmayı kabul etmelidirler. Daha somut konuşursak bu, kursun sonunda kullanılacak kurs değerlendirme formunu gözden geçirmek ve tartışmak şeklinde olabilir: "Değerlendirme puanını mümkün olduğunca yükseltmek için birlikte neler yapabiliriz?"
3. Yukarıdakilere ek olarak, öğretmen kursun her ana bölümünde bir giriş konuşması yapmalı ve bölümün bir açıklamasını vermelidir. Bu açıklama daha sonra, kaynakların, asıl olarak da zamanın en iyi şekilde nasıl kullanılacağı tartışmalarında temel olarak kullanılabilir (basitçe değerlendirme yerine "öndeğerlendirme").

Zihin Haritası Çıkarmak

“K onuştuğunuz gibi değil, düşündüğünüz gibi yazın.” Bu ifade, genellikle zihin haritası çıkarma diye adlandırılan bir not alma tekniğinde kullanılır. Notlar mükemmel bellek yardımcılarıdır, ama özellikle de konferanslarda, toplantılarda ve kimi zaman da bir ders kitabını okurken iyi not almak kolay değildir. Zihin haritası çıkarmak düzenli not alabilmek için sayısız insana yardımcı olmuştur.

Not alırken, “Eva’nın ev telefon numarası XYZ’dir” yazmayız, “Eva ev XYZ” yazarız. Ajandamıza, “Bugün öğleyin saat 12’de dışarıda George Peterson’la yemek yiyeceğim” yazmayız, “Öğle yemeği, George P.” yazarız.

Bir şirket organizasyonunu anlatmak için uzun cümleler yerine şekiller kullanmak daha kolaydır. Toplantılarda kullanılan sunum tahtaları genellikle karman çorman sözcükler, daireler, kareler, oklar ve çizgilerle doludur ama hem çizilirken hem de bellek görüntüleri olarak kaldıklarında toplantıdakilere anlamlı gelir, çünkü şekiller ve renkler ilişkilendirme sürecini harekete geçirir.

Çoğu kişinin not almada sorun yaşamasının nedeni, genel olarak yazılı sunumlardan fazla etkilenmeleridir. “Öz konuşan biri” olsanız ve kısaltmalar kullansanız bile, bu tür bir not alma kalıbı yazı dilinin geleneklerini temel alır. Örneğin, insanlar tipik olarak sayfanın sol üst köşesinden yazmaya başlayarak soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru satır satır yazmaya devam ederler. Bu yazı dili için hiç şüphesiz çok mükemmel bir modeldir. Yazı dili konuşma dilinin bir taklididir ve zorunlu olarak da çizgiseldir – sözcükler ve cümleler art arda dizilir. Başka ülkelerde yaşayan insanlar sayfanın başka bir köşesinden başlayabilirler ama onlar da bu çizgisel kalıbı izlerler.

Zihin haritası tekniğinin en ilginç yanı çizgisel dil yapısını atlamasıdır. Bunun yerine, ilişkilendirme biçimimize dayalıdır. Buraya

kadar beynin ilişkilendirme biçiminin çizgisel olmadığı netleşmiş olmalı. En iyi şekilde organik diye tanımlanabilir ve bu da “düşündüğünüz gibi yazın” öğüdünün ne anlama geldiğini tam olarak açıklar: İlişkilendirmelerinizin her yöne yayılmasına ve bunun notlarına yansımaya izin verin.

Zihin haritası konusunda birçok değerli kitap yazılmıştır ve bunlar arasında en geniş yankı bulanları Tony Buzan’ın kitaplarıdır; özellikle de *Aklını En İyi Şekilde Kullan*^(*) adlı kitabı. Zihin haritası açıklamalarının pek çoğunda, atalarımızın yazı dilini bulmadan önceki not alma biçimlerine bir geri dönüş olduğunu hemen görürüz. Atalarımızın sözcükler yerine şekilleri kullanmasının pek önemi yoktur. Asıl ilginç olan, bilgiyi düzenleme yollarıdır: ilişkilendirme kalıbı şeklinde.

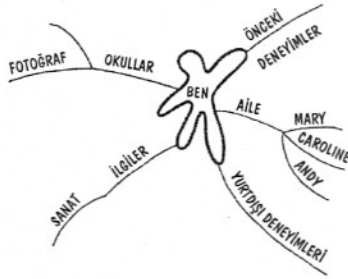
Zihin haritası yöntemini daha önce hiç bilmiyorsanız, işte size hızlı bir ders alma fırsatı. Çok iyi bildiğiniz bir konuyu ele alalım: Sizi. Yeni bir iş arıyorsunuz ve özgeçmişinizi hazırlayacaksınız. Geleneksel yöntemi kullanırsanız, sayfanın sol üst köşesinden “Adı Soyadı: XX” diye yazmaya başlar, sonra da bilgileri arka arkaya eklersiniz. Son biçimi buna benzer bir şey olacaksa bile, önce bir zihin haritası çıkarırsanız düşüncelerinizi harekete geçirir ve ilişkilendirmelerinizi özgür bırakırsınız. İşte nasıl yapacağınız:

Büyük, boş bir beyaz kâğıt alın (tercihen A3 formatında), çizgili ya da kareli olmasın. Kâğıdı enine kullanın. Kâğıdın tam ortasına küçük bir şekil halinde kendinizi çizin ve “ben” yazın. Tony Buzan ve diğerleri, beynimize ilişkilendirme ve ana konuya odaklanma fırsatı vermesinden dolayı bu çizim üzerinde biraz zaman harcamayı öneriyorlar.

Sonra basit anahtar sözcüklerle birkaç ana dal çizin: “aile”, “okullar”, “ilgiler”, “önceki deneyimler”, vb.

İlişkilendirmelerinizin akmasına ve sizi ileri götürmesine izin verin. Ana dallardan biriyle ilgili aklınıza bir şey gelir gelmez, oraya bir alt dal çizip uygun bir anahtar sözcük yazın. İlişkilendirmeleriniz bir ana daldan ötekine atlayabilir ve yeni bir ana dal oluşturacak ilişkilendirmeler (“yurtdışı deneyimleri”, vb. gibi) yaptığınızda, bunları da zihin haritanıza ekleyebilirsiniz.

(*) Arion Yayınları, 2001.

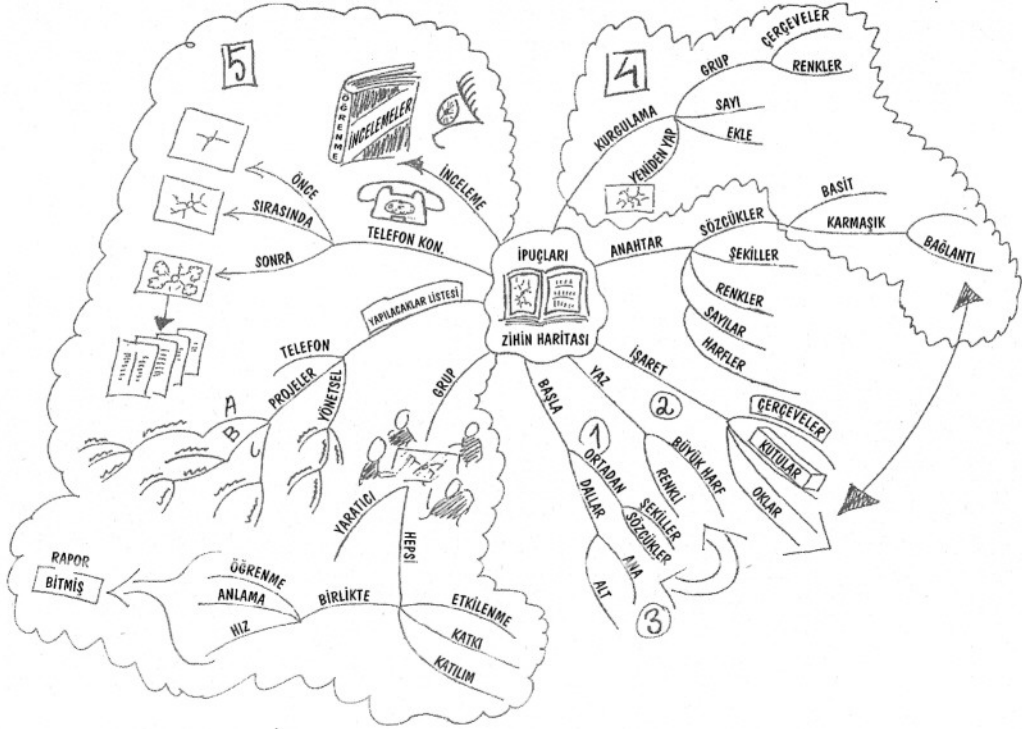


Her şey yolunda gittiye, ana konuyla ilgili yaptığınız ilişkilendirmelerle genişlemiş bir ağ elde edersiniz. İçinizdeki ses uygun olmayacağını söylese de aklınızdan geçen her şeyi ekleyin, çünkü hiç ilgisiz şeyler bile çok işe yarayacak yeni ilişkilendirmeleri tetikleyebilir. Sürecin bu kısmı bir tür kişisel beyin fırtınasına benzetilebilir. (Bunu retorikteki inventio, buluş aşamasıyla kıyaslayın.)

Sonraki adım zihin haritanızı “kurgulamak”tır. Bu, birbiriyle ilişkili olduklarını göstermek üzere alt dallardan bazılarının arasına oklar çizmek ya da bir gestalti/bütünü yansıttığını düşündüğünüz bir kısmı daire içine almak şeklinde olabilir. Değişik renklerde kalem kullanmak da çok işe yarayabilir, çünkü renkler hayal gücünüzü harekete geçirir ve bütünü kuşbakışı görmenize yardım eder. Kurgulama çalışmasının ilk aşamasında yeni ilişkilendirmeler bulabilir, yeni ana ve alt dallar ekleyebilirsiniz. Sonuçta ana konuyla ilgili iyi bir genel bakış elde edersiniz ve sıra özgeçmişinize hangi bilgileri ekleyeceğinize ve bunları nasıl düzenleyeceğinize karar vermeye gelir. Açık ki en basit yol, daha önce anlattığım pedagojik kurgulama yönteminin ilkelelerini göz önünde bulundurarak, ilişkili olduğunu düşündüğünüz dalları uygun bulduğunuz sıralamada numaralandırmaktır. (Bunu retorikteki dispositio, düzene sokma aşamasıyla kıyaslayın.)

Bu bir kez yapıldıktan sonra, tüm yapmanız gereken kelime-işlemci bir bilgisayar programının ya da bir diktafonun karşısına geçerek anlatıma karar vermektir.

Konuşmacılar sunum taslaklarını çoğunlukla bu şekilde hazırlarlar, sonra da zihin haritalarını konuşma notları olarak kullanırlar. Pek çok kişi de telefon konuşmalarına not defterine çizdiği küçük bir zihin haritasıyla hazırlanır ve görüşme süresince de yeni anahtar söz-



ZİHİN HARİTASI ÇIKARMAK için İpuçları

Büyük, boş bir beyaz kâğıt alın (tercihen A3 formatında, ama A4 de kullanabilirsiniz), çizgili ya da kareli olmasın. Kâğıdı enine kullanın. Değişik renklerde kalem kullanın.

Kâğıdın ortasına küçük, basit bir resim çizin ya da bir başlık yazın. Sonra birkaç ana dal çizip üstlerine anahtar sözcükleri yazın. El yazınız okunaklı değilse BÜYÜK HARFLERLE yazın.

Bir dala birkaç sözcük yazmaktan kaçının. Örneğin ana dala İŞ GÖREVLERİ yerine, İŞ yazın, bir alt dala da GÖREVLERİ yazın. Böylece yeni ilişkilendirmeler için yer ayırmış olursunuz. Daha sonra İÇERİK, İŞLEMLER, AMAÇLAR anahtar sözcükleriyle başka yeni alt dallar ekleyebilirsiniz.

Özellikle önemli olduğunu düşündüğünüz sözcükleri kutu içine alın ya da şekiller çizin. Unutmayın, metin yazmıyor, resim çiziyorsunuz.

Zihin haritasının “mantıksal” olarak ilişkili kısımlarını birleştirin ve ilişkilere oklarla gösterin.

İlk bakışta ilgisiz gibi görünen şeyleri de ekleyin; bunlar yeni ilişkilendirmeleri tetikleyebilir.

Bir yerde takılıp kalırsanız, rasgele bir anahtar sözcük seçin. (Herhangi bir yere parmağınızı koyun ve o sözcüğe en yakın ismi ya da fiili seçin.)

Düşüncelerinizi iyi bir şekilde kâğıda aktardığınızı hissedinceye kadar zihin haritanıza eklemeler yapmaya devam edin.

Zihin Haritanızı Kurgulayın

Bunun iyi bir yolu, her tür için farklı renkte bir kalem kullanarak ilişkili düşünceleri belirtmektir.

Önem sırasını ya da sunum için uygun sıralamayı göstermek için numaralandırın.

Yeni ilişkiler ortaya çıkınca zihin haritanıza eklemeler yapın – yeni dallar, anahtar sözcükler ve çizimler.

Kullanabileceğiniz diğer yerler:

İşle ilgili telefon görüşmelerinde, önemli bir şeyi atlamamak için görüşme öncesinde beş dakikanızı ayırıp zihin haritanızı hazırlayın. Görüşme sırasında da zihin haritanıza eklemeler yaparsanız bunu daha sonra bu görüşmenin bir “kopyası” olarak kullanabilirsiniz.

İşte yaşadığımız stresin büyük bölümü, neyin en önemli olduğuna dair belirsizlikten ve önemli şeyleri unutma korkusundan kaynaklanır. Yapmanız gerekenle ilgili zihin haritanızı çizin. Zihin haritanızı önünüze alarak hiç baskı hissetmeden öncelikleri planlayıp ayarlayabilirsiniz.

Zihin haritası çıkarmak bir çalışma ortamında kontrollü kalmanın mükemmel bir yoludur. (Sonraki bölümde ayrıntılarını bulabilirsiniz.)

Toplantılarda, “masaya çevir-göster bir kart açarak” ve bir zihin haritası oluşturmak üzere herkesin katkısını sağlayarak düşünce süreçleri harekete geçirilebilir.

cükler ekler. Toplantılarda bu teknikle alınan notlar daha sonra toplantıda gerçekten neler olduğunu hatırlamayı çok kolaylaştırır.

Bu teknik aynı zamanda çok değerli bir çalışma yardımcısıdır.

Zihin haritası çıkarmanın en önemli ilkelerini 175. sayfada özetledim.

Zihin haritasının en önemli yararı ilişkilendirme sürecini harekete geçirmesidir. Dahası, zihin haritasında aklınıza gelen her düşünceye yer vardır. Zihin haritası çıkarmak, yaratıcı düşünme sürecini (zihin haritası çıkarmanın kendisi) yazı yazma sürecinden (son taslak) ayırma yoludur. Normalde bu iki süreç –düşüncelerin özgürce ilişkilendirilmesi ile dilbilimsel ve yapısal gereklilikler– daima iç içe geçmiş durumdadır.

Bir başka önemli yararı da, bir zihin haritasını sonradan yorumlamanın geleneksel biçimde alınmış notları yorumlamaktan çok daha kolay olmasıdır. Renkler, şekiller, oklarla güçlendirilmiş görsel kâğıt, zihin haritasının oluşturulma sürecini hatırlamayı kolaylaştırır. Çizgisel notlar bu olanağı nadiren sağlar, hatta bazen insanlar kendi yazdıkları kısaltmaların ne anlama geldiğini bile hatırlayamayabilirler. Konferanslarda zihin haritası tekniğinin geleneksel çizgisel not alma tekniğinden çok daha üstün olduğu inkâr edilemez bir gerçektir, buna rağmen çoğu kişi hâlâ zihin haritası çıkarmanın not almaya yardımcı olup olamayacağını tartışıyor. Siz de bu kişilerden biriyeniz, daha az hırslı olmanız ve notlarınızın daha çok birbiriyle ilgisiz karalamalar topluluğuna benzediğini kabullenmeniz daha iyi olabilir. Ama bu durumda bile, konferansın ardından beş on dakikanızı ayırıp sayfalar tutan bu karalamaları en önemli öğelerden oluşan bir zihin haritası halinde “derleyip toparlayabilirsiniz.”

Böylelikle, zihin haritası çıkarmak, öğrenme deneyimini “tekrar yaşamanıza” ve öğrendiklerinizi derinleştirmenize yardımcı olacak, dolayısıyla da kalıcı içbilgi edinme fırsatlarından daha iyi yararlanmanızı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, çeşitli türlerden geliştirme toplantılarında tüm katılımcılar zihin haritasının çizilmesine yardımcı olarak tartışmaya katkıda bulunabilir ve aynı zamanda da ortak bir belge oluşturmuş olurlar.

Okuma/İnceleme Sanatı

Bir gün meslektaşlarımdan biri stratejik planlamayla ilgili yeni yayımlanmış epeyce kalın bir kitabın başında oturmuş, boş boş yapraklarını karıştırıyordu. Sayfaların arasında ne aradığını sordum. “Ben de bulduğumda öğreneceğim,” diye yanıtladı. Teknik bir kitaba yaklaşma yollarımızı kabaca dört kategoride toplayabiliriz:

1. Ondan hangi bilgi ya da içbilgiyi alacağımızı tam olarak biliriz. Bu yaklaşımı genellikle kullanım kılavuzlarında, bazı kılavuz kitapçıklarda ve telefon rehberlerinde kullanırız.
2. Kitabın öğrenmek istediğimiz konuyla ilgili açıklamalar ve tanımlamalar içerdiğini biliriz ve ilgilendiğimiz konuyu bulup ona yoğunlaşmak için içindekiler bölümüne bakarız. Sorularımızın neler olduğunu bilerek yanıtlarını aramaya koyuluruz. (“Kanın pıhtılaşmasında hangi proteinler etkindir?” “Bir makinenin ortalama bakım aralığı nasıl hesaplanır?”)
3. Kitabın adı ilgimizi çeker ama bu kitaptan tam olarak nasıl yararlanacağımızı bilmeyiz. Öyle ya da böyle ona bir şans verip okumaya başlarız.
4. Bazı nedenlerle, insanların bu kitabı okumamızı beklediklerini düşünürüz, hatta şu veya bu şekilde kendimizi onu okuduğumuzu göstermek zorunda hissederiz. Yani, kitabın kendisinden çok, beklentileri/talepleri yerine getirmekle ilgilidir.

Bu bölüm kendilerini üçüncü ve dördüncü kategoriye uygun hissedener ve bu kategorideki kitaplardan daha fazla yararlanmak (ama daha az çabayla) isteyenler için yazılmıştır.

Çok okuyan ve bir konuya ilişkin sağlam içbilgisi olan kişiler bu konuda her hafta birçok kitabı zahmetsizce okuyabilirler. Kendiliğinden

öğrenme süreçlerini yavaş yavaş geliştirmişlerdir ve bu hünerden yoksun kişilerle karşılaştırıldığında bir kitaba tümüyle farklı bir şekilde yaklaşırlar. Peki, bunu nasıl yaparlar?

Verimli okuma/inceleme sanatı, biraz alıştırma biraz da teknik meselesidir. Bu sizin için önemliyse, uygun bir teknik kitap seçip aşağıda anlatıldığı gibi ele almanızı öneririm. Bunun gibi birkaç deneyim, tekniği öğrenmeniz için yeterli olacaktır; işin geri kalan kısmı alıştırmadır.

Ama önce önkoşullarla, asıl olarak da değiştirmeniz gerekecek eski alışkanlıklarla ilgili birkaç şey söylemek gerek.

Okuma, tümüyle yazarla okur arasındaki bir diyalogdur. Roman yazarları bunu bildikleri için buna göre yazarlar. Öte yandan teknik kitap yazarlarının arzusu genellikle okuru tümüyle diyalogun dışında tutmaktır. Sonuç kolayca, çok az düşünme fırsatı veren –o da tabii verirse– bir monoloğa dönüşebilir.

Daha önce de söylediğim gibi, uzmanlar sunumlarını okurun öğrenme biçimine göre değil, kendi düşünme biçimlerine göre hazırlama eğilimindedirler. Bu yazım tarzı, teknik bir kitabı roman gibi okuma alışkanlığı (ilk sayfanın sol üst köşesinden başlayarak) olanlar için sorunlara yol açar. Bir kitabı böyle okumak öğrenme süreciyle ilişkili tüm kararları yazarın ellerine bırakır.

Çok az sayıda teknik kitap bu okuma yönteminin işe yarayacağı şekilde iyi yazılmıştır. Başka bir deyişle, teknik bir kitabı baştan sona sayfa sayfa okumak iyi bir fikir değildir. Ayrıca aşağıda göreceğimiz gibi gerekli de değildir.

Teknik bir kitabı baştan sona sayfa sayfa okumaya çalışırsanız, büyük bir olasılıkla akıl yürütmenin çetrefilli yollarında saplanıp kalırsınız. Vazgeçip bırakmazsanız, engellerin üstesinden gelmek için muazzam bir çaba göstermek zorunda kalırsınız. Bunun alternatifi, daha az “itaatkâr” olarak okumak, zor kısımları atlayıp okumaya devam etmek ve kolay kısımlarla ilgili bilgileri edindikten sonra bu zor kısımlara dönmektir. “Bu, yapboz yaparken kullandığınız yol değil mi?” diyor Tony Buzan, *Aklını En İyi Şekilde Kullan* adlı kitabında. Bu, Buzan’ın birkaç sözcükle dile getirdiği temel düşüncesidir (daha önce de üstü kapalı değinmiştik): Yapboz yaparken sol üst köşe-

den başlayıp parçaları sırayla yerleştirmeyiz. Bunun yerine çerçeve-yi oluşturmak için önce köşeleri yaparız. Sonra da en çok gözümüze çarpan şekilleri (binanın çatısı, dağın tepesi, vb.) ayrı ayrı birleştirip asıl resmin içinde uygun bir yere geçici olarak yerleştiririz. Bu şekiller yeterince çoğalıp büyüdükçe bunları birbirleriyle birleştirip daha büyük parçalar oluşturmak kolaylaşır ve sonuç olarak da parçaların yalnızca yarısını yerleştirdiğimiz halde resmin tamamını (toplam şekil) görürüz. Eğer geri kalan parçaların tamamı gökyüzünü oluşturacak mavi renkli parçalarsa ve amacımız da resimde ne olduğunu görmekse, devam etmemiz için aslında hiçbir neden yoktur. Aslına bakarsanız çok daha önce bırakabilirdik de.

Benzer şekilde, diyor Buzan, teknik bir kitaba yaklaşımaya da önce genel bir bakış (çerçeve) edinmekle başlayabiliriz, sonra da anlaşılması kolay mesajları (şekilleri) arar ve bunları başarıyla birleştirip daha büyük birimler oluşturabiliriz.

Bunu başka bir şekilde de ifade edebiliriz. Yazar taslak yazısının pedagojik kurgulamasını başaramamışsa, biz kitaba yaklaşma biçiminizin pedagojik kurgulamasını yapabiliriz. Açık ki, nasıl okuyup inceleyeceğimizi öğrenme süreci belirlemelidir.

Adım Adım

Önce aşağıdaki metni okumanızı öneririm. Sonra da teknik kitabınızın icabına bakmaya hazır olduğunuzda 184-185. sayfalardaki kontrol listesini kullanın.

1. İlgili olun! Bu öğüt görüldüğü kadar tuhaf değildir. İşe yarar bir şey bulmak için teknik kitabının yapraklarını karıştıran meslektaşım gibi, önce genel bir bakış edinin ve konuya ilginizi toplayın. Kitabın sayfalarına göz atarken, bir yandan da başlıklara ve resimlere konsantre olun. Bu resimlerin ve başlıkların kendi deneyim yelpazenizdeki şeylerle ilişkilendirilip ilişkilendirilemeyeceğine bakın. İlginç bulduğunuz yerlere, üstüne bir iki anahtar sözcük yazarak “etiket” (işaret) koyun. (Bunu açık büfe masasına yaklaşan insanlara benzetebilirsiniz: Deneyimli olanlar boş tabaklarıyla masanın etrafında bir tur atıp, akıllarında farklı kombinasyonların “tadına bakarak” iştahlarını kabartırlar.)

Sonra kısa bir ara verin, tercihen elinizde bir not defteriyle, kitaptan edineceğinizi sandığınız şeylerden yararlanmanız muhtemel durumları düşünün. Aslında şu an yaptığınız şey, kitabın önermesini arayaarak kendi “açılışınızı” oluşturmaktır. Kitabın adının *Cisimlerin Mukavemeti* olduğunu düşünelim. Baştan sona okumanız ne işinize yarar (eğer bir sınava hazırlanmıyorsanız)? Her durumda, kitabın sayfalarını karıştırmaya başladığınızda dikkatinizi çekecek bir şeyle karşılaşmanız muhtemeldir ve kitabın ne anlattığına ilişkin genel bir fikriniz olur. Bu tıpkı tanımadığımız bir şehri gezerken yaptığımıza benzer. Şehir meydanına gidince durup şöyle bir etrafımıza bakarız. Çevremizdeki sayısız izlenimin etkisinde kalırız ve farkında olmadan kendimize şunu sorarız: “Bundan ne çıkarabilirim?” Kitapla şehir meydanı arasındaki fark, benzer genel bakışı elde etmek için kitabın sayfalarını karıştırmamız gerekirken şehir meydanının “kendini sunmasıdır.”

Pek ihtimal dahilinde olmasa da, ilginizi çeken hiçbir şey bulamadığınız, daha önemlisi pratiğe uygulayabileceğiniz doğrudan bir ilişki göremediğiniz zaman bile siz bir tane uydurun! Örneğin şuna karar verin: “Yarın işyerindekilere bu kitabın ana konularını anlatacağım,” ya da “Bu kitabın iki sayfalık bir özetini çıkarıp patronuma vereceğim.”

Böyle yapmakla kendinizi zihinsel olarak hazırlarsınız – kendi cümlelerinizle ve kendi deneyiminizi, kendi konumunuzu temel alan bir şekilde. Böylece sizi davet etmemiş olduğu halde, yazarla bir diyaloga girmiş olursunuz. Ama burada önemli olan, sorumluluğun hâlâ sizde olmasıdır.

2. Kullanabileceğiniz bilgileri arayın. Çoğu kez her bölümün giriş ve sonuç bölümlerini okumak yeterlidir, çünkü teknik kitapların yazarları genellikle şöyle başlarlar: “Bu bölümde şunlar anlatılacaktır...” ve/veya şöyle bitirirler: “Bu bölümde şunlar anlatılmıştır...” Eğer bu işe yaramazsa, her bölümün son çeyreğini okumaya başlayın, çünkü bölümün ana konusu genellikle orada açıklanır. (Bunu gazete makalelerini, kültür makalelerini, vb. okurken de deneyebilirsiniz. Eğer ilginç gelirse, başa dönersiniz.)

Bu şekilde okuyarak sunumun mantıksal sıralamasını kaçırmış olup olmayacağınızı merak edebilirsiniz ama, buradaki bütün mese-

le şudur: Beyin, bilgilerin geliş sırası ne olursa olsun onları sıralamada, gestalt oluşturmada sorun yaşamaz. Aksine, bilgilerin bu şekilde aranması zaten sahip olduğunuz bilgilerle daha çok ilişkilendirme yapmanızı sağlar. Bu tam da sizin öğrenme sürecinizin tam gaz ilerlemesi için ihtiyacınız olan şeydir.

Ararken, küçük kâğıtlara anahtar sözcükleri yazmaya ve bunları istediğiniz yerleri işaretlemek için kullanmaya devam edin. İlginç bulduğunuz şeyleri not almaya da (zihin haritası) devam edin.

3. Sonuca varmanızı sağlayacak ilişkileri arayın. Gerekirse bilgi eklemeleri yapın. Artık ara verme zamanı geldi, arkanıza yaslanıp düşünebilirsiniz. Şu ana kadar hangi sonuçlara vardınız? Önceden bildiklerinizle yazarın size öğretmeye çalıştıkları arasındaki fark ne?

Belki de “yapbozun en önemli parçasının” hâlâ eksik olduğunu fark edersiniz, ama yaptığınız işaretlemeleri kullanarak tekrar kitaba dönüp bunları arayabilirsiniz. Daha ayrıntılı bilgi bulmanın bir başka yolu, aynı konudaki başka sunumlara bakmaktır. Bunlar vardığınız sonuçları ve anlamamanızı destekleyecek daha başka ilişkilendirmeler yapmanızı sağlayabilir.

4. Kendi sonuçlarınızı yazarınkilerle karşılaştırın. Gerekirse düzeltin. Yazarın ne anlattığını anladığınızı düşününceye kadar bu şekilde devam edin, sonra da kendi vardığınız sonuçları yazarın sunduklarıyla karşılaştırın. Aynılar mı? Değillerse, farklılıkları not edin ve bunların nedenlerini anlamaya çalışın.

Örneğin, yazarla büyük çoğunlukla “prensipte” aynı fikirde olabilirsiniz. Hatta yazarın vardığı tüm sonuçların bilinen şeyler olduğunu ve bu kitabı incelemekle zaten “bildiğiniz” şeyleri bir liste halinde bulduğunuzu düşünebilirsiniz. (Örneğin: Optimum kaliteye ulaşmak için, katılan herkesin şu temel konuyu anlaması gerekir: “Müşterilerimizin değer verdiği her şey bizim için özen göstermemiz gereken taleplerdir ve şirketimizin liderlik şekli, çalışanları buna uygun davranmaya teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır.”)

Bu cümle, bu “bilinen hedefe” ulaşmak için kendi faaliyetlerinizin de hangi somut değişikliklerin yapılması gerektiğini düşünmeye baş-

layıncaya kadar sizin için hiçbir anlam ifade etmeyecektir. Yazarın çok genel ve epeyce soyut akıl yürütme biçiminin sizi de soyutlamaya yöneltmesine izin vermeyin. Yazarla aranızda kurduğunuz diyaloga katkınız, kendi deneyiminiz, kendi içbilginiz ve kendi ihtiyacınızdır.

5. Yeni öğrendiğiniz bilgiyi bir örnek üzerinde uygulayın. Gerekirse bilgi eklemeleri yapın. Günümüzde atletler, gelecek yarış ya da maçın akışının tamamını adım adım “görerek” antrenman yaparlar, sanki olayın bir filmi retinalarına yansıtılmış gibidir. Bu alıştırma beyinlerini istenen davranış biçimine “programlar.” Bunu siz de işe giderken deneyebilirsiniz. Biriyle buluşacağınızı düşünün, ama önce çalışma masanızın çekmecesinden bir anahtar almanız gerekiyor. Anahtarı almayı unutmaktan korkuyorsanız, “filmi zihninizde canlandırmanız” işe yarayacaktır. (“Kapıyı açıp odama giriyorum, çekmeceyi çekip anahtarları görüyorum, anahtarları alıp cebime koyuyorum ve elim acıyınca kadar sıkıyorum,” vb.) Sonra işyerinize gittiğinizde, yaptığınız bu ilişkilendirmeler hayalinizdeki canlandırmada yaptıklarınızı hatırlatacak – beyniniz elinizdeki acıyı hissedinceye kadar “tatmin olmayacak.” Bu tekniğin adı “imgeleme”dir ve yeni edindiğiniz içbilgiyi ne kadar kullanabileceğinizi büyük ölçüde o belirler.

İçbilgi, “ona ihtiyacınız olduğunda orada olmalıdır.” Çocuk yetiştirme konusunda aşağıdakileri anlatan bir kitap okuyorsunuz diyelim:

Çocuğu yapmaması gereken davranışlar yerine yapması gerekenlere teşvik etmek daha iyidir. Çünkü aksi halde çocuğun dikkati, doğru davranışa değil, yanlış davranışa odaklanabilir. Örneğin, genç ve deneyimsiz bisiklet sürücülerinin engellerin üstüne sürme eğiliminde olduklarını gözledik, çünkü dikkatleri, korkuları yoğun bir şekilde böyle engellere odaklanmıştır. Öte yandan, daha deneyli sürücüler engelden kurtulmaya konsantre olurlar. Dolayısıyla dikkatleri ve davranışları arasında bir çatışma olmaz.

Bunun anlamlı olduğunu düşünürsünüz. Ama ertesi gün oğlunuz kaşığındaki yemeği masaya dökünce şöyle dersiniz: “Yemeği masaya dökmemeye çalış.”

Eğer bu kitabı okuduğunuzda yemek masasındaki bu durumu gözünüzde canlandırmış olsaydınız ve kendinizi bu durumda belli bir şekilde davranmaya “programlasaydınız”, ilişkilendirmeleriniz size şunu söyletirdi: “Yemeği kaşığında tutmaya çalış.”

Psikologlar semantik (anlamsal) bellek ile episodik (anısal) bellek arasında ayırım yaparlar. (Her ikisi de uzun süreli bellektir.) Anısal bellek olaylarla ilgili bellektir ve sayısız ilişkilendirme içerir: Yüzler, kokular, ışıklar, sesler ve duygular. Anlamsal (dilbilimsel) bellekte bu ilişkilendirmelerin çoğu yer almaz. İşte bu yüzden olayları hatırlamak (yeniden yaşamak) cümleleri hatırlamaktan kolaydır. Buradan şu klasik ifadeye varıyoruz: “Duyarım, unuturum; görürüm, hatırlarım; yaparım öğrenirim.” Tipik olayları anlamsal belleğimize depolayıp onlara daha kolay erişebilmek için imgeleme tekniğini kullanabiliriz.

Ünlü psikolog Jean Piaget, çocukken kaçırılma girişimiyle ilgili canlı bir anıyı uzun süre belleğinde tutmuştu. Yetişkinliğe adım atıncaya kadar Piaget bütün öyküyü bakıcısının uydurduğunu anlamadı. Hayal gücü, tümüyle anlamsal bir belleğe dayalı anısal bir bellek yaratmıştı.

Tüm bunlardan çıkaracağımız sonuç gerçekten oldukça basittir. Belki de tüm yapmamız gereken, yeni içbilgilerimizi kullanabileceğimiz çeşitli somut durumlar hakkında beş dakika düşünmektir. Hayal gücümüzü kullanır ve içbilgilerimizden yararlanma yollarını kafamızda canlandırırsak, kendimizi benzer durumlar içinde bulduğumuzda ulaşılması görece kolay anısal bellekler oluşturabiliriz. Ayrıca bu, okumaya nasıl başladığınıza da bağlıdır – ilginizi toplayıp toplamadığınıza ve olası faydalarla ilgili algınıza.

Buraya kadar geldiğinizde henüz kitabın dörtte birini ya da beşte birini okumuş olduğunuzu görürsünüz, buna karşılık zevkli ve verimli bir şekilde kitaptan değerli olan her şeyi almış olursunuz. Söylediğim gibi, bu modeli sistematik olarak en az bir iki kere uygulamayı deneyin. Aşağıda bu modelin özetini bulacaksınız.

Herhangi bir teknik kitabı eskiden kullandığınız standart, baştan sona sayfa sayfa okuma yönteminden tamamen farklı bir şekilde okumanızı sağlayacak değerli bir deneyim kazanacaksınız.

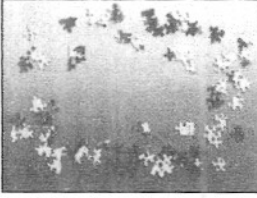
Özet

1. İlgili Olun!

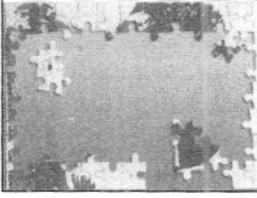
- Kitabın sayfalarını karıştırın.
- Yalnızca başlıkları ve resimleri inceleyin.
- Kitapta yer işareti olarak kullanmak üzere “etiketlere” anahtar sözcükler yazın.

Sonra:

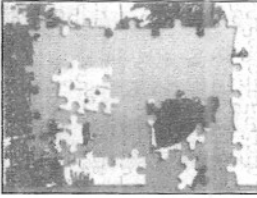
- Kitapta anlatılan konuyu kullanabileceğiniz durumları düşünün.
 - Notlar alın.
 - İçbilgiyi hemen kullanabileceğiniz bir yer bulamazsanız, bir tane yaratın (bir konuşma, iki sayfalık bir özet, arkadaşınıza mektup, vb.)
- #### 2. Kullanabileceğiniz bilgileri arayın.
- Her bölümün giriş ve sonuç kısımlarını okuyun.
 - Gerekirse her bölümün son çeyreğini okuyun.
 - Yer işareti olarak kullandığınız etiketlere anahtar sözcükleri yazmaya ve notlar almaya devam edin.
- #### 3. Sonuç çıkarmanızı sağlayacak ilişkileri arayın. Gerekirse bilgi eklemeleri yapın.
- İlişkileri, sonuçları ve şekilleri araştırın.
 - Eksik bilgileri arayın, gerekirse ekleyin.
 - Vardığınız sonuçları kâğıda yazın.
- #### 4. Kendi sonuçlarınızı yazarınkilerle karşılaştırın. Gerekirse düzeltin.
- Yazarın sonuçlarını okuyun ve kendinizinkilerle karşılaştırın.
 - Sonuçları kendi pratik deneyimlerinize karşılaştırın, benzerlikleri ve farklılıkları bulun.
- #### 5. Yeni içbilginizi bir örnek üzerinde uygulayın. Gerekirse bilgi eklemeleri yapın.
- İçbilgiyi kullanabileceğiniz çeşitli durumları gözünüzde canlandırın. Sonuçların nasıl olacağını da hayal edin.



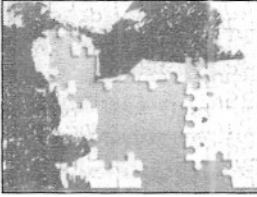
Burada hangi öğeler var? Başlıkları, resimleri, grafikleri inceleyin – ana metin *dışındaki* her şeyi.



“Dış hatları” bulmaya çalışın. Her bölümün giriş ve sonuç kısımlarını gözden geçirin. İlginç bulduğunuz yerlere işaret koyun.



Sorular sorun, bağlantıları arayın – “anlamalı bütünler”.



Geri kalan kısımları arayın: Siz hangi sonuçlara vardınız? Yazarın sonuçları neler?



İçbilgilerinizi yararlı becerilere dönüştürün. – “ne zaman,” “nerede,” “nasıl.”

Yapboz yapıyormuş gibi inceleyin.

Başka Yollar

Bir keresinde bir şirkete varlık yönetimi konusunda bir kurs vermem istedi. Önhazırlığı tamamladıktan sonra, böyle bir kurs vermenin düpedüz anlamsız bir şey olacağını fark ettim. Şirketin finansal bilgi sisteminin yanlış davranışları ödüllendirecek şekilde yapılandırıldığını gördüm. Örneğin, satın alma müdürlerinin performans değerlendirmeleri en fazla indirimi yaptırabilme becerilerine dayanıyordu, bağlanmış sermayeyi azaltıp azaltmadıkları önemli değildi. Dolayısıyla onlar için, elde edilebilecek en fazla miktarı en fazla indirimle almak yapılacak en mantıklı şeydi. Bu davranışı değiştirebilecek bir varlık yönetimi kursu yoktu. Bunun yerine, bilgi sisteminin (ve dolayısıyla ödül sisteminin) gözden geçirilmesini önerdim, gerçek bir eğitim gerekli değildi, çünkü satın alma müdürleri otomatik olarak davranışlarını yeni sisteme uygun şekilde değiştireceklerdi.

Bu kısa ve öz örnekle sınıf dışındaki “öğretim yardımcılara” dikkat çekmeye çalışıyorum. Günlük yaşamımızda çevremiz bu tür araçlarla dolu.

Bir alüminyum fabrikası kaliteyle ilgili sorunlar yaşıyordu. Şirket eğitim için çok fazla zaman ve emek yatırımı yapmıştı. Ancak tüm iyileştirmeler yetersiz kalıyordu ve bir gün birdenbire bir şey oldu, birisi yılların pisliğiyle dolu bacaları temizledi. Kalite düzeyi anında yukarı fırladı.

Başka örnekler iş rotasyonu, insanların kendi bölümleri dışındaki bölümlerde “pratik yapmak” için zaman geçirmelerine imkân vermek gibi konularla ilgili. Benzer şekilde, farklı türdeki geliştirme projelerine katılmak geleneksel bir eğitimin yerine geçebilir. Aynı şey işbirliği biçimindeki değişiklikler için de geçerlidir.

Günümüz şirketlerindeki bir başka açık eğilim, belli bir alanda uzmanlık geliştirilmesinin herkes için önemli hale gelmesidir ve bu, günlük işlerimizin ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Eğitim bölümlerinin rollerinin değişmesi de işte bu yüzdendir – bunlar şirketin “kurs

enstitüsü” olmaktan çıkıp yöneticilere danışmanlık desteği sağlamaya başladılar.

Bu eğilimin önemli bir sonucu, eğitim ihtiyaçlarını belirleyip ifade etme yollarının da değişmesidir – “bir kursa ihtiyaç var” yerine “özel deneyimlere ihtiyaç var.”

Birazdan göreceğimiz gibi, bu yeni düşünme şekli insanları şirket eğitimi etkinlikleriyle ilgili geleneksel bakış açılarını da yeniden düşünmeye teşvik edecektir.

5.

Öğrenmenin Gücü

Eğitimin etkilerini göstermek üzere kanıtlama yükümlülüğü öncelikle eğitime ya da öğrenciye aittir: İçbilginin değeri sadece ona sahip olan kişi tarafından ölçülebilir.

Kanıtlama Yükümlülüğü (190)

Kalite (195)

İhtiyaçlar (202)

Pedagojik Sözleşme (208)

Öğrenen Kurum (214)

Kanıtlama Yükümlülüğü

Tekneden düşen biri için, yüzme bilmenin değeri ölçülemez; boş zamanları değerlendirme yolu olarak yüzme bilmek bu kadar değerli değildir; yemek pişirmek içinse hiçbir değeri yoktur.

Demek ki, içbilgiye değer biçmeye çalışmak felsefi düşünmelere yol açıyor. Yine de, eğitim ihtiyaçlarını belirlerken ve bu ihtiyaçların nasıl karşılanacağına karar verirken belli bir içbilginin değerinin farkında olmak önemlidir. Bu bölümün içeriği bu bağlamda ele alınmalıdır.

Açık ki, bir şirket için içbilginin değeri üretkenlikle ve işletmenin faaliyetleriyle doğrudan ilintilidir. Muhasebe terimleriyle bunu şöyle açıklayabiliriz: Malzeme 100 \$'a alındı. İşleyip bir ürün elde etmek için emek harcandı. Emegin maliyeti 200 \$ ise, ürünün değeri (muhasebe değeri) 300 \$ olacaktır. Müşteri bu ürün için 350 \$'ı gözden çıkarabilecekse, değeri 350 \$ olur. Buna müşteri değeri diyebiliriz.

Çalışanlarının yeteneklerini geliştirmek için bir şirketin yaptığı her şey bu iki değerle ilişkilendirilebilir – muhasebe değeri (maliyet) ve müşteri değeri (fiyat). Ve bu değerler de yönetimin iki ana amacını yansıtır: Maliyetleri azaltmak ve fiyatı/değeri artırmak (daha iyi hizmet, daha iyi kalite, daha hızlı teslim, vb. ile).

Problemimiz, bu iki önemli çabanın birbiriyle çelişiyor olmasıdır, çünkü biz maliyetlere zorunlu kötülük olarak bakmayı öğrendik. Maliyet kısmaya odaklanmış bir şirketteki atmosfer, yenilenmeyi, yatırımı, hizmeti ve kaliteyi iyileştirmeye önem veren bir işletmenin atmosferinden tamamen farklıdır. Birinci tutuma çoğunlukla kötü zamanlarda çok rastlanır ve savunma taktiği olarak algılanır; ikinci tutuma da daha çok iyi zamanlarda rastlanır ve atılım stratejisi olarak görülür.

Hepimiz buna aşinayız, aynı anda iki şeyi birden yapmanın zorluğunu da biliriz. Maliyetlere karşı tutum iyice yerleşmiştir. Onun

için de, maliyetleri aynı seviyede tutar hatta düşürürken, ürünlerinin müşteri değerlerini artırmayı başaran şirketleri incelemek ilginçtir.

Öyle görünüyor ki bu tür şirketlerdeki çalışanlar maliyetlere farklı bir şekilde bakmayı öğrenmişler. Her bir maliyet birimi kâr yaratacak bir kaynak olarak görülüyor. Dolayısıyla “maliyetlerden nasıl kurtuluruz” sorusu hiç sorulmazken, “maliyetler nerede en iyi sonucu verebilir” sorusu soruluyor. Bu, yapıcı anlamda “kaynak ayırma” ya da “maliyet ayırma” terimlerinin karşılığıdır. Maliyetlere bu açıdan bakınca “düşük maliyetler” ile “yüksek müşteri değeri” arasında görünüşte varolan çelişki ortadan kalkar.

Buradaki iddia, önerme çok açıktır ve gerçek çelişkiler içermez: “Kısıtlı kaynaklarımızı kullanmayı öğrenirsek en iyi sonucu alabiliriz, kârlılığımız –ve kaynaklarımız– artar.”

(Bu, “maliyet bilinçliliği” terimi yerine “iş duyarlılığı”nı kullanan akıma da uygun. Burada ilginç olan şey şu ki, çoğu şirket pazar ekonomisinin ilkelerine inanır gibi yapmasına ve pazarın güçlerini en iyi maliyet/değer düzenleyicisi gibi görmesine rağmen, içyapıları merkezi planlama ilkelerini temel alır. Ama artık bu durum değişiyor.)

Dolayısıyla, eğitim (ve uzmanlık geliştirmenin diğer biçimleri) ile ilgili tüm ihtiyaçlar, kaynakları (sermayeyi ve bilgi birikimini) kullanma yeteneğiyle ilişkilidir. Ve tüm eğitim, kaynakların farklı şekillerde kullanılmasını sağlayarak yarattığı artı değer temelinde değerlendirilebilir.

Bir örnek: Ziyaret ettiği müşterilerin ortalama yüzde onundan sipariş alan bir satış temsilcisi düşünelim. Soru: Bu oranı artırmak için ne yapılabilir? Bir yanıt, “ziyaret edilecek müşterileri daha iyi seçerek” olabilir. Bu, o satış temsilcisinin seçim kriterleri konusunda daha fazla içbilgisinin olmasını gerektirir. Varsayalım ki bu aynı zamanda, rekabetin çok daha sert olduğu, talepleri daha fazla bir müşteri kesimine geçmeyi gerektiriyor.

Bunu başarmak için, satış temsilcisi gerek bu müşterilerin düşünce tarzları, gerekse de şirket ürününün müşterilerin tercihinde etkili olabilecek yararları hakkında daha fazla şey öğrenmek zorunda kalacaktır.

Diyelim ki bu çabaların başarılı müşteri ziyaretlerinde yüzdeleri iki katına çıkaran bir artış sağlayacağını tahmin ettik. Sonuç, satışların yüzde ondan yüzde yirmiye çıkması olacaktır ve böyle bir artışın değeri ölçülebilir.

Başka bir örnek daha: Bir şirkette, yeni bir ürünü önce tasarımcılar geliştirirler. Sonra üretim mühendisleri işi devralır ve ürünün nasıl üretilmesi gerektiğine karar verirler.

Bu süreç boyunca, üretim mühendisleri üretim sürecini daha verimli hale getirmek için pek çok kez tasarımcılara dönüp gerekli tasarım değişiklikleri konusunda görüşürler. Bu yalnızca zaman alıcı bir şey değil, aynı zamanda her iki grubun kaynaklarının da harcanması demektir.

Sorular: Tasarımcıların ve üretim mühendislerinin projenin daha önceki bir aşamasında birlikte çalışmaları mümkün olabilir mi?

Gerekli toplam sürenin kısalmasına, kaynak harcamalarının azalmasına ve belki de daha iyi tasarımların yaratılmasına yol açan böyle bir değişiklik ne kadar değerlidir?

Her iki durumda da değişimin potansiyel değerini saptamak nispeten kolaydır. Ancak burada söylemek istediğim, aynı akıl yürütmenin tüm eğitim türlerine de uygulanması gerektirir.

“Finans konusunda öğrenmeleri gereken çok şey var” ya da “Toplam kalite için kapsamlı bir eğitimin yararı yok” gibi genel sonuçlarla ahkâm kesmek yeterli değildir. İhtiyacımız olan şey, hangi davranışı değiştirmek istediğimize dair mantıklı iyi bir fikir, böyle bir değişikliği başarma ihtimaliyle ilgili bir görüş ve bunun değeriyle ilgili kabaca bir tahmindir.

Burada “fikir”, “görüş”, “tahmin” gibi sözcükleri kasıtlı olarak kullandım, çünkü kesin sayı hokkabazlıklarındansa, kesin olmasa da temelleri sağlam olan değerlendirmelere daha çok güveniyorum.

Tüm bu konuların çok açık olmasına rağmen ben bunlarla çok zaman harcadım, çünkü yılların deneyimi içinde, insanların uygulamada eğitim ihtiyaçlarını bu şekilde belirleyip sıralamakta zorlandıklarını gördüm. Eğitim uzmanları durumu kavramış; sorun orada değil. Sorun büyük bölümüyle eğitilecek müşterilerde – yöneticiler, bölüm müdürleri ve eğitilecek kişilerin kendileri. Uzmanlık kazanmakla ilgi-

li konuların onlarca yıldır başkalarının ellerine bırakıldığı hatırlanırsa bu o kadar da tuhaf görünmeyecektir.

Doğru yönde önemli bir adım, kurs içeriği açısından içbilgi ihtiyaçları hakkındaki tartışmalara son vermek ve davranışlarda ne gibi değişikliklerin gerektiğini belirlemeye daha çok çaba harcamak olacaktır.

“X projesine başlarken, tasarımcılarımızdan ve üretim mühendislerimizden tasarım aşamasından itibaren birlikte çalışmaya başlamalarını ve ürün tamamlanıncaya kadar ortak sorumluluk almalarını istedik.”

“Satış elemanlarımızın ziyaret edecekleri müşterileri daha büyük titizlikle ve düşünerek seçmelerini istiyoruz.”

Bu yolla, “yönetimin hedefi” aynı zamanda “öğrencinin de hedefi” olabilir.

“Şu anki müşteri tabanımızı incelemek ve rakiplerimiz yerine bizi seçen müşterilerimizin hangi ortak paydada toplandığını daha iyi anlamak istiyorum.”

Şirket işleyişinde yapılması arzulanan somut değişikliklerle ilgili elle tutulur fikirler, eğitim ihtiyaçlarını saptamak ve karşılamak için yegâne makul zeminlerdir.

Bu fikre karşı farklı tepkilerle karşılaştım. Kimileri bunun çok dar görüşlü, neredeyse gülünç bir akıl yürütme olduğunu söylediler. Ben şahsen, insanların zamanlarını onlara anlamadıkları ya da hiç kullanamayacakları şeyleri öğreterek harcamanın daha gülünç olduğu inancındayım.

Ama aynı zamanda şunu da gayet iyi anlıyorum: Şirket faaliyetlerinde yapılması arzulanan değişikliklerle doğrudan ilişkilendirilmesi kolay olmayan pek çok değerli eğitim örneği de var – yararları önceden algılanamayan kurslar, seminerler ve konferanslar. Ama bu durumlarda bile, herkes –ayrı ayrı ya da hep birlikte– bir amaca karar verdiğinde kursun düzeni ve kursiyerlerin kursa katılımı iyileştirilebilir. Bu amaç, “müşteri taleplerini daha iyi karşılamak, diğer bölümlerde daha iyi hizmet sunmak için ne yapmamız ya da ne yapmamamız gerektiği konusunda bir fikir edinmek” vb. kadar basit bir şey olabilir.

Buna şöyle bakalım: Eğitimin değerini göstermek üzere kanıtlama yükümlülüğü öncelikle eğitilen müşteriye ya da öğrenciye aittir. Bu, yeni bir cihazın değerini göstermek için kanıtlama yükümlülüğünü alıcıya bırakmaktan daha saçma değildir. Açıkçası, satıcı ürünü arzulanan özelliklerle sunmak zorundadır ama son tahlilde onun değerine karar verecek kişi ürünün kullanıcısıdır.

Başka bir deyişle, içbilgi sadece ona sahip olan kişi tarafından ölçülebilir.

Kalite

İyi bir kursla kötü bir kurs arasındaki fark nedir? Bir keresinde şöyle bir konuşmaya tanık olmuştum: “Kurs iyi miydi?” “Sanırım.” “Neler öğrendiniz?” Kısa bir sessizliğin ardından: “Bilmiyorum, unuttum!”

Bu diyalog birkaç ilginç tutumu ortaya koyuyor. Kursun iyi olduğunu “sanar” öğrenci, onca zaman ve emek yatırımı yaptığı halde, değerlendirmesine kendisini ve kursla ilgili kendi algısını dahil etmiyor. “Unuttum” derken de öğrenci kursta pratikte kullanacağı gerçekçi bir şey bulamadığını dile getiriyor; yararlar önemsiz gibi görünüyor. (Başka yatırımlar söz konusu olduğunda benzer bir diyalog kabul edilebilir mi? “Yeni aldığın cihaz iyi mi?” “Sanırım.” “Neresi iyi?” “Bilmiyorum.”)

Sorun, öğrenciyi genel kalite bakımından eğitiminden daha fazla şey talep etmeye yöreklendirmek ve ona yardımcı olmaktır.

Onlarca yıldır yönetim kademesindeki insanlar verilen eğitimin değerini ölçmek için inanılmaz çabalar harcamışlardır. Yıllar geçtikçe buna verilen önem değişse de (değişen ekonomik koşullarla birlikte), kullanılan yöntemler pek değişmemiştir:

1. Sonuçları öğrencinin kurs sonunda sergileyebileceği içbilgi olarak ölçmek. Kriter, yerleşik bilişsel hedeflerdir ve sonuçlar bir tür bitirme sınavıyla ya da bilgi testiyle ölçülür.

Bu yöntemin iki temel zayıflığı vardır. Her şeyden önce, doğru bilişsel hedeflerin seçilmiş olduğunu kabul eder – ama bu her zaman doğru değildir.

İkinci olarak, öğrencilerin kurs sonunda sergileyebilecekleri içbilginin kalitesiyle bu bilgiyi uygulamada kullanma yetenekleri arasında bir bağlantı olduğunu kabul etmesidir – bu da nadiren doğrudur.

Örneğin, bir kişi çeşitli iş stratejisi modelleri biliyor olabilir ama bu o kişinin stratejik hareket etme yeteneği olduğu anlamına gelmez.

Eleştirmenler buna kara kutu görüşü adını veriyorlar. Bu tanım-lamanın kökeni altmışların sonlarındaki psikolojik ve pedagojik araş-tırmalarla ilgili eleştirilere dayanıyor. Eleştirmenler araştırmacıların insan beynini bir kara kutu olarak gördüklerine dikkat çektiler: bir ucundan içini doldurursunuz, sonra bir şekilde diğer ucundan araş-tırma çıkar; kutunun içinde neler olduğuyla hiç ilgilenilmez. İşte bu yüzden, bilişsel testlerin yerine değişik türlerden uygulamalı alıştı-rmaları (simülasyon, rol oynama, problem çözme) geçirme yönünde çabalar var; yeni içbilginin izlerini hangi durumlarda bırakacağı var-sayıyorsa, bunlar o durumlara karşılık geliyor. Ek olarak, şirket faa-liyetleriyle doğrudan ilişkili iyi planlanmış alıştırmalar gitgide daha çok kullanılmaya başladı (genelde proje çalışması şeklinde).

Sonuç olarak, içbilginin kalitesini ve yararlılığını yalnızca niceli-ğiyle değil, sürekli öğrenmeye ve içselleştirmeye bir şans vererek de-ğerlendirebiliriz. Bu yolla, katılan herkes eğitimin sonucunu, içbilgi-nin “gerçek” (öznel) değerini değerlendirirken yardım alır. Bu tıpkı, “iş üstünde öğrenme”, “deneysel öğrenme” ve “işbirliğine dayalı öğ-renme” gibi programlardaki uygulamalar gibidir, buradaki çalışma biçimleri sonuçların anlatıldığı şekilde ölçülmesini gerektirir.

2. Öğrencilerin eğitimlerini değerlendirmelerini ölçmek. Burada bir değerlendirme formu kullanılır. Form, müşteri memnuniyeti için havayolları şirketlerinin hazırladığı anketlerde gördüğümüz sorulara benzer sorular içerir. Gerçekte bu formlarda sorulan asıl soru şudur: “Size verdiğimiz eğitimden ne kadar memnunsunuz?” Bu sorular öğ-retmen/öğrenci rollerine ilişkin geleneksel bir düşünceyi ortaya ko-yuyor, o da şu: Öğrencinin alacağı eğitimi öğretmen sağlar. Kursların değerinin sorumluluğu tümüyle öğretmenlere ve kurs planlayıcıları-na aittir.

Bana göre, bu yöntemin zayıflığı kolayca yanlış sonuçlara yönlen-dirmesidir. Bir tiyatro oyunu ustalıkla sahnelense bile bu otomatik olarak oyunun başarılı olacağı anlamına gelmez; Avrupa turu yapan bir grubun üyelerinden biri otel odasında oturup mızımızlandığında bu otomatik olarak turun kötü düzenlendiği anlamına gelmez.

Yönetim kademesindeki kişilerden hepimiz şuna benzer sözler duymuşuzdur: “Şirketin eğitim çabalarına tam destek veriyoruz...

Şirketimizin gelecekteki gelişmesinde uzmanlık gelişimi hayati bir öneme sahiptir... Çalışanlar şirketimizin en önemli kaynaklarıdır..." Ne yazık ki genelde söz ettikleri desteğin aslında "bırakın olsun" şekline dönüştüğünü görürüz. Bu, zor zamanlarda daha çok fark edilir; genellikle ilk olarak eğitim bütçesinde kesintiye gidilir. Böyle bir durumda, tatmin olmuş kurs katılımcılarına ilişkin istatistikler işe yaramaz.

Bu tutumun altında, çeşitli türlerden eğitimin kısa vadede pek az etkisinin olduğu inancı yatıyor olmalı. Aynı eğilim şirketin reklam çalışmalarında da görülebilir. Her şeyin yolunda gittiği iyi zamanlarda reklamlar uzun vadeli sonuçlara –"Sizi önemsiyoruz"– ve şirketin misyonuna, değerlerine, toplumsal rolüne odaklanır. İşlerin kötüye gittiği zor günlerde ise reklamlar ürün/satış merkezlidir: "Alın, alın, alın."

Kısacası, insanlar eğitimin etkilerinin hemen algılanabileceğine, arzulanan kısa vadeli değişikliklere ulaşmak için bir yöntem olduğunu inanıyormuş gibi görünmüyorlar.

Ancak bu gibi tutumlar bir yandan da değişiyor. Bunun göstergelerinden biri, eğitimin sorumluluğunun çalışanlara doğru kaymış olmasıdır (örneğin doğrudan pazarlama müdürünün altına). Ek olarak, uzmanlık geliştirme sonunda üst düzey yönetim için de önemli bir konu haline geliyor. Pek çok durumda bu, ürün güvenilirliğinin (ki bu da yine bilgi birikimine dayanır) artmasına ve gitgide önemli bir rekabet faktörü haline gelmesine kadar uzanıyor. Ama daha da yaygın bir sonuç, eleman eksilterek işgücünü en aza indirmeye çalışan bir şirketin geride kalanlara daha bağımlı hale gelmesidir.

Her durumda birincil hedef, daha önce de söylediğim gibi, eğitimin şirket çalışmalarındaki etkilerini ölçmek olmuştur. Bunun ne kadar önemli olduğunu anlatan onca şey yazılıp çizilmiştir ama nasıl yapılacağını anlatan pek olmamıştır. Yapılacak en mantıklı şey, bir kişinin ne yapmak için işe alındığıyla işe başlamak, sonra eğitimin bu kişinin o işi daha iyi yapmasına yarayıp yaramayacağını saptamaktır. Çalışanlarının performanslarını sürekli izleyen şirketlerin kayıtlarından, belli türden bir eğitimin etkilerini görmek mümkündür.

Sorun, şirketlerin çoğunun bu gibi değerlendirmeleri sistemli bir şekilde yapmaması, yaptıklarında da değerlendirmede kullandıkları

araçların elverişsiz ve ilkel olmasıdır. Performans değerlendirmelerine ilgi ve katılımın yöneticiler ve çalışanlar arasında çok büyük farklılıklar göstermesi bu sürecin zorluğunu gösteriyor.

Çalışanların performansı sistematik bir modele göre düzenli olarak değerlendirilmiyorsa, performans değişikliklerinin nasıl ölçülebildiğine hiç akıl erdiremiyorum. Bu nedenle bence eğitim sonuçlarının şirket çalışmalarını nasıl etkileyeceğine ilişkin önceden sağlam bir fikrimiz olmalıdır, sonra da düşündüğümüzün gerçekleşip gerçekleşmediğini görmeye çalışmalıyız.

Eğitime diğer yatırımlardan farklı davranmak için bir neden yok: Somut bir ihtiyaç belirleriz, alternatif çözümler ararız, bunları yarar (değer) ile emek (zaman ve maliyet) ilişkisi açısından karşılaştırırız ve bir karar veririz.

Eğitim gören bir kişi (müdür/öğrenci) bu yargılamayı yapamazsa, kim yapabilir?

Buradaki tek sorun, çoğu müdür ve çalışanın uzmanlık geliştirme için uzun vadeli ihtiyaçları belirlemede çok başarılı olamamalarıdır. Ama bu bile, başlıca üç nedenle değişiyor.

Birincisi, günümüzde insanlar kişisel gelişimleri söz konusu olduğunda daha fazla istekte bulunuyorlar, dolayısıyla eğitimin ve başka profesyonel gelişim biçimlerinin sunduğu fırsatlar için çok daha fazla alıcı oluyorlar.

İkincisi, şirketlerin uyarlanmak zorunda oldukları koşullar gitgide daha hızlı değişiyor ve bu da daha fazla uzmanlık ihtiyacını incelemeyi teşvik eden itici gücün gitgide daha sık aralıklarla gelmesi anlamına geliyor.

Üçüncüsü, şirketlerin bir bütün olarak şirketi etkileyecek konularda karar almayı merkezileştirme eğilimi çok açık olsa bile, aynı zamanda günlük işlemlerde sorumluluğu dağıtma yönünde daha da açık bir eğilim var. Böyle sorumluluklar arttıkça, gerekli uzmanlığın yaşama geçmesini garanti altına alma sorumluluğu da artıyor.

Bu eğilim, çoğu şirketin eğitim bölümlerinin zorunlu olarak elden geçirilmesine yol açtı. Bir eğitim bölümü yöneticisinin belirttiği gibi, "Sonunda ne istediklerini bilen müşterilere sahip olduk."

Tıpkı diğer mallar ve hizmetler için olduğu gibi, değer konusun-

da son yargıç müşteridir. Tıpkı diğer mallar ve hizmetler için olduğu gibi, para karşılığında en yüksek değeri kimin sunduğuna müşteri karar verir.

Özetle, eğitimin genel kalitesinin değerlendirilmesinde en önemli ölçütler şunlardır:

1. İçbilginin şirketin faaliyetlerinde tanımlanabilir artı değer yaratmakta kullanılabilirliği,
2. Bu içbilgiyi edinmek için gereken çabanın büyüklüğü (zaman/üretim kaybı, kişi tahsis etme, para),
3. İhtiyacın fark edildiği andan içbilginin şirkete yararlı olmaya başladığı ana kadar geçen zaman.

Belli türden bir eğitim için bir "ihtiyaç şartnamesi" hazırlamak ve zaten var olan eğitimi değerlendirmek için aynı ölçüt kullanılabilir. Özel bir "çözümün" varlığı, sorunlarını ya da ihtiyaçlarını daha kesin bir şekilde belirlemesinde "müşteriye" yardımcı olur.

Bir bilgisayar programı satın aldığımızda da aynı şey geçerlidir. Yirmi yıl önce kullanıcı, sistem analistleri işe başlamadan önce, arzuladığı program işlevleri konusunda ayrıntılı bir açıklama vermek zorundaydı. Bugünse müşteri herhalde önce var olan tasarımları inceliyor, bu onun hangi özellikleri isteyebileceğini ve istemesi gerektiğini anlamasına yardımcı oluyor: "Çözümünü buluncaya kadar sorunun ne olduğunu bilmiyordum."

İlk ölçüt (içbilginin kullanılabilirliği) hem müşteri hem de satıcının bir yanda belirli bir konudaki ve belli bir kalitedeki içbilgi ile, diğer yanda arzulanan belli bir davranışın olabilirliği arasındaki bağlantıyı görmesini gerektirir. Örneğin bir kişi bisiklete binmeyi ne zaman başarır? Herhalde bisikletin nasıl çalıştığını ve parçalarının adlarını teorik olarak öğrendikten sonra değil, kendi kendine bisiklete binmeyi öğrendikten sonra. Satış elemanları, satın alması diğerlerine göre daha muhtemel potansiyel müşteriler keşfederlerse muhtemelen önceliklerini değiştirirler. Aynı satıcılar, müşterilerinin karar verme süreçlerini gözlerinde canlandırmayı ve ileri sürdükleri satış argümanlarının müşteriler tarafından nasıl alınacağını önceden belirlemeyi

öğrenirlerse herhalde daha iyi iş yaparlar. İnsanlar belli bir durumda değişik stratejilerin sonuçlarını deneyimleyebilirlerse, muhtemelen daha stratejik davranırlar. Bu ölçüte göre değerlendirme, amaçlanan içbilginin (içerik ve kalite) istenen davranışı elde etme olasılığını yeteri kadar artırıp arttırmayacağını yargılamak anlamına gelir. Peter Drucker'ın söylediği gibi:

Kitaplar bilgi içerir; buna karşılık içbilgi, bilgiyi belli bir işe ve performansa uygulama yeteneğidir. Ve yalnızca insana, onun beynine ya da el becerisine özgüdür.

İkinci ölçüt (çabanın büyüklüğü) için, alternatifleri karşılaştırmak üzere üretkenlik kavramı kullanılabilir (çabaya/maliyete oranla fayda/değer). Daha ileri gidip daha yüksek bir üretkenlik düzeyi için potansiyeli incelemek istiyorsanız (daha az çabayla daha fazla fayda), gerekli öğrenme koşullarının ne ölçüde var olduğunu belirlemeniz gerekir.

Burada, daha önce anlattığım öğrenme koşullarından söz ediyorum. Böyle bir değerlendirme için bir araç son bölümde yer alıyor. Elbette bu ölçüt, gereken daha kısa eğitim süresinin sonucu olarak ulaşılabilir hale gelen ek personel kaynaklarının bir değerlendirme-sini de içerir.

Üçüncü ölçüt (gereken toplam süre) zaten çok açık ama bütünlüğü bozmamak için şöyle açıklayabiliriz: Diyelim bir ürünü daha erken piyasaya çıkarmanın ve dolayısıyla yeni bir tesiste tam üretim kapasitesine daha hızlı erişmenin değerini hesaplamak hiç zor değildir.

Dahası, değişimin gitgide artan hızı, bir başkasına başlamadan önce en azından bir çabayı sonuçlandırmayı gerekli hale getirdi. Değişim için eski model “buzunu çöz, değiştir, yeniden dondur” artık eskisi kadar geçerli değildir. Bugünün ihtiyaçlarına daha uygun bir model, “buzunu çöz, değiştir, değiştir, değiştir...”

Bir eylemi gerçekleştirmek için gereken toplam zaman, etkisi bakımından önemli olabilir: Bir mesaj şirketteki pek çok kişiye aynı anda ulaşırsa, bu çabanın bir zaman aralığına yayılmasıyla kıyaslandığında, bazı durumlarda toplam etki çok daha büyük olacaktır.

Bir kere, insanlar kendilerini bir çarkın önemsiz bir parçası olarak görmektense, bir takım çabasının parçası olarak görmeyi yeğlerler ve bu açık ki tutumlar üzerinde iyi bir etki yaratır.

İkincisi, kuvvet yoğunlaşacağı için etki de daha büyük olacaktır. Aynı anda yüz kişinin bir ipi çekmesiyle elde edilen kuvvet, bir kişinin ipi yüz gün boyunca günde bir kere çekmesinden daha büyük olur.

İhtiyaçlar

Birkaç yıl önce üretimde ve destek bölümlerinde (yönetsel bölümler) kalite sorunları yaşayan bir gıda şirketinden bir davet aldık. İşimiz, kalite çemberlerinde kullanılan türden eğitim malzemesi üretmekti.

Bulduğumuz çözüm, denetçilerin bu malzemeyi kullanarak altlarında çalışanları eğitmesiydi.

Eğitim bir denetçinin en önemli görevlerinden biri olduğu için bunun iyi bir fikir olduğunu hissettik. Ayrıca daha önce anlattığım çeşitli faydaları elde etmek için de bu yöntemi kullanmayı kararlaştırdık.

Denetçiler/eğitmenler görevlerinin ne olduğunu tam olarak bilsinler diye, onları malzemeyi hızla gözden geçirmek üzere, yarım günden biraz uzun süren bir çeşit öğretmeni eğitime seminerine çağırdık. Ama burada niyetim bu semineri anlatmak değil; asıl ilginç olan önceki akşam ne olduğu. Şirketin CEO'suyla bu semineri nasıl tanıtacağımızı görüşmek üzere buluştuk.

Aşağıdakine benzer bir giriş planlıyordu:

Başlamadan önce, size bu etkinliklere tam destek verdiğimi söylemek istiyorum. Eğer herhangi bir sorun yaşarsanız, yöneticilerden birine başvurmadan çekinmeyin, bizler size yardımcı olmak için elimizden geleni yapacağız. Sizin için, astlarınız ve şirket için, bu programın çok büyük bir başarı olması hayati önem taşıyor.

Proje ekibinde hepimiz bunun doğru mesaj olmadığını düşündük ve girişi şöyle değiştirdik:

Hepinizden bugün burada toplanmanızı istedik, çünkü kaliteyle ilgili yapmak istediğimiz bazı şeyler var. Gelecek iki ay içinde, yapılabilecek küçük büyük iyileştirmeler için her birinizden en az yüz öneri bekliyorum. Bu öneriler astlarınızla yaptığınız görüşmelerin sonuç-

larına dayalı olmalı (burada kısa bir retorik arası var). Bu görüşmeleri kolaylaştırmak için, yararlı bulursanız kullanabileceğiniz bazı malzemeler hazırladık.

İkinci metin dramatik bir açılışa daha çok benziyor ama, bu bir yana, ben bu iki giriş konuşmasını eğitimi konumlandırmanın iki farklı yolu olarak görüyorum. İlkinde eğitim çabaları için destekten söz ediliyor, buna karşılık ikincisi şirket faaliyetlerindeki iyileştirme isteğini belirtiyor.

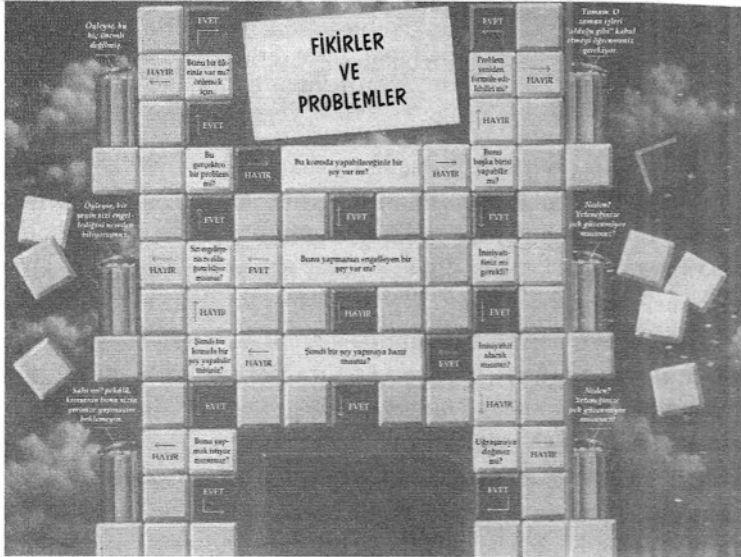
Bu örnek ayrıca projenin tam da şirket faaliyetlerindeki iyileştirme ihtiyacından ötürü –tek başına eğitim ihtiyacından ötürü değil– başlatılması açısından da aydınlatıcı. Birçok kez ve birçok farklı durumda, bir değişim ve iyileştirme ihtiyacının nasıl hiç gereksiz (bazen de hesapsızca para harcanmış) eğitim programlarına yol açtığını gördüm, eğitimin içeriği ve biçimi ile, başlangıçta eğitimin çözeceği varsayılan sorunlar ya da ihtiyaçlar arasında çok az bağlantı vardı bunlarda.

Bu konuyu daha önce tartışmıştım ama tekrar değinmek istiyorum, çünkü eğitim ihtiyaçları incelenirken sorulması gereken sorulardan birkaçının üzerinde durmak istiyorum.

Ama önce, birkaç örnek daha verelim.

Başka bir örnekte, büyük bir imalat şirketi için varlık yönetimi kursu geliştirmem istendi. Varlık yönetiminin popüler olduğu yetmişlerin sonlarıydı. (Bir sanayicinin “Fabrika atölyelerinde altın var” şeklinde belirttiği gibi). Çoğu üst düzey yönetici olan katılımcılarla yaptığım görüşmelerde onlara şirket faaliyetlerinde en büyük potansiyeli nerede gördüklerini sordum. Ama hiçbir fikirleri yoktu.

Böyle bir durumda ne yaparsınız? Mantıklı olarak yapabileceğim tek şey, en büyük potansiyelin nerede olduğunu düşünmelerini, sonra da bu potansiyellerden hangilerinin devam etmeye değer olduğuna karar vermeye çalışmalarını –bir tür “yapılabilirlik” analizi– tavsiye etmektir. Bu analizin, ilgili insanlar bakımından hangi davranışın bağlanmış sermaye düzeylerini etkilediğine dair en az bir tane iyi hipotez içermesini de önerdim. Ancak bundan sonra eğitim hakkında konuşmaya başlayabilirdik.



Bu “fikir işlemci”, gıda şirketi yöneticilerinin kullandıkları öğrenme yardımcılarının biriydi. Amacı fikirlerin sonuçlandırılmasını sağlamaktı. Bir fikir en üstteki kareye yerleştiriliyor, sonra grup fikrin nereye gideceğini belirlemek için çeşitli sorular soruyordu: Çöp kutusuna mı, yoksa “yapılacak işler” listesine mi.

Başka bir şirketteki benzer bir durumda, sermaye rasyonalizasyonu asıl olarak planlama ve finans bölümlerinin sorumluluğundaydı. Oradakiler sorunu bulmakta pek başarılı olamamışlardı, nedeni de basitti, çünkü bağlanmış sermayedeki yüksek düzey temelde planlama ya da finans sorunlarından kaynaklanmıyordu.

Farkına varmadıkları şey, ustabaşlarının, malzemeleri en az birkaç hafta önceden sipariş edip tükenmemesi için depolama alışkanlığıydı.

Ustabaşları ancak bu davranışlarının ekonomik sonuçlarının farkına vardıklarında “kişisel yedek stokları”nda bir azaltma yapmak onlar için anlamlı olurdu.

Öyleyse gerçek eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için temel koşullardan biri, değiştirilmesi gerektiği düşünülen şey üzerinde kimlerin en

çok etkisi olduğunu bilmektir. Ne türden bir değişikliğin bu değişimle sonuçlanacağı konusunda fikir sahibi olmak da gereklidir.

Ne tür içbilginin (içerik ve kalite) istenen değişikliğe yol açabileceğini ancak bundan sonra tartışabiliriz.

Bu tür tavsiyeler ve kontrol listeleri kolayca, bilinenin kalıplaşmış sınıflamaları haline gelebilir ama var olan bir ihtiyaçla ilişkiliyse işe de yarayabilirler.

Bu nedenle, okuyucudan ilgili bir problem alanını seçip aşağıdaki soruları yanıtlamaya çalışmasını istiyorum. (Bu örnekleri düşünce sürecini göstermek için verdim.)

1. Sorun, ihtiyaç ne? (Örneğin: kötü bütçe takibi.)
2. İlgili kişiler kimler? (Örneğin: ara düzey yöneticiler, ama sistemden ve raporlamadan sorumlu kişiler ve belki emirleri veren yönetim kademesindeki kişiler de var.)
3. Hangi tür(ler)den davranışın değişmesi gerekiyor? (Örneğin: verilerin geç raporlanması, raporlardan sonuç çıkarma yollarımız, vb.)
4. Bu davranışı kontrol eden ya da etkileyen dış faktörler neler? (Örneğin: sistemin ve raporların biçimi, bütçenin gerçek değerini görmede beceriksizlik, vb.)
5. Ne tür bir değişiklik bekliyoruz? (Bu önemli bir soru; önceki soruların yanıtlarından görebileceğimiz gibi, bu "daha disiplinli olmak" gibi genellemelerle geçiştirilemez. Bunun yerine, daha iyi bütçe takibinin değerinin ne olacağını belirlemeliyiz. Örneğin bütçe takibinin değerinin mantıklı bir şekilde en iyi şöyle ifade edilebileceğini varsayabiliriz: "kaynaklarımızı verimli bir biçimde kullanma yeteneği." Sonra bütçe takibi yerine bu ifadeye odaklanabiliriz. O zaman birdenbire liderliği ve öncelikleri konuşmaya başlarız; bütçe takibi yalnızca bir araçtır, asıl konu değildir. Galiba değişiklik ihtiyacı böylece karar verme ve öncelikler meselesi haline geliyor.)
6. Bu değişikliği mümkün kılmak için ne tür içbilgi, kavrayış ya da yetenek gereklidir? (Bu, belli bir bölümdeki eylemlerin iç ve/veya dış müşteriler için ne kadar önemli olduğuna ilişkin

içbilgi olabilir. Şirketin ana stratejisinin ve marjinal stratejisinin neler olduğuna dair kavrayışları içerebilir. Şirket çalışanlarının nitelikleri ve ilgilerine ilişkin içbilgi olabilir. Ya da basitçe kaynak kullanımıyla ilgili raporların neyi ortaya çıkardığını ve her şeyden önemlisi alternatif bir kaynak kullanımının neye yol açacağını anlama meselesi olabilir.

Bu analize biraz zaman ve çaba harcamak çok para kazandırabilir. Aklımıza gelen ilk düşünceyi kabul edecek olursak ("iki günlük bütçe takibi kursu alalım") sağlayacağımız yarar muhtemelen az olacaktır.

Yukarıdaki gibi bir analizle doğru sonuçlara varma ihtimali büyük ölçüde artar. Örnekteki müdürler eğitimlerinden çok daha fazla şey kazanırlar, çünkü kaynaklarının durumunu yapıcı bir şekilde değerlendirmeyi öğrenme ve bunları kullanmanın farklı yollarını simüle etme şansları olur.

Kendileri için bütçe takibi ihtiyacını keşfederler ve büyük olasılıkla, o anki sistemin ihtiyaçlarını yalnızca kısmen karşıladığını görürler. Sonuç olarak, sistemin içindeki kişiler uzun zamandır istediklerini elde ederler: Kullanıcıların aktif katılımı sistemdeki iyileştirmeleri daha ileri götürür.

Elbette, benzer akıl yürütme bir kursta öğrenci olduğunuzda ya da kendi başınıza bir kitabı incelediğinizde sizin için de geçerlidir. Kendinize başlangıçta soracağınız iyi bir soru şudur: "Bu hangi soruna çözüm olabilir?"

Bundan sonraki soru davranışla ilgilidir. İçbilgi hangi etkinlikte yardımcı olur: Karar vermede mi, öncelikleri belirlemede mi, yoksa müşteri ilişkilerinde mi? Sonra ne tür bir değişiklik istediğimizi düşünmeliyiz. Ana alan diyelim ki "öncelikler" ise (kendi önceliklerimiz) değişimin türü "en kârlı müşterilere konsantre olmak," "sorumlulukların daha iyi paylaştırılması," "sürecin ilerisinde hangi faktörlerin en büyük öneme sahip olacağını belirleme yeteneği," vb. olabilir.

Hayal gücünüzü kullanarak ve olayları bu şekilde düşünerek kendinizi doğrudan size yarar sağlayacak şeyleri daha çok almaya programlayın. Aynı zamanda kursun ya da kitabın ona zaman harcamaya değer olup olmadığına ilişkin bir önfikir de elde edersiniz.

Pek çok kişinin eğitim için zamanları olmadığını düşünmesi kötüye işarettir. Başka bir şey yoksa, bu bazı kötü deneyimleri olduğunu gösterir. Sonuç olarak (genelde maliyet artışlarından dolayı) şirketler eğitim süresini en aza indirmeye çalışıyorlar.

Ama soru bu indirmelerin nasıl yapılması gerektiğidir.

Pedagojik Sözleşme

Okuyucu temel fikirlerimi kabul etmekte pek zorlanmış olmasa gerek. Birincisi, eğitimin gerçekleştirilme biçiminden öğrenciler de en az öğretmen kadar sorumludur. İkincisi, eğitim istenen sonuçları ancak doğal öğrenme sürecinin gerçekleşebileceği koşulları sağladığı zaman verecektir. Eğitimin verimliliğinin sürekli artabilmesi için, eğitimin “kalite kontrolü” (değerlendirilmesi) hem öğretmenin hem de öğrencinin çabasını ve sorumluluğunu içermeli ve bu değerlendirme öğrenme koşullarının ne kadar iyi karşılandığına odaklanmalıdır.

Sözleşme taahhütler konusunda bir anlaşmadır. Pedagojik sözleşme eğitim sorumluluklarının nasıl paylaşılacağı konusunda bir anlaşmadır ve bu, ilgili herkesin ne üzerinde anlaştıklarını aynı şekilde anlamasını gerektirir!

Benim önerim geleneksel değerlendirme formlarının (Kurs malzemesini ne kadar iyi sunduğumuzu düşünüyorsunuz?) yerine, “oyunun kurallarını” tanımlamaya yardımcı olacak bir pedagojik sözleşmeyi geçirmek. Bu, öğretmen ve öğrencilerin bu taahhütleri yerine getirmekte ne kadar başarılı olduklarına ilişkin sürekli bir değerlendirmeye temel oluşturabilir. Böylece, sürekli geribildirim alarak, kaynaklardan en iyi şekilde yararlanmayı, harcanan çabaya karşılık makul bir getiri elde etmeyi sağlayabiliriz. Aşağıdaki sayfalarda böyle bir sözleşme örneği verdim.

Pedagojik sözleşmenin nasıl kullanılabileceği konusunda fikir edinmek için, en son katıldığınız bir kurs, konferans ya da konuşmayı veya okuduğunuz bir kitabı model olarak alarak, aşağıdaki sayfalarda verilen soruları yanıtlamaya çalışın.

Bitirdikten sonra puanlarınızı toplayın ve skorlarınızı 213. sayfadaki (formun 4. sayfası) grafik üzerinde işaretleyin. Bu size deneyiminizin ve harcanan zamana karşılık elde ettiğiniz getirinin grafiksel bir gösterimini verir.

Sorular sütunlar ve satırlar halinde gruplanmıştır. Çeşitli öğrenme koşullarının ne ölçüde karşılandığını (beş sütun) ve bir yanda kursun (öğretmenler ve eğitim malzemesi) öte yanda öğrencilerin kendilerinin buna ne ölçüde katkıda bulunduğunu değerlendirebilirsiniz.

Bu anlaşma “sözleşme” adına layık olacaksa, sonuçta yapılacak bir değerlendirme yeterli olmaz. Bunun yerine, öğretmen/öğrenci ilişkisini kurmak ve katılımcıların taahhütleri (“sözleşmeyi imzalamak”) için değerlendirme ölçütü, kursun başında kursun yapısı anlatılırken açıklanmalıdır (öndeğerlendirme). Kurs sırasında uygun zamanlarda sorulacak sorular (ve formun 4. sayfasındaki grafik) herkesin ne kadar başarılı olduğunu belirlemeye yardımcı olabilir (değerlendirme).

Pedagojik sözleşme

Bu form, hem kursun tamamının ya da bir bölümünün kalitesiyle, hem de, sizin harcanan zamana karşılık yüksek bir getiri elde etme yönündeki kendi çabalarınızla ilgili bir öndeğerlendirme (önceden) ve bir değerlendirme (sonradan) yapmanızı sağlayacaktır.

ÖNDEĞERLENDİRME

Kursun nasıl düzenleneceği ve katılımcıların nasıl çalışabileceği konusunda baştan yapılacak bir tartışma

DEĞERLENDİRME

Kursun ya da bölümün sonunda yapılacak bir tartışma size sonuçları beklentilerinizle karşılaştırma fırsatı verir ve

Formdaki sorular hem eğitimle hem de sizin kendi çabalarınızla ilgilidir.

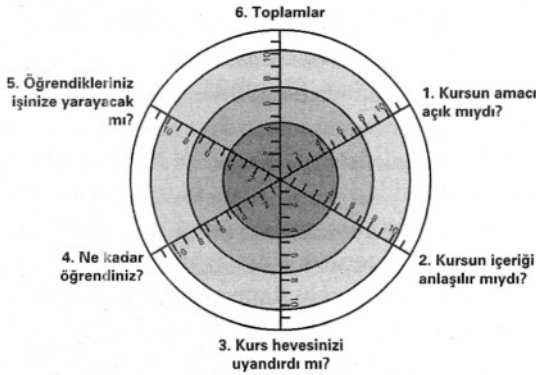
Bir organizasyon bünyesinde düzenlenecek her kursun, sonunda bu şekilde değerlendirilmesi mantıksız olmayacaktır. Ardından sonuçlardan bir veritabanı oluşturulursa, şirketin eğitim programının üretkenliğindeki değişiklikler sürekli izlenebilir.

Önceki sayfalardaki puanlarınızı grafikteki karşılık gelen altı bölüme işaretleyin. İşaretlediğiniz noktaları birleştirerek bir grafik elde edin. Bu grafik kursun güçlü ve zayıf noktalarını, katılımcıların kurs sürecindeki etkileşimini gösterir. Sonuçların yorumları şöyledir:

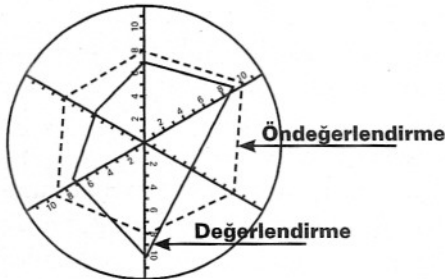
1. **Kursun amacı.** Kurs kime göre sunuldu – size göre mi, yoksa kursu verenlere göre mi? Düşük puan kursun size ne vereceğinden emin olmadığınızı gösterir: “Zaman harcamaya değer olabilir,” “Bekleyip neler yapacaklarını görmeliyim.”
2. **Kursun içeriği.** Bu sorular eğitimin öğretmenle sizin aranızda ne denli diyalog içinde geçtiğini gösterir. Düşük puan eğitime katılmak yerine “tabi olduğunuzu” gösterir: “Anlamadım,” “Konsantre olamadım,” “Kendimi ahmak gibi hissettim,” “Çok soyut ve teorikti.”
3. **Katılım.** Kursun tamamı ne kadar ilginizi çekti? Kendi öğrenme süreciniz üzerinde ne kadar denetime sahiptiniz? Düşük puan bağımsız düşünme şansını çok az bulduğunuzu gösterir: “Çok hızlı ilerliyordu, ayak uyduramadım,” “Çoğunlukla tıka basa doldurma,” “Söylenenleri duydum ama ne anlattıklarını anlamadım.”
4. **Öğrenme.** Ne kadar öğrendiniz? Katılmak için bir neden gördünüz mü? Düşük puan açık ki kursun içbilgi kazanımıyla sonuçlanmadığını gösterir: “Bir şey öğrendiysem bile ne öğrendiğimi bilmiyorum,” “Bunu asla hatırlamam,” “Çok şey öğretildi ama öğrenilen çok fazla şey yok.”
5. **Yarar.** Öğrendikleriniz işinize yarayacak mı? Kurs, uzmanlığınızı artırdı mı, artırmadı mı? Düşük puan, kurs içeriğiyle gerçek yaşam durumlarınız arasında bağlantı kuramadığınızı gösterir: “Fazlasıyla teorikti,” “Bundan bir şekilde yararlanmak için epeyce düşünmem gerek,” “Kurs malzemesini raftan indirmek için asla bir neden olmayacak,” “Kurstaki anlatılan dün-

ya benim yaşadığımdan tamamen farklı,” “İlginç ama kullanılabılır değil.”

6. **Toplamlar.** Bu toplamlar size harcadığınız zamanın karşılığında elde ettiğiniz getiriye kabaca gösterir. Yüksek puan, kaynakların çok verimli kullanıldığı anlamına gelir. Puan düşükse, bunun eğitimin kendisiyle mi (formdaki “a” soruları), yoksa sizin kendi çabalarınızla mı (“b” soruları) ilgili olduğunu belirlemelisiniz. Tüm sorulardaki düşük puanlara özellikle dikkat edin (1 ve 2 puan).



İşaretlediğiniz noktaları birleştirerek, kursun güçlü ve zayıf noktalarını ve katılımcıların kurs sürecindeki etkileşimini gösteren bir grafik elde edin. 8 puanın altı kritiktir. Sonuçları geliştirmek için ne yapabildiniz/yapmalıydınız? Aşağıda bir örnek yer alıyor: Noktalı çizgiler = umulan sonuç (öndeğerlendirme); düz çizgiler = alınan sonuç (değerlendirme)



Öğrenen Kurum

Neden bazı şirketler ve kurumlar, muhakeme yeteneği olan, zeki, deneyimli kişilerle donatılmış oldukları halde budala (çaresiz, harekete geçmekten acizmiş) gibi görünürken, bazıları da akıllı (yetkin, ileri görüşlü) gibi görünür?

Yaygın bir açıklama şudur: Bazı şirketler budala gibi görünür çünkü çalışanları kuralların ne olduğuna ilişkin farklı içbilgi ya da anlayışlara sahiptirler, veya yapılması gerekenler, neyin önemli olduğu ve şirketin hedeflerinin neler olduğu konusunda farklı düşünceleri vardır.

Bunun için kullanılan terim “anergi”dir ve bütünün onu oluşturan parçaların toplamından daha küçük olduğunu anlatır. Bu, sinerjinin tersidir. Sinerji, bütünün onu oluşturan parçaların toplamından daha büyük olmasıdır (sinerji: $2 + 2 = 5$; anergi: $2 + 2 = 3$).

“Öğrenen kurum” terimini kullanmamın nedeni, bir işletmeyi organize etmenin ve yönetmenin farklı yolları olduğunu göstermek ve bu farklı yolların da genel öğrenmeyi, dolayısıyla da şirketin rekabet yeteneğini oluşturan uzmanlığı farklı ölçülerde (az ya da çok) teşvik ettiğini belirtmek.

“Öğrenen şirket” ve “öğrenen kurum” terimleri yeni değildir ama günümüzün küreselleşme, amansız rekabet, yeni teknolojiler, daha az insan gücü, daha karmaşık (dolayısıyla daha rekabete dayalı) ürünler ve hizmetler, çok daha hızlı geçişler, vb. gerektiren koşullarında, kullanılmaları daha yerinde olmaya başladı.

Daha önce de belirttiğim gibi önermem şu: Geleneksel yollarla organize edilen ve yönetilen bir işletme öğrenmeyi teşvik edemez (hatta engeller), o nedenle de liderliğe, iş ve sorumluluk dağılımına bakmanın yeni yollarını bulmamız gerekiyor. Bazı şirketler bu doğrultuda çok yol aldılar, bazıları ise hâlâ eski rutinelere saplanıp kalmışlar ve hâlâ eski yöntemleri yenileriyle değiştirmenin sancılı sürecini yaşıyorlar.

Peki, bir şirketi “öğrenen kurum” yapan nedir? Başlıca konu, tüm çalışanların bütün için –işletme için– ortak sorumluluk alabileceği koşulları yaratmada şirketin ne kadar başarılı olduğudur. Örneğin, bazı öğrenen şirketler müdürlerinden (pazarlama müdürleri, üretim müdürleri, geliştirme müdürleri, vb.) müşterileri sıkça ziyaret etmelerini, rakiplerin müşterilerinin rollerini üstlenmelerini, yeni çözümler bulmak için birlikte çalışmalarını, şirketin müşteri tabanını ve rakiplerin neler yaptıklarını astlarıyla birlikte enine boyuna analiz etmelerini, müşterileri davet edip olası iyileştirmeleri tartışmalarını isterler. Benzer biçimde, öğrenen şirketlerin tedarikçilerinin de harekete geçmeleri beklenir. (Tipik bir hedef, başlıca tedarikçilerin sayısını radikal bir şekilde azaltmak ve geride kalanlarla daha sıkı işbirliği içinde olmaktır.) Öğrenen şirket, tedarikçilerine uzmanlıklarını geliştirmeleri ve onların da öğrenen şirketler olmaları, kalite sorumluluğunu üstlenebilecek şirketler haline gelmeleri için yardımcı olur.

Öğrenen şirketlerde, üretim hattının hemen yakınına bir “sonuç çizelgesi” yerleştirilir. Bu çizelge, kalite parametrelerinden şirket satışlarının rakiplerinkiyle karşılaştırılmasına kadar her şeyi içerir.

Ek olarak, öğrenen şirketler genellikle “keşif kolları” çalıştırır, bunların görevi teknolojik ilerlemeleri izlemek, diğer şirketlerin (yalnızca rakiplerin değil) örneğin yönetsel sorunlarla ilgili akıllıca çözümler geliştirip geliştirmediklerini takip etmektir.

Bütün öğrenen şirketlerin ortak bir özelliği, çalışanlarını insan olarak görmeleridir.

Bu çalışmanın sonuçları çeşitli geliştirme grupları tarafından sürekli işlenerek, böyle herhangi bir ilerlemenin bir an önce şirketin yararına kullanılması sağlanır.

Öğrenen şirketin başka bir özelliği üretkenliğe bakış açısidir. 1958’de Roma’daki bir üretkenlik konferansında şöyle söylenmişti: “Üretkenlik her şeyden önce bir ruh halidir, gerçekleştirileni sürekli iyileştirme arzusudur.”

Dolayısıyla, başarı için koşullar şöyle özetlenebilir:

Birincisi, herkes şirketin etkinlikleri ve hedefleri, gelecekteki eğilimlerin doğrultusu hakkında genel bir görüşe sahip olmalıdır. Bunun

popüler adı vizyondur, yani, şeylerin neye benzeyeceğine dair canlı bir imge. Bir şirketin, işleyişini her birey yapbozda yalnızca kendi parçasının sorumlusu olacak şekilde organize etmesi yeterli değildir. Her bireyin şirketin genel işleyişinde kendi oynadığı rolü bildiği bütünsel bir bakış açısına ihtiyaç vardır.

Tıpkı geleneksel organizasyon biçimleri için benzetim aracı olarak parçalara bölünmüş bir yapbozu kullandığımız gibi, yenileri için benzetim aracı olarak da hologramı kullanabiliriz. Bir hologram oluşturmak için lazer ışınları kullanılır ve sonuç, doğru derinlikte üç boyutlu “fotoğraf”tır. Bir hologram plakasını parçalara bölersek, her parça resmin tamamını gösterecek –yapboz parçasının aksine– ama perspektif farklı ve resim daha küçük olacaktır.

İkincisi, her bireyin şirketin başarısı için gerekli olan bilgilere (verilere) sürekli erişimi olmalıdır. Tarihsel, finansal verilerle sınırlı geleneksel bilgi sistemlerini uygulamak yeterli değildir. Nasıl ki “Müşterilerimiz kalitemizden memnun mu?” gibi bir sorunun yanıtını bilmek önemliyse, “X bölümü bütçeyi gözden geçirdi mi?” sorusu da önemlidir.

Üçüncüsü, şirketteki kişilerin birbirlerinden bir şeyler öğrenme ve ne yapılması gerektiğine ilişkin ortak sonuçlara varma şansları olmasıdır. Tek başına patronun işlerin nasıl gittiğini bilmesi ve kaynakların (zaman, para, uzmanlık) nasıl kullanılması gerektiğine karar vermesi yeterli değildir.

Çalışanın Ricası:

1. Doğal merakımı öldürmeyin, uyandırın!

Başka bir deyişle, “pusulayı” elimden almayın. Bana biraz bağımsızlık tanıyın; başından itibaren işin parçası olmama ve burada neden bulunmam gerektiğine ilişkin kendi fikrimi oluşturmama izin verin.

2. Bana ihtiyacım olmayan bilgi yığınları yerine sadece ihtiyacım olanları verin.

Başka bir deyişle, sizin içbilgilerinize saygı duyuyorum ve onları benimle paylaşmak istediğiniz için size teşekkür borçluyum ama, burada müdürüm olarak bulunmanızın tek nede-

ninin bana ihtiyacım olan –benim için anlam taşıyan– bilgileri vermek olduğunu unutmayın.

3. Bırakın bir şey hakkında kendim düşünüp kendi sonuçlarımı çıkarayım.

Başka bir deyişle, beni kendi sonuç çıkarma ve kavrama yolundan alıkoymayın. Heyecanınıza ve sabırsızlığınıza hâkim olun. Uzun yılların deneyimlerine dayanan kendi sonuçlarınızı sırf bana anlattınız diye benim de aynı sonuçlara varacağımı düşünmeyin.

4. Anladığım şeyler için bağlamlar bulmama yardımcı olun!

Başka bir deyişle, anladığımı, onları iliklerime kadar hissettirimi ve “Hah!” dediğimi gördüğünüzde, anladığım şeyler için sözcükler ve ifadeler bulmama yardım edin ki öğrendiklerimi kullanabileceğim içbilgilere dönüştürebileyim.

5. İçbilgimi kullanmama yardım edin ki uçup giderek işe yaramaz hale gelmesin.

Başka bir deyişle, bana içbilgilerimi sına, geliştirme ve pekiştirme fırsatı verin. Onları nasıl kullanabileceğimi gösterin ki yeni deneyimlerimin yardımıyla öğrenmeye kendi başıma devam edebileyim.

Yeni bir yönetim tarzı doğuyor (yeniden!). İşte kısa bir yönetim tarihçesi: Önceleri, patron talimatlar vererek şirketi yöneten bir patrondu (TY, talimatlarla yönetim). Sonra patron, işleri hedefler koyarak kontrol eden bir lider oldu (HY, hedeflerle yönetim). Daha sonra da patronun çalışanlarını teşvik eden, katılımcı olmalarını sağlayan ve motive eden bir koç olması gerektiği düşünüldü (ODY, ortalıkta dolaşarak yönetim).

Bugün, dahası, patronun çalışanlarıyla birlikte eğitilmesi ve öğrenmesi (ÖY, öğrenerek yönetim), dolayısıyla onlarla birlikte liderlik sorumluluklarını paylaşması bekleniyor.

Elbette, tüm öğrenen kurumların ortak bir özelliği çalışanlarını insan olarak görmeleridir.

Bir diğeri, işlerine çizgisel bir olaylar zinciri olarak, değil tümleşik bir sistem olarak bakmalarıdır. Çizgisel bakış açısı, merkezi plan-

lama ekonomisinde olduğu gibi, yönetimin bir şirketi planlar yaparak ve talimatlar vererek yürüteceği fikrine dayanır. Öte yandan liderler, serbest pazar ekonomisindeki gibi, sistematik bir perspektifle “kendiliğinden organizasyon” koşulları yaratmaya çalışırlar, ama açık ki zaman, kalite, vb. ile ilgili yerleşik parametreler ya da standartlar dahilinde. Bu standartlara bağlı kalmayı sağlamak için, tüm etkinliklerin çok kısa süre içinde, belki de birkaç gün kadar kısa bir zaman içinde şu ya bu türden geribildirimlerle takip edileceği iç sistemler getirilmelidir.

Öğrenme koşullarının bireyler için olduğu gibi şirketler (takımlar ve gruplar) için de genelde aynı gibi görünmesi hiç şaşırtıcı değil:

- Mantıklı bir genel bakışa erişme (vizyon);
- İlgili bilgilere erişme;
- Bireysel (ortak) kavrayışlar, çıkarımlar, anlayışlar edinmek için bilgileri işleme fırsatı;
- Bu çıkarımların ve bu anlayışların bir bütün olarak şirket için ne gibi sonuçları olacağıyla ilgili ortak bir görüş;
- Sözleri eyleme dönüştürecek planlar (ve kaynaklar).

Demek ki, “öğrencinin ricası” ile “çalışanın ricası” aynı; tıpkı öğretme ve öğrenmenin ilkelerinin liderliğin ilkeleriyle aynı olduğu gibi.

En azından, gelecekte yönetimin neye benzeyeceğini anlamış insanlar ve şirketler için.

Ve işte bütün mesele.

Dizin

Aklını En İyi Şekilde Kullan (Buzan),
178

Alfa Laval, 137

Amaçlar, 190-2

Anlam arayışı, 34-7

Anısal bellek, 183

Anlamsal bellek, 183

Argumentatio, 116

Bağlam ve öğrenme, 34-7

Başkalarının Ne Düşündüğünden Size Ne? (Feynman), 25-7

Bellek, 183

Beyin:

geştalt oluşturma, 32, 35, 39, 40,

41, 181

işleme, 42-3

sağ ve sol tarafları, 39

sinaps, 39

ve öğrenme sürecinin adımları,
40-3

Beyin fırtınası, 151, 171, 173

Bilgi:

engeller, 87

metinlerde, 179-82

Naisbitt'ten alıntıda, 11, 155, 158

öğrenen şirkette, 216-8

öğrenme sürecinde, 39

tanımı, 124

Bilgisayar satışları, 155

Buzan, Tony, 172, 178-9

Buz ve buzdolabı, 47-50

Büyük resmi görmek, 34-7, 128-37

Carlzon, Jan, 64, 70, 79, 99

Çalışma grupları, 161, 162

Çocuklar, 22, 27, 32, 45, 75, 78, 90,
96, 135

Dans Eden Wu Li Hocaları (Zukav),
45

Deneyisel Öğrenme (Kolb), 101

Dikkat:

engeller, 87

öğrenme sürecinde, 29-33, 41-3
tanımı, 39-40

Dil gelişimi, 45-6

Dispositio, 151, 173

Drama, 106-114

Eco, Umberto, 124

Eğitim bölümü, 186, 198

Eğitim. *Ayrıca bkz.* Öğrenme ve

öğrenciler; Öğretme ve

öğretmenler:

bütçe, 197

çalışanın ricası, 216-8

ihtiyaçları, 202-4

kalitesi, 195-201

kanıtlama yükümlülüğü, 190-4

öğrenen kurumlar, 214-8

pedagojik sözleşme, 208-13

Eğitimi değerlendirmek, 195-201

Ekman, Bo, 9, 99

Eminim Şaka Yapıyorsunuz, Bay

Feynman (Feynman), 25-7

Episodik bellek, 183

Exordium, 62, 76, 115, 117, 145, 147

Ezberlemek, 26, 27, 43, 44, 101, 137

Feynman, Richard, 25-7, 36, 138-9

Finans, 130, 142-3, 188, 192, 204, 216

Forman, Milos, 107

Gerçek Anlar (Carlzon), 99

Geşalt, 32, 34-6, 39, 40, 66, 72, 84-5,
88, 109, 133, 137, 173, 179, 181, 184

Giertz, Eric, 13, 47

Göl buzundan buzdolabına, 47-50

Grup toplantıları, 160-7

Guguk Kuşu, 107

Hah deneyimi, 30-3

Hedefler, 169, 195

Inventio, 15, 173

İçbilgi:

değeri, 190-4

engeller, 78-86

kanıtlama yükümlülüğü, 190-4
metinlerde, 183-5

motive edici dış etmenler, 89

Naisbitt'ten alıntıda, 11, 155, 158

öğrenen şirkette, 215-8

öğrenme sürecinde, 40-3

ölçülmesi, 196-201

ve dil, 45-6

İlham:

drama, 105-14

etkiler, 104-5

reklamcılık, 118-21

retorik, 115-7

İşbirliğine dayalı öğrenme, 127, 159-69

İşleme:

engeller, 87

öğrenme sürecinde, 32, 42

İşletme finansmanı, 44, 130, 142

Johannesson, Kurt, 115

Kahraman Şerif, 109-14, 148

Kalite kontrolü, 162-5

Kan dolaşımı sistemi, öğrenme, 134-5

Kanıtlama yükümlülüğü, 190-4

Kara kutu görüşü, 196

Karar verme, 199-205

Kendiliğinden öğrenme:

ve öğretme, 21-5, 27-30

ve örgün eğitim, 21-5, 27-33

Kestirme yollar, öğrenme için:

büyük resmi görmek, 128-37

iş ortamında öğrenme, 175

işbirliğine dayalı öğrenme, 159-69

okuma/inceleme sanatı, 127, 177-85

pedagojik gözden geçirme, 153-8

pedagojik kurgulama, 138-52

zihin haritası çıkarmak, 127, 170-6

Keşif olarak öğrenmek, 38-46

Kierkegaard, Søren, 156

Kolb, 101

Kotler, Philip, 118-20

Liderlik, 99

Maliyetler, 191

Metamesajlar, 155

Model değişimi, 135-6

Motivasyon, öğrenme için, 89, 94, 144,
162, 217

Motive edici dış etmenler, 89

Naisbitt John, 11, 155, 158

Narratio, 62, 76, 115, 117

Not alma, 170-6

Okuma/inceleme sanatı, 177-85

Otomobil satışları, 143-8

Öğrenen kurum, 214-8

Öğrenme ve öğrenciler. *Ayrıca bkz.*

Öğretme ve öğretmenler; Eğitim:

büyük resmi görmek, 34-7, 128-37

çalışanın ricası, 216-8

- dikkat, 29-33
 drama ile karşılaştırma, 114
 eğilimler, 99-101
 eğitim ihtiyaçları, 187, 190, 193, 202-7
 engeller, 87-92
 hedefler, 169
 hızlı ileri sarma, 124-7
 işbirliğine dayalı öğrenme, 127, 159-68
 kalite, 199-205
 kanıtlama yükümlülüğü, 195-9
 kestirme yollar, 123-7
 keşif olarak, 38-46
 motivasyon, 89-94
 motive edici dış etmenler, 89
 okuma/inceleme sanatı, 127, 177-85
 öğrenci ve öğretmen rolleri, 24-5, 91-2, 94-7
 öğrenciler arasındaki farklılıklar, 87-8
 öğrencinin dikkatini çekmek, 30-3
 öğrencinin ricası, 98
 öğrenme sürecinin aşamaları, 39-44
 öğrenmemekten öğrenmek, 94-7
 önceden değerlendirme, 167-9
 örgün eğitim ve kendiliğinden öğrenme, 21-3, 25-33
 pasif öğrenciler, 94, 159, 160, 167
 pedagojik gözden geçirme, 139, 153-8
 pedagojik kurgulama, 126-7, 139-52
 pedagojik sözleşme, 165-7, 208-11
 sürekli öğrenme, 51, 53, 196
 tanımı, 20-3
 test ve sorular, 56-86
 "tipik" öğrenci, 89
 ve anlam, 34-7
 ve rekabet, 47-53
 yeni öğrenci, 92-3
 zihin haritası çıkarma, 127, 170-6
 zihinsel süreçler, 29-33
 Öğretme ve öğretmenler:
 amacı, 53
 Doğulu fizik öğretmeni, 46
 eğilimler, 101, 143, 215
 eleştirilere tepkiler, 90-1
 engelleri kaldırmak, 87-8
 hedefler, 169
 kalitesi, 162-5
 kanıtlama yükümlülüğü, 190-4
 öğrencinin ve çalışanın ricası, 98, 216-8
 öğretmen ve öğrenci rolleri, 24-5, 91-2, 94-5, 196
 önceden değerlendirme, 167-9
 örgün eğitimde, 20-1
 pedagojik sözleşme, 165-7
 tanımı, 20-3
 üniversitelerde, 24-8
 Önce büyük resmi görmek, 126, 128-9
 Önceden değerlendirme, 167-9
 Örgün eğitim ve kendiliğinden öğrenme, 20-33
 Paradigma değişimi, 135-7
 Pasif öğrenciler, 94-7
 Pedagojik gözden geçirme, 126, 139, 153-8
 Pedagojik kurgulama, 127, 138-152
 Pedagojik sözleşme, 165-7, 208-13
 Peroratio, 116
 Proje grubu toplantıları, 160-2
 Propositio, 116
 Referans çerçevesi, 87-8, 126, 128, 130, 133, 135, 137-8
 Reitberger, Goran, 47
 Rekabet, öğrenme aracılığıyla, 47-53
 Reklamcılık, 118-21

- Retorik, 115-7
Roosevelt, Franklin D., 117, 138
Satışlar, 143-8, 155, 191-2
- Semantik bellek, 183
Simülasyon, 130-2, 196
Sinaps, 39
Sonuca varma, öğrenme sürecinde, 30-1
Sorular, öğrenmeyle ilgili, 68-86
Sürekli öğrenme, 51, 53, 196
- Test, öğrenmeyle ilgili, 56-67
- Uygulama, öğrenme sürecinde, 30-1
- Üniversite eğitimi, 24-8, 36, 85, 130, 133, 138
Üretkenlik, 215
Ürün geliştirme, 49-50, 131, 141
- Varlık yönetimi, 186, 203
- Work Mat, 134-5
- Yeni öğrenci, 92-3
Yönetim biçimleri, 218
Yunanlılar, 95, 115
- Zihin haritası çıkarmak, 127, 170-6
Zukav, Gary, 45

Öğretici, düşündürücü ve bir o kadar da eğlenceli... İster çocuk, ister öğrenci, ister şirket elemanı olsun, herkes için en iyi öğrenme koşulları...

Okullarda, kurslarda, konferanslarda, şirket seminerlerinde ya da bir kitabı okuduğumuzda, bir filmi izlediğimizde bir şeyleri gerçekten öğreniyor muyuz, yoksa sadece ezberliyor muyuz?

Bir kuşun, bir çiçeğin, bir doğa olayının adını bilmek o kuşu, çiçeği ya da doğa olayını gerçekten bildiğimiz anlamına mı geliyor? Üçgenin alanının taban çarpı yükseklik bölü iki olduğunu bir çırpıda söyleyebilmemiz bunu gerçekten kavramış olduğumuzu gösterir mi?

Bu ve benzeri konuların yanı sıra “öğrenme” dediğimiz şeyin aslında nasıl gerçekleştiğini öğrenmek istiyorsanız ve geleneksel öğretme biçimlerinin yetersiz kaldığını hissediyorsanız bu kitabı okuyun!

