

bahar 1999

EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİNİN TÜM BEYNİNİ KULLANMASINI SAĞLAMANNIN YOLLARI O

Yrd. Doç. Dr. Yusuf BUDAK

Gazi Üniversitesi
Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi

Son zamanlarda yapılan çalışmalarla elde edilen bulgulara göre insanlar beyin başatlığı açısından farklılık göstermektedir. Bazıları beyinlerinin sol, bazıları ise sağ yarıküresini kullanma eğilimi göstermektedir. Bu ikisinin eğitimde sürecinde öğrenci tarafından olası en yüksek düzeyde işe koşulabilmesinde uygun eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Eğitim ortamları sağlıklı iletişimi temele almalıdır. Bu açıdan dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğere gösterme etkinliklerinin uygun etkinlikler olduğu söylenebilir. Deneysel bir araştırmanın özeti olarak sunulan bu çalışmada söz konusu etkinliklerin bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama basamakları ve bunlarla ilgili toplam erişime etkisi ele alınmaktadır.

içinde bulunduğumuz çağın kendine özgü koşulları, kritik düşünebilen, sorun çözümede farklı yaklaşımlar geliştirebilme gücü kazanmış bireylerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Yaşamın getirdiği dinamik yapı içinde, çeşitli durumları bireyin, anlayıp, çözümlemesini sağlayıcı; beyin gücünden olası ölçüde üst düzeyde yararlanma becerisi kazanmasına yönelik öğrenmeler, (Tolan 1991) gerçek öğrenmeler olarak algılanabilir. Öğrenme, ister davranış değişmesi, isterse bilişsel kuramcılarının vurguladığı gibi, uyarıcıların algılanması ve bilginin işlenmesi biçiminde ele alınsın, insan zihniyle ilişkili bir kavram olduğu giderek kabul görmektedir. "Öğrenme, fiziksel uyarımlar sonucu beyinde oluşan biyo-kimyasal bir değişme biçiminde tanımlanabilir" (Sönmez 1998:29). **Dolayısıyla, öğrenme, beyin ve onun çalışma biçiminden soyutlanarak ele alınamaz.**

""Bu çalışma, yazarın Yöntem Farklılıklarının Bilişsel Öğrenmelere Etkisi konulu deneysel araştırmasından özetlenmiştir.

T Ü M B E Y N İ N K U L L A N I L M A S I

yusuf hiak

Bu anlayış yöntemsel çoğulculukla olasıdır. Yöntemsel çoğulculuk, eğitimde fırsat eşitliği ve iletişim süreçlerinin etkili bir biçimde işe koşulması adına insancıl bir anlayışın gereğidir. (Feyerabend 1975).

Çünkü, toplumun bir üyesi olarak her öğrenci, içinde yetiştiği kültür ve özgeçmişinin izin verdiği ölçüde dünyayı algılama şansına sahiptir. Kültürel çoğulculuk; kültürel farklılık nasıl bir gerçekse, bu gerçeğin doğal bir sonucu olarak yöntemsel çoğulculuk çağdaş eğitimin göstergelerinden biri olarak değerlendirilmelidir (Bruner 1991). Topluma çıktı veren okulun, öngörülen çıktı kalitesini yakalayabilmesi, öğrenme sırasında öğrencinin fiziksel, zihinsel ve duygusal açıdan etkileşimde bulunduğu alan ve koşullar (Büyükkaragöz 1992) olarak tanımlanan çevreyle, istenen ölçüde etkileşmesinde yöntem faktörünün ön plana çıktığı söylenebilir.

"Eğer bir eğitim programı, bireyin tercih ettiği öğrenme biçimine uymuyorsa o birey, öğretilen konuyu ya farklı biçimde algılayacak, ya da hiç algılayamayacaktır" (Sungur 1991:126). Sınıfların, türdeş öğrencilerden değil, tam tersi ayrışık öğrencilerden oluştuğu bilinen bir gerçektir. O halde, ayrışık öğrencilerin tümünü etkin kılabilecek, tümünü içerikle etkileşime sokabilecek; bir başka deyişle beynin her iki yarı küresinin etkinlik gösterebilmesini sağlayıcı öğretim yöntemleri geliştirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Beynin yapısı, bölümleri ve bunların işlevleri üzerinde yapılan çalışmalar doğrultusunda oluşturulan görüşlere göre, denebilir ki, insanlar, genellikle beyinlerinin sol ya da sağ yarı kürelerinden birini kullanma eğilimi göstermektedir. Bu eğilim, kimilerince (preference cerebrale) **beyinsel tercih** (Chalvin 1991), kimilerince ise **beyin başatlığı** (Yüksel 1997) biçiminde kavramlaştırılmaktadır. Bireysel farklılıkların önemli bir bölümünün beyin başatlığıyla ilişkisi olduğu söylenebilir. Etkin bir eğitim, tam beynin harekete geçirilmesini ön gören bir anlayışla hazırlanıp, değerlendirilmelidir diyen Chalvin (1991:91,92), tam beyin kullanımı açısından dört yaklaşım önermektedir. Bunlar aşağıda şekil-1'de gösterilmiştir.

T U M B E Y N İ N K U L L A N I L M A S I

jusuf hâÂ

Şekil 1. Öğretme Yaklaşımlarının Beyinle ilişkileri Açısından Tümlşik Görünümü



Şekil-1 'e göre, akılıcı öğretim yaklaşımının uygulanması beynin sol üst bölümünün, görsel öğretim yaklaşımının uygulanması beynin sağ üst bölümünün, planlı öğretim yaklaşımının izlenmesi beynin sol alt bölümünün, etkileşimci yaklaşım uygulanması beynin sağ alt bölümünün harekete geçmesini sağlar. Dolayısıyla, insan beyninin söz konusu bölümlerinin tümünün eğitim sürecinde kullanılmasının temel koşullarından öncelikli ve önemli olanı yukarda adı belirtilen yaklaşımların hayata geçirilmesini sağlayıcı eğitim etkinliklerinin düzenlenip uygulanabilmesidir denebilir. Bu da, beyin başatlığına bağlı olarak değişim gösteren bireysel farklılıklara uygun çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilebilir. "Kısaca bir eğitim programı aynı a m a c a ulaşmada değişik yollar içermelidir" (Bruner 1991:57). Bu çalışmanın konusunu (Sönmez 1996) tarafından önerilen dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretim gibi beş etkinliğin bilişsel alanın bilgi,kavrama uygulama ve bunlara ilişkin toplam erişiyeye etkisinin araştırılması oluşturmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, Genel Öğretim Yöntemleri dersinde uygulanan düzenlatım yöntemi ile dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretim etkinliklerinin öğrenci erişisine etkisi test edildiğinden deneysel yöntem kullanılmıştır.

T Ü M B E Y N İ N K U L L A N I L M A S I

ynsufhAak

Araştırmanın deneklerini Gazi Üniversitesi Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi ikinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Deney grupları oluşturulurken ÖYS puanları açısından birbirine yakın düzeyde görünen iki sınıf tercih edilmiştir. Ancak, denekler, ÖYS ve öntest sonuçlarına göre denk olan öğrenciler arasından seçilmiş ve random yolla gruplara atanmıştır. Düzanlatım yöntemi uygulanan grup deney-1, dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme etkinliklerinin uygulandığı grup ise deney-2 grubunu oluşturmuştur. Denekler, program gereği, denel işlemde önceki yıllarda Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi ve Eğitimde Ölçme Değerlendirme derslerini almışlardır.

Deney Deseni

Deney deseni şematik olarak aşağıda Tablo -1 'de gösterilmiştir.

Tablo 1 .Deney Desenin Şematik Görünümü

GRUP	GÖZLEM	DENEY	GÖZLEM
RG1	T1	Düzanlatım	T1
RG2	T1	Dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme etkinlikleri	T1

Tablo-1'de görülen deney desenine göre,G1 düzanlatım yönteminin uygulandığı deney-1 grubunu, G2 dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme etkinliklerinin uygulandığı deney-2 grubunu simgelemektedir. Her iki gruba denel işlemde önce öntest, denel işlemde sonra sontest uygulanmıştır. Her iki gözlemde kullanılan test T1 simgesiyle gösterilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, Genel Öğretim Yöntemleri dersini alan öğrencilerin programlı öğretim, sunuş yoluyla öğretim ve buluş yoluyla öğretim ünitelerindeki bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişileriyle sınırlıdır. Veri çözümlemede varyans analizi kullanılmıştır. (1)

Verilerin Toplanması

A-Deneklerin ÖYS Sonuçlarıyla İlgili Olarak

1. Deney deneklerinin, öğrenci işlerindeki dosyaları tek tek incelenmiş ve her öğrencinin ÖYS puanı kaydedilmiştir.
2. ÖYS sonuçları açısından birbirine yakın düzeyde bulunan iki sınıf deneye esas alınmak üzere belirlenmiştir.
3. ÖYS puanları açısından denekler arasında anlamlı bir fark olup olmadığının ortaya konması amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.
4. Söz konusu ÖYS test puanları üzerinde yapılan istatistik işlemleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deneklerin ÖYS Puanları Varyans Analizi.

Varyans Kaynağı	SD	KT	KO	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplararası	1	12,8	12,8	0,10794	p>0.05
Gruplarıçi	18	2134,4	118,57		
Toplam	19	2147,2			

Tablo-2'de görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu deney-1 ve deney-2 grubunun ÖYS puanları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu verilere göre, grupların ÖYS puanları açısından denk oldukları söylenebilir.

B-Erişi Testiyle İlgili Olarak

Araştırmacı tarafından bir eriş testisi hazırlanarak öntest ve sontest şeklinde **(1) İstatistik işlem olarak (f) testi ve varyans analizinin aynı sonucu verdiği gözlenmiştir. Bu nedenle, Temmuz 1998 tarihinde yapılan görüşmede Prof.Dr. Veysel Sönmez'in uygun görüşü doğrultusunda, daha duyarlı bir istatistik işlem olan varyans analizine yer verilmiştir.**

Denel işlemin başında ve sonunda deneklere uygulanmıştır. Erişi testinin hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasında aşağıdaki yol izlenmiştir.

1. Araştırmanın sınırlılığı çerçevesinde Genel Öğretim Yöntemleri dersinde okutulması planlanan Programlı Öğretim, Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim ünitesi öğretim hedefleri saptanmıştır.

2. Söz konusu ünite ile ilgili içerik analizi yapılmıştır.
3. Erişi testi belirtke tablosu oluşturularak her bir hedef için en az üçer soru olmak üzere toplam (30) sorudan oluşan erişim testi hazırlanmıştır.
4. Hedefler ve erişim testinin geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşü alınmıştır.
5. Uzman görüşleri doğrultusunda erişim testinin ön denemesi yapılmıştır. Ön deneme **Hacettepe** ve **Gazi Üniversitesinde** yapılmıştır. Toplam seksen dört (84) öğrenci üzerinde yapılan ön denemede elde edilen istatistik **sonuçları** aşağıdadır.

"Ortalama: 10.51

*Standart sapma:4.68

^Güvenirlik katsayısı(KR 21):0.71

Deneme sonuçlarından elde edilen veriler ışığında erişim testinin uygulanabileceğine karar verilmiştir.

İşlemler

A)Deney -1 Grubunda Uygulanan Temel İşlemler

1. Öğrenme ünitesinin çerçeve olarak öğrencilere açıklanarak **dikkatlerinin** çekilmesi.
2. Ünite hedeflerinin öğrencilere açıklanarak konunun anlamlı hale getirilmesi.
3. İlgili öğrenme ve öğretme kuramları ışığında **programlı öğretim, sunuş yoluyla öğretim ve buluş yoluyla** öğretim stratejilerinde geçen kavramların örneklerle öğretmen tarafından açıklanması.
4. Varsa anlaşılmayan noktaların sınıfa sorulması, yerinde açıklamalara pekiştirme verilmesi.
5. Söz konusu anlaşılmayan noktaların öğretmen tarafından yeni örnekler ışığında **ara özet** biçiminde tekrar açıklanması.

6. Söz konusu öğretim stratejilerinde geçen kavramlar doğrultusunda, geliştirilmiş bazı temel ilke ve genellemeler bulunduğu öğretmen tarafından hatırlatılarak, **dikkatin** tekrar çekilmesi ve bunların temel fonksiyonlarının açıklanarak **ara geçişin** yapılması.
7. Söz konusu ilkelerin ilgili oldukları öğretme stratejileriyle bağlantılı bir biçimde gösterilerek öğretmen tarafından ilişkili öğrenme kuramları örneklerle açıklanması.
8. Öğrencilerden benzer örnekler istenmesi. Yerinde örneklerin pekiştirilmesi eksik ve yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi.
9. Anlaşılmayan yerlerin farklı örneklerle öğretmen tarafından **ara özet** biçiminde tekrar açıklanması.
10. ilgili kavram, ilke ve genellemelerin gerektirdiği düzenlemelerin yapılarak işe koşulmasının, söz konusu öğretme stratejilerine bütünlük kazandırdığı vurgulanarak **dikkatin** çekilmesi ve bu bütünlüğün kendine özgü niteliklerle ortaya çıktığının belirtilerek **ara geçişin** sağlanması.
11. Söz konusu öğretme stratejilerinin bütünlüğünü sağlayan kuramsal özelliklerin öğretmen tarafından örneklerle açıklanması.
12. Öğrencilerden ek örnekler istenmesi. Doğru örneklerin ödüllendirilmesi,
13. Söz konusu öğretme stratejilerinin eğitim durumlarında kullanımının önemli olduğu vurgulanarak, **dikkatin** çekilmesi ve eğitim durumlarında kullanılması düşünüldüğünde, adı geçen stratejilerin uygulama özelliklerinin iyi bilinmesi gerektiğinin vurgulanarak **ara geçişin** yapılması.
14. Öğretmen tarafından söz konusu öğretme stratejilerinin eğitim durumlarında nasıl işe konulmaları gerektiğinin örneklerle anlatılması ve öğrencilerden örnekler istenmesi.
15. Anlaşılmayan noktaların olup olmadığının sorulması.
16. Anlaşılmayan noktaların farklı örneklerle öğretmen tarafından **ara özet** biçiminde tekrar açıklanması.

17. Her Őeye rağmen, söz konusu öğretme stratejilerin mükemmelin yansması olmadıklarının vurgulanarak, **dikkatin** ekilmesi ve uygulamada, her bir stratejinin yararları yanında sınırlılıklarının bulunduğunun belirtilerek **ara geçişin** yapılması.
18. Her bir öğretme stratejisinin yararlı ve sınırlılıklarının ğretmen tarafından açıklanması, meklendirilmesi ve öğrencilerden benzer örnekler istenmesi.
19. Anlaşılmayan noktaların farklı örneklerle ğretmen tarafından **ara zet** biçiminde tekrar açıklanması.
20. Öğretim nitesinin bütününün soru-cevap yoluyla zetlenmesi. Olası ğrenci sorularının ğretmen tarafından cevaplandırılması ve dersin bitirilmesi.

B) Deney-2 Grubunda Uygulanan Temel İŖlemler

1. Öğrencilerin ünitenin hedeflerinden haberdar edilerek dersin anlamlı hale getirilmesi.
2. ğrenme nitesinin ereve olarak öğrencilere açıklanması ve öğrenme stratejilerinin iŖlevinin kısaca açıklanarak **dikkatin** ekilmesi.
3. ilgili içerik analiz tablosunun öğrencilere dağıtılarak programlı ğretim, buluş yoluyla ğretim, sunuş yoluyla ğretim stratejilerini, ilgili kavram, ilke, genelleme ve kuramsal niteliklerinin bir bütün halinde gzlemelerinin istenmesi (**Görme**).
4. Gözlem sonuçlarının öğrencilerden istenmesi (birkaç öğrenciye söz verilmesi) (**dinleme**).
5. Temel kavramların ne anlama gelebileceğinin sınıfa sorulması ve tartıŖma açılması yerinde açıklama yapanlara pekiŖtire verilmesi ve uygun ifadelerin tahtaya yazılması (**TartıŖma, Görme**).
6. Tahtadaki ifadelerden hareketle ğretmen tarafından temel kavramların örneklerle açıklanması (**Dinleme, Görme**).
7. Benzer örneklerin öğrencilerden istenmesi (**Dinleme, Bir diğerine ğretme**). Yerinde örneklere pekiŖtire verilmesi. Ve yerindeliğin

nedeninin öğrencilere sorularak tartışılması yerinde gerekçelere pekiştireç verilmesi **(Tartışma)**.

8. Söz konusu öğretim stratejilerinde geçen kavramlar doğrultusunda, geliştirilmiş bazı temel ilke ve genellemeler bulunduğu öğretmen tarafından hatırlatılarak **dikkatin** tekrar çekilmesi ve bunların temel fonksiyonlarının açıklanarak **ara geçisin** yapılması **(Dinleme)**.
9. **İlgili içerik analizi tablosundan hareketle öğretim ünitesinin konusunu oluşturan öğretim stratejilerinin her birine ilişkin ilkelerin ne anlama gelebileceklerinin tartışmaya açılması. Doğru ve yerinde ifadelerin ödüllendirilerek, sistematik bir biçimde tahtaya yazılması. İlke, genelleme ve öğretim stratejileri karşılıklı ilişkileri açısından tahtaya bir tablo oluşturulması ve tanımların bu tahtaya özlü ifadelerle işlenmesi.** (Görme, Dinleme)
10. Söz konusu tanımların öğretmenin vereceği örneklerle detaylı bir biçimde açıklanması **(Dinleme)**, ilgili ilkelerin eğitim durumunda kullanımına ilişkin bilgilerin tarafından açıklanması ve örneklendirilmesi **(Dinleme, Görme)**
11. Benzer örneklerin öğrencilerden istenmesi **(Dinleme, Gösterme, Bir diğerine öğretme)**. Doğru örneklere ödül verilmesi, varsa eksik ve yanlışların öğretmen tarafından giderilmesi **(Dinleme, Görme)**
12. Benzer örneklerin öğrencilerden istenmesi ve bireysel ya da küçük gruplar halinde ilkelerin eğitim durumlarında uygulanışına ilişkin **mikro düzeyde** (2-5 dakika) **örnekler** hazırlamalarının istenmesi. **(Dinleme, görme)**.
13. Söz konusu örneklerin öğrencilerce nasıl yapıldığının gerekçeleriyle tahtada gösterilerek açıklanması **(Yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme)**. Örneklerin doğruluk ve yerindeliğinin sınıfça tartışılması ve doğru örneklerin ödüllendirilmesi. **(Dinleme, Görme, Tartışma)**
14. Kavramlar, ilkeler ve ilgili örneklerden hareketle öğretim ünitesini oluşturan öğrenme stratejilerinin kuramsal ve kendine özgü yönlerinin öğretim kuramları ışığında öğretmen tarafından açıklanması ve temel noktaların tahtaya yazılması **(Dinleme, Görme)**.

TUM BEYNİN K

yusuf hdak

15. Teme! noktalardan hareketle, öğrenme kuramları ışığında söz konusu öğrenme stratejilerinin kuramsal niteliklerinin tablolaştırılarak açıklanması ve örnekler verilmesi (**Dinleme, Görme**).
16. Öğrencilerden benzer örnekler istenmesi (**Bir diğerine öğretme**). Olası öğrenci sorularına sınıftan cevap istenmesi. Cevapların doğru ve yerindeliğinin gerekçeleriyle birlikte tartışılması (**Dinleme, Tartışma**). Yerinde gerekçelerin ödüllendirilmesi. Söz konusu gerekçelerden hareketle öğretmen tarafından **ara özet** yapılması.
17. Öğretmen tarafından söz konusu öğretim stratejilerinin eğitim durumlarında nasıl işe konulmaları gerektiğinin örneklerle anlatılması (**Dinleme, Görme**).
18. Söz konusu öğretim stratejilerinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin öğretmen tarafından açıklama yapılması ve **mikro** örnekler verilmesi (**Dinleme, Görme**).
19. **Öğretmenin verdiği örnekler ışığında öğrencilerden ders konusu öğrenme stratejilerinin planlanması ve uygulanmasını karşılaştırmalı olarak gerekçe göstererek tartışmalarının istenmesi** (Dinleme, tartışma).
20. Öğrencilerden bireysel ya da küçük gruplar halinde her bir stratejinin eğitim durumunda kullanım özelliklerine **mikro düzeyde (2-5 dakika)** örnekler istenmesi ve örneklerin gerekçeleriyle açıklanması, örneklerin çoğaltılarak sınıfa dağıtılması ve ya tahtaya yazılması (**Yapıp gösterme, Bir başkasına öğretme**).
21. Öğrenme ünitesinde yer alan öğrenme stratejilerinin yararlı ve sınırlı yönlerinin neler olabileceğinin sınıfa sorulması ve gerekçeli cevap istenmesi(**Dinleme**).
22. **Gerekçelerin yerindeliğinin sınıfa sorularak tartışma açılması** (Tartışma)
23. Olası anlaşılmayan noktalar da dikkate alınarak öğretmen tarafından ek örnekler ışığında **ara özet** biçiminde öğretmenin açıklanma yapması.
24. **İçerik analizi, öğrenci çalışmaları ve diğer materyalin temele alınarak konunun özetlenmesi ve olası öğrenci sorularının öğretmen tarafından cevaplandırılarak dersin kapatılması.**

Bulgular ve Yorum

Bilgi Düzeyi Erişisi

Birinci alt problemin çözümü amacıyla toplanan veriler üzerinde yapılan istatistiksel işlem sonucu Tablo -3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Grupların Bilgi Düzeyi Erişilen Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	SD	KT	KO	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplararası		0,45	0,45	1,109	p>0.05
Gruplarıçi	18	7,3	0,405		
Toplam	19	7,75			

Tablo-3'de gözlendiği gibi, deney-1 ve deney-2 gruplarının bilgi basamağı erişilen arasında 0.05 manidarlılık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre, dinleme,görme,tartışma,yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme etkinliklerinin birlikte uygulanmasını içeren öğretim etkinliklerinin bilgi düzeyi erişisini önemli derecede etkilemediği söylenebilir.

Bu sonuç şöyle yorumlanabilir: "Bilgi basamağındaki öğrenmelerin gerçekleşmesine ilişkin tanımlamamız,belleğin başlıca rol oynadığı davranışları içermektedir, Öğrenci önceden verilen konuyu, düşünceleri, olayları tanır... Bilgi düzeyinde öğrencinin kendine verilen belli sayıdaki bilgiyi bellemesi... ve hatırlaması beklenir"(Bloom 1969:67). Dolayısıyla bilgi basamağında, bilgiyi olduğu gibi alma,belleme ve bu çerçevede koşullanma ağırlıklı öğrenmelerin gerçekleştiği açıktır.

Gerek düzenlatım, gerekse dinleme,görme,tartışma,yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme etkinliklerinin uygulandığı her iki grupta da Bloom taksonomisinin doğası gereği görünce tanıma, sorunca söyleme (Sönmez 1997) gibi zihinsel alışkanlık kazandırmayı hedefleyen en basit düzeydeki öğrenmelerin, akıl yürütmeye dayalı üst düzey ve karmaşık davranışlardan çok,kendi içinde bir yineleme, ezberleme ve koşullanma çerçevesi içinde kaldığı söylenebilir. "Öğretmesine çalışılan bilişsel yeterlik hatırlama düzeyinde ise öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşime giren öğrencinin de bu düzeyde bir etkileşimde bulunması, örneğin

kendisine sunulan bilgi birikimini bellemeğe çalışması (ezberlemeye) çalışması doğaldır. Hatırlama düzeyinde bir bilişsel yeterlik kazanmak için bundan daha yüksek düzeyde bir bilişsel sürece gerek yoktur (Özçelik 1989:177). Dolayısıyla, deney-2 grubunda uygulanan etkinlikler, öğrenmelerin düzeyinden kaynaklanan bir zorunlulukla duyma ve görme etkinliklerinin sınırını aşmamıştır denebilir.

Kavrama Düzeyi Erişisi

Grupların kavrama düzeyi erişileri varyans analizi sonuçları aşağıda Tablo-4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Grupların Kavrama Düzeyi Erişileri Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	SD	KT	KO	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplararası	1	18,05	18,05	7,236	p< 0.05
Gruplarıçi	18	44,9	2,494		
Toplam	19	62,95			

Tablo-4'deki bulgulara göre, deney-1 ve deney-2 gruplarının kavrama düzeyi erişileri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre, **dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme** etkinliklerinin birlikte uygulanmasının kavrama düzeyi erişisini önemli derecede etkilediği söylenebilir.

Bu sonuç şöyle yorumlanabilir: Birey, kendine öğrenme konusu olarak sunulan içeriğin hem duyma, hem görme ile % 20'sini, başkalarıyla tartışma ile % 40'ını, yapma yaşamayla % 80'ini, başkalarına öğretme ile % 90'ını öğrenir ve unutmaz (Sönmez 1997, Çilenti 1988). Bu bağlamda, duyma, görme, tartışma, yapıp gösterme, bir diğerine öğretme etkinliklerinin uygulandığı deney-2 grubunun, düzenlatım uygulanan deney-1 grubuna göre oldukça etkili eğitim yaşantıları geçirmiş olduğu ortadadır.

Kavrama basamağıyla birlikte ikinci grup, yani üst düzey, karmaşık öğrenmeler söz konusu olmaktadır." ikinci grupta yer alan, kavrama, uygulama... düzeyindeki yeterliklerin kazanılması ve hayata geçirilmesinde birey kendisine değişik yollarla ulaşan bilgiyi olduğu gibi alıp saklamakla kalmamakta, bunlar üzerinde kendisi başka işlemler yapmaktadır" (Özçelik 1989:177). Bireye bu gücün kazandırılabilmesi,

bilişsel süreçleri harekete geçirici ve bu konuda onu güdüleyici bir etkileşim ortamına ve bu ortamda uygun uyarıcıların sunulmasına bağlıdır. Eğitim yaşantıları, öğrencilerin hem kod açıcı, hem de kodlayıcı rolleri üstlenebilecekleri bir anlayış temelinde düzenlenmelidir. Sağlıklı iletişimin göstergesi kişinin bir yandan bilgi alması ,öte yandan da bilgi aktarmasıdır. Yani birey iletişim sürecinde hem kaynak hem de alıcı durumunda bulunmaktadır (Tan 1981,Çilenti 1988, Sönmez 1994:156,).

Açıkçası, bir konuyu kavrama düzeyinde öğrenen bireyin, zihinsel olarak öğrenme konusunu oluşturan içerikte geçerli temel ilişkileri algılaması, bunlara ilişkin belli zihinsel tasarımlar oluşturması ve bu amaçla soyut olarak betimleme, sıralama, karşılaştırma, sınıflama, tanımlama, kavramlaştırma, temel ilişkilerin niteliğini algılama ve bu doğrultuda belli bir sezgi gücü geliştirmiş olması beklenir (Bloom 1969, Berbaum 1971). Çünkü, "algılama, organizmanın çevresi ile etkileşimi süresince geliştirdiği örgütlü tepkiler toplamı" (Tolan 1991:100)'dir. O halde, bireye sunulan uyarıcıların çözümlenip, özümsemesi ve kullanıma hazır bir kapasite olarak onun, bilişsel yapısında oluşturacağı yeni örgütlenmelerle mantıksal zenginlik sağlaması, yine bireyin çevreyle başarılı bir biçimde etkileşimini gerektirir. Bu etkileşimde deney-2 grubunda uygulanan etkinliklerin, iletişim sürecinin işleyişi açısından yerindeliği söz konusudur.

Uygulama Düzeyi Erişisi

Üçüncü alt problemle ilgili istatistik işlemlerin sonuçları Tablo-5'de sergilenmiştir.

Tablo 5. Grupların Uygulama Düzeyi Erişileri Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	SD	KT	KO	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplararası	1	3,2	3,2	6,54	p< 0.05
Gruplariçi	18	8,8	0,488		
Toplam	19	12			

Tablo-5'deki verilere göre, yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, deney-1 ve deney-2 gruplarının uygulama düzeyi erişileri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre, **dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme** etkinliklerinin birlikte sınıfta gerçekleştirilmesinin uygulama düzeyi erişisini önemli derecede etkilediği söylenebilir.

Problem çözüme, bilginin ve mevcut yeterliğin yeni durumlarda uygulanması yahut bu durumlara transferinden ibarettir. Bilgi transferi ise öğrenmenin en belirleyici göstergesidir"(Slaven 1986). Bu anlamda, deney-2 grubunda uygulanan dinleme,görme,tartışma,yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme etkinliklerinin, aşamalı olarak kritik ve yaratıcı düşünme, bunlara bağlı olarak sorun çözme gücünün gelişmesini olumlu yönde etkilediği öne sürülebilir. Bilgi,dinleme ve görme çerçevesinde alınmış, tartışma bağlamında olgunlaştırılıp sindirilmiş ve yapıp gösterme,bir diğerine öğretme ile de kritik,yaratıcı düşünme ve problem çözme biçiminde bir transfere dönüşmüştür denebilir.

Böylece, anlamlı ve kullanılabilir araç halinde depo edilen yeterliklerin yapıp gösterme bağlamında, deney-2 grubunda bilgi transferine dönüştüğü kuşkusuzdur (Gal 1974:61).Bu şekilde,deney-2 grubunda bilgi transferinin hem yapıp gösterme, hem de bir diğerine öğretme etkinlikleri içinde doruk noktasına ulaştığı söylenebilir, "yapma,bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasında temel aşamayı oluşturur"(Slavin 1986:263). Öte yandan gerek grup tartışmaları, gerek yapıp gösterme ve gerekse bir başkasına öğretme etkinlikleri bir yandan beynin her iki yarısının kullanımını gerektirirken, diğer yandan farklı başat beyin profiline sahip öğrencilerin bir araya gelerek sağ ve sol yarı küre açısından farklı öğrencilerin bir birlerinin beyin kapasitelerini tamamlayarak üst düzeyde bir kapasiteye ulaşmış oldukları söylenebilir.

Toplam Erişi

Grupların toplam erişileri varyans analizi aşağıda Tablo-6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Grupların Toplam Erişileri Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	SD	KT	KO	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplararası	1	33,8	33,8	13,52	p < 0.05
Gruplarıçi	18	45	2,5		
Toplam	19	78,8			

Tablo-6'daki verilere göre, deney-1 ve deney-2 gruplarının toplam erişileri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre, **dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve**

iuuuudyuuu

yusufhdak

bir diğ erine öğ retme etkinliklerinin birlikte sınıfta gerçekleştirilmesinin toplam erişiyi önemli derecede etkilediği söylenebilir.

Eğ itim ortamının temel öğ elerinden oluşan etkileşim tümgesinin gerektirdiği düzenlemeler içinde öğrencilerin bireysel niteliklerinin öncelik taşıdığını söylemek olasıdır. Bu niteliklerin temeline ise beyin başatlığını koymak olasıdır. "Bu anlamda etkili eğitim, toplam beynin tümünün harekete geçirilmesine yönelik eğ itimdir"(Chalvin 1991:78). Bu açıdan dinleme,görme etkinlikleri bağ lamında geleneksel bir tablo, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğ erine öğ retme etkinlikleri çerçevesinde çağ daş bir tabloyu görmek olası. Bu etkinliklerin iç içe uygulanmasıyla hem çağ daş hem de geleneksel yaklaşımların ilkelerinden yararlanıldığı ve etkili bir eğ itim sağ landığı ortadadır.

Chavin'e göre, sol yarı küre,dilin,sözün merkezidindilin dilbilimsel (mantık) yönünü, yazıyı, mantıklı hesaplama, rakamlar, akıl yürütme, analiz etme ve soyutlama, yöntemsel davranma kaygısının beşiğidir. Bu haliyle sol yarı küre, ormanla değil de tek tek ağ aç larla ilgilenir; hatta ormanı (bütünü) farketmez bile. Sol yarı kürenin temel işlevi tüm algıları mantıksal, anlambilimsel(semantik), fonetik(sesletim) tasarımlara çevirme ve dış dünya ile mantıksal, analitik kodlama temelinde dayalı iletişim kurmadır. Söz deposu ve objeleri, kategorileri isimlendirme yeteneğ inin ta kendisidir. Plan yapma ve tümce oluşturma (dil yeteneğ inin) sanatının çıkış yeridir. Bütünden çok ayrıntılarla ilgilenmeyi yeğ ler. Biçimden ziyade fonla,tasarımdan ziyade içerikle ilgilenir. Sol yarı kürenin çalışıyor olması demek, bireyin akılcı bir yaklaşıma eğ ilimli olması anlamına gelir... Sol yarı küre bağ lamla pek ilgilenmez. Her şeyin nedenini ve açıklamasını bulma tasası içindedir. Her şeyin mantıksal olarak birbirine bağ lanmasını ister. Ayrıntılı analizde üstüne yoktur. Bunu yaparken uzmanlık alanı diyebileceğ imiz dili kullanır.

Beynin sağ yarı küresine gelince,sözsüz düşünce, kavrama, biçim ve uzaysal algının,matematiksel sembollerden müziksel oluşumlara kadar giden sembollerin merkezidir. Beynin sağ yarı küresi, sese değişik tonlar verme ve müzikte biçim gücünün kaynağıdır... Renk, benzerlik, yüzleri,yapı ve şemaları olduğu gibi kaydeder. Sağ yarı kürenin temel görevi algı ve deneyimlerimizi imgeler halinde sentezlemedir, Oysa sol yarı küre bu imgelerin oluşumunun mantıklı bir açıklamasını yapma çabası içindedir... Çağ rışımlarla işlevini yerine getirir. Gözle görülen,çıplak evrenin bütün,uyumlu bir görüntüsünü algıladığından, karmaşık uzaysal tasarımları etkili bir biçimde kavrar. Sezgi ve imge temel iki fonksiyonudur... Sağ yarı

kürenin üstün başarısı onun soyutu görme gücünden kaynaklanır. Herhangi bir bireyde başat bir profil göstermesi onun(kişi) hemen bir plan ve bir yöntem belirlemesini sağlar. Bilinmeyen bir yerde yön bulma üstünlüğünü kişiye sağ yarı küre sağlar. Yüzleri tanımadaki büyük gücü sayesinde sosyal ilişkilerinde kişiye avantaj sağlar. Bunun yanı sıra, sağ yarı küre resim ve hareketlerle anlatım gücünün kaynağıdır. Bireyin çağrışım, etkileşim ve tekrar yoluyla etkinlik göstermesi onun, beyninin sağ yarı küresini kullandığına işaret eder. Böylece birey, objeler arasındaki ilişkileri, bir bütün oluşturacak biçimde sentezler... Kılavuzu akıldan ziyade sezgidir. Bağlamdan bağımsız düşünemez. Yaklaşımı biraz düzensizdir. Nereye gittiği pek anlaşılmaz, ilerlemesi dönüşümlü (spiral) dır. Olgu, olay ve geçerli faktörlerin yavaş yavaş düzene girmesini bekler. Buna göre, denebilir ki, dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine

Şekil 2. Deney-2 Grubunda Uygulanan Etkinliklerin Beyindeki Olası Merkezleri

		KORTIKAL SİSTEM				
		Düşünen Bölüm				
		SOL BEYİN	SAG BEYİN			
E o e ö E U. VO	Akılcı Yaklaşım	Mantıklı	Yaratıcı "N	E o e ö a a Ö D >	Etkileşimci Yaklaşım	
	DİNLEMEJARTIŞMA	Analitik	Sentezci			Görsel, Sezgisel
O Z 'c 'c o Yc	Planlı Yaklaşım	Sayısal	Sanatsal	Öğretme	TARTIŞMA, BİR DİĞERİNE	
		Teknik	Bütüncül			GÖRME.YAPIP GÖSTERME
		-Eleştirel	Kavramsal			
		Kontrollü	Kişiler ilişkileri			
Tutucu	Heyecan					
o Z 'c 'c o Yc	YAPIP GÖSTERMEDİR	Planlı	Müzişyen	Öğretme	TARTIŞMA, BİR DİĞERİNE	
		Örgütlü	Spiritüel			
		Yönetsel	Sözel			
		SOL ALT	SAĞ ALT			
		LIMBIK SİSTEM				
		Heyecanlar				

öğretmeden oluşan etkinlikler, deney-2 grubunun hem beyninin iki yarı küresini kullanmasına ve dolayısıyla, gerektiğinde birden çok zeka türünden yararlanmasına katkı getirmiş ve böylece problem çözümüne

yönelik becerilerinin gelişmesini sağlamıştır denebilir. Aşağıda Şekil-2'de beynin dört çeyreği bunların temel nitelikleri ve deney-2 grubunda uygulanan etkinlikler tümleşik olarak sergilenmiştir.

Şekil-2'de gözleendiği gibi, akılcı öğretim yaklaşımına uygun öğretim etkinlikleri, olarak dinleme ve tartışma, planlı yaklaşıma uygun öğretim etkinlikleri yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme, görsel sezgisel yaklaşıma uygun öğretim etkinlikleri görme ve yapıp gösterme, etkileşimci yaklaşıma uygun öğretim etkinlikleri ise tartışma ve bir diğerine öğretme etkinlikleridir denebilir. Demek o ki, söz konusu öğretim etkinliklerinin bütüncül uygulamasını içeren öğretim etkinlikleri, beynin tümüyle işe koşulmasını mümkün kılabilir. Bu da bireysel farklılıklar açısından deney-2 grubunda fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli bir adım olarak düşünölmelidir.

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuçlar

1. Düzanlatım yöntemiyle gerçekleştirilen öğrenmeler, yöntemin doğası gereği, belleğe dayalı nitelikleriyle kendini göstermektedir. Bu nedenle, hem dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve hem de bir diğerine öğretme etkinlikleriyle düzanlatım arasında önemli bir farktan söz edilemez.
2. Kavramaya ilişkin öğrenmelerin gerçekleşmesinde, dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme etkinliklerinin, düzanlatım yönteminden daha etkili olduğu söylenebilir.
3. Uygulama basamağına ilişkin öğrenmelerin gerçekleşmesinde dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme etkinliklerinin, düzanlatım yönteminden daha etkili olduğu söylenebilir.
4. Dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ,bir diğerine öğretme etkinliklerinin, hem geleneksel, hem de çağdaş yaklaşımların bir çok ilkesinin işe koşulmasını, beynin her iki yarı küresinin kullanımını sağladığı söylenebilir. Bu nedenle toplam erişim açısından, düzanlatım yönteminden daha etkili olduğu söylenebilir.

Öneriler

1. Bilgi basamağına ilişkin davranışların öğrenciye kazandırılması amacıyla düzenlatım yöntemi ya da dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme etkinliklerinden biri uygulanabilir. Ancak, belli düzeyde öğrenciyi etkin tutabileceği olasılığı taşıyan dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme etkinliklerinden oluşan uygulamanın düzenlatıma tercih edilmesi gerekir.
2. Dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme etkinliklerinin, öğrencinin çevreyle etkileşim ve iletişimini kolaylaştırdığı söylenebilir. Dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme etkinliklerinin kavrama düzeyinde uygulanması yerinde olur.
3. Gerek grup tartışmaları, gerek yapıp gösterme ve gerekse bir başkasına öğretme etkinlikleri bir yandan beynin her iki yarısının kullanımını gerektirirken, diğer yandan farklı başat beyin profiline sahip öğrencilerin bir araya gelerek beyin başatlığı açısından birbirlerini tamamladıkları söylenebilir. Bu nedenle anaokulundan itibaren öğrencilerin uygun bir biçimde yönlendirilip, yetiştirilmeleri ve bireysel farklılıklar açısından fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi amacıyla hem sosyometrik, hem de beyin başatlığı açısından tanılanmaları gerekir,
4. Bir problemin anlaşılması, çözüm için plan yapılması, bu planın uygulanması ve sonucun doğruluğunun kanıtlanmasından oluşan sorun çözme süreçlerine uygunluğu açısından uygulama basamağına ilişkin yeterliklerin öğrenciye kazandırılmasında dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme etkinlikleri uygulanmalıdır.
5. Ayrışık öğrencilerin tümünü etkin kılabilecek, tümünü içerikle etkileşime sokabilecek, bilinen öğrenme öğretme yaklaşımlarının olası ölçüde fazla ilkesinin işe koşulmasını sağlayıcı, tam beynin kullanımına yönelik öğretim uygulamalarına ihtiyaç vardır. Bu yolla, insan beyninde biyo-kimyasal değişmelerin daha etkili ve kalıcı olabileceği söylenebilir. Bu koşulların karşılaması açısından dinleme görme, gerek tartışma ve yapıp gösterme, bir diğerine öğretme etkinliklerinin tümleşik; iç içe uygulanması gerekir.

6. Bireye hem bilgi kazandırmayı ve hem de bunun nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin uygulamaları içerin yöntemlere ihtiyaç vardır. Dolayısıyla, dinleme, görme, tartışma etkinliklerinin, öngörülen yeti düzeyinin, yapıp gösterme ve bir diğerine öğretme etkinliklerinin ise edim düzeyinin geliştirilmesinde kullanılmaları gereği açıktır.

Kaynakça

- BERBAUM, Jean 1971 L'Action Pedagogique Dans L'enseignement Du Second Degre Paris:Fernand Nathan.
- BLOOM, Benjamin S. 1969Taxonomie Des Objectifs Pedagogiques (Çev:Marcel Lavallee)Montreal:Education Nouvelle.
- BRUNER, Jerome S. 1966 Bir Öğretim Kuramına Doğru (Çev:F.Vaşa-T.Gürkan 1991) Ankara:A.Ü. Basımevi.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş 1.992 Genel Öğretim Metodları Konya:Atlas Kitabevi.
- CHALVIN, Dominique 1.991 UtiliserTout Son Cerveau Paris:ESF Editeur.
- ÇİLENTİ, Kâmuran 1988 Eğitim Teknolojisi ve Öğretim Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- FEYERABEND, Paul K. 1975 Yönteme Hayır ÇeviremAhmet İnam 1.989) istanbul: Ara Yayıncılık.
- GAL, Roger1974 "Qu'est- ce Que La Methode Active" Textes De Pedagogie Pour L'ecole D7Aujourd'hui Paris:Fernant Nathan.
- ÖZÇELİK, D. Ali 1989 Eğitim Programları ve Öğretim Ankara:ÖSYM-Yayınları 8.
- SAYLOR, GalenJ. ALEXANDER, V. ve Diğerleri 1981 Curriculum Planning For Better Teaching And Learning_Ganada:Holt,Rinhart and VVinston.
- SENEMOGLU, Nuray1997Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya Ankara:SpotMatbaacılık.
- SLAVEN, Robert E 1986 Educational Psychology:Theory Into Praetice New Yersay:Prentice Hail.
- SÖNMEZ, Veysel 1.994 Program Geliştirmede Öğrenen Elkitabı Ankara : Adım Yayıncılık.
- _____1996 Eğitim Felsefesi Ankara : Adım Yayıncılık.

- 1996 Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Klavuzu Ankara:Anı Yayıncılık.
- _____1998 Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri Ankara:Anı Yayıncılık.
- SUNGUR. Nuray 1992 Yaratıcı Düşünce istanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- TAN. Mine1981Kıtie İletişimi(Ders Notları) Ankara: A.Ü. Eğit. Fak.
- TOLAN, B. G. isen ve Diğerleri 1991 Sosyal Psikoloji Ankara : Adım Yayıncılık.
- YÜKSEL, Özden 1997 Öğrenme ve Öğretme An k a r a : P E G E M .

Eğitim Yönetimi (a) eğitim yönetimi, teftişı, planlaması ve ekonomisi alanlarındaki bilimsel araştırma, inceleme ve uygulama sonuçları, (b) eğitim politikası düzeyinde tüm eğitim bilimleri alanlarındaki çalışma sonuçlarının değerlendirildiği üç aylık hakemli bir dergidir.

Gönderilen yazılar daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış olmalıdır. Herhangi bir sempozyum veya kongrede sunulan yazılarda kongrenin adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya fonu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje numarası verilmelidir.

Editörlerin ön değerlendirmeye tabi tuttuğu yazılar içerik ve biçim bakımından incelenmek üzere en az iki hakeme gönderilir. Hakemler tarafından düzeltilme istenen yazılar gerekli değişiklikler için yazarına geri gönderilir. Düzeltilmiş metni belirtilen süre içerisinde dergiye ulaştırmak yazarın sorumluluğundadır. Düzeltilmiş metin, gerekli olduğu hallerde değişiklikleri isteyen hakemlerce tekrar incelenir.

Kaynaklar yazının sonunda alfabetik sıra ile verilmelidir. Dipnotlar da yazının sonunda numaralı olarak düzenlenmelidir.

Yayınlanması için dergiye gönderilen yazıların, kabul edildikten sonraki yayın hakkı, yayımlandıktan sonraki her türlü telif hakkı Eğitim Yönetimi'de aittir.

Yayınlanan yazıların her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.

Bir yazının incelenmeye alınması için aşağıdaki koşullar sağlanmış olmalıdır.

1. Yazı, IBM uyumlu bilgisayar ve Microsoft Word yazılım programı ile 12 punto ile çift satır aralıklı ve 3'er cm.lik kenar boşlukları bırakılarak 20 sayfayı geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.
2. Yazı içerisinde yer alan şekil, grafik ve benzeri çizimlerin ölçüleri 10cm x 18 cm ebadını geçmemelidir.
3. Yazının ilk sayfasında, çalışmanın kapsamı, araştırma yöntemi ve bulguların önemini içeren 120 kelimeyi geçmeyen, bir özet yer almalıdır.
4. Yazar, yazısının başlığının devam eden sayfalarda "üst bilgi" kısmında kullanılmasını istediği başlığı üç kelime halinde kısaltarak ilk sayfada belirtilmelidir.
5. Yazar(lar)ın isim ve unvanları, yazışma adresleri, telefon ve fax numaraları ve "başka bir yayın kuruluşunda yayınlanmadığına" ilişkin beyanları imzalı olarak gönderecekleri başvuru yazısında yer almalıdır.
6. Yazılar biri isimli ikisi isimsiz üç nüsha halinde ve disket kopyası eşliğinde aşağıdaki yazışma adresine gönderilmelidir.

Yazışma Adresi:

Kuram ve Uygulamada

Eğitim Yönetimi Dergisi

P.K. 115 Bakanlıklar/ANKARA

Tel: 0(312) 2153982-4255965 Fax: 0(312)4197968