



Bu Proje Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir.



EĞİTİMİN TEMELLERİ



EĞİTİMİN TEMELLERİ



Youth Partnership

Partnership between the European Commission and the Council of Europe in the field of youth



EUROPEAN UNION



CONSEIL DE L'EUROPE



Eğitimin Temelleri

Eğitim Kılavuzu

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Eğitim Kılavuzu serisine hoşgeldiniz

Bazılarınız merak etmiş olabilir: T-kit (eğitim kılavuzu) ne demek? Buna en az iki cevap verebiliriz. İlki bu kısaltmanın uzun halinin kendisi kadar basit bir cevap: "Eğitim Kiti." İkincisi İngilizce'de aynı kısaltma okunduğunda çağrıştıracığı sözcük. Yani, bir yolculuk sırasında genelde kullanmak zorunda olduğumuz yolculuk belgesi olan "Bilet" (İngilizce ticket). Bu yüzden, kapaktaki "Spiffy" isimli küçük figür elinde onu yeni fikirleri keşfedecek bir yolculuğa götürecek bir tren bileti tutuyor. Bizim hayallerimizde, bu eğitim kılavuzu hepimizin çalışmalarında kullanabileceği bir araç. Daha özelde ise, gençlik çalışmacıları ve eğitmenlerine hitap etmek ve onlara genç insanları eğitirken ve çalışırken kullanabilecekleri kuramsal ve uygulamaya yönelik araçlar sunmak istiyoruz.

Eğitim kılavuzu serisi farklı kültürlerden, mesleklerden ve örgütsel geçmişlerden gelen insanların dahil olduğu bir yıllık ortak bir çabanın ürünü. Gençlik eğitmenleri, STK'lardaki gençlik liderleri ve profesyonel yazarlar hep birlikte bir hedef grubun ihtiyaçlarını ele almaya çalışırken, aynı zamanda her konuda Avrupa içindeki farklı yaklaşımları dikkate alan yüksek kaliteli yayınlar üretmek için çalıştılar.

Eğitim kılavuzları Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi tarafından yürütülen Avrupa Gençlik Çalışanları Eğitimi hakkındaki Ortaklık Anlaşması'nın bir ürünü. Söz konusu kurumlar arasındaki ortaklık, bu eğitim kılavuzlarının yanı sıra, eğitim kursları, "Coyote" dergisi ve dinamik bir internet sitesi gibi başka alanlarda da işbirliğiyle sonuçlandı.

Ortaklığa ilişkin gelişmeler hakkında daha fazla bilgi almak (yeni yayınlar, eğitim kursu duyuruları vs.) veya eğitim kılavuzlarının orijinal İngilizce elektronik versiyonlarını indirmek için Ortaklığın web sitesini ziyaret edebilirsiniz: www.training-youth.net

© Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu, 2002

Bu doküman, Avrupa Konseyi'nin, üye ülkelerin ya da işbirliği yaptığı kuruluşların resmi görüşlerini yansıtmamaktadır. Bu çalışmanın tüm yayın hakları saklıdır. Aynen ya da özet olarak hiçbir bölümü, telif hakkı sahibinin yazılı izni alınmadan kullanılamaz. Baskıdan kaynaklanabilecek hata ve eksiklikler için lütfen www.sebeke.org.tr adresini ziyaret ediniz. Bu yayım, İstanbul Bilgi Üniversitesi tarafından yürütülen ve Avrupa Birliği tarafından desteklenen Şebeke: Gençlerin Katılımı projesi kapsamında hazırlanmıştır. Bu yayımın, Avrupa Birliği'nin resmi görüşlerini yansıttığı düşünülmemelidir.

EĞİTİMİN TEMELLERİ

Çeviren: Hale Akay / İngilizce Redaksiyon: Eren Pultar

İstanbul Bilgi Üniversitesi
Şebeke Gençlerin Katılımı Projesi Kitapları – No: 9
TR ISBN. 978-605-399-348-3
UK ISBN. 978-928-715-961-8
FR ISBN. 978-928-715-961-0

İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 480
1. Baskı İstanbul, Mayıs 2014

© Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık
Müzik Yapım ve Haber Ajansı Ltd. Şti.
Yazışma Adresi: İnönü Caddesi, No: 43/A
Kuştepe Şişli 34387 İstanbul
Telefon: 0212 311 61 64 - 311 64 6
Faks: 0212 297 63 14 • Sertifika No: 11237

www.bilgiyay.com
E-posta yayin@bilgiyay.com
Dağıtım dagitim@bilgiyay.com

Yayına Hazırlayan Nurhan Yentürk ve Devin Bahçeci
Uygulama Maraton Dizgievi • www.dizgievi.com
Düzeltili Remzi Abbas
Proje Koordinasyon Ekibi Devin Bahçeci, Kenan Dursun,
Özlem Ezgin

Proje Danışmanları Nurhan Yentürk, Laden Yurttagüler,
Yörük Kurtaran

Baskı & Cilt ER-AY Basım Hiz. Tic. Ltd. Şti. Mas Sit.
No: 87 Bağcılar 34204 İstanbul Türkiye
Telefon: 0212 629 06 40 / Faks: 0212 429 06 47
Sertifika No: 30034

İstanbul Bilgi University Library Cataloging-in-Publication Data
A catalog record for this book is available from the İstanbul Bilgi
University Library
İstanbul Bilgi Üniversitesi Kütüphanesi Kataloqlama Bölümü
Tarafından Kataloqlanmıştır.

Eğitimin temelleri eğitim kılavuzu / Goran Buldioski,
Cecilia Grimaldi, Sonja Mitter, Gavan Titley, Georges
Wagner;

çeviren, Hale Akay; İngilizce redaksiyon Eren Pultar.
136 p: 20 charts; 21x29.7 cm.
Includes bibliographical references.
ISBN 978-605-399-348-3

1. Teaching. 2. Classroom management—Education. 3.
Interpersonal communication. 4. Teacher effectiveness.
I. Buldioski, Goran, II. Grimaldi, Cecilia, III. Mitter,
Sonja, IV. Titley, Gavan, V. Wagner, Georges, VI. Akay,
Hale, VII. Pultar, Eren.
LB1025.E35 2014

**Eğitim Kılavuzu serisinin koordinasyonu,
içerik ve sayfa düzeni**
Balázs Hidvéghi (*Eğitim danışmanı*)

Sekreteryä
Sabnie Van Migem
Dianna Osayande (*idari*)
Laetitia Pougary (*webmaster*)

Bu Eğitim Kılavuzu'nun editörü
Gavan Titley

Kapak ve Spiffy karakteri
The Big Familya

Bu Eğitim Kılavuzu'nun yazarları
Goran Buldioski
Cecilia Grimaldi
Sonja Mitter
Gavan Titley
Georges Wagner

Bu kılavuzda yer alan bilgilerin
yayınlanması, kaynak belirterek ve sadece
kâr amacı gütmeyen eğitim amacı ile
yapılabilir.



İçindekiler

Şebeke Projesi Hakkında Önsöz	7
Eğitimin Temelleri Eğitim Kılavuzu İçin Önsöz	10
Giriş	11
1. Bağlama oturtulmuş eğitim	15
1.1 Eğitim, eğitim amaçları ve formel olmayan eğitim	15
1.1.1 Eğitim nedir?	15
1.1.2 Avrupa gençlik çalışması eğitiminin eğitim amaçları	15
1.1.3 Eğitimi gündeme sokmak	17
1.1.4 Enformel ve formel olmayan eğitim	18
1.1.5. Özet: Uluslararası ve kültürlerarası boyutu bulunan gençlik çalışması eğitiminin bazı kilit unsurları	19
1.2 Eğitim ve eğitmen	20
1.2.1 Eğitmenlere ilişkin farklı anlayışlar	20
1.2.2 Eğitmenlerin değerleri ve bunların eğitime etkisi	21
1.2.3 Neler kişiyi etige uygun bir eğitmen yapar?	22
1.2.4 Eğitmen Roller	24
1.2.5 Eğitmenlerin bir sorunu: Esenlik	25
1.3 Kültürlerarası Öğrenme ve Eğitim	27
1.3.1 Kültür	28
1.3.2 Kültür, Kimlik ve Eğitim	29
1.3.3 Kültürlerarası Öğrenme?	30
2. Ekip Olarak Eğitim Vermek	33
2.1 Çokkültürlü Ekip Çalışması	33
2.1.1 Neden çokkültürlü bir ekipte çalışmalı?	33
2.1.2 Bir ekibi ekip yapan nedir?	33
2.2 Ekip oluşturma ve ekip hayatı	34
2.2.1 Ekibi oluşturmak	34
2.2.2 Bir güven, destek ve kişisel ifade ortamı yaratmak	35
2.2.3 Liderlik, sahiplenme ve katılımcı karar alma	37
2.2.4 Ekip içindeki roller: Kişisel kaynaklara, niteliklere, yeterliliklere katkıda bulunmak...	38
2.2.5 Çatışmayı gelişme ve yaratıcılık için bir fırsat olarak görmek	38
2.2.6 Gerilimlere ve belirsizliğe karşı hoşgörü	39
2.3 Hazırlıktan uygulamaya: Eğitim kursu sırasında ekip çalışması	39
2.3.1 Sorunları öngörmek	39
2.3.2 Değerlendirme ve geri bildirim	40
2.3.3 Buradan nereye gidiyoruz?	42

3. Eğitimi başlatmak	45
3.1 İhtiyaç Analizi	45
3.1.1 İhtiyaç analizi süreci	45
3.1.2 Eğitime onay vermek	49
3.2 Öğrenme, öğrenme çıktıları ve öğrenme tarzları	50
3.2.1 Öğrenme	50
3.2.2 Öğrenme çıktıları	51
3.2.3 Amaçları Tanımlamak	53
3.2.4 Öğrenme Tarzları	55
3.2.5 Kültürlerarası Öğrenme	56
3.3 Stratejiler ve Yöntem	57
3.3.1 Eğitim Stratejileri	57
3.3.2 Yöntemler ve Yöntembilimi (Metodoloji)	59
3.3.3 Yöntemler ve Eğitimci	61
3.4 Lojistik konular	61
3.4.1 Öncesinde	62
3.4.2 Sırasında	64
3.4.3 Sonrasında	64
3.4.4 Hazırlık amaçlı ekip toplantıları - Neden, ne zaman, ne uzunlukta?	65
3.4.5 Katılımcı profili	66
3.4.6 Farklı eğitim kursu türleri	67
3.4.7 Eğitim Destekleri	69
3.4.8 Rapor - neden, kim tarafından ve kim için?	70
3.5 Program Tasarımı	71
3.5.1 Eğitimin çerçevesini ve amacını açıklığa kavuşturmak	72
3.5.2 Program içeriğinin unsurlarını tanımlamak	72
3.5.3 Öğrenme fırsatları sunan bir program yaratmak	73
3.5.4 Programı katılımcıların üstüne odaklamak	74
3.5.5 Programın aşamaları ve program akışı	75
3.5.6 Program türleri ve program unsurları: Bazı örnekler	77
3.5.7 Oturum tasarımı	78
3.6 Değerlendirme	80
3.6.1 Değerlendirme ne anlama gelir?	80
3.6.2 Bir Avrupa gençlik eğitimi kursu düzenleme bağlamında değerlendirme	81
3.6.3 Değerlendirme neden gerekli?	81
3.6.4 Ne zaman değerlendirmeli?	81
3.6.5 Neyi değerlendirmeli?	82
3.6.6 Uygulamada bir değerlendirme modeli	83
3.6.7 Günlük ve süregiden değerlendirme	85
4. Eğitimde Eyleme Geçildiğinde	87
4.1 Grup hayatı ve eğitim süreci	87

4.1.1 Eğitimde grup hayatı	87
4.1.2 Grup gelişiminin aşamaları	87
4.1.3 Tema-Merkezli Etkileşim (TME)	88
4.1.4 Eğitim sürecini yönetmek	91
4.1.5 Grup dinamikleri ve konuşma dili	92
4.2 Çatışmalarla başa çıkmak	94
4.2.1 Çatışma türleri	94
4.2.2 Çatışmalar neden ortaya çıkar?	94
4.2.3 Çatışmanın Artması	96
4.2.4 Çatışmadan çıkış yolları	97
4.2.5 TME'yi çatışma analizinde kullanmak	98
4.2.6 Kişisel pratiği geliştirme	98
4.3 Roller, grup, ekip ve sorumlulukları	99
4.3.1 Olası roller	99
4.3.2 Grup dinamikleri ve program planlama	99
4.3.3 Eğitim sırasındaki sorumluluklar	101
4.3.4 Grup-ekip etkileşimi ve karar alma	103
4.4 Programı uyarlama ve uygulama	106
4.4.1 Beklentiler	106
4.4.2 Geri bildirim	107
4.4.3 Kolaylaştırma Becerileri	108
4.4.4 Sorgulama	110
4.4.5 Zaman Yönetimi	110
5. Eğitimden Sonra	113
5.1 Aktarım ve Çoğaltma: Eğitim sonuçları nasıl kullanılmalı ve nasıl taşınmalı?	113
5.2 Çoğaltma -fırsatlar neler?	113
5.3 Bir eğitim kursu sırasında katılımcıları aktarım ve çoğaltmaya hazırlamak	115
5.4 Eğitimin etkisi: Kültürlerarası ve uluslararası projeler geliştirmeye ilişkin uzun dönemli bir eğitim kursu sonrasında bazı katılımcıların deneyimleri.....	117
Ek 1 Ekip İşbirliği	119
EK 2 Önerilen Rapor İçerikleri	121
EK 3 Eğitim Belgesi: Oturum Tasarımı	123
EK 4 Değerlendirme	125
EK 5 Çatışma ve çatışma dönüştürme konusunda seçilmiş yazılar	129
Biyografiler ve Kaynaklar	131
Yazarlar	135

Şebeke Projesi Hakkında Önsöz

Şebeke: Gençlerin Katılımı Projesi'nin (ŞEBEKE) amacı, genç yurttaşların ve gençlerle çalışan sivil toplum kuruluşlarının (STK) kamusal tartışmalara ve karar alma mekanizmalarına katılımını güçlendirmektir. Aynı zamanda, gençlerin toplumsal katılımının desteklenmesi de hedeflenmektedir.

Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen faaliyetler arasında, genç yurttaşların katılımının güçlendirilmesi için farklı alanlarda ihtiyaç duyulan bilgi ve tartışmanın geliştirilmesi ve ilgili öznelere paylaşılması bulunmaktadır. Bu kapsamda, proje çerçevesinde iki yıl boyunca, bir adet anket çalışması, dört adet akademik araştırma gerçekleştirilmiş, konu hakkındaki uluslararası kaynaklar taranarak altı adet çeviri kitaplaştırılmış ve gençlerin katılımı hakkında yeni tartışmalar açmak için üç adet çalıştay düzenlenmiştir. Proje boyunca sürdürülen tüm çalışmalar, proje sonunda düzenlenen bir uluslararası konferansla genç yurttaşlar, ilgili STK'lar ve karar alıcılarla paylaşılmıştır.

Projenin **kavramsal çerçevesi** şöyledir: Demokrasiye ilişkin güncel tartışmaların başında “yurttaşlık ve katılım” ilişkisi gelmektedir. Bu ilişkinin önemsenmesinin arkasında, demokrasinin temel eksenleri olarak yurttaşların aktif ve sürekli katılımına dayanan bir karar alma sürecinin esas olması yatmaktadır. Bu ilişkinin yaşama geçirilme biçimi toplumsal karar alma süreçlerini de belirlemektedir.

Katılım; yurttaşların, kamusal yaşamı ile ilgili olan kararlara dahil olma ve bu kararları etkileme süreci olarak tanımlanabilir. Bu açıdan katılım, demokrasinin vazgeçilmez köşe taşlarından biridir. Yurttaşlık ise; devlet ile bireyler (yurttaşlar) arasında çok boyutlu ilişkisel bir bağ olarak tanımlanabilir. Yurttaşlık, sivil, siyasal ve sosyal hakları ve sorumlulukları üzerinden toplumu oluşturan bireylerin her birine eşit statü sağlama iddiasındadır.

Hakların biçimsel eşitliği, yurttaşlara eşit ve adil bir statü sağlama noktasında eksik kalabilir. Eşit statünün var olabilmesi için hakların biçimsel eşitliğinin yanında, kaynaklara erişim yollarının ve karar alma süreçlerine katılımın da adil ve eşitlikçi bir biçimde var olması gerekir.

Bu noktada, yurttaşlığın haklar bağlamında soyut bir biçimsel eşitlik sağlayan statüsünü, ekonomik, toplumsal, kültürel ve siyasal farklılıkları ve bu farklılıkların katılıma etkileri üzerinden sorgulamak gerekmektedir. Çünkü bu soyut biçimsel eşitlik, yurttaşın cinsiyeti, cinsiyet kimliği, cinsel yönelimi, dini, dili, etnik kimliği, kendini ait hissettiği sınıfı, ekonomik ve sosyal statüsü gibi birçok değişkenden etkilenebilmektedir. Genç olma hali ise, yurttaşlık bağlamında, önemli eşitsizlikler içeren değişkenlerden olmasına rağmen yeterince tartışılmamaktadır.

Bu bağlama uygun olarak, genç yurttaşların yurttaşlık bağı ve karar alma mekanizmalarına katılımı, ŞEBEKE kapsamında, siyasal, toplumsal ve ekonomik boyut olmak üzere üç alt kategoride ele alınmıştır.

ŞEBEKE çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalarda, siyasete katılım biçimleri, siyasi kurumlar ile yurttaşlar arasındaki ilişkiler, politika üretme süreçlerine ve politik karar alma mekanizmalarına genç yurttaşların katılımı **siyasal boyut** kategorisi altında değerlendirilmiştir. Genç yurttaşların sivil alana katılımı ve STK'lar ile ilişkileri ise **toplumsal boyut** kategorisi altında irdelenmiştir. Son olarak, **ekonomik boyut**, daha önce yapılmış olan birçok çalışmada ayrıntılı incelendiği için, ŞEBEKE kapsamında, temelde gençlik özerkliği bağlamında ele alınmıştır.

Siyasal, toplumsal ve ekonomik katılım konularını birbirinden ayrı araştırmak ve tartışmak yerine, birbiri ile bağlantıları olan, farklı konular üzerinden birbirini etkileyen, hatta kesişen tartışma zeminlerine sahip başlıklar olarak görmek gerekmektedir. ŞEBEKE çerçevesinde yapılan araştırmalar, tercüme edilen metinler ve düzenlenen çalıştaylar ile konferans kapsamında yürütülen tartışmalar yukarıda aktarılan üç kategorinin birbirini etkileyen yönleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda da ele alındığı gibi, Türkiye'deki genç yurttaşların her düzeyde karar alma süreçlerine katılımını etkileyen konular üzerine olan bu proje kapsamındaki tartışmalara kavramsal zemin oluşturabilmek için “Yurttaşlığın Genç Hali” tanımlanmıştır.

Yurttaşlığın Genç Hali kavramı, gençlerin, “genç olmalarından dolayı” yurttaş olma hallerini etkileyen, onları avantajlı ve / veya dezavantajlı duruma düşüren siyasal, toplumsal ve ekonomik öğelerin bütünü olarak tanımlanabilir. Genç algısı, gençlerin toplumsal ilişkileri, genç olmaktan

dolayı ortaya çıkan dezavantajlar ve ilgili dezavantajların sebep sonuç ilişkileri, yerel ve ulusal seviyede gençlerin yurttaş olarak ihtiyaçları, ekonomik ve sosyal haklara erişimi, kimlik ve aidiyet duyguları, kamusal karar alma süreçlerindeki durumları ve bu karar alma süreçlerine etkileri ve gençler ile yurttaşlık konusuna ilişkin diğer öğeler “Yurttaşlığın Genç Hali” başlığı altında toplanabilir.

Özetlemek gerekirse, ŞEBEKE kapsamında, Türkiye’de yurttaşlığın genç hali, yani genç yurttaşların yurttaşlık ilişkisi ve katılım konusu; toplumsal, siyasal ve ekonomik boyutlar çerçevesinde incelenip genç yurttaşların güçlendirilmesi için gerekli görülen politika önerileri oluşturulmuş ve yurtdışında konu ile ilgili metinler tercüme edilmiştir.

Proje içerisindeki araştırma faaliyetleri şöyle özetlenebilir: Daha önce belirtildiği üzere, ŞEBEKE projesi kapsamında biri saha araştırması olmak üzere toplam beş adet araştırma yapılmıştır. Araştırmaların temel amacı; Türkiye’de genç yurttaşların karar alma mekanizmalarına katılımı ve yurttaş olarak var oluşlarını ayrıntılı olarak incelemektir. Araştırmalar ile genç yurttaşların toplumsal, siyasal ve ekonomik katılımının kapsamlı şekilde irdelenmesine ve genç olmalarından dolayı katılımlarına engel teşkil eden unsurların ortaya konulmasına çalışılmıştır.

Toplumsal, siyasal ve ekonomik katılım boyutlarının üçünün de kesişim noktasına odaklanan ve genç yurttaşların toplumsal, siyasal ve ekonomik katılımına yönelik tartışma zeminini oluşturan bir saha araştırması; genç yurttaşların temsili demokrasi ile ilişkisi üzerine gerçekleştirilen meclis içi tartışma ve konuşmalarda gençliğin ve gençlerin ne şekilde ele alındığını inceleyen bir söylem analizi çalışması; karar alma ve hizmet mekanizmalarına genç yurttaşların erişimi ve katılımına yönelik uygulamaları inceleyen ve yorumlayan bir derleme; Avrupa’daki gençlik konseylerinin nasıl kurulduğu, genç yurttaşların Avrupa’daki gençlerin karar alma süreçlerine katılımı için var olan mekanizmaları ülke deneyimleri çerçevesinde ele alan karşılaştırmalı bir çalışma; ve farklı sosyal ve ekonomik statülerdeki gençlerin siyaset algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı ve siyasete katılım mekanizmaları arasında bir farklılaşma olup olmadığı sorularına cevap arayan bir araştırma, yayınlanan beş çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır.

Proje içerisindeki çalıştayların kapsamı ise şöyledir: ŞEBEKE çerçevesinde düzenlenen çalıştaylar, yurttaşlık ve katılım ekseninde yeni tartışmaların yürütüleceği, genç yurttaşların katılımı konusunun analitik bir biçimde irdeleneceği, atılması gereken adımlara ilişkin politika önerilerinin belirleneceği akademik toplantılar olarak görülmektedir.

Proje kapsamında üç farklı çalıştay düzenlenmiştir. Bu çalıştaylardan ilkinde, genç yurttaşların siyasal partilere katılımının önündeki engeller ve siyasal partiler ile olan ilişkileri üzerine yeni tartışmalar yapılmıştır. İkinci çalıştayda, genç yurttaşların, önemli katılım mekanizmalarından biri olan sivil toplum kuruluşları ile ilişkisi irdelenerek gençlik ve gönüllülük ile ilgili tartışmalar yürütülmüştür. Üçüncü çalıştayda ise, karikatürler, sosyal medya araçları vb. alternatif katılım / iletişim yolları ile bu yolları etkin olarak kullanan genç yurttaşlar arasındaki ilişki ve bu araçların genç yurttaşların karar alma mekanizmalarındaki etkinliğini arttırmak için nasıl kullanılabilirliği tartışılmıştır.

Proje içerisindeki tercüme faaliyetleri kapsamında, **Yurttaşlığın Genç Hali**’nden dolayı ortaya çıkan dezavantajlar bağlamında genç yurttaşları güçlendirmek için sivil alandaki kurum ve kuruluşlar tarafından kullanılabilecek altı adet kitap Türkçeye tercüme edilmiştir. Çevirisi yapılarak yayınlanan metinler Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi başta olmak üzere uluslararası kurumlar tarafından yayınlanmış olan çalışmalardan seçilmiştir.

Çevrilen kitapları tespit etmek için bir anket çalışması yürütülmüştür. Türkiye’den 63 farklı birey ve 50 farklı kurum tarafından doldurulan anket ile tercüme edilecek kitapların konuları belirlenmiştir. Bu anket ve projenin kavramsal çerçevesi bağlamında insan hakları, katılım ve toplumsal cinsiyet, gençlik politikaları, siyasal ve toplumsal katılım, yurttaşlık tartışmaları konularında altı kitap Türkçeye kazandırılmıştır. Çeviriler, araştırmalar, çalıştay sunumları ve raporlarına www.sebeke.org.tr adresinden ulaşılabilir.

Projenin yürütücüsü olan **İstanbul Bilgi Üniversitesi Sivil Toplum Çalışmaları Merkezi**; STK Eğitim ve Araştırma Birimi, Gençlik Çalışmaları Birimi ve Çocuk Çalışmaları Birimi olmak üzere üç ayrı birim olarak yapılmıştır. ŞEBEKE bu birimlerden ilk ikisi tarafından hayata geçirilmiştir. Türkiye’de ilk defa bir üniversite bünyesinde kurulan STK Eğitim ve Araştırma Birimi, çoğul-

cu demokraside STK'ların rolünün güçlendirilmesine ve STK'ların etkin çalışmalarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amacın ardında STK'ların, özellikle de taban örgütlenmelerinin, katılımcı bir demokrasinin kurulmasında kilit aktörler oldukları görüşü yatmaktadır. Gençlik Çalışmaları Birimi, Türkiye'de gençlerin ihtiyaçlarının ve gençlik çalışmalarının görünürlük kazanması ve katılımcılık temelinde daha demokratik bir gençlik politikasının geliştirilmesi için öneriler tasarlama amacıyla akademik çalışmalar ve sahada gençlik çalışmaları yürüten bir üniversite birimidir. Çocuk Çalışmaları Birimi ise, Türkiye'de çocuk haklarının yaşama geçirilmesini ve çocuk politikasının gelişimine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Sivil Toplum Çalışmaları Merkezi, hak temelli çalışan sivil toplum kuruluşlarının kurumsal kapasite ve örgütlenme yeteneklerinin güçlendirilmesi ve desteklenmesi, artan eğitim ve yazılı ve görsel malzeme ihtiyaçlarına cevap verilmesinin yanı sıra, insan hakları, cinsiyet eşitliği, katılım, çokkültürlülük ve etik gibi konularda araştırmalar yapılması, toplantılar düzenlenmesi, STK'ların farkındalığının artırılması, STK'lar arası ağların oluşturulması ve ağ çalışmaları düzenlenmesi, AB müzakere sürecinde STK'ların etkisinin artırılması üzerine çalışmaktadır. Merkez, 2014 yılında sivil toplum çalışmalarına yönelik bir Yüksek Lisans Programı başlatacaktır.

Şebeke projesi kapsamında hazırlanan yayınlar geniş bir ekibin kolektif çalışmalarının ürünleridir. Katkıda bulunan herkese teşekkür ederiz. En büyük teşekkürü ise, kurulduğumuzdan beri faaliyetlerimizde yer alan kişi ve kuruluşlara sunuyoruz. Görüş ve önerileriyle, alan deneyimleri ve birikimleriyle çalışmalarımıza katkıda bulundular.

Şebeke projesi koordinasyon ekibi ve danışmanları

Eğitimin Temelleri Eğitim Kılavuzu İçin Önsöz

Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu'nun Gençlik ile ilgili birimlerinin ortaklığıyla yayımlanan Eğitim Kılavuzlarının Türkçeye 2003'te çevrilen ilk kitabı olan 'Kültürlerarası Öğrenme Eğitim Kılavuzu'nun önsözü şöyle başlıyor: "Gençlere ve sivil toplum kuruluşlarına yönelik kapasite geliştirmeyi hedefleyen eğitim programları ve kılavuz yayınlar konusunda ülkemizde büyük bir boşluk bulunmaktadır. Özel sektöre ya da kişisel kariyere yönelik yayınların ve özel eğitim ve danışmanlık şirketlerinin varlığı ise zaten kısıtlı kaynaklarla çalışan kuruluşların ve ekonomik olanakları sınırlı olan gençlerin gereksinimine ne içerik olarak, ne de maddi açıdan yanıt verecek durumda değil."

Aradan geçen 11 yıla dönüp baktığımda doğal olarak ciddi bir değişim ve dönüşüm görülüyor. En başta sivil toplum alanı 1990'ların başlarından itibaren ciddi bir canlanma yaşasa da Tarih Vakfı tarafından yapılan tercümenin önsözüne yukarıdaki satırlar tarafımdan yazıldığı sırada sivil toplumu desteklemeye yönelik sürekliliği olan bir kurumsal yapılanma henüz bulunmuyordu. Gençliğe yönelik tek destek programı ise o ilk girişim sonucu 3 kılavuzun çevirisini de destekleyen Euromed Avrupa Akdeniz Gençlik Eylem Programıydı. Ancak aynı zamanlarda İstanbul Bilgi Üniversitesi STK Eğitim Araştırma Birimi ve daha sonra STGM-Sivil Toplumu Geliştirme Merkezi Derneği haline gelen Avrupa Birliği'nin Sivil Toplumu Geliştirme Programı, hemen sonrasında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının Türkiye'ye açılmasıyla kurulan Ulusal Ajans, birçok başka kuruluş etkinlikleri arasında bu tür eğitim kılavuzlarının yayınına da eklediler ya da kendi düzenledikleri eğitimleri belgeleyerek ihtiyaç duyan her grup ve kuruluşun yararlanmasına açmaya başladılar.

Gerçekten özellikle 1990'ların ikinci yarısında STK'ların ve gençlik örgütlerinin gerek kendi üye ve gönüllülerine, gerekse de projelerinin hedef gruplarına yönelik çok sayıda eğitim düzenlemeye başladığını, ancak Türkçede bunun gibi formel olmayan etkileşimli eğitimleri destekleyebilecek yayınların bulunmadığını görüyoruz. O dönemlerde sivil toplum aktivistleri eğitimlerini ya klasik yöntemle bir seminerler dizisi halinde kurguluyordu, ya da (internet üzerindeki kaynakların ve erişimin de henüz yaygın olmadığını da akılda tutarsak) binbir zorlukla edindikleri çoğunlukla İngilizce kaynaklardaki yöntemleri el yordamıyla kendi eğitimlerine uyarlamaya çalışıyorlardı. Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği'nin eğitim ve eğitmen eğitimlerine katılmış kişilerin sayısı da oldukça sınırlıydı.

Geldiğimiz noktada ise bu boşluğun önemli ölçüde dolmuş olmasıyla birlikte sivil toplum ve gençlik alanının dünyadaki ve Türkiye'deki değişimlerle birlikte önemli dönüşümler geçirmiş olduğunu görebiliyoruz. Sadece bu eğitim kılavuzları dizisinden üçünün daha Bilgi STK tarafından, Pusula ve Pusulacık İnsan Hakları Eğitim Kılavuzlarının İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları tarafından Türkçeye çevrilmiş olmasının ötesinde yine birçok STK'nın oluşturduğu özgün yayınlar da çok sayıda ve herkes tarafından erişilebilir durumda. Alanda düzenlenen eğitimlerin sayısı kadar çeşitliliği de arttı ve daha da önemlisi işin içine teknolojinin daha çok girmesiyle uzaktan öğrenim programları arttı ve yaygınlaştı. Geldiğimiz noktada sivil toplum ve gençlik alanındaki birçok kuruluşun yanı sıra dünya çapında düzenlenen "Kitlesel ve Açık Çevrimiçi Kursların" (Massive Open Online Courses) isteyen herkese istediği konuda kendisini geliştirme olanağı sunduğunu görüyoruz.

Bununla birlikte alanda STK'ların düzenlediği eğitimlerin bir eğitsel bütünlükten yoksun olması ise hâlâ hissedilen bir sorun alanı. Okul eğitimlerinden farklı olarak daha fazla oyun, eğlence, etkileşim ve duygulanımların eğitimin içeriğini oluşturması bu eğitimlerin kendine özgü bir eğitsel anlayış, bütünlük ve yapısının olması gerektiğinin gözden kaçırılmasına yol açabiliyor. Güçlendirme amaçlı eğitimlerin akışının konular ve metodların arka arkaya sıralanmasının ötesinde merkezine katılımcı/öğrenciyi koyan özgürlükçü bir eğitsel anlayış ve ortamı, "deneyimsel öğrenme" örneğinde olduğu gibi bir yapı ve çerçeveyi benimsemesi gerekiyor. Eğitim kılavuzlarının elinizde tuttuğunuz bu örneği de tam bu soruna yanıt vermeyi amaçlıyor.

Eğitimin Temelleri eğitim kılavuzunun içeriği bir eğitim kursunun düzenlenmesini tasarım ve planlamasından uygulanmasına, değerlendirmeden etkilerinin yaygınlaştırılmasına bütüncül bir süreç olarak ele alıyor ve bu süreç kapsamında bütün aktör ve unsurların gözden kaçırılmamasına özen gösteriyor. Her ne kadar orijinal yayın tarihi olan 2002'den bu yana yukarıda değindiğimiz değişimleri ve özellikle uzaktan öğrenim olanaklarını içermese de bir eğitimin temel unsurlarını bir zaman akışı içinde sunması nedeniyle halen önemli bir kaynak. Diğer eğitim kılavuzlarından bir farkı ise eğitimi düzenleyenlere yönelik olması nedeniyle metodolojilerin sayısının sınırlı olması.

Katılımcılarınızı haklar temelli olarak güçlendirmeye yönelik yaygın ve etkili eğitim çalışmaları geliştirmenizde yararlanabileceğiniz bir temel kaynak olması dileğiyle....

A. Alper Akyüz
STK Eğitim ve Araştırma Birimi

13. yüzyılda yaşamış şair Mevlana'ya ait olduğu söylenen, çok bilindik öğretici bir Sufi hikâyesi vardır. Gözleri bağlı bir grup insandan bir file dokunmaları ve nasıl hissettiklerini tarif etmeleri istenir. Biri uzanır ve filin kulağını tutup, bu bir pervane der. Diğeri kuyruğunu tutar ve bunun bir halat olduğuna karar verir. Bir başkası ise bir bacağı tutar ve bunun bir ağaç olduğunu iddia eder. Tarih bu soru-cevabın ne kadar sürdüğünü söylemiyor, ama filin bunu asla unutmamış olduğundan emin olabiliriz.

Bu hikâye bazen eğitimlerde bir dizi konuyu aydınlatmak için anlatılır; algılar ve gerçeklik, kültürlerarası öğrenme, ekip çalışmasının özellikleri, belirli bazı çatışma türlerinin tohumları gibi. Bir anlamda bu aynı zamanda bir grup için bir kurs tasarlayan, ama katılımcıları henüz tanımayan bir eğitmen ekibinin karşı karşıya kaldığı işi de anlatır. Ve eğitimin temellerini belirlemeye ve tartışmaya girişmiş olan bir yazarlar ekibinin karşısındaki işi tarif ettiği ise şüphe götürmez. Böyle bir ekip olarak ilk kez bir araya geldiğimizde, elimizde önemli şeylere ilişkin uzun ve ayrıntılı listeler ve büyük olasılıkla ortak önceliklerimiz vardı, fakat eğitimin temelleri neydi? Bu bir gerekçelendirme çabası değil; belirli bir süre uluslararası gençlik eğitiminde çalışmış herkes kendini inanılmaz bir çeşitliliğe sahip amaçlar, hedef konular ve gruplar, etik çerçeveler ve zorunluluklar ile planlama ve yaklaşım, kolaylaştırma, uygulama ve değerlendirme yollarıyla yüzyüze bulmuştur. Eğitim kocaman ve karmaşık bir fildir. Ancak, aynı zamanda, bu benzetmeyi kullanmaya devam edersek, ortada bir fil ve onun temel uzuvları –bir eğitim etkinliği üstlenmenin gerektirdiği merkezi konular, görevler ve düşünceler– vardır. Bu yüzden, bu eğitim kılavuzu, eğitimin temel eğitimsel, lojistik, etik ve deneyimsel unsurlarını tanımlamaya çalışmıştır. Aynı zamanda, okuyucu açısından eleştirel düşünmek ve kendi eğitimi için neyin temel nitelikte olduğunu kendine sormak için de bir alan bırakmaya ve bunu teşvik etmeye çalışıyor. Bu girişin amacı, yaptığımız seçimleri, bu yayının temel aldığı fikirleri ve değerleri açık hale getirmek ve okuyucuyu yönlendirecek bazı noktalara dikkat çekmek.

Bariz bir başlangıç noktası, neden eğitim hakkında bir eğitim kılavuzu gerektiğini sormak olsa gerek. Bu serideki diğer yayınlar farklı başlıkları ele alıyor – kültürlerarası öğrenme, proje yönetimi ve benzeri. Bu başlıklar genellikle eğitim sürecinin etrafında yapılandırıldığı, eğitime ilişkin konulardır. Bu eğitim kılavuzu bu farklı konuları araştırmaya ve bunlar üzerinde çalışmaya yönelik eğitim süreçlerini nasıl tasarlayacağımızı kendimize sormamız için dikkati bir süreliğine başka bir tarafa çekmek amacıyla yazıldı. Eğer eğitim bir süreçse, bu, en genel bağlamda konular, eğitmenler ve grup arasında yaşanan bir süreçtir. Bu etkenlerin her biri eğitimsel, kişisel, etik ve uygulamalı boyutlarla bağlantılı olan soruları gündeme getiriyor. Bu nedenle, odağı biraz değiştirdiğimizde, genel olarak uluslararası gençlik çalışmaları içerisinde belli konuları ele almanın yolu olarak görülen eğitimin aslında başlı başına karmaşık bir konu olduğu anlaşılabilir. Ve Bölüm 1.1'de görüleceği gibi, eğitim artık giderek ayrı bir başlık olarak ele alınıyor; Avrupa düzeyinde eğitime olan arz ve talep hiç bu kadar yüksek olmamıştı.

Eğitimi sadece bir eğitimsel süreç olarak tarif etmek yine de yanlış olabilir, çünkü burada ele alınan eğitim türü ne tarafsız bir süreçtir ne de her duruma uygulanabilir genel bir yaklaşımdır. Eğitim çok değişik bağlamlarda süregiden öğrenime ilişkin genelleştirilmiş bir kavram haline gelmiştir, ancak genellikle içerisinde çeşitli amaçların, eğitim yaklaşımlarının, aktörler arası ilişkilerin ve arzulanan ve gerçekleştirilen sonuçların bulunduğu akılda tutmak önemlidir. Bu yayında, eğitim, katılımcı merkezli, ekip temelli ve formel olmayan eğitim çerçevesi içinde bir öğrenme süreci olarak değerlendiriliyor. Bu terimler ve konuyla ilişkileri ilgili bölümlerde ayrıntılı olarak tartışılıyor, bu yüzden burada neyin temel nitelik olarak görülüp dahil edileceğine, neyin ise dışarıda bırakılacağına ilişkin kararları alırken bu vurguların büyük bir etkisi olduğunu belirtmek yeterli olacaktır.

Bunlar ayrıca eğitimin her konuya eklenilebilecek etkisiz, görünmez bir süreç olmadığı gerçeğini de vurgularlar. Ekipler halinde çalışmak, katılımcıları akran eğitmenleri olarak yetiştirmek, katılımcı ve deneyimsel öğrenme süreçlerini tercih etmek ve yoğun ve kısa zamanlı bir etkinlikte eğitmenlik yapmanın zorluklarını ele almak, bizlerin eğitmenler olarak nasıl eğitim verdiğimiz ve kim olduğumuz konusuna kafa yormamızı gerektirir. Bu kılavuz, beceriler ve yeterlilikler geliştirme yolları sunuyor, ama bunu eğitmenlerin eğitime taşıdıkları yaşam dünyalarını, bir parçası olacakları dinamizmi ve daima içinde bulunmamız gereken öğrenme sürecini dikkate almaya davet eden daha geniş bir çerçeve içerisinde yapıyor.

Bu eğitim kılavuzu Avrupa çerçevesi içinde çalışan eğitimcilerle hitap ediyor. Çokkültürlü bir grup veya ekiple, dikkatli bir planlamayı ve kendi girdilerini talep eden bir etkinlik içerisinde ve çok çeşitli kişisel ve mesleki sorunun cevaplanması gereken eğitim ortamlarında çalıştıklarını varsayarak ilerliyor. Bizim yazarken hayalimizde olan okuyucu böyle olmakla birlikte, bu, diğer bağlamlarda çalışan eğitimcilerin kitabın kapağına bile göz atmalarının yasak olduğu anlamına gelmiyor. Önerilen, kendi ihtiyaçlarına ve bağlamlarına ilişkin nelerin sunulduğunu dikkatlice değerlendirmeleridir, ama bu zaten tüm eğitimcilerin her durumda yaptıklarını umduğumuz bir şey.

Yazarlar ekibinin ilk baştan itibaren bir 'alet kutusu' üretmemek konusunda neredeyse amansız bir kararlılıkta ortaklaşmış olması, bu eğitim kılavuzunu okurken akılda tutulması gereken bir noktadır. Bu, bir yemek tarifi kitabı ya da sabah erken yayınlanan bir TV programının eşliğinde sunulan hazır bir kendin-yap kılavuzu değil. Her eğitim farklıdır ve her bölümde modelleri, kuramları ve yöntemleri kendi durumunuza, grup hızınıza, çevrenize, yeterliliklerinize ve değerlerinize bakarak ve uyarlayarak kullanmanız gerektiği vurgulanıyor. Bunun tüm eğitimcilerin zaten doğal olarak yaptıkları bir şey olduğunu tahmin ediyoruz, ama bu çalışmanın merkezindeki felsefe bu olduğundan bunu açık bir dille ifade ettik. Bununla birlikte, bu bir Eğitim Felsefesi kitabı da değildir; eğitimcilerin işlerini yürütürken bir kaynağa ihtiyaç duyduklarında zaman zaman başvurabilecekleri bir çalışma belgesidir. Bu amaçla metin içinde sürekli diğer bölümlere referans verilerek bir egzersizi arama veya belirli bir alana yeniden değinme olanağı sağlanırken, tekrar dönülmesi gereken bağlantılar ve fikirlere de dikkat çekiliyor. Umarız bu kitabı paket servis için sıklıkla uğradığınız, ama bazı zamanlar da muhabbet için daha uzun süre takıldığınız, en sevdiğiniz kafe olarak görürsünüz.

Bununla bağlantılı olarak, metin içinde eğitim kılavuzu serisinin diğer yayınlarına da, belli sınırlar dahilinde, referanslar veriliyor. Her okuyucunun diğer yayınlara erişimi olduğunu varsaymakla birlikte, bu eğitim kılavuzu halihazırda bulunan malzemeyi tekrar etmiyor. Yer sınırlı ve bunların diğer eğitim kılavuzlarının ele aldıkları konular. Öğrenme tarzları, eğitimin tasarımı ve yönetimi, ve elbette kültürlerarası öğrenme gibi alanlarda diğer eğitim kılavuzlarındaki daha ileri veya tamamlayıcı okumalara referans veriliyor veya bunlardan kısaca bahsediliyor. Bu bize belirli konularda daha çeşitli kuramsal bakış açılarını ve modelleri sunma olanağı sağladı.

Kültürel öğrenmeden bahsetmişken, eğitimle ilgili genel tartışmamız içinde birden fazla unsur olduğunu açıkça belirtmemiz gerekir. Bu eğitim kılavuzunun bir altbaşlığı olsaydı, bu (*kültürlerarası boyutu olan*) *Eğitimin Temelleri* olurdu. Hayatın her alanının ve bu nitelikteki etkinlikler kapsamındaki çalışmaların kültürlerarası bir boyutu bulunduğuna inandığımızdan, kültürlerarası öğrenme bu metin için genel bir eğitimsel ve etik çerçeve sağlıyor. Kültürlerarası eğitime genellikle bir eğitim modülü olarak yaklaşılr ve burada da o şekilde ele alınıyor. Bununla birlikte, bizim bağlamımız içerisinde eğitim dünyaya bakıp öğrenme, değer biçme ve var olma yöntemlerinin zenginliği ve çeşitliliği sayesinde gelişir ve tasarımı uygulamanın her noktasında bu dikkate alınmalıdır.

Bu eğitim kılavuzunun yazarlarının son olarak belirtmek istedikleri bir nokta kuramsal malzemeye yöneliktir. Kuram ve uygulama arasındaki ayrımı basite indirgemekten çekinsek de, kurama yönlendirici bir rehber şeklinde, öğrenirken kendi arazinizde kendi yolunuzu bulmanıza yardımcı olacak veya olamayabilecek bir harita şeklinde yaklaştık. Araştırma ve yaratıcı malzemelerle uğraşmak eğitimcilerin öğrenimdeki yolculuklarının bir parçası olmakla birlikte, iki soru sorulmalı: Neden yenilikler getiriyoruz ve bu malzemenin bağlamı ne? Bazen eğitimciler üzerinde yeni şeyler kullanmaları yönünde bir baskı olduğunu, seminer odasında da tıpkı buzdağı modelindeki Titanik yolcularının kine benzer tepkilerin ortaya çıktığını düşünüyoruz. Her eğitim burada ve diğer yayınlarda sunulanları değerlendirmeli ve kendi adına yaratıcı olmakla yenilik yapmak arasındaki ayrımın ne olduğu konusunda kendi yargısına varmalı.

Buna bağlı olarak, burada sunulan ve örneğin grup dinamikleriyle, öğrenme tarzlarıyla ve çatışma dönüştürmeyle ilgili olan kuramsal modeller, belirli disiplinler ve gelenekler içerisindeki uygulamalı araştırmalarla geliştirilmişlerdir. Nadiren bu modeller, hiçbir anlam ifade etmedikleri bağlamlardaki eğitim etkinliklerinde kullanılırken karşınıza çıkarlar. Bu nedenle, yine her bir eğitime bunları kendi grubu ve durumu için tartma olanağı vermek amacıyla, buraya dahil ettiğimiz malzemelerin tarihçesini ve bağlamını da ele aldık. Bu ayrıca eğitim camiasında fi tarihinden beri dolaşında olan malzemeler yerine yaratıcı olanları tercih etme yönündeki kararımızı da

etkiledi. Bunun sonucu olarak ortaya çıkan tanındık da olabilecek, yeni de sayılabilecek malzemelerin bir karışımı oldu, fakat seçerken kullandığımız kriter bu malzemelerin genel tasarımıyla ilişkili, uygulanabilir ve tutarlı olmalarıydı.

Bu eğitim kılavuzu en başından sonuna kadar bir eğitimi ele alırken, elbette belirli unsurların farklı anlarda veya eşanlı olarak veya ara ara dikkate alınması gerektiğini kabul ediyor. Birinci bölüm olan *Bağlama Oturtulmuş Eğitim* bulunduğumuz zamandaki eğitim alanını ve bu yayının ortaya çıktığı bağlamı ele alıyor. İçinde bulunulan ortamdaki, bu ortamda çalışan öğretmenlere doğru ilerliyor ve roller, etik ve gereken yeterlilikler hakkındaki sorular üzerinde düşünmeye girişiyor – ki bizce bu hiçbir zaman bitmeyen bir iş. Bu bölüm kültürlerarası öğrenmeye ilişkin başlangıç niteliğinde bir değerlendirmeye ve bunun bir bütün olarak eğitimle nasıl ilişkilendiğiyle sona eriyor.

Bölüm 2: Ekip Olarak Eğitim Vermek herhangi bir ekipte değil, çokkültürlü bir eğitmen ekibinde çalışmanın zorluklarını ele alıyor. Bu bölümün amacı, konuların genel bir çerçevesini uygulamalı etkinliklerle birlikte sunmaktır. Bu etkinlikler ekiplere birlikte çalışmanın farklı yolları üzerinde kafa yorma fırsatı sunarak, sürdürülebilir ilişkiler inşa etmeye ve zorlukların önünü almaya yardımcı olur. En uzun bölüm olan *Bölüm 3: Eğitimi Başlatmak* sıklıkla yıpratıcı bir süreç olan eğitim ve lojistik planlaması konularını ele alıyor. Bu bölüm ihtiyaç değerlendirmesinden, oturma tasarımı ve değerlendirmeye kadar eğitim sürecini baştan aşağı ele alıyor ve işlerin düzenlemeye ilgili kısmını olabildiğince acısız ve ağrısız hale getirecek bir çerçeve sunuyor.

Harekete geçtikten hemen sonra, *Bölüm 4: Eğitimde Eyleme Geçildiğinde* ile, bir etkinlik sırasında ortaya çıkan süreçlere ve bunların bireyler için ne anlama geldiğine yoğunlaşan bir bölüme ilerliyoruz. Bu bölüm, öğretmenlerin esnek olmalarını ve sürekli değerlendirme ve uyarlamalar yapmalarını gerekli kılan grup içi çatışma ve eğitim programını yeniden tasarlama ve planlama ihtiyacı konularını ele alıyor. *Bölüm 5: Eğitimden Sonra*, aktarım ve çoğaltma konularına ve katılımcıları eğitim sonrasında hayata ve işlere nasıl hazırlamak gerektiğine eğiliyor.

Bu eğitim kılavuzunu kullanmaktan memnun kalacağınızı umuyor ve eğitim dünyasına ne kadar uygun olduğu hakkında değerlendirmelerinizi de bekliyoruz. Hepsinin ötesinde, bu kitabı yazmanız için bize ilham veren eğitime ve eğitmenlere katkıda bulunmak arzumıza ulaştığınızı umuyoruz.

1. Bağlama oturtulmuş eğitim

1.1. Eğitim, eğitim amaçları ve formel olmayan eğitim

Kollarınızı değişime açın, ama değerlerinizden vazgeçmeyin.

Dalai Lama

1.1.1. Eğitim nedir?

Eğitim günümüz toplumlarının neredeyse hemen her alanında; iş hayatı ve siyasette, kamusal rollerimizde ve özel hayatımızın farklı boyutlarında yer alıyor. Bu yaygın eğitim konusunu özel bir bağlamda, uluslararası veya kültürlerarası gençlik çalışmaları ve işbirlikleri ile enformel ya da formel olmayan eğitim ve öğretim bağlamında ele alıyor.

Gençlik çalışmalarında eğitimin genel bir tanımı bulunmuyor. Eğitim daha çok uygulandığı örgütsel ve kültürel ortama ve düzenleyenlerin amaç ve değerlerine bağlı olarak çeşitli süreçler ve eylemler anlamına gelmekte. Bununla birlikte, kültürlerarası ve uluslararası gençlik çalışmaları alanındaki eğitimlerin bazı genel unsurları arasında bir ilişki de bulunuyor.

Bir başlangıç noktası olarak, Oxford Sözlüğü eğitimi (*training*) “komut veya uygulama yoluyla performans veya davranışı arzulanan standarda ulaştırmak” şeklinde tanımlıyor. Arzulanan standardın ne olduğunun ve buna nasıl ulaşılabileceğinin değişiklikler göstereceği açıktır. Bir eğitim kursunda eğitimi tanımlamaları veya bir sembol çizerek ifade etmeleri istendiğinde, gençlik çalışanları aşağıdaki tanımları yaptılar:

“Eğitim başkalarına belirli hedeflere ulaşmalarına olanak sağlayacak araçları vermekle ilgili bir şeydir. Eyleme geçirecek becerileri ve hünerleri sağlamaya ilgilidir.”

“Eğitim insanları dahil etme ve yetkinleştirmeye ilişkindir.”

Eğitim “büyüyen bir ağaç gibidir. Bu kendilerini geliştiren insanları anlatan bir benzetmedir. Ağaç, hayatın sembolü olan güneşe dönüşür.”

Eğitim “açılmış iki el gibidir. Tanışmanın ilk deneyimi el sıkışmaktır. Vermenin, almanın ve desteklemenin sembolüdür. Almak için ellerinizi açık tutmalısınız.”

Eğitim “iki unsurdur: Deneyim ve kuram. Kuram deneyimden çıkar. Ne kadar ileriye giderseniz, o kadar fazlasına sahip olursunuz. Farklı deneyimler ve deneyim paylaşımları vardır.”

“Eğitim sonu olmayan bir hikâyedir. Bir cevaba ulaştığınız anda, karşınıza bunun üç katı yeni soru çıkar.”

(Training for Trainers, Final Report 2000 [Eğitmen Eğitimi, Nihai Rapor 2000], s. 11)

Bu tanımlara bakıldığında, eğitim bir şeyle ilgi duyup buna dahil olmayı, alışverişi ve deneyimle kuram arasında bir ilişki geliştirmeyi içeriyor. Bu, destek vermeye ve almaya açık olmayı gerektirir ve güçlenmeyi ve büyümeyi beslemeyi amaçlar. Sorular sormak anlamına gelir, ama aynı zamanda katılımcıları arzulanan uygulama standardına ulaştırmak da demektir.

1.1.2. Avrupa gençlik çalışanı eğitiminin eğitim amaçları

Çoğaltanları eğitmek kaynakların çok kısıtlı olduğu, bitmek bilmeyen bir savaştır, ama asil bir amaç uğrunda verilir. Görev apaçıktır. Ne yazık ki bu görevlere açıkça öncelik vermeye cesaret eden eğitimci sayısı çok azdır. Küreselleşme sorunları, ırkçılığın ve bölgeciliğin yükselişi, kültürlerarası kimlik kavramı. (Lacoste ve Gillert, Coyote Sayı 2, Mayıs 2000, s. 29).

Avrupa gençlik programları kapsamındaki eğitimler, Avrupa kurumlarının gençlik programlarıyla değişik düzeylerdeki gençlik örgütleri, grupları ve hizmetleri tarafından üstlenilen çalışmaları destekleme görevi görür. Özel olarak, “Avrupa gençlik programları içerisinde düzenlenen eğitim kursları gençliğe ilişkin sorunlarla aktif şekilde ilgilenenlerin uluslararası ve kültürlerarası gençlik çalışmalarında daha aktif, verimli ve bilgilenmiş bir rol oynamalarını sağlamayı amaçlar.” (Av-

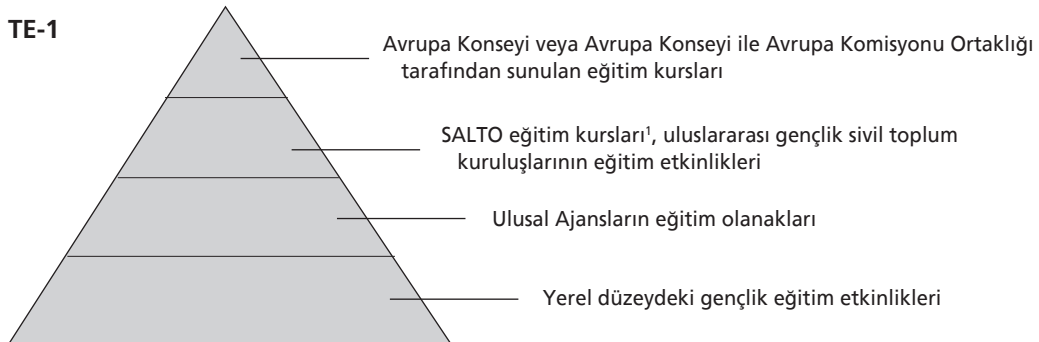
rupa Konseyi, 2000, s. 2). Yani eğitim, uluslararası düzeyde veya kültürlerarası veya Avrupa boyutu da bulunan yerel ya da ulusal düzeylerde gençlik çalışanlarının ve gençlik liderlerinin çalışmalarının etkinliğini ve kalitesini yükseltmek için bilgi, beceri ve yeterliliklerini artırmayı, farkındalığı geliştirmeyi ve tavır veya davranışları değiştirmeyi amaçlar.

Gençlik örgütleri ve gençlik projeleri siyasi, toplumsal ve kültürel alanlardaki konulara dahil olup girişimde bulunulabilen yerlerdir. Aynı zamanda formel olmayan eğitim ve öğrenme mekânlarıdır. Avrupa Gençlik Forumu'nun gençlik alanındaki uygulamacılarına genç insanların gençlik çalışmalarına katılarak neler öğrendikleri sorulduğunda, uygulamacıların cevapları kişisel ve toplumsal gelişim üzerinde yoğunlaştı. Kişisel açıdan öz saygı, sorumluluk duygusu, yaratıcılık, hoşgörü ve eleştirel düşüncenin arttığını, toplumsal gelişim açısından ise aktif yurttaşlık ve katılımın, grup ve liderlik becerilerinin, iletişim stratejilerinin ve toplumsal sorunlara ilişkin bilginin beslendiğini belirttiler (1999, s. 24-25). Eğer eğitimin amacı gençlik çalışanlarını ve gençlik liderlerini kendi çalışmaları için daha donanımlı hale getirmekse, eğitimin ele alınması gereken etkenler bunlardır. Kişisel ve toplumsal gelişim için bir alan sağlamalı ve siyasi, toplumsal ve kültürel katılımı güçlendirmelidir.

Avrupa gençlik çalışmaları eğitimi değer temellidir. Tarafsız bir eğitim süreci olmak gibi bir iddiası yoktur; eğitim temel değerleri esas alan Avrupa toplumlarını hedefleyen genç insanların çalışmalarına destek olmalıdır. Avrupa Komisyonu'na göre, bu değerler arasında tüm Avrupa çapında ve ötesindeki genç insanlar arasında dayanışma, kültürlerarası öğrenme, hareketlilik ve inisiyatif ve girişimcilik anlayışı bulunur. Bu genç insanların toplum içinde marjinal hale getirilmelerine karşı savaşmak, insan haklarına saygı ve ırkçılığa, yabancı düşmanlığına ve ayrımcılığa karşı mücadele etmek anlamına gelir. Kültürel çeşitliliği, ortak mirasımız ve paylaşılan temel değerlere bağlılığı, eşitliği desteklemeyi ve yerel gençlik çalışmalarına bir Avrupa boyutu getirmeyi içerir. (2001, s. 3-4). Bu temel değerler Avrupa kurumlarınca ve birçok gençlik örgütüncü yaygın şekilde paylaşılır. *(Eğitim ve değerler hakkında daha fazla görüş için, bkz. 2.2.1-3).*

Bu çerçevede, eğitim farklı biçimler alabilir. Bazı gençlik örgütleri, hizmetleri veya merkezleri, gençlik çalışanlarının ve liderlerinin farklı "kuşaklarının" devir daimi karşısında kendi örgütlerinin ruhuna ve amaçlarına uygun olarak, eğitimin sürekli olarak verildiği, belirli bir beceri düzeyini güvence altına alan bir eğitim stratejisi oluşturur. Başka örgütler eğitimi algılayan veya ilerisi için beklenen ihtiyaçları ve ilgi alanlarını temel alarak daha düzensiz bir şekilde sunarlar. Belirli etkinliklerin amaçlarına bağlı olarak, eğitim sonuçlara veya süreçlere öncelik verebilir, belirli becerilerin geliştirilmesine odaklanabilir, kişisel gelişimi kolaylaştırabilir veya örgütün üstlendiği belirli bir eylemi planlayabilir. Eğitim ayrıca konu temelli olabilir. Örneğin, Avrupa Konseyi 1995 yılında Irkçılık, Anti-Semitizm, Yabancı Düşmanlığı ve Hoşgörüsüzlüğe karşı Kampanya (RAXI) çerçevesinde, azınlıkların gençlik liderlerine yetkinlik sağlamak amacı taşıyan çeşitli eğitim kursları düzenledi ve 2001-2003 yılları arasında da insan hakları eğitimine ilişkin konularda bir dizi eğitim etkinliği gerçekleştirdi. *(RAXI Kampanyası sırasında geliştirilen kaynaklar için kaynakça listesine bakınız).*

TE-1



1. SALTO eğitim kursları, Eylül 2000 tarihinde faaliyete geçen Ulusal Ajanslara ait SALTO-GENÇLİK eğitim merkezlerince (Bonn, Almanya "Avrupa için GENÇLİK" ofisi; Brüksel, JINT; Londra, YEC; Paris, INJEP) uygulanıyor. SALTO "İleri Öğrenme ve Eğitim Fırsatlarına Destek" programının İngilizce [Support for Advanced Learning and Training Opportunities] kısaltmasıdır.

Avrupa gençlik alanındaki farklı aktörlerce ve farklı etkinlik düzeylerinde sunulan eğitim etkinlikleri ideal olarak birbirlerini tamamlamalı ve desteklemelidir. Bu aşağıdaki –Avrupa gençlik çalışmalarının tüm eğitim fırsatlarının bir özetini sunmaya kalkışmaksızın– Avrupa kurumlarının ve gençlik örgütlerinin verdiği eğitimler arasındaki bağlantılara odaklanan eğitim piramidiyle görselleştirilebilir.

Üst düzey sadece daha aşağı düzeyde sunulamayanları sağlamalı ve her eğitim olanağı, eğitim amaçları ve içerikleriyle hedef grubu ve coğrafi, örgütsel ve kültürel bağlamı açısından özgül olmalıdır.

Düşünmeniz için öneriler

1. Siz eğitimi nasıl tanımlıyorsunuz?
2. Örgütünüzünde eğitimin yeri ne?
3. Örgütünüz neden eğitim düzenliyor?
4. Kimler için eğitim düzenliyorsunuz?
5. Eğitim kurslarının içeriği ne?
6. Nerede ve ne zaman eğitim kursları düzenliyorsunuz? Elinizde hangi kaynaklar bulunuyor?

(WAGGGS'den uyarlanmıştır, 1997, s. 22)

1.1.3. Eğitimi gündeme sokmak

Avrupa düzeyinde gençlik liderleri, gençlik çalışanları ve çarpanlar için eğitim ancak son on yıldır Avrupa gençlik çalışmaları için bir öncelik haline gelmeye başladı. Yerel düzeyde aktif olan uygulamacıların giderek uluslararası gençlik etkinlikleri düzenlemekle daha fazla meşgul olmaya başlamaları, uluslararası ve kültürlerarası bağlamlarda gençlik çalışmaları için ihtiyaç duyulan beceri ve yeterliliklere yönelik eğitim taleplerini yaygınlaştırdı. Bu gelişmeyi Avrupa gençlik programlarının büyümesi de teşvik etti.

Aynı sırada, her kişisel ve mesleki deneyimin bir artışı olduğu ve giderek daha rekabetçi hale gelen Avrupa emek piyasaları bağlamında kişisel gelişim yeni bir önem kazandı. Genç insanlar kendilerini formel eğitim sektörüyle sınırlamanın, onları günümüz toplumunda yaşayacakları bir hayata yeterince hazırlamadığının farkına giderek daha fazla varıyor.

Okulun dışındaki enformel öğrenme ortamları, giderek daha karmaşıklaşan çevremizin talep ettiği yeterliliklerin geliştirilmesi açısından kritik nitelikte. Teknolojik ve toplumsal değişimin sıklıkla hızlı olan temposu, günümüzde *hayat-boyu öğrenmenin* vurgulanmasını da beraberinde getirdi. Örneğin, Avrupa Komisyonu'nun Gençlik programı kendisini bu bağlama oturtuyor. Bu program, "... bir "bilgi Avrupa'sına" ve enformel eğitime dayalı gençlik politikası geliştirilmesi için Avrupa çapında bir işbirliği alanının yaratılmasına" katkıda bulunmayı amaçlar. "Hayat-boyu öğrenmeye ve aktif yurttaşlığa yarayan beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesine değer verir" (2001, s. 3).

Hayat-boyu öğrenme ve enformel eğitim üzerinde bu kadar yoğunlaşmanın ilginç bir sonucu gönüllülüğün yeniden değer kazanmasıdır. Bir gençlik örgütünde veya bir projede gönüllü olarak çalışmak, önemli bir deneyim oluşturur ve bu deneyim haklı olarak okul eğitimi ve mesleki çalışmayı tamamlayıcı nitelikte görülür. Gençlik örgütleri sağladıkları seçenekler ve lobiciliğini yaptıkları öncelikler yoluyla üyelerinin sürekli eğitiminde oynadıkları rolün farkına varıyorlar. Son yıllarda Avrupa kurumları güçlerini uluslararası gençlik çalışmalarına daha fazla kaynak ayırmak ve gençlik sektörünün sunduğu formel olmayan eğitimin daha fazla kabul görmesini sağlamak amacıyla birleştiriyorlar.

1.1.4. Enformel ve formel olmayan eğitim

Gençlik çalışmalarının eğitim açısından değerini siyasi gündeme sokmak eğitimin amaçlarını ve yapısını etkiler. Son dönemlerdeki siyasi tartışmalarda, gençlik çalışmasının eğitsel değerinden bahsederken, *enformel* kelimesi yerine giderek *formel olmayan* ifadesi daha sık kullanılıyor. Bununla birlikte bu terimlerin tanımı açık değil ve genellikle ancak kullanıldıkları bağlam içinde bir anlam taşıyorlar. Formel eğitim kavramı net bir şekilde ana aktörleri okullar ve farklı yüksek öğrenim kurumları olan, ilköğretim kurumlarından yüksek öğrenime kadarki eğitim sisteminin bahsedilirken kullanılır. Formel olmayan ve enformel eğitim ise kendilerini en temel düzeyde formel sektörden farklı, tüm genç insanların farklı seviyelerde katıldıkları eğitim olarak tanımlarlar.

Formel olmayan eğitim 1970'lerde okulların, üniversitelerin ve değerlendirme sistemlerinin dışında gerçekleşen eğitimin ve öğrenimin daha fazla kabul görmesini sağlamak amacıyla ortaya atılan bir terimdir. Terimin benimsenmesi, yeni eğitim ortamlarının tanınıp farklı katkıları nedeniyle değer görmeleri gereğini vurguluyordu. Formel olmayan eğitimi, formel eğitim sisteminin yapı ve rutinleri dışında işleyen örgütlü ve yarı örgütlü eğitim etkinlikleri olarak tanımlayan Avrupa Gençlik Forumu da terimi bu anlamda kullanır.

Enformel eğitim çok farklı şekillerde, genelde de formel eğitim sistemi dışında gerçekleşen eğitim olarak tanımlanmıştır. Bunun çok farklı biçimler alabileceği ortadadır ve bu terimin çok çeşitli etkinliklerin tanımlanmasında kullanıldığını görebilirsiniz. Bazıları bunu gündelik hayat içindeki öğrenme olarak; kendi toplumlarımızda eylemde ve etkileşimde bulunmak amacıyla öğrendiğimiz çok çeşitli yollar olarak görür. Bu anlamda terim, Avrupa Gençlik Forumu'nun gündelik hayatta gerçekleşen düzenlenmemiş ve raslantısal öğrenme şeklindeki tanımında da gördüğümüz gibi, toplumsallaşmayı ifade eder (*a.g.e.*). Ancak sözcüğün tek kullanım şekli bu değildir ve diğer tanımlarda bu daha aktif ve daha yoğun öğrenme biçimlerini açıklamak için kullanılır. Bazıları bunu, ister hobiler ister yeni beceriler edinmek için olsun, boş zamanlarımızda gi-riştiğimiz "öğrenme projeleri"yle ilişkilendirirler. Bu bağlamda genellikle gençlik ve toplumsal çalışmalara dahil olmanın bir sonucu olarak öğrenilenleri tanımlar. Bu farklı kullanımlara karşın, enformel eğitim öğrenmenin gerçekleştiği bir süreç (öğrenmeye ilişkin tartışmalar için kaynakçaya bakınız) ve insanların öğrenmesine yardımcı olan etkinlikler (Bkz. Smith, Mark K. 2000) olarak görülebilir. Terminoloji hakkında daha fazla tartışmak gerektiğini kabul etmekle birlikte, biz kafa karışıklığını engellemek için formel olmayan eğitimi gençlik eğitimi dünyasını tanımlarken kullanacağız.

Formel olmayan eğitim genellikle formel eğitimin karşısı olarak tanımlanır ve bu dikkate alınması gereken bir çağrışımdır. Pek çok uygulamacı, gençlik örgütlerinin ve diğer kurumların okulların kapsamı ve kapasitelerinin ötesine geçen alternatif eğitim araçlarını sunma potansiyellerinin altını çiziyor. Bununla birlikte, eğitim sektörleri arasında tamamlayıcı bir yaklaşımın potansiyel değerini vurgulayanlar (ayrıca bkz. 4.2.2), buna itiraz etmekte. Tamamlayıcı yaklaşımda, formel olmayan eğitim, okullarda ele alınan konuların geliştirilmesi ve çoğaltılması veya öğrenimde katılımcı bir yaklaşımın üzerinde durulması şeklinde olabilir. Ayrıca eğitim ve benzer çalışmaların akreditasyonunu sağlamak amacıyla formel sektörün bazı özellikleri formel olmayan sektöre kopyalanabilir. Avrupa kurumlarının ve Avrupa Gençlik Forumu'nun şu anki yaklaşımı Avrupa çapında formel olmayan eğitim için kalite standartları oluşturmak ve sertifikasyon yöntemleri belirlemektir. Ancak, formel olmayan eğitimin değerinin kabul edilmesi bu tartışmanın tek bir cephesini oluşturur, çünkü gençlik çalışmalarındaki bazı insanlar da bu süreçte gençlik çalışmalarının ve eğitimin bazı içsel özelliklerini kaybedebileceği endişesi taşırlar. Tüm genç insanlara açık olması kişisel başarıların değerlendirilmesi korkusu olmadan katılıma imkânı vermesi, yapıda ve planlamadaki esneklik, katılımcıların ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını temel alan öğrenme ve farklı hızlarda ve farklı yollarla çalışabilme olanağı gibi özelliklerini yapısal ve müfredata ilişkin talepler nedeniyle kaybedebilir.

Eğitim: bazı terimlere bakalım

Bir insana hiçbir şey öğretemezsiniz. Sadece öğrenmesine yardım edebilirsiniz.

Galileo Galilei

Terminoloji hakkındaki bu tartışmalara bakmak bize uluslararası gençlik çalışmalarında kullanılan dilin açık veya tutarlı olmadığını hatırlatır. Bu sadece tanımladıkları içerik ve yöntemlerin aslında farklı olabileceği anlamına gelmekle kalmaz, ayrıca farklı dillerde ve kültürel bağlamlarda kullanıldıklarında apayrı eğitim tarzlarını ve değerlerini gösteren farklı çağrışımlar taşıyabilirler. Bunu akılda tutarak, eğitim alanında ve bu eğitim kitabında tekrar tekrar kullandığımız terimlere daha yakından bakmak ilginç olabilir.

Eğitim (education) ve öğrenme: Genellikle, eğitimden bahsederken, planlı eğitim etkinliklerinden bahsederek; bunlar öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik bir çerçeve ve süreç sunan etkinliklerdir. Öğrenme katılımcıları, ihtiyaçlarını ve ilgilerini vurgular – öğrenmekte olan kişinin içsel bilişsel sürecine atıfta bulunur. Öğrenme tesadüfen veya planlı eğitim etkinlikleri içerisinde gerçekleşebilir. İnsanlar farklı yollarla öğrenir. Bunun kabulü ve buna göre plan yapma becerisi çokkültürlü ortamlardaki eğitim için özellikle önemlidir (öğrenme hakkında ayrıntılı tartışma için 4.2.1-3'e bakınız).

Eğitim (training), animasyon ve kolaylaştırıcılık: Bu terimlerle ilgili bir karmaşa olabileceği de kesindir. "Eğitim" kelimesinin kendisini ele alın. Örneğin, Fransızcada "former" sözcüğü "disiplin ve eğitim yoluyla şekillendirmek ve tasarlamak" anlamına gelir, fakat aynı zamanda "karakter oluşumu" sürecine de atıfta bulunabilir. İngilizcede "eğitim" (training) daha çok beceri ve yeterliliklere ilişkin bir çağrışım taşır, tıpkı futbol eğitimi veya mesleki eğitimde olduğu gibi. Burada ele alınması gereken diğer iki kelime, eğitim bağlamında birbirinin yerine geçecek şekilde kullanıldığını duyabileceğimiz "animasyon" ve "kolaylaştırıcılık" olabilir. Oxford Sözlüğü "kolaylaştırma [to facilitate]" sözcüğünü "daha kolay veya zor hale getirmek; eyleme veya sonuca daha kolay ulaşılmasını sağlamak" olarak tanımlarken, "animasyon", "bir şeye can vermek" anlamına gelir. Sözlükteki tanımları sözcüklerin kullanımını belirlemese de bir eğitim yöntemini tanımlamak için farklı terimlerin kullanıldığı veya tek bir terimin birden fazla yöntemi kapsadığı durumları hayal etmek kolaydır. Çokkültürlü bir eğitim ekibi için her bir eğitmenin açısından bu terimlerin ne anlama geldiğini tartışmak işe yarar ve aydınlatıcı bir egzersiz olabilir. Örneğin, bu sözcükleri nasıl kullanıyorsunuz? Bir eğitmen olarak, bir çalışma grubunu canlandırıyor musunuz, yoksa kolaylaştırıyor musunuz? Terminoloji hakkındaki bu tartışmalar ne gibi riskler içeriyor? (tanımlar Smith, Mark K. 2000'den alınmıştır).

1.1.5. Özet: Uluslararası ve kültürlerarası boyutu bulunan gençlik çalışması eğitiminin bazı kilit unsurları

Bu bölümü tamamlarken, bu bağlamda yürütülen eğitimlerin bazı temel özelliklerini belirtebiliriz. Eğitim şunları temel alır:

- Genç insanların insanlık onuruna saygı ve herkes için eşitlik ruhuyla kendi topluluklarına ve toplumlarına tam anlamıyla katılabilecekleri şekilde yetkinleştirilmeleri gerektiği inancı. Bu günümüz Avrupa'sının çokkültürlü toplumlarına karşı bir inancı da içerir.
- Gönüllü katılım.
- Öğrenme merkezli bir dünya görüşü, katılımcıların ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını dikkate alır.
- Çarpanlara özellikle odaklanan, eyleme yönelik bir süreç.
- Beceri, yeterlilik ve bilginin öğrenimi ve bunların farkındalık, tavır ve davranışlarda değişim yaratması gereği.
- Deneyim veya uygulamanın, duygusal katılımın ve aklın kullanımı (kol, kalp ve kafa).
- Mesleki olmayan bir dünya görüşü. Bununla birlikte, gençlik çalışması eğitimiyle kazanılan nitelikler gelecekteki kişisel ve mesleki gelişim için değer taşıyabilir. Kişisel ve toplumsal gelişme öğrenme sürecinin önemli unsurlarıdır.
- Genellikle kişisel başarıyı değerlendirme yoluyla ölçmeme.
- Sorumlu örgüt, çevre ve hedef grubun kendine has değerleri ve algılarını dikkate alma ihtiyacı.

1.2 Eğitim ve eğitmen

1.2.1. Eğitmenlere ilişkin farklı anlayışlar

Önceki bölümde farklı eğitim anlayışları olduğuna değindik; o nedenle eğitmen kelimesinin farklı anlamları ve bağlantıları olması da bir sürpriz olmayacaktır. İşleri daha da karmaşık hale getirebilecek olan, farklı kültürel ve eğitim geçmişleri olan katılımcıların, eğitmenlerin öğrenim sürecindeki rolleri ve yerlerine ilişkin farklı anlayışları temelinde onlardan farklı beklentilere sahip olabilmeleridir. Eğitmenin eğitime katılanların birşeyler öğrendikleri bir eğitim sürecinin içinde bulunan bir kişi olması gibi basit bir gerçek dışında kalan her şey belirsiz olabilir. Bir eğitmenler ekibi için ise sadece bunu bilmek yeterli değildir. Bir eğitim ortamındaki bazı zamanlar öngörülemez taleplerle başa çıkabilmek için, eğitmenler kendi rollerini birbirleriyle olan ilişkileri üzerinden düşünmelidir. Aşağıdaki egzersiz bir eğitimde yer alan eğitmenlerin rolleri hakkında ortak bir anlayışa ulaşmanız için size bir olanak sağlayabilir.

Nerede duruyorsunuz?

Not: Bu egzersiz yöntem açısından gerçekten çok yönlü bir araçtır. Bunu neredeyse her konuda kullanabilirsiniz!

Talimatlar: Eğitim odanızda hayali veya gerçek bir çizgi (bant, ip) çizin. Her iki ucuna da, birinin üzerinde EVET, diğerinde HAYIR yazan iki işaret yerleştirin. Aşağıdaki cümleleri okuyun (ve bir kâğıt tahtasına yazın). Egzersiz temel konular kadar, farklı terimlerin nasıl anlaşıldığı üzerinde de durduğundan, bunların aydınlatılmasına ilişkin sorulara dikkat edin.

İfadeler

1. Herkes iyi bir eğitmen olabilir.
2. Eğitim eğlenceli olmalı.
3. Eğitmen katılımcılara eğitmenin onların ulaşmasını istediği sonuca ulaşmalarına yardımcı olmalı.
4. Her eğitimin amacı kişisel gelişimdir.
5. Eğitmen kişisel değerlerini evde bırakmalı.
6. Eğitimin kalbinde beceriler ve yöntemler bulunur.
7. Eğitimin sonuçları ölçülebilir olmalı.
8. En iyi okul uygulamadır.
9. Eğitim bilgi aktarımıdır.
10. Bir eğitim kursunda, katılımcılar basit reçetelere ihtiyaç duyar.

Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu *Eğitmen Eğitimi* 2000'den uyarlanmıştır.

Aşağıdaki tablo işe bir “eğitmenin” eğitsel rollerinin ana hatlarını çizmekle başlayıp, eğitmeni farklı faktörlere göre öğretmenle ve kolaylaştırıcıyla karşılaştırıyor.

Eğitsel roller	Öğretmen	Eğitmen	Kolaylaştırıcı
Süreç/Yöntem	Daha az önemli	Önemli	Önemli
Görev/içerik	Merkezi rolde	Önemli rolde	Eş-sorumluluk
Eğitim yöntemleri	Genelde öğretmen anlatır	Karma yöntem	Karma yöntem
İletişim stili	Genelde girdi	Kapsama bağlı	Olabilen en az girdi
Güç	Mutlak	Mutlak-ortaklaşa	Ortaklaşa
Örnekler	Okul öğretmeni	ICL eğitmeni	Çatışma moderatörü

Gerçek hayatta pek çok durumda bu farklı rollerin böyle keskin biçimde ayrıştırılamayacağı ortadadır. Özellikle bir eğitmen bir program içerisinde, eğitimin bir parçasını yürütmekten grup karar alma sürecini kolaylaştırmaya veya bir konu yahut ders sunmaya kadar, çok farklı roller üstlenmek zorunda kalabilir. Yine eğitmen, yetkileri konusuna ilişkin bir kafa karışıklığı yaratmadan, her zaman ana rolü olan eğitmenlik içindeki bu farklı rolleri dengelemelidir. Örneğin, bir eğitmen bir grup etkinliğinde kolaylaştırıcılık yaparken bunun artık eğitim süreci için olumsuzluk yaratmaya başladığını fark ederse, bir oturumu sona erdirme kararı alabilir mi veya kolaylaştırıcı olarak rolüne devam mı etmelidir? (Buna benzer sorular gelecek bölümlerde tartışılacak).

Bu rollerin birbirine karıştığı bir başka ilginç örnek son yıllarda geleneksel öğretmen rolünün eğitim ve kolaylaştırıcılık unsurlarını kapsayacak şekilde değişmesinde gözlemlenebilir. Pek çok Avrupa ülkesinde yapılan okulun bir toplumsal öğrenme mekânı olduğu ve sadece entelektüel bilginin aktarıldığı bir yer olmadığı hakkındaki tartışmalar bu evrimin bir işareti.

Düşünmeniz için öneriler

1. Hayatınızda sizi hangi eğitmen veya eğitmenler çok etkiledi? Neden?
2. Bir eğitim katılımcısı olarak yaşadığınız en kötü deneyim ne? Neden?
3. Tabloda bir okul öğretmenin bir gençlik eğitmeninden daha fazla yetkiye sahip olduğu ifadesine katılıyor musunuz?
4. Eğitimde ne tür farklı güçler var?
5. Yüzleşme egzersizindeki farklı noktalara ilişkin cevaplarınızı da dile getirebilirsiniz.

1.2.2. Eğitmenlerin değerleri ve bunların eğitime etkisi

İnsanları tanıyan biri akil bir kişidir, kendini tanıyan kişi aydınlanmıştır.

Loatse

Bu eğitim kılavuzu belirli eğitsel, kültürel, siyasi ve etik değerler temel alınarak yazıldı. Bizim ele aldığımız bağlamda eğitimle ilişkili olarak, temel değerler karşılıklı saygı, çeşitlilik, yetkinleşme, demokrasi ve katılımdır. Bu bölüm, eğitmenlerin değerlerinin niteliklerini, bunların eğitmenin motivasyonu ile ilişkisini ve bunların öğrenme sürecine etkisini ele alıyor.

Düşünmeniz için öneriler

1. Neden bir eğitmen oldum?
2. Bir eğitmen olarak çalışırken en sevdiğim rol ne? Arkadaş, öğretmen, eğitici, ortak, yönetici, düzenleyici, büyük abla, etüd abisi, koç, denetmen, şakacı, katılımcı, ayartıcı, düşünür, yıldız... neden?
3. En sevdiğim rolün kendi değerlerimle ilişkisi ne?
4. Şu an çalıştığım örgüte neden üye oldum?
5. Kendi örgütümde eğitimle aktardığımız değerler neler? Benim aktardığım değerler neler? Bunlar örgütümüzle aynı mı?
6. Kendi örgütümdeki eğitim amaçlarını nasıl tanımlarım; siyasi, toplumsal, kültürel, mesleki, dini...?

Bir eğitim ortamında kendi temel değerlerimiz, eğitimi nasıl planlayıp yürüttüğümüze ve eğitim sırasında kendimizi nasıl yönettiğimize rehberlik eder. Değerlerimiz eğitimle ilişkili olarak kendilerini suralarda gösterir:

- Eğitim konularının seçimi.
- İhtiyaç analizi (bkz. 4.1) ve katılımcılarının planlama sürecine ne derece dahil oldukları gibi etkenler dahil olmak üzere, bu tercihin nasıl yapıldığı.
- Yöntem konusundaki seçim, eğitimin katılıma açık olmasına ne kadar olanak sağlanıyor? (Beklentileri dikkate alıyor muyuz, geri besleme ve değerlendirme olanaklarını kullanıyor muyuz ve aktif ve deneyime dayalı yöntemler kullanıyor muyuz?)

Eğitim değerlerimiz eğitim sürecini değerlendirme ve etkileşime geçme yollarımız açısından merkezi niteliktedir. Liderlik tarzımız diyebileceğimiz şey üzerinde etkileri vardır (ayrıca bkz. *Örgüt Yönetimi Eğitim Kılavuzu*, s. 46-48). Eğitim sırasında bir eğitmen farklı roller üstlenmek durumunda kalabilir ve bu rollerin bazıları ile bunların arkasındaki değerler birbirleriyle çatışabilir.

Aşağıdaki durumu düşünün:

Yoğun giden bir eğitim kursunda akşamüstü saatleri. Pek çok katılımcı kendilerini eğitime kapılmış durumda, yorulmuşlar ancak eğitim etkinlikliğine devam etmeye niyetliler. Yorgunluklarına rağmen, çoğu devam etmeye hazır ve bazıları da grup içinde kötü görünmemek için aksi yönde oy kullanmayacak. Eğitmen ne yapmalı?

Bu, katılımcı bir etkinlik olduğu için ve otoriter bir karar tam da bu etkinliğin değerleriyle çelişeceği için grubun iradesine saygı mı göstermeli? Ama etkinlikler eğitim sürecine zarar veriyorsa veya daha kötüsü katılımcılar için psikolojik veya fiziksel açıdan tehdit yaratıyorsa, eğitmenlerin bir lider olarak böyle güçlü kararlar almaları gerektiğini her zaman hissetmiyor muydu? Yine de katılımcıların kendi katılımlarına ilişkin karar alma hakları yok mu? Fakat, eğer sezgileri doğruysa, aslında çoğu artık bugün daha fazla katılmak istemiyor, öyleyse bu hakları zaten bundan etkilenmedi mi?

Bu sorular, mesleki etik olarak adlandırılacak çok önemli bir değerler kümesinden de burada bahsedilmesi gerektiğini gösteriyor. Siyaset veya gazetecilik dünyası açısından mesleki etik tartışmaları bize tanıdık gelebilir ancak bu, eğitmenlerin de eğitimde yapılması ve yapılmaması gerekenler hakkında kendi kişisel listelerini oluştururken değerlendirilmeleri gereken bir kavramdır.

1.2.3. Neler kişiyi etiğe uygun bir eğitmen yapar?

Kendisine oğlunu getiren bir kadına Gandhi ne istediğini sorar. Kadın “şeker yemeyi bırakmasını istiyorum” diye cevap verir. Gandhi “çocuğu iki hafta sonra tekrar getir” der. İki hafta sonra kadının oğluyla birlikte geri döner. Gandhi oğlana döner ve şöyle der: “Şeker yemeyi bırak.” Kadın şaşkınlıkla bakar ve sorar: “Bunu söylemeniz için neden iki hafta beklemem gerekti?” Gandhi cevaplar: “İki hafta önce kendim de şeker yiyordum.”

Yukarıdaki hikâyede görülebileceği gibi, bir eğitmen (ve bir lider) olmak kişiden çok şey talep eden bir rol olabilir. Kendimizi bir eğitim ortamının içine yerleştirmek, neleri savunduğumuz, neleri sunabileceğimiz, belirlediğimiz sınırlar ve en önemlisi, diğerlerinin beklentileriyle nasıl başa çıktığımız hakkında farkındalık geliştirmek anlamına gelir.

“Bir kişi ve eğitmen olarak, ben bundan hoşlansam da hoşlanmasam da, kamusal bir konumdayım ve bir modelim. Davranışlarım öğrenme süreci için önemli bir kaynak olabilir. Bu aynı zamanda istediğim gibi davranamayacağım anlamına da geliyor (İletişimde bulunmamam olanaklı değil gibi, bkz. *Watzlawick ve diğerleri 1967*). Kendimin farkında olmalıyım ve davranışımın katılımcılar ve süreç üzerindeki etkileri hakkında düşünmeliyim. Etkinliğe katılabilirmeliyim ve aynı zamanda belirli bir mesafeyi korumalıyım (bir helikopterden bakmak gibi!). İlk başta bana sempatik gelmeseler bile insanlara karşı açık olmalıyım. Bazen hiç havamda olmasam da sürekli olarak katılımcılarla ilişki içinde olmalıyım. Şu an yorgun olmama ve hiç enerjim kalmamasına rağmen işime odaklanmaya devam etmeliyim. Bazı zamanlar aslında hedefi olmadığım bir kızgınlığı üstüme çektiğimi fark etmeliyim. Diğer katılımcılar için onlara göre hassas konuları veya genel hayalkınlıklarını yansıtabilecekleri bir kum torbası rolü oynuyorum ve bu olduğunda,

bununla bir şekilde başa çıkmam gerekiyor. Hemen tekrar işe girişmeli, insanlarla, süreçlerle ve sorunlarla haşır neşir olup, olabildiğince hızlı bir şekilde kendime gelmeliyim". (Tanıdığımız bir eğitmen bir tartışma sırasında.)

Bu yeni süper eğitmen kuşağının iş profili değil



JoWag2001

Yarım kalmış bu tanım sade bir şekilde bir eğitmen (ve bir lider) olmanın karmaşık bir görev ve hatta bazen bunaltıcı bir iş olduğuna işaret etmeyi amaçlıyor. Kişisel farkındalık, sürekli eğitim ve içinde çalıştığımız, hareket ettiğimiz gerçeklik hakkında çok çeşitli bilgiler talep eder. Aynı zamanda yıpranmaya karşı rahatlama ve eğitimlerin rutin hale gelip, motivasyonun ve ilginin azalmasını engelleyecek bir çeşitlilik gerektirir. 1.2.5 bir eğitmen olarak kendimizi iyi hissetmemize destek olacak aktif stratejileri ele alıyor. Etik konusundaysa, doğru tek bir profil olmadığı açıktır. Bununla birlikte aşağıdaki açıklama üzerinde düşünülebilecek ve tartışılabilir bir temel sağlayabilir.

Etik davranan bir eğitmen şu özelliklere sahip olan bir kişi olarak tanımlanabilir:

- Hayat boyu öğrenen biridir.
- Kendini kendi (profesyonel) gelişimine adanmıştır.
- Kendini başkalarının (profesyonel) gelişimine adanmıştır.
- Eğitimin öğrenenler üzerinde oluşturabileceği risklerin farkındadır ve bunlarla başa çıkılmasına yardımcı olur.
- Bilgi ve becerilerini başkalarıyla paylaşır.
- Katılımcılara yakın olmak ve mesafeli durmak arasında bir denge sağlamayı becerir.
- Kendisi hakkında açık sözlü ve eleştireldir.
- Becerileri ve programları doğru bir şekilde tanıtır.
- Öğrenenlerin ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır.
- Varolan becerilerle uyumlu içerik ve yöntemler kullanır.
- Destekleyici öğrenme ortamları oluşturur.

(Paige 1993'ten uyarlanmıştır)

Eğitmenlerin işlerini yüksek düzeyde bir profesyonellikle yapabilmeleri için eğitimle ilgili belirli bir yeterliliğe ihtiyaç duydukları açıktır. Burada gençlik örgütlerine önemli derecede sorumluluk düşer. Eğitsel etkinliklerinin kalitesi onların sorumluluğudur ve kendilerine karmaşık bir toplumsal-eğitsel ortamda bir grup teslim etmeden önce, eğitmenlerin uygun bir eğitim profiline sahip oldukları garanti altına alınmalıdır. Eğitmenlerin kendilerini hayat boyu öğrenmeye adanmaları, kendi bakış açılarına uygun daha ileri eğitim olanaklarını arayıp bunlara katılmaları ve eğitimle ilgili yeni konular, tartışmalar ve sorunlar hakkındaki bilgileri takip etmeleri anlamına gelir.

İyi bir eğitmenin tanınımı elbette oldukça öznel ve kendi deneyimlerimize, tercih ettiğimiz öğrenme tarzlarına, eğitmenin değerlerine, verilecek eğitime ve ilgili örgüte kadar birçok etkene bağlıdır. Bunu akılda tutarak, aşağıdaki özellikler temel becerilere odaklanan bir eğitim müfredatı üzerinde düşünmek için bir başlangıç noktası oluşturabilir.

- Eğitime katılanların onay ve kabul gördüğünü gösterebilme becerisi.
- Grubu bir araya getirme ve onları sınırlanmadan veya gruba zarar vermeden kontrol etme becerisi.
- Katılımcıların fikir ve becerilerini uyandıran ve kullanan bir öğretim ve iletişim tarzı.
- Konu hakkında bilgi ve deneyim.
- Kaynakların bulunmasını ve lojistik düzenlemelerin kolayca yapılmasını sağlayacak organizasyon becerisi.
- Katılımcıların sorunlarını tespit etme ve çözüme becerisi.
- Konuya ilgili olmak ve bunu ilginç ve ilgi yaratacak şekilde sunma kapasitesi.
- Katılımcıların değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir esneklik.

(Pretty vd. 1995'ten uyarlanmıştır)

1.2.4 Eğitmen Roller

Hayatımızda aktif olduğumuz ortamlara bağlı olarak birçok rol oynarız. Sosyolojik tanınımıyla rol, bu rolün eyleme döküldüğü ortamla ilişkili olan göreceli sabit bir davranış, değer ve iletişimsel kod kümesidir. Bu yüzden örneğin evde kız veya erkek çocuk, anne veya baba olabiliriz ve normalde buna uygun bir şekilde davranırız. Eğer böyle yapmazsak, bu hemen fark edilir. Okulda veya üniversitede öğretmen veya öğrenci veyahut belirli bir tür öğretmen ve öğrenci olabiliriz. İşlerimizde mesleki rollerimiz genelde oldukça iyi tanımlanmıştır. Avukatlar belirli bir şekilde konuşmaya ve davranmaya yatkındırlar ve Woody Allen filmleri haricinde aniden masaya çıkıp dans etmeleri beklenmez. Ancak bir eğitmen için kendi rollerine ilişkin soruları cevaplamak güç olabilir, çünkü çalıştıkları ortamlar ve başkalarının onlardan beklentileri sıklıkla dalgalanmalar gösterir. Eğitim süreci hazırlıktan değerlendirmeye kadar farklı aktörlere karşı birçok farklı sorumluluk içerdiğinden, eğitmen rolü oldukça kafa karıştırıcı olabilir ve çeşitlilik arz edebilir. Bu tür alt-rollerden bazıları şunlardır: Arkadaş, öğretmen, eğitmen, ortak, yönetici, program yöneticisi, düzenleyici, büyük abla, X ülkesinden biri, etüd abisi, koç, denetmen, şakacı, katılımcı, sevgili, düşünür, yıldız.

Bir eğitimde veya başka herhangi bir yapılandırılmış öğrenim sürecinde, eğitmenlik rolümüzü kendi kişisel ve mesleki niteliklerimiz, becerilerimiz, yeteneklerimiz ve ilgi alanlarımızla birlikte hayata geçiririz. Bu rolün nasıl hayata geçtiğini katılımcıların beklentileri ve eğitimin kendi içeriği etkiler. Eğitmen rolü de pratikte bir dereceye kadar güç sahibi olmayı içerir. Tüm bunlar bir eğitim ekibinin, gereken profiller ve katılımcıların bilinen beklentileri doğrultusunda kendi rollerini işin başında tartışmaları ve müzakere etmeleri gerektiğini gösterir.

Düşünmeniz için öneriler

1. Bir eğitmen olarak oynadığınız farklı roller neler? Yukarıdaki listedekilerle çakışıyorlar mı?
2. En sevdiğiniz rol hangisi?
3. En sevdiğiniz rollerden biri eksik mi?
4. Hiç kimsenin bilmediği gizli bir rolünüz var mı?
5. Bir eğitim sırasında zorunda kaldığınız (veya kendinizi zorladığınız) için oynadığınız bir rol var mı?
6. Rolünüzü (rollerinizi) ve bunun etkisini katılımcılar grubuyla (ve kendi ekip arkadaşlarınızla) nasıl tartışıyorsunuz?
7. Kendi akranlarınızdan oluşan bir ortamda otorite rolünü üstlenmenin belirsizliğiyle nasıl başa çıkıyorsunuz?

1.2.5 Eğitmenlerin bir sorunu: Esenlik

Yapabileceğiniz en kötü şey kendinizi unutmaktır.

Loatse

Eğitimler, özellikle de gençlik eğitimleri sizden çok şey talep edebilir, yorucu ve hatta stresli olabilir (Stres hakkında yararlı genel bilgiler *Örgüt Yönetimi Eğitim Kılavuzu*'nda bulunabilir).

Büyük olasılıkla hepimiz bir hafta süren bir eğitim sonrasında eve mahvolmuş durumda, kendimizi belki mutlu, belki boşlukta veya bazen de ikisi arasında bir yerde kalmış gibi hissetme deneyimini yaşamışızdır. Kendinize gelmek ve normal hayatınızla, eşinizle veya arkadaşlarınızla ve dünyanın geri kalanıyla yeniden bağlantı kurmak için (her zaman olamasa da) birkaç gün tatil yapmayı memnuniyetle karşılız!

Eğitim dünyasının içinde olmak sabah 9'dan akşam 5'e kadar süren klasik bir iş değildir. Eğitmenler ekibi için bu sıklıkla günün bir çalışma kahvaltısıyla başlaması ve gece yarısına yakın bir saatte, sosyal bir etkinlik veya parti sırasında veya sonrasında sona ermesi anlamına gelir.

Genellikle eğitimlerin herkesin bir arada hem öğrendiği hem yaşadığı bu yapay otamı, öğrenim süreci açısından çok destekleyici olabilir çünkü katılımcılara birbirleriyle sürekli iletişimde kalma, birlikte formel ve enformel zaman geçirme olanağı verir. Organizasyon işleri ve eğitim programının kendisiyle ilgilenmenin yanı sıra, bir de kendimizi bu sürecin içine sokmak, eğitmenin tüm zamanını ve enerjisini alan bir iş haline gelebilir.

Diğer taraftan, çalışmakta olan bir eğitmen sadece eğitimin işleyişinden ve (sınırlar dahilinde) katılımcıların esenliğinden değil; aynı zamanda yaptığı işin kalitesini koruyabilmek (ve arttırmak) için kendisini ve enerji seviyesini korumaktan da sorumludur.

Eğitimin öncesinde, sırasında ve sonrasında eğitim hayatını daha kolay hale getiren yollar vardır. Aşağıdaki sorular eğitim sırasında ve birbirini takip eden oturumlar öncesinde kendinize bakmanız için kişisel bir kontrol listesi olarak görülebilir.

Hayatı Kolaylaştır! İpuçları ve Tavsiyeler

Eğitim öncesinde	- Bu eğitim için ne tür çevresel koşullara ihtiyacım var (atmosfer, rahatlık, kişisel zaman, spor ve hobiler, yiyecek)? - Gerçekten eğitime odaklanabilmek ve başka işlerin dikkatimi dağıtmasını engellemek için dışarı dünyadaki hangi konuları (örgütüm, projelerim vb.) aklımdan çıkarmalı veya başkalarına devretmeliyim? - Eğer eğitim sırasında (çok fazla) alkol veya sigara içtiğimi fark ediyorsam, stresimi azaltmak için başka hangi alternatif stratejileri kullanabilirim? - Kendimle birlikte nasıl bir "yük" (sağlık sorunları veya kişisel sorunlar) taşıyorum? Bunları (ekipten) kiminle paylaşabilirim ve eğitim sırasında ne tür bir desteğe ihtiyacım var? - Program iklime uygun mu ayarlamış ve yeterince ara (hatta siesta olanağı) bulunuyor mu?
Eğitim sırasında	- Eğitim sırasında nasıl iyi uyuyabilirim? (Erken gidin, odayı ve uygunluğunu kontrol edin; gürültülü olabilecek yerlere yakın mı? Diğer stratejiler: Kulak tıkacı kullanın, kendi yastık ve yorganınızı götürün, stresliyen rahatlama teknikleri kullanın...) - Eğitim sırasında ve mekâna ilişkin kısa dönemli hazırlıklarda kimlerden yardım almalıyım/z? (Kişiler, malzemeler, kitaplar, medya...) - Akşamları boş vakite sahip olmayı ve daha fazla uyuyabilmeyi garanti altına almak için ekibimdeki iş arkadaşlarımla akşamların sorumluluğunu nasıl paylaşabilirim? - Bedenen, kalben ve ruhen iyi hissetmek için hangi yiyeceklere ve boş vakit etkinliklerine ihtiyacım var?
Eğitim sonrasında Genel konular	- Eşimle/arkadaşlarımla ve dünyanın geri kalanıyla nasıl bağlantıda kalabilirim? - Kendi öğrenme sürecimi ve mesleki gelişimimi nasıl düzenledim? - Eğitim portföyümdeki 'eski' ve 'yeni' konular arasındaki dengeyi nasıl değerlendiriyorum? - Son bir yıl içinde karşılaştığım 'basit' ve 'karmaşık' eğitim başlıklarını ve katılımcıları nasıl değerlendiriyorum? Hangi alanlarda kendimi çok fazla zorluyorum ve ne zaman bunun tersi söz konusu? - Ne zaman bir katılımcı, ne zaman bir lider olabilirim? Bu tür durumlarda kendimi nasıl hissediyorum? - Eğitmen olarak çalışmam ve yokluğum özel ve mesleki hayatımda birlikte olduğum kişilere ne ifade ediyor? Bu açıdan, ödemeye hazır olduğum ve ödediğim bedeller ne? Başkalarının ödemek zorunda kaldığı bedel ne? - Kadın ve erkek birçok kişiyle, olağandışı koşullarda karşılaşmam eşimde/sevgilimde ne gibi fantezilere ve korkulara neden oluyor? Erotizm ve cinsellikle nasıl başa çıkıyoruz? (İlişkiler hakkında 4.3.4'e bakınız) Bu ve benzeri konular ve korkular hakkında nasıl konuşuyoruz? - Arkadaş çevrem nasıl? Çalışma ortamım dışındaki farklı gruplarla veya arkadaşlarla ne kadar sıklıkla bağlantıya geçiyorum? - Zor mesleki durumları ve (kişisel) sorunları kiminle paylaşabilirim? - Son aylarda mesleki etkinliklerimle ilgili olamayan neler yaptım ve okudum? - Gerçekten kendim için harcayacak ne kadar zamanım var? Aileme veya eşime/sevgilime, işime, katılımcılara ve diğer kişilere olan yükümlülüklerden sonra bana kalan zaman var mı? - Hayat tarzımda spor ve boş zaman etkinlikleri ne kadar önemli? Beslenmeye nasıl yaklaşıyorum? Uyarıcıların, yasal olan veya olmayan uyuşturucuların hayatımdaki yeri ne? - Bağımsız çalışan bir eğitmen olarak hayatımı sürdürebilmek için ne kadar para kazanmam gerekiyor? Bunu akılda tutacak olursam, çok az para ve bana düzgün ödeme yapamayan çok sayıda işveren için çok fazla mı çalışıyorum? Bunun para yerine bana ne gibi bir getirisi var?

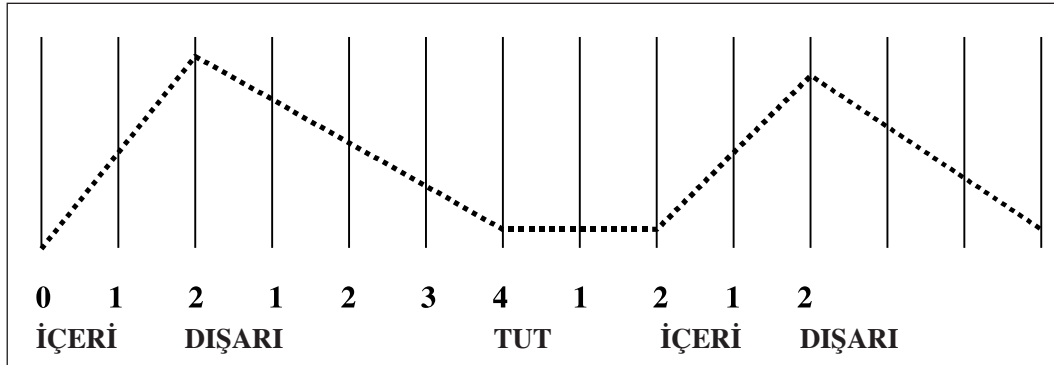
Egzersiz: Nefes alma ve rahatlama

Stresin nefes alıp vermemiz üzerinde büyük bir etkisi vardır; stresliyken nefesimiz düzensizleşir, düzleşir, göğsün üst kısmındaki küçük bir bölgeyle sınırlı kalır ve bu yüzden düzgün bir şekilde nefes alıp veremeyiz. Bunun sonucunun ne olduğu açıktır: Bedenimizin büyük kısmı sürekli gerilim altında kalır. Öğrenmesi çok kolay olan ve belki suyun altı dışında hemen her yerde yapılabilen aşağıdaki egzersiz bu belirtiyi odaklanır. Temel ilke nefes vermenin kalp atışlarımızı yavaşlattığı, nefes almanın hızlandırdığıdır.

2-4-2 nefes alma

1. 2 saniye kadar karın bölgesinin altına doğru nefes alın. Göğsünüzü genişletmeden burnunuza kullanın, içeri giren havanın verdiği hisse odaklanın.
2. 4 saniye kadar nefes verin, nefes verdikten sonra karın kaslarınızı kullanarak akciğerlerinizden dışarı daha fazla hava itmeye çalışın.
3. 2 saniye nefessiz kalın.
4. Birden üçe kadarki adımları tekrar edin (1 nefes döngüsü en az altı tekrardan oluşmalıdır: Ayrıca dilinizin, dişlerinizin ve çenenizin rahatlmasına da dikkat gösterin).

TE-2



1.3. Kültürlerarası Öğrenme ve Eğitim

Bu serideki eğitim kılavuzlarından bir tanesi (Sayı: 4) tamamıyla gençlik eğitimleri kapsamında kültürlerarası eğitim konusunu ele alıyor. Bununla birlikte, bu eğitim kılavuzu da bazı açılardan aynı konuya eğiliyor. Başka bir deyişle, bu kitabın tamamı kültürlerarasılık felsefesini benimsiyor ve eğitimle ilgili çeşitli etkenlere bu temel ilke üzerinden yaklaşıyor. Yazarlara göre kültürlerarası öğrenme bir atölye çalışmasında veya yağmurlu bir Salı akşamı yaptığınız bir şey değildir (yine de belirli program bölümleri içinde bu konuyu ele almanın önemli ve yararlı olduğu açıktır). Uluslararası gençlik çalışmalarını harekete geçiren bir siyasi felsefe, tartışmasız her an var olması gereken bir eğitim uygulaması ve özellikle eğitimin kendi kendisini değerlendirmesini ve temel becerileri geliştirmesini talep eden bir bilgi bütünüdür. Giriş bölümünde altı çizildiği gibi, bu, farklı bölümleri okurken akılda tutulması gereken bir noktadır ve kültürlerarası öğrenme bu yayının başka bölümlerinde de açık bir şekilde ele alınmakta. Bu bölümün amacı bir parça çok satan bir romanın arka kapak yazısı gibi; (eğer varsa) temel fikri vermeye ve okuyucuyu kapağın içindekilere bakmaya teşvik etmeye çalışıyor. Öğrenme bu kaynağın başka bir bölümünde ele alınıyor (4.2.1-3), ancak kültürlerarası öğrenmeyi ele almak bir noktada en tartışmalı kavram olan 'kültür' ile boğuşmayı gerektiriyor.

1.3.1 Kültür

İşin doğrusu, kültür karmaşık ve tartışmalı bir kavramdır. Clifford Geertz ünlü çalışması *Kültürlerin Yorumlanması*'nda kültürü 'açıklamaya' çalışan birçok çalışmanın kesinlik arayışına girdikçe daha fazla muğlaklık yarattığına dikkat çeker. Bu, kültürü tanımlama girişimlerinin kendisinin kültürel olarak üretildiğini savunan Jacques Demorgon ve Markus Molz'un da tekrarladığı bir gerçektir. Bu bariz ancak temel nitelikte bir ilkedir; İngiliz yazar Raymond Williams'ın *Anahtar Kelimeler*'de gösterdiği gibi, kültür kavramının kendisi bir tarihçeye sahiptir ve bu nedenle kültüre bilimsel bir varoluş şekli olarak değil, bunun yerine yaşam şeklimizi kavramsallaştırmanın toplumsal olarak inşa edilmiş yolu olarak yaklaşılabilir.

Kültüre bu şekilde yaklaşmak terimin derin yer etmiş iki tanımını sarsmıştır. Kültür sıklıkla bir toplumun, ya da daha net bir ifadeyle bir ulusun sanatsal üretimini değerlendirmeye yönelik bir anlama sahiptir. Özündeki seçkincilik ve temsil ettiği toplumsal otorite nedeniyle bu tanım çokça eleştirilmiştir. Yaygın kabul gören başka bir tanım, kültürü eğitimli kişiler tarafından ve normalde de Batılı kültür bilimcileri tarafından açıklanmaya ve analiz edilmeye açık bir yaşam şekli olarak gören antropolojik kültür anlayışıdır. Benzer şekilde bu yaklaşım da kültürel incelemelerin 'dönüp' bu uygulamaları incelemesi ve kültürlerarası karşılaşmalarda var olan tanımlama otoritesinin vurgulanması sayesinde etkisini kaybetmiştir.

Kültürün güncel tanımları (ilgili kuramlara ilişkin daha geniş bir tartışma için bkz. *Kültürlerarası Öğrenme Eğitim Kılavuzu* s. 14-19) kültürü insanın donanımının çalışmasına olanak veren yazılım olarak incelemeye yoğunlaşırken, bir taraftan da bu yazılım paketinin gerçek etkisinin ne düzeyde olduğunu tartışmaktadır. Bu yazılım bir kültürlenme süreciyle yüklenilir; değerleri, gelenekleri, normatif standartları, sağduyu anlayışlarını ve sembolik çevreyi, bu ortamda etkili olan faktörler üzerinden okuma becerimizi içselleştiririz. Başka bir deyişle, gerçekliği yorumlamayı ve bunun hakkında iletişimde bulunmayı, maruz kaldığımız ve bizi şekillendiren gerçeklik üzerinden öğreniriz. Kültürlenme yoluyla öğrenme oldukça doğal bir süreçtir, sıklıkla nefes alıp vermekle kıyaslanır; gelişigüzel ve öznel anlamlar, bağlantılar ve farklılıklar bizim için gündelik hayatta kullanacağımız normal yazılım haline gelir.

Bununla birlikte, kültürden kapalı bir sistem ve kültürlenmeden basit, yaygın bir süreç olarak bahsetmek yanıltıcıdır. Kültürel bir varlık olarak, kendi kültürünüze bir etiket koyulup koyulmayacağını kendinize sorabilirsiniz. Bunu yapmak bizi etkileyen tüm süreçlerin uyum içerisinde olduklarını ve bizim deneyimsel varlıklar olarak itiraz etmediğimizi, tartışmaya açmadığımızı varsaymayı gerektirir. Kültürün sadece ulusal kültürlerle bağlantılı olduğu sıklıkla ifade edilir; ancak yalıtılmış, görünüşte tektip olan uluslarda bile, önemli etkileri olan, farklılık ve çeşitlilik yaratan birçok etken bulunur. Küreselleşen bir dünyada, bu türden ulusal bağlamları hayal etmek ve sürdürülebilmek giderek zorlaşıyor. Benzeri görülmemiş insan hareketliliği (ayrıcılık kişilerin turizm hareketliliğinden, zorunlu göç felaketine), küresel iletişim sistemleri, artan ekonomik bağlar ve giderek genişleyen uluslararası ve küresel sistemler, lafı dolandırmadan söylersek birbirimizi görmezden gelmememizi zorlaştırıyor. İnsanların maruz kaldığı kültürel etkilerin dağarcığı sürekli olarak büyüyor ve bazı yazarlar *melezleşme* süreçleri yoluyla dünyanın *üçüncü kültürlerin* gelişimine tanıklık ettiğini ileri sürüyorlar. Yani, insanların, nesnelerin, fikirlerin ve imgelerin sürekli akışı ve karşılaşması, geleneksel ulus, aile, etnisite, din ve benzeri belirteçleri aşan kültürler yaratıyor.

Uluslararası gençlik seminerlerine birçok açıdan bu gözle bakılabilir. Katılımcılar farklı şekillerde kültürlenmişlerdir, ancak yine de ortak birçok noktaları olduğunun altını çizmek gerekir; temel ilkeler, değerler, eğitim sermayesi türleri, gençlik altkültürü hayat tarzları, örgütsel kültürler ve siyasi inançlar – bu liste çok fazla uzatılabilir.

Bu nedenle, kültürler var olsa bile, insanları veya kendimizi sadece tek bir kültürle eşitleme fikri oldukça tartışmaya açıktır – ki o da bu kültürü tanımlayabileceğimizi ve farklı kılan sınırlarını belirleyebileceğimizi varsayarsak. Kimlik kavramı bu kültürel çelişkilere kendi deneyimlerimizle ilişkili olarak yaklaşabilmemize olanak verir. Farz edin ki bir Rus bebeğisiniz (Matruşka) ve kendi içinizden başka bir bebek daha üretmek için sonsuz olanağa sahipsiniz. Kendi kimliğiniz için önemli olan etkenleri temsil edebilmesi için bunlardan kaç tanesine ihtiyacınız olur? Daha ileride göreceğimiz gibi, kimlik üzerinde kafa yormak, kültürlerarası öğrenmenin önemli bir unsurudur. Bu noktada, bu kuramsal tartışmaları eğitim bağlamı içinde düşünmek faydalı olacaktır.

1.3.2 Kültür, Kimlik ve Eğitim

Her eğitimcinin yüz yüze kaldığı zor bir soru vardır; bir durum ne zaman kültürden kaynaklanır? Farz edelim ki Miguel sürekli olarak ana oturma odasına geç kalıyor; kültürlerarası duyarlılığa sahip bir eğitmen buna nasıl tepki gösterir? Miguel'in güneyli zaman yönetimi anlayışını kavrayarak hoşgörüyle gülümser mi, yoksa bunu tembel bir öğrencinin isyan hareketi olarak okur ve her zaman vaktinde gelen, kocaman saatler takan Kuzey Avrupalıların gösterdiği saygı ve bağlılığı göstermesini mi talep eder? Bunun klişe ve stereotipik bir örnek olduğu açık, ama bazı noktaları aydınlatıyor; bilgiyi bu bağlamda yorumlama ve değerlendirme gereği, bunu var olan bilginiz, deneyiminiz ve kültürel enformasyonunuza dayanarak yapmanız ve kültürel varlıklarla grubun evrilen iç kültürü arasındaki etkileşimi tartışma gereği (Tartışma sorusu: Bir eğitim grubunun bir kültürü var mıdır ve eğer varsa, burada hangi kültür anlayışı kullanılmalıdır?). Miguel kendi amaçları doğrultusunda var olduğunu bildiği stereotiplerle bilinçli olarak oynuyor olabilir: Bu da insanların kendilerini içinde buldukları bağlama göre roller oynadıkları ve kültürlerini farklı şekilde ifade ettikleri noktasına işaret ediyor. Bununla ilişkili olarak, insanların çokkültürlü bir ortamın belirsizlikleriyle başa çıkmanın bir yolu olarak sıklıkla kendilerinden beklenen kültürel rollere büründükleri iddia edilir.

Bu süreçler eğitimin öngörülmesi mümkün bir noktada başlar – insanların karşılaştığı anda.

- Yakınlarda katıldığınız uluslararası bir etkinlik düşünün. Başkalarıyla tanıştığınızda, kendi kimliğinizi ve kültürleri yaşama şeklinizi nasıl temsil ettiniz? Giydiğiniz kıyafetler, yaptığınız şakalar ve kendiniz hakkında bilgi verme hızınız üzerinde düşündünüz mü? Bu kişiden kişiye değişiklik gösterdi mi? Grup içinde rollerinizin gelişimini izleyebiliyor musunuz? Rus bebeklerinin hangileri aleniydi ve bu seminerin hangi aşamasında oldu?

Kendi kimliğimizi temsil ediş biçimimizle başkalarının bizimle ilgili yorumlarını kontrol etmeye çalışsak da, bizim başkalarını nasıl yorumladığımıza kafa yormak bunda ne kadar başarılı olabileceğimizi bize gösterebilir.

- Bu bölümün başlarında, kültüre ilişkin bir benzetme olarak yazılımı kullanmıştık. Gençlik çalışmalarından iyi tanıdığınız bazı insanları düşünün. Onlarla ilk tanıştığınızda, çok kısıtlı ilişki ve bilgiyle onları 'okuyabildiniz mi'? Kendi yazılımınız size hangi stereotipleri ve yorum kategorilerini sundu? Bu yorumlardan değişmeden kalanı oldu mu? Onların sizi nasıl okuduğunu anlayabildiniz mi ve anlayabildiyse, bu yorumlara uymaya veya onları güçlendirmeye çalıştınız mı?

Bu kimlik müzakeresi süreçleri kültürel grup dinamiklerini anlamamanın merkezinde yatar. Karmaşık sosyo-kültürel geçmişlere sahip kişiler birbirlerini aynı anda hem yansıtır hem de yorumlar, kendimizi ve diğerlerini tanımlamaya çalışırız. Bir boşluk içinde var olmaya alışık olmadığımızdan, elimizdeki asgari bilgiyle öğrenilmiş karşıdakini okuma yapılarını kullanırız. Fransız toplumbilimci Roland Barthes bir toplumda işaretlerin gösterge ve çağrışım düzeyleri olduğunu savunur. Böylece, bir sandalye gördüğümüzde, bu aklımıza sadece her gün gördüğümüz sandalyeyi getirmekle kalmaz, aynı zamanda şimdiye kadar gördüğümüz, bildiğimiz, hayal ettiğimiz, üstüne oturduğumuz, nefret ettiğimiz tüm sandalyeleri çağırıştırır. Benzer şekilde, katılımcılardan gelen karmaşık işaretler, bunlar haklarında neredeyse hiç bilgiye sahip olmamamıza veya çok az bilgiye sahip olmamıza karşın, anında yorumlanabilir. Stereotipleştirme karmaşıklıkla başa çıkmanın bir yoludur; sorun yazılımımıza yeni veya bildiklerimize meydan okuyan bilgiler girdiği durumlarda ortaya çıkar.

Bu durumun vurguladığı başka bir konu, sürekli olarak kültürel enformasyonla iletişim kuruyor olmamızdır. Üstelik iletişimin oldukça etkili bir bölümü, konuşma dilinin dışında gerçekleşir. Ancak insanlar aynı dili konuştuklarında da benzer kültürel süreçler gerçekleşebilir. Dil de gösterge ve çağrışım çalışır, bu yüzden bir grup ortak bir kelime dağarcığı paylaşırsa dahi, bu kelime dağarcığı belirlenmesi oldukça güç, örtük, kültürel ve kişisel çağrışımlara sahip olabilir. İnsanlar adalet hakkında tartışırken, demek ki sözkonusu olan sadece farklı adalet anlayışlarına sahip olmaları değildir, aynı zamanda adalet kavramını kullanmayı ne şekilde öğrendikleri de bir dil topluluğundan diğerine farklılık gösterebilir.

Yorumlama her zaman bir çeşit değerlendirmeyi de içerir. Bunun iyi bir örneği insanların moda tarzlarını yorumlayışımızdır. Bu sadece [yazılımımıza] tek bir bilgi "indirmemizi" sağlamakla kal-

maz, bunları çeşitli şekillerde değerlendiren bilgileri de indiririz, örneğin kazıtılmış bir kafa. Taşıdığımız çağrışımlar sadece tarafsız ilişkilendirmeler değildir, aynı zamanda etrafımızdaki dünyaya ilişkin değerlerimizle bağlantılıdır. Kültürel yazılımlarımız önyargılar içerir; yani kısıtlı bilgi üzerinden yargıda bulunma olasılığını. Bunu tekrar bir seminer ortamında düşünün: İlk başta ne tür insanlara karşı çekim duyuyorsunuz ve neden? Kimlerin peşine asla düşmüyorsunuz?

Şimdiye kadar bu bölümde bir araya gelmiş bir grup içindeki en geniş anlamıyla kültürel olarak değerlendirilebilecek etkenler ele alındı. Aynı zamanda bu kültürel tepki kalıplarının önceden belirli olmadığını, grubun kendisinden önemli ölçüde etkilendiğini hatırlamalıyız. Stuart Hall grupları “söylemsel yapılar” olarak adlandırırken insanların kimliklerinin farklı yanlarının – Rus bebeklerinin–, bağlama, grup yaşamına, sürecin hangi noktasında olunduğuna ve benzerlerine bağlı olarak birbiriyle farklı ilişkiler üzerinden anlamlandırılmasından bahsetmektedir. Kültürümüzdeki ve kimliğimizdeki önemli unsurlar sabit bir sıralama içinde değildir, durumu yorumlama şeklimize ve yorumlarımızın kabul göreceğini ve değerli bulunacağını hissedip hissetmediğimize bağlı olarak önem sıraları değişebilir. Örneğin, farklı eğitimlerde aynı başlıkta gerçekleşen tartışmaları düşünün. Katkılarınız, fikirleriniz ve konumunuz nasıl farklılık gösterdi? Sizce buna katkısı olan neydi?

1.3.3 Kültürlerarası Öğrenme?

Genel anlamıyla kültürlerarası öğrenme kültürel durumların karmaşıklığına verilen felsefi ve eğitimsel tepki olarak görülebilir. Yukarıda tartışılan süreçle ilgili olarak akılda tutulması gereken bir nokta, kültürümüzün, her ne şekilde anlarsak anlayalım, toplumsal gerçekliği normal ve doğal olarak yorumlayıp değerlendirmemizi meşru kıldığıdır. İnsanlar yorumlamayı erteleyerek yaşamazlar; her gün inanılmaz miktarda kültürel bilgiyi yorumlar ve işleriz ve bunu ancak yorumla ilişkin çerçevelerimize derinden güvenerek yapabiliriz. *Farklılık ve diğerleri* ancak bu kesinlik içerisinde olumsuz olarak yorumlanabilir, hatta tehdit olarak görülebilir. Bu süreçlerin işlediğini görmek için etrafımızdaki toplumun daha uzağına bakmamıza gerek yoktur.

Kültürlerarası öğrenme, Georg Lichtenberg’in ifade ettiği gibi “Gerçek felsefe sistemi ve gerçek kozmos sisteminin her ikisi de Prusya’dan çıksaydı, bu tuhaf olurdu” şeklindeki bakış açısına benzer şekilde işler. İçinden geçtiğimiz eğitim ve içinde yaşadığımız daha geniş toplumlar kozmosun gerçek sistemine ilişkin derinlemesine yerleşmiş çeşitli kavramların sürekli olarak birbirleriyle temas halinde olmasını sağlar. Kültürlerarası öğrenme ise, doğallaştırılmış değerlerimizin ve yorumlarımızın merkezi niteliğine meydan okumaya çalışır ve beraberinde başka değerleri bilinçli bir şekilde öğrenme olasılığı sağlamaya çalışır. Bazılarına göre kültürlerarası öğrenme yönetiminle ilgili bir konudur; ustalık isteyen yurtdışı görevlerinde veya iş dünyasındaki karşılaşmalarda yol yordam bulma olanağı vermektir (*örneğin bkz. Guirdham, 1999*). Gençlik alanında kültürlerarası öğrenmeye sıklıkla kültürlerarası sürdürülebilir ve katılımcı toplumlar inşa etmeye ilişkin siyasi bir projenin bir parçası olarak ve uluslararası eğitimlerde ortaya çıkan süreçlerden faydalanmamızı sağlayan bir eğitim söylemi olarak yaklaşılır. (Soru: Katıldığınız ulusal eğitimler açısından bu analizlerin ne kadar anlamlı?)

Daha ilerideki bölümlerde (3.2.5) kültürlerarası eğitimciler olarak kendimiz hakkında düşünmenin yollarını, geliştirilmesi gereken yaklaşımları ele alacak ve kültürlerarası yöntemleri tartışacağız. Aşağıdaki tablo kültürlerarası ortamdaki bir eğitmenin dikkate alması gereken bazı etkenleri listeliyor ve bunları daha genel eğitim becerileriyle ilişkilendiriyor. Hem iç gözlem hem de eğitim programlarınızın içeriği üzerinde düşünüürken faydalı olabilir.

Kültürlerarası eğitim yeterlilikleri ve becerileri

Bilgi	• Kültürlerarası süreçler ve olgular hakkında farkındalık. • Kültürlerarası öğrenme: Kültürlerarası gelişimin olası aşamalarını anlamak; kilit kavramlara ve yeterliliklere yakınlık. • Kültürlerarası eğitim: – Tasarım konuları: Oturum, günlük akış ve program tasarımı. – Öğrenenlerle ilgili konular: Sıklıkla belirsiz olan bir ortamda öğrenmek ve bunun öğrenen kişinin kültürel kimliğiyle ilişkisi. – Eğitimcilerle ilgili konular: Kendi kültürel kimliğine, kendi güçlükleri, zayıflıkları, tercihleri ve kör noktalarına ilişkin iç gözlem. – İçerik: Kültürlerarası öğrenme ve iletişimin merkezi nitelikteki kuramsal yönlerine ilişkin bilgi, bunun eğitim ortamına uyarlanabilir olup olmadığını değerlendirebilme becerisi. – Eğitimsel yaklaşım: Öğrenen kişilerin kültürel geçmişlerine, öğrenme tarzlarına ve eğitim amaçlarına uyarlanmış olması; ilgili eğitim yöntemlerine ve bunların uygun sıralamasına ilişkin bilgi.
Eğitim süreci becerileri	• Çeşitlilik eğitimi konuları: Olumlu grup ilişkilerini teşvik etmek için güç ilişkileri, ırkçılık, baskı ve sosyo-ekonomik eşitsizlik konularını ele almak. • Örgüt ve öğrenci ihtiyaçları analizi: Örgütün ve katılımcıların motivasyonları, öğrenme tarzları, grup yapısına (kültürel geçmiş, toplumsal cinsiyet vb.) göre ihtiyaçlar. • Eğitim tasarımı – Amaçlar ve hedefler (ihtiyaç analizine göre). – İçerik: Amaçlarla, ihtiyaçlarla ve grup yapısıyla ilişkili. – Program tasarımı ve yöntem: Yöntemlerin katılımcıların öğrenme tarzlarına ve ihtiyaçlarına göre seçimi ve sıralaması.
Kişisel beceriler	• Programın uygulanması: Programı sunmak, eğitimci rolleri ve grup dinamikleri hakkında farkındalık, yeterli ön bilgilendirme. • Program değerlendirmesi: Uygulama sırasında ve sonrasında. • Bilişsel ve davranışsal esneklik: Yeni düşünme, davranış ve etkileşim şekillerine uyum sağlama becerisi. • Kültürel kimlik: Kişinin kendi kültürel kimliğine (ve ilişkili değerler, tavırlar, inançlar, iletişim tarzları ve davranış kalıplarına) ilişkin gelişmiş bir anlayış. • Belirsizliğe karşı hoşgörü: Eğitimde ve katılımcılarla birlikteyken öngörüle-meyecek durumlarla ve tartışmalı tanımlarla başa çıkabilme becerisi • Sabır. • Şevk ve bağlılık. • Etkileşim ve iletişim becerileri (ekip çalışması dahil). • Yeni deneyimlere ve insanlara açık olmak. • Empati. • Saygı. • Espri anlayışı (ve kültürlerarası ortamlarda espri yapmanın karmaşıklığına ilişkin farkındalık).
Teknik beceriler	• Sunuş, görselleştirme ve belgeleme hakkında kuramsal ve pratik bilgi. • Görsel destek (tepegöz, kâğıt tahta...) kullanımı.

(Landis ve Bhagat, 1996'dan alıntılanmıştır)

Düşünmeniz için öneriler

1. Önemli bulduğunuz ve listede eksik bulduğunuz bir beceri/yeterlilik ekleyebilir misiniz?
2. Kendi kültürlerarası öğrenme sürecinize nasıl yaklaşıyorsunuz?
3. Yukarıdaki tablo bir dizi kişisel yeterlilik sıralıyor. Bunlar adil mi, ne düşünüyorsunuz? Bu nitelikler için eğitim alınabilir mi?
4. Eğitimcilerin sürekli olarak eğitim alması gençlik örgütünüz için ne kadar önem taşıyor? Başlıklara kim karar veriyor? Kültürlerarası öğrenme nasıl ele alınıyor?

2. Ekip Olarak Eğitim Vermek

2.1 Çokkültürlü Ekip Çalışması

2.1.1 Neden çokkültürlü bir ekipte çalışmalı?

Pek çok eğitim etkinliği tek başına çalışan bir eğitmen tarafından hazırlanır, yürütülür ve değerlendirilir. Eğitmenin o belli kurs için gereken deneyim ve yeterliliğe sahip olması koşulu altında, böyle bir işleyişin avantajları vardır. Eğitmen gerekli kararları alabilir ve kendi yaklaşımına ve çalışma ritmine uygun tutarlı bir ders yapısı ve yöntemi oluşturabilir. Diğer taraftan, bir ekip içinde çalışmak zaman ve enerji alır. İnsanlar farklı fikirlere ve çalışma şekillerine sahiptir, birlikte çalışma süreci yorucu ve sinir bozucu olabilir, sonuç kaotik ve performansın kalitesi tutarsız olabilir.

Bunlara rağmen, uluslararası veya çokkültürlü bir katılımcı grubu için bir eğitim kursu düzenlerken, sorumluluğu çokkültürlü bir eğitmen ekibine teslim etmek için çok sağlam gerekçeler vardır.

Farklı altyapılara ve çok çeşitli deneyimlere, yaklaşımlara, bakış açılarına ve fikirlere sahip olan insanlarla bir ekip içinde birlikte çalışmak elbette daha fazla anlaşmazlık ve tartışmaya neden olabilir ve farklı algı ve davranış şekillerine karşı daha fazla esneklik, hoşgörü ve açıklık gerektirir. Başkalarının bakış açılarını anlamak ve ödünde bulunmak için çaba göstermeyi gerektirir. Ekibin dinamikleri eldeki işe odaklanılmasını engelleyebileceğinden, kültürlerarası ekip çalışması etkin olmayabilir. Bununla birlikte iyi düşünülür ve yönetilirse, farklı ekip üyelerinin kaynakları ve yeterliliklerinin birbirlerini tamamlaması sayesinde zengin ve yaratıcı bir süreç ile görevin ve hedef grubun karmaşıklığına uygun sonuçlar ortaya çıkarır. Heyecan veren, harekete geçiren ve oldukça etkin bir süreç olarak kültürlerarası ekip çalışması böyle bir şeydir. Kültürlerarası ekip çalışması tüm ekip üyeleri için karşılıklı derin bir öğrenme deneyimi olmanın yanı sıra, eğitimin iş yükü, sorumlulukları ve stresi karşısında birbirine destek olmak için de bir olanak olabilir.

Belki de en önemlisi, ekip içindeki çeşitliliğin ekip içinde eğitim kursu sırasında ortaya çıkabilecek temel sorunların sinyallerinin alınabilmesine ve önceden tartışılabilmesine olanak vermesidir. Kişisel tercihler ve deneyimler, kültürel farklılıklar, Avrupa içerisindeki ve dışındaki farklı toplumsal gerçeklikler ve eğitim sistemleri, öğrenmeye ve eğitime yönelik yaklaşımımızı etkiler. Katılımcılarda yaygın olarak görüldüğü gibi, eğitimciler de farklı öğrenme, eğitim ve birlikte çalışma yollarına ve tarzlarına sahiptirler, farklı öncelikleri vardır ve farklı yöntemleri tercih ederler. Bunları tartışmak ve aralarında bir denge kurmak eğitimin kültürel açıdan tekil olmasını bir nebze olsa da engeller ve katılımcıların atıfta bulunabilecekleri ve işe yarar bulabilecekleri bir yaklaşımın veya yaklaşımların bir karışımının ortaya çıkma olasılığını artırır.

Düşünmeniz için öneriler

Çeşitlilik - ne anlama geliyor?

Bir seminer veya eğitim kursu için 'çeşitliliğe sahip bir ekip' oluştururken dikkate alınabilecek birçok etken vardır: Kişinin geldiği ülke veya bölge, etnik ve kültürel geçmiş, örgütsel geçmiş, yaş, cinsiyet vb.

1. Bir eğitim ekibinin üyelerini seçerken hangi etkenleri önemişorsunuz?
2. Örgütünüzün veya hizmetinizin dikkate almanız gereken kurumsal zorunlulukları bulunuyor mu? Bunlar neler?

2.1.2 Bir ekibi ekip yapan nedir?

İster katılımcı grubu, ister çalışma veya değerlendirme grubu, enformel gruplar veya bir eğitmen grubu olsun, eğitim kurslarında olan çoğu şey bir grup içerisinde gerçekleşir. "Grup davranışı tam bir kaostan inanılmaz bir başarıya kadar değişen bir çeşitlilik gösterir, ancak giderek daha

net bir şekilde anlaşılıyor ki gruplar ekip adı verilen daha üretken birimler haline gelebilmeleri durumunda daha büyük bir başarı yakalıyorlar” (Maddux, R. B. 1990, s.10). Grup ve ekip birbirlerinin yerine kullanılabilen sözcükler olmadıkları gibi, grup olduğu belli olan bir şey daha iyi hissetmek adına ‘ekip’ olarak etiketlenmemelidir.

Bir grup şu durumlarda ekip haline gelir:

- Üyeleri yaptıkları işi sahipleniyorlar ve ortak olarak oluşturulmuş hedeflere inanıyorlarsa.
- Kişisel hedeflere ve ekip hedeflerine karşılıklı destekle ulaşılacağına ilişkin ortak bir anlayış varsa.
- Kararlar katılımcı bir şekilde alınıyorsa.
- Üyeler işin başarısına kişisel kaynakları, nitelikleri ve yeterlilikleriyle katkıda bulunabiliyorlarsa.
- Üyelerin birbirlerinin bakış açılarını anlamak için çaba gösterdikleri, fikirlerin, görüşlerin, anlaşmazlıkların, duyguların ve soruların ifade edilmesine olanak veren bir güven ve teşvik ortamı varsa.
- Üyeler becerilerini geliştirmeye ve bunları işleri sırasında uygulamaya teşvik ediliyorlarsa.
- Çatışma etkileşiminin normal bir yönü olarak ve yeni fikirler, yaratıcılık ve gelişim için fırsat olarak görülüyorsa.

(*a.g.e.*, s. 10-12)

Bu ilkeler oldukça ilham verici olmakla birlikte, hâlâ bir ekibin gerçekten çalışır hale nasıl getirilebileceği konusunu ele almamız gerekiyor. Gelecek bölüm dikkate alınması gereken bazı noktaları ve ekibiniz içinde kullanabileceğiniz yöntemlere ilişkin bazı fikirleri özetliyor.

2.2. Ekip oluşturma ve ekip hayatı

2.2.1. Ekibi oluşturmak

Ekibin olası üyeleri çok çeşitli örgütsel ve pratik kriterlere göre belirlenebilir. Örgüt içinde belirli bir işlevi olan kişiler dahil edilecek mi? Eldeki mali kaynaklar neler? Bu noktaların yanı sıra, kursun teması ve hedef katılımcı grubu hangi eğitimcilerin eğitim için uygun bilgi, deneyim, geçmiş ve yaklaşıma sahip olduklarını belirlemenin önemli etkenleri olmalıdır. Ayrıca, ekip hedef katılımcı grubunun bileşimini yansıtan bir coğrafi ve kültürel altyapıya ve yaklaşım dengesine sahip olmalıdır. Her bir eğitimcinin yeterlilikleri esas olsa da, grubun bileşimini düşünülürken bunların arasındaki tamamlayıcılığa dikkat etmek de önemlidir. Bir ekip en iyi şekilde yeterliliklerin ve kaynakların birbirlerini tamamladıkları ve kursun hedefleriyle ilişkili olarak yapıcı bir şekilde kullanıldıkları ortamda çalışır.

Farklı ekip üyelerinin çalışmalarda kullanacakları dil üzerinde dikkatlice düşünülme değerlidir. Ekip içindeki iletişimin önemli olduğu açıktır ve kullanılan dil(ler)de kendini ifade etme kapasitesi, ekip içindeki katkıda bulunma ve güç yapılarında etkili olma olanaklarını etkiler. Ortak çalışma dilini iyi bilen eğitimciler seçmek bu nedenle akılcıca bir karar olabilir. Bu, ekip içinde farklı çalışma dillerine sahip katılımcıların bulunmasının yararlı olmayacağı anlamına gelmez. Tam tersine, eğitim kursu (veya sadece küçük çalışma grupları) sırasında farklı çalışma dilleri kullanmak katılım açısından daha eşit olanaklar yaratır ve katılımcılar arasında dilin yaratabileceği güç yapılarını dağıtır. Ayrıca gençlik çalışmalarında kullanılan birçok kavramın kültürel anlamını gözlerinde canlandırmalarına yardımcı olur.

Ekte kimlerin yer alacağı kararı verildikten hemen sonra, ortak çalışma başlayabilir. Eğitim kursunun başlangıcına kadar, programın geliştirilmesi gerekir ve ekip birlikte nasıl çalışacağını ve eğitimin hedeflerine nasıl ulaşacağını çözmelidir.

Pek çok temel sorun bir hazırlık toplantısıyla çözülebilir. Eğitim kursu öncesinde bir veya birden fazla hazırlık toplantısı düzenlenip düzenlenmeyeceği, mali olanaklar veya ekip üyelerinin uygunluğu gibi etkenlere bağlıdır. Bazı unsurlar elbette eğitim kursu öncesinde e-posta, faks veya telefon yoluyla tartışılabilir ve hazırlanabilir. Yine de hiçbir şey tüm ekip üyelerinin kendi fikirlerini paylaşıp tartışmak ve eğitimin temel değerleri, hedefleri ve programı üzerinde anlaşma sağlamak üzere bir araya gelmelerinin yerini tutmaz. Özellikle eğer ekip üyelerinin tamamının veya bir bölümünün daha önce bir arada hiç çalışmamış olmaları durumunda, eğitim kursuna hazırlık amacıyla düzenlenen bir ekip toplantısı ayrıca ilk defa birlikte çalışma ve iş arkadaşları olarak birbirini tanıma deneyimi sağlar.

Kursun çerçevesini belirlemenin, programı hazırlamanın ve görevleri dağıtmanın yanı sıra, ekibi inşa etmeye ve toplantıyı değerlendirmeye de biraz zaman ayrılmalıdır. Toplantı sona ermeden önce görevlerin net bir şekilde dağıtılması ve işlerin tamamlanması gereken teslim tarihlerinin belirlenmesi önemlidir. Kim neyi ne zaman yapacak? Neler e-postayla yapılabilir, neler yapılamaz? Bir sonraki toplantıya kadar sürecin belirlendiği gibi takip edilmesini güvence altına almak amacıyla toplantı sonrasında ekip üyeleri arasındaki iletişim için bir koordinatör kararlaştırılması faydalıdır.

Ekip üyeleri için neden bir ekip sözleşmesi yapmayalım?

Örneğin,

- Birbirimizle dürüst bir şekilde iletişim kurmaya çabalayacağız.
- Tüm eğitim toplantılarına katılacağız.
- Eğitim kursu sırasında olabildiğince birlikte olmaya çalışacağız.
- Birbirimizin performansını gündelik olarak değerlendireceğiz.
- Birbirimizin oturumlarını bölmeyeceğiz.
- Oturumun sonunda oturum koordinatörünün kaçırmış olabileceği ek öğrenme noktalarını vurgulayarak, birbirimizin oturumları sırasında yapıcı bir şekilde katkıda bulunmaya çalışacağız.

(Guijt ve diğerleri, 1992)

Ekibinizin işlemleri için bu unsurlardan hangilerini önemli buluyorsunuz?

2.2.2 Bir güven, destek ve kişisel ifade ortamı yaratmak

Ekip inşa etmek, ekip üyelerinin birbirlerini tanımalarına ve ekip içindeki yerlerini anlamalarına olanak veren bir atmosfer yaratılması açısından faydalıdır. Eğitim sırasında kişisel ifade ve katkıları, karşılıklı desteği ve ekip çeşitliliğinin yapıcı bir şekilde kullanılmasını teşvik etmek için gereken açık bir güven ve saygı ortamı yaratılmasının temelidir. Ekip inşa etmek eğitmenler arasında şunların paylaşılmasını içerir:

- Eğitim kursundan ve ekip çalışmasından beklentiler,
- Bu ekibin bir parçası olma motivasyonu,
- Gençlik çalışması ve eğitimlerdeki daha önceki deneyimlerin yanı sıra bu kursla ilgili olabilecek diğer deneyimler.

Ekip inşa etmenin başka bir unsuru herkesin çalışma şekilleriyle bazı güçlü ve zayıf yanları hakkında ilk bir fikir edinmek olabilir. Son olarak ve en önemlisi, birbirinin arkadaşlığıyla ve birlikte çalışma fırsatıyla mutlu olmak için bir fırsat yaratmalıdır. Evet, birlikte çalışmanın eğlenceli olacağı söylenebilir! Ekip ruhu bu konuların toplantı sırasında veya akşam yemeğinde resmi olmayan bir şekilde konuşulmasıyla geliştirilebilir. Özel egzersizler birlikte çalışmaya başlamakta ekibe yardımcı olabilir. Ayrıca buzları kırmak için kullanışlı araçlar olabilir ve eğitmenlerin ekip içinde rahatlamalarına yardım edebilir. Aşağıda iki örnek egzersiz bulacaksınız.

Öncülük ve takip etme: Birbirini gözler bağlı bir şekilde eğitim alanına götürmek

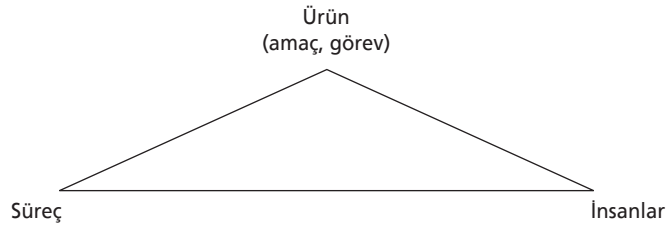
- Amaç: Karşılıklı güven inşa etmek. Birini takip etmeyi ve ona öncülük etmeyi deneyimlemek.
- Görev: Tüm ekip üyeleri bir çizgi halinde önlerindeki kişinin sırtını görecektir şekilde sıralanır. Sıradaki ilk kişi haricinde herkesin gözleri bağlanır ve ellerini önlerindeki kişinin omuzlarına koyarlar. Sıranın başındaki kişi daha sonra sıradakileri eğitim alanına (veya toplantı alanına) doğru götürür. Birkaç dakika sonrasında roller değiştirilir, böylece herkes bir kere öncü olur. Bu egzersizi çeşitlendirmek için yaratıcılığınızı kullanın: Lider diğerlerinden farklı şeyler yapmalarını isteyebilir, mesela bazı 'engelleri' aşmak, konuşmak, şarkı söylemek veya resim çizmek gibi.
- Süre: 4 kişilik bir ekip için 20 dakikaya ek olarak egzersiz sonrasında tartışmak için de biraz zaman.
- Malzemeler: Bir kişi haricinde ekip üyeleri için göz bağı.

İdeal eğitmen veya katılımcınız kim?

- Amaç: Bu eğitim kursu için idealinizdeki eğitmeni veya katılımcıyı hayal etmek. Bu unsurların hangilerinin ekip üyelerince paylaşıldığını ve hangilerinde farklılaşıldığını bulmak. Birlikte çalışır ve farklı fikirlerin eşgüdümünü sağlarken yaratıcılık ve hayalgücü kullanmak.
- Görev: Tüm ekip üyeleri büyük bir kâğıt etrafında (örneğin bir kâğıt tahtası) oturur veya ayakta durur. Her ekip üyesine (farklı renkte) kalın keçeli bir kalem verilir. Bu kâğıdın üzerine bir eğitmen veya katılımcı çizin. İsteyen kişiden başlayarak, herkes olmasını istedikleri nitelikleri yazsın. Bu çizim sürecinde karşılıklı konuşulmamalıdır.
- Zaman: Çizim için yaklaşık 10 dakika ve ardından tartışmak için biraz zaman.
- Malzemeler: Bir büyük kâğıt ve tüm ekip üyelerine yetecek sayıda keçeli kalem.

Ürün, süreç ve insanlar: 3P üçgeni

TE-3



3P üçgeni, yani ürün, süreç, insanlar (İngilizcede *product*, *process* ve *people*) her ekibin çalışması sırasında dikkate alınması gereken farklı kutupları teslim eder. Pek çok ekip, zamanın her daim kıstıtlı olması gerçeği karşısında, ürüne, ulaşılacak amaca odaklanma eğilimindedir, çünkü bu en etkin çalışma biçimi olarak görülür. Bu metinde sürekli olarak savunulduğu gibi, farklı etkenleri dengelemek eğitimi her zaman geliştirir. Ekibin içindeki her üyeye dikkat gösterilmesi önemlidir. İşler ve ekip hakkında ne düşünüyorlar? Bu ekip sürecini nasıl etkiliyor? Buna bağlı olarak, çalışmalarını organize edebilmek için bir ekibin bir ölçüde bir yapıya, bazı kurallara ve sorumluluk ve görev dağılımına ihtiyacı bulunur. Yine de, bunu çok abartmak yaratıcılığa ve doğallığa zarar verebilir. Ürün, yöntem ve insanlar arasında önemli olan tek şey dengedir. 3P modeli farklı şekillerde kullanılabilir. Daha ayrıntılı bir açıklaması *Proje Yönetimi Eğitim Kılavuzu*'nda (s. 77-78) bu-

lunabilir. *Örgüt Yönetimi Eğitim Kılavuzu* bunu liderliği ele almanın bir yolu olarak sunar (s. 46). Elinizdeki eğitim kılavuzu ise 4. bölümde grup dinamiklerini ve 'tema merkezli etkileşimi' (3.3.1 ve 4.1.3) ele alırken, bunu tekrar farklı bir şekilde gündeme getiriyor.

Başarılı ekip iletişimi için bazı öneriler:

Birbirinizi dinleyin ve karşdakının ne söylediğini içtenlikle anlamaya çalışın.

- Sorular sorun.
- Kavramları ve kavrayışları açıklığa kavuşturun (eğitim ne demek? kolaylaştırma ne demek?).
- Duygularla baş edin.
- Birbirinize destek verin.
- Olumlu geri bilgilendirme sağlayın.
- Yapıcı eleştirilerde bulunun.

2.2.3 Liderlik, sahiplenme ve katılımcı karar alma

Pek çok örnekte, bir ekibin büyük olasılıkla ekip toplantısı için çağrıda bulunan ve eğitim etkinliğini düzenleyen kurum veya örgüt adına işleri yürüten kişi görevini üstlenen belirli bir lideri bulunur. Koordinatör genellikle ekibin iyi bir başlangıç yapmasını ve bazı idari işlerin yapılmasını sağlamalıdır.

İdari çerçevenin ve ekip üyelerinin koşullarının, sorumluluklarının ve görevlerinin açıkça belirlenmesi ekibin işleyişe geçmesinin temelini oluşturur. Ekip hangi kararları alabilir? Nelere önceden karar verilmiştir? Ödeme, sözleşme ve kurumsal beklentilerle ilgili durum nedir? Tüm ekip üyeleri aynı sorumluluklara mı sahiptir?

Çalışma süreci boyunca, ekip lideri olarak yerine getirilmesi gereken bazı görevler vardır. Bunlar arasında örneğin toplantılara başkanlık etmek (kararların alınmasını, gündeme uyulmasını vb. güvence altına almak), idari görevlerle (sözleşmeler, katılımcılara davet, katılımcılarla iletişim gibi) uğraşmak, ekip toplantılarının raporlarını yazmak ve toplantılar arasında ekip içindeki iletişiminin esgüdümünü yapmak vardır. Bu görevlerin bazıları ekip içinde paylaşılabilir. Bu ekip üyelerinin eğitim programını ve ekibin kendisini sahiplenilmelerine ve bunun sürdürülmesine yardımcı olabilir. Üyelerin eşit sorumluluklara sahip oldukları demokratik yapıdaki ekiplerde bile güç ilişkilerinin ortaya çıkabildiği akılda tutulmalıdır. Bir ekip çalışmasında liderliği sağlamak, en temelinde bu dinamiklerin ve güç ilişkilerinin nasıl ele alındığına bağlıdır. Ekip üyeleri birbirleri tarafından ve katılımcılar tarafından farklı şekillerde algılanırlar, farklı nitelikleri, yeterlilikleri ve kişilikleri vardır. Zorlayıcı olan bu farklılıkların ekip içinde bir rekabetin ortaya çıkmasıyla değil, birbirine desteğin beslenmesiyle sonuçlanmasıdır.

Kendinize sormanızda faydası olacak bazı sorular:

- Bu ekibin, büyük olasılıkla onu başka ekip üyelerinden farklı kılan bir lideri var mı?
- Kararlar nasıl veriliyor?
- Ekip içinde her kişi kendi potansiyeline uygun oranda katkıda bulunma şansına sahip mi? Eğer değilse, neden böyle?
- Örneğin bir kişi çok fazla baskın veya suskun olduğunda ne oluyor?
- Ne zaman, hangi önceliklerin olduğuna kim karar veriyor?
- Sonuç ne zaman süreçten daha önemli hale geliyor?
- Görevler nasıl dağıtılıyor?
- Kim daha çekici görevleri (hoş bir egzersizi yapmak veya önemli bir ana oturum konusu anlatmak) almakta, kim ise daha az görünür ve çekici olanları?
- Ekip katılım için eşit fırsatlar yaratmak konusunda neler yapabilir?

Katılımcı ve etkileşimli bir ekip çalışması ve karar alma süreci geliştirmek ekipteki her üyenin benzer şekilde katkıda bulunması anlamına gelmez. Ancak herkesin kendi potansiyelini tam olarak kullanarak katkıda bulunabildiğini ifade eder.

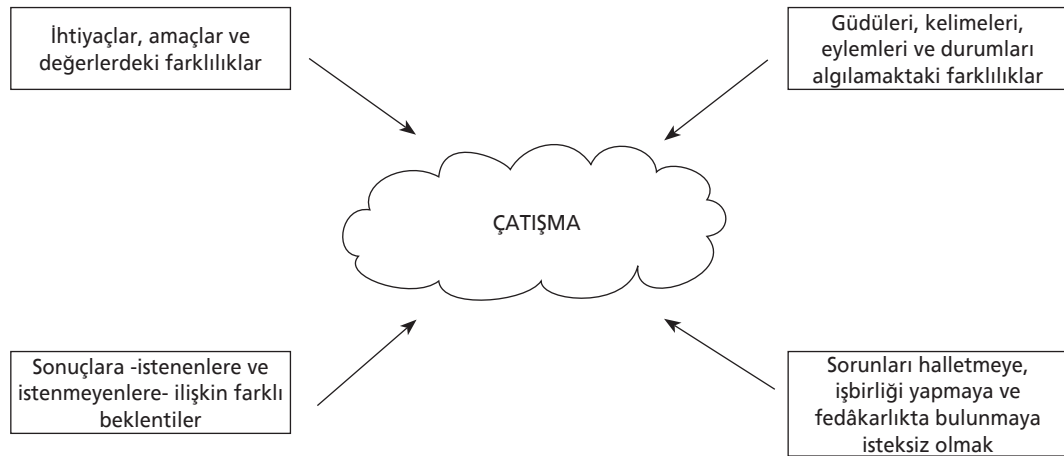
2.2.4 Ekip içindeki roller: Kişisel kaynaklara, niteliklere, yeterliliklere katkıda bulunmak

Hepimiz şu türden durumlarla karşılaşmışsınız: Bir ortamda bazıları daha fazla konuşur, bazıları daha az. Ekipte bazı kişilerin sunduğu fikirler benimsenirken, bazılarının fikirleri görmezden gelir. Bazı kişilerin yaratıcı fikirler bulma yeteneği varken, bazıları uygulamaya yönelik ayrıntılara takılıp kalır. Bazıları ekibi ileriye götürür ve çıkan işi sorgular, bazıları ise titizlik isteyen sorular sorar. Bazı üyeler hedeflere daha güçlü bir şekilde bağlıdır, diğerleri ise ekip ruhunu canlı tutmakta başarılıdır. Bir ekip içinde insanların üstlenebileceği çok sayıda rol vardır. Bu rollerin hepsi önemlidir ve üretken bir ekip çalışması için birbirini tamamlayıcı niteliktedir. İnsanlar ekibin bileşimine ve belirli durumlara bağlı olarak rollerini değiştirebilir. Farklı kişiler içimizdeki farklı özellikleri ortaya çıkarırlar ve belirli bir durum belirli bir davranış veya eylemi gerekli kılabilir.

Etkin ve tatmin edici bir ekip çalışması için tüm üyelerin kendi yeterlilikleri doğrultusunda katkıda bulunmaları, kendilerini rahat hissettikleri rolleri üstlenmeleri ve diğerlerince kabul ve değer görmeleri önemlidir. Ama bunu söylemesi kolay olsa da, yapması o kadar kolay değildir. Kendimizinkinden farklı bir davranış kolayca canımızı sıkabilir. İnsanların farklı ihtiyaçları ve katkı şekilleri olduğunu fikren anlamak, bu durumu kabul edip yapıcı bir şekilde kullanmak anlamına gelmez. Bu kişisel ve kültürel etkenlerle ekip davranışının belirlenmesinin iç içe geçmesi çok-kültürlü ekiplerde özellikle yaygındır. Bunlara ek olarak, iyi bir ekip çalışması ayrıca ekipteki diğer iş arkadaşlarımızla çalışmaya bir kişisel öğrenme fırsatı olarak ne kadar değer verdiğimiz ve ekibin gelişmeyi nasıl teşvik ettiğine bağlıdır. Ekibin kendini gözlemlemesi ve özenli bir şekilde geri beslemede bulunması bu süreç için temel unsurlardır (bkz. 2.3.2).

2.2.5 Çatışmayı gelişme ve yaratıcılık için bir fırsat olarak görmek

Bazen ekibimizin önemli anlaşmazlıklar yaşamadan uyum içinde olduğunda en iyi şekilde çalıştığımızı varsayabiliriz. Bunun herkes için uyum anlamına geldiğinden emin olduğumuz sürece, uyum içinde çalışmak elbette çok hoştur. Herşeyin her zaman görüldüğü gibi olmadığını ima etmeye çalışmıyoruz ama bazen görünürdeki ekip uyumu, aslında var olan ancak ifade edilmeyen anlaşmazlıkların ve kırgınlıkların bastırılması demektir. Yapıcı bir ekip çalışmasının, ekip üyeleri arasındaki çatışmalarla birlikte çalışmayı ve bunu ekip iletişiminin normal bir ögesi olarak görmeyi içerdiğini savunuyoruz.



Avrupa ve Amerika'dan çıkmış birçok kuram çatışmayla baş etmenin en iyi yolunun bunun hakkında açık, bilinçli bir şekilde ve doğrudan konuşmak olduğunu savunur. Bununla birlikte, başka bazı kültürel bağlamlarda, anlaşmazlıkları ve bunlarla ilişkili duyguları açıkça ve doğrudan ifade etmek kabul edilir değildir ve çatışmalar genellikle daha dolaylı yollarla çözülür. Bölüm 4.2 grup veya ekiplerdeki çatışmalarla başa çıkma konusuna daha yakından bakmaktadır.

2.2.6 Gerilimlere ve belirsizliğe karşı hoşgörü

Gerilimler ve belirsizlikler kültürlerarası ekip çalışmasının ayrılmaz parçalarıdır. Bunların varlığını kabul ederek işleri yürütmeye hâlâ devam edebilmek, ekip arkadaşlarıyla birlikte çalışmanın sorunlu ve zor bir yanıdır.

Temel gerilimler ve belirsizlikler arasında şunlar vardır:

- Kişisel ve kolektif çıkarlar arasındaki, 'kendim olmak' ve 'bütüne hizmet' arasındaki gerilim. Gerilimin her iki tarafı da temel niteliktedir ve ekibin çalışma denen bu dengeleme işinin kilit bir unsurunu gözler önüne serer.
- Değişim, esneklik ve yenilikçilik ihtiyacı ve zorluğu ile yerleşmiş yapılara, ilkelere ve kılavuzlara olan bağlılık arasındaki gerilim.
- İdeal amaçlar belirleyip bunlara ulaşmaya çalışmakla bunlara asla ulaşamayacağını bilmek arasındaki gerilim.

(Pohl ve Witt, 2000)

- Belirsizliğe karşı hoşgörü. Kültürlerarası ekip çalışması, üyelerin algı ve davranışlara ilişkin çok çeşitli doğrular olduğunu devamlı olarak kabul etmelerini gerektirir. Aynı fikre yönelik farklı yaklaşımlar normaldir ve benzer durumlara ilişkin farklı algılar ve yorumlar da bu şekilde kabul edilmelidir.

Bu gerilimler ve belirsizlikle yüzleşmek dengemizi bozabilir ve bizi kendi fikir ve kanaatlerimiz hakkında şüpheye düşürür; güvensiz, kafası karışık hissettirir, şevkimizi kırar. Bu da normaldir ve ortak değerler, amaçlar ve temel kabuller oluşturma süreci ekibin istikrarını sağlamak açısından değerli olabilir.

2.3. Hazırlıktan uygulamaya: Eğitim kursu sırasında ekip çalışması

2.3.1 Sorunları öngörmek

Ekibin gerçekte uygulamada birlikte nasıl çalıştığı ancak eğitim kursunun başlangıcından itibaren test edilebilir. Eğitimin harareti içinde, katılımcılar önünde performans gösterme baskısı ekibin işleyişine ilişkin iyi niyetlerin önüne geçebilir. Ortaya çıkması olası bazı sorunları önceden değerlendirmek ve bunlarla ilgili ekip stratejileri oluşturmak faydalıdır.

- *Ekip toplantıları ve ekip geri bildirimleri:* Hazırlanması ve yürütülmesi gereken bir program ve katılımcılarla sosyal zaman geçirme baskısına rağmen, düzenli ekip toplantıları için zaman ayırın. Toplantıların gündemini çoğunlukla programın değerlendirilmesi ve planlaması oluşturmaktır. Yine de her üyenin kurs, ekip ve kendilerinin ekip içindeki rolü hakkında nasıl hissettiklerini gözden geçirmeye vakit ayırın. Örneğin, ekibin geri bildirimleri için başlangıçta belli bir zaman belirleyebilirsiniz. Örneğin, 'Çarşamba akşamları daha uzun ekip toplantısı yapacağız ve bir saati ekip olarak kendimizi nasıl hissettiğinizi paylaşmaya ayıracağız'.
- *Uzmanlar:* Ekiple kısa bir süre çalışmak üzere davet edilmiş olan uzmanların veya konuşmacıların varlığı kırılgan ekip dinamiklerine zarar verebilir. Ekibinizde bu konuyla nasıl başa çıkacağınızı tartışın. Uzmanların rolü ne? Ekibin içine ne oranda dahil edilmeleri gerekiyor?
- *Zaman yönetimi:* Ekip üyelerinin, özellikle ama bununla sınırlı olmamakla birlikte kültürlerarası ekiplerde, farklı zaman anlayışları olabilir.
 - Ekip toplantısının saat 18:00'de başlayacağı belirlenmişse, gerçekten bu saatte başlıyor mu? Başlamıyorsa neden? Diğerlerini (veya her zaman aynı kişiyi) beklemek sorun yaratıyor mu, yaratmıyor mu?
 - Program sırasında plana ne kadar sadık kalıyor ve uyguluyorsunuz? Bir çalışma grubu tartışmasını tamamlamamışsa ne oluyor? Bir eğitmen olarak tartışmayı durduruyor musunuz?

Zamanın nasıl kullanılacağı konusunda temel bir anlaşmaya varmak kursun daha rahat yürütülmesini sağlayabilir ve ekip üyelerine belirli bir harekete geçmek konusunda daha fazla güven verebilir.

- **Ekip ve katılımcılar:** Ekip üyeleri katılımcılarıyla olan ilişkileriyle ilgili farklı beklentilere ve tavırlara sahip olabilirler.
 - Sosyal zamanlarında katılımcılarla birlikte vakit geçirmek ne kadar önemli? Katılımcılarla ne kadar vakit geçirmeli?
 - Katılımcıların kursla ilgili geri bildirimleriyle ilgili ne yapacağız? Ekip tarafından belirlenmiş öncelikler açısından katılımcıların ilgileri ve görüşleri ne kadar önemli?
 - Programın ve kursun sorumluluğunun ne kadarlık bir kısmını katılımcılara devretmek istiyoruz?
 - Katılımcılar ve eğitmenler arasında ‘mesleki ilişki’den kastımız ne?
 - Bu soruların ne kadarı hakkında fikir birliğine sahip olmalıyız?

Ekibiniz içinde hangi kararlar alınmış ve hangi konularda anlaşmazlık yaşanıyor olursa olsun, katılımcılar önünde bir ekip olarak davranıldığında, ekip katılımcılardan daha fazla saygı görecektir ve daha profesyonel olarak görülecektir. Bunun için sorunları tartışmayı ve anlaşmazlıklarla kızgınlıkları dile getirmeyi grubun önünde değil, ekip içinde yapmak gerekir. Sahne arkasındaki sorunlar ne olursa olsun, grubun karşısında nasıl yardımlaşılacağını ekip içinde açıklığa kavuşturun. Örneğin, o günkü oturum başkanı daha önce üzerinde anlaşılmuş bir noktayı belirtmeyi unutursa ne yapılacak? Bir başkası müdahale edecek mi? Nasıl?

2.3.2 Değerlendirme ve geri bildirim

Değerlendirme gelecekteki çalışmalarımızı daha iyiye götürmenin bir aracıdır ve bu nedenle ekip çalışmasının merkezinde yer alır. Ekip, programı, katılımcıları, amaçlara ne kadar ulaşıldığını ve ayrıca kendi yaptığı işi değerlendirmelidir. Bölüm 3.6 genel olarak değerlendirme konusunu ele alıyor. Ekip çalışmasını değerlendirirken, ekibin performansı ve dinamikleri, liderlik, karar alma, roller, iletişim ve çatışma yönetimi gibi unsurları dikkate almak gerekir.

Aşağıda ekip çalışmanızı nasıl değerlendireceğinize ilişkin dört fikir sunuluyor:

- **Değerlendirme turları:** Birçok ekip eğitim kursu boyunca günlük olarak veya başka bir aralıkta düzenli olarak değerlendirme turları gerçekleştirilmeye karar verir. Mahremiyeti olan ve rahatlatıcı bir ortamda birlikte oturmak yaptığımız işi değerlendirmenin, endişeleri paylaşmanın ve kritik konulara çözüm bulmanın en rahat yolu olabilir. Ekibin dinamiklerini yeniden canlandırmak için bu türden bir toplantı sırasında normalde çalıştığınız ortamı değiştirmek isteyebilirsiniz.
- **Ekip çalışmamız:** nerede duruyorsunuz?
 - Adım 1: Her üye bir kâğıda ekip hakkındaki görüşünü ifade eden bir cümle yazar (örneğin, ‘ekip farklılıklarını yapıcı bir şekilde çözemiyor’). Herkes farklı kâğıtlara birden fazla cümle yazabilir.
 - Adım 2: Bir kişi yazılan tüm kâğıtları bulunulan yerin ortasına getirir ve üzerlerindeki cümleleri okur. Ekip üyeleri daha sonra bunun etrafına yerleşirler ve kendi fikirlerini açıklar ve paylaşırlar. Bir beyana ne kadar az katılıyorlarsa, kâğıttan o kadar uzaklaşırlar. Bir bir tüm kâğıtlar okunur ve ekip üyeleri o konuda nerede durduklarını gösterir.

Bu yöntem bu bağlamda kullanıldığında, tartışma ve görüşlerin paylaşılması için gerektiğinde zaman ayırarak ve hassas konuların dile getirilmesine zaman harcayarak esnek bir şekilde kullanılmalıdır.

- **3P üçgeni:** Bölüm 2.2.2’de özetlenen yöntem ekibinizin yaptığı iş için belirlediği öncelikleri değerlendirmeye yarayan bir temel oluşturabilir. Ekibiniz neye odaklanıyor? Birbiriyle bağlantılı unsurlar arasında bir denge kuruyor musunuz?

- *Ekip işbirliği hakkında anket* (Ek 1): Eğer ekip uzun bir zamandır birlikte çalışıyorsa, bu bir analize başlamak için kullanışlı bir yol olabilir. Herkesten anketi kendi başlarına doldurmasını isteyin. Daha sonra sonuçları ekibiniz içinde paylaşın, karşılaştırın ve tartışın. Neler iyi gidiyor? Hangi konuları iyileştirmek istiyorsunuz? Anketin tamamlanmasının ardından tartışmayı kolaylaştırmak üzere dışarıdan bir eğitimci davet edebilirsiniz.

Kişisel geri bildirim: Neden, ne zaman ve nasıl?

Sizi bir eğitmen ve ekip üyesi olarak nasıl görüyorum? Ekip içinde birbirinin nitelikleri ve performansı hakkında bildirimde bulunmak hassas bir konudur ve çok özenli bir şekilde yapılmalıdır. Geri bildirimin odağında eğitmen olan kişi değil eğitmenin rolü olsa da (ki olmalıdır), eğitim kişilikleri de kapsar ve kendinizi genelde dinamik ve yoğun bir sürecin parçası haline getirmemiz anlamına gelir. Ve, hayattaki diğer tüm rollerde olduğu gibi, yapıcı bir havayla sunulsa bile, eleştiri acıtır, güvensizlik yaratır ve mahrem konuları ortaya çıkarır.

Olumsuz geri bildirimle başa çıkmak zordur. Olumlu geri bildirim önemlidir ve bunu duymak da hoştur, ancak tek başına yaptığımız işi geliştirmemize yardımcı olmaz. Eleştiriler elbette zayıf noktalarımıza değinmelidir, ama bu, yapıcı, geri bildirim alan kişinin kendisini geliştirmesine yardımcı olacak bir şekilde yapılmalıdır. Eğer ekip birbirine yeterince güveniyorsa, geri bildirim bir öğrenme deneyimi ve iç gözlemle kendini geliştirme etkinliği haline gelerek, ekip içinde daha fazla güven ve daha iyi çalışma koşulları yaratabilir. Ekip geri bildiriminin odağında ekibin işleyişi ve ekip üyelerinin üstlendikleri roller bulunabilir. Ayrıca kurs sırasında gelinen noktaya kadar ekip üyelerinin sergiledikleri kişisel yeterlilikler ve çalışma tarzları da konu edilebilir. Geri bildirimin nasıl kullanılacağı ekibin kendi performans değerlendirmesini ne kadar ileriye götürmek istediğine bağlıdır.

Geri bildirimde bulunmak için bazı ilkeler:

- Geri bildirim alan insanın ihtiyaçlarına dikkat gösterin.
- Sadece davranışı anlatın – yorumlamaya kalkışmayın.
- Değiştirilebilecek davranışlara odaklanın.
- Belirli olay ve durumları anlatın. Örnekler verin.
- Geri bildirimde bulunmanızın istenmesini bekleyin.
- Yargılamayın.
- Yapabiliyorsanız (eğer size sorulmuşsa), geri bildirim davranışın hemen sonrasında verin.
- Değişme veya değişmeme özgürlüğü tanıyın.
- Duygularınızı doğrudan dile getirin. (Örneğin, 'sen bunu yaptığında, beni güvensiz hissettiriyor')
- Olumlu geri bildirimde de bulunun.

(P. G. Hanson, 1975)

Geri bildirimde bulunmak için iki fikir

Ekip çalışması ve ekip içindeki roller hakkında bir egzersiz: Taşıt yöntemi

Adım 1: İkili veya bireysel olarak bu ekibi bir taşıt olarak hayal edin. İstedığınız herhangi bir taşıt olabilir, araba, traktör, vapur veya uçak. Taşıt, ekibin özüne ilişkin ne hissettiğinizi ifade ediyor olmalı. Bu taşıtı çizin.

Adım 2: Taşıtın içine farklı ekip üyelerini yerleştirin. Taşıtın hangi bölümüne karşılık geldiklerini hayal ediyorsunuz? Yelken, motor, pusula, koltuk, fren, küresel konumlama sistemi vb. kimler? Neden?

Adım 3: Birbirinize çizimlerinizi anlatın.

Adım 4: Sorgulama – Bundan ne çıkardık?

Süre: 4 kişilik bir ekip için en az bir saat.

Kişisel geri bildirimde bulunma egzersizi: Sıcak sandalye

- Ekibiniz için rahat bir mekân bulun. Bir çember şeklinde oturun ve tam ortaya bir sandalye yerleştirin. Tek tek her ekip üyesi bu 'sıcak sandalyeye' otursun.
- Sandalyedeyken, ekip üyelerinizden hangi konularda geri bildirim duymak istediğinizi söyleyin: Bir eğitmen olarak performansınız, ekipteki rolünüz ve benzeri. Ekip üyeleri daha sonra, üzerinde anlaşmış olduğunuz ilkelere uyarak size cevap versin.
- Her kişinin sıcak sandalyede ne kadar oturacağını belirleyin.
- Sıcak sandalyede otururken, tekil yorumlara tepki gösteremezsiniz, ancak geri bildirim turu tamamlandıktan sonra, sıra yeni üyeye gelmeden önce tepkileriniz ve sorularınız için zamanınız olacak.
- Gereken süre: Her ekip üyesi için 20 dakika.
- Dikkat: Bu çok hassas bir egzersiz olabilir. Geri bildirimde başlamadan önce temel ilkeler üzerinde fikir birliği sağlayın.

2.3.3 Buradan nereye gidiyoruz?

Her ekip farklı bir şekilde çalışır ve her yeni ekibin kendi yöntemini yaratması ve beslemesi gerekir. En önemlisi, geçmişteki deneyimlerimizi ekip çalışmasındaki yeterlilikleri geliştirmek için kullanabiliriz. Zorlu ve sorunlu çalışma süreçleri bir öğrenme kaynağı olabilir. Bazen aynı ekipte ikinci kez veya daha uzun süre çalıştığımızda, iletişim ve performansı iyileştirmek için bu çalışmayı eski ekip sürecinin üzerine inşa edebiliriz. Kültürlerarası ekip çalışmasının özellikleri hakkında daha fazla şey okumak istiyorsanız, *Proje Yönetimi Eğitim Kılavuzu*'yla *Örgüt Yönetimi Eğitim Kılavuzu*'na başvurabilirsiniz. **Ek 1** ekip işbirliği üzerinde düşünmeyi ele almaktadır.

Başarılı ekip çalışması için bazı ilkeler:

- Bağlılık! Bir ekip ancak her üyesi bunu istiyorsa etkin bir şekilde çalışabilir.
- Temel yaklaşımları ve fikirleri tartışmaya, ekip çalışmanızı değerlendirmeye ve birbirinize geri bildirimde bulunmaya zaman ayırın.
- Bir sözleşme yapın, herkesin sorumluluğu var!
- Ortaklaşa belirlenmiş değerler ve hedefler temelinde hareket edin.
- Kendinizi ve başkalarını kabul edin.
- Kişisel sorumluluk: Kendi eylemlerinden ve davranışlarımdan ben sorumluyum.
- Birbirinizin kabiliyetlerine ve performansına güven duyun ve yardımcı olun.
- Herkesin sınırlarına saygı gösterin.
- Yeni şeyler yapmak için risk alın, kendinizi zorlayın.
- Hataları öğrenmek için birer fırsat olarak kabul edin.
- Süreç yönelimli düşünme: Hedefler önemlidir, fakat sürecin kendisi de önemlidir. Ekip usullerini ve uygulamalarını gözden geçirerek kendisini geliştirebilir.
- Durumu incelemek ve sorunları çözmek için bazı usuller oluşturun.
- Duyguları çalışma sürecinin bir parçası olarak kabul edin.
- Verimli olmak ve sosyal kalite arasında bir denge kurun.
- Ekibin başarılarından gurur duyun.
- Ekip çalışması eğlencelidir de! Değilse, bir şeyler yanlış gidiyordur.

(Pohl, M. ve Witt, J. 2000'den uyarlanmıştır)

Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu Ortaklığının Müfredat ve Kalite Geliştirme Grubunun "Avrupa gençlik çalışanı eğitimi için kalite standartları" hakkında ekip çalışmasıyla ilgili önerileri:

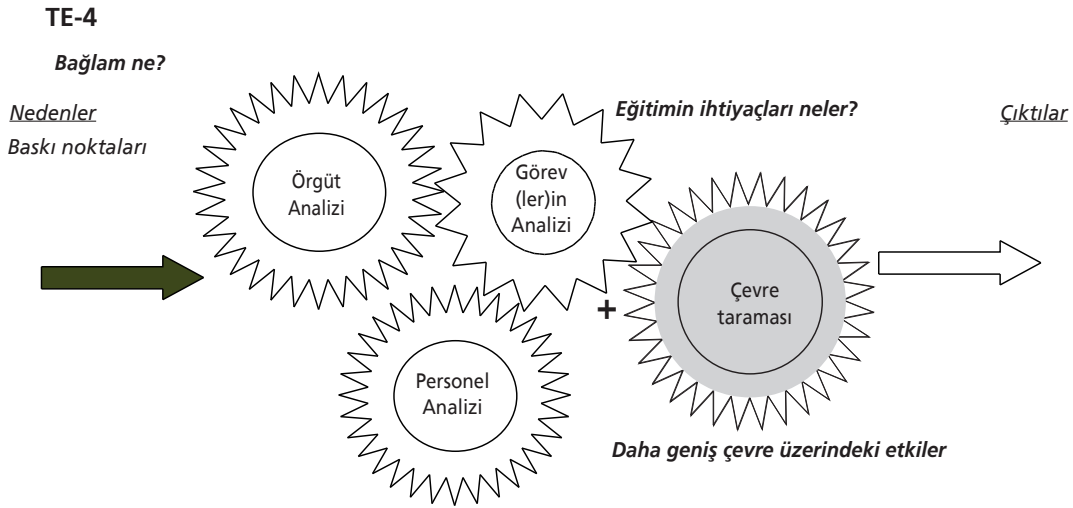
- Eğitimci ekibinin uluslararası bir bileşimi olması.
- Milliyet, geldiği ülke, toplumsal cinsiyet ve diğer önemli etkenler açısından eğitimci ekibinin dengeli bir bileşimi.
- Ekibin bileşimi katılımcılar grubunun bileşimini yansıtmalıdır.
- Eğitimci ekibi arasında ortak bir çalışma dili.
- Eğitimci ekibinin bileşimi kursu uygulamak için gereken bilgiyi ve yeterliliği yansıtmalıdır.
- Eğitim kursu öncesinde eğitimci ekibinin hazırlık toplantısı yapılması.
- Katılımcılar ve eğitimci ekibi için kabul edilebilir ve adil ekonomik koşullar.
- Aktörler (ekip düzenleyicisi, eğitimci ekibi, katılımcılar, gönderen örgütler) arasında net anlaşmalar.

3. Eğitimi Başlatmak

3.1 İhtiyaç Analizi

İhtiyaç analizi eğitim sürecinin ilk adımıdır ve en temel nitelikte olanlarından biridir. Eğitimin gerekli olup olmadığını belirlemek için, algılanan ihtiyaçlar hakkındaki soruları cevaplayan başlangıçtaki analizi tanımlar. Bu genellikle gençlik örgütleri tarafından gözardı edilen kritik bir noktadır. Bir gençlik STK'sı ve yakın çevresi içerisinde ciddi bir ihtiyaç analizini yürütmek çok fazla çaba, bilgi ve para gerektirir. Bu türden bir araştırma tüm Avrupa'daki gençliğe ilişkin farklı konularda yapılan araştırmalarla karıştırılmamalıdır. İhtiyaç analizinde gençlik örgütlerinin, aktif üyelerinin ve yakın çevrelerinin kendi çalışmalarını geliştirmek ve bütünleştirmek için duydukları ihtiyaçlara odaklanılır. Bu bölüm kısaca ihtiyaç analizi sürecinin bazı farklı özelliklerini ele alıyor.

3.1.1. İhtiyaç analizi süreci



(R.A. Noe, 1998'den uyarlanmıştır, s.51)

Örgütler içindeki ihtiyaç analizinin genellikle örgütün ne üzerinde çalıştığı, üyelerinin neleri başarmak istedikleri ve bunu başarmak için (bilgi, beceri ve tavır olarak) neye ihtiyaç duyduklarına ilişkin kapsamlı bir analizi içerdiğini belirtmek gerekir.

- **Örgüt analizi**, eğitimin gerçekleşeceği çerçeveyi ele almak anlamına gelir. Bunun içinde örgütün bulunduğu bağlamın, sürmekte olan gelişmelerin, üyeliklerinin, gönüllüklerinin, personel devamlılığının ve değişiminin analizi bulunur. Bir ihtiyaç analizi süreci örgütün odaklandığı temel alanları, bunların ortaya çıkardığı ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlara cevap vermek için gereken stratejiyi belirlemeyi amaçlar. Buna ilişkin bir örnek gelecek dönemde insan hakları eğitimine ağırlık vermeye karar veren bir gençlik örgütü olabilir. Bu örgütün, konu hakkında daha fazla bilgi edinmesi gerektiği ve eğitimi öncelik vermeyi planladığı başlığın özelliklerine uygun bir şekilde gerçekleştirmek için örgütte genel bir ayarlama yapmak zorunda olduğu açıktır.
- **Görev analizi**, bu hedeflere ulaşmak için örgütün yerine getirmesi gerektiği görevleri belirler. Bir önceki paragraftaki örneği kullanmaya devam edersek, bununla ilgili bir görev analizi insan hakları eğitimiyle ilişkili belirli işleri veya çalışma profillerini belirleyecektir. Bu çalışma profillerini yerine getirmek için gereken beceri, bilgi ve yeterliliklerin bir dökümünü çıkarmak da bununla bağlantılıdır.
- **Personel analizi**, mantıken görevlerin ve gereken becerilerin belirlenmesini takip eder. Planlanan etkinliklerin şu andaki uygunluğuna ilişkin bir ilk değerlendirmeyi içerir ve ayrıca gönüllüler, yönetim kurulu üyeleri, ekip, proje sorumluları ve benzerleri arasında eğitime ihtiyaç du-

yanları belirler. Bu analizin bitiş noktası örgüt içinde eğitime ne kadar hazır ve hevesli olduğunu incelemektir.

Şimdiye kadar üç farklı etkenden bahsettik ve bunlar karşınıza çıkabilecek hemen her ihtiyaç değerlendirmesi modelinde bulunabilir. Bununla birlikte, gençlik STK'ları ele alınırken, iki farklı konuyu da eklemek önemlidir.

- İlk nokta, şimdiye kadar vurgulanan üç konu açısından gençlik örgütlerinin kendine has özellikleridir. Gençlik STK'larında sürekli bir insan değişimi olduğundan, personel analizi diğer örgütlere kıyasla daha sık yapılmalıdır. Gençlik çalışmaları çok dinamik olma eğilimindedir ve sürekli değişim, örgütün güçlü yönlerinde ve zayıflıklarında kısa dönem içerisinde hızlı dalgalanmaların yaşanmasına yol açabilir. Basit bir örnek örgütün liderliğinde meydana gelen bir değişimin ya büyük bir sıçramayla ya da bir felaketle sonuçlanmasıdır.
- İkinci nokta çevre taraması adı verilen başka bir analiz etkeninin dahil edilmesidir (Bu TE-4'de görülebilir). Diğer sektörlerde, çevre taraması örgüt analizinin bir parçası olarak görülür. Gençlik sektöründe bu önemli kategoriyi özellikle vurgulama ihtiyacı vardır.
- Çevre taraması, gençlik STK'sının yakın ve daha uzak çevresinin bir incelemesidir. Bunu ayrı bir analiz olarak ele almak gençlik örgütlerinin çalışmaları üzerinde dışarıdaki çevrenin büyük bir etkisi olması nedeniyle önemlidir (örneğin devlet politikası, ana bağışçı kuruluşların istekli olması ve benzeri). İhtiyaç analizinin bu unsuru alandaki olası işbirlikçileri haritalar, ilgili rakipleri belirler, alandaki 'kilit aktörleri' saptar ve aralarındaki ilişkileri araştırır.

Uluslararası düzeyde çalışırken, bir gençlik STK'sının geniş kapsamlı bir ihtiyaç analizi gerçekleştirmesi neredeyse olanaksızdır. Yine de bu zorluk, sıklıkla yapıldığı gibi, buna hiç kalkışmamak için bir bahane oluşturmaz. Sık sık "Gençlik çalışmalarında daha fazla eğitmene ihtiyacımız var" veya "Müzakere becerilerine sahip X sayıda üyeye ihtiyacımız var" gibi ifadeler duyuyoruz, ancak bunlarla birlikte "niye" sorusunun sorulduğunu ne sıklıkta duyuyoruz? Her eğitim etkinliği, bu etkinliğin temel alacağı ihtiyaç analizinin oluşturulması sürecini takip etmelidir. Sonuçta tamamlanmış bir ihtiyaç analizine sahip olmakta kullanılacak bir şey yoktur. Bununla birlikte eğer hâlâ ihtiyaç analizinin iyi ve etkin eğitim programları yaratma döngüsündeki merkezi konumuna ikna olmamışsanız, utanabilirsiniz!

Düşünmeniz için öneriler

Örgütüm X başlığının güncel eğitim takvimimiz için özel bir öneme sahip olduğuna nasıl karar verdi?

İhtiyaçları kim, hangi yolla belirledi?

Eğitimin katılımcıları gerçekten böyle bir ihtiyaç içinde mi? Bunu nasıl biliyorsunuz?

Yukarıda anlatılan ihtiyaç analizi yaklaşımı sizin örgütünüz için uygun mu?

Örnek egzersiz: Çevre taraması nasıl yapılmalı?²

Mantık: Bir örgütteki pek çok eğitim ihtiyacı doğrudan veya dolaylı olarak dış faktörlerden etkilenebilir. Sıklıkla örgüt belirli eğitim etkinlikleri için olanaklarının yettiğinden daha fazla girdiye (arz) ihtiyaç duyar. Örgüt bu türden bir eğitim için yakın çevresinde gerçek bir ihtiyaç saptamamış, hatta oluşturulmakta olduğu eğitimi farklı bir örgütün zaten verdiğini keşfetmemiş olabilir. Eğitime yönelik çabayı başarıya ve başarısızlığa götüren çok sayıda fırsat ve tehdit vardır. Örgütteki görev ve personel analizleri bir örgütün içine bakarken, çevre taraması örgütün dışındaki önemli faktörlere odaklanır.

² Bu bölümdeki diğer analizler *Örgüt Yönetimi Eğitim Kılavuzu* ve *Proje Yönetimi Eğitim Kılavuzu*'nda anlatıldıklarından, burada çevre taramasına odaklanacağız.

Amaç: Olası veya sürmekte olan bir eğitim etkinliğini etkileyen dış faktörleri kesin bir şekilde belirlemek.

İhtiyaç duyulan süre: 2 saat.

Teknik ihtiyaçlar: Kâğıt tahtası kâğıdı, 2 farklı renkte kart veya yapışkanlı not kâğıdı, keçeli kalem.

Not: Bu egzersiz katılımcıların farklı örgütlerden geldikleri çeşitli eğitim kurslarında kullanılabilir. Böyle bir durumda, egzersizin, en sonunda ortaklaşa gözlemlerin ve sonuçların paylaşılmasıyla bitecek şekilde, 4 ila 8 üyeden oluşan gruplar halinde yapılması daha uygundur. Elbette bu egzersiz tüm katılımcıların az sayıda veya tek bir örgütten geldikleri eğitim kurslarında kullanılabilir. Bu durumda katılımcılar 4-5 kişilik küçük gruplara ayrılabilir, her grup ayrı bir çevre taraması gerçekleştirir ve daha sonraki bir aşamada ortak bir oturumda gözlemlerini ve sonuçlarını paylaşırlar.

Çevre taramasını uygulamak için adımlar:

1. Analiz alanını belirleyin; eğitim neyle ilgili?
2. Analiz ettiğiniz alanı etkileyen tüm dış faktörleri yazın; fiziki, altyapıyla ilişkili, teknolojik, sosyo-kültürel, ekonomik, hükümetten gelen, hükümet dışından gelen, örgütler-arası veya kurumsal ve başka aklınıza ne geliyorsa!
3. Her faktörün olası veya varolan etkisini belirleyin. Eğer bir etkisi olabilecekmüş gibi görünmüyorsa, listeden çizin.
4. Analiz ettiğiniz alan açısından o faktörün etkisinin olumlu mu olumsuz mu olduğunu belirtin.
 - Olumluysa, yeşil bir karta veya not kâğıdına yazın.
 - Olumsuzsa, kırmızı olanlara yazın.
5. Faktörün türünü ve bu faktör üzerinde bir etkiniz olup olmadığını belirleyin. Daha sonra kartı kâğıt tahtasına yapıştırın (TE-5'e bakınız).
 - Faktörleri aşağıdaki alanlara göre sınıflayın (TE-5'e bakınız).
 - Arz - örgütün eğitim etkinliği için sahip olduğu girdiler (uygun eğitim tesisleri, deneyimli eğitimciler, bu tür etkinlikleri düzenlemekteki geçmiş deneyimler vb.) ve nelere sahip olmadığı (eğitimi yürütmek için gereken fonlar, uygun eğitim desteklerinin olmaması vb.).
 - Talep - Böyle bir eğitim için talep olup olmadığı. Eğitimin türüne bağlı olarak, talep örgütün içinden veya dışından gelebilir (daha önce hiç bu tür bir eğitimden geçmemiş olan gençlik STK'sı gönüllüleri, STK'lar arasında bu tür bir eğitime olan ihtiyaca ilişkin farkındalığın düşük olması, gönüllüler arasında konu başlığına yoğun ilgi olması, vb.).
 - Rekabet / işbirliği - Benzer tür eğitimleri zaten uygulayan örgütler ve böyle bir eğitime dahil olmak isteyen örgütler (X STK'sı konu başlığında işbirliği yapmakla ilgileniyor, Y STK'sı zaten benzer eğitimler yapıyor, hükümet bu konuda ortaklar arıyor, vb.).
 - Yakın çevredeki genel koşullar - Eğitim projesini etkileyen diğer faktörlere kapsamlı olarak bakın (Örneğin Kafkaslar'daki bir kurs için sınırlardaki duruma, hükümetin gençlik çalışmalarına ilişkin güncel tavrına ve benzerlerine bakmak gerekir).
 - Her bir faktörü etkileyip etkileyemeyeceğinizi değerlendirin. Etkileyebiliyorsanız, dikkörtgenin içine alın (bakınız TE-5), etkileyemiyorsanız dışarıda bırakın. Emin değilseniz sınır çizgisinde kalsın.
6. Şimdi tablodaki tüm faktörleri gözden geçirin. Analiz ettiğiniz alanda en fazla etkiye sahip olanları işaretleyin.
7. Gözlemler / Sonuçlar

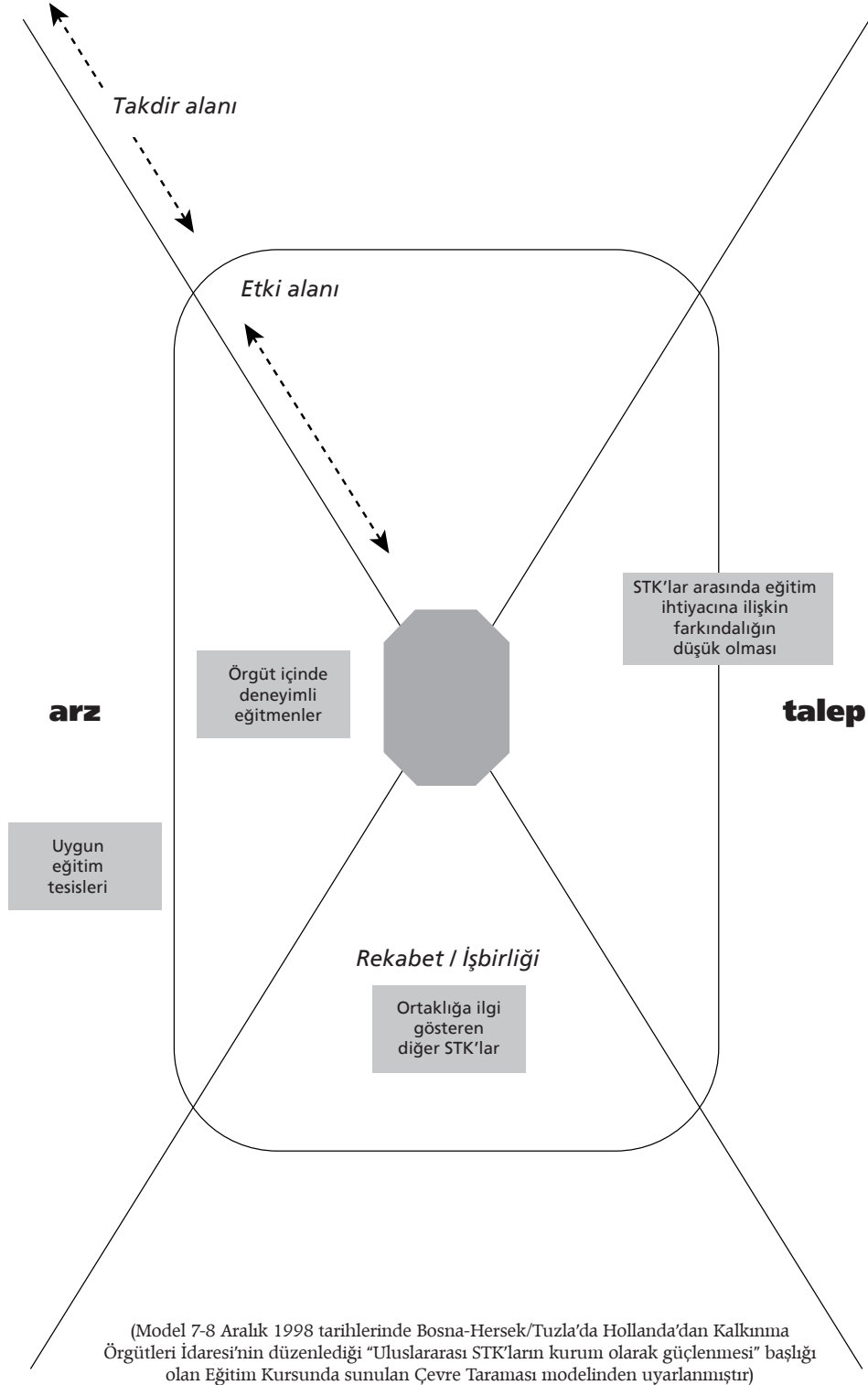
En önemli olumlu faktörler neler? En önemli olumsuz faktörler neler?

Hangilerini doğrudan etkileyebilirsiniz, hangilerini etkileyemezsiniz? Doğrudan etkileyemediğiniz faktörler için ne yapabilirsiniz?

Eğitim etkinliği yapılabilir mi? Bu etkinlik için yeterince talep var mı? Örgütünüz gereken kapasiteye sahip mi?

TE-5 Çevre Taraması Grafiği

(Bu versiyonda model bir örgütteki eğitim ihtiyaçlarının analizine ve eğitim olanaklarına göre uyarlanmıştır)



3.1.2 Eğitime onay vermek

Bölüm 1.1 Avrupa düzeyinde gençlik eğitimiyle ilişkili bazı konuları ele almıştı. Bu bölüm, ihtiyaç analizi sürecini eğitimi olanaklı kılan faktörlerle ilişkilendirmek için tekrar eğitimin bağlamı konusuna değiniyor. Bir eğitim çok farklı girişimlerle ve çok çeşitli güdülerle gerçekleştirilebilir. Bu bazı temel soruları ortaya çıkarıyor:

- Sorunları belirleyen ve eğitimin hitap edeceği ihtiyaçları tanımlayan kim?
- Kim düzenliyor?
- Amacı ne?
- Kim eğitim alıyor?

Bu sorulara verilebilecek farklı farklı cevaplar temel alınarak, bir etkinliğe onay vermeyi gerektiren dört farklı neden birbirinden ayrıştırılabilir.

Örgütün kendi ihtiyaçlarına cevap vermek için (bir gençlik örgütü kendi bazı ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla üyeleri için bir eğitim düzenler)

Bu durum sivil toplum gençlik örgütlerinde sıklıkla görülür. Bir gençlik örgütü kendi ihtiyaçlarını belirler ve bunlara cevap olacak bir eğitim öngörür. Sürecin tamamından kendisi sorumludur: İhtiyaçların belirlenmesi, hedeflerin tanımlanması, eğitimcilerin ayarlanması, fon bulunması, kendi üyeleri için eğitimin yürütülmesi ve sonuçların değerlendirilmesi. Örneğin izci ve kız rehber örgütleri kendi üyelerine düzenli olarak verilecek eğitimlere ilişkin düzenli bir şekilde geliştirilmiş takvimlere sahiptir.

Bağışçı politikalarından etkilenen eğitimler

Hükümet kurumları, büyük uluslararası hükümet dışı vakıflar ve diğer resmi veya hükümet dışı bağışçı örgütler (AB, Avrupa Konseyi, Açık Toplum Enstitüsü ve daha birçoğu) sıklıkla gençlik sektörüne ilişkin kendi ihtiyaç analizlerini yaparlar. Genellikle sonucunda ihtiyaç duyulan bir eğitim türü saptanır ve onaylanır. Sıklıkla uyguladıkları stratejiler arasında şunlar vardır:

- a) Eğitimi kendilerinin düzenlemesi. Bunun iyi bilinen örnekleri arasında Gençlik ve Spor Direktörlüğü'nün (Avrupa Konseyi) eğitim kursları, GENÇLİK Programının (AB) veya yerel düzeyde çalışan yerel AB ajanslarının SALTO eğitim kursları bulunur.
- b) Eğitimi uygulamak için başvuruda bulunup hibeye hak kazanan gençlik sivil toplum kuruluşlarının eğitim etkinliklerine fon sağlamak. Buna ilişkin örnekler için Gençlik ve Spor Direktörlüğü (Avrupa Konseyi) tarafından idare edilen uluslararası Gençlik STK'ları Programına ve Açık Toplum Vakfı tarafından Orta ve Doğu Avrupa'da finanse edilen etkinliklere bakabilirsiniz.

Sektörde çalışan birden fazla örgüt için düzenlenen eğitimler (eğitimi yürüten örgütten gelen katılımcılar dahil)

Bu tür eğitimler bir öncekinden oldukça farklıdır. Bu örnekte bir örgüt (veya ağ) fon başvurusu yapıp eğitimi yürütürken, eğitime farklı örgütlerden katılımcılar katılır. Bu yaygın bir uygulamadır ve daha geniş bir kesime ulaştığı ve çarpan etkisi potansiyeline sahip olduğundan, bağışçı kuruluşlar bu türden etkinlikleri destekleme eğilimindedir. Avrupa Gençlik Vakfı tarafından desteklenen projeler genellikle bu kategoridedir. Yukarıda 2(a)'da ayrıntıları verilen eğitim kursları sonucunda genelde bu tür eğitimlerde karar kılınır çünkü farklı örgütlerden üyeler bir araya gelebilir ve ortak öncelikler ve fırsatlar saptayabilirler.

Bir hizmet olarak sunulan eğitimler (örgüt veya eğitim ajansı potansiyel müşterilere sunmak üzere bir hizmet olarak eğitim vermekte uzmanlaşır)

Eğitim hizmetleri sunan uzman örgütler veya ajanslar da vardır ve bu hizmetleri ücretsiz verebilir veya belirlenmiş olan veya pazarlık yapılan bir ücretten verebilirler. Bu eğitim ajansları genellikle gençlik alanına yoğunlaşmış değillerdir, ancak atölye ve eğitim kursları düzenledikleri farklı başlıklarda uzmanlaşmış profesyonel eğitmenlere sahiptirler. Bu noktada belirli bir eğitim ajansına bağlı olmayan, farklı gençlik örgütlerine serbest çalışan eğitmenler olarak eğitim veren kişilere de değinmek önemlidir. Avrupa Gençlik Forumu ile Gençlik ve Spor Direktörlüğü'nün eğitmenler havuzunun bazı üyeleri bu şekilde çalışırlar.

Düşünmeniz için öneriler

1. Katıldığınız son eğitim etkinliğini düşünün; bu eğitime kim öncülük etmişti?
2. Bu eğitimi yukarıda bahsedilen kategorilerden hangisine sokarsınız?
3. Bu etkinliği kim finanse etti? Başışçının eğitimin hedefleri ve çıktıları üzerinde söz söyleme hakkı oldu mu? Etkinliğin genel amacı örgütün misyonu ve vizyonu ile ne derece ilgiliydi?
4. Katılımcılar kimlerdi?

3.2 Öğrenme, öğrenme çıktıları ve öğrenme tarzları

Bir önceki bölüm bize bir eğitimi gerekli kılan ihtiyaçlar üzerinde düşünmenin öneminden bahsetti. Bu ihtiyaçlara ilişkin analizi, bu ihtiyaçları karşılamak için ne gerektiğinin değerlendirilmesiyle ilişkilendirdiğinizde, bir eğitim oturumu veya programı planlamanın ilk adımı atılmış olur. Yani ihtiyaç analizi bu eğitimin insanların [belirli] bir şeyler öğrenme ihtiyacı duyması nedeniyle önerildiğini ortaya koyar. Bu bölüm öğrenme kavramını ele alıp, bunu bir eğitim stratejisi ve etkinliği sunma veya planlama pratiğiyle ilişkilendirerek devam ediyor.

3.2.1 Öğrenme

Çocukken bana öğrenmeyle ilgili iki durumda soru sorulurdu. 'Bugün okulda ne öğrendin?', hava durumunu sormak gibi sıradan bir soruydu. 'Umarım bundan bir şey öğrenmişsindir' ise evde yaptığım bir roket daha ateşlenmedikten sonra söylenen bir diğerydi. Bugün ilkokulda ne öğrendiğimin ayrıntılarını hatırlamıyorum, ama uzayı gerektiğince keşfetmek için çıkmak gazının yetersiz olduğunu hatırlıyorum.

Bu tür anılara dönüp bakma gayretini gösteren herkes için duruma, sonuçlara ve uyarılara bağlı olarak farklı yollarla, farklı zamanlarda öğrendiğimiz aşıkardır. Ayrıca kendi çevremizde nelerle iletişime geçtiğimize bağlı olarak farklı şeyler öğreniriz. Bundan çıkan sınavlardan geçmenin bilinçli ihtiyacımdan, trafik sinyallerini neredeyse bilinçsizce toplumsallaşarak öğrenmeye kadar, farklı motivasyonlar doğrultusunda öğrendiğimizdir. Öyleyse öğrenme bizi bilgi ve becerilerle donatmakla sorumlu, kabiliyetlerimizi geliştiren ve kendi tavırlarımızı, değerlerimizi ve duygularımızı anlamamızı sağlayan farklılaşmış ve karmaşık bir süreçtir.

Eğitmen olarak başkalarının öğrenmesini kolaylaştırmakla yükümlüyüz. Bunu yapmadan önce, gençlik eğitiminde ne türden bir öğrenmenin gerçekleştiği üzerinde düşünmemiz gerekir. İnsanları yeni ortamlar ve kişilerle, yeni durumlar ve tavırlar, ve hatta yeni yiyecek ve içeceklerle karşı karşıya getirdiğinden, eğitim büyük olasılıkla bu insanların toplumsal öğrenmesini devam ettirir. Grup dinamiklerini (4.1) dikkate alırken, insanların bu yeni deneyimleri içselleştirebilecekleri ortamları nasıl yaratabileceğimize baktık. Ancak eğitimler sadece yeni varoluş şekilleriyle ilgili değişimlerdir, insanların konular, sorunlar, beceriler, ihtiyaçlar, fırsatlar ve benzerini öğrenmelerine olanak tanımaya odaklanırlar. Önemli olan amaç insanların bu öğrenme sayesinde bir şeyler yapabilesidir. Öğrenmenin birbiriyle rekabet eden farklı tanımları bulunmakla birlikte, eğitim sırasında öğrenmeye ilişkin yararlı bir tanım bu ilişki üzerinde durur: "Hedefi davranışlarda kalıcı bir değişim yaratmak olan, farkındalıkla yapılan bilinçli bir süreç" (WAGGS, Danışmanlar için Eğitim Becerileri (*Training Skills for Advisors*, 2.2)). Bu nedenle, başkalarının öğrenmesini kolaylaştırmak için onların öğrenme şekilleriyle, arzu edilen değişimin başarılabileceği planlı bir süreç arasında ilişki kurmalıyız. Bir eğitim ortamı geniş bir ölçekte potansiyel deneyimler sunar ve bir öncekine Kolb'un (1973) bir tanımını eklersek, öğrenmenin bu deneyimler hakkında bilinçli olarak düşünmeyi içerdiğini savunabiliriz: "Öğrenme, bilginin deneyimlerin dönüşümü yoluyla yaratıldığı süreçtir. Bununla birlikte bir eğitmen bir eğitim sürecinin, isteği ve öğrenme ko-

şullarını kendiliğinden yaratacağını varsayamaz. Eğitimi meşru kılan ihtiyaçları saptadıktan sonra, eğitmenin eğitimle ilgili iki etkeni dikkate alması gerekir – öğrenmenin çıktıları neler olacak ve insanların bu çıktıları ulaşabilecekleri farklı yolları nasıl sunmalı?

3.2.2 Öğrenme çıktıları

“Eğer nereye gideceğinizi bilmiyorsanız, kendinizi hiç niyet etmediğiniz bir yerde bulduğunuzda şaşırmayın.” Bu söz veya bir benzeri tanıdık geldi mi? Uzun süredir eğitimle iç içe olan insanlar, bunu duyduklarında sadece bir klişe olduğu için değil, doğru olduğu da sık sık ortaya çıktığından öfleyip pöfleyeceklerdir. Katılımcıların gelişme gösterecekleri başlangıç noktalarını ve son çıktıları dikkatli bir şekilde tanımlamak kritik öneme sahiptir ve izleyen bölümler hazırlık aşamasında (ve uygulama sırasında programın gerekirse yeniden oluşturulmasında) dikkate alınması gereken çok sayıda etken üzerinde duruyor. İlk adım eğitimin *öğrenme çıktıları* tanımlamak ve daha sonra bunları *hedefler* haline getirmektir.

Bir eğitmen eğitim kursunun sonunda katılımcıların gerçekten ne başarmasını ister? Atölye çalışması sonunda katılımcılar neyi biliyor olmalı? Neyi yapabilir olmalı? Eve beraberlerinde neyi götürmeliler? Bunlar eğitim etkinliğinin nihai çıktısıyla ilgili sorulabilecek sonsuz sayıda sorudan birkaçıdır. Eğitim süresince katılımcıların beklentilerinden ve öğrenme tarzlarından, eğitimin nasıl değerlendirildiğine kadar, öngörülemez çok sayıda etken olduğu açıktır. Yine de eğitimin dinamiklerine ilişkin esnek bir yaklaşım ve ayrıntılı bir şekilde planlanmış bir yaklaşım birbirlerini tamamen dışlamazlar. Bir eğitmen öğrenme çıktıları üzerinde kafa yorarak programın destekleyebileceği öğrenme türlerini en üst sayıya çıkarabilir ve bu, eğitim stratejisi ve yöntemi içinde planlamayı etkiler. Yine de şu soru hâlâ cevaplanmış değil – Öğrenme çıktıları tam olarak ne demektir?

Gagne ve Medsker’e (1996) göre, “Öğrenme insanların kabiliyetlerinde büyüme sürecinin bir sonucu olmayan görece kalıcı değişimdir.” Devamında bu kabiliyetlerin belirli öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğunu, yani aklın ve beden farklı yönleriyle bağlantılı öğrenme şekli kategorileriyle ilişkili olduğunu savunurlar. Bunları aşağıda sistematik hale getirilmiş olarak sunuluyor.

Öğrenme Çıktıları

Öğrenme çıktısı türü	Kabiliyetin tanımı	Örnek
Sözel bilgi	Önceden kaydedilen bilgiyi söylemek, hakkında konuşmak veya açıklamak.	Okulda İkinci Dünya Savaşı’nın önemli tarihlerinin sorulması.
Entelektüel beceriler	Genel kavramları ve ilkeleri konuları incelerken uygulamak, sorunları çözmek ve yeni sorunlar bulmak.	Belirli gerekliliklere uyan bir proje teklifi tasarlamak.
Motor beceriler	Fiziksel bir eylemi kesin ve dakik bir şekilde yerine getirmek.	20 metrelik bir halata tırmanmak.
Tavırlar	Kişisel bir eylem şekli seçmek.	Bir eğitmen eğitimi kursuna katıldıktan sonra, eğitim oturumlarındaki yaklaşımınızı değiştirmeyi tercih etmek.
Bilişsel stratejiler	Kendi düşünme ve öğrenme sürecinizi yönetmek.	Belirli bir örgütün eğitim ihtiyaçlarını belirlemek üzere, üç stratejiyi seçip kullanmak.

(R. Gagne ve K. Medsker, 1996’dan alınmış ve uyarlanmıştır)

Farklı öğrenme çıktısı türleri arasında bir ayrım yapma ihtiyacı, sunulan farklı düzeylerdeki ve türlerdeki eğitimleri ayırtmaya ihtiyacından doğar. Eğer tablodaki listeye sıkı bir şekilde uyersak, gençlik eğitiminin en yaygın çıktıları genelde tavırlar, bilişsel stratejiler ve entelektüel beceriler düzeyindedir. Çokkültürlü ve çokdilli ortamlarda sözel bilgi çıktılarına daha az ağırlık verileceği açıktır ve motor beceriler daha da az yer tutar ama gençlik eğitimini dışa dönük bir tarzla verme çabası bunun popülerliğini giderek artırıyor. Bunun gibi modeller gençlik çalışmasında genellikle BBD'ye indirgenir: Bilgi, beceri ve davranış çıktıları. Bu bir referans noktası olarak yeterlidir, çünkü buradaki amaç kuramsal modellerin hepsini kapsayıcı bir şekilde ele almak değildir. Bunun yerine, öğrenme çıktılarının başlangıçtaki planlama süreciyle ilişkisi vurgulanıyor. Bunların dikkate alınması eğitim hedeflerinin tanımlanmasının temelini oluşturur ve ayrıca kişiyi eğitimde sağlanacak olan öğrenmenin değerleri ve amaçları üzerinde düşünmeye iter.

Öğrenme çıktılarını tanımlamanın başka bir önemli boyutu derinlik sorusudur. Eğitimci belirli bir başlık veya konuyu ne kadar "derinlemesine" ele almak ister? Başka bir deyişle, eğitimci katılımcıların ulaşmalarını istedikleri katılım ve öğrenme düzeyini dikkate almalı ve ulaşmalarını istedikleri bilginin türü hakkında kafa yormalıdır.

Aşağıdaki kutuya bakarsak, konu daha da anlaşılır hale gelebilir.

Altı Bilgi Düzeyi

1. Farkındalık - hatırlamak, tanımak, varlığının farkında olmak.
2. Anlamak - bir şekilden diğerine dönüştürmek.
3. Uygulamak - bilgiyi yeni bir durumda uygulamak veya kullanmak.
4. Analiz - bir durumu incelemek ve parçalara ayırmak.
5. Sentez - bilgiyi farklı bir şekilde yeniden bir araya getirmek.
6. Değerlendirme - açık bir kriter üzerinden yargıda bulunmak

(Klatt (1999) ile Krathwol, Bloom ve Masia (1964)'ten uyarlanmıştır).

Aşağıdaki örnek, genel anlamda eğitimle ilişkili bilgi düzeylerini gösteriyor.

Örnek: Bir kişi genel olarak eğitim ile ilgili ne tür bilgiye sahip olabilir?³

Eğitim etkinliğinin varlığının **farkında** olmak (bir kursun katılımcısı açısından) olabilecek en düşük düzeydir, **neden** var olduğu ve **amacının ne** olduğunu bilmekten de düşük bir düzeydedir. Belirli bir eğitim etkinliği türünü **nasıl** gerçekleştireceğini bilmek (uygulama) daha yüksek bir bilgi düzeyine sahip olmak anlamına gelir. Bir eğitim programını **inceleyebilmek** ve parçalarına ayırabilmek bilginin daha ileri taşınması ve süzülmesidir. Bunun ardından kendi eğitim programlarınızı (unsurları) **tasarlayabilmek** gelir. Ve bu şemaya göre, en üst seviye belirli bir kriter üzerinden değerlendirme yapmaktır ve **bu, sonuçlara varma** ve karar alma becerisini yansıtır (mesela bir eğitim programının bir başkasına kıyasla daha uygun olduğuna karar vermek).

Eğitim çıktılarının derinliği bir dizi nedenden ötürü önemlidir. İhtiyaçları programın tasarımıyla ilişkili bir şekilde belirlediğinden, ihtiyaç analizini anımsatır. Üstüne üstlük, bunları katılımcıların profiliyle birlikte düşünmek gerekir (bkz. 4.5.4). Şimdi tanımlanan öğrenme çıktıları üzerinden amaçları belirleme süreci üzerinde yoğunlaşacağız.

3 İzleyen paragrafta değerlendirme kelimesinin bu yayının geri kalanında özellikle eğitimle ilişkili olarak kullanıldığını aksine daha geniş bir anlamda kullanıldığını lütfen dikkate alın.

3.2.3 Amaçları tanımlamak

Amaçları tanımlamak eğitim etkinliği için belirlenmiş olan farklı öğrenme çıktılarını uygulamaya geçirmek olarak görülebilir. Ancak, bunun belirli bir etkinlik için belirlenen tüm amaçlar için geçerli olmadığı not edilmelidir. Öğrenme çıktılarının türlerini ve düzeylerini tartışırken, odak sadece bireysel gelişim üzerindeydi. Gençlik çalışmalarında (ve örgütlerin personelin eğitimini üstlendikleri diğer alanlarda) normalde iki amaç kümesi tanımlanabilir. İlk küme eğitimin katılımcılar için yararlarını özetleyen bireysel düzeydeki özel hedeflerden oluşur. İkinci küme bireysel katılımcıların ait oldukları örgütlerle ilişkilidir ve öğrenmenin örgüt ve yakın çevresi tarafından olası kullanım şekillerini ve etkilerini ele alır. Eğer bir kursun amacı çarpanlar yaratılması ve bunların harekete geçirilmesi ise, ikinci kümedeki hedefler daha da önemli hale gelir.

Bu, bir eğitim etkinliğinin tasarımcısının iki temel görevi olduğu anlamına gelir; bireysel eğitim çıktılarını eğitim hedeflerine dönüştürmek ve ikinci olarak da katılımcılar yeni edindikleri bilgileri kullanmaya başladıktan sonra beklenen örgütsel gelişmeleri ele alan hedefler yaratmak. Bunlar kolay işler değildir. Eğitmenin neyin bir eğitim hedefi olduğuna ilişkin net bir fikri olmalıdır ve anlaşılabilir ve ulaşılabilir hedefler oluşturmalıdır. Daha önemlisi, bu hedefler hakkında ayrıca katılımcılarla iletişimde bulunulabilmelidir ki onlar da eğitimin amaçlarına ilişkin beklentileri hakkında müzakere de bulunabilsinler.

Deneyimlerimize göre hedeflerle ilgili olarak farklı farklı terimler kullanılması yararlı değildir. Amaçlar mı, hedefler mi? Her ikisi de olabilir mi, olabilirse aralarındaki ilişki ne? Peki ya sayısal olanlar? Peki bunları başka dillere çevirmek istediğimizde ne oluyor? Başınızın dönmesine izin vermek yerine, hedefleri eğitim süresi içinde ulaşmaya çalışacağınız ifadeler veya geleceğe yönelik planlar kümesi olarak düşünmek işi kolaylaştırır. Aşağıda TE-6 bir hedefin temel özelliklerini ve değerlendirilmesine yönelik ilkeleri sunuyor. Bu kullanışlı bir tablodur, ancak bundan farklı değerlendirmeler de olabilir ve her eğitmen kendisi için en verimli olanın ne olduğuna kendi karar vermelidir.⁴

4 SMART olarak kısaltılan hedef yazma yöntemi Proje Yönetimi Eğitim Kılavuzu'nda sunuluyor.

TE-6

Hedef yazımında SPIRO modeli

Özgüleştirin (Specify)	Hedefler belirli olmalıdır (tam olarak ne yapacaksınız?)
Performans (Performance)	Amaçlar etkinlikler değil, değeri yüksek sonuçlara odaklanmalıdır. (Neyi başarmak niyetindesiniz?)
Katılım (Involvement)	Uygulamaya katılacak olanlar, hedeflerin belirlenmesinde de yer almalıdır. (Hedeflerde sizin yeriniz ne?)
Gerçekçilik (Realism)	Hedefler gerçekçi olmalı ve ödüllendirmelidir. Eğer çok ihtiraslıysalar, hayal kırıklığına yol açabilirler. Ancak hedefler zorlayıcı da olmalıdır, yoksa bunları başarmaktan gurur duyulacak bir şey de olmaz. (Var olan kaynaklarla gerçekleştirilebilir mi?)
Gözlemlenebilir (Observable)	Hedefler ölçülebilir ve gözlemlenebilir olmalıdır. (Bir eğitimci olarak başarılı olup olmadığınızı nasıl anlayacaksınız?)

Kaynak: Pfeiffer J. W. ve J. E. Jones (1972) (der.)

Hedef örnekleri:

Bireysel düzeyde (öğrenme çıktılarıyla ilişkili olarak belirlenmiş)

- Katılımcılara bir projeyi hazırlama, yürütme ve değerlendirme becerisi kazandırmak.
- Katılımcıların insan hakları eğitimi, liderlik ve program geliştirme, proje yönetimi ve kültürlerarası öğrenme alanlarındaki becerilerini geliştirmek.
- Katılımcıların Avrupa'daki formel olmayan eğitimin temel değerleriyle ilgili bilgi ve farkındalıklarını arttırmak.
- Katılımcıların gençlik etkinliklerinde kültürlerarası öğrenmeyi ele alma yeterliliklerini ve motivasyonlarını arttırmak.
- Formel olmayan öğretimdeki farklı eğitim anlayışları hakkında temel bilgi sağlamak.
- Katılımcılara kendi eğitim ihtiyaçlarını değerlendirmelerinde ve kendi deneyimlerinden öğrenmelerinde destek olmak.
- Katılımcıların yönetim ve liderlik becerilerini geliştirmek.

Örgüt düzeyinde (daha geniş çevre)

- Katılımcıların örgütlerindeki iletişim kalıplarında gözle görünür bir iyileşmeye katkıda bulunmak.
- Katılımcıların kendi örgütlerinde ve çevrelerinde katılım ve yurttaşlık hakkında yenilikçi gençlik projeleri geliştirmelerini teşvik etmek.

Not: Proje Yönetimi Eğitim Kılavuzu'nda hedef belirleme konusuna ayrılmış kapsamlı bir bölüm bulunur (s. 52-56).

Düşünmeniz için öneriler

Öğrenmenin gerçekleşmesi için sizce en önemli etkenler neler? Neden?

Hedeflerin öğrenme sürecine nasıl katkısı oluyor?

Hedefler her zaman ölçülebilir nitelikte olabilir mi?

Hedefleri katılımcılara iletmenin, aktarmanın etkin yolları aklınıza geliyor mu?

3.2.4 Öğrenme Tarzları

Gençlik alanında formel olan ve formel olmayan eğitimi bir araya getirmek yaygındır (bkz. 1.1.4). İster okul olsun ister üniversite, formel eğitim öğrenmenin entelektüel ve 'depolama' olarak adlandırılan yaklaşımına ağırlık verme eğilimindedir. Öğretmen "sahnedeki bilge" olarak öğrenecek olan kişilere gerekli bilgiyle doldurulacak içi boş birer depo olarak bakar ve depoların aslında zaten farklı şekillerde dolu olduklarını fark etmez. Bunun aksine, eğitmenin 'yanımızda duran rehber' görevinde olduğu eğitim, öğrenen kişiye bir depo olarak istediği yakıtı seçmeye ve kendisini istediği şekilde doldurmaya teşvik eder. Bu karşılık bazı noktaları gözardı eder; formel eğitimde geliştirilip formel olmayan eğitimde kullanılan pedagojik yaklaşımları, formel sektörün kendi içindeki çeşitliliği ve her iki sektörde de farklı tür eğitimlerin karşılıklı birbirini beslemesi gibi. Ayrıca formel olmayan eğitim adı altında yürütülen her şeyin otomatik olarak değer görmesi gerektiğini varsayar. Unutmayın ki üzerinde kampanya tişörtü ve ayağında sandaletlerle konuşan birini dinlerken de sıkıntıdan patlamıştınız.

Formel olmayan eğitimin ayırt edici özelliği *katılımcı-merkezli* olmasıdır ve katılımcı genellikle orada bulunmaya heveslidir. Amaç bireylerin kendilerinden, gruptan ve eğitimden öğrenecekleri bir süreç yaratmaktır. Katılımcı merkezli olmasından dolayı, eğitim ayrıca olabildiğince farklı yollarla kişisel gelişim (bkz. 1.1.2) ve öğrenme üzerinde durur. Bu genellikle 4H (head, hands, heart and health) yaklaşımı olarak, yani kafanızla, ellerinizle, kalbinizle ve sağlığınızla öğrenme yaklaşımı olarak adlandırılır ve entelektüel, araçsal, duygusal ve bütünsel öğrenme şekillerinin birbirine bağlı olduğunu vurgular. Bu kısaltılmış tanım bile belli kuramlara referansta bulunmaya gerek kalmaksızın, herhangi bir eğitim için değerli bir kontrol listesi sunar çünkü öğrenmemizi geliştirenin farklı öğrenme şekillerimizi sürekli olarak işin içine katmak olduğuna işaret eder. Bu kontrol listesinin ardındaki mantık bir eğitim ne kadar farklı boyutlara hitap ederse, öğrenmenin o kadar derin olacağıdır. Ayrıca nasıl öğrendiğimiz hakkında düşünmemiz, bilinçli olarak farklı öğrenme şekillerine hitap etmemiz ve bunlarla ilgili yeteneklerimiz üzerinde çalışmamız gerektiğini salık verir.

Şimdiye kadar farklı öğrenme şekillerini tartıştık ve bunları deneyimle ilişkilendirdik. Deneyimlerin birbirlerinden farklı olduğunu söylemeye gerek yok, ama insanlar ayrıca öğrenme tarzlarıyla da birbirlerinden farklılaşır. Öğrenme tarzları hakkında etkili kuramsal yaklaşımlar vardır ve başta Honey ve Mumford'un çalışması olmak üzere, gençlik alanında yaygın olarak kullanılırlar. Honey ve Mumford'un yaklaşımları *Örgüt Yönetimi Eğitim Kılavuzu*'nda ayrıntılı bir şekilde tartışıldığından (s. 19-22), burada onların çalışmasının temelini oluşturan, D. A. Kolb'un deneyimsel öğrenme döngüsü üzerinde duracağız.

Kolb özünde 'deneyimden öğrenme' ilkesini döngüsel bir süreç meydana getiren farklı, ancak birbiriyle bağlantılı aşamalara böler. Eğitim sadece deneyimle değil, bu deneyimle ne yaptığımızla da ilgilidir. Öğrenmenin deneyime dönüştürülmesi ve değerinin farklı yollarla süzülmesi gerekir. Döngü bir şeyi yapmaktan başlayarak, ne olduğu hakkında düşünmeye, deneyimi genelleştirip kavramsallaştırmaya ve bu yeni bilgiyi bir kez daha yaparak uygulamaya doğru ilerler. Dahil edilen öğrenme boyutlarının sayısı arttıkça, deneyim de o kadar zenginleşir. Ancak ne olduğu üzerinde düşünmeksizin ve bu düşünceleri anlamlı olduğu noktada uygulamaya dönüştürmeksizin, deneyimin bir yararı yoktur. Daha önce alıntılanan tanımın davranışta kalıcı değişim derken bahsettiği budur (3.2.1). Benim ateşlenemeyen uzay roketi örneğime dönersek, hastaneyi ziyaret etme deneyimi, benim neden orada olduğumu ve daha deneyimi yaşamaya devam ederken dönüş yolculuğundan nasıl kurtulacağımı düşünmediğim sürece boşa gitmiş olurdu. Eğitimle ilgili buna ilişkin bir örnek, katılımcılardan yapılandırılmış bir deneye katılmalarının istediği, kültürlerarası öğrenmeyle ilgili bir simülasyon oyunu olabilir. Öğrenme açısından kritik olan, buradaki sorgulama, analiz ve aktarımdır ve bunlar yapılandırılmış bir öğrenme ortamında toplum hakkında birşeyler öğrenme sürecini başlatır.

Karşımıza çıkan pek çok kuramsal yaklaşıma göre, ideal bir "bütünleşmiş öğrenci", deneyim döngüsünün her aşamasından faydalanacaktır. Bununla birlikte, duruma, motivasyona ve uyarana göre değişiklik gösterse de, kişisel iç gözlem hepimizin kendimizi diğerlerine kıyasla bazı öğrenme tarzlarıyla daha fazla özdeşleştirdiğimize işaret edebilir. Olumsuz açıdan bakarsak, tek bir tarza bağlı kalmak bize döngünün ilgili aşamasında fayda sağlarken, farklı becerilerin gerektiği diğer aşamalarda dezavantaj yaratacaktır. Bu türden kuramları işin içine sokmaktaki esas amaç öğrenmeyi öğrenmektir; başka bir deyişle en az faydalanabildiğimiz bağlamları belirlemeye odaklanıp bunları iyileştirmeye çalışmak. Bununla bağlantılı olarak tarz kavramının hız konusunu da

içerdiğini ayrıca akılda tutmak gerekir – insanlar kendi kişisel hızlarına, programın tasarımına ve grup içindeki ivmeye bağlı olarak farklı tempolarda öğrenirler. Bu tür kuramları tartışırken bu yayının en temel dayanaklarından birini yeniden ifade etmek önemlidir. Kuramlar sadece kılavuz işlevi görür ve eğitim için bir şablon oluşturmazlar. Kimse bu kategorilerden birine tam olarak oturamaz ve gerçek hayatta eğitimin kendisi öngörülemez ve insanların öğrenmesini etkileyen faktörler ortaya çıkarır. Eğer çok fazla ağırlık verilirse, bu türden kategoriler stereotipleştirmeye yol açabilir ve öğrenmeyi kısıtlayabilir.

Düşünmeniz için öneriler

1. Katıldığınız son eğitimi düşünün ve 4H'yle –kafanızla, kolunuzla, kalbinizle ve sağlığınıza öğrenmek– ilişkili olarak neler öğrendiğinizi değerlendirin.
2. Bir eğitmen olarak, hiç nasıl öğrendiğiniz ve nasıl eğitim verdiğiniz arasındaki ilişki üzerinde durdunuz mu? En fazla tercih ettiğiniz öğrenme tarzıyla ilişkili olarak son yaptığınız eğitim oturumunu düşünün: Diğer tarzları ve yaklaşımları da sunuyor muydu? Eğitimi kendi güçlü yanlarınızı koruyup başkalarının alanını genişletecek şekilde yeniden nasıl tasarlayabilirsiniz?

3.2.5 Kültürlerarası Öğrenme

Bu eğitim kılavuzunun ilk başlarında kültürlerarası öğrenme hakkındaki kısa tartışma kültürlerarası öğrenme bağlamını anlayabilmek için eğitmenin öğrenilmiş yeterlilikler geliştirmesi gereğini savunmuştu. Bunun nedeni kültürlerarası öğrenmenin iki şeyi karşı karşıya getirmesidir: Bir yandan gerçekliğe ilişkin algılarımızı ve sıklıkla da değerlerimiz açısından toplumsal öğrenmeyi (toplumsallaşma), diğer yandan gerçekliklerin ve değer sistemlerinin müzakere edilmesine bağlı olarak bilinçli öğrenmeyi – bu türden eğitim bu karşılaşmayı kolaylaştırır ve olumlu bir kaynak olarak görür. Bu alanda çalışan birçok araştırmacı olmazsa olmaz sosyo-kültürel beceriler bulunduğunu iddia eder. Bu beceriler öğrenilebilir ve kültürlerarası ortamlara uyum sağlamayı, bunları değerlendirmeyi ve bu ortamlarda iletişime geçmeyi öğrenmemizdeki süreçte merkezi bir yeri vardır. Bunlar sadece eğitmen için değerli bir düşünme yöntemi sağlamakla kalmaz, ayrıca eğitimin aktif olarak kolaylaştırabileceği bir nitelikler kümesi de sunar.

- **Empati:** Bu terim birbiriyle ilişkili birden fazla anlamı içerir. Normalde kendini başkasının yerine koymak, başkasıyla ortak nokta olan insan olma niteliğini takdir etmek ve sizi farklı kılan kültürlerle sürecini anlamaya çabalamak olarak görülür. İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesinden bu yana, bazı sosyologlar giderek karmaşıklaşan modern var oluş şekillerinin birlikte yaşamak için temel bir koşul olarak empatiyi gerekli kıldığı görüşünü korumuşlardır. Sürekli olarak hakkında hiç deneyim sahibi olmadığımız farklılıklarla karşı karşıya geldiğimizden, *empati kültürlerarası bir karşılaşmada karşıdaki kişinin başkalığıyla aktif ve yaratıcı bir şekilde başa çıkmamıza olanak verir* (Service National de la Jeunesse, s. 32). Empati sempatiyle karıştırılmamalıdır, sempati göstermeden de empati gösterilebilir. Empati üzerine düşünüp geliştirmek farklı değerleri müzakere etmeye, farklı yorumlama sistemleriyle çalışmaya ve bununla bağlantılı olarak iletişim kurmaya başlamamıza olanak sağlar. Aynı zamanda empatinin sınırları da dikkate alınmalıdır; bu farklılığı anlayabilmek için bir reçete değil, daha çok farklılığı öğrenmeye ve bunu ele almaya yönelik bir süreçtir.
- **Rol Mesafesi:** Kendimize dışarıdan bakmaya çalışmak anlamına gelmekle birlikte, bunun da sınırları olduğu kabul edilmelidir. Kültürlerle merkeze 'ben'i koyar; kendi algısal, yorumsal ve değerlendirme çerçevelerimiz normal, doğal ve istikrarlı olanıdır. Kültürlerarası bir ortam (veya aslında herhangi bir grup ortamı) bu tür birçok kesinlik sistemini bir araya getirir. Merkezi 'ben'den uzaklaştırarak, kendimizi kültürlenmiş varlıklar olarak inceleyebiliriz – başkasına göre farklılık olarak görülen niteliklerimiz üzerinden kendimizi düşünebiliriz. Rol mesafesi kültürel görecelikle karıştırılmamalıdır; bu türden bir iç gözlem kendi normlarımızı, önyargılarımızı ve stereotiplerimizi sorgulamanın yanı sıra, kimliğimizin merkezini oluşturan ve müzakereye konu olamayacak nitelikteki değerlerimiz ve kültürel yanlarımız üzerinde yoğunlaşmamıza da olanak verir. Bu beceriyi bölüm 4.1'deki tartışmayla birlikte ele almak faydalıdır.

- **Belirsizliği kaldırabilmek:** Kültürlerarası bir ortam, normalde kanıksadığınız normların, varsayımların ve iletişim kalıplarının tanınmadığı, paylaşılmadığı veya kabul görmediği bir değişim hali yaratır. Ama eğitim ortamı aynı zamanda sürekli olarak iletişim ve etkileşim halinde bulunan bir sürece katılmanızı talep eder. Bu türden bir süreç entelektüel ve duygusal olarak güvensizliğe, öfkeye ve savunmacı bir konum almaya yol açabilir. Belirsizliğe karşı hoşgörü geliştirmek belirsizlik hakkında düşünmenin ve bununla başa çıkmanın bir yoludur. Kişinin, hemen alternatif bir görüşün varlığına dair bir garanti olmasa bile, kendi hayatını rahatlatan bir dünya görüşünden kurtulmasının önkoşuludur (*a.g.e.*, s. 35). Aktif hoşgörü ve bunun analizi, güvensizlik yaratan unsurları mikroskop altında incelerken güvensizliği de kabul etmeyi gerektirir.

Kültürlerarası Öğrenme Eğitim Kılavuzu'nda kültürlerarası etkinlikler yapılandırmaya yönelik farklı yaklaşımlar bulacaksınız (s. 21-32). Aşağıdaki noktalarsa kültürlerarası pedagojide her zaman ele alınır ve kendi temel becerilerinizin gelişimi kadar, başkalarındaki gelişimi de kolaylaştırmak için bunlar hakkında oturup düşünmek kritik önem taşır.

- Kendi toplumsal ve kültürel bağlamında kendini bilmeyi öğrenmek.
- Dünyayı ve farklı gerçekliklerin olası karşılıklı bağlantılarını aktif olarak öğrenmek.
- Hem genel toplumsal analiz hem de belirli grup etkileşimleri açısından kişinin kendi tavırları, değerleri, algıları ve davranışları hakkında düşünmesi.
- İletişime, yeni becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra sözel ve sözel olmayan yanlarının da daima dikkat gerektirdiği, müzakere edilmiş kültürel bir süreç olarak yaklaşmak.

Düşünmeniz için öneriler

Bölüm 3.5.3'teki TE-10'u kendi kültürlerarası öğrenme deneyiminizle ilişkili olarak düşünün.

1. **Konfor Alanı:** Seçili ortamı konforlu olarak tanımlamanıza neden olan ne?
2. **Gerilim Alanı:** Sizi ne gerdi? Bunu yukarıdaki etkenlerden biriyle ilişkilendirebilir misiniz? Bu durumla nasıl başa çıktınız?
3. **Kriz Alanı:** Krize nasıl tepki verdiniz? Yukarıda özetlenen temel kabiliyetlerden hangisi bu durum için uygun düşer?

3.3. Stratejiler ve Yöntem

3.3.1 Eğitim Stratejileri

İnşa sürecindeki bir sonraki adım arzuladığınız öğrenme çıktılarını yansıtan ve çok çeşitli öğrenme tarzlarına ve hızlarına cevap verebilen bir eğitimi tasarlamaktır. Bir eğitim stratejisi sizin programın akışını planlama şekliniz olarak görülebilir; içeriğin geliştirileceği mantık ve grup dinamiklerinin gelişimi dikkate alınarak bir araya getirilen yöntemler. Bunun içinde gözde büyütmeye değmeyecek unsurlar bulunduğu açıktır; örneğin, henüz amaç ve proje bile tanımlanmamışken, geleceğe yönelik bir eylem planı olan bir kursa başlamamak. Bununla birlikte, eğitim unsurları arasındaki karşılıklı bağlantıları ilk kez bir araya getirdiğinden, eğitim stratejisi önemlidir. TE-16 'daki (bkz. 4.1.3.), tema merkezli etkileşim modeli bu karşılıklı bağlantıları gösteriyor.

Bu örnek genel anlamda eğitimi resmediyor olarak görülebilir (4.1.3), ancak bu bağlamda bir eğitim stratejisi içinde gözönüne alınması gereken belirli ve bağımsız unsurlara da işaret eder. Başlık eğitimin amacı, herkesin orada bulunma nedenidir. Temaları ve toplantının biçimini temsil eder. *Ben* ister ekipten ister katılımcılardan olsun, beraberlerinde başlıkla ilişkili beklentilerini,

farklı öğrenme özgeçmişlerini, bilgilerini, deneyimlerini ve benzerlerini getiren, eğitime katılan her kişiyi temsil eder. *Biz* gruptur ve sadece fiziki birlikten çok daha fazlasını temsil eder. Bu bir kolektif süreç olarak gruptur; iletişim kalıplarının, ortak varsayımların, değerler hakkında diyalogun, ortamın, rollerin, mesafenin ve diğer dinamiklerin ortaya çıkışını içeren bir kültürel varoluştur. Son olarak, *küre*, fiziki ve materyal koşullardan örgütlenmeye ilişkin konulara ve 'gerçek dünya' ile ilişkisine, eğitimin gerçekleştiği bağlamdır.

Üçgen, başlık, birey ve gruptan oluşan küre içerisindeki bu farklı unsurların dengeli bir ilişki içinde olması gereğini ima eder. Üçgenin her kenarı, eğitim stratejisini biçimlendiren sorular sormamıza olanak verir; aşağıdaki liste bu soruları sormakla birlikte eksiksiz bir liste değildir.

- *Başlık - Biz*: Grubun başlıkla ilgili ne düzeyde deneyimi olmalı? Ne tür farklı deneyimler bulunuyor? Eğitim tümevarım üzerine mi kurulu (gruba bir çerçeve ve yönlendirme mi sunuyor), yoksa tümdengelim üzerine mi (gruba çerçeveyi belirleme ve kendilerini yönlendirme olanağı mı tanıyor)? Grubun başlığa yapacağı katkılara ilişkin ne gibi beklentilerimiz var? Grubun gelişimiyle başlığın gelişimini nasıl ilişkilendiriyoruz?
- *Biz - Ben*: Grupla ilişkili bireysel beklentilere nasıl yaklaşıyoruz? Grup içinde birey için ne tür bir alan bulunuyor? Çalışma süresi ve yöntemleri grubun ve bireylerin ihtiyaçlarına göre mi? Çatışmaları nasıl hallediyoruz?
- *Ben - Başlık*: Bireylerin başlıkla ilişkili ne tür beklentileri var? Ne öğrenmek istiyorlar? Başlığın incelenmesi hangi farklı öğrenme tarzlarına ve hızlarına hitap ediyor? Birey kendi öğrenmesinde ne gibi sorumluluklara ve katkıda bulunmak için hangi olanaklara sahip? Bireylerin dil kabiliyetine ilişkin sorunlar veya dikkate alınması gereken başka etkenler var mı?

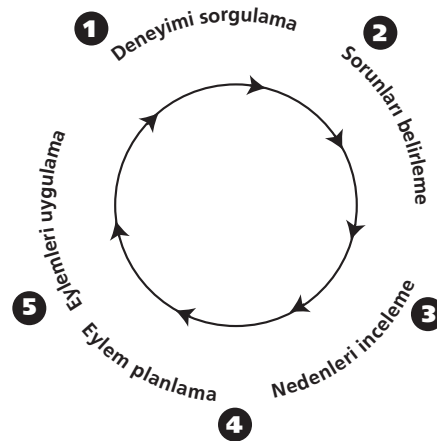
Küre daha sonra tüm bu ilişkilerde; çalışma alanının olanakları ve sınırlarında, mali konularda, örgütün/örgütlerin beklentilerinde vs. hesaba katılmalıdır.

Küre ile ilişkili olarak bir eğitim stratejisinin uygulamadaki bir örneğini inceleyebiliriz. Döngüsel diyagram (TE-7) *World Studies Project* tarafından geliştirilen *Psiko Sosyal Toplumsal İnceleme Yöntemi*'ni gösteriyor (1976: 4, Leay, Anne 1996 içinde: s. 20). Bu eğitim stratejisi bilginin toplumsal deneyimi düşünme ve sentezlemeyle oluşturulduğu görüşü üzerine kurulmuştur. Bu nedenle üçgenin üç noktası arasında güçlü karşılıklı ilişkileri içerir; başlık, bireysel deneyimlerin bir sentezi olan grubun düşüncesiyle geliştirilir, deneyimler tamamen grup çalışmasına faydası ve başlığın sağladığı odak açısından yorumlanır. Döngü beş aşamada ilerlerken, eğitim bu unsurların sürekli birbiriyle etkileşimiyle devam eder.

Bu özel model, başta gelişim eğitimi olmak üzere, toplumsal analiz için geliştirilmiş olsa da, eğer üzerine inşa edildiği ilkeler sizin uygulamak istediğiniz eğitim stratejisini yansıtıyorsa, çok farklı başlıklarda da kullanılabilir. Stratejide hâlâ alınması gereken inanılmaz sayıda karar bulunur. Strateji eğitimin akış tablosunu sunar, eğitimi kolaylaştıracak bir yöntem sunulmasıyla bu akışın hayata geçirilmesi gerekir.

TE-7

Psiko-Sosyal Toplumsal İnceleme Yöntemi



3.3.2 Yöntemler ve Yöntembilimi (Metodoloji)

Soru – yöntemin çoğulu nedir? Cevap – yöntemler, yöntembilimi (metodoloji) değil. Bu bölümde ilk olarak açıklığa kavuşturulması gereken nokta budur. Yöntem sizin planladığınız bir etkinliktir, programın belirli bir bölümünün çerçevesini oluşturur. Canlandıran bir şey, bir simülasyon oyunu veya bir konuşma olabilir. Metodoloji ise seçilen yöntemlerin eğitimsel mantığıdır. *Ecotomas* simülasyon egzersizi bir yöntemdir, simülasyon ise deneyimsel öğrenme felsefesini temel alan bir metodolojidir. Bu yüzden metodolojiniz eğitim stratejinizle yakından ilişkilidir, her bir yöntemin seçilmesini sağlayan yönergedir. Farklı türler arasındaki dengeye, bunların öğrenme tarzlarıyla ilişkisine, bireysel/grup etkinliğine ve benzerine bakan, programdaki yöntemlere genel bir bakıştır. Bu ayrıca, yöntem belirlemenin size verilen zamanı dolduracak etkinlikleri bulmak kadar basit bir soruyu cevaplamaktan ibaret olmadığı anlamına gelir. Bu bölüm bir yöntem üzerinde karara varmadan önce dikkate alınması gereken bir dizi soruya değiniyor.

Yöntem tüm eğitim planlamasının katılımcılara sunulduğu noktadır. Bu paralel olarak, önceden belirlenmiş olan bu süreç hakkında olabildiğince fazla iletişim kurabilmek açısından yönteme çok görev düşer. Hiç soru sormadan veya tuvalete gitmeden katılım ve yurttaşlık hakkında beş saat boyunca ders işlemek biraz tuhaf olur. Seçilen yöntem ve üçgenin kenarlarının temsil ettiği ilişkiler, içeriğin veya eğitimin benimsediği değerlerle uyumsuz gözükabilir. O zaman, yöntem en temel düzeyde eğitimin vizyonu ve amacıyla ilişkili olmalıdır – başka bir ifadeyle, altında yatan değerlerle, genel amaçlarla ve belirli hedeflerle. Seçilen yöntem belirli bir hedefe karşılık gelmeli ve tüm girişimin merkezindeki değerler sistemini temsil etmelidir. Eğer yöntemleri seçerken başvurulabilecek sorulara ilişkin bir kontrol listesi oluşturmaya başlarsak, ele almamız gereken ilk sorular şunlar olur:

- Seçilen yöntem içerikte aktarılan değerlerle ve eğitimin amaçlarıyla uyumlu mu?
- Bu yöntem ile eğitim stratejisinin bu aşaması için belirlenen amaçlara ulaşılabilir mi? (Şu cümleyi tamamlayın: Bu oturumun sonunda katılımcılarla ilgili demek istiyorum.)

Bu sorular kendi ortak anlayışlarını oluşturmaya çalışan ekipler için de kullanışlıdır. Eğer ekip üyeleri bu sorulara farklı cevaplar veriyorsa, sürecin yeniden gözden geçirilmesinin gerekebileceği açıktır.

Yöntemleri etkenlerle ilgili genel bir değerlendirmeye bağlayabilmek için biz de, antik Romalılar gibi, balığın iskeletine bakalım.

TE-8



Yukarıdaki şeklin kaynağı "talep bekleme" temelindedir. Telif hakkı sahibi bulunamamıştır. Telif hakkı sahibiyle bağlantı kuramamızı sağlayacak her bilgi için teşekkür borçlu olacağız.

Balığın soluduğu kabarcıklar yöntemleri temsil eder, bunlar tüm vücudu dolaşarak ortaya çıkar. Balığın gövdesine bakarak bunu etkilemiş olan tüm etkenleri görebiliriz. Bu unsurları ayrıca küreyle de ilişkilendirebiliriz. Grupla ilişkili olabilecek sorular şunlar olabilir:

- Metodoloji grubun gerçekliğini nasıl yansıtıyor; başka bir deyişle, programın geneli içinde farklı öğrenme tarzlarına, ihtiyaçlarına, hızlarına karşılık gelen farklı yöntemler bulunuyor mu?
- Yöntem grup içinde ne tür bir iletişimi teşvik ediyor?
- Yöntem grup inşa edilmesi sürecine katkıda bulunuyor mu veya bu konu şu noktada önemli mi?
- Yöntem grup içinde ne tür bir güven ve yakınlık düzeyini varsayıyor?
- Yöntem grup dinamikleriyle ilgili sizin bu noktadaki anlayışınıza nasıl karşılık geliyor?
- Yöntem eğitim stratejisinin bu noktasında grup ihtiyaçlarına ve sorumluluklarına nasıl cevap veriyor?

Grupla ilgili bu düşüncelere, bireyle ilgili başka bir sorular kümesi ekleyebilir ve üçlü ilişkideki bu eksen de ele alabiliriz.

- Yöntem ilgili olabilecek herhangi bir biyografik bilgiyi dikkate alıyor mu? (yaş, eğitim, dil, sosyo-kültürel geçmiş, önceki deneyim)
- Yöntem öğrenen kişinin aktif katılımına olanak tanıyor mu?
- Yöntem sözel-entelektüel becerilerden daha fazlasını içeriyor mu?
- Öğrenen kişiye kendi duyguları, ilgi alanları ve düşünceleriyle bağlantıya geçmesi için zaman ve fırsat tanıyor mu?
- Öğrenen kişi kendi öğrenmesinden ve kişisel gelişiminden sorumlu olduğunu fark edecek mi?
- Daha fazla araştırmayı, eğitimi, fikir alışverişini veya çalışmayı teşvik edecek türden sorular soruluyor mu?
- Yöntem bu bağlam içerisinde başa çıkılabilecek tepkiler ve duygular yaratıyor mu?
- Yöntem katılımcı açısından belirli bir fiziksel kapasitenin olduğunu varsayıyor mu?

Yöntemle başlık arasında bariz bir ilişki vardır: Yöntem belirli bir noktada başlığın daha ileri düzeyde incelenebilmesi için seçilmiştir. Geri dönüp eğitim stratejisini düşünürsek, yöntem içeriğin hedefleriyle ve bu noktada eğitmenin ve grubun içerikle olan ilişkisiyle bağlantılı olmalıdır:

- Yöntem daha önce hangi bilgilerin edinilmiş olduğunu varsayıyor? (entelektüel, duygusal, vs.)
- Yöntemin daha önce bitirilen ve bunu izleyecek konularla ilişkisi ne?
- Yöntem katılımcıların katkılarına ne şekilde değer veriyor ve nasıl işin içine katıyor?
- Hangi bilgiler eğitmen tarafından veriliyor ve hangileri kendilerinin cevap vermeleri veya bulmaları için katılımcılara bırakılıyor?
- Bu noktada yöntem başlığın hangi unsurlarına, neden öncelik veriyor?

Ve son olarak, küre de ayrıca dikkate alınması gereken bir dizi faktöre işaret ediyor:

- Yöntem uygulanabilir mi?
- Yöntem fiziki ve psikolojik olarak güvenli mi?
- Gereken malzemeler elde var mı ve bunlar için bir bütçe ayrılmış mı?
- Fiziki çevre yöntem seçimini nasıl etkiliyor?
- Etkinliği tamamlamak ve amaçlara ulaşmak için, küçük gecikmelere de olanak verecek kadar yeterli zaman var mı?

Not: Yukarıdaki soruların büyük bölümü Antje Rothmund'un 'Eğitmen Eğitimi', Avrupa Gençlik Merkezi, Budapeşte, 1998 için hazırladığı "Eğitim Programlarının Tasarımında ve Yöntemlerin Seçiminde Dikkate Alınması Gerekenler" başlıklı broşüründe önerilmiş veya oradan uyarlanmıştır. (Kendisi de bunu Gerl, H, *Handbuch der Erwachsenenbildung*, Stuttgart, 1985'ten uyarlanmıştır)

Düşünmeniz için öneriler

1. Bu soru listesini inceledikten sonra, farklı kategorilere başka sorular ekleyebilir misiniz?
2. Bu soruların arkasında belirli bazı deneyimler var mı?

3.3.3. Yöntemler ve Eğitimci

Elbette seçilen yöntemin başarısı sonuçta eğitimi veren eğitime bağlıdır. Birisi bir keresinde eğitimci de insan demiydi ve bu galiba doğru. Bununla birlikte, hayatın başka birçok alanında olduğu gibi, bazı basit önlemler istenmeyen sonuçları önleyebilir. Deneyimsel bir öğrenme ortamındaki bir gruba yönelik bir yöntemin bilimsel kesinliği yoktur ve beklenmeyen katkılar ve yönler çok değerlidir. Yine de bunlar ancak eğitimci bunların beklenmedik olduğunun farkındaysa ve bunları amaçlarla ve oturumun beklenen akışıyla ilişkilendirebilirse değerlendirirler. Temel olarak bir eğitimci kullandığı yöntemle ilgili kendini rahat hissetmeli ve bu yöntemi sonuna kadar götürebilecekleri konusunda gruba güvenmelidir. Aşağıdaki ifadeler bir yöntemin eğitimci olarak size uygun olup olmadığını değerlendirmek için rehber işlevi görebilir. Bu sorular kültürlerarası öğrenme yöntemleri belirleme süreci için özellikle uygundur:

Yöntemleri seçerken bir eğitimci...

- Yöntem hakkında kendine güvenmeli ve ikna olmuş hissetmelidir.
- Olabildiği ölçüde yöntemi daha önce bir katılımcı olarak deneyimlemiş olmalıdır (veya bunu daha önce deneyimlemiş olan insanların bulunduğu bir ekipte bulunmalı ve ekibin geri kalanıyla tartışabilmelidir).
- Çıktıları öngörebilmeli, fakat beklenmeyen nitelikte olanlarla da başa çıkabilmelidir.
- Kendi görüşlerinin ve yorumlarının konumunun farkında olmalı ve katılımcıların yorumları ve çağrışımlarıyla çalışabilmelidir.
- Katılımcılarda veya grupta eğitim sırasında başa çıkılamayacak duygular yaratan yöntemler kullanmamaya çalışmalıdır.
- Bazı insanların belirli bir egzersize katılmak istemeyebileceklerini kabullenmelidir.
- Sorgulama ve geri bildirim için, beklenmeyen çıktılar için de kullanılabilecek, dikkatlice oluşturulmuş bir stratejiye sahip olmalıdır.
- Eğitimin değişim anlamına geldiğinin ve bunun rahatsız edici bir deneyim olabileceğinin farkında olmalıdır. Katılımcılar hissettikleri rahatsızlıktan yöntemi (veya aslında eğitimciyi) sorumlu tutabilirler. Eğitimci rahatsızlığı yaratanın yöntem mi, yoksa yöntemin ortaya çıkardığı duygu ve keşifler mi olduğunu dikkatle incelemelidir.

(İfadeler Rothemund, a.g.e'den uyarlanmıştır)

Bu türden bir kontrol listesine elbette uyulabilir – bunun eğitimin bağlamına özel, çok çeşitli etkenlere bağlı olduğu açıktır. Ama yine de eğitmenin rolü ve etik değerleri hakkındaki konuları da gündeme getiriyor; gruba ilişkisine ve grup içindeki gücüne nasıl bakıyor, insanlardan neler yapmalarını istemek kabul edilebilir gibi (ayrıca bkz. 1.2.3).

3.4. Lojistik konular

Bir eğitim kursu düzenlemek kendinizi bir seyahate hazırlamak gibidir. Eskiden büyükannelerimizden biri bavulunu ne kadar iyi hazırlarsan, zamanını o kadar rahat geçirirsin derdi. Ve bizce haklı. Kendisi bunu gençlik çalışmalarını düşünerek söylememiştir, ancak eğitim kursu da buna benzer. Ne kadar iyi hazırlanırsanız, beklenmeyeni beklemeye o kadar hazırlıklı olursunuz. Bu bölüm üç aşamalı bilindik bir ayrımı ele alıyor ve eğitim öncesinde, sırasında ve sonrasında karşı karşıya gelebileceğiniz uygulamaya ilişkin ve lojistik nitelikli konulara değiniyor. En çekici olan aşama kursun kendisi olmakla birlikte, bir eğitimi tam anlamıyla yürüten her aşamaya eşit oranda değer vermekle olacağı akıldaki tutulmalıdır.

Aşağıdaki tablo çok geneldir ve bir eğitim kursuna hazırlık yaparken ve bunu yürütürken dikkate alınması gereken temel unsurları içerir. Yapılması gereken idari işlerin mantıklı bir sıralaması-

nı sunar. Burada bir zaman planı önermekten kaçındık çünkü bu, eğitimin niteliğinden, örgütün büyüklüğüne, ihtiyaçlarına ve geleneğine kadar çok fazla sayıda değişkene ve özel unsura bağlıdır. Genel bir kural olarak, büyükannemizin öğüdünü hatırlayarak, vize başvuruları gibi idari işlere ayrılması gereken zamanı küçümsememek gerekebilir.

3.4.1 Öncesinde

SIRA	EYLEM	DİKKATE ALINMASI GEREKENLER
1	– İhtiyaç analizi – Başlığa karar vermek – Tarih, ev sahibi örgüt, etkinlik türleri ve son tarihlere karar vermek	Her örgüt kendine has bir yapıya ve kendi karar alma yöntemine sahiptir, ancak yapmanız gereken ilk şey normalde budur: Üyelerinizin ihtiyaçlarını ve arzularını araştırın ve değerlendirin, eğitim için en uygun başlıkları bulun.
2	– Uygun fon olanaklarını ve bunlar için gereken koşulları araştırın. – Fon başvurusunu yazın.	Bu sürecin olması gerekenden daha kısa süreceğini zannetmemek aşırı derecede önemlidir, ayrıca her fon için kesin takvimi de kontrol edin.
3	– Ev sahibi örgütten talepte bulunulur ve teyit alınır.	Bu etkinliğe evsahipliği yapmaya istekli ve bunu yapabilecek nitelikte olup olmadığı kararını vermesi için, evsahibi örgüte açık ve ayrıntılı bir talepler ve beklenen destekler listesi gönderilmelidir. Engelliler için olanaklara ilişkin bilgiler bu aşamada kontrol edilmelidir. Ekibin hazırlık toplantısı ve seminer için bir ön tarih de bu aşamada belirlenir. Hazırlık ekibi ve/veya etkinlik sorumlusu ekibin hazırlık toplantısı sırasında bu etkinlik mekânını görüp, uygunluğa ilişkin onay verdikten sonra, kesinleştirilen etkinlik mekânı ev sahibi örgüt tarafından düzenlenir. Bazı örneklerde etkinlik alanı için bir depozito ödemek gerekebilir. Bir iptal durumunda ödenecek ücreti sormayı da unutmayın.
4	– Hazırlık ekibinin seçimi.	Örgütler genellikle kendi iç seçim usullerini takip ederler, ancak ekibin oluşumunda çokkültürlülük ve toplumsal cinsiyet konularına dikkat gösterilmelidir. Ekipten talep edilen deneyim ve bağlılık açısından neler beklendiği açıkça ifade edilmelidir.
5	– Ekibin hazırlık toplantısı.	İdeal olanı hazırlık toplantısının etkinliğin gerçekleştirileceği mekânda yapılmasıdır. Bu toplantı için yapılan davetiyede toplantı gündemi ve hazırlık için faydalı olacak kararlar ve politikalar, fon başvurusu, daha önceki etkinliklerin raporları gibi ayrıntılı bilgiler yer almalıdır. Toplantı sırasında programın amaçları, oturumların içerikleri, çalışma yöntemleri, katılımcı profili ve ekibin sorumlulukları kararlaştırılır. Seminerin kesin tarihi de onaylanır. Toplantının hemen sonrasında, etkinlik sorumlusu planlama ekibine raporunu gönderir.

SIRA	EYLEM	DİKKATE ALINMASI GEREKENLER
6	– Olası çevirmen ekibi.	Seminerin tarihleri belli olduktan sonra, etkinlik sorumlusu çeviri şirketiyle iletişime geçerek uygun olup olmadıklarını kontrol edebilir, ve bu sırada etkinlik mekânında hangi olanakların bulunduğunu, nelerin kiralanması gerektiğini ve olası iptal maliyetini de belirtilebilir.
7	– Uzmanlara ve dışarıdan eğitmenlere davet.	Eğer programa uzman konuşmacılar dahil edilecekse, bunlar belirlenmeli, kendileriyle bağlantıya geçilmeli ve hazırlık ekibi tarafından ön bilgilendirmeleri yapılmalıdır. Programdaki değişiklikler hakkında onları da bilgilendirmeyi ve katılımcılara gönderdiğiniz malzemelerden onlara da yollamayı unutmayın.
8	– Örgütlere ve katılımcılara davet.	Hazırlık toplantısını takiben, etkinlik için bir davet metni yazılır. Davet hedeflenen tüm örgütlere ve potansiyel katılımcı grubuna gönderilir. Davet metni etkinliğin amaç ve hedeflerini, çalışma yöntemlerini, katılımcı profilini, katılım formunu (beslenme gereksinimleri ve dil becerileri dahil), seyahat formunu, vize başvurusunu, engellilerin erişimi için olanakları ve açık olarak son başvuru tarihini içermelidir. İptal koşullarından bahsetmeyi de unutmayın.
9	– Başvuranların son listesinin belirlenmesi ve kabul mektuplarının gönderilmesi.	Hazırlık ekibi katılımcı profiline ilişkin kriterleri temel alarak, adayların son listesini belirler ve kabul mektupları gönderir. Bunlar genelde program ve mekân, nasıl ulaşılabileceği ve ödeme koşulları hakkında ayrıntılı bilgiler içerir. Katılmak isteyen engelli kişilere özen gösterilmelidir. Kendilerine doğru bilgiler sağlanmalı ve katılabilmeleri için gerekenler yapılmalıdır.
10	– Ev sahibi örgütle birlikte vize başvurularını kolaylaştırmak.	Vize başvuruları için talepler alındıktan hemen sonra, bunlar vize için gereken davet mektubunu hazırlayacak olan ev sahibi örgüte gönderilir. Birçok ülkenin uyulması gereken özel talepleri ve resmi kuralları olduğuna dikkat edilmelidir.
11	– Katılım ücretinin ödenmesi.	Bazı örgütler katılım ücretinin önceden banka transferi yoluyla veya etkinlik mekânına varıldığında nakit olarak ödenmesini talep ederler. Bu, bankaya ilişkin kesin ayrıntıların ve uygun para biriminin belirtilmesi anlamına gelir.
12	– İlgili belgelerin ve malzemenin hazırlanması.	Katılımcı sayısı belli olduktan sonra, etkinlik malzemeleri ve ilgili belgeler gerekiyorsa tercüme edilir ve hem hazırlık ekibi hem de katılımcılar için uygun bir şekilde çoğaltılır (Bu malzemeler arasında katılım sertifikası da bulunabilir).

3.4.2 Sırasında

SIRA	EYLEM	DİKKATE ALINMASI GEREKENLER
1	– Hazırlık ekibi toplantısı.	Hazırlık ekibinin katılımcılardan önce gelmesi tavsiye edilir. Bunun nedeni programı önceden gözden geçirmek ve başvuru formlarında ifade edilen beklentilerin gözönüne alınması için zamana sahip olmaktır. Son dakika işleri ve sorunları da (konaklamanın ve toplantı odalarının uygunluğunun kontrolü, malzemelerin ve mekânla etkinlik hakkında gerekli bilginin yer aldığı bir hoşgeldin paketinin hazırlanması) böylece halledilebilir.
2	– Ödemeleri kontrol etmek, katılımcı listesini ve ilgili ödeme talebi formlarını düzeltmek gibi bir dizi idari iş. Sağlanan fona bağlı olarak, gelir kaybı veya buna benzer talepler için ödeme talep etme olanağı olabilir.	Katılımcılardan kendilerine ilişkin bilgileri kontrol etmeleri istenir, daha sonra liste düzeltilir ve dağıtılır. Eğer harcamaları genel fon içinden karşılanıyorsa, ödeme talebi formlarının nasıl doldurulacağına ilişkin net bilgi sağlanmalıdır.
3	– Günlük rapor.	Katılımcılar günlük olarak rapor hazırlamaktan sorumlu tutulabilir. Bu raporlar daha sonra etkinlik raporunun altyapısı olarak kullanılır. Rapor hazırlama konusunda 3.4.8'e bakınız.
4	– "Anında" ödeme.	Eğer katılımcılar nakite ihtiyaç duyuyorlarsa, uygun harcama beyanını doldurmalarını isteyin. Tüm faturaları ekleyin veya katılımcılardan bunları olabildiğince kısa sürede göndermelerini isteyin. Böyle bir durumda mutlaka faturaların bir kopyasını alın.
Ve	– GERİ KALAN HER ŞEY.	Ekip bu idari işlerden bunalmamalıdır, daha uygulamanız gereken bir eğitim programı olduğunu unutmayın...

3.4.3. Sonrasında

SIRA	EYLEM	DİKKATE ALINMASI GEREKENLER
1	- Eğer geçerliyse seyahat ve gelir kaybı geri ödemelerinin yapılması.	Etkinlik sorumlusu, geri ödemeleri yapması için tüm talep formlarını örgüt içindeki uygun kişiye aktarmalıdır.
2	- Ekibe, etkinlik mekânına, ev sahibi örgüte teşekkür (bir mektup, faks veya küçük bir hediye uygun olur).	Etkinlik sorumlusu etkinlik mekânına, ev sahibi örgüte, uzman konuşmacılara ve planlama ekibine teşekkür etmenin en uygun yolunu bulur.
3	- Rapor.	Örgütün uygulamalarına ve fon şartlarına bağlı olarak, uygun rapor hazırlanmalı ve ilgili kişilere gönderilmelidir.
4	- Değerlendirme raporu.	Hazırlık ekibi uygun bir fırsatta, etkinliği kapsamlıca değerlendirmek için bir kez daha toplanmalıdır.
5	- İzleme etkinlikler.	Pek çok etkinlik, kurs sırasında hazırlanan projeler, sonuçların paylaşılması veya bir web-sitesi kurmak gibi bizi dizi izleme etkinliği öngörür. İzleme aşaması için Bölüm 5'e bakınız.

Hem insan kaynağı hem mali kaynak yönetimi açısından akılda tutulması gereken çok şey olduğu açıktır. Etkinlikten sorumlu tüm tarafların (örgüt, hazırlık ekibi, bir dereceye kadar ayrıca uzman konuşmacılar ve katılımcılar) başarılı bir etkinliğe katkıda bulunan farklı unsurlara ilişkin bir fikri olmalıdır. Bunu akıldan çıkarmadan, ekibin esnekliğinin ve beklenmeyen şeylere karşı hazırlıklı olmanın, etkinliğin sosyo-eğitsel unsurları kadar idari işlerin sorunsuz şekilde halledilmesi açısından da merkezi öneme sahip olduğuna dikkat çekmek faydalı olabilir. Büyükannemiz aklınızda olsun!

Düşünmeniz için öneriler

Bu bölümün başlangıcında tabloların size bir eğitim etkinliği hazırlamakta yardımcı olacak (çoğu idari) bir eylem sırası önerdiğini söyledik. Farklı etkinlikler için herhangi bir zamanlama vermemeyi özellikle seçtik... Bu size kalmış.

- Örgütünüzün büyüklüğünü, yapısını, yönetimini ve geleneklerini düşünün. Bunları akılda tutarak, önerilen eylem sırası için en uygun bulduğunuz süreleri zaman çizelgesine yerleştirin (bir ay önce veya bir ay sonra gibi).

	ÖNCE											
Eylemler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Zaman çizelgesi												
												etkinlik

Bu çizelgeyi daha sonra etkinlik SONRASI için tekrarlayabilirsiniz.

3.4.4 Hazırlık amaçlı ekip toplantıları - Neden, ne zaman, ne uzunlukta?

Eğitim kursu öncesinde bir veya birden fazla ekip toplantısı yapma olasılığı mali olanaklar veya ekip üyelerinin zamanlarının uygun olup olmaması gibi etkenlere bağlıdır. Bazı unsurlar elbette eğitim kursu başlamadan önce e-posta, faks veya telefonla tartışılabilir. Yine de hiçbir şey tüm ekip üyelerinin fikirlerini paylaşmak ve tartışmak ve temel değerler, amaçlar ve eğitim programı üzerinde anlaşmak üzere bir araya geldikleri bir toplantının yerini tutamaz. Özellikle ekip üyelerinin tamamı veya bazıları daha önce hiç bir arada çalışmamışlarsa, eğitim kursunu hazırlama amacını taşıyan bir hazırlık toplantısı aynı zamanda birlikte çalışmak ve iş arkadaşları olarak birbirini tanımak için ilk deneyim olur.

İdeal olanı hazırlık toplantısının kurstan birkaç ay önce gerçekleştirilmesidir. Bunun kesin tarihi yapılacak işlere bağlıdır. Katılımcılar toplantı sırasında mı, sonrasında mı belirlenecektir? Uzmanlar davet edilmeli midir? Bunların zamanı geldiğinde yapılması gerekir.

Toplantının uzunluğu kursun özellikleri ve ekip üyelerinin daha önceden birbirlerini ne kadar tanıdıklarına bağlıdır, ama eğer olabiliyorsa toplantı en az iki gün sürmelidir. Kursun çerçevesini belirlemenin, programı hazırlamanın ve görevleri dağıtmanın yanı sıra, ekibi inşa etmek ve toplantıyı değerlendirmek için de zaman ayrılmalıdır.

Toplantı sona ermeden önce, görevlerin açık bir şekilde paylaşıldığından ve teslim tarihlerinin belirlendiğinden emin olun. Kim, neyi, ne zamana kadar yapacak? Neler e-postayla yapılabilir, neler yapılamaz? Toplantılar arasında geçecek süre için bir koordinatör belirlemek, bir sonraki toplantıya kadar sürecin takip edilmesini garanti altına almak açısından faydalı olabilir.

3.4.5 Katılımcı profili

Eğitim kursunun amaçları ve hedefleri belirlendikten ve hazırlık ekibi programı ele almaya başladıktan (3.5) sonra, ne türde ve çeşitlilikte katılımcıların hedeflendiği üzerinde de tartışmaya başlanmalıdır.

Üzerinde anlaşılmış ve ortaklaşılan bir katılımcı profili esastır. Gereken profilin ayrıntılı bir şekilde tanımlanması, örgütlere kursa kimi gönderecekleri konusunda karara varmalarında ve ayrıca planlama ekibine programı hazırlamasında ve katılımcıların aktif katılımını öngörebilmesinde yardımcı olacaktır. Elbette, profil sadece şudur – gerçek katılımcıların yüklenip, ete kemiğe büründürecekleri bir profil. Bir dilek listesi değildir ve genellikle yazılanlarla gerçekte yaşanan arasında farklılıklar vardır (hele de dil becerileriyle ilgili kendilerini değerlendirmeleri konusunda). Bununla birlikte, bir profil kullanmak eğitim ekiplerine belirli bir dizi varsayım (aşağıdaki listeye bakınız) üzerinden bir program oluşturma olanağı verir ve bu program ekibin gruba ilişkin değerlendirmeleriyle kendilerine ulaşan beklentiler ve geri bildirimler doğrultusunda uyarlanabilir ve ince ayarlar yapılabilir.

Bir başvuru formu tasarlarlarken dikkate alınması gereken unsurların bir listesi şunları içerir:

- **Yaş:** Bazı kurumlar fon hibeleri için yaş sınırları uygularlar. Grup eğitimi açısından, yaş aralığını kendi amaçlarınız ve çalışma yöntemlerinizle ilişkili olarak da dikkate almak faydalı olacaktır.
- **Dil:** Bu kritik bir konu, özellikle planlama ekibi aynı zamanda çeviri de yapacaksa önemli. Konunun sadece çalışma dilleriyle ilgili değil, bu dilde çalışmak için ne düzeyde bir beceri gerektiğiyle de ilgili olduğunu belirtmekte fayda var. Örneğin bazı formlarda dışarıdan yardım alınmadan anlaşılması ve doldurulması istenir. Başvuru formlarından dil becerilerini değerlendirirken, katılımcıların formlarını aslında örgütteki başka kişilerin doldurmuş olması sık sık karşınıza çıkan bir zorluktur. Eğer bunu okuyorsanız, bunun kim olduğunu siz iyi biliyorsunuz.
- **Deneyim:** Bu bölüm katılımcılardan kurs başlığıyla ilişkili olarak beklenen deneyimlerin kapsamını ve derinliğini göstermelidir. Örneğin, bu proje yönetimi hakkında ileri seviyede bir kurssa, form katılımcıların daha önceden en az üç projede görev almış olmasını şart koşabilir. Eğer kurs başlangıç seviyesindeki kişileri hedefliyorsa, daha önce projelere kısmen dahil olduklarına veya gelecekte projelere dahil olacaklarına ilişkin kanıt talep edilebilir. Bu unsur özellikle geçmiş öğrenme deneyimlerini tanımak ve programa bir şekilde katmak açısından işe yarar. Planlama ekibi katılımcıların deneyimleri hakkındaki bu bilgileri program için bir başlangıç noktası olarak alıp, katılımı onların bilgileri ve geçmiş çalışmalarının değerlendirilmesi üzerine inşa edebilirler.
- **İhtiyaç ve motivasyon:** Bölüm 3.1 eğitimi biçimlendirmek için başlangıç noktasının bir ihtiyaç analizi olduğunu savundu. Buna göre eğer genel amaçlara ve hedeflere ulaşmak isteniyorsa, katılımcılar eğitime gerçekten ihtiyaç duymalıdır. Katılımcılar eğitime katılmayı belirli bir nedenden dolayı (kendi örgütlerinde alacakları yeni sorumluluklar) veya genel gelişimle ilgili nedenlerden dolayı (örneğin ileri seviyede eğitmenlerin eğitimi gibi) ihtiyaç duyabilirler. Formdaki sorular katılımcılara eğitime neden ihtiyaç duyduklarını ve kendilerine neden yararı olacağını düşündüklerini ifade etmelerini isteyebilir. Bu sorular ayrıca motivasyona da yöneliktir ve herhangi bir ekip için sınırlı bilgiyle ihtiyaç ve motivasyonu ölçmek zor bir iş olsa da, bu türden doğrudan sorular sıklıkla önemli bilgiler sağlar.
- **Örgüt tipi:** Burası ne tür örgütlerin arandığını açıklığa kavuşturmalıdır; form arka plan, amaçlar ve yapı hakkında sorular içerebilir.
- **Örgütteki konum:** Katılımcının kendi örgütü içindeki konumu kursun sonuçlarını çoğaltma becerilerini ve sıklıkla eğitimin gerekli olduğunu gösterdiği değişimleri uygulama veya önerme olanaklarını etkiler. Bu özellikle uluslararası etkinlikler için geçerlidir.

Başvuru formları örgütün eline ulaştıktan sonra, aday seçimi başlayabilir. Bu süreçteki önemli bir işleyiş ilkesi seçimin yargılama anlamına gelmediğidir. Katılımcıların beceri ve yeteneklerini yargılamaya değil, programın amaç ve hedeflerine karşılık gelen profile ve ihtiyaçlara sahip katılımcılar seçmeye ilişkindir. Bu her zaman başarılamayabilir; seçimle çeşitli yargılama biçimleri ara-

sında ince bir çizgi vardır ve ayrıca belirli kişilerin dahil edilmesini veya dışarıda bırakılmasını gerektiren siyasi ve örgütsel nedenler de olabilir. Ekipler bu tür unsurları en başından net seçim ilkeleri belirleyerek sınırlayabilir.

3.4.6 Farklı eğitim kursu türleri

Bir eğitim kursunun hazırlanmasındaki temel bir adım hangi tür kursun uygulanacağıdır (ayrıca bkz. 3.2.3). Bu tercihin eğitim sürecini büyük oranda etkileyeceği açıktır ve bazen bu tercih hazzırlık ekibine bırakılır. Çoğu zaman çerçeveyi, ne tür bir kurs istediğini belirlemiş olan örgüt veya ilgili mali destekçi veya kurum sunar. Aşağıdaki liste karşılaşılabileceğiniz temel kurs tiplerinin kısa bir listesini sunuyor.

UZUN DÖNEMLİ bir kurs uzun bir süre alacak şekilde planlanır ve farklı bölümlerden oluşur. Normalde aralarında belirli uzunlukta bir ara dönem olan iki kurs bulunur. Katılımcılar ilkinde edindikleri deneyimleri hatırlayarak, ikinci dönemde belirli bazı ödevleri yerine getirirler. Sonuçlar ikinci kurs sırasında değerlendirilir.

Yorumlar: Bu türden bir çerçeve örneğin proje yönetimi hakkındaki uzun dönemli bir kursta kullanılır. Eğitim, uygulama ve ardından değerlendirme sürecinin eğitim döngüsünün tam bir resmini sunması açısından hem eğitim alanlar için yararlı olduğu görülmüştür.

KISA DÖNEMLİ bir kurs, örneğin bir çalışma oturumu, normalde 5 veya 7 günlük bağımsız bir kurstur.

Yorumlar: Çok sık kullanılır. Sınırlı zaman nedeniyle eğitimler programı gereğinden fazla doldurma dürtüsüne karşı koymalı ve grubun oluşması ve çalışmaya başlaması için yeterli zamanı ayarlamalıdır.

ÖZEL OLARAK BİÇİMLENDİRİLMİŞ bir kursta, program ve içerik katılımcıların belirttikleri ihtiyaçları karşılamak üzere özel olarak tasarlanır. Bunu yapılandırmanın farklı yolları bulunur. Sabit amaç ve hedefler bulunabilir ve hazırlık ekibi programı katılımcılarla birlikte bunları temel olarak tasarlar. Alternatif olarak, amaç ve hedefler bile katılımcılarla birlikte kolaylaştırılmış bir yöntem yoluyla saptanabilir. Bu nitelikte bir kurs örneğin belirli bir başlıktaki ileri düzey bir eğitimde veya üyelerinin beceri ve bilgi açıkları için eğitime ihtiyaç duydukları bir alanda çalışan bir örgüt içinde kullanılabilir.

Yorumlar: Eğitimler ve katılımcılar için bu türden bir kurs oldukça zorlayıcı ve dinamik olabilir ve sadece esneklik değil, oldukça geniş olabilecek çeşitlilikte konuları ve başlıkları sunabilme becerisi de gerektirir.

Bu çerçevenin merkezinde katılımcıların ihtiyaçlarını belirleyip yorumlamak ve bunlara cevap olacak en iyi yolları bulmak yer alır. Eğer kurs katılımcılarla birlikte tasarlanacaksa, o zaman seçilen yöntemin katılım açısından niteliği ve süreç sırasında ekibin ve katılımcıların rolü açısından bunun nasıl kolaylaştırılacağı üzerinde dikkatle düşünülmelidir.

MODÜL TEMELLİ KURS farklı modüllerden, yani belirli ünitelerden veya kendi içinde bağımsız eğitim kurslarından oluşur. Modüller bir başlık veya konuya odaklanır ve birbirlerine giderek bağlanabilecekleri gibi, birbirinden bağımsız olarak da verilebilirler.

Yorumlar: Katılımcılar birden fazla modülün sunabileceği kadar uzun süre (modül uzunluğunun göreceli olduğu açıktır) bir arada olabileceklerse, oldukça faydalıdır ve hem 'yapı taşları' türü eğitimlere hem de birbiriyle ilgisiz bir dizi başlığa uygulamak için uygundur.

İŞ BAŞINDA EĞİTİM belirli bir konuda, eğitim alanının yerine getirmesi gereken bir görev veya işle ilgili özel bir eğitimidir.

Yorumlar: En önemli avantajı eğitimin içeriğinin anında uygulamaya konulabilmesi ve eğitmenin eğitim alan kişiden hemen geri bildirim alabilmesidir.

ZORUNLU EĞİTİM belirli amaç ve hedeflere sahiptir ve bir örgütün iç sisteminin veya çerçevesinin bir parçasıdır. Katılımcılar, kendi görevleriyle ilgili belirli bilgi ve becerileri edinmeleri amacıyla, katılmaya teşvik edilir veya bu zorunlu tutulur.

Yorumlar: Bu türden kurslar Rehberler ve İzciler gibi belirli rol ve konumların öncesinde belirli eğitimlerin verildiği örgütler arasında yaygındır. Örgütün eğitim sistemi eğitim ihtiyaçlarını temel alır, bununla birlikte bu ihtiyaçların gözden geçirilmesine ve sistemin dönemsel olarak yenilenmesine dikkat gösterilmelidir.

KARMA TASARIM yukarıda anlatılan türlerin farklı yanlarını bir araya getirerek, belirli ihtiyaçlara cevap veren bir karma kurs tasarlanır.

Yorumlar: Bu türden kurslar bağlama göre şekillenir ve kursun genelinin unsurları arasında eğitim sürecine dikkat gösterilmelidir. Bunun bir örneği bir modülün iş başında eğitimi ele alırken, diğer modüllerin özel olarak biçimlendirildiği modül temelli bir kurs olabilir.

Düşünmeniz için öneriler

Son bir yıl içerisinde dahil olduğunuz eğitim kurslarını düşünün.

- Ne tür kurslardı?
- Bu listede yer alıyorlar mı?
- Eğer öyleyse, yukarıdaki yorumlara ekleyecekleriniz var mı?
- Kursun değerlendirmesini/sonuçlarını düşündüğünüzde, başka bir kurs türünü tercih mi ederdiniz? Evetse, neden?
- Listeye eklemek istediğiniz başka bir kurs türü var mı? Bunları nasıl tarif eder ve değerlendirirsiniz?

3.4.7 Eğitim Destekleri

Öğrenme tarzları hakkındaki bölümde (3.2.4), insanların farklı yollarla, farklı hızlarda ve farklı uyarıcılarla ve dahil edilen farklı becerilerle bağlantılı olarak öğrendikleri vurgulanmıştı. Bunun eğitim kursunun yönetsel tercihlerine yansıtılmasının yanı sıra (3.3.2), oturumların fiziki yapısı ve malzemelerin nasıl sunulduğu da iletişimi ve öğrenmenin kolaylaştırılması etkiler. Bir kâğıt tahtası mı yoksa beyaz tahta mı kullanılacağı konusunda zıtlasmaya değmezken, eğitim desteklerinin seçiminin detaylı olarak ele alınması gerekir.

Bu seçim farklı unsurları temel alır:

- Katılımcı sayısı ve geçmişleri (özellikle ancak bununla sınırlı olmamak kaydıyla uluslararası bağlamda)
- Fiziki çevre
- Eğitim yaklaşımı ve stratejisi
- Oturumun konusu ve içeriği
- Eldeki malzemeler
- Eğitimcilerin kabiliyet ve becerileri

Bu unsurları dikkate alırken, bu eğitim desteklerinin kendi başlarına eğitim yöntemleri olmadıklarını, eğitmenin yerini tutamayacak malzemeler olduklarını hatırlamak gerekir. Çeşitli destekler kullanmak faydalıdır, ancak çeşitlilik (veya teknoloji) kendi başına bir amaç değildir. Eğitim merkezinin farklı katları arasında bir video konferans düzenlemek etkileyici olabilir, fakat her zamanı gibi bir genel oturum düzenlemek daha kolaydır. Bununla ilgili olarak, oturumunuzda kullanacağınız malzemeleri önceden deneyerek gerçekten destek amaçlı mı, yoksa gösteriş amaçlı mı olduklarını kontrol etmeniz tavsiye edilir. 1.2.4'te savunulduğu gibi, eğitimi veriş şekliniz bir eğitmen olarak kendinize uygun gördüğümüz imajla ilişkilidir ve kullandığınız destekler de bu imajın bir uzantısı olabilir.

Aşağıdaki tablo kullanışlı bir kılavuz olabilir.

DESTEKLER	YORUMLAR
Görsel destekler • Tepegöz • Slaytlar • Kısa klip veya film • Resimler • Kâğıt tahtası • Renkli kartlar • Yapışkanlı not kâğıdı (Post-it) • Broşür • PowerPoint sunumu	Odanın yerleşiminin uygun olduğundan ve tüm katılımcıların odak noktasını görebildiklerinden emin olun. Buna hem genel olarak hem de ekranın konumu açısından ışıktandırmayı kontrol etmek de dahildir. Kullandığınız destekleri gerekli olanlarla sınırlamanız ve ilgiyi dağıtmaktan kaçınmanız daha iyidir. Uygun bir mizanpaj ve uygun bir punto seçin. Harfleri uygun bir şekilde yerleştirin ve boyuna olanları enine olanlara tercih edin. Eğer renk seçiyorsanız, soluk renkleri bir araya getirmemeye dikkat edin.
İşitsel destekler • Müzik • Mikrofon	Müzik sıklıkla katılımcıları rahatlatmak ve eğitmenin farklı bir atmosfer yaratmasına yardımcı olmak için kullanılır. Bir mikrofona konuşmak her zaman kolay değildir, ağızınızla mikrofon arasındaki uygun mesafeyi bulun ve sesin yankı yapmasını engelleyin.
Fiziki malzemeler • Toplar • Varolan spor malzemeleri • Rol oynama, saklanma için malzemeler • Görsel olarak şekillendirilme ve yaratıcılık amaçlı malzemeler	Bu ister basit bir oyun ister kil veya başka bir malzeme kullanılan yaratıcı bir egzersiz olsun, eğitim sırasında katılımcıları fiziki hareketten ve enerjilerinin artmasından mutlu olacaklardır. Belirli bir egzersiz için gereken miktarda malzemeniz bulunduğundan ve gerekli olduğu durumlarda eğitim ortamının güvenli olduğundan emin olun.

Fiziki ortam - Sandalyeleri çember halinde dizmek gayriresmîlik sağlar ve karşılıklı etkileşim ve hatta yakınlık için bir atmosfer yaratmaya yardımcı olur. Herkes birbirini görebilir ve bazı sandalyeler bazıları daha fazla tercih edilmez. - Sandalyeleri sıralar halinde dizerek konuşmacının katılımcıların önünde durması, herkes görebildiği sürece görsel sunum için kullanışlıdır. Bununla birlikte bir çembere kıyasla bariz bir güç ilişkisi yaratır. Sandalyeleri küçük çemberler halinde dizmek oturum sırasında küçük bir egzersiz veya ödev yaptırmak üzere çalışma grupları oluşturuyorsanız faydalıdır. Konuşmacı odanın en uygun noktasında daha yüksekte bir platforma yerleştirilebilir.	Fiziki ortam grup dinamikleri açısından önemlidir ve öğrenme süreci üzerinde etkisi vardır. Katılımcılar rahat olmalı, kolayca duyabilmeli ve görebilmeli, planlanan etkinlikler için yeterince alan olmalıdır. Odanın içinde yeterince temiz hava olmalıdır ve sıcaklık uygun düzeyde ayarlanırsa katılımcıların dikkati de artar; yani odalar tropik sıcaklıkta veya dondurucu soğuklukta olmamalıdır. Katılımcılar ve eğitmenler yangın ve acil durum çıkışları hakkında bilgilendirilmeli ve bunların farkında olmalıdırlar.
--	--

3.4.8 Rapor - neden, kim tarafından ve kim için?

Uzun ve yorucu bir kursun ardından, planlama ekibinin genelde bitirmesi gereken bir iş daha vardır - raporu yazmak. Rapor bitişe ulaşmadan bir önceki son durak olarak görünse de, bitkin düşmüş ekibe ilk olarak bu raporu neden yazdıkları sorulmalıdır. Bir rapor çok çeşitli nedenlerle yazılabilir ve çok değişik şekillerde kullanılabilir, bu yüzden yazmaya başlamadan önce yazılış amacını bilmek önemlidir. Raporlar anı olarak, kaynak geliştirmeye katkı olarak, itibar korumak için veya gelecekte başvurmak üzere örgütün etkinliklerinin raporunu tutmak için, kalan tozu toplamak için, bağışçıların hibe şartları gerektirdiğinden ve benzeri bir nedenden dolayı yazılabilir.

Benzer şekilde, bir rapor çok farklı yollarla yazılabilir. Ekip bundan sorumlu olabilir ve her gün veya her modül için belirlenmiş bir raportörle bunu etkinlik sürecinin bir parçası olarak planlayabilir. Alternatif olarak, büyük etkinliklerde veya yayınlanabilir bir kaynak üretmenin ağır bastığı durumlarda, dışarıdan bir raportör kullanılabilir. Yaygın bir uygulama, ortak bir kaynak üretme yolu olarak katılımcıları da rapor yazımına dahil etmektir. Bu genellikle günlük bir rapor formu şeklindedir ve oturum sırasında kullanılan malzemeyle birleştirildiğinde, nihai raporun temelini oluşturur. Tüm bu örneklerde veya bu yaklaşımların bir karışımı kullanıldığında, raporun çatısının ve başlığının önceden kararlaştırılmasında yarar vardır. Katılımcıların rapor tuttuğu durumlarda, rapor için önceden bir biçim önerilirse, katılımcılar oturuma katılırken bir yandan da gereken notları alabilirler.

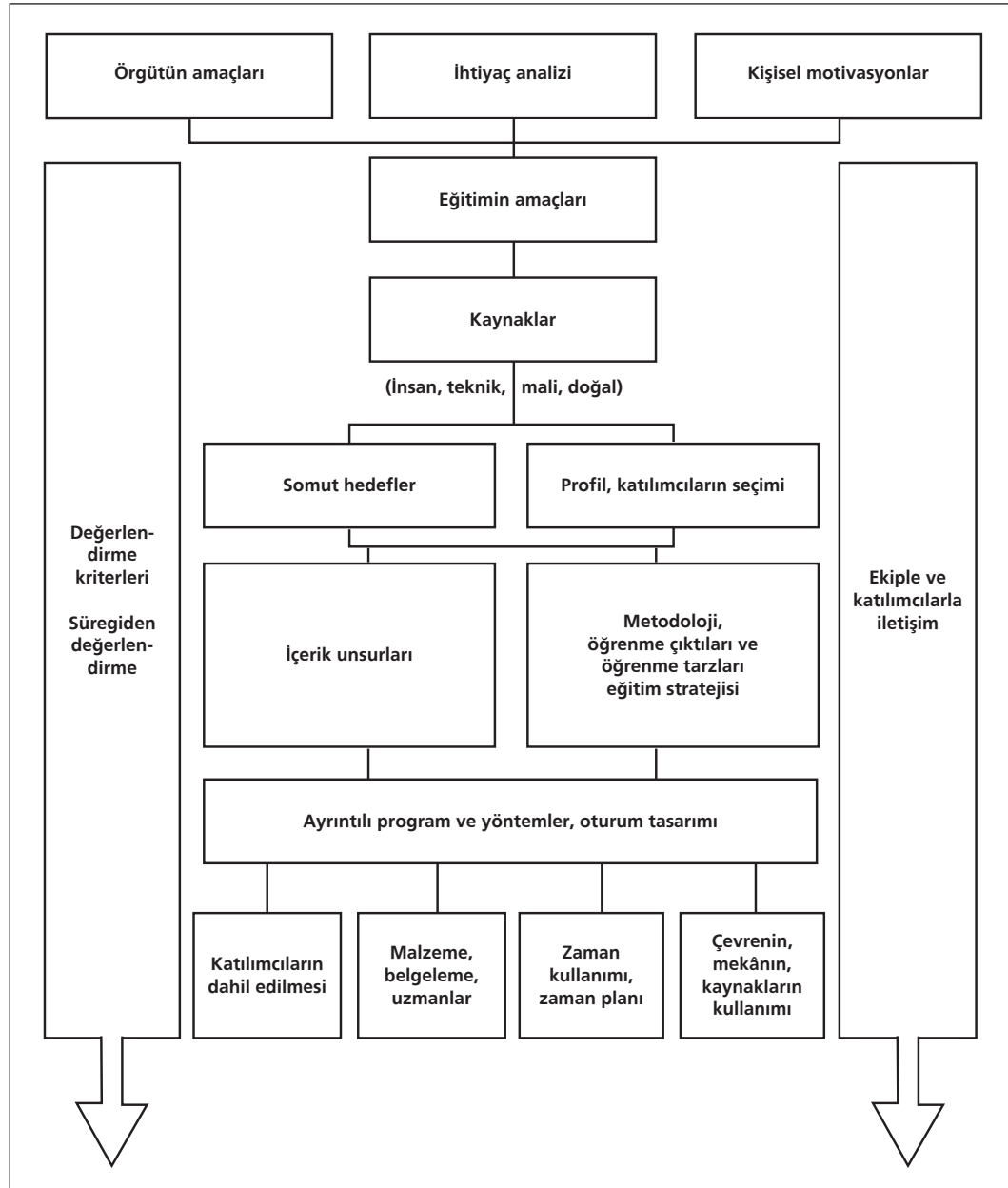
Uygulamaya ilişkin başka bir konu zamanlamadır. Rapor etkinlik sonrasında dolaşıma sokulabilecek şekilde makul bir sürede tamamlanmalıdır veya en azından böyle olması umulur. Etkin bir biçimde dolaşıma girmesi bağışçıların veya fon veren kurumların özellikle hoşuna gider ve çoğu zaten raporların sunumu için önceden teslim tarihleri belirler. Kaynak olması amacıyla hazırlanan raporlarda, raporun eski katılımcılara hızlı bir şekilde gönderilmesi eğitim sırasında oluşturulan enerjiyi canlı tutar ve onlara eğitimi kendi örgütlerinde ve etkinlikleri yaygınlaştırırken kullanma olanağı verir. Kaynak raporları katılımcı grubundan daha geniş bir kitleyi hedefliyorsa, belirli kişileri veya olayları övmenin veya yermenin oldukça nostaljik bir değeri olabileceği, ama o ortamda bulunmamış kişileri rahatsız edebileceği akılda tutulmalıdır. Bazı raporlar genel bir biçimde, yazarın takdirine göre gizli olan bir bölüm içerecek şekilde yazılır ve dağıtılırken uygun hedef gruplara bu bölüm dahil edilerek veya edilmeden dağıtılır. Bir kaynak raporu konu hakkında daha ayrıntılı bilginin bulunabileceği referanslar önerebileceği gibi, aynı konudaki önceki rapor ve ilgili belgelerle de ilişkilendirilebilir.

Ek 2 üç tür rapor için örnek bir taslak sunuyor: Kısa bir çıktı raporu, kaynak raporu ve değerlendirme raporu. Nihayetinde odağın nerede olacağına ve metnin son halinde hangi yönlerin vurgulanacağına karar veren, bağlam, örgüt ve ekip olmalıdır.

3.5. Program Tasarımı

Bir önceki bölüm katılım sürecinin teknik yanlarını ele aldı. Bu bölüm eğitim programının içeriğindeki unsurlara ve hazırlanmasına odaklanıyor. Bir eğitim programının planlanması ve hazırlanması çok sayıda unsurun gözönüne alınmasını gerektirir. Bir eğitmen olarak, aklınızda eğitime katmak istediğiniz birçok konu ve yöntem olabilir. Fakat bunlar hedef grubunuza ve yürütmeyi planladığınız programın özelliklerine uygun mu? Aşağıdaki tablo program planlaması sırasında dikkate alınması gereken tüm unsurları gösteriyor.

TE-9 Bir Eğitim Programı Hazırlamak



3.5.1 Eğitimin çerçevesini ve amacını açıklığa kavuşturmak

Her program eğitimin amacını tanımlayan belirli bir bağlam içinde oluşturulur. Bu bağlamı belirleyen unsurlar önceki bölümlerde açıklanmıştı ve ilk adım olarak bunların eğitim ekibi tarafından tanımlanmaları ve netleştirilmeleri gerekir. Aşağıda ekibin program-planlamasının temelini oluştururken dikkate alması için bazı öneriler yer alıyor.

İhtiyaç analizi, kişisel motivasyonlar ve örgütsel amaçlar/kurumsal bağlam:

Bu etkenler eğitim kursunun genel toplumsal ve siyasi çerçevesine işaret eder.

- Hangi eğitim ihtiyaçları, kimler tarafından ifade edildi?
- Düzenlenen eğitim türüne yönelik ihtiyaçlar neler?
- Örgüt veya kurum bu eğitim kursunu neden düzenliyor?
- Bu kursun eğitmenleri olarak sizlerin kişisel motivasyonları ne?

Eğitim amaçları:

- Eğitimin genel amaçları neler?
- Eğitmen ekibi olarak sizler bu amaçlara ilişkin ortak bir anlayışa sahip misiniz?

Kaynaklar:

- Bu eğitim kursunu uygulamak için elinizde hangi mali ve somut kaynaklar bulunuyor?
- Eğitmenler olarak sizlerin kaynakları neler; bilginiz, kapasiteniz ve kabiliyetleriniz, bu işe harcayacağınız enerji ve zamanın ölçüsü ne?

Eğitimin hedefleri:

- Özel olarak bu kursun yapabildiği ve yapması gereken nedir?
- Bu eğitimle özel olarak neye ulaşmaya çalışıyorsunuz?
- Hangi çıktı ve sonuçları bekliyorsunuz?

Katılımcıların profili:

- Eğer eğitim kursunuz gençlik çalışmacıları veya gençlik liderlerine hitap ediyorsa, bu kursun ulaşmak istediği özel katılımcı profili ne?
- Katılımcılar ne tür deneyimlere, geçmişlere, ihtiyaçlara, motivasyonlara ve ilgi alanlarına sahip olmalı?

3.5.2. Program içeriğinin unsurlarını tanımlamak

İçerik unsurlarına karar vermek genellikle program taslağı hazırlamanın ilk ‘somut’ adımıdır. Eğitim kursu hangi konuları ele almalı? Farklı fikirlerin dikkate alınması, koordine edilmesi ve yapılması gereken bir eğitim ekibi süreci içerisinde, içeriğe odaklanmak zor olabilir. Bazı fikirler diğer ekip üyelerince yeterince ele alınıp gerektiği gibi tartışılmadığı için tartışmalar sırasında kaybedilebilir. Bu nedenle fikirleri görsel olarak bir kâğıt tahtası üzerinde herkesin görebileceği şekilde not almak faydalı olur.

Genellikle programın içeriğinin tanımlanması süreci birkaç adımdan oluşur:

- Olası içerik unsurlarını listelemek.
- İçerik unsurlarını tartışmak – içerik kelimesinden tam olarak ne anlıyoruz?

- İçerik unsurları üzerinde fikir birliği sağlamak.
- İçerik unsurları arasında öncelikleri belirlemek – en önemli unsurlar hangileri? Hangisi üzerinde daha çok zaman harcamak istiyoruz?
- İçerik unsurlarını sıralamak – grup dinamiklerini ve eğitim stratejisini dikkate alır şekilde bir program akışı oluşturmak.
- İçerik unsurlarının gün gün programını yapmak.
- Tüm üniteler için oturum planları oluşturmak.

Aşağıdaki egzersiz ekip tartışmalarını ve içerik unsurlarının tanımlanmasını kolaylaştırmanın bir yoludur.

Programı oluşturmak amacıyla içerik unsurlarını not kâğıtları şeklinde toplamak

- Adım 1: Tüm eğitimciler, her bir yapışkanlı not kâğıdına bir unsur yazılacak şekilde, programda görmek istedikleri içerik unsurlarının tümünü yazarlar. Daha sonra tüm not kâğıtları ekibin tamamının görebileceği şekilde bir duvara yapıştırılır.
- Adım 2: Gerekirse, unsurları netleştirin. Benzer olanları bir araya toplayın.
- Adım 3: Grup haline getirdikleriniz için farklı bir renkteki not kâğıtları üzerine bir başlık yazın. Bunları bir grup kılan ne?
- Adım 4: Başlıkları olan not kâğıtları haricinde geri kalanları çıkarın ve bir kenara koyun. Kalanlar programınızın içerik unsurlarını oluşturacak.
- Adım 5: Çıkan içeriği tartışın. Bu unsurlardan hoşnut musunuz? Eksik bir şey var mı? Gerekirse, ilk başta yazılmış not kâğıtlarına bir kere daha bakın.
- Adım 6: Bu unsurları bir program akışı içerisine yerleştirin.
- Adım 7: Program akışını temel alarak günlük programları çıkarın.

Malzemeler: İki renkte yapışkanlı not kâğıtları, tüm ekip üyeleri için keçeli kalem, tüm kâğıtları alabilecek büyüklükte bir duvar.

3.5.3 Öğrenme fırsatları sunan bir program yaratmak

Program planlamanın bunun ardından gelen bir sonraki temel işi eğitsel yaklaşımı tanımlamaktır. İçeriği nasıl ele almak istiyorsunuz? Katılımcılar için en faydalı ve eğitim amaçlarınıza ulaşmanızda size en fazla yardımcı olan metodoloji hangisi? Nasıl çalışmak istiyorsunuz?

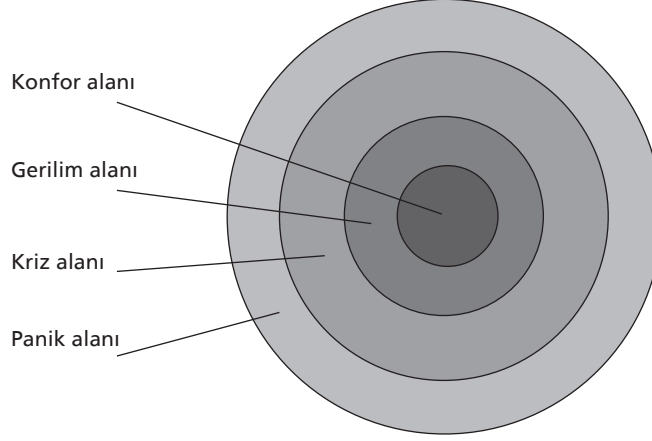
Seçtiğiniz metodoloji ve yöntemler katılımcılar için öğrenme fırsatları yaratmaya hizmet etmelidir. Öğrenme fırsatları üzerinde düşünmenin bir yolu eğitim kursunun farklı anlarında katılımcıların içinde olabilecekleri alanlara bakmaktır. Aşağıda TE-10'da gösterildiği gibi, bu alanlar kursun bireysel katılımcılar için yaratabileceği kişisel zorlukların derecelerine işaret eder.

Konfor alanında hiçbir özel zorlukla karşı karşıya kalınmaz. Edinilen yeni bir deneyim veya yeni bilgiler olabilir, fakat bunlar kişisel değerlere, kanaatlere ve algılara pek dokunmaz. Öğrenmek rahattır. Bir katılımcı diğerlerinin ve kendisinin algıları, tavırları ve davranışları hakkında düşünmek zorunda kaldığında gerilme alanına girer. Bu aşamada katılımcılar belirsizlik içinde ve incinebilir durumdadır. Eğer bu gerilme zorlanarak daha da uzatılırsa, katılımcılar *kriz alanına* girebilir. Bazı özellikle hassas noktalara dokunulmuş, kanaatler ve algılar zayıflatılmış ve çok fazla oranda belirsizliğe dayanılması talep edilmiş olabilir. Kriz alanında katılımcılar oldukça incinebilir haldedir. Ancak kaygıdan öğreneceklerimizin de vardır ve ortaya çıkan enerji yapıcı bir şekilde yönlendirilirse, krizler değerli birer öğrenme deneyimi olabilirler. Bununla birlikte, krizden *panik alanına* geçmek ufak bir adıma bakar. İnsanlar paniklediklerinde içe kapanırlar, eski konforlu kesinlik taşıyan

yargılarına geri dönerler ve öğrenme olanaksız hale gelir. Bu aşamada katılımcılar bir eğitim kur-
sunda olmaması gereken ve başa çıkılamayacak duygusal süreçlerin içine girebilirler.

Bu model, katılımcılar eğitim kursu sırasında gerilim alanına ve hatta belli anlarında kriz alanı-
nın sınırına ulaşırlarsa, programın daha etkin olacağını gösteriyor. Ancak deneyimsel öğrenme
katılımcıları germeli ve zorlamalıysa da, krizlerin bir istisna olması ve katılımcıların panikletilme-
mesi gerektiğini akılda tutmalıyız. Katılımcıların kişisel olarak zorlandıkları anlarda ekipler onla-
ra destek olabilmelidir; sonradan kapatamayacağınız bir şeyi açmayın!

TE-10



Yukarıdaki şeklin kaynağı "talep bekleme" temelindedir.

Telif hakkı sahibi bulunamamıştır. Telif hakkı sahibiyle bağlantı kurmamızı sağlayacak her bilgi için teşekkür
borçlu olacağız.

Düşünmeniz için öneriler

1. Katılımcıların deneyimlerindeki farklılıklar tüm grup için öğrenme fırsatları yaratmayı daha da zor
hale getirir. Grubunuz içindeki çeşitliliği nasıl okuyorsunuz? Grubunuzla ne kadar ileriye gidebilirsi-
niz?
2. Birlikte çalışmış olduğunuz bir grupta hiç panikle karşı karşıya kaldınız mı? Buna neden olan neydi?
Nasıl başa çıktınız? Ekibinizin kriz ve panikle başa çıkma kapasitesi var mıydı?

3.5.4 Programı katılımcıların üstüne odaklamak

İçerik ve yöntemsel yaklaşımlara ilişkin değerlendirmeler katılımcıların ve grubun ihtiyaçlarını
ve onların programın yürütülmesi sırasındaki rollerine ve sorumluluklarına ilişkin düşünceleri
temel almalıdır. Aşağıdaki etkenler bunun üzerinde çalışmak için bir temel sağlar.

Katılımcıların ihtiyaçları ve beklentileri: Katılımcıların eğitim kursuna ilişkin ihtiyaçları, motivas-
yonları ve beklentileri eğitimin buna katılan insanlar için ne kadar anlamlı olduğunu ölçmenize
yarayacak önemli bilgiler sağlar. İhtiyaçlar ve beklentiler eğitimin öncesinde veya başlangıcında
belirlenebilir, fakat bunların etkinlik sırasında değişebilmesine olanak tanınmalıdır (bkz. 4.4.1).
Katılımcıların ihtiyaçları ve beklentilerine bakmak ayrıca bu eğitim deneyiminin katılımcıların
kendi gerçeklikleriyle nasıl ilişkileneceğini de düşünmeyi gerektirir. Katılımcılar eğitim deneyi-
mini daha sonraki işlerde ne derece kullanabilirler ve bunları kullanılabilmeleri nasıl garanti al-
tına alınıp?

Katılımcıların önceki bilgilerinin kabulü: Katılımcıların eğitime bir eğitim geçmişiyse ve çeşitli deneyimlerle birlikte geldiklerini aklınızda tutun. Grubunuzda var olan deneyimlerin düzeylerine bağlı olarak, katılımcıların önceki bilgilerini tanımak ve kurs içinde bu kaynakları kullanmak onları aktif olarak eğitime dahil edip akran eğitimini kolaylaştırmada temel bir unsur olabilir. Tüm katılımcıların deneyimlerini paylaşma fırsatı bulabilecekleri boşluklar yaratın. İlgili bilgi ve becerilere sahip katılımcılar belirli yollarla katkıda bulunabilirler, mesela girdiler sunmak veya bir atölye çalışması yürütmek gibi.

Eğitim sürecinin sorumluluğu: Bir taraftan, insanlar eğitimden sadece öğrenmek istediklerini veya öğrenme ihtiyacı duyduklarını düşündükleri şeyi alabilirler. Diğer taraftan şu an için farkında olmadıkları öğrenme ihtiyaçları da bulunabilir. Eğitim sürecinde katılımcıların ve eğitmenlerin öğrenmeye ilişkin sorumluluklarının neler olduğunu düşünüyorsunuz? Katılımcıların neleri öğrenmeye ihtiyaçları olduğuna kim karar verebilir ve vermelidir?

Grup büyüklüğü ve gelişim: Bir program planlarken, grubun büyüklüğü yöntem için hazır bir çerçeveye sağlar. Örneğin, 50 katılımcıdan oluşan bir grup için yoğun bir deneyimsel öğrenme süreci yaratmak çok zor bir iş olabilir. Grup ayrıca eğitim kursunda farklı aşamalardan geçer, bu yüzden içeriğinizi, yöntemlerinizi ve program akışınızı grup gelişiminin ilgili aşamalarına göre ayarlayın (bkz. 4.3.2).

Ortam, mekân ve grup kaynaklarının kullanımı: Eğitimin gerçekleştiği ortamdan nasıl faydalanıyorsunuz? Veya, başka bir şekilde sorsak, programınız için nasıl bir ortama ihtiyacınız var? Program dahilinde kenti, yerel gençlik yapılarını, gençlik örgütleri ve projelerini, eğitim mekânı etrafındaki orman ve arazileri nasıl kullanabilirsiniz? Ve grubun içinde varolan kaynakları nasıl en iyi şekilde kullanabilirsiniz? Örneğin, bir katılımcı grubuyla kültürel algılar ve ingeler üzerinde çalışmak istiyorsanız, bir simülasyon egzersizi yoluyla grupta varolan bilgilerle mi çalışırsınız, yoksa grubu gözlemde bulunup raporlamaları için sokaklara mı gönderirsiniz?

Program hazırlığının yapısı ve esnekliği: Grup içinde varolan kaynaklarla çalışmak ve katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerini işin içine dahil etmek, hazırlık sırasında bir esneklik gerektirir. Gerçek öğrenme ihtiyaçlarını ve en değerli katkıları bazen sadece eğitim kursu sırasında fark edip, ortaya çıkarabilirsiniz. Ekibinizle ne derece açık ve esnek olabileceğinizi tartışın. Ne kadarını planlamak, yapılandırılmış olarak sunmak istiyorsunuz? Hedeflere ulaşmak ve programı içinde rahat hissetmek için hangi unsurlar önceden belirlenmiş olmalıdır? (Bkz. bölüm 4.4)

Zaman planlaması: Zaman her zaman kısıtlıdır, elinizde bulunan zamanı çok fazla doldurmadan nasıl en iyi şekilde kullanırsınız? Program boş zaman, sosyal zaman ve çalışma zamanı arasında nasıl bir denge kuruyor? Eğitim kursu sırasında beklenmedik olaylar karşısında ne yapıyorsunuz? Bölüm 4.4.5 zaman planlamasına daha yakından bakıyor.

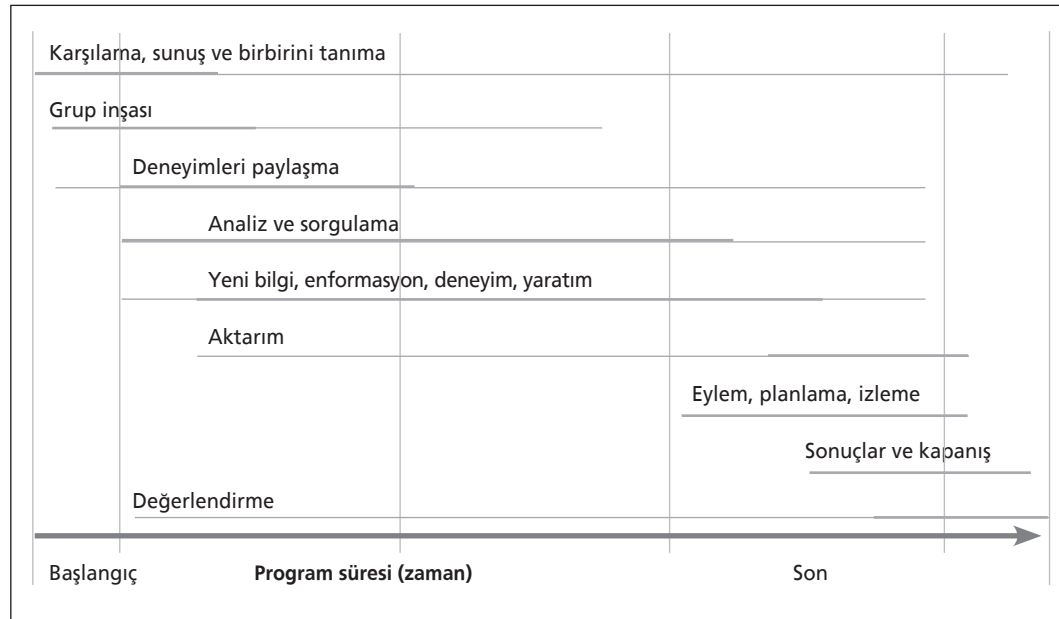
3.5.5 Programın aşamaları ve program akışı

Bazı aşamalar bağlamın, hedeflerin ve içeriğin özelliklerinden bağımsız olarak, neredeyse her program için geçerlidir. Her program grubun kaynakları, dinamikleri ve gelişimine göre işlemeli, yeni bilgiler sunmalı ve yeni deneyimlerle uygulamalı aktarımlar için fırsatlar yaratmalıdır. Bu genel program aşamaları grup dinamiklerine, öğrenme tarzları ve döngüleri hakkındaki kuramlara ve yaygın eğitim stratejilerine dayanır. Bu aşamaların hepsi programın temel bölümlerini oluşturur. Aşağıdaki grafikte görselleştirildiği gibi, bazılarının zamanlaması program boyunca oldukça esnek bir şekilde ayarlanabilirken, bazıları mantık gereği programın başlarına veya sonlarına denk gelir. Deneyimleri, analizleri ve düşünceleri paylaşmak ve yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazanmak tüm eğitim sürecinin ayrılmaz parçalarıdır. Aktarım ve değerlendirme de öğrenme sürecini desteklemek ve izlemek için sürekli var olmalıdır. Grubun kendi süreci programın akışını belirlemenin bütünsel bir unsurudur çünkü grup, etkinlik boyunca kaynaşma ve motivasyonun farklı aşamalarında olacaktır. Sıralama ne olursa olsun, tüm unsurların birbirlerinin üzerine inşa edildiği ve bunun anlaşılabilir olduğu bir program akışı oluşturmak önemlidir.

Karşılama, sunuş ve birbirini tanıma aşaması, diyelim, başlangıç için faydalıdır. Katılımcılara eğitim kursuna hoşgeldiniz denir, kişisel, teknik ve tematik giriş yapılır. Bu dönem hep beraber oluşturulan **grup-inşası aşaması** ile çakışır – bu aşama bütünleşme, güven ve içten katılımın te-

melindeki harcı oluşturur. Grup inşası ayrıca grup içindeki varolan farklılıkları ve kaynakları tanımının, değer vermenin ve bunlarla birlikte çalışmanın ilk aşamasıdır. **Deneyimleri paylaşmak** katılımcılara kendi altyapılarını paylaşma ve çokkültürlü grup içerisinde varolan kaynakların kapsamının farkına varma fırsatları sunarak bu amaçları birleştirir. Kültürlerarası öğrenme, gençlik çalışmaları veya proje geliştirmedeki geçmiş deneyimleri neler? Kendi ülkelerinde veya toplumlarında genç insanların ve gençlik çalışmalarının durumu nasıl? Örgütleri nasıl çalışıyor? Bu eğitim kursuyla nasıl ilişkili? Deneyimlerin paylaşılması süregiden bir özellik olmalıysa da, buna bu aşamada odaklanmak özelden genele doğru bir çalışma ilkesini yansıtırken, aynı zamanda geçici olan bu kolektif içerisindeki kimliklerin müzakere edilmesi için bir alan da yaratır.

TE-11



Yeni **bilgiler** edinmek, yeni **beceriler** öğrenmek ve yeni **deneyimlere** girişmek eğitimin özüdür. Eğitimin görevi katılımcıları anlamlı öğrenme deneyimlerine dahil etmeyi amaçlayan belirli içerik unsurları, yöntemleri ve egzersizleri üzerine inşa edilir. **Analiz ve düşünmenin** vurgulanması, ve aynı zamanda sonrasında sorgulayıp belirli program unsurları üzerinde odaklanmak öğrenme sürecini yürütmek için gereklidir. Katılımcıların eğitimden edindikleri bilgiyi kendi siyasi ve toplumsal bağlamlarında değerlendirmelerine ve kişisel öğrenme süreçleri hakkında daha bilinçli ve kendilerini gözlemler hale gelmelerine yardımcı olur. Eğer bir eğitim katılımcıların hayatları ve iş yaşamları için anlam taşıyacaksa, bu gereklidir. **Aktarım** eğitimden edinilen deneyimin gerçekliğe ve yeni edinilmiş beceri ve bilgilerin katılımcıların kendi işlerine uyarlanmasını içerir. Aktarım dönemi programın bitiş tarihiyle sınırlı değildir çünkü internet katılımcıların programın sonrasında belirli bir süre sorular sorma ve ekleme ve birlikte düşünme olanaklarını artırır. Eğitimin yaygın bir amacı **eylem planlamasını** ve **izlemeyi** olabildiğince kolaylaştırmaktır. Katılımcılar program sonrasında öğrendiklerini somut bir şekilde izlemeye nasıl teşvik edilebilir? Ne yapmalılar? Somut projeler uygulamaları mı bekliyor? Öğrendiklerini kendi örgütlerinin ve proje gruplarının bünyesine nasıl katıyorlar? İzleme konusuna cevap bulmak, katılımcıları aynı zamanda eve dönmeye ruhsal olarak hazırlar. Eğitim etkinliklerinden kendi doğal yaşam süreçleri bitikten sonra da sonuçlar elde edilmesi için çabalarırken, kendi **sonuçların** ve nasıl **sona erdirecekleri** de dikkate almak zorundadır. Varılması istenen sonuçlar var mı, nihai bir rapor ve öneriler taslağı mı hazırlanmalı, grubun alması gereken son kararlar var mı? Programı sona erdirmek aynı zamanda eğitim döngüsünü tamamlamak anlamına gelir. Eğitim sürecini, ana öğrenme noktalarını ve deneyimlerini tekrar hatırlamayı içerebilir. Buna bağlı olarak, **değerlendirme** eğitimlere eğitim kursunun etkisini ölçme ve katılımcılara neler öğrendiklerine odaklanma olana-

ğı verir. Bu yüzden eğitim sürecinin kendisinin bir parçasını oluşturur (Ohanna, 2000, s. 45-48'den uyarlanmıştır). Uygun bir değerlendirme program boyunca sürmeli ve kursun bitimine yoğunlaşmalıdır.

Çokkültürlü gruplara uygun bir eğitim süreci farklı öğrenme düzeylerini içermeli ve klasik kafa, kalp, kol ve beden unsurlarını içererek çalışmalıdır. Program akışınızı oluştururken, sizin, bir eğitmen ve ekibin bir parçası olarak, öğrenmenin gerçekleşmesini ne şekilde görüp algıladığınız üzerinde düşünün. Örneğin, deneyim ve kuram arasında ne tür bir ilişki var? Duygusal öğrenmenin yeri ne? Sorgulama için yeterince alan bırakıyor musunuz?

3.5.6 Program türleri ve program unsurları: Bazı örnekler

Programların büyük bölümünün benzer aşamalardan oluştuğunu söylemiş olsak da, bu tüm program türlerinin ve elbette unsurlarının birbirlerine benzedikleri anlamına gelmez. Bu bölüm kapsamı sınırlı olsa da program türleri açısından temel tercihlere, bunların eğitim hedefleriyle ilişkisine bakıyor ve bir grup içerisinde farklı öğrenme tarzlarının ve ihtiyaçlarının nasıl sağlanabileceğini kısaca ele alıyor.

Programı önceden mi planlamalı, katılımcılarla birlikte mi geliştirmeli?

Bu eğitim kılavuzunun önemli bölümü büyük oranda önceden hazırlanan yapılandırılmış bir eğitim programı geliştirmek üzerine yoğunlaşıyor. Bu oldukça yaygın ortak bir yaklaşım olsa da, bu genel çerçeve içerisinde çok çeşitli farklı program akışlarının oluşturulabileceği ortada. Bir programı önceden hazırlamanın kayda değer bir avantajı önemli unsurların içine dahil edildiğinden emin olmayı sağlamasıdır. Buna bağlı olarak, ekibe net bir çerçeve ve sıralama sağlarken, katılımcılara da net bir şekilde sunulabilir. Bununla birlikte, diğer bölümlerde de işaret edilmiş olduğu gibi, hazırlık nadiren bize geleceği gösteren bir kristal küredir ve çok fazla ayrıntılı bir program, süreç sırasında ortaya çıkabilecek belirli grup dinamiklerine ve öğrenme ihtiyaçlarına karşı esneklikten ve tepki verme özelliğinden yoksun olabilir. Pek çok eğitimin, katılımcıların girdilerinin ve onlara danışmanın ötesinde, programı katılımcıların **deneyimleri ve kaynakları** etrafında inşa etmek için de zaman ayırmasının nedeni budur (burada özetlenen aşamalar hakkında daha ayrıntılı bilgi kaynakça bölümünde bulunabilir).

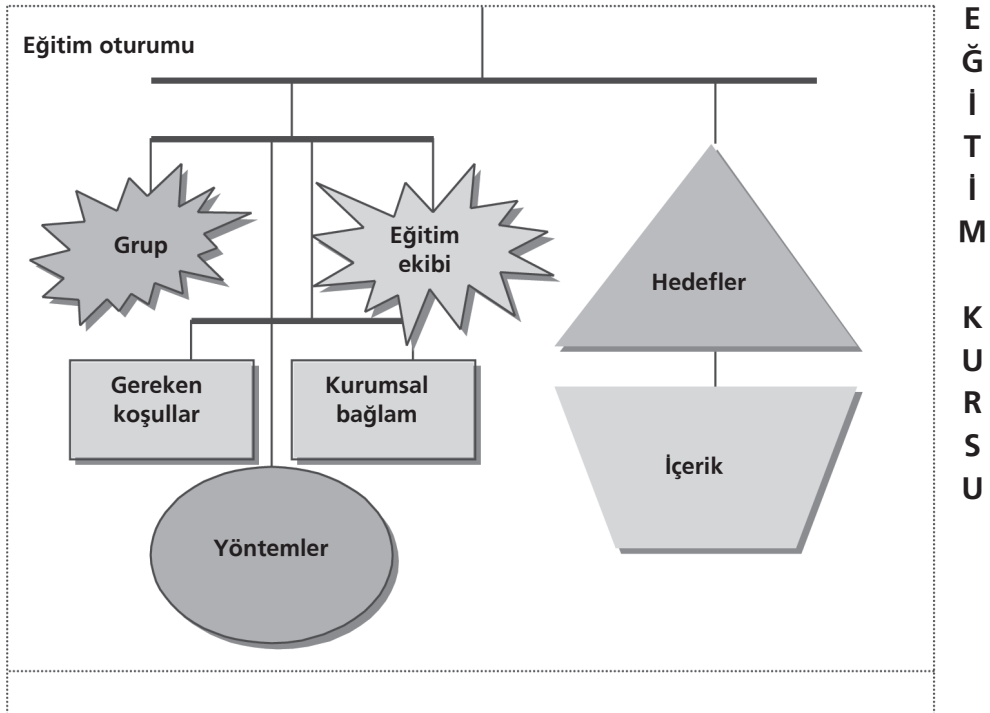
- **Grupta deneyimsel öğrenme** grup gelişimine ve ifade edilen ihtiyaçlara öncelik verir ve eğitim dönüşen ortamı üzerine inşa edilir. Katılımcılar programın gündelik planlamasına dahil edilir ve kendi hızlarına göre öğrenebilirler. Deneyimler üzerinde diğer katılımcılar ve eğitmenlerle birlikte düşünmek öğrenme sürecinin temel bir unsurudur. İçeriğe süreç, sürece içerik olarak bakan bu yaklaşım yoğun ve gerilimli bir öğrenme ortamı yaratabilir ve çatışmaların grup tarafından halledilmesi gerekebilir. Eğitmenler açısından, bu türden bir eğitim sürekli dönüşümle başa çıkabilmek için üst derecede kişisel katılım, iç istikrar ve güven gerektirir.
- **Açık Alan Teknolojisi** program içinde katılımcıların kendi kaynaklarını ve ilgi alanlarını taşıyabilecekleri "açık" birimler yaratmaktır. Genellikle en az bir tam gün sürer ve bazı temel kurallar ve geniş bir tema altında yürütülür. Daha önce belirlenmiş zaman aralıkları içerisinde, katılımcılar tercih ettikleri konularda kendi çalışma gruplarını veya atölyelerini düzenlemeyi önerebilirler. Açık Alanın en önemli yanı öğrenme sürecinin sorumluluğunu katılımcılara yüklemesi dolayısıyla kendileri için en uygun koşulları bireylerin ve grubun yaratmasıdır. "Kim gelirse gelsin doğru kişidir" ve "başladığı zaman doğru zamandır" gibi kurallar bu anlayışı yansıtır.
- **Gelecek Fabrikası** toplumdaki sorunları ele almaya yönelik stratejilerin göz önüne getirilip planlanmasını içerir. Sıkça kullanılan üç aşamalı formülde, katılımcılar kendilerini ilgilendiren sorunları belirler ve bunları kartlara yazarak duvara yapıştırırlar. Daha sonra bu sorunların ayrıntılı bir şekilde çözüldüğü ideal bir resmi zihinlerinde canlandırırlar. Daha sonra bu inceleme, bunlara geçişi ateşleyebilecek olan stratejiler, eylemler ve gelişmeler üzerinde düşünerek birleştirirler. Gelecek Fabrikası bir tam gün sürebilir ve katılımcılara karmaşık bir durumu ele alıp uygulanabilir çözümler geliştirmeleri için alan sağlar.

Çok farklı ilgi alanlarına ve ihtiyaçlara sahip bir grup için derinlemesine öğrenme alanları yaratmak belirli dönemler için daha küçük çalışma gruplarına bölünmeyi içerebilir. Eğitim hedeflerinize ve yaratmak istediğiniz grup dinamiklerine bağlı olarak bu, farklı yollarla yapılabilir.

- **Mini seminerler** katılımcılara belirli bir konuyu daha küçük bir grupta derinleştirme şansı verir. Konular ekip veya katılımcıların kendileri tarafından, varolan ihtiyaçlar ve ilgi alanlarıyla kursun hedeflerine uygun olarak tanımlanabilir. Grubu uzun süreliğine bölmek alt gruplar yaratma riskini beraberinde getirir, bu yüzden geri bildirim ve sonuçların paylaşımı önemlidir. Mini seminerler eğitmenlerden konu başlığına ilişkin uzmanlık ve farklı eğitim süreçlerini eşanlı olarak yürütme kapasitesi talep eder.
- **Atölyeler** daha küçük uygulama alanları yaratır. Bir atölye turu genelde yaklaşık bir veya iki eğitim oturumu kadar sürer ve belirli beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesini ele alırken uygundur. Atölyeler görece daha az zamana ihtiyaç duyar ve esnek ve belirli ilgi alanlarını hedefleyecek şekilde kullanılabilirler. Eğitmenler için atölyeler yoğun bir hazırlık gerektirebilirken, küçük bir grupla derinlemesine çalışma olanağı sağlar. Atölye turlarının eşgüdümü, katılımcıların ilgi alanlarına karşılık gelenler turlara katılmalarına olanak verecek bir şekilde gerçekleştirilmelidir.
- **Yaratım grupları** birden fazla amaca sahip olabilir: Somut gençlik projeleri hazırlamak, bir proje yürütme veya başvuru sürecinin simülasyonu veya eğitim kursundaki diğer katılımcılar için bir atölye düzenlemek gibi. Yaratım gruplarında katılımcılar kendilerine ait bir proje geliştirirler ve bunu birbirlerine sunarlar. Gruplar eğitmenler tarafından kurulabilir, ancak kişinin istediği gruba katılma özgürlüğüne sahip olması yapılan işin daha fazla sahiplenilmesini sağlar. Ortak bir ürün yaratmak çok yetkinleştirici bir deneyim olabilir. Katılım grupları zorlar, işin içine girmeyi gerektirir ve yaratıcı olmaya yönlendirir, ancak yoğun bir öğrenme ortamı olarak stresli, bazen de sinir bozucu olabilir. Gruplar işlerini tamamladıktan sonra düzgün bir şekilde sorgulanmalıdır. Ekip bu grupların amacı hakkında net olmalıdır; odaklanılan şey, bir eğitim süreci yaratmak mı, somut bir proje geliştirmek mi, grup dinamiklerini deneyimlemek mi, yoksa hepsi mi?

3.5.7 Oturum tasarımı

TE-12



(Grafik Mewaldt ve Gaillius, 1997, s. 25'ten uyarlanmıştır.)

Programın genel içeriği ve akışı belirlendikten sonra, ayrıntılı planlama başlayabilir. Bir oturum programdaki bir zaman dilimidir. Genellikle bir gün içinde dört veya beş tane oturum yapılır - iki tanesi sabah, ikisi öğleden sonra ve belki de bir diğeri akşamüstü. Bir oturumu hazırlamak tüm süreci göz önünde tutan yoğun bir planlama gerektirir. Bu oturum bir önceki ve sonrakiyle ne kadar uyumlu? Bu oturumda yöntemler ve öğrenme noktaları arasındaki dengeyi korumak için nelere ihtiyacınız var? Her oturum, minyatür bir program gibi hazırlanmalıdır: Açık hedefler, içerik ve yöntem ve eğitmen kabiliyetleriyle, grupla, ortamla ve kurumsal bağlamla ilgili farkındalıkla. Yukarıda TE-12'de gösterildiği gibi, her oturumun hedef ve içeriği eğitim oturumunun kendi özel bağlamını belirleyen diğer etkenlerle denge içinde olmalıdır.

Daha geniş eğitim çerçevesi içinde bir oturum tasarlamak için kontrol listesi

Hedefler: Bu eğitim oturumunda ulaşmak istediğiniz özel hedefler neler? Hangi öğrenme çıktılarını görmek istiyorsunuz?

İçerik: Üzerinde çalıştığınız konunun özü ne? Konuyla hedefler arasında makul bir bağlantı kurabiliyor musunuz? Bu oturum sırasında katılımcılar ne tür bir deneyim yaşamalılar? Bu konu eğitim kursunun sürecine ve genel içeriğine ne şekilde uyum sağlıyor?

Eğitmenler: Bir eğitmen olarak bu konuda çalışmakla ilgili deneyimleriniz neler? Farklı gruplarla çalışırken bu deneyim olumlu muydu veya neyi önlemek istersiniz? Eğitmenler olarak hangi yöntemlere değer veriyor ve kullanabileceğinizi hissediyorsunuz?

Grup: Grubun şu anki durumu ne? Katılımcılar hangi ihtiyaçları ve ilgi alanlarını ifade ettiler? Katılımcılar konu ve yaklaşımla ilgili geçmişte ne tür bir deneyime sahipler? Şu anda grup içinde ve grupla ekip arasındaki etkileşim nasıl?

Koşullar: Çalışma koşulları nasıl? Ortam ve mekân ne tür kısıtlamalar yaratıyor? Hangi malzemelere sahipsiniz, nelere ihtiyacınız var? Ne kadar zamanınız var?

Kurumsal bağlam: Dışarıdan gelen ne tür gereklilikler var? Eğitimden sorumlu örgüt veya kurumun kendi beklentileri var mı? Herhangi bir hukuki kısıtlama var mı?

Yöntemler: Bu bağlam için hangi yöntemler uygun? Hangi yöntemleri biliyorsunuz? Hangi yöntemleri uyarlayabilirsiniz? Hangi yöntemleri halihazırda uyguladınız veya eğitim kursunun geri kalanında uygulamayı planlıyorsunuz? Katılımcılar dikkatlerini ne kadar bir süreliğine verebiliyorlar?

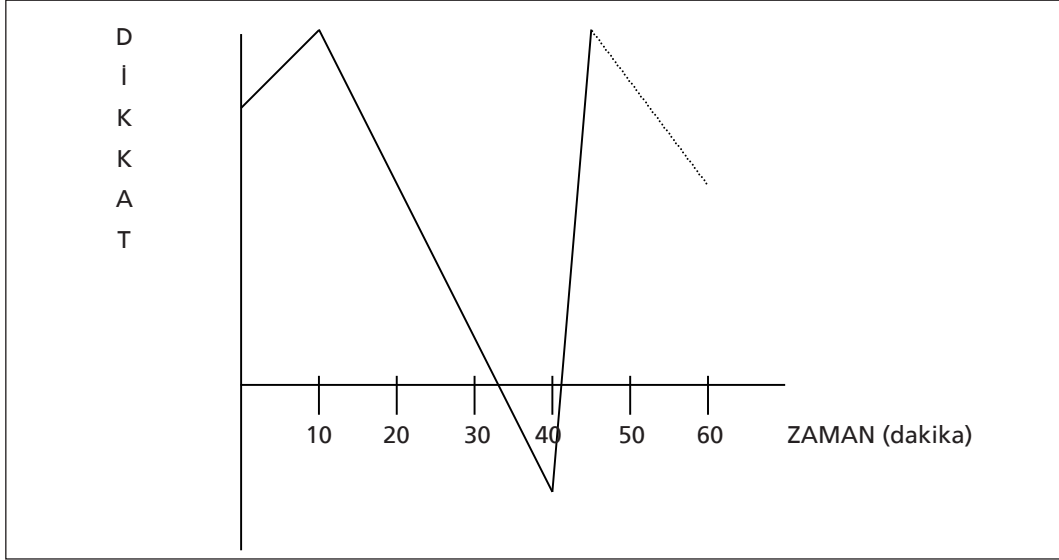
(Mewaldt ve Gailius, 1997, s. 25'ten uyarlanmıştır.)

Bir oturum tasarlarken dikkate alınması gereken bazı unsurlar

- Oturumun program içindeki hedeflerini ve rolünü katılımcılar için açık hale getirin. Bir konunun bu noktada neden bu yöntemle ele alındığını anlamak katılımcıların süreçten kopmalarını sağlar.
- Fazla gösterişe kaçmamaya çalışarak, bir oturum içinde birkaç yöntem kullanın. Bu katılımcıların ilgilerini ve dikkatlerini çekmenize yardımcı olacaktır.
- Oturumu sonuçlandırın. Genelde katılımcıların dikkati oturumun son dakikalarında yüksektir, bu yüzden ana öğrenme noktalarının altını çizip ve genel çerçeveye somut bağlar kurun.
- Oturumunuzu tasarlarken normalde dikkatin toplanabildiği sürelerinin uzunluğunun bilincinde olun. Bu, grubun ilgisini devam ettirmek için hangi yöntemlere ihtiyaç duyduğunuzu görmenize yardımcı olacaktır. Aşağıdaki grafik temel bir rehber ve evrensel nitelikte değil, ama katılımcıların dikkatlerinde olabilecek dalgalanmaları gösteriyor ve eğitmenin oturumun hızını ayarlaması ve ortamdaki ve gruptaki etkenlerin katılımcıların dikkati üzerindeki etkisini düşünmesi gerektiğine işaret ediyor.

Ek 3 bir oturum tasarlama tablosu içeriyor.

TE-13



Yukarıdaki şeklin kaynağı “talep bekleme” temelindedir. Telif hakkı sahibi bulunamamıştır. Telif hakkı sahibiyle bağlantı kurmanızı sağlayacak her bilgi için teşekkür borçlu olacağız.

3.6. Değerlendirme

Makul bir şekilde davrandığımı bildiğim tek kişi terzim; beni her gördüğünde ölçülerimi yeniden alır. Başkaları eski ölçülerini kullanmaya devam ederler ve benden bunun içine girmemi beklerler.

George Bernard Shaw

3.6.1 Değerlendirme ne anlama gelir?

Gençlik çalışmalarında (düşünme ve paylaşmayla birlikte) kullanılan en yaygın ve moda kelimelerden biri değerlendirmedir. O kadar revaçtadır ki belki de orijinal anlamını çoktan unutup unutmadığımız konusunda bir değerlendirme yapmanın zamanı gelmiş olabilir. Güvendiğimiz sözlüklere kısaca göz atarsak, değerlendirmenin ‘bir şeyin değerini belirlemek veya sabitlemek’ ve ‘genellikle dikkatli ölçüm ve çalışmayla – önemini, değerini veya koşullarını belirlemek’⁵ anlamına geldiğini görürüz. Tamam, denebilir ki bu sonuçta sözlük anlamı ve birinin vaktiyle işaret ettiği gibi, gerçek anlamı aramaya devam ederseniz, asla işin içinden çıkamazsınız. Bununla birlikte, değerlendirme kavramıyla kendi eğitim etkinliğimizi birbirlerine nasıl bağlarız? Bir eğitim kursunun değerlendirilmesi istendiğinde ne arıyor olmalıyız? Bu türden bir tanım Avrupa düzeyindeki gençlik çalışmalarının uygulamalı dünyasına nasıl aktarılabilir?

Eğitim bağlamında değerlendirme genelde iki temel anlama sahiptir. İlk olarak, eğitimi yapmış olmanın yerinde bir karar olup olmadığını ve benzer veya daha fazla bir çaba harcanması gerekip gerekmediğini ölçmek anlamına gelir. İkinci olarak, eğitim etkinliğinin kendisini ve gelecekteki olası etkinlikleri iyileştirmek yolundaki ilk adımı temsil eder. Geri dönüp etkinliğe bakmanın ve kalitesini ölçmenin yanı sıra, iyileştirme için gereken etkenleri belirlemeyi içerir. ‘Kâr amaçlı sektörde’ eğitim etkinliğinin değerlendirmesi, eğitimin şirkete daha fazla kâr sağlayıp sağlamadığına veya aynı üretim düzeyi korunurken çevrenin daha fazla korunup korunmadığına odaklanır. Eğitimle ilişkili olarak daha nitelikli işçilerin üretime başlayıp başlamadıklarını, yöneticilerin daha iyi yönetip yönetmediklerini ve benzerlerini sorar.

Bu kulağa çok mantıklı geliyor, ancak aynı yaklaşım gençlik çalışmalarında kullanılabilir mi veya kullanılmalı mı?

⁵ Webster İngilizce Sözlük.

3.6.2 Bir Avrupa gençlik eğitimi kursu düzenleme bağlamında değerlendirme

Genelde Avrupa gençlik çalışmalarının ve bu alandaki örgütlerin karşılaştıkları zorluklardan biri formel olmayan eğitimin güçlü yanlarına gayet eleştirel bir gözle bakıp eğitim çıktılarının değerlendirilmesi ve ölçülmesi için hangi alternatif sistemlerin kullanılabileceğini belirlemektir. Bu yaklaşım ölçme (ve değerlendirme) araçlarının üç farklı konuyu akılda tutarak geliştirilmesi gerektiğini gösterir: Eğitim programlarının içeriği, genç insanların kişisel gelişimi ve bu açıdan eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi. Bu, çok can alıcı bir biçimde, ancak genç insanlar ölçmeye dahil edilirse işe yarar. Katıldıkları etkinliklerde deneyimledikleri üzerinde düşünmeye, bunları tarif etmeye, analiz etmeye ve bunlar hakkında iletişim kurmaya teşvik edilmelidirler (Vink, 1999). Gençlik eğitimlerinin özellikleri ve içerdikleri değerler dikkate alındığında, ölçmenin bir dereceye kadar belirsizliklere dayanabilmekle de ilgili olduğunu söylemek makul olacaktır. Kişi gençlik eğitim etkinlikleri bağlamında, değerlendirmenin tanımlanmasında dahi kesin yanıtların olmayabileceği gerçeğiyle baş edilebilmelidir.

Söyleyebileceğimiz tek net şey kâr amacı güden sektörde kullanılan yaklaşım ve yöntemlerin doğrudan gençlik etkinliklerinin ölçme ve değerlendirmesinde kullanılmaya uygun olmadıklarıdır. Bu sektörün ölçülebilir mali ve ticari hedeflerinin aksine gençlik sektöründeki amaçlar ve hedefler bir dereceye kadar elle tutulabilir olmadığından, bunların değerlendirilebilmesi ve eğer gerekiyorsa ölçülebilmesi oldukça güçtür. Bununla bağlantılı olarak, formel olmayan eğitimin çalışma yöntemlerinin ve yaklaşımlarının, öğrenme unsurlarına ve çıktılarına kıyasla daha iyi araştırılmış ve tanımlanmış olması, gençlik eğitimi etkinliklerinde değerlendirmelerin amaçlarını, kriterlerini ve mekanizmalarını belirlemenin zorlu bir iş olduğu anlamına geliyor.

3.6.3 Değerlendirme neden gerekli?

Eğitmenler, kolaylaştırıcılar ve örgütler için değerlendirme bir eğitim etkinliğini düzenleyenlerin aşağıdakileri yapabilmelerini sağlayan güçlü bir araçtır:

- a) Geri dönüş etkinliğe bakmak ve programın güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek, katılımcılara sağladığı yararları tanımlamak, eğitsel ve yönetsel yaklaşımı değerlendirmek ve genel olarak kursun uygun olup olmadığını ve harcanan çabalara ve paraya değip değmediğini belirlemek. Bir etkinlik sırasında yapılan bir değerlendirme gerekirse bize programı uyarlama olanağı verir, sonrasında yapılan işe belirlenmiş hedeflere ne derece ulaşıldığı üzerinde durur.
- b) İleriye, gelecekteki etkinliklere bakmak ve değerlendirmenin sonuçlarını gelecekteki eğitim etkinliklerinin planlamasını geliştirmekte kullanmak. Bu, gelecekteki projeler, katılımcıların bireysel gelişimi, örgüt, örgütlerin yakın çevreleri ve olası uzun dönemli değişimler üzerinde olabilecek etkilerini incelemeyi içerir.⁶ En basit ifadeyle, düzenleyicilere yanıtları ve iyileştirilmesi ve yenilik yapılması gereken alanları belirleme olanağı sağlar.
- c) Katılımcılara kendi öğrenme süreçlerini sürekli olarak yorumlama, uyarlama ve kontrol etme olanağı sağlamak.

3.6.4 Ne zaman değerlendirmeli?

Değerlendirmeyle ilgili en yaygın olarak yapılan hata, bunun eğitim etkinliğinin sonunda yapılan bir iş olduğu inancıdır. Anamlı bir değerlendirme etkinliğin her aşamasında yapılır. Eğitim etkinliğinin her gelişmesini kaplar (tıpkı proje döngüsü gibi – bu anlamda bir eğitim etkinliğine bir proje olarak bakılabilir. Proje değerlendirmesi hakkında derinlemesine tartışma için *Proje Yönetimi Eğitim Kılavuzu*'na bakınız). Eğitim etkinliklerinde değerlendirmenin uygulanması gereken 4 kilit nokta vardır:

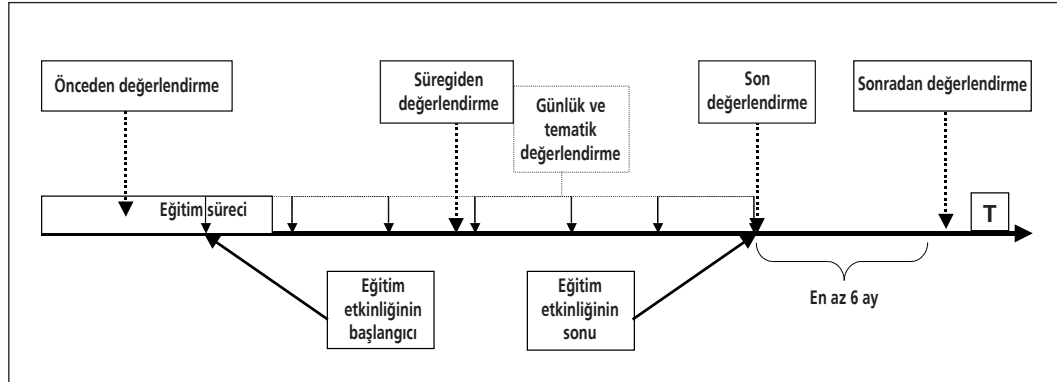
1. **Ön değerlendirme:** Bu değerlendirme eğitim amaçları belirlendikten ve etkinliğin eğitim programı tasarlandıktan sonra yapılır. Bu aşamada, programın temel aldığı varsayımlar, ihtiyaçları ve programın tasarımının kendisi değerlendirilmeli ve gerekirse değiştirilmeli veya ince ayar yapılmalıdır (örnekler: İhtiyaç analizi [3.1], program tasarımı değerlendirmesi vs.).

6 Bkz. *Proje Yönetimi Eğitim Kılavuzu*, s. 87.

2. **Süregiden değerlendirme:** Bu değerlendirme eğitim etkinliği sırasında yapılır. İhtiyaçların cevaplanıp cevaplanmadığını ve belirlenmiş hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını görmek amacıyla program günlük olarak gözden geçirilir (örnekler arasında günlük değerlendirme grupları, dönem ortası değerlendirmesi, katılımcılardan sözlü ve yazılı geri bildirimler vb. bulunur).
3. **Bitiş değerlendirmesi:** Eğitim etkinliğinin en sonunda uygulanır. Ana odak noktası katılımcıların tepkileri, öğrenme çıktılarına ilişkin değerlendirmeleri, amaç ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi ve benzerleridir (örnekler arasında değerlendirme anketleri, katılımcıların sunumları, sözlü değerlendirmeler, görsel değerlendirmeler, planlama ekibinin değerlendirmesi sayılabilir).
4. **Son değerlendirme:** Bu değerlendirme etki değerlendirmesi olarak da bilinir. Etkinlikten sonra en erken 6 ay içinde gerçekleştirilir ve katılımcıların kişisel gelişimlerine yönelik algılarına odaklanır. Ana amaç eğitim etkinliğinin katılımcılar üzerindeki etki türlerini ve bu etkinin kişisel açıdan olduğu kadar kendi örgütlerine de ne oranda yansıdığını kontrol etmektir (örnekler arasında derinlemesine araştırma, değerlendirme anketi, tüm örgüt tarafından yapılan değerlendirme vs. sayılabilir).

TE-14

Değerlendirme noktaları



3.6.5 Neyi değerlendirmeli?

Bir kurstaki her eğitimci için değerlendirme çatışma dolu bir yüzleşmedir – kendisiyle ilgili algısıyla, diğerlerinin algılarıyla ve gerçekte ne olduğuyla ilgili, üstelik nesnel göstergelerle teyit edilmiş bir yüzleşme.

Bir eğitim etkinliğinin başarısını şekillendiren birçok etken vardır: Grup dinamikleri, kültürlerarası öğrenmenin derecesi, grup içerisindeki çatışmalar, başlığın ele alınış şekli ve daha birçok. Her birinin eğitim etkinliğinin sonuçtaki çıktısı üzerinde belirli bir etkisi vardır. Bu, her değerlendirme stratejisi için geçerli kritik bir soru bulunduğu anlamına gelir: Neyi ölçmeli? Bunun cevabı eğitim etkinliğinin ve örgütün/örgütlerin türüne ve değerlendirmenin amaçlarına bağlıdır. Değerlendirme sırasında toplanan bilgiler genellikle farklı kategorilerde veya düzeylerde gruplanabilir. Bu inceleme birkaç farklı modele göre yapılabilir. Eğitimin diğer unsurlarına benzer şekilde, değerlendirmede de baskın olan bir yaklaşım yoktur. Aşağıdaki tablo size dört farklı değerlendirme modeli sunuyor.⁷

7 J. J. Jackson, *Training and Evaluation* (Eğitim ve Değerlendirme) ile R. I. Simone ve D. M. Harris, *Human Resource Development* (İnsan Kaynakları Gelişimi) isimli kaynaklardan uyarlanmıştır.

Model	Eğitim Değerlendirme Kriterleri	Diğer açıklama ve yorumlar
Kirkpatrick modeli	<i>Dört düzey:</i> 1. Tepki - katılımcılar etkinlikten tatmin olmuş muydu? 2. Öğrenme - katılımcılar etkinlikten ne öğrendi? 3. Davranış - katılımcılar öğrendiklerine dayanarak davranışlarını değiştirdi mi? 4. Sonuçlar - davranışlardaki değişim örgütlerini olumlu şekilde etkiledi mi?	
CIPP modeli	<i>Dört düzey:</i> 1. Bağlam değerlendirmesi - seçilen hedefler bu etkinlik için doğru muydu? 2. Girdi değerlendirmesi - program iyi planlanmış mıydı? Etkinliği uygulamak için yeterli kaynak var mıydı? 3. Süreç değerlendirmesi - kursun akışı nasıldı? Katılımcıların geri bildirimleri? 4. Ürün (çıkıtı) değerlendirmesi - hedeflere ulaşıldı mı?	
Brinkerhoff modeli	<i>Altı düzey:</i> 1. Hedef belirleme - ihtiyaç ne? Bunlar gerçek ihtiyaçlar mı? 2. Program tasarımı - bu ihtiyaçları karşılamak için neler gerekiyor? Bu tasarım bu ihtiyaçları karşılayacak mı? 3. Program uygulaması - programı pratikte nasıl değerlendiriyoruz? 4. Doğrudan çıktılar - katılımcılar öğrendi mi? Ne öğrendiler? 5. Orta seviyede veya kullanım çıktıları - katılımcılar öğrendiklerini uyguluyorlar mı? 6. Etki ve fayda - katılımcıların örgütlerinde ve kendi kişisel gelişimlerinde kayda değer bir farklılık yarattı mı?	
Sistem yaklaşımı (Bushnell)	<i>Dört düzey:</i> 1. Girdi - eğitim çabasına neler giriyor? (Eğitim alacakların nitelikleri, eğitmenin becerisi, kaynaklar vs.) 2. Süreç - etkinliğin planlaması, tasarımı, gelişimi ve uygulaması nasıl? 3. Çıktı - katılımcıların tepkileri, edindikleri bilgi ve deneyimler, üzerinde düşündükleri davranışlar ve tavırlarındaki değişimler neler? 4. Sonuçlar - katılımcıların örgütleri üzerindeki etkiler neler?	

Bu dört modelin ortak yanları olduğu fark edilebilir, fakat farklı vurguları da bulunuyor. Kullanımları bağlama, değerlendirme ihtiyaçlarına ve eğitimin gerektirdiği değerlendirmenin 'derinliğine' bağlıdır. Benzer değerlendirme modellerinin kapsamlı bir listesi de sağlanabilir, ancak şu noktada ayrıntılı bir uygulamayı göstermek daha önemlidir. Kirkpatrick değerlendirme modeli, eğitmenler topluluğunca yaygın olarak kullanılan, net ama aynı zamanda oldukça etkin bir modeldir. Aşağıdaki bölüm yukarıda sunulan temel yapıyı genişletiyor.

3.6.6 Uygulamada bir değerlendirme modeli

Kirkpatrick modeli dört odak noktası öneriyor: Katılımcıların tepkileri, öğrenme, eğitim sonrası davranışlar ve değişen davranışlar sonucunda elde edilen sonuçlar. Diğer modellerle kıyaslandığında bariz bir kusuru bulunur - asıl eğitim sürecini değerlendirmiyor oluşu. Yine de, eğer değerlendirmeciler bu eksikliğin farkındaysa ve süreci ayrıca ele alıyorsa, gençlik etkinliğine yaklaşım için güçlü bir çerçeve sunar.

Düzey 1. **Tepki** - Katılımcılar etkinlikten hoşnut muydu? Etkinliği sevdiler mi?

Birinci düzey duyguları, enerjiyi, şevki, ilgiyi, tavrı ve desteği ölçer. Bununla birlikte, (genellikle değerlendirme formlarında veya sözlü değerlendirmelerde) *bu düzeyde yansıtılan şey sözlerdir, gerçekler değil*. Kişiler arası geri bildiriminle ilgili her egzersizde olduğu gibi, insanların gerçekte ne söyledikleriyle sonuçta ne yaptıkları arasında bir uyumsuzluk olabilecektir.

Günlük değerlendirme grupları, dönem ortası değerlendirme ve son değerlendirme bu düzeydeki değerlendirmede en sık kullanılan yöntemlerdir. Son değerlendirme formları örnekleri ve günlük değerlendirme grupları için bir tasarım **Ek 2**'de bulunabilir.

Düzey 2. **Öğrenme** - Katılımcılar etkinlikte neler öğrendi?

Formel olmayan eğitimde ve gençlik eğitiminde öğrenmeyi değerlendirmek genellikle karmaşık bir iştir. Bu eğitim kurslarında aktarılan bilgi ve beceriler katılımcıların farkındalık, tavır ve düşüncelerindeki değişimle çok iç içedir. Formel eğitim kursları için testler ve onaylanmış çeşitli formlar kullanılır. Gönüllü katılıma dayanan ve formel olmayan gençlik eğitiminde bunlar ters tepebilir.

Formel olmayan bağlamlarda katılımcıların değerlendirmesi (belirli bir kuramsal yaklaşımı veya beceriyi öğrenip öğrenmedikleri) bilgi ve becerilerini göstermelerine olanak verilerek yapılabilir. Onların yürüttüğü atölyeler, tartışma ve geri bildirimle tamamlanan rol oynama ve simülasyon gibi yöntemler kullanılabilir.

Düzey 3. **Davranış** - Katılımcılar öğrendikleri üzerine davranışlarını değiştirdi mi?

Üçüncü ve dördüncü düzeyler katılımcıların gerçekliğinin değerlendirilmesine odaklanır. Katılımcılardaki davranış değişikliğini incelemek kolay değildir. Özellikle kısa eğitim kurslarının her gün karşımıza çıktığı ve fon veren örgütlerinin etkinlik sonrasındaki değerlendirmeye mali kaynak ayırmak konusunda isteksiz olduğu gençlik çalışmalarında, bu durum daha da zorlaşıyor. Çoğu gençlik eğitimi etkinliği sırasında, odak genellikle kendini gerçekleştirme, kişisel bilgi ve bunların Avrupa gençlik çalışmaları bağlamıyla ilgisi üzerinedir. Bunu değerlendirmek çok güçtür. 'Eğitmen eğitimine' katılan bir kişinin sonrasında artık bir eğitmen olduğunu söyleyebilir miyiz? Bu sorulması uygun bir soru mu? Katılımcıların gelişimini ve başarılarını takip etmeye yönelik ihtiyacın sonu yoktur. En makul yol bir son değerlendirme yapmaktır – eğitimden uzun bir süre geçtikten sonra eğitmen veya eğitimi düzenleyenler katılımcıyla bağlantıya geçer ve bu süre zarfındaki değişimleri birlikte değerlendirirler. Mali ve zamansal kısıtlardan dolayı bu son değerlendirme genellikle bir anket yoluyla yapılır. Bu türden kısıtlamalar olmadığında, doğrudan gözlem ve katılımcılarla derinlemesine görüşmeler daha işe yarar verilerin toplanmasını sağlayacaktır.

Düzey 4. **Sonuçlar** – Davranıştaki değişiklikler örgütleri olumlu bir şekilde etkiledi mi?

Bu düzeydeki değerlendirme katılımcıların örgütlerine ve eğitimden geçmiş olan katılımcıların bu örgütlere olan faydalarına odaklanır. Katılımcılar eğitim etkinliği sırasında edindikleri bilgileri uygulamaya geçirdiler mi? Örgütün genelde yaptığı işler veya hedef gruplarının koşulları üzerinde bir etkileri oldu mu?

Bu düzeydeki en önemli dezavantaj, belirli bir eğitim etkinliğinin uzun dönemli etkisini diğer öğrenme deneyimlerden ve uyaranlardan ayırarak saptamanın neredeyse olanaksız olmasıdır. Katılımcılar kendi yollarından ilerler ve kendi gelişimleri sürecinde daha önce öğrendiklerini bütünleştiren, geliştiren ve sorgulayan yeni şeyler öğrenirler. Ayrıca bir örgüt üzerindeki etkinin tek bir birey tarafından değil, tüm örgüt içinde yer alan insanlar tarafından kolektif olarak yaratılabileceğini akılda tutmak gerekir. Bu bağlamda, bireysel katılımın kesin etkisini ölçmeye çalışmak ve bunu başarmak sorunlu bir iştir. **Not:** *Uzun dönemli bir eğitim, oturumlar arasında değerlendirme yapma olanağı verdiğinden 3. ve 4. düzey değerlendirmelerini içerebilir.*

Son yorum

Düzey 1 ve 2 günümüzde neredeyse her eğitim etkinliğinin değerlendirme planında bulunabilir. Düzey 3 ve 4'ün daha karmaşık olduğu ve daha fazla zaman, çaba ve para harcamayı gerektirdiği açıktır, ancak bir eğitimin gerçekten bir etkisinin olup olmadığını değerlendirmek için elzemdir. Bu nedenle, gençlik çalışmaları eğitiminin bağlamını ve sınırlamalarını akılda tutarak, Düzey 1 ve 2'deki değerlendirmeler normal bir standart olarak uygulanmalıdır. Düzey 3, örneğin etkinliğin sona ermesinden bir süre sonra dağıtılacak bir anket yoluyla kısmen de olsa gerçekleştirilebilir.

Düzyey 3 ve 4'teki değerdendirmelerin varlığından haberdar olmak ve olanaklar elverdiğinde bunları uygulamak önem taşır. Ulaşılabilecek sonuçlar eğitim programının önemli ölçüde işe yaradığını gösterebilir ve gelecekteki eğitim etkinlikleri için bir ihtiyaç analizine yardımcı bilgiler sağlayabilir.

Gelecekteki değerdendirmeciler için iki tüyo:

- Gençlik eğitiminin sonuçlarının her zaman ölçülebilir olmadığı, en azından bunun net olmadığı farkında olun. Bu var olmadıkları anlamına gelmez. Vardır ve değerdendirmenin hedefi bunları daha görünür kılmaya doğru kaymalıdır.
- Her şeyi kapsayan bir değerdendirme tasarımı yoktur. Her değerdendirmenin kendi sınırları bulunur. Gençlik eğitiminde dikkate alınması gereken en önemli iki sınırlama şunlardır: a) Katılımcılar değerdendirme için sadece kaynak değillerdir, b) eğitim etkinliğinin kendi sınırları vardır – genelde derinlemesine sonuçlar üretemeyecek kadar kısa sürelidirler.

Düşünmeniz için öneriler

- Katıldığınız son eğitim etkinliğini düşünün. Ne türden değerdendirmeler yaptınız? Size göre bu değerdendirme modellerinin bazıları yukarıda yer alıyor mu?
- Değerdendirmeyi yukarıda savunulduğu kadar yararlı buluyor musunuz?
- Daha önce kullandığınız ve yukarıda bahsi geçmeyen başka değerdendirme yaklaşımları aklınıza geliyor mu? Tipik özellikleri ne?

3.6.7 Günlük ve süregiden değerdendirme

Olası bir yöntem, küçük gruplar halinde 20 dakika civarında toplanmak ve güne ilişkin kilit nitelikte bazı sorular dağıtmaktır. Sorular açık olmalı ve 3 veya 4 adetle sınırlanmalıdır.

- Bugün ne öğrendim?
- Neyi anlamadım?
- Neyi farklı yapardım? Neden? Nasıl?

Her değerdendirme grubundan bir temsilci hazırlık ekibiyle bir araya gelir. Birlikte değişiklikler yapıp yapmamaya karar verirler ve programı iyileştirmek için bir sonraki gün ne tür değişiklikler yapılabileceğini değerdendirirler. Bu tür değişiklikler daha çok pratiğe ilişkin ve çalışma yöntemleri ve süreçleriyle ilgili olabilir.

Diğer katılımcılar değerdendirme ve programda buna bağlı olarak yapılan değişiklikler hakkında sabahları yapılacak bir geri bildirim oturumu sayesinde bu tartışmalardan ve sonuçlardan haberdar edilebilir. Eğer planlama ekibiyle birlikte çalışan değerdendirme grubu temsilcileri her gün değişirse, o zaman her katılımcı bir dereceye kadar programa dahil olma şansı yakalar.

Alternatif bir uygulama, soruları cevapladıktan sonra, eğitimcilerin değerdendirme gruplarını ziyaret etmesi olabilir. Yorum ve soruları topladıktan sonra, ekip programdaki son değişiklikleri ele alabilir. Bu ikinci uygulama katılımcılar açısından daha az katılımcıdır, fakat ekip açısından büyük olasılıkla daha az çaba gerektirir.



Belli ki değerlendirme toparlanma ve hoşçakal partisi arasındaki bir zamana denk getirilirse, değeri azalır. Günlük değerlendirme iki taraflı iletişimi kolaylaştırır. Kolaylaştırılan veya yukarıdaki egzersizdeki gibi kendi başlarına çalışan düzenli değerlendirme grupları modeli yaygın olarak kullanılır, çünkü grupların karşılıklı anlayış ve değerlendirme kriterleri oluşturmalarına olanak verir. Bazı eğitim kurslarında bu gruplar ayrıca bireylerin gelişimini takip ederek ve düşünme ve aktarım için alan sağlayarak kendi kendilerini değerlendirme işlevi görebilirler. Bu durumda, grubun işlevlerini ayrıntılandırmak ve bunları birbirinden ayrı tutmak önem taşır. Değerlendirme grupları amaçsız konuşma toplantıları veya müşteri ilişkileri egzersizleri haline gelmemelidir. Net bir çerçevelerinin olması gerekir ve gruptan gelecek olan değerlendirmenin temel eğitim amaçlarıyla uyumlu hale getirilmesi gerektiğinin farkına varılmalıdır. Daha kısa dönemli etkinliklerde günlük geri bildirimin yerine etkinlik süresinin ortasında tek bir değerlendirme yapılabilir. **Ek 4** çeşitli değerlendirme biçimlerini ele almaktadır.

4. Eğitimde Eyleme Geçildiğinde

4.1 Grup hayatı ve eğitim süreci

4.1.1 Eğitimde grup hayatı

Eğitimsel bir bakış açısından, sıklıkla aynı yerde konaklayarak birlikte eğitim almak, insanların öğrenmelerine çeşitli yollarla destek olan benzersiz bir deneyim yaşamayı teşvik eder.

Bu avantajlar arasında şunlar bulunur:

- Birlikte öğrenmek ve deneyimleri paylaşmak.
- Birbirinden öğrenmek. Akran grubu eğitiminde insanlar deneyimlerini paylaşırlar ve olumlu modeller akranlarının davranışlarını ve tavırlarını da şekillendirebilir.
- Yapay koşullarla sağlanan korunaklı bir öğrenme ortamı.
- Tek bir örgütten gelen katılımcılar birlikte eğitim aldığı anda, örgüt içindeki iletişimin gelişmesi.
- Yeni insanlarla karşılaşmak ve yeni ağlar yaratmak.

Birlikte konaklamak, belirli ilkelere uyulduğu sürece, eğitim süreci için faydalıdır. Herkesin aynı koşullarda katılımını sağlamak için, tüm katılımcıların gece aynı yerde kalmalarını sağlamak gerekir. Uluslararası bir etkinlikte kendi şehirlerinde veya kasabalarında eğitim alanlar arasındaki yaygın bir sorun, kendilerini normal rutinlerinden uzaklaştırmak ve dikkatlerini dağıtan kişisel veya mesleki konuları görmezden gelebilmektir. En etkin katılımı sağlamak açısından, grup büyüklüğünü kontrol etmek ve farklı büyüklüklerdeki gruplarla çalışmaya uygun bir dizi yöntem kullanmak da önemlidir. Aşağıdaki kutu bu konuya ilişkin genel bir çerçeve veriyor. Bununla birlikte, göreceğimiz gibi hiçbir grup durağan değildir ve var olmaya başladığı andan itibaren gelişir ve sürekli akış halindedir. Tüm tipolojilerde olduğu gibi, burada sunulanlar da ancak birlikte çalıştığımız grubun gerçek koşullarında test edilebilir.

Grup büyüklüğü ve katılım

Büyüklük	Grup içi iletişim	Grup yapısı / yöntemler
3-6 kişi	Herkes konuşur.	Yöntem 66'daki gibi küçük tartışma grupları (6 kişinin her biri konu hakkında 6 dakika paylaşımda bulunur), çalışma grupları
7-10 kişi	Neredeyse herkes konuşur. Sessiz insanlar daha az söz alır. Bir veya iki kişi hiç konuşmayabilir.	Çalışma grupları, küçük tematik atölyeler
11-18 kişi	5 veya 6 kişi çok konuşur. 3 veya 4 kişi ara ara katılır.	Atölye, genel oturum
19-30 kişi	3 veya 4 kişinin baskın olma potansiyeli vardır.	Genel oturum (sunumlar (sonuçlar, filmler), kısa kuramsal bilgi, değerlendirmeler), çalışma grupları
30+ kişi	Çok az katılım olabilir.	(grup ne kadar büyükse, genel toplantılar o kadar kısadır)

Rogers (1989)'dan uyarlanmıştır.

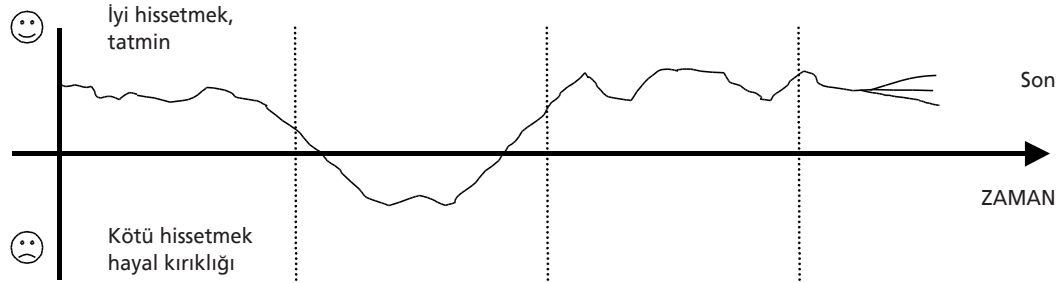
4.1.2 Grup gelişiminin aşamaları

Temel bir başlangıç noktası olarak, her eğitim grubu birbirinden farklıdır. Her grup farklı birçok örgütten gelen ve farklı kültürel, toplumsal ve eğitimsel altyapıları olan farklı bireylerden oluşur. Kişiler kendi mesleki ve kişisel beklentileriyle, değerleri ve önyargılarıyla, gizli gündemleriyle ve

kendilerini 'normal' hayatlarıyla bağlantı halinde tutan önemli veya pek önemli olmayan faktörlerin yüküyle eğitime gelirler. Bu konuların hepsinin veya her birinin grup, eğitim süreci ve grup hayatının dinamikleri ve evrimi üzerinde büyük etkisi olabilir. Her grup farklı olduğuna göre, demek ki gruplar kadar farklı grup dinamikleri bulunur.

TE-15

Tipik bir duygusal "ateş eğrisi" ve bir eğitimdeki grup gelişimi aşamaları



Aşama 1	Aşama 2	Aşama 3	Aşama 4
Varış Buzları eritme Uyum sağlama	Mayalanma ve temizlik	Öğrenme/çalışma moti- vasyonu ve üretkenlik	Ayrılış ve aktarma (bazen de yas)
Katılımcılar endişeli ve merak doludur, bireyler veya küçük gruplar halinde gelirler, farklı derecelerde kişisel 'yükler' taşırlar.	Bireyler veya küçük gruplar birbirlerini, eğitim çerçevesini ve eğitmenleri tanımaya başlarlar. İlk güç mücadeleleri, her bir katılımcının rolü kendini göstermeye başlar, bazen açık seçik davranış ve iletişim kurallarına ihtiyaç olur.	Grup eğitim konuları üzerinde çalışmaya başlar, bir grup 'kültürü' oluşur, katılımcılar oldukça isteklidir ve bazen dizginlenmeleri gerekir.	Katılımcılar öğrenme süreci ve sonuçlardan gurur duyar, ayrıca eğitimin sonunun yaklaşmakta olduğunu bilirler ve grup olmaktan tekrar birey olmaya dönerek birbirlerinden ayrılmaları karmaşık duygular yaratır.

4.1.3 Tema-Merkezli Etkileşim (TME)

Eğitim stratejileri hakkındaki tartışmanın bir parçası olarak (3.3.1), İsviçreli psikolog Ruth Cohn'un grup ve öğrenme süreçlerine ilişkin kuramı olan Tema-Merkezli Etkileşimi (TME) (1981) ele almıştık.

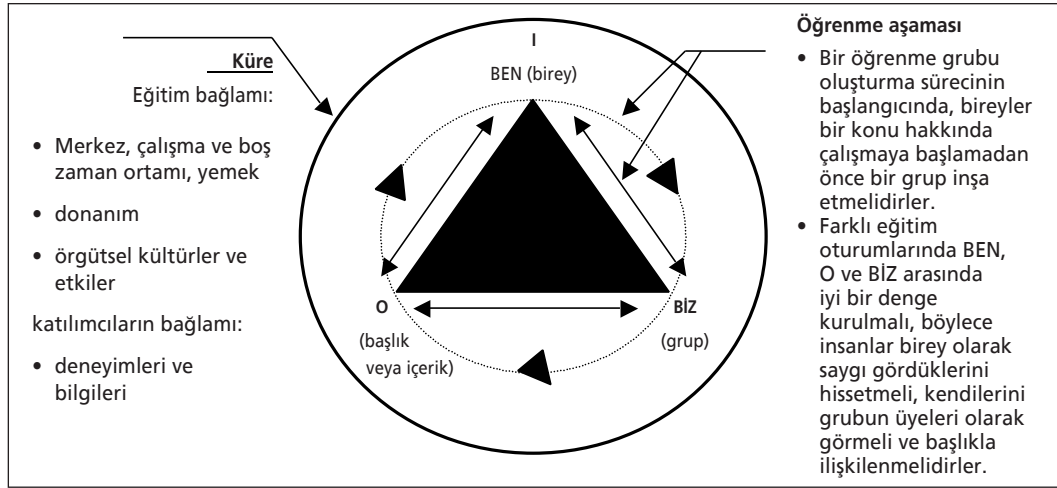
- Görülebildiği gibi her öğrenme durumu dört etken tarafından belirlenir:
- BEN (*birey*): Bireysel katılımcıların motivasyonları, ilgi alanları, kişisel geçmişleri ve ilgi düzeylerinin yanı sıra, yanlarında taşıdıkları artık iyice bilinen duygusal yükleri.
- BİZ (*grup*): İlişkiler, grup içerisindeki dinamikler ve işbirliği şekilleri.
- O (*başlık*): Eğitimin konusu ve içeriği.
- KÜRE: Eğitim ve organizasyon ortamı (kısmen katılımcılar tarafından da temsil edilir).

Birey, grup, ele alınan başlıklar ve tüm bunların gerçekleştiği ortam arasında uyum ve denge sağlamak eğitmen ve ekip için kritik öneme sahip bir hedef olmakla birlikte, bu dengenin dinamik

olduğu kabul edilmelidir. Bireysel ihtiyaçlardan grup ihtiyaçlarına, başlığa ve bireye ve geriye doğru sürekli bir akım ve karşı akım vardır.

TE-16 Tema-Merkezli Etkileşim

Bireysel katılımcıların, eğitim grubunun, eğitim konularının ve eğitim ortamının karşılıklı bağımlılığı



Cohn, 1981'den uyarlanmıştır.

Rahatsızlıklar bu ilişkilerdeki kopuşların sonucudur; örneğin, bir katılımcı grupla iyi bütünleşmemişse veya konuya ilgisizse, grup hayatı içinde bu kendini belli edecektir. Bu ilişkileri dinamikleri gözeterek dikkate almak, gelişmenin farklı aşamalarında önceliklerin farklı olduğunu kavramak anlamına gelir; buna bariz bir örnek, eğitim konuları derinlemesine sunulmadan önce, grubun oluşması için zaman ve alan ayırmaktır. 'Denge' grup içindeki her bireyle ilişkili olarak anlam kazanan bir terimdir, eğitmenler her an grubun ve öğrenme sürecinin gözardı edilen yönlerine odaklanarak bir denge kurmalı ve eğitim ortamındaki dışsal her meseleyle uğraşmalarını gerektirmediğinin farkında olmalı.

Cohn'un bununla bağlantı olarak sunduğu önerme ve kural kümesi, grup etkileşimini ve iletişimini, grupla karşılıklı ilişkilerde ve gruba yapılan katkılarda kişisel sorumluluğu vurgulayarak geliştirmeyi amaçlar.

Önermeler

1. Kendi oturum yöneticiniz olun. Kendinizden ve grup içerisindeki eylemlerinizi siz sorumlusunuz. Beklentilerinizin ve neler önerebileceğinizin farkında olun. Motivasyonlarınızı açıklığa kavuşturun ve bunu başkalarının sizin yerinize yapmasını beklemeyin. Kendi duygularınızın, düşüncelerinizin ve eylemlerinizin ayırında olun.
2. Rahatsızlıklar önceliklidir. Size zor geldiği veya yorgun, sıkılmış veya kızgın olduğunuz için öğrenme sürecini takip edemiyorsanız, bunu başkalarının fark etmesini sağlayın. Bunun eğitmenler ekibinin her an her şeyle ilgilenebilecekleri veya ilgilenmeleri gerektiği anlamına gelmediğini akılda tutun. Aynı zamanda öncelikler, zaman yönetimi ve sınırlar da belirlemeleri gerekiyor. Bu önermenin kültürel ve bireysel bir boyutu olabileceğine dikkat edin: Eğer katılımcılar veya eğitim alanlar uyuma her şeyden çok önem veriyorsa ve kötü görünmek istemiyorlarsa, bu, kendilerini ifade etmelerini zorlaştıracaktır.

İletişim kuralları:

3. Kendiniz hakkında konuşun; biz yerine, veya “kişi” yerine, ben deyin.
4. Sorularınız, bu soruyu neden sorduğunuzu da belirtmelidir; bu grup diyalogunun yerini karşılıklı konuşmaların almasını engeller.
5. Tali konulardaki sohbet önceliklidir. Sadece dikkat dağıtan şeyleri değil, rahatsızlıkları da konuşmalı; eğer önemli olmasalardı, zaten ortaya çıkmazlardı.
6. Her defasında tek bir kişi söz alıyor olmalı!
7. Düşünceleriniz ve duygularınızla bağlantı halinde olun ve içlerinden önemli ve destekleyici olanları seçin; iç gözlem yapmak, kayıtsız bir şekilde açık davranmakla korkak bir şekilde uyum göstermek arasında kendi dengeyi bulmanıza olanak verir.
8. Kendinizin ve gruptaki diğerlerinin beden sinyallerine (beden dili) karşı duyarlı olun.
9. Kişisel tepkileriniz hakkında konuşun ve yorumlarınızda dikkatli olun.

Cohn, 1981'den uyarlanmıştır.

Kurallar

Yukarıdaki bölüm iletişim kuralları öneriyor. Bazı eğitmenler için bu oldukça anlamlıdır, diğerleri katılımcı bir eğitime bir dizi kural önerme fikrinden irkilir. Bu türden kurallar, yeni yasaları yürürlüğe sokmak amacıyla değildir, daha çok paylaşılan bir öğrenme sürecinde ortak hayat ve idare için açık ilkeler belirler. Etiğe ve grup dinamiklerine ilişkin tüm sorularda olduğu gibi, burada da hazır cevaplar yoktur. Aşağıdaki egzersiz, bir gruba kendi ilkelerini belirleme olanağı veren bir kolaylaştırma yöntemi öneriyor ve bu örnekte kurallar iletişimle ilgili. Eğitimin başında yapılacak bu türden bir egzersiz, grup sürecine ve bireysel katkılara ilişkin beklentileri de ele alır. Karşılıklı bir süreç kişilere kurallarla özdeşleşme olanağı verir ve sorumlulukları paylaşarak yetkinleşme ilkesini yansıtır.

Egzersiz: İletişim arızası

1. Küçük çalışma gruplarında katılımcılar iletişim arızasına en fazla katkısı olacağı yargısına vardıkları 10 eylem/davranış seçip bunları bir kâğıda çizerler.
2. Bu olasılıklar arasından en “iyi” 3 tanesini sıralayarak seçerler. Bunlardan en iyisi genel oturumda canlı heykel (beden heykeli) şeklinde temsil edilecek ancak henüz isimlendirilmeyecektir. (20-30 dakika)
3. Her grup sonuçlarını rapor eder ve canlı heykeli sunar. Diğer katılımcılar bunu yorumlar.
4. Bu rahatsız edici davranışlar havuzu içinden, katılımcılar ve eğitmenler grup iletişimi için bir kural kümesi oluştururlar ve bireylerin bunlara uyup uyamayacaklarını tartışırlar.
5. Bu şekilde tartışılacak diğer konular şunlar olabilir:
 - Karşılıklı saygı
 - Sigara içme ve içmeme
 - Alkol kullanımının sona erme ve barın kapanış saati.
 - Akşamları gürültü düzeyi
 - Eğitime devamsızlık

4.1.4. Eğitim sürecini yönetmek

Grupla, öğrenme süreciyle ve kişisel deneyimle bağlantıyı koparmamak kritik öneme sahiptir, ancak bazı durumlarda geri adım atmak çoğunlukla güçtür. Aşağıdaki düşünme noktaları bir eğitim sırasında devam eden süreci takip etmeye yardımcı olmayı amaçlıyor.

Genel gözlemler

- Grup içinde ne geliyor? Hangi süreçleri kendi başına bırakmalı, desteklemeli veya yavaşlatmalıyım?
- Kimin ve nelerin bir sonraki oturumda daha yakından izlenmesi gerektiğini düşünüyorum?
- Kurs hedefleri ve ekip planlamasıyla ilişkili olarak, başlıkta ve yöntemde ne değişiklikler yapmak gerekiyor?

Oturuma odaklanmak

- Bu oturumdan sonra hissettiğim en yoğun duygu ne? Bu duygu nasıl gelişti? Ne anlama gelebilir?
- Bu oturumdan sonra beni en fazla hangi düşünce meşgul ediyor? Bu düşüncenin konuyla ve süreçle ilgisi ne? Yeni bir konuyu mu içeriyor?

Tartışmaya odaklanmak

- Hangi etkileşimler özeldi? Hangi düşünce ve sorunlar tam olarak geliştirilmeden ortaya çıkıp ardından kayboldu? Bir sonraki konuya veya konunun girişine bağlanabilecek neler önerildi?

Katılımcılara odaklanmak

- Kimler özel olarak ilgimi çekti? Buna nasıl bir anlam vermeliyim? Katılımcılarla ne tür farklı ilişkilerim var ve bunu nasıl fark etmekteyim? Hangi açık veya örtük mesajları aldım ve bunları nasıl yorumlamalıyım?

Programa odaklanmak

Hazırlanmış programın mantığı ve akışıyla, katılımcıların gerçek ihtiyaçları arasında farklar ortaya çıkabilir. Eğer bir sonraki başlık değiştirilemeyecekse, o zaman bir sonraki aşamada grup neye ihtiyaç duyacaktır?

- Sakinleştirici veya rahatlatıcı bir unsur
- Hareket/eylem
- Deneyimsel yöntemlere odaklanma
- Bir oyun veya egzersizle etkileşim ve bağlantı
- Yeni bir konunun sunumu yerine şimdiye kadar yapılanların gözden geçirilmesi
- Kuramı uygulamayla ilişkilendiren etkinlikler
- Başlığın yeni bir unsuruna veya yeni bir konuya dönmek
- Gruba derinlemesine odaklanmak (ekip toplantıları için)
- Şu anda grup gelişiminin hangi aşamasındayız?
- Hangi katılımcılar 'kolay' olacak?

- Kimler şu anda sorun yaşıyor gibi görünüyor?
- Kim benimle rahat bağlantı kuruyor, kimin için bu daha zor gibi?
- Hangi katılımcılar 'görünmezdi'?
- Hangi roller üstlenildi ve bölüştüldü? İnsanlar bu rollerde ne kadar rahat görünüyor?
- Şimdiden hangi taraftarlıkları ve önyargıları oluşturdum?
- Grup içindeki sorunlara ilişkin benim/bizim hipotezlerimiz gerçekte grup içinde olan bitene ne kadar yakından uyuyor?

Grupla ilişkinizin şipşak kişisel bir sosyogramını çıkarmak için aşağıdaki egzersiz faydalı olabilir:

Bir kâğıdın ortasına kendi isminizi, sizinkinin etrafına da diğer katılımcılarını yazın. Sizinle bağlantı kurmuş her katılımcının ismiyle kendi isminiz arasına bir çizgi çizin. Farklı insanlarla olan bağlantınızın düzeyini farklı uzunluklarla gösterin. Aranızdaki ilişkiyi açıklamak için + ve - sembollerini kullanın.

Sorgulama soruları

1. İlk başta hangi isimleri unuttunuz? Neden?
2. İlk olarak kimin ismini yazdınız? Uzaktakileri mi, yakındakileri mi?
3. Grafiğinizle ne yapacaksınız? Bulduklarınızı/varsayımlarınızı gruba ve ekibe sunacak mısınız? Nasıl?
4. Eğer bunu birden fazla bağlamda yaptıysanız, ortaya çıkan bir kalıp var mı?
5. Bundan kendi davranışlarınız ve etkileşim şekliniz hakkında neler öğrenebilirsiniz? Bunu nasıl değiştirebilirsiniz?

4.1.5 Grup dinamikleri ve konuşma dili

Kültürlerarası bir eğitim ortamında çalışmak sıklıkla birçok katılımcının iletişim kurabilmek için yabancı bir dil kullanmaları anlamına gelir. İngilizce gitgide olağan ortak dil haline geliyor. Bu, şaşırtıcı olmayan bir şekilde, anadilinde konuşanların ve ikinci dil olarak akıcı konuşabilenlerin sık sık grup içinde belirli bir hâkimiyet kazanmasıyla sonuçlanır.

Diğer katılımcılara kıyasla daha görünürdürler ve daha ilgili gibi görünürler çünkü kendilerini farklı şekillerde ifade edebilirler. Bu sözel güç onlara gruplarda diğerlerinin kapamadığı konumları kapma olanağı verir. Bazen çalışma dilini hiç konuşamayan katılımcılar için çeviri yapmanın veya onlar adına konuşmanın getirdiği bir güç ve statü de söz konusudur (davetler her zaman çalışma dilinde yeterli olmayı talep etse de, bu hâlâ olabiliyor). Bununla birlikte, bu uluslararası çalışmaların bir gerçeğidir ve eğitmenler açısından konu, dile ilişkin endişeleri kendi yöntemlerini planlarken işin içine dahil etmektir. Aşağıdaki tablo yaygın olarak kullanılan stratejileri ve bunlarla bağlantılı olarak akılda tutulması gereken bazı soruları ele alıyor.

İletişim stratejisi	Avantajlar	Dezavantajlar ve tehditler
Tek bir ortak dil	- Eğitim süreci daha hızlıdır (gerçek zamanlı). - Doğaçlama yapılabilir. - Katılımcılar (ve eğitmenler) bölünmeden deneyim edinirler.	- Anadilinde konuşmayanlar sıklıkla dezavantajlı durumdadır. - Ortak bir dilin getirdiği rahatlık hissinin farkında olun - bazı kelimeler genelde çeşitli kültürler ve dillerde farklı anlamlara veya çağrışımlara sahiptir. (ayrıca bkz. 1.2.3)
Simültane çeviri	- Konuşmak için bir düğmeye basmaları gerekmesi buna engel oluşturmadığı sürece, ortak dili konuşamayan insanlara da katılım olanağı verir. - Teknik veya daha entelektüel konularda iletişim kurmak daha kolaydır. - Cevaplar aşağı yukarı eşanlı olarak alınır.	- Genelde çok pahalıdır. - Resmi bir ortam yaratır. - Kulaklık ve mikrofon kullanımı (mobil olsa bile) eğitim etkinliklerinin kapsamını daraltır. - Çeviride kesin bir doğru yoktur - tutarsızlıklar yanlış anlamalara ve çatışmalara yol açabilir. - Doğaçlama, teknoloji ve çeviri süreciyle sınırlanır. - İletişim çaba göstermeden kuruluyormuş gibi bir hava yaratır.
Ardıl çeviri (1 veya 2 dilde)	- Daha fazla insanın eğitime dahil olma şansı olur. - İnsanlar kendi dillerinde ve sözel olmayan ifade biçimleriyle görünür hale gelebilir (bu da çeviri gerektirse bile).	- Eğitim süresini ikiye veya üçe katlar. - Çeviri, dil ve kültüre ilişkin aynı belirsizlikler vardır. - Uzun, sıkıntılı bir süreçtir - grubun enerjisini tüketebilir. - Yöntemsel tercihleri sınırlandırır. - Herkes için daha az doğaçlama imkânı olur. - Her türlü görsel malzeme iki veya daha çok dilde olmalıdır.
Ardıl ve simültane çevirinin ve tek dildeki grupların bir karması	- Üç yaklaşımın olumlu yanlarını bir araya getirir. - Yöntemsel açıdan daha iyi bir karışıma olanak verir. - Simültane ve ardıl çevirinin izin vermediği daha küçük gruplarla çalışma olanağı tanır.	- Genellikle sadece simültane çeviri yapan çevirmenlerle dikkatli bir şekilde planlanmalıdır. - Bazı katılımcıların çevirmen rolü üstlenmeleriyle onları öğrenme sürecinden alıkoyarak anında grup içinde bir adaletsizlik yaratır. Yine bunun da dikkatli bir şekilde yönetilmesi gerekir.

4.2 Çatışmalarla başa çıkmak

İtalyan yazar Umberto Eco krizlerin kendi başlarına sorun olmadığını söylemiştir; önemli olan onlara nasıl tepki verdiğimizdir. Bu bir açıdan çatışmalar için de geçerlidir ve özellikle de eğitim bağlamında böyledir. Farklı geçmişlerden ve deneyimlerden gelen insanlar bir araya gelerek adanmışlık gerektiren ve genellikle yoğun bir öğrenme sürecini paylaşırlar. Eğer bu dinamik şu veya bu şekilde bir çatışma yaratırsa, bu bayağı şaşırtıcı olurdu. Gerçekten de akran eğitimi sıklıkla farklılıklar, aykırılıklar ve çatışmalardan kaynaklanan yaratıcılığa ve buluşlara dayanır. Bununla birlikte, bir eğitmen olarak normal olanla yıkıcı olanı birbirinden nasıl ayıracağız? Ne zaman ve nasıl müdahalede bulunacağız? Bu kısa bölümün amacı çatışma durumlarını incelemenin ve bunlara nasıl yaklaşılacağına karar vermenin yollarını önermektir.

Temel bir soruyla işe başlayabiliriz: Bir çatışma ne zaman çatışma haline gelir? İnsani durumları tanımlamak her zaman zordur, özellikle de burada. Çatışma en basitinden zıtlaşan tarafları ve ihtiyaç, amaç, strateji, motivasyon ve ilgi alanlarının farklı bileşimlerini içerir. Belki de bir eğitmen için kesin bir tanımdan daha faydalı olanı, çatışmanın normal olmaktan, hatta ortalığı canlandırmaktan uzaklaşıp belki de yıkıcı olabilecek bir şekilde elektrikleştiğini anlayabilmektir. Olası çözümlerin bulunmasında olduğu gibi, çatışmanın tanımı da buna dahil olanlar tarafından yapılmalıdır. Ancak eğitmenin de bir durumun adının çatışma konup konmayacağına ve ekipçe ve ilgili taraflarca çözülmesi gerekip gerekmediğine karar vermesi gerekebilir. Bu, ortaya serilmekte olan çatışmanın türüne ve kişilerin bu çatışmaya dahil olmaları motivasyonlarına bakmakla başlayan dikkatli bir analizi gerektirir.

4.2.1 Çatışma türleri

Bir çatışmada iki veya daha fazla karşıt taraf bulunmakla birlikte, çatışmaya dahil olma düzeyleri farklı olabilir ve bu düzeyler çatışmanın nedenleriyle yakından ilgilidir. *Community Conflict Skills* (Topluluk Çatışma Becerileri) isimli çalışmada Mari Fitzduff aşağıda listelenen olası çatışma türlerini tanımlar. Siyasi ve toplumsal temaları bulunan çok çeşitli uluslararası eğitimlerde, bu farklı çatışma düzeyleri eşanlı olarak varolabilir ve durum yoğunlaştıkça veya değiştikçe farklı şekillerde kendini gösterebilir.

- *İçsel*: Yoğun bir süreç sırasında, sık sık kendi içimizde yaşadığımız, davranışlarımız, değerlerimiz ve fikirlerimizle ilgili bir çatışmayla karşı karşıya kalırız. Bu da sonucunda dışımızdaki anlaşmazlıklara katılımımızı etkiler.
- *Kişiler arası*: Kişilikler arası çatışmadır. Grup inşası için harcanan enerjiye rağmen, katılımcıların birbirlerinden hoşlanacaklarının bir garantisi ya da kuralı yoktur ve bu olağan bir durumdur. Bununla birlikte, bazı zamanlar bireysel düşmanlığın grup üzerinde olumsuz etkisi olabilir.
- *Roller-arası*: Bir eğitimde kişiler birbirleriyle ilişkili olarak formel ve enformel roller oynarlar. Bu rollerin dağılımı ve benimsenmesi bir sürtüşme kaynağı olabilir.
- *Gruplar-arası/örgütsel*: Gruplar arasında veya bu grupları temsil eden bireyler arasında ortaya çıkan çatışmalar. Örneğin, birbirine muhalif siyasi gençlik örgütleri arasında.
- *Topluluklar-arası*: Yine, etnik, dini, siyasi veya benzeri, bir topluluk olarak tanımlanabilecek gruplar veya bu grupları temsil eden kişiler arasındaki çatışmalar.
- *Uluslararası*: Ülkeler arasındaki çatışmalar, topluluklar-arası çatışmalarda olduğu gibi, eğitime katılan ilgili ülkelerin yurttaşlarını harekete geçirebilir ve bir çatışma içine sokabilir.

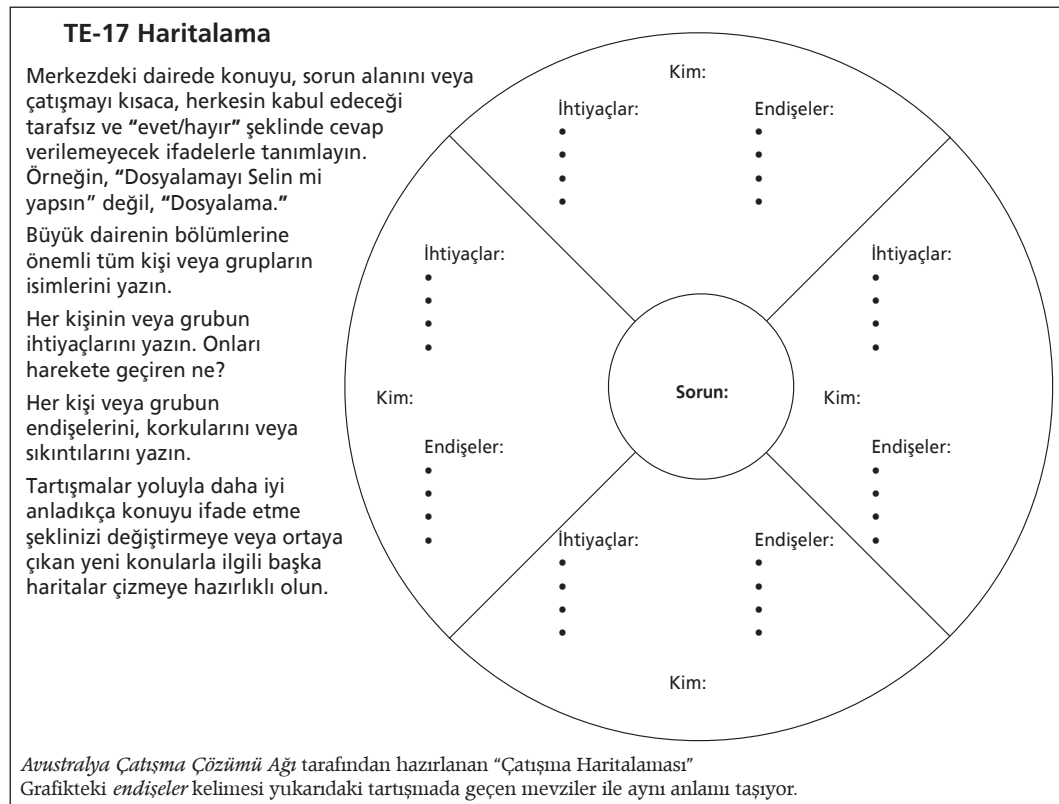
4.2.2 Çatışmalar neden ortaya çıkar?

İki çatışmanın asla birbirine tıpatıp benzemeyeceği açıktır, yapabileceğimiz sadece bunların ardındaki motivasyon türlerini gruplamaktır. En temel düzeyde, çatışmaların genellikle kişilerin birbirleriyle uyumsuz olan ve bu yüzden de çatışma halindeki ihtiyaçları ve arzuları nedeniyle ortaya çıktığını söyleyebiliriz. İhtiyaçlar maddi olarak hayatta kalma ve geçim endişesinden, gü-

venlik ve konfor veya kimlik ve öz-değere ilişkin olanlara kadar oldukça çeşitlilik gösterir. Sunulan yemek gerçekten ortaçağdan kalmış olmadığı sürece, bir eğitim seminerinde temel ihtiyaçların çatışma yaratmayacağına güvenebiliriz. Kültürlerarası grup dinamiği içerisinde, diğer her tür sosyo-psikolojik ihtiyacın ortaya çıkabileceğini düşünebiliriz. Kişilerin değerleri, yani kendi hayatlarını yaşarken ve başkalarıyla sosyalleşirken benimsedikleri ilkeler bu türden ihtiyaçlarla yakından ilişkilidir. Bir eğitim değerlerin birbirleriyle zıtlasabileceği çok sayıda durum yaratabilir ve bu da eğitmenin ana rollerinden birinin faydalı fikir alışverişlerinin yaşanabileceği güvenli bir tartışmayı kolaylaştırmak olduğunu gösterir. Peki ya değerler karşılıklı alışverişi ve tavizde bulunmayı olanaksız hale getirecek kadar derinlere yerleşmişse ve taraflar kendi değerlerinin egemen olması konusunda ısrarcıysa ne olur?

İhtiyaçların ve değerlerin her zaman görünür olmaması ve ifade edilmemesi işleri daha da zorlaştırır. Gençlik çalışması denen sevgili buzdağının tozunu bir kere daha alırsak, ihtiyaçların ve değerlerin suyun altında kaldığını, çatışma ortaya çıktıkça mevzilerin görünür hale geldiğini söyleyebiliriz. Yani, mevzi insanların kendi ihtiyaçlarını savunmak veya elde etmek için seçtikleri konumdur. Mevzileri yaratan ihtiyaçlar olsa da bunlar dile getirilmeyebilir, ancak çatışmanın odağıyla ve grubun hâkimiyetindeki konularla ilgili olduklarında ifade edilebilir. [İhtiyaç kavramı hakkında daha ayrıntılı bir tartışma için *Örgüt Yönetimi Eğitim Kılavuzu*, s. 48-51'e bakabilirsiniz]. Çatışan tarafların ihtiyaçlarını ve çıkarlarını nadiren doğrudan dile getirmesi şaşırtıcı değildir. Bir çatışmanın dinamiği savunulabilecek mevzilerin benimsenmesine neden olur. İhtiyaçlar, özellikle de duygusal ve kişisel olanlar, elektriklenmiş bir ortamda bir zayıflık işareti olarak yorumlanabilir veya bunları saklı tutmak stratejik olarak daha uygun olabilir. İhtiyaçlar her zaman kolayca saptanamaz - insanların kendi ihtiyaçları hakkında net bir odağı olmayabilir ve kendi mevzilerini güçlendirmeye o kadar yoğunlaşmış olabilirler ki bu durum, ilgili ihtiyaçlarını örtebilir.

Bunu göstermek için aşağıdaki daireye bakalım. Bu kaynak, çatışma dönüşümü kuramlarında yaygın olarak kabul gören bir varsayıma dayanır: Gruplar ve kişiler, mevzilerini ve olası çözümleri tartışmaktansa, ihtiyaçları incelemeye yönelmeye ikna edilmelidirler. Çözümler genellikle ihtiyaçmış gibi ifade edilir; "Atölye sırasında sözümü kesmeyi bırakmasını istiyorum." İhtiyaç duyulan şey, saygı gösterilme ve bir ihtiyacı karşılamının birçok olası çözümü olabilir. Altında yatan nedenler ele alındığında, çatışma dönüşümü süreci de başlamış olur.



Eğitim için Öneriler

Harita grafiğini bir eğitim sırasında içinde olduğunuz bir çatışma için, belki de tatmin edici bir çözümü olamayacak bir tanesi üzerinde düşünmek için kullanın. Diğerlerinin ihtiyaçlarını ne kadar "bilebileceğinizi" dikkatle ele alın. Çatışmayı bu şekilde inceledikten sonra, farklı çözümler mi denerdiniz? Neden?

4.2.3 Çatışmanın Artması

Her çatışmanın bir tarihçesi vardır; bir yerlerden çıkarak gelişmiştir. Aşağıdaki tablodan kriz noktalarının hemen ortaya çıkmayabileceği görülebilir. Bu her zaman böyle olmayabilir, fakat bir seminerin dinamiği içerisinde oldukça elektrik yüklü olan olaylar zaman içinde değişik şekillerde oluşmuş olan gerilimlerin su üstüne çıkmasına yol açabilir. Bu etkenler ne kadar uzun süre fark edilmezse, çözümlenmeleri de o kadar güç olur. Eğer çatışma çözümsüz kalırsa, mevziler daha da keskinleşir, karşıt stereotipler sertleşir ve anlamlı iletişim kurmak güçleşir. Hem grubun hem bireylerin iletişimin şeklini ve değerlerini hâlâ müzakere ettikleri çokkültürlü bir ortamda iletişimdeki belirsizlikler, durumu daha da karmaşıktırır.

TE-18

Çatışma Düzeyleri

Belki de henüz hiçbir şey söylenmedi. Ama bir şeyler doğru gitmiyor. Sorunun ne olduğunu tanımlamak güç olabilir. Bir duruma ilişkin rahatsızlık hissediyor ama neden böyle olduğunu anlamıyor musunuz?

Rahatsızlıklar

Burada kısa, keskin bir konuşma yaşanır, ama bu içeride uzun uzadıya tepkiler yaratmaz. Sizinle bir başka kişi arasında sizi mutsuz, rahatsız eden veya istemediğiniz bir sonuca yol açan bir şeyler oldu mu?

Olaylar

Burada motivasyonlar ve gerçekler sıklıkla yanlış yorumlanır veya algılanır. Düşünceleriniz dönüp dönüp sürekli soruna geri mi gidiyor?

Yanlış anlaşılımlar

Burada ilişkiler olumsuz tavırlarla ve sabit fikirlerle aşağı çekilir. Diğer kişiye karşı hisleriniz ve bakış şekliniz büyük oranda kötüye mi gitti? İlişkiniz sürekli bir endişe ve telaş nedeni mi?

Gerilim

Davranışlar etkilenir, normal işleyiş olanaksız hale gelir, aşırı jestler tasarlanır veya gerçekleştirilir. Bir ilişkinin bozulması, işten ayrılma, şiddet gibi büyük bir sorunla mı başa çıkmaya çalışıyorsunuz?

Kriz

Avustralya Çatışma Çözümü Ağı tarafından hazırlanan "Çatışma Düzeyleri"

4.2.4 Çatışmadan çıkış yolları

Çatışma çalışmaları alanı terimlerle doludur; bir çatışma çözülür mü, dönüştürülür mü? Yönetmek veya müdahale etmek ne anlama gelir? Yukarıda yaptığımız türden bir analizle ilişkili olarak, çatışmaya dahil olmanın, seçilebilecek çok çeşitli modeli bulunur. Burada sadece eğitime açık olan olasılıkları özetleyebilir ve daha ileri çalışmalar için kaynaklar önerebiliriz.

Müzakere

Akılda tutulması gereken önemli bir nokta, bir çatışmanın ancak dahil olanlar tarafından çözülebileceğidir. Arabuluculuk (üzerinde anlaşılan bir üçüncü taraf tarafından benimsenilen bir çözüm) nadiren tam anlamıyla tatmin edici olur ve gençlik eğitiminin akran felsefesine uygun değildir. Diğer taraftan müzakere tüm taraflara içinde bulundukları durumu tarif etme ve ilgili ihtiyaçların açık bir şekilde analiz edilmesi üzerine oturtulan çözümler inşa etme olanağı verir. Bununla birlikte, ilgili kişilerin kullandıkları stratejilere bağlı olarak, müzakereler manipülasyona da açık olabilir. Örneğin, ödünde bulunmak, gerekli olabilse de, altta yatan nedenlere ilişkin sürdürülebilir olmayan çözümler bulunmasına yol açar. Müzakerenin iki kutuplu niteliğini dikkate alırsak, eğer bir çekişme sürecinin gelişmesine izin verilmişse, bu temel konuların daha da sertleşmesine yol açabilir. Son zamanlarda, kazan/kazan yaklaşımını; her iki tarafı da hedeflerine ulaştırmaya çabalayan ortak bir sorun çözme felsefesini ve uygulamasını savunan etkili çok sayıda çalışma bulunur. Bu stratejinin merkezinde mevzilerden ihtiyaçlara yönelmenin, aktif dinlemenin ve yaratıcı şekillerde uygulamaya konulabilecek seçenekler üretmenin bir bileşimi bulunur. Mevzilerden ihtiyaçlara doğru bu yönelme, ayrıca sorun olarak, karşılıklı aktörler yerine, çatışmaya odaklanmayı içerir. Bunu söylemesi kolaydır, fakat çatışmada kritik olan ve öngörülemeyen bir etken duygulardır ve bir ekip üyesiyle veya katılımcıyla çatışan bir eğitmen, kendi duygularıyla ve bu duyguları saran kızgınlıkla ve güvensizlikle başa çıkarken, dikkatli bir müzakere stratejisi uygulamakta zorlanabilir. Arabuluculuğun sıklıkla müzakerelere eşlik etmesinin veya müzakerelerin yerini almasının nedeni budur.

Arabuluculuk

Arabuluculuk anlaşmaya yardımcı olması ve çatışma çözümü sürecini kolaylaştırması için üçüncü bir tarafın kullanılmasıdır. Buna uygun bir benzetme bir ebe olabilir, arabulucunun kendisinin yaratmadığı bir şeyi doğurtan kişi. Arabulucu sorunu çözmek için gelen itfaiyeci değildir. Aksine, arabuluculuk kararların alınabilmesini sağlar; deneyimi ve aynada kendine bakmayı gerektiren bir beceri sürecidir. Kuzey İrlanda Arabuluculuk Ağı'na göre arabuluculuğun ana işlevleri şunlardır:

- iletişimi kolaylaştırmak
- daha iyi anlamayı sağlamak
- yaratıcı düşünceyi teşvik etmek
- uzlaşma yolları aramak

Eğitimin geneldeki samimi yapısı dikkate alındığında, arabuluculuğun zorluklarından biri tarafsızlık ve adil olunduğunu yansıtabilmektir. Eğitmenler kendilerini Pruitt ve Carnevale'in belirlemekte olan arabuluculuk olarak adlandırdıkları durum içinde bulabilirler; yani arabulucunun çatışan taraflarla süregiden ilişkilerinin olduğu ve bu ilişkilerin çatışma bağlamında yer aldığı durumdaki arabuluculuk (1997: 167). Bu yüzden arabulucunun kendisinin de çatışmaya ilişkin bir geçmişi vardır ve formel bir arabuluculuk sistemi içinde çalışamaz. Bu sürecin kural ve ilkeleri üzerinde bu yüzden bir ortaklaşma olmalıdır ve bunlar arabulucu olarak eğitmen tarafından tutarlı bir şekilde uygulanmalıdır. Bu birbirine dolanmış geçmişler kadar önemli bir sorun da tarafsızlıkla ilgilidir. Tarafgirlikle arabuluculuk yapmanın en fazla bir çatışmada açıkça taraf tutmak kadar faydalı olacağı ortadadır. Benzer şekilde, nesnellik de kurmacadır, bu türden bir bağlam içinde eğitmen müzakere edilen konu hakkında görüş ve fikirlere sahip olabilir. Açık ilkeler tarafsız bir süreci kolaylaştırabilir, ancak bu süreci kolaylaştırmak için arabulucunun sorunu kendinin nasıl anladığı konusunda şeffaf olması gerektiği iddia edilebilir. Bu, çatışmada yer alanların sürecin daha fazla bütünlüğü olan bir tablosunu çıkarmalarına ve güvensizlik olasılığının en aza indirilmesine olanak verir.

4.2.5 TME'yi çatışma analizinde kullanmak

Bölüm 4.1.3'te anlatılan TME modeli bir eğitim ortamında ortaya çıkabilecek farklı çatışmaların nedenlerini belirlemek için kullanılabilir. Model bireyin ihtiyaçları, grup ve başlık arasında bir denge kurmayı savunduğundan, dengesizlikleri fark etmek bazı problemlerin kökenindeki nedenleri gösterebilir. Örneğin, eğitim sürecine zarar veren “zor” diyen tanımlanan katılımcı tipi kendini grubun bir parçası gibi hissetmiyor olabilir veya grubun tamamıyla kaynaşamayan (kültürel) bir altgrupun üyesidir. Kendini gruba tanıtmak veya gruba karşı güven geliştirmek için yeterince zamanı olmamış olduğunu hissedebilir. Rahatsızlık vermesi, aynı zamanda bu katılımcının konuyu, kullanılan yöntemleri sevmeyeceğine veya sürecin onun için fazla hızlı olduğuna işaret olabilir. Her durumda, buna uygun bir çatışma dönüştürme stratejisi, varolan dengesizliğe bulunduğu düzeyden müdahale etmek şeklinde olabilir. Benzer şekilde, modelin sürece verdiği önem sayesinde ilişkilere ve grup içindeki güç dengesine odaklanabiliriz, sadece çatışmanın ateşleyicisi ve yakıtı olan konulara değil. Aşağıdaki tablo ortaya çıkabilecek olan bazı çatışmaları ve ilgili TME etkenlerini ayrıntılandırıyor. Buradaki veriler kişisel gözlemlerimizi temel almakta ve sadece bir fikir vermek için kullanılmışlardır.

TE-19

Eğitim ilişkilerinde bir dengesizliğin sonucu olan çatışmalar

	Birey	Grup	Başlık
Birey		Birey ya da altgrup diğerleriyle kaynaşmamıştır	
Grup	Gruptaki bireyler arasındaki çatışma		Grup başlıktan veya kullanılan yöntemlerden hoşlanmıyor/değersiz buluyor
Başlık	- Konu henüz tamamlanmamış - Birey temadan hoşnut değil	- Grup çalışması yeterince gelişmemiş - Oturumlar çok uzun - Yöntemler uygun değil	
Küre	- Kişisel ‘yük’ - Olumsuz kişisel deneyimler - Örgütsel değerlerin veya tabuların içselleştirilmesi	Farklı örgüt veya kültür anlayışları	- Gönderici örgütlerin katılımcıları konuya yeterince hazırlamamış olmaları - Farklı beklentiler - Eğitim ortamının çalışmayı etkilemesi

4.2.6 Kişisel pratiği geliştirme

Bu eğitim kılavuzunun genelindeki felsefeye uygun olarak, çatışma dönüştürme uygulamalarının terzi usulü kişiye özel dikilmiş olamayacakları vurgulanmalıdır. En iyi araştırılmış ve ayrıntılandırılmış müdahale stratejileri bile eldeki durumla ilişkili olarak dikkatle incelenmeli ve uyarlanmalıdır. Cömert bir kalp ve iyi niyetle hareket etmek yeterli değildir; çatışmalar bir gruptaki sürecin istikrarını hızla bozabilir ve bunlarla başa çıkmak en az eğitimdeki diğer etkenler için olduğu kadar hazırlık yapmayı gerektirir. Bu hazırlık içinde eğitmenin müdahaleyle ilişkili olarak kendini sorgulaması ve müdahaleye olan güveni de vardır. Bir arabulucu olarak eğitmenler neye giriştiklerine, kendilerinden ne beklendiğine, neleri yapabileceklerini hissettiklerine ve eğer sorun onları aşarsa bundan nasıl sıyrılacaklarına bakmalıdır. Beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan bir çatışma, dışarıdan ciddi görünmüyorsa bile, ciddiye alınmalıdır. Her çatışmanın çözülmeceğine anımsamak da önemlidir; belki de sadece genel duruma verdiği zararı azaltmaya çabalayabiliriz. **Ek 5**'te tarif edilen kaynaklar, çatışmanın dinamiklerine ilişkin bir anlayış geliştirmeye ve bir eğitmen olarak kendi becerilerinize ve yeterliliklerinize uygun çatışmalarla başa çıkmanın stratejilerini düşünmeye başlamak için iyi bir yerdir.

4.3 Roller, grup, ekip ve sorumlulukları

4.3.1 Olası roller

Ekip inşasına ve grup dinamiklerine ilişkin klasik literatür sıklıkla çeşitli grup rolleri tipolojileri sunar; palyaço, saldırgan, konuşkan, bilmiş ve benzeri. Bu yaklaşımlar bazen yararlı olabilir, ama karmaşık davranışları yaftaladığından insanların stereotipleşmiş şekillerde algılanmaları riskini taşıdığı da açıktır. Bu risk kültürlerarası çalışmaya bağlamında artar, çünkü sınırlı bir zaman içinde karşılaştığımız davranışları yorumlamak için kullandığımız kriterlerin farkında olmamız gerekir.

Bir grup içinde amaçlara ulaşabilmek için oynanmasına ihtiyaç duyulan farklı rollere odaklanan yaklaşımlar daha faydalıdır. Bunlar hem göreve ilişkin rolleri (grubun amaçlarına ulaşmasına yardımcı olanları), hem de sürece ilişkin olanları (bu görevleri yerine getirme sürecinde yardımcı olan rolleri) içerir (ekiplerde bulunması faydalı insanlar hakkında ayrıca bkz. *Örgüt Gelişimi Eğitim Kılavuzu*, s. 45). Aşağıda eğitim grupları hakkında farkındalığı arttıracak olan ve görev ve sürece ilişkin rollerle engelleyici rolleri ayırtıran bir sınıflandırma örneği sunuluyor.

Görev	• Öncü - yeni fikirler veya yeni yaklaşımlar getirir • Görüş-veren - uygun gözlemler sunar • Ayrıntıcı - başkalarının görüşlerini açar, ayrıntılandırır • Aydınlatıcı - ilgili örnekler sunar, sorunu yeniden ifade ve formüle eder ve anlam ve kavrama arayışında olur
Süreç	• Gerilim düşürücü - espri kullanır veya zamanında ara verilmesini önerir • Uzlaşmacı - bir bakış açısının doğruluğunu kabul etmeye isteklidir • Uyumlaştırıcı - arabulucudur, uzlaştırır • Teşvik edici - övgüde bulunur ve destekler • Kapı bekçisi- iletişim kanallarını açık tutar, diğerlerini teşvik eder ve (olumlu veya olumsuz) bir filtre işlevi görür
Engelleyici roller	• Saldırgan - diğerlerinin statüsünü düşürür ve saldırgan bir şekilde itiraz eder • Olumsuzlayıcı - diğerlerini eleştirir ve saldırır • Engelleyici - konumunu değiştirmez, ilgisiz deneyimlerden bahseder veya daha önce çözülmüş konulara geri döner • Çekimser - katılmaktan kaçır (özel konuşmalar yapar veya not alır) • Takdir arayışçısı - övünür veya çok aşırı konuşur • Konudan konuya atlayan - konuyu değiştirir • Şakacı - şakalar yaparak enerjiyi dağıtır • Şeytanın avukatı - farklı bakış açısından bakar (olumlu bir rol de oynayabilir)

Yukarıdaki şeklin kaynağı "talep bekleme" temelindedir. Telif hakkı sahibi bulunamamıştır. Telif hakkı sahibiyle bağlantı kurmanızı sağlayacak her bilgi için teşekkür borçlu olacağız.

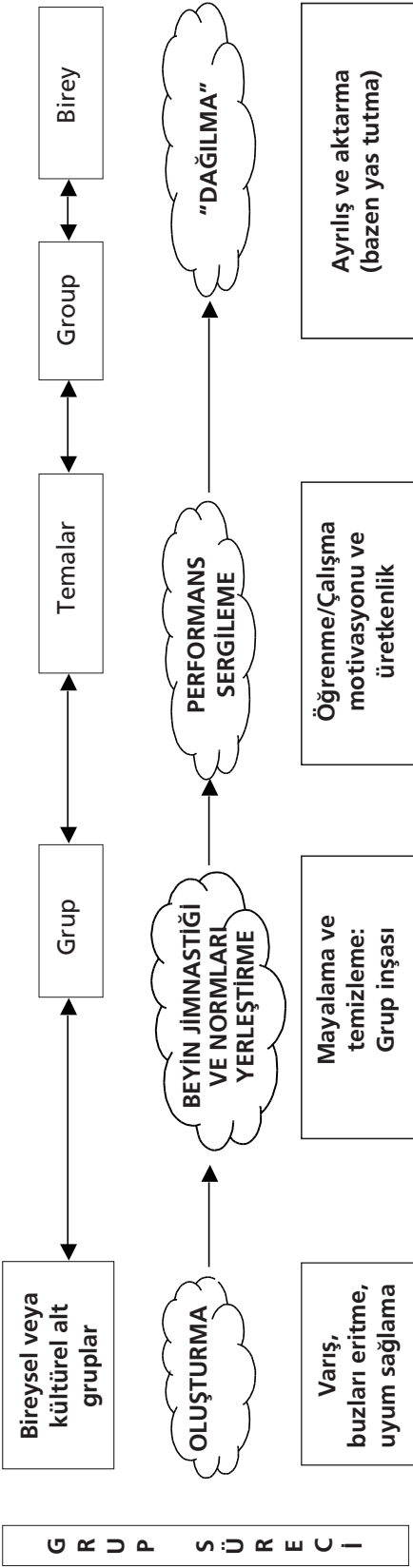
Engelleyici davranışların varlığı sıklıkla eğitimin temel unsurları arasındaki bir dengesizliğin belirtisidir. Daha önce ele aldığımız TME modeli gibi sistematik bir yaklaşıma göre bu türden davranışlar grup sürecindeki sorunların birer işaretidir ve sadece bireylerin süreçten bağımsız mi-zaçlarının ürünü değildir. Engelleyici roller ve bunlarla başa çıkmanın yolları hakkında ilginç bir makale *Coyote 3*'te bulunabilir.

4.3.2 Grup dinamikleri ve program planlama

Eğitmen için cebinde ilginç konuları ve yöntemleri olan iyi planlanmış bir program bulunması güven vericidir – eğitimin çerçevesi güvendedir. Bununla birlikte, içerik kâğıda dökülürken, belirli bazı grup dinamikleri akılda tutularak tasarlanması ve yöntemle ilişkin stratejinin grup gelişiminin farklı aşamalarıyla birlikte düşünülmesi çok önemlidir. TE-20 grup gelişiminin ve öğrenme sürecinin aşamalarına karşılık gelen bazı yöntemsel unsurları gösteriyor. Yöntem ve yöntem-bilim konusu Bölüm 3'te ele alınmış olsa bile, yöntemin esasında öğrenme fırsatını tetikleyen, bireysel katılımcıların ve grubun deneyimlemek, düşünmek, öğrenmek ve değişmek konusunda kendilerini özgür hissettikleri bir öğrenme ortamı yaratarak belirli bir eğitim hedefine ulaştıran bir araç olduğunu tekrar etmekte fayda vardır.

TE-20

Grup öğrenme süreci, grup gelişimi ve yöntemlerin seçimi



Karşılama İsim oyunları	Canlandırıcılar El Feneri	Canlandırıcılar El Feneri	Canlandırıcılar El Feneri
Buz kırıcılar Kişisel, örgütsel ve kültürel sunumlar Beklentiler	Kültürlerarası farkındalık oyunları ve egzersizleri (süreklili olarak) Güven oyunları ve grup inşası egzersizleri	Aktif ve katılımcı yöntemlerle ele alınan konular (kültürlerarası bakış açısı korunarak) Geziler ve ziyaretler Genel oturma paylaşımları ve sorgulama Günlük değerlendirme	Kişisel değerlendirme Kültürel grup değerlendirmesi Vedalaşma (ritüelleri)

Akşam etkinlikleri: Çalışma, oyunlar, parti/disko, kültürel geceler, boş zaman ve benzeri.

(Georges Wagner, 2000: Yayınlanmamış eğitim malzemesi))

Hoşçakal ritüelleri

Yönteme ilişkin planlamanız bir grubu sadece oluşturmayı değil, dağıtmayı da dikkate almalıdır. Eğer eğitim süreci grup için çok yoğun ve kişisel geçmişse, bu özellikle daha önemli hale gelir. Grubun yenisinden bireylere, artık ayrılması gereken ve belki de en sonunda duygusallaşan kişilere dönüşmelerine yardımcı olacak aşağıdakilere benzer ritüeller yararlıdır.

Yapacaksınız!

Grup bir daire halinde durur, eller yanlardakilerin omuzlarındadır. Geleceğe ilişkin bir dilekte bulunmak veya (eğitimle ilgisi olmasa bile) kişisel bir hedeften bahsetmek isteyen her katılımcı söz alır ve herkes tarafından “Yapacaksınız!” denilerek desteklenir. Bu insanlar istediği sürece sürebilir.

Bunu hak ettin, çünkü...

Katılımcıların eğitimden sonra sertifika aldıkları bir etkinlikte, bu sertifikaların herkes bir daire oluşturmuş halde dururken dağıtılması hoştur. Eğitimcilerden biri rastgele sertifikalardan birini seçer ve bunu katılımcıya sunarken neden bu kişinin bunu hak ettiği, neye katkıda bulunduğu gibi konularda kısa bir konuşma yapar. Daha sonra ilk sertifikayı alan kişi rastgele bir sertifika seçer ve süreç devam eder.

Düşünmeniz için öneriler

TR-20 ile ilgili olarak

1. En son program planlamanızda grup sürecini ne dereceye kadar ele aldınız?
2. Bir eğitimin ortasına bir gezi veya ziyaret koymanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Katılımcıların özel ilgi alanları için yeterince zaman ayırdınız mı?
4. Grubu dağıtmak konusu üzerinde ne ölçüde durdunuz?

4.3.3 Eğitim sırasındaki sorumluluklar

Eğitmen ekibinin sorumlulukları

Eğitmenler tüm hazırlık ve eğitim süreci boyunca eğitimle ilgili çeşitli aktörlere karşı sorumludurlar:

- Hazırlık sürecine dahil olan ve üyelerini eğitime gönderen örgütler
- Fon sağlayanlar
- Eğitim ortamı – konaklama, eğitim mekânının durumu, malzemeler
- Yaşı küçük katılımcılar: Uygun şekilde sigorta yapılması ve gençlik etkinliklerine ilişkin sorumlulukları ele alırken ev sahibi ülkenin reşit olmayanlara ilişkin yasaları hakkında bilgi sahibi olunması faydalıdır.
- “Ruhsal” ve fiziki sağlıkları konusunda (belli sınırlar dahilinde) katılımcılar
- Eğitim açısından: Bu eğitim kılavuzundaki konulardan sorumludurlar – içeriğin ana unsurları, sürecin kolaylaştırılması ve çeşitli örgütsel işler.
- Kendilerine ve eğitiminde görev alan meslektaşlarına karşı

Katılımcılara karşı sorumlulukları

- Bir eğitmen olarak rolünüzü gizemli kılmamak önemlidir. Grup sizin rolünüzü anlamadığı sürece, size bir otorite figürü olarak bakabilir ve kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almaları gerektiğini göremeyebilirler. Gruba öğrenmenin sorumluluğunu almalarına ihtiyaç duyulduğunu sürekli anlatın.
- Bir kolaylaştırıcı olarak çalışırken kendi duygusal ihtiyaçlarınızın tatmin edilmesini bekleyemeyeceğinizi hatırlayın. Katılımcıların size verdikleri gücü, ilgi veya saygı talep etmek veya arkadaş edinmek gibi kendi ihtiyaçlarınızı karşılamak amacıyla kullanma tuzağına düşmemeye çalışın.
- Bir kolaylaştırıcı olmak ne grup düzeyinde ne de bireysel düzeyde sizin bir psikoterapistin niteliklerine sahip olduğunuz anlamına gelir. Katılımcılar doğrudan veya dolaylı olarak kendi duygusal ihtiyaçları için size ulaştıklarında dikkatli olun.
- Grubun onlarla ne yapmakta olduğunuzu anlaması önemlidir. Hedefleriniz neler, ihtiyaçlarını nasıl gidermeyi öngörüyorsunuz, onlara ne verebilir ve ne veremezsiniz ve bunu nasıl yapacaksınız. Sizi yaptıklarınızdan dolayı hesap verebilir tutmak grubun hakkıdır.

Auvine ve diğerleri (1979)'dan uyarlanmıştır

Katılım ve katılımcıların sorumlulukları

Daha önce görmüş olduğumuz gibi, gençlik eğitiminin açık bir hedefi katılımcıların yetkinleştirilmesidir. Yetkinleştirme eğitmenlerin kendi çalışmalarına getirdikleri kaynakların yanı sıra, genç insanları başlangıçtan itibaren eğitim sürecine dahil ederek de desteklenebilir.

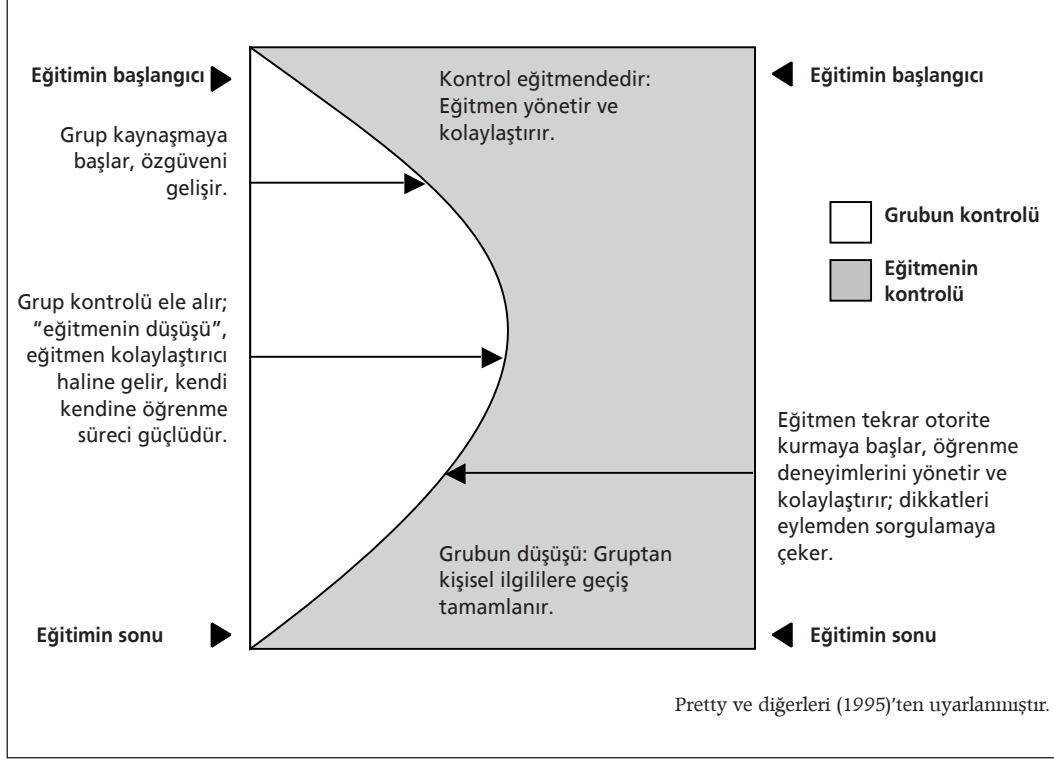
Bunun anlamı gücün içerik açısından eğitimin en başından itibaren paylaşılmasıdır, bununla birlikte bu güç dengesi eğitim süresince değişiklik gösterebilir. Eğer bir ekip bu şekilde çalışmak konusunda ciddi şekilde kararlıysa, güç ve bunun ortaya çıkardığı konular başlangıç aşamalarında görünür kılınmalı ve tartışılmalı, karar alma usulleri de düşünülmelidir. Güç pis bir sözcük değildir; bir eğitimin içerdiği çeşitli kültürel, yapısal ve örgütsel konulardan kaynaklanır. Güç tarafsızdır, iyiye veya kötüye kullanılabilir. Eğitmenler ve katılımcılar gücün maskesini ne kadar kaldırırlar, nasıl çalıştıkları hakkında ne kadar tartışılırsa, bunu grubun yetkinleştirilmesine o kadar yöneltebilirler. Elbette, eğitim sürecinde kontrolün paylaşılması aynı zamanda sorumlulukların da paylaşılması anlamına gelir. Bu sorumlulukların nitelikleri ve kapsamı üzerinde dikkatli bir şekilde çalışılmalıdır.

Katılımcıları eğitim içerisine dahil etmenin farklı yolları bulunur.

- Program oryantasyonuna katılım, beklentiler ve grup kaynakları hakkında sorular sorarak bir derece başarılabılır.
- Günlük değerlendirme grupları veya diğer geri bildirim olanakları eğitim hakkındaki fikirlerin ve duyguların ifade edilmesine olanak sağlar. Ekip eline geçen geri bildirimleri nasıl kullandığı konusunda açık olmalıdır.
- Eğitimin farklı yönlerinden sorumlu olan komiteler oluşturmak yararlıdır:
 - Değişik kültürel ve sosyal etkinliklerden sorumlu olan bir sosyal komite.
 - Günlük eğitim raporundan sorumlu olan rapor komitesi (bu her şeyi bu komitenin yazacağı anlamına gelmez, eşgüdümünden ve görevlendirmeden sorumlu olabilirler).
 - Sona eren eğitim oturumlarını veya günü tartışan ve belki de programı iyileştirmeye dönük önerilerde bulunan günlük değerlendirme ve tartışma grupları (eğitmenlerle beraber veya onlarsız olabilir).
 - Grubu programın önemli kararlarına dahil eden program planlama yöntemleri ve karar alma girişimleri.

TE-21

Eğitim sürecinde kontrol aşamaları



4.3.4 Grup-ekip etkileşimi ve karar alma

Eğitimin en fazla yetkinleşme sağlayan amaçlarından biri akran eğitimidir; eğitim sürecinin ve içeriğinin sorumluluklarını katılımcıların bilgi, deneyim ve ilgi alanlarının ortak kaynaklar olarak gelişmelerini sağlayacak şekilde alan bırakarak paylaşmak. Bu sıklıkla programda katılımcıların ifade ettikleri ihtiyaçlar ve öneriler doğrultusunda dolduracakları boşluklar bırakmakla olur. Pe-ki ama bu boşluklar nasıl doldurulur? Yetkinleşme katılımcıların sadece farklı öğrenme deneyim-lerinden ve yeni bilgi biçimlerinden birşeyler kazanmaları anlamına gelmez, ayrıca karar almaya aktif şekilde katılarak da öğrenirler. Grup karar alma süreçleri karmaşıktır ve bazı zamanlar çile-den çıkarır ve eğitmenler kararların nelerden oluşmasını istediklerini, hatta bir kararı neyin oluş-turduğunu dikkate almak zorundadırlar. Aşağıdaki kutu, grubun özellikleri ve ihtiyaçları doğrul-tusunda eğitimde kullanılabilecek farklı karar alma usullerini ayrıntılandırıyor.

Karar vermek yok mu, karar vermek...

Çoğunluk usulüyle karar alma

Bir oylama yapılır ve çoğunluğun tercih ettiği karar alınır. Normal olarak etkin ve toplumsal olarak kabullendiğimiz bir usuldür. Ancak örtük altgrup (toplumsal cinsiyet, kültür, toplumsal veya eğitimsel statü) oyları varolabilir ve ekip çalışmasına ve katılımcı bir sürece adanmış bir grup için doğrudan oylama yapılması bile basit kaçabilir. Çoğunluk azınlığın ihtiyaçlarını nasıl dahil edeceğini dikkate almalıdır. Yoksa insanların dışarıda kalması veya hayalkırıklığına uğraması riski söz konusudur.

Uzlaşmayla (veya kolektif) karar alma

Bu usul tüm kararlarda grubun tamamının desteklediği bir karar üzerinde anlaşmaya varmak konusunda anlaşma sağlamaya dayanır. Bu usul oldukça katılımcıdır, grubun kolektif aklına dayanır ve her üyeyi alının tüm kararların sorumluluğunu üstlenmeye teşvik eder. Sıkıntılı bir süreç olabilir, fakat gruplar pratik yaparak kendi tempolarını bulurlar. Bir uzlaşmaya varma baskısı bazı üyeleri tüm bir grubu rehin tutmamak adına ödünde bulunmaya itebilir ve ayrıca süreci engelleyecek rollerin ortaya çıkması için geniş bir alan sağlayabilir.

Bireysel karar alma

Tüm grup adına kararları bir kişi alır. Bu usul acil durumlar ve belirli rutin kararlar için kabul edilebilir, yoksa grup içinde katılımın ve sorumluluğun gelişimi açısından zararlıdır. Ekipte ortaya çıkmakta olan lider rolleri hakkında fikir verebilir.

Alt-gruplarda karar alma

Kararlar alt-gruplarda bu görev için belirlenmiş kilit kişilerce alınır (grup çoğunluk veya kolektif usulle karar alabilir). Bu usul belirli işler veya bir bütün olarak eğitim içerisindeki sorumluluk alanları için faydalı olabilir.

Bir eğitimde gruba, kararın içeriğine ve bağlama bağlı olarak farklı usuller bir arada kullanılabilir. Grup hayatına ilişkin çok önemli kararlar (ortak kurallar veya program unsurları) için en uygun olanı kolektif karar almaktır, çünkü gençlik eğitiminin değerleriyle uyumludur ve bireylere eğitim deneyimini ortaklaşa sahiplenme olanağı verir.

Katılımcılarla ilişkiler kurmak veya kurmamak: O beni seviyor, şu beni sevmiyor...

İyi eğitimler iyi filmlere benzemez; duygusal ilişkiler olmadan da idare edebilirler. Eğitimciler ve katılımcılar arasındaki ilişkiler konusu her eğitimcinin aynı şekilde bakmadığı önemli bir mesleki sorundur. Bazı eğitimci eğitimi kurslarında bahsi bile geçmez. Bazı gençlik örgütlerinde karşımızda gerçek bir tabu vardır. Peki ama eğitim döneminde aşkla nasıl başa çıkacağız?

Uluslararası bir eğitim sırasında eğitimcilerden biri olan Jana (23) üçüncü akşam katılımcılardan Peter (21) ile bir ilişkiye başlar.

Ertesi gün yeni çift birlikte çok fazla konuşmaları ve yemekler sırasında yan yana oturmaları dışında, katılımcılar tarafından pek fark edilmez. Jana biraz yorgun ve dikkati dağılmış görünür ancak harika bir havadadır ve mutludur.

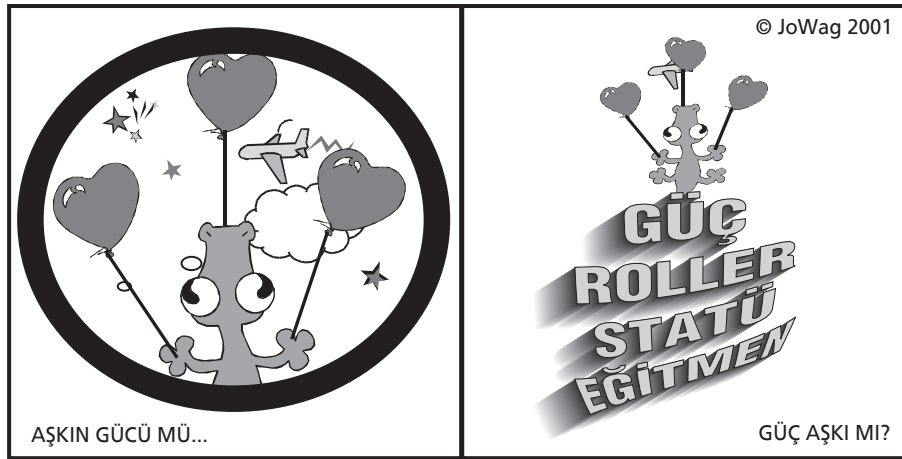
Aynı gün, ekip toplantısı sırasında havadaki 'aşk kokusunu' alan arkadaşlarından biri sezgilerinin doğru olup olmadığını Jana'ya sorar ve Jana memnuniyetle mutluluğunu paylaşır.

- Ekip bu yeni durumla nasıl başa çıkmalıdır? Farklı çözümler üzerinde düşünün.
- Eğer ilişki herkes tarafından bilinirse, bu grup içerisinde ne tür sorunlara yol açabilir?
- Eğer eğitimci Jana değil de, Jan olsaydı nasıl tepki verirdiniz?
- Jana katılımcıdan 10 yaş büyük olsaydı nasıl tepki verirdiniz?

Kurgulanmış bir olayın hikâyesine göre bir cevap vermek güç olabilir. Pek çok kişi içgüdüleriyle veya ilkelerine dayanarak, radikal bir hayırdan ılımlı bir evete, değişik cevaplar verir. Katılımcının 18 yaşından büyük olması koşuluyla, aşkın insanı nereden vuracağı belli olmaz ve insan kendi duygularını bastırmamalıdır. Bu ikilemde çok çeşitli değerler, deneyimler ve normatif beklentiler kullanılabileceği ortadadır.

Eğer kendimizi bu ikilemden bir dakikalığına soyutlarsak, başka bir soru sorabiliriz; öğretmen, psikolog, psikoterapist ve eğitmenin mesleki rollerindeki ortaklıklar nedir? Önemli bir konu hepsinin farklı bilgi ve statü düzeyleri nedeniyle kendilerine bir dereceye kadar bağımlı olan kişilerle yapılandırılmış bir ilişki içinde olmalarıdır. Öğretmen-öğrenci arasındaki kurumsal güç ilişkisinden, psikolog ve danışanı arasındaki ihtiyaç tatmini ve anlamlandırma gücüne kadar, tüm bu ilişkilerde gücün her zaman varolması kritik önemdedir. Bu mesleklerin bir bölümünde, özellikle psikoterapide, az veya çok belirgin mesleki kurallar bu türden ilişkileri yasaklar.

Eğitmenler de, içinde çalıştıkları katılımcı çerçeveye rağmen veya belki de bunun sayesinde, katılımcılarla karmaşık güç ilişkileri ve bağımlılıklar içindedirler. Bunun ötesinde, eğitmenle katılımcı arasındaki ilişkiyi sınırlayan mesleki bakış açısı ayrıca sunulan eğitimin kalitesi hakkındaki bariz bazı endişeleri de gündeme getirir.



Eğitmenin tüm eğitim sürecinin, katılımcıların ve kendisinin sorumluluğunu taşıdığı dikkate alındığında, grup dinamikleri üzerinde yarattığı anlatmaya gerek olmayan etkisi bir yana, ilgi ve 'sevgi'yi, sadece bir kişiye değil herkese vermesi gerektiği ortadadır. Zaten insanı tüketen eğitime bir de bir aşk ilişkisinin yoğunluğunun eklenmesi eğitmenin zihinsel ve fiziksel kaynaklarını bitirebilir. Bu yoğunluk konusu önemlidir; insanların kısıtlı bir süre için çok yakın ve birbirine bağımlı hale gelmesi durumunun bir seminer sırasında insanların gerçek aşka düşebilme olasılığını zayıflattığı söylenebilir.

Psikoloji araştırmaları, sadece kariyerinin tırmanma dönemindeki yetişkinler için değil, genç insanlar için de 'gücün seksi bir şey' olduğunu göstermiştir. Bir eğitmenin sevgilisi olmanın birçok psikolojik kazancı bulunur: Özsaygıda ani bir artış ve eğitimdeki grup akranları arasında statünün yükselmesi. Doğal olarak kendi güç konumlarını kötüye kullanıp, kişisel ve işle ilgili nedenlerle eğitimler sırasında cinsel ve duygusal ihtiyaçlarını gideren eğitmenler de vardır. Onları anlamaya çalışmalı, fakat hayır demeliyiz. Belki de Avrupa'da eğitimin gelecekteki kalitesini belirlemeye yönelik rehber ilkeler ilişkilerin sınırlarına dair bu türden konuları içermeli ve bu konunun eğitmenler için düzenlenen eğitim kurslarında ele alınmalarını önermelidir.

Bu arada, eğer bir katılımcıya âşık olduysanız, eğitimin sonrasında onunla tekrar görüşmenizin ve aşkınızı yaşamamanın önünde bir engel yoktur!

4.4 Programı uyarlama ve uygulama

Eğitim ekibi kurs sırasında katılımcıları eğitime aktif olarak dahil etmeyi tercih etmişse, bunun hangi yollarla başarılacağı önceden düşünülmelidir ve bu açıdan esnek programlama bir gerekliliktir. Yöntemi uyarlama müşterilerin tercihlerine uymak demek değildir, katılımcıların girdilerinin öğrenme sürecine katılmasını kolaylaştırmanın yollarını planlamayı içerir. İzlenebilecek bir dizi olası yaklaşım bulunmakla birlikte, biz işe uluslararası eğitimlerdeki olağan unsurlar olan beklentilerin ve geri bildirimlerin değerini ve kullanımını ele alarak başlıyoruz.

4.4.1 Beklentiler

Bir etkinliğin başlangıcında katılımcıların kurstan beklentilerini ifade etmelerinin istenmesi olağandır. Bazen bu hatta başvuru formlarından başlar. Rutin sorular arasında şunlar vardır:

- Neden buradasınız?
- Kurstan ne bekliyorsunuz?
- Eve buradan ne götürmek istersiniz?
- Neyi paylaşmaya ve vermeye hazırsınız?

Beklentilerin dile getirilmesi yaygın bir açılış ritüelidir, hoş renklerdeki not kâğıtları etrafı doldurur. Bununla birlikte çoğu ekip bir süre sonra fikirlerle dolu çok sayıda renkli kâğıtta yazılanlarla ne yapılacağından emin olmadıkları gibi siyah-beyaz bir gerçekle karşı karşıya kalırlar. Hazırlık ekipleri bu beklentileri memnuniyetle karşılayabilmeli, bunları katılımcılarla ve kendi aralarında tartışmalı ve bunları programın tamamı için birer girdi olarak görmelidirler. Asıl zorluk bunları anlamlı bir şekilde işin içine dahil etmektir, çünkü beklentileri toplayıp da cevapsız bırakmak tehlikeli bir gösterişten ibarettir.

Büyük beklentiler?

Aşağıda bir kursun başlangıcında beklentileri toplamanın iki yolu anlatılıyor.

Küçük grup: Amaçları ve hedefleri tanıttıktan sonra, katılımcılardan kursa yönelik beklentilerini ifade etmelerini isteyin. Bunları amaçlar ve hedeflerle bağlantılandırmak önemlidir, çünkü gelecek birkaç gün süresince katılımcıların yaşayacakları, paylaşacakları ve oynayacakları şey budur. Hayata ilişkin beklentilerden bahsetmediğimizi açıkça belirtin.

Uygun sorular seçin ve sonuçları toplayın. Farklı sorular için farklı renklerde yapışkanlı not kâğıdı kullanmak en fazla tercih edilenidir, ancak yaratıcı olmakta özgürsünüz. Makul bir süre sonra, planlama ekibininkiler dahil, tüm beklentiler bir genel oturumda paylaşılır. Bunu takiben, bir grup tartışmasıyla kursun içeriğiyle 'aynı çizgideki' beklentileri, aynı çizgide olmasalar bile dahil edilebilecekleri ve tüm esnekliğine rağmen kursun karşılayamayacağı beklentileri belirlemek üzerinde yoğunlaşılmalıdır. Bu tartışmanın sonuçları, bazen 'eğitim sözleşmesi' adı verilen bir çalışma anlaşması oluşturabilir. Bu anlaşma ulaşılması gereken amaçlar ve hedefleri katılımcıların beklentileriyle ilişkilendirir. Kurs boyunca geri dönülp referans olarak bakılabilir ve geri bildirimler için temel oluşturabilir.

Büyük grup: İkinci örnekte çok sayıda katılımcıya uygun iki adımlı bir yaklaşım kullanılır. Gruptan beklentilerini ifade etmelerini istedikten sonra, bazı eğitmenler ve bazı katılımcılardan oluşan bir altgrup kurulur. Bu grup beklentileri toplarlar ve benzerlerini gruplar, daha sonra sonuçları genel oturumda sunar. Grup çalışma halindeyken katılımcılar soruları cevaplamak ve beklentilerini açıklığa kavuşturmak üzere hazır bulunmalıdırlar. Daha sonra önceki örnekteki gibi bir tartışma yapılarak, benzer şekilde sonuçlandırılır.

Hangi yöntemi seçerseniz seçin, katılımcıların beklentilerini hesaba katma süreci oldukça hassastır. Söylediğimiz gibi bu eğitmenlerle katılımcılar arasındaki ilişkilerin yeni filizlendiği kursun başlangıç döneminde yapıldığından, ekip katılımcıların fikirlerini sadece memnuniyetle karşılayıp, kursun esas sahipleriymiş gibi davranmamalıdırlar.

Katılımcılar kursun tatmin edemeyeceği beklentileri dile getirdiklerinde bile, bu durumu dikkatle açıklığa kavuşturmak gerekir. Bu beklentiler nadiren ölçüyü aşar ve böyle bir beklenti öğrenme hedefi olarak geçersiz kılınmadan veya katılımcıyı kendi ihtiyaçları marjinalmiş gibi hissettirmeden kenara konulmalıdır.

Bu şekilde ele alınırsa, beklentiler uygulama sırasında değerlendirme için bir temel oluşturabilir. Eğer değerlendirmelerin beklentiler üzerinden yapılmasında anlaşılırsa, ekip ve katılımcılar bunları kursun her noktası veya aşamasında anımsamalıdır. Bir oturum sırasında o oturumun sonucunun belirli beklentilerle ilişkisine değinilebilir, ancak yanlış bağlantılar kurup sonuçları esnetmemeye dikkat edilmelidir.

4.4.2 Geri bildirim

Katılımcılar tepkileri ve davranışları yoluyla her gün sürekli olarak geri bildirimde bulunurlar. Bir eylem önerildiği zamanki tepkileri, dikkat düzeyleri, sordukları soruların türleri, zamanında mı geldikleri yoksa geç mi kaldıkları gibi dikkatli bir eğitmenin izleyebileceği sürekli bir gösterge akışı bulunur. Geri bildirimde bulunmak, geri bildirim almak ve değerlendirmek her eğitmen için daimi bir gerekliliktir. Önemi sadece eğitmenler ve katılımcılar arasında belli ilişkiler kurmasından değil, katılımcılar arası öğrenmeyi beslemesinden de kaynaklanır. Geri bildirimde bulunduğu her seferinde koşup derinlemesine bir ekip toplantısı yapmaya gerek yoktur, ancak gözlerini ve kulaklarını (ve de kalbini?) iyice açık tutabilmek ve gördüğü, duyduğu ve hissettiğine uygun şekilde davranabilmek her eğitmenin kendisine kalmıştır. Geri bildirimde bulunmak ve geri bildirim almak iki kişi arasındaki özel bir iletişim şeklidir. Eleştiriyi ve dayanışmayı içerir ve kişiler arasındaki iletişimin yetersizliğiyle uğraşmak hassas bir konudur. Bu nedenle, kafa karıştıran alanları sınırlamak veya görüşten öteye gitmeyen şeylerin paylaşılmasını engellemek için net iletişim ilkeleri üzerinde anlaşma sağlanmalıdır. Aşağıdakiler ayrıntılı bir geri bildirim usulü ve kullanışlı geri bildirimde bulunmak için adım adım bir rehber niteliğindedir.

Adım 1: X Y'ye Y'nin eylemlerinden (davranışlarından) aldığı izlenim hakkında bilgi verir.

Adım 2: X Y'nin davranışlarının X üzerinde yarattığı tepkileri tarif eder.

Adım 3: X gözlemlerinin doğru olup olmadığını netleştirir.

Adım 4: Y alınan geri bildirim tepki verir (tercihe bağlı).

Geri bildirim alan kişi için not: Geri bildirim yorum yapmadan dinleyin! Sadece dinleyin, olduğu gibi kabul edin ve gerekiyorsa belirli noktaları netleştirin. Hemen tartışmaya girmek veya tepki göstermek amaca uygun değildir.

GERİ BİLDİRİM NASIL OLMALI	NE SÖYLENMEMELİ	NE SÖYLENMEMELİ
Betimleyici	'Bu kötü!' veya 'Bu iyi!' Bir şeyin iyi veya kötü olduğunu söylemeyin, böyle bir yargının kriterleri öznel ve başkaları bunu farklı okuyabilir.	'Rol oynarken yüksek sesle konuşman beni strese soktu'. Sadece ne olduğunu ve o an ne hissettiğinizi tarif edin. Alınan geri bildirimle ne yapacağının kararını o kişiye bırakın.
Somit	'Baskınsın!' Yararsızdır ve tartışma yaratır.	'Biz kararlar alırken, senden aldığım izlenim....'
Uygun	Geri bildirim şu değildir: 'Senden yapmanı istediğim...' (benim ihtiyaçlarım)	Geri bildirim şudur: 'Senin ihtiyacın olarak gördüğüm...'
Kullanışlı	Eğer bir insanın değiştiremeyeceği bir şey söz konusuysa, bundan bahsetmeyin.	
İstenilir	Geri bildirim, geri bildirim alan bunu istediği zaman, daha etkindir. Bazı insanlar içinse ancak o zaman işe yarar.	
Doğru zamanda	Olabiliyorsa, geri bildirim izlenimi edinmenin hemen sonrasında verilmelidir.	
Açık	Diğer kişiye (geri bildirim alan) ne söylemek istediğinizi anlayıp anlamadığını sorun.	

(TC3 Katılımcı Raporundan, 1997)

Düşünmeniz için öneriler

Bir başkasına geri bildirimde bulunduğunuz son seferi hatırlayın.

1. Yukarıda sunulan usul ve ilkelerle ilişkisi neydi?

Bir başkasından geri bildirim aldığınız son seferi düşünün.

2. Ondan bunu istemiş miydiniz?

3. Yukarıdaki kurallar epey katı. Geri bildirimlerin yargı içermemesi gerektiğine katılıyor musunuz? Bu gerçekten olanaklı mı?

Geri bildirim için uygulama egzersizi

10-15 katılımcıdan oluşan gruplar için uygundur. Eğer grubunuz daha büyükse, alt gruplara bölebilirsiniz. Bu egzersiz katılımcıların halihazırda birbirlerini tanımaları durumunda daha iyi sonuç verir.

1. Geri bildirimde bulunma kurallarını (yukarıdaki şekliyle bir basılı metin halinde) dağıtın.
2. Katılımcılardan bir daire oluşturmalarını isteyin. Eğitmen de daireye katılmalıdır.
3. Katılımcılara her birinin (domino taşları gibi) sollarında duran katılımcı hakkında olumlu geri bildirimde bulunacaklarını söyleyin. Konu olarak seminerde geçen son günlerden uygun buldukları herhangi birini seçebilirler.
4. Eğitmen solundaki katılımcı hakkında olumlu geri bildirimde bulunur. Katılımcı geri bildirim döngüsünü sürdürür.
5. Eğitmen sadece söylenenlerin yargı içermesi durumunda müdahale eder ve bunun daha uygun bir geri bildirim olarak yeniden ifade edilmesine yardımcı olur.
6. Daire tamamlandığında, eğitmen katılımcılardan aynı egzersizi, bu sefer olumsuz geri bildirimde bulunarak tekrarlamalarını ister.
7. Başka bir seçenek katılımcılardan egzersizi bir defa daha tekrarlamalarını istemektir, ama bu sefer yanlarındaki kişi hakkında yargıda bulunurlar. Bu olumlu veya olumsuz yargı olabilir.
8. Tartışma kısmında eğitmen katılımcılara (olumlu ve olumsuz) geri bildirimde bulunurken ve kendi davranışlarına ilişkin bir yargıyı dinlediklerinde kendilerini nasıl hissettiklerini sorar? Onlara belirli ilkelere sahip bir geri bildirim usulünü uygulamada nasıl bulduklarını sorun.

4.4.3 Kolaylaştırma Becerileri

(Yeni) başlıkları sunmak

Yeni bir başlığı sirk taktiklerine veya anlamsız cambazlıklara girişmeden, uygun ve ilgi çekici bir şekilde sunmak yeni bir oturuma olan merakı ve motivasyonu artırır. Yeni bir yol bulmakta sizi sınırlayan tek şey kendi hayalgücünüz ve bazı yöntemsel kriterlerdir. Bir sunuş şunları içermelidir:

- Kişileri yeni bir konuya entelektüel olarak ve hatta duygusal olarak hazırlayın.
- Ayrıntılara girmeden veya ulaşılacak sonuçlara ilişkin tahminlerde bulunmadan, sırada neler olduğu konusunda katılımcıları yönlendirin.
- Zamanı uygun bir şekilde ayarlayın – Eğitim oturumunun veya başlığın önemi ve karmaşıklığına bağlı olarak en fazla 30 dakikalık bir süre önerilir.
- Harekete geçirin ve motive edin.

Genel oturumları yönetmek

Genel oturumlar önemli ve yıpratıcıdır

Önemlidir	* bilgilendirme ve sorgulama süresi için * eğitim programının organizasyonu hakkında bilgi vermek için * sonuçları tüm grupla paylaşmak için * katılımcıların kendilerini bir grup olarak deneyimlemeleri için
Yıpratıcıdır	* katılım düşük düzeyde olduğunda * yorumlamalara, büyük daireye ve havasızlığa rağmen konsantrasyon ve disiplin gerektirdiğinden

Bu, eğitmenin bireylerin ihtiyaçları, grubun ihtiyaçları ve eğitim süreci arasında bir denge kurması gerektiği anlamına gelir. Kendi iletişimsel konumunun, grubun enerjisinin ve genel oturumun uzunluğunun ayırıcılığı olmalıdır. Bir ekiple çalışmak herkesin hayatını kolaylaştırır, çünkü eğer bağlama uygunsa katılımcılar dahil, ekip içinde yönetici koltuğu dönüşümlü olarak değişebilir. Oturum yöneticiliğinde ekip olarak da çalışılabilir. Bir kolaylaştırıcı içerikten, bir diğeri tartışma sürecinden sorumlu olur. Bu eş-kolaylaştırma içerik kolaylaştırıcısı ile bir katılımcı arasında çatışma olması durumunda faydalıdır; süreç kolaylaştırıcısı konuyu toparlamaya odaklandığından grubu sorunun çözümüne yönlendirebilir.

Her oturum yöneticisinin veba gibi kaçması gereken bazı ölümcül günahlar:

- Yeterince hazırlıklı olmamak ve tartışmada yanlış sorular sormak.
- Katılımcıların kişisel duyguları üzerinde fazla durmak.
- Patronluk taslamak, herhalde ne anlama geldiğini biliyorsunuzdur.
- Teknik terimler kullanmak.
- Söylenenleri kendi gündemini kabul ettirecek şekilde yorumlamak, bir gündemi zorla kabul ettirmek.
- Bir kişiyle diyaloga girmek, belirli bazı konuşmacıları diğerlerine kıyasla kayırmak.
- Sürekli küçük vaazlar vermek veya genel olarak çok konuşmak.
- Dinlememek ve çok konuşmak.
- Süreyi ve enerji düzeylerini takip etmemek.
- Yanlış bir özet sunmak veya oturumu hiç özetlememek.

(Liste TIC 2000, s. 39'dan alıntılanmıştır)

Canlı bir tartışmayı nasıl yönetmeli!!

Bir oturumu yönetmenin insana kendini tam olarak bir dişi gibi hissettirmemesi her zaman harikadır, ancak bazı zamanlar tartışma çok hararetlenebilir ve herkes aynı anda konuşmak ister (ve yorum yapılamaz hale gelir).

Böyle bir senaryoda bir konuşma usulü veya ritüeli önermek faydalıdır.

Konuşma çubuğu Eskiden Amerikan yerlilerince kullanılırdı, çubuk sadece ve sadece onu tutan kişiye konuşma şansı verir. Konuşmacıdan konuşmacıya geçirilir.

Uçan mikrofon Konuşma çubuğu yerine renkli bir kuyruğu olan bir top kullanılabilir. En önemli avantajı bir taraftan bir tarafa atılabilmesidir ve bunu çubukla yapmak kadar zararı da olmaz.

Konuşmacı listesi Sürekli bir konuşmacı akışı varsa faydalıdır, olabiliyorsa ilgisiz tartışmaları önlemek için listeyi 5 kişiyle kısıtlayın.

Tüm bu yöntemler, eğer gerekiyorsa, konuşma sürelerini sınırlandırmanıza olanak tanır.

Katılımı teşvik etmek

Özgürlük bir ağacın tepesinde oturmak değildir, özgürlük bir kurt sineği gibi uçmak değildir, özgürlük katılımdır.

G. Gaber, İtalyan şarkıcı-besteci

Farklı eğitim yöntemleri ve tarzları hakkındaki bu tartışmalarda, yaptığımız tüm seçimlerin daha sonra eğitim sırasında hayata geçirilmesine kişiliklerimizin aracılık ettiğini akılda tutmak faydalıdır. Tüm bu kolaylaştırıcılık pratiklerinde katılımı teşvik etmek temel bir gerekliliktir. Bunu yapmanın hazır bir formülü yoktur, sergilenen tavırlarla, kullanılan beden diliyle ve ne kadar doğal olabildiğimizle ilişkilidir. Katılımı teşvik etmek, katılımcılara varolabilecekleri rahat bir ortam yaratılabilmeye bağlıdır.

4.4.4 Sorgulama

Her etkinliğin sonunda, sıra eğitmen için en önemli işe gelir - sorgulama. Bu olmaksızın oturum tamamlanmamıştır ve oturumun sonuçları kafa karışıklığı ve büyük olasılıkla önyargı yaratmıştır. Sorgulama, ne öğrendiklerini toparlama ve buna odaklanma amacıyla eğitmenlerin katılımcılarla birlikte bir deneyimi analiz ettiği andır. Bir adım geriye gidip, eğitimin amaçlarının gözden geçirildiği ve deneyimsel unsura ilişkin fikirlerin, saptamaların ve soruların ortaya atılmasına zaman harcadığı bölümdür. Kısacası, bir kişinin elini tutup, onu deneyiminin içinde gezdirmek ve durup öğrendiklerini toplamak gibidir.

Sorgulama genellikle birbirleriyle ilişkili bir dizi soru üzerine kuruludur. Bu sorular Bölüm 3'te tartışılan öğrenme döngülerine karşılık gelecek şekilde deneyimden soyut fikirlere ve oradan yine deneyime dönerek ilerler:

- Şimdi nasıl hissediyorsunuz?
- Etkinliğin başından beri değişen bir şey oldu mu? Neden oldu? Neden olmadı?
- Ne öğrendiniz?
- Neyi anlamadınız veya beğenmediniz?
- Bunun durumuyla ilgisi var mı?
- Eğer bunu tekrar yapacak olsaydınız, neyi farklı yapardınız?

Eğer sihirli bir sorgulama ilkesi varsa, o da, özellikle soyut veya kuramsal malzemelerle bağlantı kurarken veya bunları özetlerken, ne olduğu hakkında fikir belirtirken, her zaman somut olaylara referansta bulunmaktır. Eğer abartılırsa sorgulama anlamını kaybeder; 2 dakikalık bir enerji arttırıcı egzersizin 10 dakika sorgulanması pek de gerekmez. Etkinlik sırasındaki çok önemli oturumlar ve temel etkinlikler için böylesi bir süreç gerekir çünkü katılımcıların ne deneyimlediklerine odaklanmalarına ve farklı program unsurlarıyla eğitim stratejisi arasında bağlar kurmalarına yardımcı olur.

Düşünmeniz için öneriler

- Genellikle hangi etkinlikler için sorgulamayı öngörüyorsunuz?
- Hangi soruları soruyorsunuz? Neden?
- Sorgulamalarınız nasıl geliştirilebilir?

4.4.5 Zaman Yönetimi

Sorunumuz yeterince zaman olmaması değil, doğru şekilde kullanmadığımız zamandır.

Seneca

Eğer hiç zaman olmasa, o zaman her şey için zamanınız olur. Asla acele içinde olmazsınız. Gerçek özgürlük budur.

Amerikan Yerlilerinin özdeyişi

Bu özdeyişler farklı kültürel ve zamansal anlayışları yansıtsa da, bize görünürde basit bir zaman anlayışının eğitim sırasında veya ekip içinde yaşanabilecek korkunç bir 'kültür çatışması' için temel oluşturabileceğini hatırlatırlar (Kültürle öğrenilmiş zaman kavramı hakkında bir tartışma için Kültürlerarası Öğrenme Eğitim Kılavuzu'na ve benzer bir tartışmayla 'zaman 'hırsızları' konusunda Örgüt Gelişimi Eğitim Kılavuzu s. 29'a bakınız). Amerikan yerlilerinin özdeyişi daha ruhani olana – bir süreç olarak zamana – odaklanırken, Seneca iş ve hedef doğrultusunda bir bakış açısının altını çizmektedir. Performans göstermek ve hedeflere ulaşmak şeklindeki kültürel yükümlülüklerin temel değerler haline geldiği sanayileşmiş toplumlarda bu ikinci bakış açısı olağanlaşmıştır. Güncel kuramlar ayrıca küreselleşmenin, zamanı ve mekânı sıkıştırarak, zamana bakışımızı bir kez daha değiştirdiğini iddia ediyor. Zamana ilişkin bu ilginç tartışmalara rağmen, gençlik eğitimleri, katılımcıların normal çevrelerindeki performanslarını geliştirmelerini sağlayacak olan eğitim hedeflerine ulaşmak açısından büyük olasılıkla Seneca'ninkine benzer bir anlayışa bağlı kalacaktır. Bu nedenle, zamanımızı oldukça kontrollü biçimde kullanmalıyız ki bu da dahil olan herkesin zamanlamaya belli bir ölçüde saygı göstermesini gerektiriyor. Bu ihtiyaç en baştan açık bir şekilde ifade edilmelidir. Ekip ayrıca potansiyel bir sorun alanı olarak zamana ilişkin bir strateji hazırlayabilir.

Aşağıda eğitimin hem hazırlık hem de uygulama aşamasıyla ilgili olarak, zaman baskısını azaltarak eğitim hayatını kolaylaştıracak birkaç öneri yer almaktadır.

Hazırlık sırasında

- Her dakikanın planlandığı bir program oluşturmayın. Bazen daha azı daha iyidir! Belirli bazı öğrenme tarzlarının daha fazla yapılandırılmış bir program gerektirdiği doğrudur, o yüzden bir denge kurun.
- Formel (programa veya işe yönelik) ve enformel (boş zaman veya eğlence, ama yine de süreçle yönelik) zaman arasında bir denge bulmaya çalışın. Enformel zaman insanlara kişisel deneyimlerini paylaşma, rahat bir ortamda görüşme olanağı verir ve grup inşası süreciyle enformel öğrenmeyi destekler.
- Katılımcılar tarafından önerilebilecek, planlanmamış etkinlikler ve konular için zaman ayırın.
- Günlük ekip toplantılarını grubun size en az ihtiyaç duyabileceği zamanlarda gerçekleşecek şekilde ayarlayın.
- Daha önce deneyimlemiş olduğunuz yöntemleri kullanmak size zamanın kullanımı açısından bir fikir verebilir, fakat bu kararı alırken en önemli etken değildir.
- Akşam etkinliklerinin ertesi sabahki programa zarar vermemesine dikkat edin.
- Sadece rahatlamak veya uyumak için gruptan ayrı kalabileceğiniz boş zamanlar için de alan ayırın (ayrıca bkz. 1.2.5).

Eğitim sırasında

- Programda değişiklikler yaparken veya çatışma çözümü için programdan bir şeyler çıkarırken yukarıdaki noktaları aklınızda tutun.
- Eğitimler sırasında aşağıdaki 'zaman eşkiyalarına' dikkat edin.
 - Egzersizler sırasında: Gözden geçirmeler veya sorgulamalar, oda değişiklikleri, hazırlıklar ve sunumlar
 - Ziyaretler ve alan gezileri için ulaştırma
 - Yemekler, özellikle lokantada yenilenler
- Bir zaman sınırı koyarken, asla "Grup çalışması için 20 dakikanız var" demeyin; gerçek zamanı kullanarak "Genel oturum için yeniden saat üçte buluşacağız" şeklinde ifade edin.

Düşünmeniz için öneriler

- Kendi kültürünüzde/ortamınızda zaman anlayışı nasıldır?
- Bir arkadaşınızla saat akşam beşte buluşacaksanız, size göre kabul edilebilir gecikme süresi nedir?
- Akşam saat beşte bir iş toplantısına katılacaksanız, size göre kabul edilebilir gecikme süresi nedir?
- Ne tür bir programı tercih edersiniz, dakika dakika planlanmış mı yoksa sadece genel olarak mı planlanmış? Neden?

5. Eğitimden Sonra

5.1. Aktarım ve Çoğaltma: Eğitim sonuçları nasıl kullanılmalı ve nasıl taşınmalı?

“Böylece yolculuk sona erdi ve ben yine başladığım yere geldim, deneyimlerle zenginleşmiş ve çoğu patlamış kanaatle yoksullaşmış bir halde, bir sürü çürümüş kesinliklerle. Çünkü kanaatler ve kesinlikler cehaletin sonuçlarıdır. Her zaman haklı olduklarını düşünenler ve kendi fikirlerine çok fazla önem atfedenler evde oturmalıdır. Bir kişi yolculuk ederken, kanaatler tıpkı manzaralar gibi kolayca unutulur; ama manzaralardan farklı olarak, yerlerine kolayca yenileri geçmez.”

Aldous Huxley, Jesting Pilate

Avrupa gençlik eğitimi programlarının ana amaçlarından biri, gitgide daha çok genç insanı, kendi uluslararası örgütlerinin ve ağlarının potansiyellerini ve bağlantılarını kullanarak uluslararası işbirliğinde bulunmaları için harekete geçirmek ve onlara gerekli donanımı sağlamaktır. Başka bir amaç ise ulusal veya yerel örgütlerden, hizmetlerden veya gruplardan uygulamacıların, yurtdışında kafa dengi ortaklarla işbirlikleri inşa ederek, kendi çalışmalarına bir Avrupa boyutu katmalarına yardımcı olmaktır. Yine, bir başka amaç da gençlik çalışanlarına ve gençlik liderlerine kendi topluluklarında ve ülkelerinde karşı karşıya geldikleri çokkültürlü çevrelerin gerçekleriyle ve zorluklarıyla daha iyi başa çıkınmalarını sağlayacak araçları kazandırmaktır. Bazı eğitim kursları katılımcılarına belirli projeleri uygulamaya yönelik bilgi ve becerileri sağlamaya odaklanırken, bazıları da daha genel olarak genç insanlara uluslararası veya kültürlerarası ortamlarda gençlik projeleri veya konu-temelli çalışmalar düzenlemelerine yardımcı olmayı amaçlar.

Bir eğitim kursunun odağı veya teması ne olursa olsun, katılımcılardan evlerine döndüklerinde eyleme geçmeleri beklenir. Sürekli olarak sorulan bir soru katılımcıların eğitim kurslarından elde ettikleri öğrenme deneyimlerini kendi çalışma ortamlarında kullanmalarının ve yaygınlaştırmalarının en iyi şekilde nasıl sağlanabileceğidir? Bir eğitim sırasında elde edilen bilgi ve becerilerin kendi ortamında kullanımına genellikle ‘aktarım’ denir. Bilgi ve becerileri başkalarına ve projelere taşımak sıklıkla ‘çoğaltma’ olarak isimlendirilir. Öğrenme deneyimleri belirli bir eğitim etkinliğinin kendine özgü çerçevesinde edinildiğinden, bu ortamı paylaşmak ve farklı gerçekliklerin tekrar yaratılması için ancak belli ‘anlar’ yaratabilir. Aktarım ve çoğaltma, özellikle uluslararası eğitim etkinlikleri için oldukça zorlu bir konudur, ancak bu görev her eğitim için temel niteliktedir.

Aktarım konusu Avrupa eğitim programlarının ‘çarpanlarla’ çalışmaya nasıl öncelik verdikleri dikkate alındığında özellikle önemli hale gelir. Bu kelime kendi eğitim deneyimlerini gerek kendi örgütleri veya hizmetleri olsun, gerek gençlik grupları veya projeleri olsun, kendi çalışma ortamlarına yaymalarına olanak veren konumlarda çalışan kişileri tanımlar. Eğitimden sadece bu na katılan kişiler yararlanmamalı, bu yarar bu kişilerden diğer genç insanlara da taşınmalıdır.

5.2 Çoğaltma -fırsatlar neler?

“Bu kurs motivasyonumu artırdı çünkü başkalarını da benzer hedeflerin harekete geçirdiğini biliyorum, halbuki benim örgütümün odağında yerel etkinlikler var.”

“Bu kurs bir uluslararası projeyi tam anlamıyla üstlenebileceğime ve geliştirebileceğime olan güvenimi artırdı.”

(Katılımcılar, Avrupa-Akdeniz İşbirliği Eğitim Kursu, Strasbourg 2000)

Bir eğitim kursu sonrasında öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri istendiğinde, katılımcılar sıklıkla eğitimin uluslararası gençlik çalışmalarına yönelik motivasyonlarını ne kadar artırdığını ifade ederler. Katılımcıların motivasyonunu ve kendi kabiliyetlerine olan güvenlerini artırmak çoğu uluslararası eğitim etkinliğinin ana sonuçlarından biridir ve eğer doğru yönlendirilir ve desteklenirse, katılım sonrasında izleme eylemlerini teşvik etmekte güçlü bir etkidir.

Uluslararası gençlik çalışmalarına daha güçlü bir şekilde dahil olmak elbette önemli bir çarpan etkisidir, ancak uluslararası deneyimin yararlarını akranlara, örgüte ve halka taşımak için yerel düzeyde izleme eylemleri de gerçekleşmelidir. Bir eğitim deneyimi farklı şekillerde çoğaltılabilir ve farklı eylem düzeylerini içerebilir.

Çarpan (Çoğaltan) türü	Örnekler
Eylem: Bir eğitim kursunu takiben eğitim çıktılarının bir bölümünü kendi çevreniz içinde kullanmak ve oraya taşımak için eyleme geçmek	- Örgütünüzde eğitim ve çıktıları hakkında bilgi vermek. - Güçlenen kişisel güveninizi ve motivasyonunuzu kendi örgütünüzde, hizmetinize, grubunuza ve projenize yeni fikirler sunmak için kullanmak. - Eğitim sırasında deneyimlediğiniz bazı yöntemleri kendi ortamınızda kendi gençlik grubunuz içinde kullanmak. - Bir kurs raporu varsa, bunu etrafa ulaştırmak ve bir kaynak olarak kullanımı hakkında atölyeler düzenlemek.
Aktörler: Başka insanların eğitim kursundan elde edilen deneyimleri kullanmalarını sağlamak	- Kendi etrafınızdaki diğer gençlik liderleri için bir atölye düzenleyerek eğitim sırasında kullanılan bir simülasyon oyununu kullanmak ve iş arkadaşlarınızla bunu kendi çalışmalarınızda nasıl kullanabileceğinizi tartışmak. - Kendi alanınızdaki gençlik liderlerini ve gençlik çalışanlarını bir toplantıya davet edip eğitim sırasında öğrendiğiniz fon programları hakkında bilgi vermek. Bu bilgiyi nasıl yaygınlaştırabileceğinizi ve kullanabileceğinizi tartışmak. - İş arkadaşlarınızı veya kendi grubunuz içindeki genç insanları eğitim sırasında öğrenmiş olduğunuz bazı beceriler konusunda eğitmek (örneğin, bir uluslararası projenin hazırlanması ve yönetilmesi).
Proje: Eğitimin deneyimlerini eğitimden sonra (sizin katılımınızla veya sizin katılımınız olmadan) uygulanan bir proje geliştirerek taşımak	- Eğitim sırasında geliştirilmiş ve bir olasılıkla diğer kurs katılımcılarının da dahil olduğu belirli bir projeyi eğitim kursu sonrasında uygulamaya koymak (gençlik değişimi, çalışma kampı, seminer, gönüllü hizmet projesi gibi). - Kendiniz tamamlayamayacak olsanız bile, eğitim sırasında geliştirdiğiniz bir projeyi örgütünüzde sunmak. Belki bir başkası bunu üstlenir ve uygulamaya geçirir.
Model: Eğitim sırasında deneyimlenen veya geliştirilen etkinlik modellerini kullanarak yeni etkinlikler düzenlemek	- Eğitimdeki belirli bir yöntemi veya eğitim kursunun tamamını kendi ortamınızda kullanılabilecek şekilde uyarlamak, hatta belki de yayınlayıp dağıtmak. Böylece yöntemi veya kursu başka insanlar da kullanabilir. - Eğitim kursunu takiben, örgüt için ilk defa bir gençlik değişimi düzenlemek. Aynı modeli kullanarak ve bu dönem içinde edinilen deneyim ve uzmanlığı temel alarak bir yıl sonra bir gençlik değişimi daha düzenlenir.
İzleme: Eğitim kursu sırasında geliştirilen projeler veya eylemler veya öğrenilen yöntemler eğitim sonrasında kullanılır ve yeni projeler, eylemler, yöntemler ve benzerleri için yeni fikirlerin ortaya çıkmasına yol açar.	- Eğitim sonrasında bir gençlik değişimi düzenledikten sonra, katılımcı iki örgüt birbirlerini daha iyi tanıyıp birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmaları için gönüllü değişimi yapmayı kararlaştırırlar. - Etrafınızdaki insanları eğitim sırasında öğrendiğiniz fon programları hakkındaki bir bilgilendirme gününe davet ettikten sonra, bazı kişiler birlikte çalıştıkları başka bir topluluk için buna benzer başka bir bilgilendirme günü düzenlemeye karar verirler. Bazı kişilerse bir proje için başvuru yapmaya karar verirler.

5.3 Bir eğitim kursu sırasında katılımcıları aktarım ve çoğaltmaya hazırlamak

“Kurs daha önce hiç bu kadar yakın ve ulaşılabilir hissetmediğim fırsatlar konusunda kafamı açtı.”

“Bu birkaç gün içerisinde benim için ne kadar çok şeyin değiştiğini özetlemek neredeyse olanaksız...”

(Katılımcılar, Avrupa-Akdeniz İşbirliği Eğitim Kursu, Strasbourg 2000)

Uluslararası eğitim etkinliklerinin güçlü etkilerinden biri, duygusal açıdan oldukça yoğun deneyimler olmalarıdır. Bu yoğunluğu yaratan konaklama ortamı, grup süreci ve bu tür etkinliklerin içeriği ve yöntemleridir ve katılıma, aktif şekilde dahil olmaya, düşünce ve duyguların paylaşılmasına, yaparak öğrenmeye, grup çalışmasına ve kültürlerarası öğrenmeye odaklanılır. Yoğun grup dinamiğinin yaratılması ve kolaylaştırılması, grubu bir öğrenme kaynağı olarak kullanan ve kültürlerarası öğrenme sürecini genişleten bir eğitim yaklaşımıdır. Başka bir unsur Avrupa'nın farklı yerlerinden gelen kafa dengi ve benzer güdülleri olan kişilerle kısa bir süre için karşılaşarak birlikte yaşamının ve daha sonra dağılmanın getirdiği heyecandır. Bir haftalık bir eğitim kursunun sonrasında, eve dönmek ve diğerlerini bırakmak genellikle katılımcılara zor gelir. Kafalar ve kalpler güçlü yeni izlenimlerle, inançlarla dolmuştur; kanaatlere meydan okunmuş ve kanaatler sarsılmıştır, birçok yeni fikirle karşılaşmış ve bunlar sünger gibi emilmiştir. Katılımcıların genellikle kendi ortamlarına döndüklerinde diğer insanların yaşadıkları deneyimleri anlamalarını nasıl sağlayacaklarını merak etmeleri şaşırtıcı değildir.

Eğitim kurslarının sonunda katılımcılar sıklıkla kendi ortamlarında zorluklarla karşılaşmayı belediklerini ifade ederler:

“Bu bilgiyi örgütümün diğer üyeleriyle nasıl paylaşacağım ve becerileri, bilgileri, motivasyonu ve şevki örgütümdeki iş arkadaşlarıma nasıl taşıyacağım benim için cevaplanması gereken bir soru.”

“Ortaklarım arasında motive olan insanları nasıl belirleyebilirim?”

“Örgütümün yöneticisini projemdeki değişiklikleri kabul etmesi için ikna etmek ve proje için üstlerimden destek almak benim için güç olacak.”

“İş arkadaşlarımı projedeki değişikliklerin yararlı ve gerekli olduğuna nasıl ikna edeceğimi bilmem gerekiyor.”

“Örgütümde yalnız hissetmekten korkuyorum.”

“Projeyi uygulamak için teknik desteğe, eğitmenlerin yardımına ihtiyacım olacak.”

(Katılımcılar, Avrupa-Akdeniz İşbirliği Eğitim Kursu, Strasbourg 2000)

Bu tür eğitim ortamlarının duygusal zorluklarının farkında oldukları düşünüldüğünde, eğitmenler için sorun, katılımcıların gerçeklikleriyle eğitim ortamının gerçekleri arasındaki mesafeyi ve hatta çatışmayı yumuşatabilecek bir kapanışı nasıl yönetecekleridir. Önemli bir unsur eğitimin farklı aşamalarında katılımcıların kendi çevrelerine sürekli olarak dikkat çekmektir. Katılımcıların çalışma ortamlarına ve çevrelerine ilişkin somut bağlantılar tasarlamak eğitimin hazırlık aşaması kadar, uygulama, değerlendirme ve izleme aşamaları için de önemli bir unsurdur.

Üzerinde düşünün

Hazırlık aşaması

- Hazırlık sırasında katılımcıları düşünün: Eğitimle ilgili ihtiyaçları, motivasyonları, ilgi alanları, beklentileri ve korkuları neler? Eğitimin deneyimlerini nasıl kullanmayı umuyorlar? Başvuru formuna bunlarla ilgili sorular dahil edebilir veya seminerin başında ele alabilirsiniz (katılımcı profilleri hakkında 3.4.5'e, genel olarak program planlaması hakkında bölüm 3.5'e bakınız).
- Katılımcıların örgütlerini hazırlıklara dahil edin: İlgili örgüt veya hizmetin katılımcının eğitime katıldığını bildiğinden ve destek olmaya istekli olduğundan emin olun. Örgütlerden katılımcıyı eğitime göndermekle ilgili beklentilerini ve çıkarlarını belirten bir destek mektubu yazmalarını isteyebilirsiniz.

Uygulama aşaması

Programı katılımcıların beklentilerini ve ihtiyaçlarını hesaba katacak şekilde tasarlayın. Katılımcılara örneğin aşağıdaki yollarla, eğitimdeki deneyimlerini kendi ortamlarına bağlamaları için fırsatlar yaratın:

- Katılımcıların eylemleri kendi başlarına deneyebilecekleri aktif yöntemler kullanmak.
- Eğitimi kendi çalışmaları açısından faydalı görüp görmediklerini anlamak amacıyla katılımcıların düzenli olarak geri bildirimde bulunabilecekleri fırsatlar yaratmak.
- Katılımcılara proje geliştirmek, yöntem yaratmak veya uyarlamak, eylem planı çıkartmak gibi izleme etkinlikleri geliştirebilmeleri için eğitim sırasında olanaklar yaratmak (program unsurları hakkında, bkz. 3.5.6).
- Katılımcıların eğitimin sonuçlarını kendi ortamlarında kullanıp yaygınlaştırma fırsatları ve karşılaşılabilecekleri güçlükler hakkında düşünüp tartışabilecekleri, bireysel olarak veya küçük gruplarda danışmaları için olanaklar yaratmak.

Değerlendirme ve izleme aşaması

- Katılımcı için eğitimin ne kadar yararlı olduğunu değerlendirin, yapabiliyorsanız bunu eğitmenin bir süre sonra yapın. Katılımcıların örgütlerini bu işin içine nasıl dahil edebileceğinizi düşünün. Eğitimin birkaç ay sonra katılımcılara ve örgütlere eğitimin sonuçlarının o zamana kadar ne şekilde uygulamaya geçtiğini ve örgütün eğitimin nasıl bir yarar sağladığını soran bir değerlendirme formu gönderebilirsiniz.
- Eğitimin sona erdiği aşamasında, katılımcılar için, örneğin aşağıdaki yollarla, bir destek sistemi yaratın:
 - Katılımcıların birbirleriyle ve eğitmenlerle kolayca iletişime geçebilecekleri bir e-posta ağı ya da belirli sorular için bir e-posta hattı kurun. Her bir eğitmen katılımcıların bir bölümü için bağlantı kişisi görevi görebilir mi? Bununla ilgili olarak, grup içinde bu olanaklara erişim açısından farklılıklar olabileceğini aklınızda bulundurun.
 - Eğitimin birkaç ay sonra ilk kurs aşamasını tartışmak ve değerlendirmek üzere insanları bir araya getiren, bir izleme ve değerlendirme aşamasını da içeren uzun dönemli bir eğitim kursu oluşturun.

(Cornelli, s. 176-177'den uyarlanmıştır)

Eğitim kursunuza aktarma ve çoğaltma amacıyla hangi fırsatları dahil edebilirsiniz?

Bir eğitim kursu sonrasında katılımcılar için destek yapıları oluşturmak, kısmen kısa dönemli etkinliklerin doğası gereği, kısmen de uluslararası düzeyde iletişimin yüksek maliyetleri nedeniyle, özellikle uluslararası eğitim kurslarının kesinlikle en zorlayıcı ve sınırlı yönüdür. Bununla birlikte, hem katılımcılar için kendi ortamlarındaki gerçeklerle yüzleşmelerini kolaylaştıran hem de eğitimin daha etkin olmasını sağlayan çalışan olanakları da vardır. Aktarma ve çoğaltma genç insanların güçlenen özgüven ve motivasyonlarını, edindikleri bilgi ve becerileri, ve uluslararası ve kültürlerarası gençlik çalışmalarına ilişkin yeni farkındalıklarını ve fikirlerini kullanmalarını ve başkalarını bunlardan yararlandırımlarını sağlamanın en temel unsurlarıdır.

5.4 Eğitimin etkisi: Kültürlerarası ve uluslararası projeler geliştirmeye ilişkin uzun dönemli bir eğitim kursu sonrasında bazı katılımcıların deneyimleri

Sevgili dostlar,

“... Eğitim kursundaki günlere geri döndüğümde, bunun gerçekten yaşadığım en heyecan verici deneyim olduğunu düşünüyorum. Var olduklarını bile bilmediğim gerçekleri, konuları ve yerleri keşfettim. Bazı açılardan kurs gözlerimi açtı, bana üzerinde düşünülecek yeni başlıklar verdi, ama aynı zamanda içinde yeni ilgi alanları ve yeni proje fikirleri de geliştirdi. Fakat gözlerimi yumduğumda, en iyi hatıram hiç kuşkusuz o günlerde soluduğum harika kültürlerarası atmosfer. Eve geri dönüp yeniden işime başlamak benim için kolay olmadı, en çok kazandığım tüm bilgileri nasıl kullanacağım konusunda zorlanıyorum, ama kesinlikle söyleyebilirim ki çalışmalarım ve özellikle projelerimin kalitesi fayda gördü...” (Çarpan 1999, s. 28)

“... Strazburg’dan ayrıldıktan sonra benim için eve geri dönüp çalışmaya başlamak oldukça garipti, çünkü vardıktan hemen sonra, eğitim kursundan öncekiyle aynı kişi olmadığımı fark ettim. Etrafımdaki insanlar beni zorluklarla yüzleşmiş ve gelişmiş buluyorlardı. Projem hakkında şevk doluydum ve yeni fikirlerimi iş arkadaşlarıma anlattığımda, onlardan tam destek gördüm, bu da beni Gençlik Bilgi Merkezi kurmak konusunda daha istekli hale getirdi, çünkü aynı heyecanı onların gözlerinde de gördüm. Ancak ne yazık ki yapılması gereken başka işler vardı ve projemle ilgilenmek için zaman bulamadım. Zaman geçtikçe, her şey sakinleşti ve daha fazla zaman kaybetmeden mali destek aramaya başlamaya karar verdim...” (Çarpan 1999, s. 32)

“... Eğitim kursu sonrasındaki süre boyunca projemin işe yaramadığını anlamam zor oldu. Projeyi iptal etmek zorunda kaldım. Kendimi aptal gibi hissettim – bu kadar eğitim almıştım ve küçük bir proje yürütmeyi bile başaramamıştım. Ama Mart ayında beklenmedik bir şekilde bir Avrupa gençlik kampı düzenlemeye çalışan bir grup animatörle tanıştım, fakat Avrupalı bir ortakları yoktu ve hiçbirinin daha önce çoktarafli bir proje deneyimi olmamıştı. Böylece birlikte çalışmaya karar verdik ve bu çalışma çok verimli bir işbirliğine dönüştü...” (Çarpan 1999, s. 33)

Ekip İşbirliği

Bu anket ekibinizin içindeki işbirliği dinamiklerini anlamanıza ve eğer istiyorsanız değiştirmenize yardımcı olabilir. Karşıt ifadeler arasında altı düzeyli bir ölçek vardır. Her ekip üyesi kendi tahminine denk gelen sayıyı yuvarlak içine almalıdır.

1. Fikirlerim ve önerilerim asla yeterince ilgi görmüyor.	1	2	3	4	5	6	Fikirlerim ve önerilerim her zaman yeterli ilgiyi görüyor.
2. Ekip liderinin benim fikirlerimle ilgilendiğini hissetmiyorum.	1	2	3	4	5	6	Ekip liderinin benim fikirlerimle çok ilgili olduğunu hissediyorum.
3. Bu ekipte yeterince iyi bir işbirliği yok ve çok az makul anlaşma sağlanabiliyor.	1	2	3	4	5	6	Ekip içinde iyi bir işbirliği var ve makul anlaşmalara varılabiliyor.
4. Ekip üyeleri kendilerini ilgilendiren kararlara dahil olmuyorlar.	1	2	3	4	5	6	Ekip üyeleri kendilerini ilgilendiren kararlara dahil oluyorlar.
5. Ekip içinde yaptığım hatalar hakkında konuşurken kendimi rahat hissetmiyorum.	1	2	3	4	5	6	Ekip içinde yaptığım hatalar hakkında konuşurken kendimi çok iyi hissediyorum.
6. Ekibimiz çatışmaları açık bir şekilde konuşamıyor ve bunlardan öğrenemiyor.	1	2	3	4	5	6	Ekibimiz çatışmaları açık bir şekilde konuşabiliyor ve bunlardan öğreniyor.
7. İyi performans sergilemek ve çalışmalarımı daha ileriye götürmek için yeterince sorumluluk verilmiyor.	1	2	3	4	5	6	İyi performans sergilemek ve çalışmalarımı daha ileriye götürmek için yeterince sorumluluk veriliyor.
8. Ekip toplantılarımızdaki tartışmalar asla tatmin edici bir sonuca ulaşmıyor.	1	2	3	4	5	6	Ekip toplantılarımızdaki tartışmalar her zaman tatmin edici bir sonuca ulaşıyor.
9. Asla ekipteki işbirliği hakkında herkesin neler hissettiğini tartışmıyoruz.	1	2	3	4	5	6	Sık sık ekipteki işbirliği hakkında herkesin neler hissettiğini tartışıyoruz.
10. Asla ekip çalışmamızı değerlendirmiyoruz.	1	2	3	4	5	6	Ekip çalışmamızı düzenli olarak değerlendiriyoruz.
11. Ekibimizde düşük bir kalite ve performans düzeyi var.	1	2	3	4	5	6	Ekibimizde yüksek bir kalite ve performans düzeyi var.
12. Ekip üyeleri çalışmalarımızla ilgili hazırlıklar veya arka plan malzemeleri için asla fikir alışverişi yapmıyor.	1	2	3	4	5	6	Ekip üyeleri çalışmalarımızla ilgili hazırlıklar veya arka plan malzemeleri için sıklıkla fikir alışverişi yapıyor.
13. Bu örgüt üzerimde çok fazla kural ve kısıtlama uyguluyor.	1	2	3	4	5	6	Örgütün kuralları ve kısıtlamaları uygun.
14. Örgüt/ekip liderliği çalışmalarımı çok sık ve çok fazla kontrol ediyor.	1	2	3	4	5	6	Örgüt/ekip liderliğinin kontrolü makul seviyede ve bana bazı rehberlikler ve yönlendirmeler sağlıyor.

Philipp (1992), s. 104-15'ten çevirilmiş ve uyarlanmıştır.

Önerilen Rapor İçerikleri

Kısa çıktı raporu

Hedef grup:

Bilgi:

Amaç: Seminerin sonuçları ve çıktıları hakkında kısa bilgi sağlamak ve etkinliğin teması hakkındaki konuları gündeme getirip belirli önerilerde bulunmak

Başlık önerileri:

- Amaç, hedefler
- Başarı ve belirli çıktılar
- Etkinlik başlığına ilişkin gelecekteki zorluklar ve kaygılar
- İlgili tarafa net tavsiyeler

Tercihe bağlı ekler

Program planı

Katılımcı listesi

Seminer hakkında kaynak raporu

Hedef grup:

Bilgi:

Amaç: Seminerin teması hakkında eğitim kaynağı malzemesi sunmak

Başlık önerileri:

- Etkinlik başlığı hakkında arka plan bilgileri
- Etkinlik için hazırlanan/ etkinlik sırasında ortaya çıkan araçlar ve ilgili malzemeler
- Etkinlik sırasında kullanılan yöntemler
- Grup dinamiği süreci
- Başlık hakkında daha fazla bilgi edinilebilecek kaynaklar (Örgütler/kaynaklar/internet)
- Uzman girdileri (konuşmalar/oturum planları vb.)

Tercihe bağlı ekler

Program planı

Katılımcı listesi

Seminer / etkinlik teması hakkında değerlendirme raporu

Hedef grup:

Bilgi:

Amaç: Çıktı raporuna paralel olarak, bu raporda kurs sırasında elde edilen sonuçlar hakkında bilgi verir, fakat kendi değerlendirmesine ilişkin unsurları da içerir

Başlık önerileri:

- Amaç, hedefler
- Başarı ve belirli çıktılar
- Gelecekte benzer başlıkta yapılacak etkinlikler için kullanılabilecek veya örgüt kültürünün ve arka planının bir parçası olarak görülebilecek etkinlik değerlendirmesi

Tercihe bağlı ekler

Program planı

Katılımcı listesi

Eğitim Belgesi: Oturum Tasarımı

Enerji akışınızı kontrol edin!

Bu eğitim belgesini doldurmak, bir eğitim oturumu hazırlarken size yardımcı olabilir. Hedefleriniz neler? Hangi yöntemleri kullanmak istiyorsunuz? Ne kadar zamana ve hangi malzemelere ihtiyacınız var? Ve sizce, katılımcıların etkinliklere aktif olarak dahil olabilmeleri için ne kadar enerjiye ihtiyaçları var?

Oturum:

Süre:

Etkinlik	Hedefler	Yöntemler	İhtiyaç duyulan zaman	İhtiyaç duyulan malzemeler	Etkinlik için tahmin edilen enerji düzeyi 1 (en düşük) 5 (en yüksek)
1					1 2 3 4 5
2					
...					

Değerlendirme

Düzey 1 Değerlendirme Formları

BİR DAKİKALIK GERİ BİLDİRİM

Bu, hızla “sıcaklığı” ölçmeyi sağlayan bir yöntem. Duygusal açıdan çarpıcı anlar yaşandıktan sonra da kullanılabilir. Grup bazı izlenimler hâlâ havada uçuşurken bunları daha kolayca yazabilir.

Bir dakikalık geri bildirim

Şimdiye kadar bu eğitim kursunu (atölyeyi vs.) buluyorum (ilgili cevabı yuvarlak içine alın).

İlginç değil	1	2	3	4	5	İlginç
Çok yavaş	1	2	3	4	5	Çok hızlı
Çok zor	1	2	3	4	5	Çok kolay
İlişkili değil	1	2	3	4	5	İlişkili (ilgi alanlarım açısından)
Organize değil	1	2	3	4	5	Organize
Gerilimli	1	2	3	4	5	Rahat

Lütfen bu atölyeyi geliştirmek için kısa bir yorum yazın:

OTURUMUN İNİŞLERİ VE ÇIKIŞLARI

Bu form bir atölyenin, oturumun, günün sonunda veya yarısında geri bildirim toplamak için çok uygundur.

Oturum sonu Geri Bildirimi

Bugün en fazla enerjik hissettiğim an (lütfen belirli bir anı yazın)

Bugün en fazla ilgili olduğum zaman (lütfen belirli bir anı yazın)

Oturumu (atölyeyi) daha iyiye götürmek için yorum ve öneriler

GÜNLÜK DEĞERLENDİRME - GÜNLÜK İNİŞLER VE ÇIKIŞLAR

Bu katılımcıyı o güne ilişkin duygu ve geri bildirimlerini yazmaya teşvik etmek için çok uygun bir formdur. Uzun eğitim kurslarında (7 günden uzun) günlük gibi tasarlanabilir ve katılımcının kendi günlük geri bildirimini yazmasına yarar (eğitime verilmez).

Gün sonu Geri Bildirimi

Bugünkü duygularım:

Öğrendiğim noktalar:

Eğitimin yaptığım işle (örgütümle) ilgisi:

GÜNLÜK DEĞERLENDİRME - DEĞERLENDİRME GRUPLARI

Bu gruplar sıklıkla uzun eğitim kurslarında (7 günden uzun) kullanılır.

E-Grubun amaçları

- Eğitim kursunu sorgulamak için bir alan sağlamak. Bir adım geriye gidilip, eğitmenlere geri bildirimde bulunulan ve eğitim kursunun analiz edildiği bir andır.
- İnsanların eğitimle ilgili duygularını ve eğitim sırasındaki duygusal deneyimlerini paylaşabilecekleri bir güven ortamı sağlamak.

E-Gruplar 5-6 kişiliktir. Kurs sırasında her çalışma günü sonunda 30-45 dakikalık toplantılar yaparlar ve her gruba bir ekip üyesi tayin edilir. Gruptaki ekip üyesi bu grupların amacını anlatır.

İlk toplantı için yöntem örneği:

1. Eğitmen katılımcılardan bavullarından onların özelliklerini yansıtan, başkalarıyla paylaşmak isteyecekleri bir şey çıkarmalarını ister. E-Grupa beraberlerinde getirdikleri şeyi sunarlar ve bunların kendilerini nasıl tarif ettiğini anlatırlar.
2. Katılımcılar o gün hakkındaki hislerini en iyi anlatan bir yüz ifadesini (gülümseyen, kızgın, yorgun vb.) çizerler ve sonrasında o günü tartışırlar.

ÖZEL HAZIRLANMIŞ VE NİCELİKSEL DEĞERLENDİRME

Aşağıdaki örnek, atölye ve eğitim programı liderlerini geliştirme amacındaki bir program için özel olarak oluşturulmuştur. Niceliksel değerlendirme eğitmene belirli bir etkinlikteki tepkileri hem katılımcılar arasında hem de farklı eğitim kursları ve atölyelerdeki tepkilerle kıyaslama olanağı verir. Her cevabın sonunda "neden" diye sormak, verilen notu anlamaya yardımcı olur.

Atölye liderleri için Eğitim - Niceliksel değerlendirme

Aşağıdaki sorulara 1 ile 5 arası bir not verin (1 düşük, 5 yüksek) ve kısaca "neden" bu notu verdiğinizi özetleyin.

1. Bu atölyeyi sizin için bireysel değeri açısından nasıl değerlendirirsiniz?

1 2 3 4 5

Neden? _____

2. Kendi hedef grubunuz (birlikte çalıştığınız genç insanlar) açısından bu atölyeyi nasıl değerlendirirsiniz?

1 2 3 4 5

Neden? _____

3. Kendi yönettiğim atölye sonrasında olumlu geri bildirimler aldım.

1 2 3 4 5

Neden? _____

4. Bir atölye lideri veya eğitmeni olarak kendime güvenim arttı.

1 2 3 4 5

Neden? _____

5. Aşağıdakiler için önemli fikirler, modeller ve öneriler aldım.

Atölye planlama

1 2 3 4 5

Neden? _____

Atölye tasarlama

1 2 3 4 5

Neden? _____

Atölye düzenleme

1 2 3 4 5

Neden? _____

Atölye değerlendirme

1 2 3 4 5

Neden? _____

Diğer yorumlar:

ÖZEL HAZIRLANMIŞ VE NİTELİKSEL DEĞERLENDİRME

Aşağıdaki örnek de, atölye ve eğitim programı liderlerini geliştirme amacındaki bir program için özel olarak oluşturulmuştur. Katılımcıların geri bildirimlerinin sınırlarını test etmek için üstün-lük derecesi belirten sıfatlar (en iyi, en az, en kötü gibi) kullanıyor ve eğitim programını geliştirmek için yardım talep ediyor. Ayrıca katılımcıların atölye ve eğitim programı liderleri olarak gelişmeye nasıl devam edebilecekleri konusundaki önerilerini topluyor.

Atölye liderleri için eğitim - Niteliksel değerlendirme

1. Bu atölyede en çok neyi beğendiniz?
2. Bu atölyede en az neyi beğendiniz?
3. Bu eğitimi daha iyiye götürecek 3 yol nedir?
4. Kendi atölye yönetme biçiminizle ilgili en çok neyi iyileştirmek istersiniz?
5. Bir atölye eğitmeni veya lideri olarak becerilerinizi daha fazla ilerletmek için yapacağınız 3 şey nedir?

KRİTİK OLAY

Bu yaklaşım katılımcıların atölye sırasında en güçlü tepkileri duydukları belirli olayların betimlemelerini toplamak için tasarlanmıştır (örneğin faydalı etkinlikler, kafa karıştıran hareketler gibi). Değerlendirme kadar, betimlemeyi de teşvik etmektedir. Bu yüzden, atölye liderinin performansını ölçmek ve katılımcıların duygularını, katılımlarını ve öğrenmelerini değerlendirmek için mükemmel bir araçtır.

Kritik Olay Değerlendirmesi

Atölyenin hangi anında kendinizi olan bitene en fazla dahil olmuş ve heves dolu hissettiniz?

Atölyenin hangi anında kendinizi olan bitene karşı en fazla tepkisiz ve ilgisiz hissettiniz?

Eğitim sırasında (kimin) hangi eylemi çok olumlu ve faydalı buldunuz?

Eğitim sırasında (kimin) hangi eylemi çok kafa karıştırıcı ve anlaşılmaz buldunuz?

Atölye hakkında sizi şaşırtan ne oldu (örneğin, kendi tepkileriniz, birinin yaptığı veya söylediği bir şey)?

Çatışma ve çatışma dönüştürme konusunda seçilmiş yazılar

- *Uprooting Violence, Building Nonviolence* [Şiddeti Kökünden Sökmek, Şiddetsizliği İnşa Etmek]. Pat Patfoort. Yazara göre, şiddet sadece fiziki olarak gösterilmez, dahil olmaya alıştığımız toplumsal ilişkilerin türlerini tanımlayan daha geniş bir kavramdır. Burada Majör/Minör sistem terimiyle anlatılabilen birçok farklı toplumsal ilişki türü vardır - çeşitli güç dinamiklerini sürdürme derdinde olan dengesiz ve sıklıkla rekabetçi tepkiler. Yazar toplumsal eğitim ve eşitlik temelindeki ilişkileri daha geniş kapsamda inceliyor ve çatışmaların temellerini su yüzüne çıkarmaya yönelik müdahale stratejileri öneriyor. Cobblestone Press (1995)
- *Negotiation in Social Conflict* [Toplumsal Çatışmada Müzakere]. Dean G. Pruitt ve Peter Carnevale. Bu çalışma değişik bağlamlarda müzakere ve arabuluculuk hakkındaki sosyo-psikolojik araştırmaların bir incelemesini e alana daha derinlemesine girmek için ayrıntılı genel bir görünümü sunuyor. Open University Press (1997)
- *Sitting in the Fire* [Ateşin İçinde Oturmak]. Arnold Mindell. Yazara göre, gruplarda kolaylaştırıcılık yapmak tam olarak başlıktakine benziyor; kendinizi çatışmanın içine yerleştirmeye ve gözler önüne serilen çatışma kadar, kolaylaştırıcıya yüklediği talepleri sorgulamaya. Lao Tse Press (1995)
- *The New Conflict Cookbook* [Yeni Çatışma Yemek Kitabı]. Thomas Crum ve diğerleri. Yazarlar Japon savaş sanatı Aikidonun ilkelerini bir çatışmadaki öfke, saldırganlık ve tepkilerimizi su yüzüne çıkarmakta kullanıyor. Genç insanlarla yapılan çalışmalar için öğretmen/ebeveynlere rehber olarak yazılmıştır, fakat oldukça kolay uyarlanabilir nitelikte olduğunu göreceksiniz. Aiki Works (2000)
- *Games for Actors and Non-Actors* [Aktörler ve Aktör Olmayanlar için Oyunlar]. Augusto Boal. Rol yapma çatışma analizinde popüler ve faydalı bir yöntemdir. Brezilyalı tiyatro sanatçısı Augusto Boal, sorunların sahneye fiziki olarak konduğu, aydınlığa kavuşturulduğu ve dönüştürüldüğü tam donanımlı bir halk tiyatrosu geliştirmiştir. Kolaylaştırma olanakları doğaçlama durum analizlerinden, çatışma durumlarının sahnede özenle sunulmasına, daha sonra da grubun müdahaleleriyle dönüştürülmesine kadar çok çeşitli yöntemler içerir. Routledge (1992). Daha başka referanslar ve gençlik çalışmalarına ilişkin kullanılabilecek yöntemler için, bkz. "*Theatre of the Oppressed and Youth* [Ezilenlerin ve Gençlerin Tiyatrosu]", Peter Mer-ry ve Gavan Titley, Coyote, Sayı 1

Kaynaklar

Avrupa Konseyi:

- (1995) (1999 3. baskı) Domino, Strasbourg.
- (1995) Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults [Eğitim Paketi. Genç insanlar ve yetişkinler için formel olmayan kültürlerarası eğitim fikirleri, kaynakları, yöntemleri ve eylemleri], Strasbourg.
- (1999) Multiplier [Çarpan] 1999, Strasbourg
- Newsletter of the Long-Term Training Courses of the Youth Directorate [Gençlik Direktörlüğü Uzun Dönemli Eğitim Kursları Haber Bülteni], 1999 yılına kadar eğitim kurslarının uygulama aşamasında katılımcılarla eğitmenler arasında bağ kurmak amacıyla yılda bir yayınlanmıştır.
- (2000) Final Report of the Symposium on Non-formal Education [Formel Olmayan Eğitim Sempozyumu Nihai Raporu], Directorate of Youth and Sport [Strasbourg Gençlik ve Spor Direktörlüğü], Strasbourg.
- Centre for Global Interdependence and Solidarity [Küresel Karşılıklı Bağımlılık ve Dayanışma Merkezi] ile birlikte (2000) Evaluation Report of the Training Course on Euro-Mediterranean Co-operation 2000, Strasbourg.

Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu:

- (2000) Final Report of the training course Training for Trainers [Eğitmen Eğitimi eğitim kursu Nihai Raporu], Strasbourg.
- (2000) Training Programme 2000 [Eğitim Programı 2000], Strasbourg. Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu Ortaklığı altında Avrupa Gençlik ve Spor Direktörlüğü tarafından 2000 yılında düzenlenen eğitim kursları hakkında bilgi kitapçığı.
- Avrupa Komisyonu (2001) YOUTH Programme User Guide [GENÇLİK Programı Kullanıcı Rehberi], Brüksel: Avrupa Komisyonu.
- Avrupa Gençlik Forumu, The recognition of non-formal education [Formel olmayan eğitimin tanınması].
- Auvine, B. vd. (1979) A manual for group facilitators [Grup kolaylaştırıcıları için el kitabı], Wisconsin: Center for Conflict Resolution [Çatışma Çözümleme Merkezi].
- Baer, U. (1994) 666 Spiele, Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Boal, Augusto (1992) Games for actors and non-actors [Aktörler ve aktör olmayanlar için oyunlar], Londra: Routledge.
- Bowyer, Jonathan vd. (2000) Organisational management T-Kit, [Örgüt Yönetimi Eğitim Kılavuzu] Strasbourg: Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu.
- CHQ Training Team [CHQ Eğitim Ekibi] ve Gillian Sutton (1993) Training skills for advisers [Danışmanlar için eğitim becerileri], Londra: Girl Guides Association.
- Cohn, Ruth (1981) Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart: Klett Cotta.
- Comelli, Gerhard (1985) Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung, Münih: Hanser.
- Demorgon, Jacques ve Markus Molz (1996) Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur (en) und interkulturellen Interaktionen, Thomas, Alexander (der.) Psychologie interkulturellen Handelns, içinde, Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

- De Vilder, Dirk (1999) Some thoughts about experiential learning [Deneyimsel öğrenme hakkında bazı düşünceler], Coyote sayı 0 içinde, Temmuz 1999, Strasbourg: Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu.
- Di Simone, R. L. ve D. M. Harris (1998) Human resource development [İnsan kaynağı geliştirme], Fort Worth: The Dryden Press/Harcourt Brace Publishers.
- Fitzduff, Mari (1988) Community conflict skills: a handbook for anti-sectarian work in Northern Ireland [Topluluk çatışma becerileri: Kuzey İrlanda'da mezhepçilik karşıtı çalışmalar için el kitabı], Cookstown: Community Conflict Skills Project.
- Frerichs, Maria (2000) "Open space is everywhere – Open space technology: a new way to hold large international meetings of youth organisations [Açık alan her yerde - Açık alan teknolojisi: Büyük uluslararası gençlik örgütleri toplantıları düzenlemenin yeni bir yolu]", Coyote sayı 2 içinde, Mayıs 2000, Strasbourg: Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu.
- Gagne, R. ve K. Medser (1996) The condition of learning [Öğrenme durumu], New York: Harcourt-Brace.
- Geertz, Clifford (1973) The interpretation of cultures [Kültürlerin yorumlanması], Londra: Fontana Press.
- Greenway, Roger., Your guide to achieve reviewing [Gözden geçirmeyi başarmak için rehberiniz], <http://www.reviewing.co.uk>. Gözden geçirme, geri bildirim, kolaylaştırma, deneyimsel öğrenme ve eğitimle ilgili diğer konularda egzersizler, makaleler ve tüyolar içeren bir internet sitesi.
- Guijt, I. ve diğerleri (1992) From input to impact: participatory rural appraisal for ActionAid in Gambia [Girdiden etkiye: Gambia'da ActionAid hakkında katılımcı bir kırsal değerlendirme].
- The Gambia: ActionAid ve Londra: IIED.
- Guirdham, Maureen (1999) Communicating across cultures [Kültürler arasında iletişim kurmak], Londra: Macmillan Press.
- Hall, E. T. (1977) Beyond culture [Kültürün ötesi], New York: Anchor.
- Jeunesse pour l'Europe [Avrupa için Gençlik], (1995) Community project for developing training modules for youth workers [Gençlik çalışanları için eğitim modülleri geliştirmek hakkında topluluk projesi], Lüksemburg: Jeunesse pour l'Europe.
- Jungk, Robert ve Müllert, Norbert (1994) Zukunftswerkstätten – Mit Phantasie gegen Routine und Resignation, Münih: Heine.
- Kirkpatrick, D. L. (1994) Evaluating training programs: the four levels [Eğitim programlarını değerlendirmek: Dört düzey], San Francisco: Berrett-Koeller.
- Klatt, Bruce (1999) The ultimate training workshop handbook [En temel eğitim atölyesi el kitabı], New York: McGraw Hill.
- Kolb, D. A., Rubin I. M. ve McIntyre, J. M. (1973) Organizational psychology: an experiential approach [Örgütsel psikoloji: deneyimsel bir yaklaşım], Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krathwohl ve diğerleri (1964) A taxonomy of educational objectives [Eğitsel hedeflerin bir sınıflandırması], New York: David McKay Co.
- Laconte, Leen ve Arne Gillert (2000) "Coyote Meets Trainers [Coyote Eğitimcilerle Buluşuyor]", Coyote Sayı 2 içinde, Mayıs 2000, Strasbourg: Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu.
- Landis D. ve Bhagat R. (1996) Handbook of intercultural learning [Kültürlerarası öğrenme el kitabı], Thousand Oaks: Sage.
- Leahy, Anne (1996) Challenges for change: development education in 'disadvantaged' youth work [Değişimin Zorlukları: 'Dezavantajlı' gençlik çalışmalarında gelişim eğitimi], Dublin: DEFY - Development Education for Youth [Gençlik için Gelişim Eğitimi].

- Levine, R. (1997) A geography of time [Zamanın coğrafyası], New York: Basic Books.
- Maddux, R.B. (1988), (ikinci baskı 1994) Team building: an exercise in leadership [Ekip inşası: Liderlik için bir egzersiz], Londra: Rogan Page.
- Martinelli, Silvio ve Taylor, Mark (der.) (2000) Intercultural learning T-Kit [Kültürlerarası Öğrenme Eğitim Kılavuzu], Strasbourg: Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu.
- Merry, Peter (der.) (2000) Project management T-Kit [Proje Yönetimi Eğitim Kılavuzu], Strasbourg: Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu.
- Merry, Peter ve Titley, Gavan (2000) Theatre of the oppressed and youth [Ezilenlerin ve gençlerin tiyatrosu] Coyote sayı 1 içinde, Strasbourg: Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu.
- Mewaldt, Andrea ve Gailius, Zilvinas (1997) A practical guide for youth leaders [Gençlik liderleri için pratik rehber], Vilnius: Council of Lithuanian Youth Organisations [Litvanya Gençlik Örgütleri Konseyi].
- Mourik, Els Van (1997) Training for trainers – an introductory course [Eğitmen eğitimi - bir başlangıç kursu], Londra: World Association of Girl Guides and Girl Scouts.
- Noe, R. A. (1998) Employee training and development [Çalışan eğitimi ve gelişimi], New York: Irwin/McGraw Hill.
- Paige, R. Michael (1993) (der.) Education for the intercultural experience [Kültürlerarası deneyim için eğitim], Yarmouth Maine: Intercultural Press.
- Patfoort, Pat (1995), Uprooting violence, building non-violence [Şiddeti Kökünden Sökmek, Şiddetsizliği İnşa Etmek], Maine: Cobblestone Press.
- Pfeiffer J. W. ve J. E. Jones (der.) (1972) The 1972 annual handbook for group facilitators [1972 Grup kolaylaştırıcıları için yıllık el kitabı], San Diego: University Associates.
- Philipp, E. (1992) Gute Schule Verwirklichen, Weinheim und Basel.
- Phillips, J. J. (1997) Training, evaluation and measurement methods [Eğitim, değerlendirme ve ölçme yöntemleri] (3. baskı), Houston: Gulf Publishing.
- Pohl, Michael ve Witt, Jürgen (2000) Innovative Teamarbeit [Yaratıcı ekip çalışması], Heidelberg: Sauer.
- Pretty, N.J. (1995) Participatory learning and action [Katılımcı öğrenme ve eylem], Londra: IIED.
- Pruitt, Dean G. ve Carnevale, Peter (1997) Negotiation in social conflict [Toplumsal çatışmada müzakere], Buckingham: Oxford University Press.
- Ohana, Yael (2000) A guide to applications for and organising study sessions at the European Youth Centres [Avrupa Gençlik Merkezlerine başvuruda bulunmak ve çalışma toplantılarını düzenlemek için bir rehber], Council of Europe European Youth Centres [Avrupa Konseyi Avrupa Gençlik Merkezleri], Strasbourg ve Budapeşte.
- Owen, Harrison (1992) Open space technology [Açık alan teknolojisi], Potomac, MD: Abbott Publishing Co. <http://www.tnn.com/openspace>.
- Rae, Leslie (2000) Effective planning in training and development [Eğitim ve gelişimde etkili planlama], Londra: Kogan Page.
- Rae, Leslie (1999) Using activities in training and development [Eğitim ve gelişimde etkinlikleri kullanmak], Londra: Kogan Page.
- Rogers, Jenny (1989) Adults learning [Yetişkinlerde Öğrenme], Milton Keynes: Open University Press.
- Sahlberg, Pasi (1999) Building Bridges for Learning: The recognition and value of non-formal education in youth activity [Öğrenme için Köprüler Kurmak: Gençlik etkinliklerinde formal olmayan eğitimin tanınması ve değeri], Brüksel: Avrupa Gençlik Forumu.
- Smith, Mark K. (2000) <http://www.infed.org>. (1997, güncelleme Kasım 2000).

- Enformel eğitim, hayatboyu öğrenme, animasyon ve öğrenme gibi temel kavramlarla bağlantılı enformel eğitim hakkındaki makaleler içeren bir internet sitesi.
- Siurala, Lasse (1999) A broader strategy for non-formal learning and education? [Formel olmayan öğrenme ve eğitim için daha kapsamlı bir strateji], CDEJ Working group paper, Strasbourg: Avrupa Konseyi Gençlik ve Spor Direktörlüğü.
- Thorpe, Sara ve Jackie Clifford (2000) Dear Trainer... [Sevgili Eğitimci] Londra: Kogan Page.
- Taylor, Mark (2000) <http://www.angelfire.com/mt/Roofonfire/index.html>.
- Litvanya'da düzenlenen Action D deneyimsel öğrenme eğitim kursu sonrasında kurulan, bazı kuram, etkinlikler ve başka eğitim sitelerine linkleri içeren bir eğitim sitesi.
- Taylor, Mark (2000) You read any interesting training course reports lately? [Son günlerde hiç ilgi çekici eğitim kursu raporu okudunuz mu?] Coyote sayı 2, Strasbourg: Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu.
- U.K. Girl Guides Association (1993) Training skills for advisers [Danışmanlar için eğitim becerileri], Londra.
- Vink, Caroline (1999) "Giving credit: certification and assessment of non-formal education [Kredi vermek: Formel olmayan eğitimin sertifikasyonu ve değerlendirmesi]" Coyote sayı 1, Strasbourg: Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu.
- Watzlawick, Paul ve diğerleri (1967) The pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes [İnsan iletişiminin kullanımbilimi: Etkileşim kalıplarının, patolojilerinin ve paradokslarının bir incelenmesi], New York: Norton.
- Williams, Raymond (1983) Keywords: a vocabulary of culture and society [Anahtar kelimeler: Bir kültür ve toplum kelime dağarcığı], Londra: Fontana.
- World Studies Project (1976) Learning for change in world society [Dünya toplumunda değişim için öğrenme], Londra: Coond Studies Project.

Yazarlar

Goran Buldioski (eşgüdüm, yazım): Bugünlerde Budapeşte'deki Avrupa Gençlik Merkezi'nde eğitim danışmanı olarak çalışmaktadır. İlgi alanları arasında insan kaynakları geliştirme, örgütsel yönetim, eğitmen eğitimi ve genel olarak kültürlerarası eğitim bulunmaktadır. goran.buldioski@coe.int

Cecilia Grimaldi (yazım): İtalyan olan Cecilia siyaset bilimi eğitimi almış, uluslararası çalışmalar konusunda uzmanlaşmıştır. Strazburg'da bulunan Avrupa Gençlik Merkezi'nde stajyer ve dışarıdan danışman olarak çalışmış, bazı seminerlere yardımcı olmuş ve kırsal kesim gençliği hakkında bir makale yazmıştır. 4 yıl boyunca Dünya Kız İzcilik Birliği Avrupa Bölgesi'nde Alan Eğitimi Müdürü olarak çalışarak, Avrupa'daki Ulusal İzcilik Örgütü'nün eğitim uygulamalarının oluşturulması, uygulanması, değerlendirilmesi ve güncellenmesine yardımcı olmuştur. Temel çalışma alanları kültürlerarası öğrenme ve ekip çalışması, eğitmen eğitimi, proje yönetimi ve kalkınma eğitimidir. Şu anda serbest eğitmen olarak çalışmaktadır. Cecilia ayrıca Iyengar Yoga bünyesinde sertifikalı Hata Yoga öğretmenidir ve bu kılavuz yayınlandığı sırada Paris'e taşınmaktadır. Cecilia Avrupa gençliği için çalışmanın gelecekteki huzur ve mutluluğa yapılan bir yatırım olduğuna kesinlikle inanmaktadır. cgrimaldi@iol.it

Sonja Mitter (yazım): Sonja Avrupa gençlik çalışmaları ve işbirlikleri alanında serbest eğitmen ve danışman olarak çalışmaktadır. Almandır ve şu anda Ljubljana'da yaşamaktadır. Ana ilgi alanları arasında kültürlerarası öğrenme, kültürlerarası ekip çalışması, proje yönetimi, eğitmen eğitimi, Avrupa-Akdeniz işbirliği ile Güneydoğu Avrupa içinde ve Güneydoğu Avrupa ile birlikte gençlik çalışmaları yapmak bulunmaktadır. 1995'ten 2000'e kadar Strazburg'daki Avrupa Konseyi Gençlik ve Spor Direktörlüğü'nde eğitim ekibinin üyesi olarak çalışmıştır. Tarih eğitimi almış, göç konusuna yoğunlaşmıştır. sonjamitter@aol.com

Gavan Titley (yazım, düzeltme ve düzeltme okuması): Gavan Dublin City Üniversitesi'nde doktora araştırması yapmakta, kültürel küreselleşme ve kalkınmayı incelemektedir. Bu üniversitede ve Boston Üniversitesi'nde ders vermektedir. Bir eğitmen olarak hem Gençlik ve Spor Direktörlüğü hem Gençlik Forumu eğitmen havuzlarının bir üyesidir ve serbest olarak çalışmaktadır. Ana ilgi alanları kültürlerarası öğrenme ve küreselleşme, medyanın toplumsal rolü, kalkınma eğitimi, çatışma dönüşümü ve eğitmen eğitimidir. Şu anda sauna kültürü hakkında deneysel öğrenme hakkında araştırma yaptığı Helsinki'de yaşamaktadır. gavan.titley@dcu.ie

Georges Wagner (yazım, tasarım): Kuzey Lüksemburglu olan Georges psikoloji ve örgütsel danışmanlık ve doğal olarak kültürlerarası gençlik alanında eğitmenlik ve kolaylaştırıcılık konusunda mesleki eğitime sahiptir. Almanya'da ikamet etmekte, Avrupa ve Afrika ülkelerinde kâr amacı güden ve gütmeyen örgütler için serbest kültürlerarası eğitmen ve ekip danışmanı olarak çalışmaktadır. Ayrıca Berlin'deki Heinrich-Böll Vakfı'nda ortak Göç çalışmasında üst düzey yönetici olarak yarı-zamanlı çalışmaktadır ve kültürlerarası yönetimde iç örgütsel gelişim sürecinden sorumludur. Temel ilgi alanları arasında yapısal ve kişisel ırkçılık, çokkültürlü toplum ve kültürlerarası yönetim bulunmaktadır. Azimli bir aşçı olarak "dünya mutfağı" becerilerini sürekli geliştirmekte ve içindeki çocuğu yaşatmaya çalışmaktadır. Ayrıca timsahlarımızın gururlu babasıdır. docwag@gmx.net

Eğitim Kılavuzu Serisi **(İngilizce ve/veya Fransızca olarak)**

Eğitim Kılavuzu – 1: Örgüt Yönetimi
(Türkçesi'ne http://stk.bilgi.edu.tr/docs/orgut_yonetimi.pdf adresinden ulaşılabilirsiniz)

Eğitim Kılavuzu – 2: Dil Öğrenmede Yöntemler

Eğitim Kılavuzu – 3: Proje Yönetimi
(Türkçesi'ne http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/T_kits/3/Turkish/tkit3_turkish.pdf adresinden ulaşılabilirsiniz)

Eğitim Kılavuzu – 4: Kùltürler Arası Öğrenme
(Türkçesi'ne http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/T_kits/4/Turkish/tkit4_turkish.pdf adresinden ulaşılabilirsiniz)

Eğitim Kılavuzu – 5: Uluslararası Gönüllü Hizmetleri
(Türkçesi'ne http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/T_kits/5/Turkish/tkit5_turkish.pdf adresinden ulaşılabilirsiniz)

Eğitim Kılavuzu – 6: Eğitimin Temelleri
(Türkçesi'ne <http://www.sebeke.org.tr> adresinden ulaşılabilirsiniz)

Eğitim Kılavuzu – 7: İnşaa Halindeki Yurttaşlık, Gençlik ve Avrupa

Eğitim Kılavuzu – 8: Sosyal İçerme
(Türkçesi'ne http://stk.bilgi.edu.tr/docs/T-KIT-8_son.pdf adresinden ulaşılabilirsiniz)

Eğitim Kılavuzu – 9: Kaynak Geliştirme ve Fon Yönetimi
(Türkçesi'ne http://stk.bilgi.edu.tr/docs/kaynak_gelistirme.pdf adresinden ulaşılabilirsiniz)

Eğitim Kılavuzu – 10: Gençlik Çalışmasında Eğitsel Değerlendirme

Eğitim Kılavuzu – 11: Mozaik: Avrupa – Akdeniz Gençlik Çalışması

Eğitim Kılavuzu – 12: Uyuşmazlıkları Çözen Gençlik



<http://youth-partnership-eu.coe.int>

EĞİTİMİN TEMELLERİ



1998 YILINDA, AVRUPA KONSEYİ VE AVRUPA KOMİSYONU GENÇLİK ALANINDA ORTAK HAREKET ETME KARARI ALDI. İKİ KURUM "AVRUPA BOYUTUNDA ÇALIŞAN GENÇLİK LİDERLERİNİ VE GENÇLİK ÇALIŞANLARININ EĞİTİMİNE İVME KAZANDIRARAK AKTİF AVRUPA VATANDAŞLIĞINI VE SİVİL TOPLUMU TEŞVİK ETMEK" AMACIYLA BİR İŞBİRLİĞİ ANLAŞMASI İMZALADI.

2003 YILINDA, "GENÇLİK ARAŞTIRMALARI" VE "AVRUPA – AKDENİZ GENÇLİK İŞBİRLİĞİ" ALANLARINDA EK ANLAŞMALAR İMZALANDI. 2005 YILINDAN BERİ, AVRUPA KOMİSYONU VE AVRUPA KONSEYİ ARASINDAKİ GENÇLİK ALANINDAKİ İŞBİRLİĞİ AVRUPA YURTTAŞLIĞI, İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ VE KÜLTÜRLERARASI DİYALOG, GENÇLİK ÇALIŞMASI İLE EĞİTİMİNİN KALİTESİ VE TANINMASI, GENÇLERİN DAHA İYİ ANLAŞILMASI VE GENÇLİK POLİTİKALARI KONULARINA ODAKLANMAKTADIR.

AVRUPA KOMİSYONU VE AVRUPA KONSEYİ ARASINDAKİ GENÇLİK ALANINDAKİ İŞBİRLİĞİ, İKİ KURUMUN FORMEL OLMAYAN ÖĞRENME, GENÇLİK POLİTİKASI, GENÇLİK ARAŞTIRMALARI VE GENÇLİK ÇALIŞMALARI UYGULAMALARI KONUSUNDAKİ DENEYİMLERİNİ BİR ARAYA GETİRİYOR. İKİ KURUM ARASINDAKİ BU İŞBİRLİĞİ, EĞİTİMLER, SEMİNERLER, ÇALIŞTAYLAR, AĞ KURMA FAALİYETLERİ VE DİYALOG GELİŞTİRME GİBİ GENİŞ BİR YELPAZİYİ KAPSIYOR.

BU FAALİYETLERE İLİŞKİN SONUÇLAR VE DİĞER ÜRÜNLERE İŞBİRLİĞİ SİTESİNDEKİ (<http://youth-partnership-eu.coe.int/>) YAYINLAR ÜZERİNDEN ULAŞABİLİRSİNİZ. EĞİTİM KILAVUZLARI BU YAYINLARDAN BİRİDİR.

EĞİTİM KILAVUZLARI DENEYİMLİ GENÇLİK EĞİTMENLERİ VE UZMANLAR TARAFINDAN YAZILMIŞ OLAN TEMATİK YAYINLARDIR VE EĞİTİM AKTİVİTELERİ İÇİN KOLAYLIKLA KULLANABİLECEK ÜRÜNLER OLARAK KURGULANMIŞLARDIR. TÜM FAALİYETLER VE YAYINLAR PAYDAŞLAR ARASINDA DENEYİM VE İYİ UYGULAMA AKTARIMINI GELİŞTİRMEKTEDİR VE İKİ ORTAK KURUMUN POLİTİK AMAÇLARININ UYGULANMASINA KATKI SUNMAKTADIR.

<http://youth-partnership-eu.coe.int>

youth-partnership@partnership-eu.coe.int

www.coe.int

Avrupa Konseyi, 47 üye ülkesi ile hemen hemen tüm Avrupa kıtasını kapsamaktadır. Konsey, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve diğer temel metinler temelinde ortak demokratik ve hukuki ilkeler geliştirmeye çalışmaktadır. 1949 yılında İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulduğundan beri, Avrupa Konseyi barışın sembolü olmuştur.

Avrupa Birliği, 27 demokratik Avrupa ülkesi arasında kurulmuş olan eşsiz bir ekonomik ve siyasi işbirliğidir. Amacı, daha adil ve güvenli bir dünyada 500 milyon Avrupa yurttaşı için barış, refah ve özgürlüktür. Amacına ulaşmak için, AB ülkeleri AB'yi yürütmek için kurumlar kurmuş ve mevzuatlara uyum sağlamıştır. Bu temel kurumlar, Avrupa Parlamentosu (Avrupa halklarını temsil etmektedir), Avrupa Birliği Konseyi (ulusal hükümetleri temsil etmektedir) ve Avrupa Komisyonu'dur (ortak AB çıkarlarını temsil etmektedir).

ISBN: 978-605-399-348-3



**İstanbul
Bilgi Üniversitesi**
LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES



İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ
Sivil Toplum Kuruluşları
Eğitim ve Araştırma Birimi



Gençlik Çalışmaları



İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI

Bu yayın Avrupa Birliği mali desteğiyle hazırlanmıştır. Yayının içeriğinden yalnız Yazar(lar) sorumlu olup hiçbir şekilde **Avrupa Birliği**'nin görüşlerini yansıtmamaktadır.