

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA AKTİF ÖĞRENMEYİ UYGULAMADA GEREKLİ ÖRGÜTSEL YAPI (The Required Organizational Structure to Apply Active Learning in Faculties)

Dr. Yılmaz TONBUL*

ÖZ

Bir öğrenme modeli olarak aktif öğrenmeyi etkili biçimde yürütecek öğretim elemanlarının öğretime ilişkin tutum, değer ve davranışlarında geleneksel öğretime göre önemli bir değişim yaşanması gerekmektedir. Sözkonusu değişim ise, değişimi yönetecek uygun bir örgütsel yapıyı ve yönetsel işleyişi gerektirmektedir. Örgütte gerçekleştirilecek tüm yapısal ve yönetsel değişiklikler sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerini destekleyecek ve işlevsel kılacak nitelikte olmalıdır. Sınıf ve okul boyutunun aynı modele göre örgütlenmesi, örgütün, bürokratik modelden açık sistem özellikleri gösteren katılımcı demokratik ve yerinden yönetime dayalı örgüt modeline dönüşmesi gerekmektedir. Bütün yetkilerin tek merkezde toplandığı dikey örgüt yapısının terk edilerek yatay örgütlenmeye geçilmesi ile öğretim kurumları daha verimli çalışabileceklerdir.

Anahtar Sözcükler: Aktif öğrenme, örgütsel yapı

ABSTRACT

There must be some important changes on the attitudes, values, and behaviour of the teaching personnel who apply the active learning model in the classroom compared to traditional teaching. This changing process requires an appropriate organizational structure and managerial style to support and manage itself. Both the organizational structure and managerial style are to be organized to support teaching and learning processes in the classroom. The classroom and the school have to be organized as the same model type. Therefore the school organization must be transformed from bureaucratic model into an open system which enhances participation in the faculty. The hierartical organization which centralizes the power in the management is to be transformed into the vertical organization to make the faculty more productive.

Key Words: Active learning, organizational structure

GİRİŞ

Her insan eşsiz ve kendine özgü bir birey olmanın yanısıra, farklı gruplarla birlikte yaşayan, etkileşen ve sorumluluk taşıyan bir homo socialist'tir. Ben, sen ve biz kavramları birbirinden ayrı tutulamazlar. Bu kavramlar insanın koreografisini oluşturmaktadır, bir başka anlatımla var olmamızın önkoşuludur Kendimizi gerçekleştirme, üstelik bunu paylaşarak, dayanışma ile sağlama: Öğretim kurumları bunu hedeflemeli, bu insan tipini yetiştirmelidir (Meyer ve Winckel, 1992, s.5).

Son yıllarda ülkemizde de ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi felsefesi doğrultusunda kurumları yeniden yapılandırma çalışmalarına ağırlık verildiği görülmektedir. Öğretim kurumlarının yeniden yapılanmaları ilgili reform hareketlerine bakıldığında, yönetim, programlar ya da çevre ile etkileşim konularının öne çıktığı dikkat çekmektedir. Eğitimin niteliğini artırmayı hedefleyen tüm bu girişimlerin başarısı, günümüzde

gereksinim duyulan insan tipinin yetiştirilmesine bağlı olacaktır.

Günümüzde gereksinim duyulan insan tipi çok dilli, çok kültürlü, çok yönlü; eleştiren, sorgulayan, olaylara ve olgulara değişik açılardan ve bütüncül bakabilen; sürekli öğrenen ve kendini yenileyen; bölgesel, ulusal ve evrensel değişimleri kavrayabilen ve bunlara uyum sağlayabilen, çoğul ve esnek bir insandır (Dönmezer, 2002). Sözkonusu niteliklere sahip insanları yetiştirme sorumluluğu okullara yüklenmektedir. Oysa okullarda uygulanan geleneksel öğretim yöntemleri, çağın gereksinimlerini karşılamamakta (Açıkgöz-Ün, 2002) dolayısıyla bu kurumlar belirtilen özelliklere sahip insanları yetiştirme işlevini yerine getirmekten uzak bulunmaktadır. Günümüz insanına kazandırılması düşünülen bu özellikler, okulun atölyeleri olan sınıflarda, sınıf içi öğrenme ve öğretme süreçleriyle somut bir içerik kazanmaktadır. Hoy ve Miskel (1987) gibi yapısal değişim projeleri üzerinde çalışan araştırmacılar, bu tür değişim projelerinde okulun örgütsel yapısı ve sınıf içi ders işlenişinin uyumu konusunun açıklığa kavuşturulması

gerektiğini ileri sürmektedir. Örgütsel değişim girişimleri, bu özellikteki bireylerin yetişmesi için gerekli tüm değişkenlerin (yöntem-teknikler, araç-gereç, müfredat, öğretim elemanı, örgütsel iletişim, yönetsel işleyiş, örgütsel yapı vb.) yeniden yapılanmasını, bunların eşgüdümünü ve uyumunu sağlamayı hedeflemektedir.

Öğrenme ve öğretme süreçlerindeki değişimlerin, okulun yapısal ve yönetsel işleyişine etkileri konulu çalışmalara alanyazında fazla yer verilmediği görülmektedir (Huber, 1996). Bu çalışmada, son yıllarda ülkemiz eğitim sisteminde de sık sık gündeme gelen, kimi yüksek öğretim kurumlarında uygulanmaya çalışılan aktif öğrenme modelinin, kurumsal düzeyde uygulanabilmesi için, örgütsel yapıda ve yönetsel işleyişte nasıl bir değişimin yaşanması gerektiği konusu ele alınmaktadır.

Eğitim Örgütlerinde Değişim Gereksinimi

Başaran (1992)'a göre değişim, bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbirleriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelik bakımından gözlenebilir bir ayrılığın oluşmasıdır. Bütünlerde gözlenebilir düzeyde ortaya çıkan bu ayrılık durumu, iletişim ve etkileşim içerisinde olunan çevre koşullarının gereksinimleri karşısında yetersiz kalınması durumunda, sözkonusu gereksinimleri karşılamak üzere yeniden yapılanmayı gerektirmektedir.

Örgütsel değişimlerin sebeplerinden olan insana ve eğitime ilişkin paradigmlar, özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren büyük ölçüde değişmeye başlamıştır. Bir yandan beyin ile ilgili araştırma bulguları, diğer yandan bilişim ve iletişim alanındaki gelişmeler, öğrenme ve öğretme süreçlerinde köklü değişimlere yol açmaktadır. Özellikle bilgi, öğrenci ve öğretime ilişkin paradigmalarda farklılıklar görülmektedir. Örneğin bilgiyi, öğrencilere aktarılacak bir içerik, olarak değerlendiren paradigma, bugün için yerini "bilgi, öğrenen tarafından yapılandırılır" biçiminde bir

anlayışa bırakmıştır. Bu bulgu ve gelişmeler şöyle özetlenebilir.

Öğrenme, bilginin bellekte depolanması değildir. Öğrenme, bilgilerin günlük yaşama aktarılabilmesi, davranışa ve ürüne dönüştürülmesi, sorunların çözümünde kullanılabilmesi, toplumun geliştirilmesi, yeniden oluşturulması ve yaratılmasında kullanılabilmesidir. Bu tür bilgiyi, bireyin ancak kendisi özümleyebilir, içselleştirebilir, yapılandırabilir, daha sonra da davranışa ve ürüne dönüştürebilir. Bu da, bir başkasının öğretmesiyle değil, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımıyla olanaklıdır. Bu nedenle, öğrenci öğrenmeyi öğrenmek, ve öğrenme sürecine birçok yönden ve etkin olarak katılmak zorundadır (Raelin, 1997).

Yeniden yapılandırmacılar, geleneksel öğretime, nesnel dünyadan kopuk olma eleştirisini yöneltmişlerdir. Okulda gerçekleşen öğrenmenin araç odaklı olmaktan çok simgesel olduğu; içerikten ve nesnel bağlantılardan kopuk olduğu; grup öğrenmesinden çok bireysel öğrenmeye dayandığı, soruna odaklı olmaktan çok genel öğrenmenin gerçekleştiğini ileri sürmektedirler (Simon, 1996). Bu görüşe göre öğrenme içerikleri, günlük yaşantılarda karşılaşılan sorunlarla koşutluk göstermeli ve bu sorunların çözümüne hizmet edecek biçimde yapılandırılmalıdır.

21. yüzyılda bilgi çok hızlı bir şekilde üretilmekte, kapsam ve içeriği sürekli bir şekilde değişmektedir. Bu nedenle, daha önce öğrenilmiş bilgiler, çok kısa sürede eskimektedir. Bu bilgilerin yerine ya yenilerinin konması ya da yeni bilgilerle desteklenmesi gerekmektedir. Kısaca, okulda öğrenilen bilgiler yeterli olmamaktadır. Bu da, yaşam boyu öğrenmeyi, sürekli öğrenmeyi gündeme getirmektedir. Sürekli öğrenmek için "öğrenmeyi öğrenmek" gerekmektedir. Bu bağlamda öğretim kurumlarının işlevi, öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirmek ve onda öğrenme isteği oluşturmaktır (Özden, 2002).

Geleneksel eğitimde bilgi kaynakları, öğretmen ve kitaplar olarak son derece sınırlı iken; bugün iletişim teknolojisindeki hızlı gelişim nedeniyle çok çeşitlenmiş ve yaygınlaşmıştır. Bu nedenle, ders kitapları yanında başka kitaplar, dergiler, gazeteler, sergi ve geziler, radyo, televizyon, müze, kütüphane, eğitim teknolojisi merkezleri ve bilgisayar ağları gibi diğer kaynaklardan da yararlanılmalıdır (Rıza, 2001). Özellikle internet aracılığıyla bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır. İletişim araçlarındaki gelişme, öğretimin sınıflarda ve sınırlı ortamlarda yapılması zorunluluğunu ortadan kaldırmış, açıköğretim, uzaktan öğretim gündeme gelmiştir. Kısaca, tek kanallı bilgi edinme ve öğrenme, çok kanallı öğrenmeye dönüşmüştür. Birey tek başına ve sürekli öğrenme olanağına kavuşmuştur. Bu durum öğrenmeyi öğrenmenin önemini daha da artırmıştır.

Özetle, öğrenmenin bireysel bir olgu olması, bilginin ancak öğrenen tarafından yeniden yapılandırılabilmesi, kullanılması ve yeniden üretilmesi; bilgi kaynaklarının çoğalması vb. nedenlerle “sürekli öğrenme”, “yaşam boyu öğrenme” kavramları gündeme gelmiş, eğitim sistemleri “öğretme” yerine “öğrenmeyi öğrenme” konusuna odaklanmıştır (Özden, 2002).

Niçin Aktif Öğrenme?

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz-Ün, 2002). Aktif öğrenmeye ilişkin aşağıdaki özellikler, geleneksel öğretimden farklı yanlarını vurgulamada önem kazanmıştır:

- Aktif öğrenmeyle ilgili çalışmalarda, öğrenenin öğrenme sürecinde etkin bir katılımı olduğunu kabul edilmekte ve bu etkin katılımın, eğitim sürecinde nasıl sağlanacağı, bunun için etkili strateji ve teknikler üzerinde durulmaktadır. Aktif öğrenme çalışmalarında varoluşçu felsefe-

nin bilişsel öğrenme kuramının, yeniden yapılandırmacı kuramın ilkeleriyle koşutluk gösteren bir dizi felsefi ve bilimsel çalışmanın işbirliğine dayalı etkisi göze çarpmaktadır. Aktif öğrenmede öğrenciler bilgiyi ve öğrenme kapasitelerini etkinleştirebilecekleri girişimler aracılığı ile öğrenmektedir. Burada öğrenilen bilginin işlevselliği ve değeri, öğrenilenlerin uygulamaya dönüştürülebilirliği ile orantılıdır (Raelin, 1997).

- Araştırmalar (Barkholz ve Homfeldt, 1996), Öğretmenler arasında geleneksel öğretimin başarısına ilişkin olumsuz yargıların bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu görüşe göre bilgi aktarma ile bilgilenmeyi sağlamak aynı şeyler değildir. Yine bir şeyi tanımak veya bilmek, bu bilgiyi kullanabilmek ile aynı anlama gelmemektedir. Raelin (1997)’e göre, aktif öğrenmede öğretilmeyi bekleyen ve bilgiyi paketleyen edilgen öğrenci, yerini öğrenmede etkin olan, kendi öğrenme sorumluluğunu alan, araştırmacı ve bilgiyi keşfeden etkin öğrenene bırakmaktadır. Bunlara paralel olarak geleneksel anlayışta var olan sonuca yönelik nicel değerlendirme ve ürüne yapılan vurgu, yerini hem nicel hem de nitel değerlendirmeye ve sürece yapılan vurguya terk etmektedir.

- Öğrenme içeriği ve öğrenme yöntemi üzerinde söz sahibi olma hakkı, öğrenilen bilgileri ön öğrenmelerle birleştirme, kendi gereksinim ve ilgilerine yoğunlaşma fırsatı verdiğinden öğrenenler üzerinde güdüleyici etki yapmaktadır (Simon, 1996).

- Aktif öğrenme gruplarında, cinsiyet, ırk, statü, kültür ve özürlü öğrenciler gibi değişkenler bakımından sonuçların aktif öğrenme lehine çıkmasında, öğrenenlerin, bu modelde kendilerini ifade etme özgürlüğünün bulunması yatmaktadır (Basil, 1996)

- Gruplarda güvenin oluşmasına koşut olarak ortaya çıkacak duygu ve düşünce etkileşimi aracılığı ile öğrenciler, diğerlerini doğru algılayıp algılamadıkları- nı ya da kendilerinin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenme olanağı bulacaklardır. Böylece

aktif öğrenme, kişiler arası sorunların çözümü, kimlik kazanma, empati gelişimi ve toplumsallaşma gibi konularda öğrencinin yetkinlik kazanmasında aracı işlevi görmektedir. Bu kazanımların, dünya barışı, çatışma çözümü, cinsiyet ve ırk ayrımcılığı gibi konuların, öğrencilerin ilgi alanına girmesini beraberinde getireceği düşünülmektedir (Lewis ve Cowie, 1996).

Aktif öğrenmenin beynin çalışmasına uygunluğu, yaşam boyu öğrenen bireylere duyulan gereksinim, geleneksel öğretimin çağın gereksinimlerini karşılayamaması, öğrenme-öğretme anlayışındaki gelişmeler, aktif öğrenmenin etkililiği, aktif öğrenmenin temel düşüncelerinin etkililiği ve aktif öğrenmenin avantajlarının çokluğu (Açıkgöz-Ün, 2002) gibi nedenler, aktif öğrenme konusuna artan oranda ilgi ve yönelimi sağlamıştır.

Aşağıda sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinde yaşanan bu değişimin nasıl bir kurumsal yapı ile yönetsel işleyişi gerektirdiği konusu ele alınmakta, aktif öğrenmeyi örgütsel boyutta uygulama sürecinde, değişimden etkilenen tarafların, rol ve sorumluluklarındaki değişime yer verilmektedir.

Kurumsal Yapı ve Yönetsel İşleyiş

Kurumsal yapı, örgütün haritasıdır. Bu harita, örgüt içerisindeki komisyonları, birimler, rolleri, sıradizinsel düzeyleri ve yetkeyi, personelin çalışma prosedürlerini ve programı kapsar (Everard; Morris, 1990).

Araştırmalar (Shachar ve Sharan, 1996), sınıf içi öğrenme ve öğretme süreçlerinde yapılacak değişiklikte karşılaşılan sorunların kaynağını, öğretim elemanlarının değişim sürecine karşı gösterdikleri dirençten çok kurumun örgütsel yapısında ve normlarında aranması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu anlamda, öngörülen değişimin kurumsal yapı ile uyumlu olması gerektiği ileri sürülmektedir.

Bundan dolayı, kurumsal yapının (bürokratik-klasik, hümanist, durumsal ya da sistem modeli) ne tür örgütsel yapı

özellikleri gösterdiği, öngörülen değişim çalışmalarının başarısında oldukça önem taşımaktadır (Everard; Morris, 1990).

Öğretim kurumları, mevcut haliyle örgütsel işleyişte merkezi-dışsal denetim, amaçlara ulaşmada standart yöntem ve işlemler, belirlenen amaçları gerçekleştirmeye uğraşan yöneticiler, sadece emirleri alan ve uygulayan öğretmenler, sunulan eğitim hizmetlerini alan, ancak okula yabancı kalan veli, belirsizliğin en aza indirgenmesi, düzenlilik ve öngörülebilirlik ilkeleri dikkate alındığında merkezi yönetim biçiminin belirleyici olduğu bürokratik örgüt özellikleri göstermektedir (Shachar ve Sharan, 1996; Yavuz, 2001)

Eğitim alanında ortaya çıkan sorunlara dönük çözüm önerilerinin daha çok öğretim kurumlarının dışından, yani merkezi yönetim tarafından geldiği görülmektedir: Bir öğretim kurumundaki sınıflar, örgütsel denetimden çok, kurumda görevli öğretim elemanları arasında oluşan uzlaşmaların etkili olduğu ve çalışana görece özerklik tanıyan mekanlardır. Öğretim kurumlarının işleyişine ilişkin genelgeler, yönergeler, genel ve özel hedeflerin belirlenmesi, ders planlarının gözden geçirilmesi, çalışanlara dönük eğitici seminerler gibi uygulamalar ilköğretim ve ortaöğretim okullarında merkez örgütü tarafından biçimlendirilmekte, öğretmenler ise bunları uygulamakla yükümlü tutulmakta ve böylece krizden çıkılması öngörülmektedir (Erdoğan, 2002).

Yükseköğretim kurumlarında merkezi yapının etkisi ilköğretim ve ortaöğretim okullarına göre daha az hissedilmekte, ancak burada da, öğretim elemanlarının hedef yazma, içerik oluşturma ve değerlendirme ölçütlerini belirleme gibi öğretimsel işlerde, aynı dersi okutan öğretim elemanlarının dahi farklı ve tutarsız uygulama içerisinde oldukları düşünülmektedir.

Yukarıda ifade edilen kriz yönetiminin daha çok politik olduğu anlaşılmaktadır: Kriz, dışarıdan tanımlanmakta, içerdekilerin krizi nasıl algıladıkları, merkezi otoritenin krize ilişkin çözüm önerilerine hangi düzeyde katıldıkları göz ardı edilmektedir

(Erdoğan, 2002). Merkezi otorite tarafından belirlenen eğitim politikaları ve programlarının, tüm fakültelere uygulanması sonucunda sonuçların da benzerlik göstereceği varsayımı, öğretim kurumlarını bürokratik örgütler olarak görme anlayışının ürünüdür. Öğretim kurumları, kaos ortamında sorulara yanıt arandığı ama aynı zamanda öngörülen çözümlere uygun soruların arandığı ortak çabanın ürünüdür (Barkholz ve Homfeldt, 1996). Oysa öğretim elemanının niteliği, kurumdaki kişiler arası ilişkiler, kurumda egemen olan öğretim anlayışı, kararların alınma biçimi gibi etkenler, merkezi otorite tarafından alınan kararların uygulanmasını etkilemektedir.

Merkezi, hiyerarşik ve biçimsel örgüt yapılarında, kaynaklara zamanında ulaşma ve verimli kullanılmada sorunlar ortaya çıkmakta, değişime uyum sağlamada zaman kaybı yaşanmakta ve bütün bunların sonucunda maliyetler yükselmektedir. Atılacak tüm adımların bireyin dışında bir otorite tarafından sınırlarıyla birlikte belirlenmiş olması, öğretim elemanlarının güdüsünü azaltmakta ve verimliliğini düşürmektedir. Öğretim elemanları, ortaya konacak ürünün tümüne karşı bir sorumluluk hissetmemekte, yalnızca kendi payına düşeni yapmakta ve dersin bitiminde de kurumu terketmektedir. (Barkholz ve Homfeldt, 1996).

Bütün yetkilerin tek merkezde toplandığı dikey örgüt yapısının terk edilerek yatay örgütlenmeye geçilmesi ile öğretim kurumları daha verimli çalışacaktır. Yatay örgütlenmenin sağlıklı işleyebilmesi için (a) kararlar, sonuçlardan etkilenen insanların katılımıyla alınmalı ve kararı alanlar sonuçlarından sorumlu olmalı, (b) yönetim, alınan kararların yerine getirilmesi için gerekli düzenlemeyi yapmalı, kolaylaştırıcılık işlevi görmeli ve (c) öğretmen ve yöneticilerin rol ve sorumluluklarına esneklik getirilmelidir (Özden, 2002).

Örgütsel işleyişte katılımı azaltan ve sorumlulukların yeterince paylaşılmamasına yol açan nedenlerden biri de yeterince yetki

devri ya da yetki göçeriminde bulunmamaktır. Oysa yetkiyi devretmeme, iyileştirme düşüncelerinin uygulanamamasına, gelişmemesine ve gündemden düşmesine neden olmaktadır (Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu, 2000). Aktif öğrenme uygulamalarına kurumsal düzeyde işlerlik kazandırmada örgütün öğrenme potansiyelini geliştirmek, bu konuda gerekli yetki devrini de gerçekleştirmenin önemli olduğu görülmektedir.

Örgüt kültürü ve yönetim biçiminin aktif öğrenmenin başarılı olarak uygulanmasında etkisi bulunmaktadır. Risk almayı, açıklığı, uzlaşmayı, özek davranışların yanı sıra sorun çözme becerilerin de destekleyen bir örgüt kültürü, aktif öğrenmeye geçişi kolaylaştırmaktadır. Örgütler, çalışanların ilgi, inanç ve becerilerinden bağımsız değildir. Değişimi destekleyecek bir örgüt kültürü yaratma süreci bu özellikleri dikkate almak durumundadır (Raelin, 1997). Yönetim, hedeflenen öğretimsel davranışları sergilemek için gereksinim duyulan bilgi ve becerilerin edinilmesi için gerekli kolaylığı sağlamalı, bu konuda düzenlenecek etkinliklerin eşgüdümünü yapmalıdır. Öğrenme kültürünün kurumsal işlerlik kazanması doğrultusunda uygun bir örgüt ikliminin yaratılması ve süreklilik kazanması için, kurum içerisinde düzenli aralıklarla bilgilenme toplantıları düzenlenmeli ve yapılan tüm etkinlikler tartışmaya açılmalıdır. Bu türden paylaşım toplantılarına, kurum dışından uzmanların gelmesi ve görüş bildirmeleri sağlanmalıdır. Sınıf içi ders etkinlikleri, öğretim elemanları tarafından izlenebilmeli, değerlendirmeler alınabilmelidir. Yönetim sistematik ve çok yönlü bir bilgi akışının gerçekleşmesini sağlamalı, farklı anabilim dallarındaki öğretim elemanlarının da birbiriyle etkileşmesini hedeflemelidir. Yine öğrenci ve öğretim elemanlarının oluşturdukları öğrenme takımlarının formal ve informal iletişim içerisinde olmalarının, uygulamalardaki başarıyı artırdığı görülmektedir (Shachar ve Sharan, 1996).

Örgütsel yapının bileşenleri olarak adlandırılacak örgütsel sıradizin, örgütsel iletişim, yetki ve sorumlulukların dağılımı, kararların alınma biçimi gibi konularda, yönetim kademelerinde bulunan özellikle üst düzey yöneticilerin sahip oldukları yeterliliklerin, uygulamaların başarısında oldukça belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Bundan dolayı aktif öğrenme modelinin kurum düzeyinde uygulanmasında yönetimin gerekli becerilerle donatılmış olması gerekmektedir. Söz konusu beceriler (Barkholz ve Homfeldt, 1996), girişimi başlatma, fakülte ve bölüm içerisindeki engel ve sınırlılıkları tanıma, örgütsel yapıya özgü ayırt edici özellikleri ve mevcut örgüt iklimini hissedebilmedir. Bunun yanı sıra kaynakların yönetimi, ders ortamlarının hazırlanması, uygulamaların ne kadar önemsendiğini öğretim elemanlarına yansıtabilme ve tutarlı olma gibi konularda dikkatli olunması gerekmektedir.

Değişim projelerinin çoğunluğu dışsal etkenlerin zorlaması ile başlamakta (Başaran, 1992), ancak belirli bir sürenin sonunda örgüt çalışanları tarafından sahiplenmeye ve içselleştirilmeye başlanmaktadır. Kurumsal değişim, tüm bileşenlerin eşgüdümünü gerektirdiğinden, örgüt yönetiminin desteklemediği bir değişim projesinin başarılı olma şansı düşüktür. Değişim gereksinimin tüm çalışanlar tarafından duyumsanması, örgütün iç dinamiklerinin zorlamasından çok, vizyon sahibi yöneticilerin, örgüt çalışanlarının değişimin gerekliliğinin kavranması ve uygulanabilmesi için gerekli girişimleri başlatması biçiminde gerçekleşmektedir (Lewis ve Cowie, 1996). Değişimin yeterince anlaşılması veya farklı yorumlanması, daha önce olumsuz deneyimler yaşanmış olması, alışkanlıklarda direnme, problem yönelimli olma gibi nedenlerden dolayı çalışanlar değişime direnebilmektedir (Erdoğan, 2002). Öte yandan İşinde gelişme fırsatları arayan öğretim elemanlarının, bu değişime gönüllü katıldıkları gözlenmektedir (Raelin, 1997).

Yönetim desteğinin yanı sıra kurumdaki diğer öğretim elemanlarının da

işbirliği olmaksızın, öğrencileri etkin birer öğrenen haline getirecek olan öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi oldukça güçtür (Simon, 1996). Sözkonusu değişimi yönetecek olan yönetimin, örgütsel hedeflerle kişisel beklentileri buluşturma ve dengeleme sorumluluğu bulunmaktadır. Yönetim, kurum içerisinde istendik öğretimsel davranışların çerçevesini çizmeli ve bu davranışları gösteren öğretim elemanlarını desteklemeli, bu konuda tutarlı bir tutum sergilemelidir. Kurumun ödül-teşvik stratejisi de bu çerçevede ele alınmalıdır ve yeniden yapılandırılmalıdır.

Yönetim, aktif öğrenme uygulamaları için gerekli fiziksel düzeneği sağlamalı ve öğretim araç-gereçlerini çeşitlendirerek uygulayıcıların bunlardan diledikleri zaman yararlanabilmeleri sağlamalıdır. Bu anlamda işlevsel ve zengin bir kütüphane-materyal, öğrenci ve öğretim elemanının kullanımına sunulmalıdır.

Geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfların oturma düzenleri eğitim anlayışının yansımasıdır (Özden, 2002). Öğretmenin bilgi aktarıcısı olduğu, çoğunlukla tek yönlü bir iletişim ve etkileşimin yaşandığı sınıf ortamı, bürokratik örgütün sınıfa yansıması olmaktadır (Shachar ve Sharan, 1996).

Sınıftaki oturma düzenleri, gerçekleştirilecek etkinliklere uygun olmalıdır. Bireysel ya da takımla yapılacak çalışmalar, farklı sıra düzenleri ve mekanları gerektirmektedir. Geleneksel öğretim anlayışı doğrultusunda düzenlenen sınıfların oturma düzenlerinin, aktif öğrenme uygulamalarına her durumda elverişli olmadığı görülmektedir.

Yukarıda sayılan sorunların temelinde öğretim kurumlarının ve sınıfların bürokratik örgüt modeli doğrultusunda yapılandırılmasının ve merkezi yönetim anlayışının örgütsel işleyiş üzerindeki etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Burada önerilen örgütsel yapı açık sistem modeli; yönetim biçimi de okula dayalı yönetimdir.

Okula dayalı yönetim, yönetim ilkelerinin doğrudan birimin gereksinimle-

rine ve özelliklerine göre belirlendiği, çalışanların katılımıyla okulun gelişimi, sorunlarının çözümü ve eğitim etkinliklerine ilişkin kararlarının alındığı, merkezi yönetimden görece bağımsız ve sorumluluğa sahip yönetim anlayışıdır (Yavuz, 2001).

Öğretim Elemanı

Aktif öğrenme uygulamalarında, öğretim elemanının sınıftaki rol ve sorumlulukları değişmektedir. öğretim elemanı, bilginin kaynağı ve otoritesi olmaktan çıkmaktadır. Bilgiyi sunan kişiden, öğrenme süreçlerini teşvik etmeye, gruplar ve sınıf arasındaki etkileşimi yönlendirmeye ve eşgüdümlemeye doğru bir değişim yaşanmaktadır (Raelin, 1997). Burada, öğretim elemanının öğrencilerin geçmiş öğrenmelerini yeni öğrenme içeriği ile bağdaştırabilme yeterliliği, öğrencileri güdüleme ve kendi öğrenme yöntemlerini bulmalarına yardımcı olma; öğrencinin değer yargılarında ve öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarında köklü değişim yaratabilme performansı, aktif öğrenme çalışmalarının başarısında belirleyici bir öneme sahiptir (Shachar ve Sharan, 1996).

Araştırmalar, özgüven ve özyeterlilik duyguları gelişmiş, iç denetim odaklı ve iletişime açık bireylerin aktif öğrenme uygulamalarında daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer yandan savunmacı, bahane üretmeye yatkın ve dış denetim odaklı bireylerde öğrenci merkezli eğitime geçişte, stres ve nevroitik davranışların arttığı gözlenmektedir (Raelin, 1997).

Öğretim elemanlarının sahip oldukları değerler sistemi, aktif öğrenmenin sınıf içerisindeki başarısını etkilemektedir. Aktif öğrenme sınıflarını geleneksel öğretimden farklı kılan öğeler salt öğrenme ve öğretim yöntem ve teknikleri ile sınırlı değildir. Bu yaklaşım, öğrenme sorumluluğunu öğrencilerle paylaşmayı, farklı bakış açılarını ve deneyimlerin varlığını kabul etmeyi ve onaylamayı, başkalarının değerleriyle uzlaşabilmeyi beraberinde getirmektedir. Bu noktada geleneksel

değerler ile değişimin gerektirdiği değerler çatışabilmektedir (Simon, 1996).

Aktif öğrenme uygulamaları içerisinde bulunan öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler, geçmişten gelen tutum ve alışkanlıkların, aktif öğrenme çalışmalarının gerektirdiği değerlerle çatıştığını göstermektedir. öğretim elemanları bir yandan görüşlerin özgürce ifade edilmesinden yana olduklarını açıklarken, diğer yandan denetime ve itaate de gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Benzer bir durum, açıklığı onaylama, ancak belirli sınırlılıklar koyma; yeni yöntem ve teknikleri uygulama isteği, ancak bilinen/denemişleri tercih etme durumlarında da görülmektedir. Bazı öğretim elemanları işbirliğini, kendi istekleri ile öğrencilerin işbirliği yapması biçiminde yorumlamakta ve bundan dolayı sınıftaki yönergelere uymayanları işbirliğine açık olmamakla eleştirmektedir (Simon, 1996).

Aktif öğrenmede öğretim elemanları, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak ve öğrenmeyi daha zevkli hale getirecek koşulları yaratmak durumundadır. Öğrenciler için geçerli olan bu koşulların öğretim elemanları için yok sayılması düşünülemez. Demokratik bir sınıf iklimi yaratması beklenen öğretim elemanları, kurum içerisinde de benzer bir etkileşim içerisinde çalışmalıdır. Öğrencilerin tutum ve becerilerinde ciddi değişim sağlayacak olan bu uygulamalar, öğretim elemanlarının da kendilerini yenilemelerini gerektirmektedir. Ortak program geliştirme, değerlendirme ölçütleri ve biçimi konularında görüş birliği sağlama, yapılan etkinlikleri değerlendirme ve zaman zaman derslere birlikte girme-yürütmeye kadar bir dizi uygulamayı yaşama geçirmek gerekmektedir. Geleneksel öğretim tarzı dikkate alındığında öğretim üyelerinin, öğretime ilişkin algı ve tutumlarında ciddi bir dönüşümün yaşanması gerektiği görülmektedir. Söz konusu dönüşümün, diğer meslektaşların ve yöneticilerin kuşkulu ve umursamaz yaklaşımlarına karşın yürütülebilmenin ve sürdürülebilmenin kolay olmayacağı anlaşılmaktadır.

Bundan dolayı öğretim elemanlarına verilen aktif öğrenme uygulamalarına dönük yetiştirme programları, algı ve görüşleri eleştiri süzgecinden geçirme fırsatları yaratmalıdır. Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yaklaşımlarda yaşanan bu değişim, statükoları alt üst etmektedir. Öğretim elemanları bu değişim sürecinde meslektaşları ile görüş alış verişinde bulunmalı, yönetim bu doğrultudaki girişimlere öncülük etmeli ve değişimin getireceği uyum sorunlarını atlatmada öğretim elemanlarına destek vermelidir (Lewis ve Cowie, 1996).

Sınıflarında aktif öğrenme modelini uygulayacak öğretim elemanlarının yetiştirilme süresi ve bu programların niteliği de önem taşımaktadır. Bilgilendirme toplantıları ya da genele dönük seminerlerin, öğretim elemanlarını aktif öğrenmeye hazırlamada etkisiz olduğu görülmektedir. Yine salt yöntem ve tekniklere dayalı bir hazırlığın da, öğretim elemanlarında yeni değerler oluşturmada ve beceri kazandırmada yetersiz olduğu söylenebilir. Aktif öğrenmenin kuramsal temelini yanı sıra uygulamada gerekli bilgi, beceri ve davranışların bir arada uygulayıcılara kazandırılması gerekmektedir. Uygulanan yetiştirme programlarındaki hedeflerin gerçekleşme düzeyi, öğretim elemanının uygulamasına katılarak, gözlem yaparak değerlendirilebilir. Yapılan gözlem ve görüşme sonunda öğretim elemanlarına verilen dönütlerin, onların uzmanlaşmasını hızlandırdığı görülmektedir (Lewis ve Cowie, 1996). Öğretim elemanları başlangıçta doğru işler mi yaptıklarına ve yapılan işi doğru mu yaptıklarına dair kuşkular taşımaktadırlar. Bu noktada, uzmanların, meslektaşların, özellikle de fakülte yönetiminin desteği oldukça önem taşımaktadır. Uygulamaların başlangıcında uzman görüşleri daha değerli bulunurken, ilerleyen dönemlerde meslektaşların görüş ve önerilerinin daha önemsendiği görülmektedir (Cohen, 1996).

Sınıf içi öğretim etkinliklerinden hareketle yürütülecek örgütsel değişim aynı zamanda otorite, sorumluluk, yönetim ve

öğretim elemanları arasındaki çatışmalar gibi konuların yeniden değerlendirilmesi fırsatı vermektedir. Öğretim elemanlarının aktif öğrenme modeline uyumu, vizyon sahibi bir yönetimi ve uzun soluklu bir süreci beraberinde getirmektedir. Çalışanların örgütsel bilgiye kolayca ulaşabilmeleri ve etkileşim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretim elemanlarının yeniliğe karşı direnmesinde, yeniliğe uyumun sadece kendisinden beklendiği, örgütsel yapı ve yönetsel işleyişte köklü değişimlerin olmayacağı inancı yatmaktadır (Shachar ve Sharan, 1996). Kurumdaki öğretim elemanlarının işbirliği olmaksızın, öğrencileri etkin birer öğrenen haline getirecek olan öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi oldukça güçtür (Simon, 1996).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı gibi, aktif öğrenme uygulamaları öğrenme sorumluluğunu öğrenciye yüklemekle birlikte, öğretim elemanını atıl kılmamakta, geleneksel öğretimden farklı bir öğretim elemanı tipini gerektirmektedir. Aktif öğrenmeyi etkili biçimde yürütecek öğretim elemanlarının öğretime ilişkin tutum, değer ve alışkanlıklarında geleneksel öğretime göre önemli bir değişim yaşanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğrenci

Aktif öğrenme uygulamaları geleneksel öğretime göre öğrencilerin öğretimsel işleri yerine getirme ve örgütsel işleyişe katılma konularında farklılık yaratmaktadır. Öğrenciler, çerçeve program doğrultusunda öğrenme etkinliklerini ve bunları nasıl öğreneceklerini belirlemede etkindirler; öğrenme etkinlikleri takım üyelerinin yetenek ve ilgileri doğrultusunda katkıda bulunmasını teşvik eder; öğrenme takımları konuları farklı boyutlarıyla derinliğine çalışır; sonuçlar tümüyle önceden öngörülemez, takımlar önceden belirlenmeyen farklı hedef davranışları kazanabilir; soru sorma, planlamaya katılma, etkinlikleri başlatma, öğretme ve öğrenme etkinliklerine yüksek katılım, sınıf içi

konularla ilgili her türlü karara katılım gibi davranışlar aktif öğrenme uygulamalarında öne çıkmaktadır (Shachar ve Sharan, 1996).

Öğrencilerin öğrenme ve öğretmen kavramlarına ilişkin algıları, aktif öğrenmeyi uygulamayı kolaylaştırmakta ya da zorlaştırmaktadır. Öğrenmeye, kitaptaki ve öğretmenin kafasındaki bilgileri kopyalama biçiminde yaklaşanlar ile öğrenmenin ancak kişinin kendi etkinliği sonucunda gerçekleşen bir durum olarak algılayanlar arasında aktif öğrenmeye karşı tutum açısından farklılık görülmektedir. Yine isteklilik ve duyuşsal etkenlerin de aktif öğrenme uygulamalarının başarılı olmasında belirleyici olduğu görülmektedir (Simon, 1996). İkinci grubun aktif öğrenmeye daha yatkın olduğu görülmektedir.

Aktif öğrenme konulardan çok hedeflere dayalı yürütülmektedir. Değerlendirme de bireyin veya grubun hedeflerinin gerçekleşme düzeyine bağlı olarak

yapılacağı için öğrenciler öğrenme sorumluluğunu üstlenmek durumundadır (Simon, 1996). Bu sorumluluk öğrencilere beraberinde iş yükü getirmekle birlikte, aktif öğrenme uygulamalarında görülen yöntem ve teknik çeşitliliğinin öğrenci katılımını artırdığı görülmektedir. Yine aktif öğrenme uygulamaları içerisinde olan öğretmen-öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler ve araştırmacının kendi sınıflarındaki uygulamaları dikkate alındığında, öğrencilerin aktif öğrenme uygulanan sınıflarda, başlangıçta kısa süreli bir bocalamanın ardından, yeni yöntem ve tekniklere uyum sağladıkları söylenebilir.

Tablo 1’de örgütün bürokratik ya da açık sistem özelliği göstermesi durumuna göre öğretim elemanı, yönetici, öğrenci davranışları ile sınıf-okulun dışsal koşulları ve iletişim başlıkları, okul ve sınıf (geleneksel öğretim-aktif öğrenme) boyutunda karşılaştırılmaktadır.

BÜROKRATİK VE AÇIK SİSTEM ÖZELLİKLERİNE GÖRE İF DÜZEYİNDE BİR KARŞILAŞTIRMA

Özellikler	Sınıf Düzeyi	
	Bürokratik Örgütler (Geleneksel Sınıflar)	Açık Sistemler (Aktif Öğrenme Sınıfları)
<i>Öğretim elemanı ve yönetici davranışları</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Okutulacak kitaplar, verilecek ödevler, öğretim süresi ve değerlendirme ölçütlerine öğretim elemanı ve yöneticiler karar verir. ▪ Öğretimin akışı ve değerlendirme ölçütleri tüm sınıf için aynıdır. ▪ “Üsttekiler” yapılacak işleri belirler ve “alttakilere” duyurur. Yukarıdan aşağıya (top-down) ya da hiyerarşik örgütün sınıfa yansımaları da yapılacak işler ve nasıl yapılacağına başkalarının karar vermesi biçiminde olmaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğretim elemanı, öğrencileri yönlendirir ve onların girişimciliğine destek verirler; öğrencileri, neyi nasıl öğreneceklerine ilişkin planlamaya ve kararlara katar. ✓ Öğretim elemanı, öğrenme takımlarının oluşumunda, öğrenme içeriklerinin belirlenmesi, konuların derinliğine işlenmesi, çalışma - araştırma strateji, yöntem ve teknikleri, iletişim becerileri, çatışma çözüm stratejileri, çalışmaları raporlaştırma ve değerlendirme ve kaynaklara ulaşma konularında öğrencileri yönlendirir. ✓ Öğrenme süresi etkinliklere ve görevlerin zorluk düzeyine göre farklılaşmaktadır.
<i>Öğretim sürecinin bir parçası olarak öğrenci ve öğretim elemanı davranışları</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sınıftaki öğrenciler birbirine benzeyen dinleyiciler olarak görülür. ▪ Öğretim elemanı, sınıftaki herkese aynı bilgiyi sunar. ▪ Öğrenciler, yönetim süreçlerine katılım konusunda örgütsel basamağın en alt basamağında yer alırlar. ▪ öğrenciler öğrenme etkinliklerinin, öğrenme hızının uygulanacak yöntemlerin ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde edilgenlerdir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrenciler, çerçeve program doğrultusunda öğrenme etkinliklerini ve bunları nasıl öğreneceklerini belirlemede etkindirler. ✓ Öğrenme etkinlikleri takım üyelerinin yetenek ve ilgileri doğrultusunda katkıda bulunmasını teşvik eder. ✓ İçerikler farklı boyutlarıyla derinliğine çalışılır. Sonuçlar tümüyle önceden öngörülemez. Öğrenciler, önceden belirlenmeyen farklı hedef davranışları kazanabilir. ✓ Soru sorma, planlamaya katılma, etkinlikleri başlatma, öğretme ve öğrenme etkinliklerine yüksek katılım, sınıf içi konularla ilgili her türlü karara katılım gibi davranışlar öne çıkar.
<i>Dışsal Koşullar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sınıfın oturma düzeni tüm öğrencilerin öğretim elemanından gelecek bilgileri almaya dönüktür. ▪ Öğrenciler ders süresinin çoğunu masa başında geçirir. Öğrenme etkinliklerinin planlanması ve eşgüdümü gibi yönetsel etkinlikler öğretim elemanı tarafından yapıldığından farklı oturma düzenlerine gereksinim duyulmaz. ▪ Her sınıfa bir öğretmen ilkesi. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sınıfın oturma düzeni, öğrenme görevleri ve etkileşim türüne bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. ✓ Öğrenciler zamanlarını kendi takımlarında, öğrenme birimlerinde, kütüphane, laboratuvar, okul dışında (gözlem, görüşme, inceleme), diğer sınıflarda geçirir. ✓ Sınıf düzenini oluşturma (sıraları, öğrenme istasyonlarını düzenleme) ve çalışmalarını planlamada öğrenciler etkindir. ✓ Aynı, sınıf, grup ya da modül birden fazla öğretim elemanı ile de yürütülebilir.
<i>İletişim</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tek yönlü (sunum aşamasında ögr. elem öğrencilere dönük) veya karşılıklı (öğrenci-ögr. Elem.), öğretim elemanı yönlendiriciliğinde, güdümlü ve sınırlı bir iletişim. ▪ Farklı ders işleme yöntemleri, vakit kaybı olarak algılanmakta ve yer verilmemektedir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğrenciler öğrenme takımları içerisinde arkadaşları ve ögr. elemanı, yönlendiriciliği olmaksızın çok yönlü bir iletişim kurarlar. ✓ Öğrenciler arasındaki iletişim, sınıfa dönük bir sunum yapma ya da spesifik sorulara yanıt verecek biçimde sınırlandırılmaz.

BÜROKRATİK VE AÇIK SİSTEM ÖZELLİKLERİNE GÖRE OKUL DÜZEYİNDE BİR KARŞILAŞTIRMA

Özellikler	Okul Düzeyi	
	Bürokratik Örgütler	Açık Sistemler
<i>Öğretmen ve yöneticilerin davranışları</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yüksek öğretim kurumları, üniversite ve fakülte yöneticileri öğretim elemanı ve öğrenciler biçiminde yukarıdan aşağıya doğru yetki ve sorumluluklar belirlenmiştir. Müfredat öğrenci dışında belirlenir. ▪ Sınıfların oturma düzeni, öğrenci mevcutları, derslerin süresi, derslerde gereksinim belirleme ve öncelikleri saptama, hizmet içi eğitim programları düzenleme ve değişim programlarında söz sahibi olma gibi alanlarda öğretim elemanı edilgendir. ▪ Öğretim elemanı, sınıftaki öğretime yoğunlaşır, bölümün- fakültenin genel sorunlarına karşı duyarlı değildir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Yönetici ve öğretim elemanı çerçeve program doğrultusunda, ders planlarının, değerlendirme ölçütlerinin, okulun politikalarının oluşturulması, değişim ve yenilenme etkinliklerinin yürütülmesi sürecine etkin bir biçimde katılmaktadır. ✓ Yönetim, öğretim elemanını uzman olarak değerlendirmekte, bürokrasi ile ortaya çıkan sorunlarda, personel lehine hafifletici tutum sergilemektedir. ✓ Yönetim, sorumluluk alan öğretim elemanına gerekli yetki göçeriminde bulunmaktadır. Öğretim elemanı bölümün-fakültenin sorunlarına karşı duyarlıdır, değişik komitelerde görev alarak, sorunların çözümünde için etkin olarak çalışır.
<i>Öğretim sürecinin bir parçası olarak öğrenci ve öğretmen davranışları</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğretim elemanı, her öğrenciye aynı öğretim yöntemleri ile yaklaşır. Öğrencilerin yetenekleri ya da nasıl öğrendiği gibi konular yeterince önemsenmez. ▪ Öğretilecek konular önceden belirlenmesine karşın, nasıl öğretileceği konusu açıktır, zira öğretim elemanlarının bunları bildiği varsayılır. ▪ Değerlendirme ölçütleri ve yöntemleri önceden belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci gereksinimlerine dönük bir öğretim yapması baştan sınırlandırılmaktadır. ▪ Kalite ölçütü çoğu kez çok şeyin öğretilmiş olması ilkesine dayanmakta, öğrenme içerikleri derinliğine tartışılmamaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Öğretim elemanları, bölüm, fakülte ya da üniversite ile ilgili değişik sorunların tartışıldığı, planların yapıldığı ve kararların alındığı birimlerde etkin bir rol oynarlar. ✓ Öğretim elemanı, planlama ve karar süreçlerine katıldıklarında, sınıf içi uygulamalarda ortaya çıkmayan yetenek ve ilgileri işe koşulmaktadır. ✓ Öğretim elemanları, veri toplama, çözümleme program geliştirme ve değerlendirme, çok yönlü öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma konularında eğitimidir. ✓ Ders içerikleri derinliğine, farklı konu ve alanlarla etkileşim içerisinde işlenir.
<i>Dışsal Koşullar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Bir sınıf, bir öğretmen, bir branş” anlayışına göre düzenleme yapılmıştır. Öğretim elemanı ders sırasında izole edilmiş durumdadır. Öğrenciler de yan yana oturmalarına karşın izole edilmişlerdir. Bu izole edilmişliğin öğrenci ve öğretmen doyumu üzerinde olumsuz etkilerini araştırmalar ortaya koymaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mekan, zaman ve kaynakların kullanım biçimi öğretim elemanlarının ortak kararlarına bağlı olarak sürekli değişkenlik gösterir. ✓ Öğretim elemanları kendi sınıfı dışındaki sınıfları sık sık ziyaret eder, öğretim etkinlikleri ve sonuçları tartışılır, değerlendirilir.
<i>İletişim</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yukarıdan –aşağıya, çoğunlukla yazılı yönergelerle; aynı dersleri okutan öğretim elemanları ile sınırlı bir iletişim. ▪ Okulun sorunlarıyla ilgilenen çok az komisyon bulunmakta ya da bu komisyonlara gerekli yetki göçerimi yapılmamaktadır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sistematik ve çok yönlü bir bilgi akışı gerçekleşir. Değişik programlar yürüten grupların eşgüdümü sağlanır. ✓ Öğrenci ve öğretim elemanlarının oluşturdukları öğrenme takımları formal ve informal iletişim içerisinde. ✓ Dersin, konunun, öğrenme içeriğinin hedeflerine göre farklı anabilim dallarındaki öğretim elemanları da birbiriyle etkileşmektedir.

Shachar ve Sharan, 1996, ss.45-46

Tablo 1 ve 2’de görüldüğü gibi örgütün bürokratik yapısı ile bu örgütlerdeki sınıfın yapısı örtüşmektedir. Yine aktif öğrenme uygulanan sınıfların da açık sistem modeli ile koşutluk gösterdiği anlaşılmaktadır. Merkezi yönetimle yönetilen ve bürokratik örgüt yapısı özellikleri gösteren yüksek öğretim kurumlarının, aktif öğrenmenin kurumsal düzeyde uygulanabilmesini kolaylaştırma-dığı anlaşılmaktadır.

SONUÇ

Açık sistem kuramı incelendiğinde, bütünün parçalarının karşılıklı bağımlılık ilişkisi içerisinde olduğu görülmektedir. Burada dört etkenin belirleyici olduğu görülmektedir: (1) Sistem içerisindeki üyelerin etkileşimi (2) sistem içerisindeki üyeler arasında çok yönlü bilgi akışı (3) hiyerarşik örgütlenme yerine yatay örgütlenme (yönergelerin yukarıdan aşağıya doğru değil, kararların etkileşimli küçük takımlarda alınması) (4) uygulamalara ve gelecekte yapılması öngörülen etkinliklere dönük geribildirimler alınması.

Ülkemizde eğitim örgütlerini geliştirme ile ilgili çalışmalar, aktif öğrenme çalışmaları ile koşutluk göstermelidir. Örgütte gerçekleştirilecek tüm yapısal ve yönetsel değişiklikler sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerini destekleyecek ve işlevsel kılacak nitelikte olmalıdır. Örgütün tümünde yapısal değişikliklere gidilmeden uygulamaya sokulacak aktif öğrenme uygulamalarının, kısa bir süre sonra

bürokratik örgüt engeline takılacağı anlaşılmaktadır. Öğretim kurumları içerisinde bulunan yönetici, öğretim elemanı ve öğrencilerin davranışları, bu kurumlardaki öğretimsel işler ve bunların yerine getiriliş biçimi, kurumda bulunanlar arasındaki iletişim ile öğretimi destekleyecek araç-gereç ve donanımın kullanımına ilişkin işleyişin örgütsel yapı ile uyum içerisinde olması gerekmektedir. Bu noktada yeniden yapılanmanın yanı sıra öğretim kurumlarında yeniden kültürlenmeye (Açıkgöz-Ün, 2002) ve paylaşıma dayalı bir öğrenme kültürü oluşturmaya da gereksinim duyulmaktadır.

Yukarıdaki tartışmalardan da anlaşılacağı gibi, sınıf ve okul boyutunun aynı modele göre örgütlenmesi gerekmektedir. Örgütsel norm ve kuralların bürokratik özellik gösterdiği bir kurumda, öğretimin aktif öğrenme modeline göre düzenlendiği sınıftaki etkinlikleri desteklemeyeceği ve bu tür girişimlerin uzun erimli olmayacağı söylenebilir. Yükseköğretim kurumları demokratik bir yönetim ve katılımcılığın sağlandığı okula dayalı bir yönetim anlayışını benimsemek ve yaşama geçirme görevi ile karşı karşıya bulunmaktadır. Örgütsel yapı ile uyumlu olmayan, sistemin yalnızca bir biriminde değişiklik (işlemsel değişim) yapılarak (örneğin salt öğretim yöntemlerini değiştirmek ya da okulların teknolojik donanımı artırmak vb.), gerçekleştirilmek istenen değişim girişimlerinin ömrünün, değişimi başlatanların görevde kalma süreleri sınırlı olduğu unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (2002) **Aktif Öğrenme**, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Balcı, A. (2000) **Örgütsel Gelişme**, İkinci Baskı, Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Barkholz, U.; Homfeldt, G. (1996) “Gleiches Bewirkt nicht Gleiches:Die Bedeutung von Schulkultur für den Erfolg Praktischer Implementationen”, ” ed. Huber, G. **Neue Perspektiven der Kooperation**, ss. 38-45, Hohegehren: Schneider Yayınevi.
- Basil, R. (1993) “Kann Kooperatives Lernen eine Politik der Chancengleichheit Unterstützen” **Neue Perspektiven der Kooperation**, ss.22-27, (ed),Huber, G., Hohengehren: Schneider Pub.
- Başaran, İ. E (1992) **Örgütsel davranışın Yönetimi**, Ankara: A. Ü. Eğitim Fak. Yayını.

- Cohen, E. (1996) Implementation und Organisation des Kooperativen Lernens” **Neue Perspektiven der Kooperation**, ss. 45-54, Hohegehren: Schneider Pub.
- Dean, J. (1993) **Managing the Secondary School**, London.
- Dönmezer, İ. (2002) **Yirmi Birinci Yüzyıla Girerken Eğitim Alanında Görülen Değişiklikler Ve Etkili Öğrenme**”, Etkili Öğrenme ve Öğretmen Semineri Notları, 20-24 Ocak 2002, E.Ü. Eğitim Fak., İzmir.
- Erdoğan, İ. (2002) **Eğitimde Değişim Yönetimi**, Ankara:PEGEM Yayıncılık.
- Evans, R.; Antony, J. (1991) Active Learning: Students and the School Budget Process” **Social Studies**, ar/Apr. 91, vol.82, Issue 2, P.56, 6 p, 1 Chart, Academic Search Elite, AN:9105130462.
- Everard, B., Morris, G. (1990) **Effective School Management**, Liverpool: Paul Chapman Publishing.
- Gry, J.; Wilcox, B. (1995) **Good School, Bad School**, London.
- Hoy, W.,K.; Miskel, C. (1987) **Educational Administration**,New York: Random House.
- Huber, G., L. ; Stern, D. (1996) **Active Learning for Students and Teachers**, , Frankfurt am Main: Peter Lang Pub..
- Lewis, J.; Cowie,H. (1996) “Kooperative Gruppearbeit:Versprechungen und Begrenzungen-Eine Unteruchung der Werte von Lehrern” ed. Huber, G. **Neue Perspektiven der Kooperation**, ss. 38-45, Hohegehren: Schneider Pub.
- Lezotte, L.. (1992) “Correlates of Effective Schools” ed: Contine, T.; Christensen, D **Effective Schools and School Climate**,
- Newton, C.; Tarrant, T. (1992) **Managing Change in Schools**, New York: Routledge.
- Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Grubu (2000) **Öğrenen Organizasyonlar II**, İstanbul: Kal Der Yayınları, No:16
- Özden, Y (2002) **Eğitimde Yeni Değerler**, 4. Baskı, Ankara:PEGEM Yayıncılık.
- Özden, Y (2002) “Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi”, **Sınıf Yönetimi**, ed. Emin Karip, ss.37-71, Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Raelin, J. (1997) “Individual and situational precourse of successful action learning” **Journal of Management Education**, Aug.97, Vol.21,Issue3, P368, 27p, 3charts, London.
- Rıza, E.T. (2001) **Eğitimde Bilgisayar Teknolojisi**, İkinci Baskı, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Shachar, H.; Sharan S. (1996) “Schulorganisation und kooperatives Lernen in Klassenzimmer: Eine Interdependenz. ed. Huber, G. **Neue Perspektiven der Kooperation**, ss. 38-45, Hohegehren: Schneider Pub.
- Simon, P. (1996) “ Definitions and Theories of Active Learning” ed. Huber, **Active Learning for Students and Teachers**, ss. 24-32, Frankfurt am Main: Peter Lang Yayınevi.
- Yavuz, Y (2001) “Yönetimde Çağcıl Yönelim:Okula Dayalı Yönetim”, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.