



## Primary School Teachers and Teacher Candidates' Perceptions of Efficiency in Designing and Implementing Teaching Based on Individual Differences

Burcu GÜRKAN<sup>a\*</sup>, Ahmet DOĞANAY<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye

<sup>b</sup>Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye



### Article Info

DOI: 10.14812/cufej.395128

#### Article history:

Received 15.02.2018

Revised 24.12.2018

Accepted 12.02.2019

#### Keywords:

*Individual differences,*

*Instructional design,*

*Efficiency perception.*

### Abstract

The purpose of this research is to examine the designing of the characteristics such as "prior knowledge and skills, the speed of learning and the level of reasoning, learning style and multiple intelligence" which are accepted as individual differences and the perception of application efficiency of primary school teachers and teacher candidates. The study was designed according to phenomenology which is one of the qualitative research methods. Participants in the study were selected according to the criterion sampling among primary school teachers working in schools in different socio-economic levels in Adana and Gaziantep in the fall semester of the 2017-2018 academic year and primary school teacher candidates continuing their education in the same period. In this case, 13 female, 10 male out of 23 primary school teachers and 17 female 3 male out of 20 primary school teacher candidates attended. In the research, the data were collected through "Daily Lesson Plans" and "Demographic Specifications Form", "Semi-structured Interview Form Based on Individual Differences" developed by the researchers. The obtained data were converted into findings by content and descriptive analysis. The analyzes show that primary school teachers have included the implementations for determining the prior knowledge and skills, learning styles and dominant intelligence areas, and teacher candidates have an awareness of how to do this too. However, primary school teachers and teacher candidates do not find themselves efficiency in designing and implementing the teaching process based on different prior knowledge and skills, the speed of learning and the level of reasoning, learning styles, and multiple intelligence activities.

## Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Bireysel Farklılıklara Dayalı Öğretimi Tasarlama ve Uygulama Yeterlik Algıları

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.395128

#### Makale Geçmişi:

Geliş 15.02.2018

Düzeltilme 24.12.2018

Kabul 12.02.2019

#### Anahtar Kelimeler:

*Bireysel farklılıklar,*

*Öğretim tasarımı,*

### Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının bireysel farklılık olarak kabul gören "ön bilgi ve beceri, öğrenme hızı ve muhakeme seviyesi, öğrenme stili ve çoklu zeka" gibi özellikleri öğretim süreçlerinde tasarlama ve uygulama yeterlik algılarının incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilime göre desenlenmiştir. Araştırmada katılımcılar 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Adana ve Gaziantep illerinde farklı sosyo ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve aynı dönemde eğitim-öğretime devam eden sınıf öğretmeni adayları arasından ölçüt örnekleme göre seçilmiştir. Bu durumda araştırmaya 13'ü kadın, 10'u erkek 23 sınıf öğretmeni ve 17'si kadın, 3'ü erkek 20 öğretmen adayı

\* Author: [burcu.gurkan@hku.edu.tr](mailto:burcu.gurkan@hku.edu.tr)

This paper was presented at the 5th International Congress on Curriculum and Instruction, 26-28 October 2017, in Muğla, Turkey.

*Yeterlik algısı.*

katılmıştır. Araştırmada veriler "Günlük Ders Planları" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Demografik Özellikler Formu", "Bireysel Farklılıklara Dayalı Öğretim Uygulamaları Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz yoluyla bulgulara dönüştürülmüştür. Yapılan analizler ön bilgi ve becerilerin, öğrenme stillerinin ve baskın zekâ alanlarının tespit edilmesine yönelik uygulamalara sınıf öğretmenlerinin yer verdiklerini, öğretmen adaylarının ise nasıl yapılabileceği konusunda farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Ancak sınıf öğretmenleri ve adayları farklı ön bilgi ve becerilere, öğrenme hızı ve muhakeme seviyesine, öğrenme stillerine ve çoklu zekâ etkinliklerine dayalı öğretim sürecini tasarlama ve uygulama konusunda kendilerini yeterli görmemektedirler.

## Introduction

The uniqueness of every student and the effort to recognize the students are the main emphasis of student centered systems. Expecting a class of students to acquire behavior with a single, selected method is generally a contradiction to the complex structure of human nature. There are also features that distinguish learners from each other, as much as having similar aspects. Scientific studies present research findings in terms of what learning differences are. Teaching can demonstrate its inclusiveness in terms of reaching learning purposes for learners when acted with reference to these clearly expressed differences. As it is known, teachers come across the students performing fast and slow in the same classroom environment, stronger or weaker than others at the level of reasoning, with a strong performance in different areas that differ in terms of interest, attitude and prior information. The fact that teachers' focus on the being familiar with the students and their characteristics increase their chances of meeting their learning needs. Teachers are expected to acquire a lot of efficiency in various fields at this point if it is thought that curriculums are prepared based on the principle of "every child can learn" and making activities common.

There is a significant impact of differences in teaching, curriculum, school policies and practices (Slavin, 1996, p.112) and these differences are the richness of classroom settings. Although differences make it difficult to manage the teaching process with the influence of many external factors, the professional knowledge of teachers is the power to facilitate the duty. Jonassen & Grabowski (1993, p.4-5) stated that learners differ from one another in terms of their general mental abilities, prior knowledge, achievement motivation, cognitive control, learning and organizing styles, and learning styles. Smith & Ragan (1999, p.55) grouped learning features as cognitive (intelligence quotient, ability type and level, level of cognitive development, level of language development, reading level, level of vocabulary knowledge, level of visual literacy, cognitive style/learning style, learning strategies, (self-efficiency beliefs, other beliefs), affective (personality, interest, type and level of motivation, attitudes, academic self-perception, anxiety level, focus of supervision, epistemological beliefs, self-efficiency beliefs, other beliefs) social (peer relations, reaction to authority, level of moral development, role models, cooperation or competition tendency, racial root, socio-economic level, family structure and support) and physiological (emotional perception capacity, brain information processing capacity, general health status, gender, age) (cited in Kuzgun & Deryakulu, 2006, p.9). Heacox (2012, p.7-10) on the other hand, explains the learning differences as "cognitive efficiency, learner profiles (learning styles, multiple intelligences, personal and curriculum related subject interest, motivation etc.), socio-economic level and family factors, cultural and ethnic influences, readiness, the speed of learning, the value on leaning, the self-confidence of learner". Likewise, Morrison, Ross, & Kemp (2004, p.59-71) found that learners' academic achievement, prior knowledge, age and maturity levels, motivation and attitudes, expectation and professional desires, time management experience, previous and existing work and work experiences, skills have differentiated cognitively, emotionally, socially and physiologically in terms of their ability to work under different environmental conditions. The period of study process with reference to similarities, but it also has to take into account the differences. In this context, the value of education is related to presenting training activities for the individual's areas of ability, interest and intelligence and a teaching practice is successful to the degree that taking into account the cognitive, emotional, social, and physiological characteristics of the target students (Aktepe, 2005; Kuzgun & Deryakulu, 2006, p.9).

A teacher is one of the most important elements of the education system with the knowledge, skills and attitudes she/he has. Teachers who are practitioners of the curriculum should be able to put together many factors such as method, content, material, classroom structure, student characteristics for effective teaching. This is important for the effectiveness of the curriculum. All services in the school are for students and shaping the teaching according to their characteristics is necessary for attaining the aims of education. The curriculums of student-centered systems value every student equally and have a flexible structure that can be adapted to the student's situation. In this context, the diversification of teaching based on individual differences is both expected from teachers and anticipate them to possess it. Efficiency is defined as the knowledge and ability to fulfill one's duty to conduct a work (TDK, 2017) and the ways in which individuals perceive their efficiency shape their subsequent actions. The teaching profession is complex in its nature and the expectations of teachers to what to know and to be able to do what has a constantly changing dynamic nature (TED, 2009, p.4). Teacher efficiency is the belief in the ability of teachers to organize and conduct the actions needed to successfully perform a specific teaching task in a particular context (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998) and It is a concept developed in the context of Bandura's social cognitive theory. Conceptually, self-efficiency is the perception of an individual's capacity to organize and successfully exhibit the activities necessary to demonstrate a certain performance (Bandura, 1997; Shunk, 2009, p.105).

How teachers perceive their efficiency both affects designing and evaluating classroom teaching activities, classroom and time management as well as students' academic achievement, class participation, motivation etc. Teachers with a high perception of teaching efficiency devote their time to in academic learning predominantly, create sufficient experiences for their students, provide students with learning difficulties the success they need and reward them for their success (Gibson & Dembo, 1984). On the other hand, teachers with low teaching perceptions devote their time to non-academic studies, give up the students when they do not get fast results, criticize their students for their characteristics, and are in a tendency based on negative sanctions (Gibson & Dembo, 1984; Woolfolk & Hoy, 1990; Bandura, 1993). As Çubukçu & Girmen (2007) point out, individuals' beliefs in their capacities are shaped by what they can do with the knowledge and skills they possess; According to İzgar & Dilmaç (2008), teachers' achievement belief in the fulfillment of their duties and responsibilities ensures that they reach their desired goal sooner.

Today's teaching concept is openly advocating that every individual can learn in appropriate conditions. In the context of vocational education, teachers' knowledge about the subject and efforts to construct teaching should be emphasized and must be questioned. General self-efficiency of teaching profession consists of 6 qualification areas, 31 sub-competencies and 233 performance indicators published by the Ministry of National Education in our country in 2012, which are published and updated in 2017. Within this scope, the emphasis was placed on the sub-sufficiency of "*diversifying education by considering individual differences*" which is one of the six competencies among the general self-efficiency of the learning and teaching process. Ministry of National Education recently finalized the teaching profession's general efficiency and in this context, 3 basic competence fields namely "professional knowledge", "professional skills", "attitudes and values" and 65 indicators related to efficiency and efficiency belonging to these fields were published on December 2017. Within the scope of the professional competence area of the teachers, there is a demonstration "**B.1.3. Prepare flexible instruction plans considering the individual differences and socio-cultural characteristics of the students.**" This criterion requires teachers' efficiency to be examined in identifying the individual differences of students and performing practices related to the emerging situation. Furthermore, the perception of efficiency of candidate teachers in the pre-service training process is important in the development of teacher training curriculums. According to Özdemir (2008), personal judgments, self-efficiency beliefs and perceptions play an important role in teachers' and candidate teachers' to perform qualified teaching and to overcome the problems they encounter in the teaching process.

When the relevant literature in Turkey is examined, the existence of a large number of researches which have been carried out with teacher, teacher candidate and students for the perception of self-

efficiency has been found in our country. There are quantitative research-based studies in which the differences of self-efficiency perceptions of primary school teachers in terms of variables such as *gender education status, seniority, age, number of students, years of service, school environment, student self-concept, the teaching of critical thinking* (Korkut Babaoğlu, 2012; Özerkan, 2007; Yeşilpınar&Doğanay, 2014; Yılmaz&Çokluk-Bökeoğlu, 2008) are investigated. There are also studies mostly based on quantitative research, in which the self-efficiency perceptions of primary school teacher candidates are examined in terms of many variables such as *education of science, teaching music, outcome expectation, gender, age, school type, school, department, class level, achievement level, high school where they graduated, preference order the specialty and reason of the preference, willingness for curriculum preference, conceptions on being a teacher, attitude towards a job, the teaching of critical thinking* (Akbaş & Çelikkaleli, 2006; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Çevik, 2011; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Durdukoca, 2010; Karaduman & Emrahoğlu, 2011; Oğuz, 2012; Özdemir, 2008; Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013; Uysal & Kösemen, 2013; Yeşilpınar & Doğanay, 2014). However, there has been no study aimed to determine the perceptions of primary school teachers and candidate teachers regarding the design and implementation of the teaching process based on individual differences. While the adaptation of teaching to the individual differences of the learners is a constant emphasis on the studies on teacher competencies it is also required to be questioned (TED, 2009, p.8). In this respect, the research question poses the question "*How are the efficiency perceptions of primary school teachers and candidate teachers for designing and implementing teaching based on individual differences?*". In this context, the aim of the study is to determine the primary school teachers and teacher candidates' perceptions of efficiency in designing and implementing teaching based on individual differences. The following questions guided throughout the study:

1. How do the primary school teachers and teacher candidates explain the concept of individual difference and the process of teaching based on individual differences?
2. What is the educational status of the primary school teachers and teacher candidates related to the teaching process based on individual differences?
3. How do the primary school teachers and teacher candidates explain prior knowledge and skills, the speed of learning and the level of reasoning, learning styles, and the predominant intelligence areas?
4. What are the primary school teachers and teacher candidates' perceptions of efficiency and reasons on designing and implementing the course based on prior knowledge and skills, the speed of learning and the level of reasoning, learning styles and multiple intelligence areas?

## Method

### Research Design

This research is designed according to the phenomenology which is one of the qualitative research methods. Phenomenology study is a research design that aims to gain an in-depth understanding of the meaning or nature of the experience of individuals, which brings individuals' perceptions and experiences from their perspectives to the fore (Ersoy, 2016, p. 55; Patton, 2014, p.104). In this research, the focus is to determine the efficiency perceptions of the primary school teachers, working in different socio-economic schools, and the primary school teacher candidates, studying in both state and foundation universities, on designing and implementing the teaching process based on individual differences. Furthermore, the primary school teachers and teacher candidates' reasons for efficiency perceptions on designing and implementing the teaching process based on individual differences was also focused.

### Participants

Participants consisted of 23 primary school teachers working in state and foundation schools in Adana and Gaziantep during the 2017-2018 academic year and 20 primary school teacher candidates

from a foundation university in Gaziantep. Participants were selected according to the criterion sampling. The fact that primary school teachers are experienced and primary school teacher candidates have completed teaching-based courses are accepted as criteria. The opinions of the teachers and the school administration were also taken into consideration in determining the socio-economic conditions of the schools where the participating teachers are working. The professional seniority of the primary school teachers ranges between nine and 38 years. 13 of the teachers are female, and 10 are male. 10 of the primary school teachers are working in the schools from lower socio-economic level, six in the middle and seven in the upper socio-economic level schools. 4 of the teachers are teaching the second grade, 12 of them are teaching 3<sup>rd</sup> grade, and 7 of them are teaching 4<sup>th</sup> grade. 17 of the primary school teacher candidates are female, 3 of them are male, and 11 of them are in the 3<sup>rd</sup> grade, and 9 of them are in the 4<sup>th</sup> grade.

### **Data Collection Tools**

Interviewing is the primary data collection tool for obtaining the underlying structure and reality of experience in phenomenology research (Merriam, 2013, p.43). Additionally, phenomenology studies cover various data sources such as poetry, observations and documents (Creswell, 2016, p.79). In this context, data were collected through "**Demographic Characteristics Form**", "**Semi-Structured Interview Form Based on Individual Differences**" and "**Daily Lesson Plans**" which were developed by the researchers. In the form of demographic characteristics, there are items included gender, school type, socio-economic level of the school, level of education, professional seniority, working hours in the schools worked and interview dates in terms of primary school teachers. In the form of demographic traits there are also items about gender and in which class level they are for the primary school teacher candidates. In terms of individual differences in the semi-structured interview form, there were questions about «*prior knowledge and skills, the speed of learning and the level of reasoning, learning style, multiple intelligences*». The prepared interview form was first presented to the field experts, and then a pilot study was conducted with five primary school teachers for the clarity of the questions. The form was finalized in line with expert opinions and results obtained from the pilot study.

### **Data Collection Procedure**

In the study, the data were obtained with the interviews which were held during September and during the first week of October on the dates when primary school teachers and teacher candidates were available. The recorder was used during the interviews. In the research process, many of the teachers stated that they were uncomfortable with the use of a voice recorder, and their opinions were written on a paper with a quick note-taking technique. In order to avoid data loss, teachers' views were read and confirmed at the end of the process. Interviews generally took 25 to 30 minutes with primary school teachers and 15 to 20 minutes with teacher candidates. In the interviews conducted with the primary school teacher candidates, the opinions of the 3 teacher candidates were not included in the dataset because of obtaining opinions about one or two questions as well as because of the irrelevance of their opinions regarding the research. The samples of daily lesson plans samples were taken from the teachers after the interview.

### **Data Analysis**

Primary school teachers and candidate teachers were serialized and "T" for the primary school teachers and "TC" for the teacher candidates were used to represent the participants. The data obtained after the interviews were transferred to the computer and two data sets of 62 and 57 pages belonging to the primary school teachers and teacher candidates were obtained. According to the method of content analysis, the data were first converted into codes and then converted into findings by arranging them to the related themes. Findings of the study were transferred in the form of tables and frequency values. In the research findings, a direct citation was given for the opinions, and each quote was sorted according to the order of the teachers (T1), (T2) and etc. (TC1) and (TC2) for teacher

candidates. In the research, the documents obtained from the curricula were transformed into findings according to the descriptive analysis technique.

*Validity and Reliability Study*

Lincoln & Guba (1985) state that the expert controls is the most important method in ensuring the reliability of a study (Creswell & Miller, 2000). In this study, the data were given to a specialist who worked on "self-efficiency", the consistency between the encoder analyzes was investigated with the formula of " $P$  (Percent of Reconciliation) =  $[Na$  (Opinion Units) /  $Na$  (Opinion Units) +  $Nd$  (Visibility Separation)] X100" which was suggested by Miles & Huberman (1994, p.64). The reliability value of the two encoders was found as 86%, and unity was achieved by working on the unfamiliar themes or codes.

**Findings**

The findings of the study were presented in the order given below according to the sub-objectives. A separate title was created for each sub-purpose.

**Findings Related to the Individual Differences Concept Perception**

In Table 1, the cognitive structures of individual differences and concept perceptions of primary school teachers and teacher candidates are presented in relevant themes.

**Table 1.**

*Findings related to Individual Differences Concept Perceptions of Primary School Teachers and Teacher Candidates*

<b>Primary School Teachers</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Cognitive difference</b>	perception, ability, intelligence quotient and level, learning style, cognitive development, self-awareness, imagination, perspective, readiness, learning period, learning level	27
<b>Affective difference</b>	interests, favour, admirations, desires, personality structure, preferences, curiosity	20
<b>Physiological structure difference</b>	physical appearance	6
<b>Psychomotor difference</b>	actions	2
<b>Uniqueness</b>	individual authenticity	2
<b>Social difference</b>	family structure and culture of upbringing	1
<b>Guidance</b>	discovering good side	1
<b>Total</b>		<b>59</b>
<b>Primary School Teacher Candidates</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Distinctiveness uniqueness</b>	difference, individual authenticity	18
<b>Cognitive difference</b>	dominant intelligence area, intelligence level, perception style, the level of reasoning, ability, prior knowledge, learning style	13

<b>Affective difference</b>	appreciation, fear, motivation, personality traits, psychological structure, attitude, sadness, anger, joy	12
<b>Physiological structure difference</b>	physical appearance	9
<b>Social difference</b>	family structure, customs, material and moral life	3
<b>Theory</b>	multiple intelligence	1
<b>Total</b>		<b>56</b>

When Table 1 is examined, it is seen that the individual differences concept perceptions of primary school teachers were coded as **cognitive difference** that includes "perception, ability, intelligence level and quotient, learning style, cognitive development, self-awareness, imagination, perspective, readiness, learning period, learning level" (**f=27**), **affective difference** that includes "interests, tendency to love, admirations, desires, personality structure, preferences, curiosity" (**f=20**), **physiological structure difference** that includes "physical appearance" (**f=6**), psychomotor difference that includes "actions" (**f=2**), **uniqueness** that "includes individual authenticity" (**f=2**), **social difference** that includes "family structure and culture of upbringing" (**f=1**), **guidance** that includes "discovering good side" (**f=1**). Some quotes from the views of teachers on this theme and categories are given below:

«Physical structure, mentality, family structure, environment, the culture where the individual came from describes the individual differences. » (T4)

«The intelligence that comes to mind when we talk about individual differences is, in fact, the difference of ability, personality traits, cognitive styles, etc., from individual to individual. Even peers and even twins differs in terms of intelligence, interest, personal development, and so on. This difference is not a negative or disadvantageous aspect but rather it is richness if used correctly. » (T6)

«I can describe it as the fact that each student is in a different structure, the interests, talents and curiosities differ from each other, and also the learning period and level of each student is different. » (T18)

When Table 1 is examined, it is seen that the individual differences concept perceptions of primary school teacher candidates were coded **distinctiveness-uniqueness** as "difference, individual authenticity" (**f=8**), **cognitive difference** as "dominant intelligence area, intelligence level, perception style, the level of reasoning, ability, prior knowledge, learning style" (**f=13**), **affective difference** as "appreciation, fear, motivation, personality traits, psychological structure, attitude, sadness, anger, joy" (**f=12**), **physiological structure difference** as "physical appearance" (**f=9**), **social difference** as "family structure, customs, material and moral life" (**f=3**) and **theory** as "multiple intelligence" (**f=1**). Some quotes from the views of teacher candidates on this theme and categories are given below:

«Every individual has their own attitude. There is no such a thing as stereotyped human being. Each person's view, understanding and reaction to the events are different. Multiple intelligence theory is also a concrete example of the existence of individual differences.» (TC2)

«They are physical and emotional situations that the individual possesses. The individual's material and spiritual experience can also be subject to this disparity. The joys, sorrows, anger, height, hair, things they love or dislike are the differences between individuals. » (TC7)

### Findings Related to Describing the Education Process based on Individual Differences

In Table 2, findings related to the states of primary school teachers and teacher candidates explaining the teaching process based on individual differences are presented.

**Table 2.**

*Findings Related to Primary School Teachers' and Teacher Candidates' State of Explaining the Education Process Based on Individual Differences*

<b>Primary School Teachers</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Learner centeredness</b>	preferring different teaching methods and techniques, organizing plans and activities based on individual differences, benefiting from student's experience, benefiting from different skills, diversity and regulation of teaching according to multiple intelligences, education appropriate to the skills of students, student recognition practices	12
<b>Additional teaching service</b>	individual teaching, peer education, home teaching, devotion during breaks	6
<b>Reinforcement education</b>	Reinforcement education for the inclusive student, school counselling's support, involvement of the parents in the process	3
<b>Affective contribution</b>	education with showing interest-love, creating a positive classroom atmosphere	2
<b>Teacher efficiency</b>	education in the direction of the teacher's own ability and knowledge	1
<b>Total</b>		<b>24</b>
<b>Primary School Teacher Candidates</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Learner centeredness</b>	preferring different teaching methods and techniques, student recognition practices, cooperative education period, teaching based on different perception levels, education based on different individual levels, education oriented to needs, using different materials	17
<b>Teaching model</b>	philosophy of mastery learning model, preparation of the appropriate time and environment	2
<b>Teacher influence</b>	commitment to value judgments of teachers	1
<b>No idea</b>	-	2
<b>Total</b>		<b>22</b>

When Table 2 is examined, it is seen that the primary school teachers explain the education process based on the individual differences with subtitles like **learner centeredness** that is "preferring different teaching methods and techniques, organizing plans and activities based on individual differences, benefiting from student's experience, benefiting from different skills, diversity and regulation of teaching according to multiple intelligences, education appropriate to the skills of students, student recognition practices" (**f=12**), **additional teaching service** that is "individual teaching, peer education, home teaching, devotion during breaks" (**f=6**), **reinforcement education** that is "reinforcement



education for the inclusive student, school counselling's support, involvement of the parents in the process" (**f=3**), **affective contribution** that is "education with showing interest-love, creating a positive classroom atmosphere" (**f=2**), and **teacher efficiency** that is "education in the direction of the teacher's own ability and knowledge" (**f=1**). Some teacher opinions about this situation are given below.

«I am trying to create a classroom environment where everyone can be happy and enjoy the sense of accomplishment. They cannot do mathematic by instruction so I sing, I teach by playing games. I do not think it is right for 5 of 3 students in a class to come to the forefront. I'm moving according to the slow learners, I'm trying to find the middle way. Of course others are bored motivate them to peer education in the form of dividing the class, classical group separation. There are students at every level, in each group. I am always involving the parents in the process make them go to each other's house and have a group work. » (T3)

«Each student is different in learning skill, learning style, and ability to show what he or she is learning. The first step in this process is to get to know the students. The next step is to plan, design and implement teaching models, taking the differences into account for the learning outcomes to be taught, and get feedback. » (T22)

Two of the participant primary school teacher candidates could not provide a description of the teaching process based on individual differences. The remaining 18 primary school teacher candidates explained the education based on individual differences as **learner centeredness** that is "preferring different teaching methods and techniques, student recognition practices, cooperative education period, teaching based on different perception levels, education based on different individual levels, education oriented to needs, using different materials" (**f=17**), **teaching model** that is "philosophy of the mastery learning model, preparation of the appropriate time and environment" (**f=2**), **teacher influence** that is "commitment to value judgments of teachers" (**f=1**). Teacher opinions about this situation are given below.

«We can refer that as a teaching process plan which takes individual differences into account by using different activity materials, for students with individual differences. » (TC3)

### Findings of Educational Status Related to Teaching Individual Differences

In table 3, the findings of the educational status of primary school teachers and teacher candidates about having education related to the teaching based on individual differences are presented.

**Table 3.**

*Findings of the Educational Status of the Participants about Having Education Related to the Teaching Based on Individual Differences*

Primary School Teachers Who had Education		
Theme	Codes	Frequency
<b>In-service training</b>	active learning seminar, learner-teacher seminar, the training seminar for gifted children, education for children with attention deficit, education seminar for children with learning disabilities, braille alphabet education for visually impaired students	13
<b>Pre-service training</b>	special education course	1
<b>Reading the source</b>	following personal development books	1
<b>Total</b>		<b>15</b>
Partially Educated Primary School Teachers		

Theme	Codes	Frequency
<b>Pre-service training</b>	theory courses at university	5
<b>Personal experience</b>	individual effort and experience	2
<b>Teacher support</b>	getting help from coterie	1
<b>Total</b>		<b>8</b>
<b>Primary School Teacher Candidates Who had Education</b>		
Theme	Codes	Frequency
<b>Pre-service training</b>	teaching principles and methods lesson, individual recognition techniques lesson, one section in teaching lessons	13
<b>Primary School Teacher Candidates Who did not have Education</b>		7
<b>Total</b>		<b>20</b>

When Table 3 is examined, it is seen that the primary school teachers explain **in-service training** as "active learning seminar, learner-teacher seminar, the training seminar for gifted children, education for children with attention deficit, education seminar for children with learning disabilities, braille alphabet education for visually impaired students" (**f=13**), **pre-service training** as "special education course" (**f=1**), **reading the source** as "following personal development books" (**f=1**). The partially educated primary school teachers explain **pre-service training** as "theory courses at university" (**f=5**), **personal experience** as "individual effort and experience" (**f=2**), and **teacher support** as "getting help from coterie" (**f=1**). Seven of the primary school teacher candidates explained that they did not receive any education related to the teaching process based on individual differences. The education process of the primary school teacher candidates who stated that they received an education is under the title of **pre-service training** that is "teaching principles and methods, recognition techniques lesson, one section in teaching lessons" (**f=13**). Some excerpts from primary school teachers' and teacher candidates' views on this topic are given below.

«First, I had an active learning seminar. Later, I had the learner-teacher seminar. At university, theory and practice are so different, it is said that you are going to experience only when you go to teaching in classes, of course it is not even being said. There was something in the formation classes that was said but it was not enough but there were things for the integration training for those students we only took in the special education class. » (T4)

«In a course we had at university - I do not remember the name of the course- I was interested in the theory of multiple intelligences. We were informed about musical intelligence, visual intelligence, kinesthetic intelligence, numerical, verbal, logical, spatial intelligence. Of course, when we start our profession, it was left to our own talents. (Laughing). But it certainly has to be discussed. I think also the learning styles associated with this theory has been explained. We may have made presentations by doing group work on these, but I do not remember clearly. » (T6)

«I did not receive any special training in the teaching of individual differences. During my undergraduate studies, I learned about individual differences in a course content by taking courses. » (T10)

«Each individual has his own behavior and attitudes. There is not a stereotype of the human being. Each person's view, understanding and reaction to the events are different. Multiple intelligence theory is also a concrete example of the existence of individual differences. » (TC2)

### **Findings related to the identification of Prior Knowledge and Skills, the State of the Designing and Implementing the Course according to the Prior Knowledge and Skills and Perceptions of Efficiency**

In the study, it was questioned how primary school teachers and candidates designed/will design, implemented/will implement the course for students with different prior knowledge and skills, and whether they considered themselves adequately in this regard. Some quotation related to the views of primary school teachers and teacher candidates are given below:

*«In the planning and preparation sections of the lesson, I start the lesson with the stimulation of a story and questions about the prior information. If it is not at a sufficient level, I create a certain level again with both visual and auditory presentations. I make an appropriate assessment for each student with different questions. I always consider myself inadequate, I so I can't develop myself. I do not consider myself adequate in any subject or study. Because I think that this point of view will prevent you from developing. Also, when I say I am done I saw that there was always another window, especially for my students.»(T6)*

*«In order to learn their prior knowledge, I usually test out for the new subject, concept, process, principle and so on. Or, I can do question-and-answer before the next subject. I am adequate because I am doing a master's degree apart from undergraduate education. I updated my current information in the field of education.»(T12)*

*«I would try to determine the prior knowledge and skills of the students by dramatization in the first grade because they are in their playing period. I would try to apply different methods because students would not be at the same level. For instance, if the worksheet that I gave a student, who completed her/his development and has a high level of skills, is completed I would try to keep him occupied. I would give the second grader a worksheet and try to satisfy her/him. I would help the slow learner and support her/him myself to finish it. I am in the 3rd grade and of course, I think that some things have not clear yet but I believe in time I will complete myself and become an adequate teacher.»(TC8)*

As a result of the analysis, it was found that primary school teachers determine the prior knowledge and skills of the students by "asking questions, clues, reading comprehension activities, speaking and communication, dramatization, classroom observation, relating to daily life, investigating through cases" **during the education process (f=14)**, and by "written test, placement test, asking question" **during the lesson start(f=11)**. Primary school teachers stated that they design and practice the lesson for students with different prior knowledge and skills by **different teaching methods (f=13)** as "educational play, storyfication, painting, drama, writing poetry, visual and audio presentation, organizing information contest, research, peer education, individual study", **level focused(f=8)** as "assessment appropriate to their levels, considering the average level, convenience to the classroom level, suitability to the slow learner, giving homework", **teaching principles(f=1)** as "from simple to complex, from known to unknown", and **guidance support(f=1)** by planning the lesson with school counselor.

As a result of the analysis, it was found that the primary school teacher candidates can determine the prior knowledge and skills of the students by "educational play, observation, communication, asking question, determining the development level, brainstorming, group works" **during the lessons(f=23)** and by "formative assessment (midterm exam)" **during the lesson start(f=1)**. Besides, it is stated that the primary school teacher candidates can design and practice different education practices like "multiple intelligence theory, educational game, dramatization, additional activity, different activity, making visual and auditory presentation, using worksheets, using paintings, individual support, preparing a flexible curriculum" for students with **different prior knowledge and skills(f=16)**. In the research, the efficiency perceptions of primary school teachers on designing and practicing the lessons according to different prior knowledge and skills of the students were questioned. The teachers' perception of efficiency is stated as "no, I do not consider myself efficiency" (f=10), "I consider myself relatively efficiency" (f=8) and "yes, I consider myself efficiency" (f=5). Primary school teacher candidates perceive themselves as "no, I do not consider myself efficiency" (f=16), "I consider myself relatively efficiency" (f=3) and "yes, I consider myself efficiency" (f=1). The findings of the research in which the reasons for perceptions of

primary school teachers and teacher candidates on designing the lesson according to different prior knowledge and skills and perceptions of efficiency are also being questioned are presented in Table 4:

**Table 4.**

*Findings related to the Perceptions of Efficiency Reasons for Designing and Implementing the Lesson According to Different Prior Knowledge and Skills*

<b>Reasons for Primary School Teachers who Consider Themselves as Inefficiency and Relatively Efficiency</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Professional development/ experience</b>	the inadequacy of experience, obstruction of the development because of considering oneself as efficiency, lack of necessary education, effort to make the best, blurring of the teacher's efficiency because of the test technique	13
<b>Applicability of existing curriculum</b>	excess of academic, scientific methods and techniques, the load of course schedule, insufficient time	3
<b>Environment</b>	the nature of the working environment factor, the inadequacy of parent support	3
<b>Total</b>		<b>19</b>
<b>Reasons for Primary School Teachers who Consider Themselves as Efficiency</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Professional development/ experience</b>	continuing graduate education, reading educational books, dependence on observations, attending seminars	5
<b>Total</b>		<b>5</b>
<b>Reasons for Primary School Teacher Candidates who Consider Themselves as Inefficiency and Relatively Efficiency</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Professional development/ experience</b>	inadequacy of experience	18
<b>Pre-service training</b>	continuing university education	1
<b>Total</b>		<b>19</b>
<b>Reasons for Primary School Teacher Candidates who Consider Themselves as Efficiency</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Language skills</b>	communication and expression efficiency	1
<b>Total</b>		<b>1</b>

According to the findings presented in Table 4, the primary school teachers who consider themselves as inefficiency and relatively inefficiency attributed this to these factors; **professional development/experience** that is "the inadequacy of experience, obstruction of the development because of considering oneself as efficiency, lack of necessary education, effort to make the best,

blurring of the teacher's efficiency because of the test technique" (f=13), **application of existing curriculum** that is "excess of academic, scientific methods and techniques, the load of course schedule, insufficient time" (f=3), **environment** that is "the nature of the working environment factor, the inadequacy of parent support" (f=3). The primary school teachers who consider themselves as efficiency, on the other hand, showed **professional development/experience** that is "continuing graduate education, reading educational books, dependence on observations, attending seminars" as the reason (f=3). The primary school teacher candidates who consider themselves as inefficiency and relatively inefficiency emphasized to **pre-service training** because of "inadequacy of experience" (f=18) and **pre-service training** because of "continuing to graduate education" (f=1). One of the primary school teacher candidates stated that s/he relies on her/his **language skills** because of "communication and expression efficiency" (f=1).

#### **Findings Related to Designing and Implementing the Lesson and Perceptions of Efficiency According to the Speed of Learning, the Level of Reasoning**

In the study, how the primary school teachers and teacher candidates designed/will design, implemented/will implement the lesson for students with different learning and the level of reasoning and do they consider themselves as efficiency in this was being investigated. Some of the quotations of primary school teachers and teacher candidates on this issue are given below.

*«I mean, not thoroughly. But in some subjects I work in two separate levels or in three separate levels, or at the beginning I start from easy and make it harder in the development process. Apart from that, in activities we will do in visual arts, I try to give the easy task to children who can do better and give the hard tasks to children who can do better and faster by bringing a few different topics related to the same subject. It is not enough. I do not feel myself that way. I cannot feel I can keep up with that child. Sometimes it is not possible them to reach my goals ... Perhaps, because I am not satisfied with slight development. »(T4)*

*«I make sure that the student will be fully attentive to the material or object that has been brought or will be brought to the class. I think that I can attract the attention of all the students who have different the speed of learning with the surprises which are done in the class. I consider myself efficiency. Because even the worst student can express her/his opinions about the subject taught even with minimal expression. »(T11)*

*«If some students have a high speed of learning, I try to make them solve the examples at a difficult level in the class when we solve problems after teaching the topic. For students with low speed of learning, I try to explain how to solve the example while observing the students. I consider myself inefficiency in this regard because I have no practice experience in the field. »(TC13)*

As a result of the analyzes made, it is found that primary school teachers design and implement their lessons based on the student relativism principle by using **teaching methods** like "repetition, keeping attention and curiosity alive, giving right to speak, benefiting from peer education, involving parents to the process, individual learning, group work, drama, questioning" (f=20), and by using **student relativism principle** like "devoting to each student a different time and period, asking questions suitable to the level, planning the lesson according to different levels, planning the lesson according to the average level, evaluating the student development individually, following the development, not using one-type activity, using different methods and techniques" (f=11). Primary school teacher candidates, on the other hand, stated that they can design and implement the lesson by using **teaching methods** like "using current methods and techniques, taking family support, peer education, individual teaching, supporting with examples, repetition, peer education, group work, educational games, making them communicate", by using **student relativism principle** like "benefiting from different sources, preparing different worksheets, planning the lesson according to low level of reasoning, planning the lesson according to average level of reasoning, separating into groups according to level, preparing additional activities, detecting the students' deficiencies" (f=16), and by using **affective outcome** like "making them like the lesson, ensuring the motivation" (f=2).

In the research, the perceptions of primary school teachers and teacher candidates on designing and practicing the lessons according to different the speed of learning and the level of reasoning of the students and the reasons for this situation were questioned. The obtained findings showed that the teachers' perceptions are stated as "yes, I consider myself efficiency" (f=10), "I consider myself relatively efficiency" (f=7), "no, I do not consider myself efficiency" (f=6); and the primary school teacher candidates' perceptions are stated as "no, I do not consider myself efficiency" (f=13), "I consider myself relatively efficiency" (f=4), and "yes, I consider myself efficiency" (f=3). The findings of the research in which the reasons for perceptions of primary school teachers and teacher candidates on designing and implementing the lesson according to different speed of learning and the level of reasoning, which were also being questioned, are presented in Table 5.

**Table 5.**

*Findings Related to the Reasons for Perceptions of Primary School Teachers and Teacher Candidates on Designing and Implementing the Lesson According to Different the Speed of Learning and the level of Reasoning*

<b>Reasons for Primary School Teachers who Consider Themselves as Inefficiency and Relatively Efficiency</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Professional development/ experience</b>	the inadequacy of vocational education, desire to achieve better, failing to reach the student	6
<b>Applicability of existing curriculum</b>	the inadequacy of physical conditions, the inadequacy of time and equipment, the load of the course schedule	5
<b>Environment</b>	parental indifference	1
<b>Total</b>		<b>12</b>
<b>Reasons for Primary School Teachers who Consider Themselves as Efficiency</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Professional development/ experience</b>	trusting in the effort to reach every student, doing research, relying on professional development, believing in observations, even the lowest student's ability to express herself/himself	5
<b>Teaching technique</b>	including visual, written and oral activities, playing games, recalling, storifying the subject	4
<b>Learner's features</b>	homogeneous class characteristic	2
<b>Learning output</b>	the success of making them to reach the learning outcome, even the lowest student's ability to express herself/himself	2
<b>Total</b>		<b>13</b>
<b>Reasons for Primary School Teacher Candidates who Consider Themselves as Inefficiency and Relatively Efficiency</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Professional development/</b>	inadequacy of vocational education, desire to	16

<b>experience</b>	achieve better	
<b>Pre-service training</b>	inadmissibility of courses	1
<b>Total</b>		<b>17</b>
<b>Reasons for Primary School Teacher Candidates who Consider Themselves as Efficiency</b>		
<b>Professional knowledge</b>	relying on the method and technical knowledge	3
<b>Total</b>		<b>3</b>

According to Table 5, the primary school teachers who consider themselves as efficiency stated **professional development/experience** that is "trusting in the effort to reach every student, doing research, relying on professional development, believing in observations, even the lowest student's ability to express herself/himself" (f=4), **teaching technique** that is "including visual, written and oral activities, playing games, recalling, storifying the subject" (f=4), **learner's features** that is "homogeneous class characteristic" (f=2) as reasons. The primary school teachers who consider themselves as inefficiency and relatively inefficiency stated professional **development/experience** that is "the inadequacy of vocational education, desire to achieve better, failing to reach the student" (f=6), **applicability of existing curriculum** that is "the inadequacy of physical conditions, the inadequacy of time and equipment, the load of the course schedule" (f=5) and **environment** that is "parental indifference" as reasons. The primary school teacher candidates who consider themselves as inefficiency and relatively inefficiency stated **professional development/experience** that is "inadequacy of vocational education, desire to achieve better" (f=16) and **pre-service training** that is "inadmissibility of courses" (f=1) as reasons. The primary school teacher candidates who consider themselves as efficiency stated **professional knowledge** that is "relying on the method and technical knowledge" (f=3) as reasons.

#### **Findings related to Determining Learning Styles, Designing and Implementation Conditions and Perceptions of Efficiency**

In the study, how primary school teachers and teacher candidates determine the learning styles of students, how they designed/will design, implemented/will implement the lesson according to the learning styles of students and do they consider themselves as efficiency in this was being investigated. Some of the quotations of primary school teachers and teacher candidates on this issue are given below.

*«In general, I do not apply different styles in the class. I use projections. I saw that they learn better by seeing and hearing. I can give them as writing. I cannot apply a different style to each child. I teach to the whole. I say them to write down a little quote where it needs to be drawn. It is intermediate I guess. I have a lot to learn.»(T2)*

*«I determine. There are learning style tests. There are internet sites that do these tests. I do activities that cover all learning styles. I do experiments that everyone can do in class. I show the experiment to each student. I teach the subject by using tools and equipment. I ask questions, I make anyone answer whether they rise hand or not. I make students to find the answers. I give examples from daily life, current events. I use the board well. I take students in front of the board whether they rise hand or not, I made them do a drawing, solve problems. I use slides about the subject. Let students have opportunities to ask questions and find answers. I make sure the topic is repeated. I make students to summarize the subject with their own words. I write summary and important points on the board. I consider myself efficiency. I improved myself. I have observed students for many years. »(T19)*

*«I have to know them very well in order to determine the learning styles of the students. I determine their styles by presenting these styles to students, by discovering their interests. For example, I could teach math in physical education lessons by playing or racing. I can teach science visually by using*

*materials. I can teach history by using logical-mathematical reasoning and reinforce by giving cause-effect. That's why I consider myself efficiency. »(TC7)*

In the study, 22 of the primary school teachers stated that they determined the learning styles of the students through "**observation and experience**" (f =19) and "**using inventor**"(f=3) and one of them stated that she/he does not determine the learning style of the students. Teachers expressed that they design and implement the lesson for students with different learning styles with **different learning applications** like "singing, dramatization of the reading texts, writing poem, storifying, stimulation, drawing/painting, role playing, learning by writing, relating with other courses, playing educational games, making them communicate, experimenting, asking question, making student to find the answer, ensuring the active participation of each student, giving examples from daily life, expressing with their own words, repetition, triggering different sense organs (f=29) and **materials** like "using projection/slides, using CD for students who cannot learn verbal topics, benefiting from library, using the board, using laboratory-workshop" (f=6) and "teaching in an average way, individual attention" (f =2). While (f=18) of primary school teacher candidates said that they determine the learning styles of students through "**observation and experience**"(f=17) and "**concept teaching**"(f=1), two of the teacher candidates stated that they have no idea about this issue. The primary school teacher candidates who said that they can determine the learning styles, stated that they can design and implement the lesson through **different teaching practices** like "singing, animating, simulating, drawing/painting, relating with other courses, playing educational games, giving examples from daily life, benefiting from multiple intelligence applications, creating a lively classroom atmosphere, asking question, going down to imagination world" (f=25) and **using materials** like "watching video, using projection/slides" (f=3).

In the research, the perceptions of primary school teachers and teacher candidates on designing and practicing the lessons for students with different learning styles were questioned. The obtained findings showed that the primary school teachers' perceptions are stated as "**no, I do not consider myself efficiency**" (f=10), "**yes, I consider myself efficiency**" (f=9), and "**I consider myself relatively efficiency**" (f=4); the primary school teachers' perceptions are stated as "**no, I do not consider myself efficiency**" (f=11) and "**yes, I consider myself efficiency**" (f=9). The findings of the research in which the reasons for perceptions of primary school teachers and teacher candidates on designing and implementing the lesson for students with different learning styles was questioned are presented in Table 6.

**Table 6.**

*Findings Related to Reasons of Perceptions of Designing and Implementing Lesson According to Learning Styles*

<b>Reasons for Primary School Teachers who Consider Themselves as Inefficiency and Relatively Efficiency</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Professional development/ experience</b>	inadequacy of vocational education	12
<b>Applicability of existing curriculum</b>	inadequacy time , load of course schedule	2
<b>Total</b>		14
<b>Reasons for Primary School Teachers who Consider Themselves as Efficiency</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Current curriculum</b>	adequate activities	5
<b>Professional</b>	considering experience as enough	2



<b>development/ experience</b>		
<b>Testing tool</b>	being able to use a learning style determination scale	2
<b>Total</b>		<b>9</b>
<b>Reasons for Primary School Teacher Candidates who Consider Themselves as Inefficiency and Relatively Efficiency</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Professional development/experience</b>	inadequacy of experience	11
<b>Total</b>		<b>11</b>
<b>Reasons for Primary School Teacher Candidates who Consider Themselves as Efficiency</b>		
<b>Pre-service training</b>	relying on the educational process, relying on method knowledge	9
<b>Total</b>		<b>9</b>

When the findings presented in Table 6 were examined, it was found that the primary school teachers who consider themselves as inefficiency and relatively inefficiency stated **professional development/experience** "inadequacy of vocational education" (**f=12**) and **applicability of existing curriculum** "inadequacy time, load of course schedule" (**f=2**) as reasons. The primary school teachers who consider themselves as efficiency stated **current curriculum** "adequate activities" (**f=5**), **professional development/experience** "considering experience as enough" (**f=2**) and **testing tool** "being able to use a learning style determination scale" as reasons. The primary school teacher candidates who consider themselves as inefficiency and relatively inefficiency stated **professional development/experience** "inadequacy of experience" (**f=11**) and the ones who consider themselves as efficiency stated **pre-service training** "relying on the educational process, relying on method knowledge" (**f=9**) as reasons.

#### **Findings related to Identification of Dominant Intelligence Quotient, Designing and Implementing Multiple Intelligence Activities and Perception of Efficiency**

In the study, how primary school teachers and teacher candidates identify the dominant intelligence quotient of students, how they designed/will design, implemented/will implement the lesson according to the multiple intelligence activities and do they consider themselves as efficiency in this was being investigated. Some of the quotations of primary school teachers and teacher candidates about multiple intelligence practices are given below:

*«I cannot identify... I think I'm inefficiency. I am Inadequate especially in the development of musical and visual intelligence. »(T10)*

*«First, I teach in a way that it appeals to the whole classroom. Then I identify the students who do not understand with the measurement-evaluation, I teach the subject in different ways. The most important assistant here is the power observation. I distinguish children who are interested in music, plays, writing, speaking and telling things by observing children and calling them to the board. I consider myself as efficiency by taking these into account. »(T8)*

*«There are 8 different intelligence areas. I would observe the features and what they can be successful in. In the courses, I would organize activities that will prove them some kinds of intelligence such as musical, visual intelligence. I consider myself efficiency because of learning intelligence theories in our education courses. »(TC12)*

In the study, 18 of the primary school teachers reported that they identify the dominant intelligence areas of the students through **observation and experience(f=12)**, **applying the activities in the curriculum(f=3)**, **using inventory(f=2)** and **exams(f=1)**, five of them stated that they do not identify the dominant intelligence areas. Primary school teachers expressed that they use **different teaching practices** like "involving parents in the process, writing poem, painting, animation, singing, storifying, peer education, mental play, puzzle solving, using slides, puzzles, learning with educational games, travelling, group work, empathizing, organizing breakfasts, keeping diary, tap out, playing chess, folk dance, playing an instrument, directing to club activities" (**f=54**), when designing and practicing multiple intelligence activities. 17 of the primary school teacher candidates said that they could identify the dominant intelligence areas of the students. Teacher candidates expressed that they can use activities such as **observation and experience (f=13)**, **determining the interest in the lesson(f=2)**, **examinations(f=1)** and **practices(f =1)**. Three of the teacher candidates stated that they do not know how to identify the dominant intelligence areas of the students. Primary school teacher candidates stated that they can use **different teaching practices** like "involving parents to the process, storifying, taking care of a plant, educational game, triggering their imagination, writing poem, painting, animation, singing, using slides" (**f=20**) while they design and implement multiple intelligence activities.

In the research, how primary school teachers and teacher candidates perceive themselves on designing and practicing lessons according to multiple intelligence approach and the reasons for that were questioned. The obtained findings showed that the primary school teachers' perceptions are stated as "yes, I consider myself efficiency" (**f=11**), "no, I do not consider myself efficiency" (**f=10**), and "I consider myself relatively efficiency" (**f=2**); in terms of primary school teacher candidates it was stated as "no, I do not consider myself efficiency" (**f=13**), "yes, I consider myself efficiency" (**f=6**) and "I consider myself relatively efficiency" (**f=1**). The findings of the research in which the reasons for perceptions of primary school teachers and teacher candidates on designing and implementing lesson according to multiple intelligence practices was questioned are presented in Table 7:

**Table 7.**

*Findings related to the Reasons for Perceptions of Designing and Implementing Lesson According to Multiple Intelligence Activities*

<b>Reasons for Primary School Teachers who Consider Themselves as Inefficiency and Relatively Efficiency</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Applicability of existing curriculum</b>	the inadequacy of school facilities, the load of curriculum, inadequacy of material, crowded classroom population, the inadequacy of time	7
<b>Professional development/ experience</b>	inadequacy of experience	5
<b>Total</b>		<b>12</b>
<b>Reasons for Primary School Teachers who Consider Themselves as Efficiency</b>		
<b>Theme</b>	<b>Codes</b>	<b>Frequency</b>
<b>Professional development / experience</b>	adequacy of experience	<b>10</b>
<b>Current Curriculum</b>	considering activities as enough	1
<b>Total</b>		<b>11</b>
<b>Reasons for Primary School Teacher Candidates who Consider Themselves as Inefficiency and</b>		

Relatively Efficiency		
Theme	Codes	Frequency
Professional development / experience	inadequacy of experience	14
<b>Total</b>		<b>14</b>
Reasons for Primary School Teacher Candidates who Consider Themselves as Efficiency		
Theme	Codes	Frequency
Pre-service training	relying on the education process	6
<b>Total</b>		<b>6</b>

According to Table 7, primary school teachers who consider themselves as inefficiency and relatively inefficiency stated **applicability of existing curriculum** "the inadequacy of school facilities, the load of curriculum, inadequacy of material, crowded classroom population, the inadequacy of time" (f=7) and **professional development/experience** "inadequacy of experience" (f=5) as reasons. The primary school teachers who consider themselves as efficiency stated **professional development/experience** "adequacy of experience" (f=10) and "considering activities as enough" (f=1) under the scope of **current curriculum** as reasons. In terms of the primary school teacher candidates who consider themselves as inefficiency and relatively inefficiency, the reason was **professional development/experience** that is "inadequacy of experience" (f=14), and for the ones who consider themselves efficiency the reason was **pre-service training** that is "relying on the education process" (f=6).

#### Findings Related to Analysis of Lesson Plans

In the research, the plan samples of the teaching process based on individual differences from the primary school teachers were asked. The statuses of the primary school teachers (N=23), who participated in the research, regarding the subject, are shown in Table 8.

**Table 8.**

*Findings of Primary School Teachers' Daily Plan Preparation Status*

Codes	Frequency
Using a pre-prepared plan	23
Not planning a teaching process based on individual differences	23
Not reflecting the teaching based on individual differences into prepared plans	23
Acting according to the request of the school administrator	1

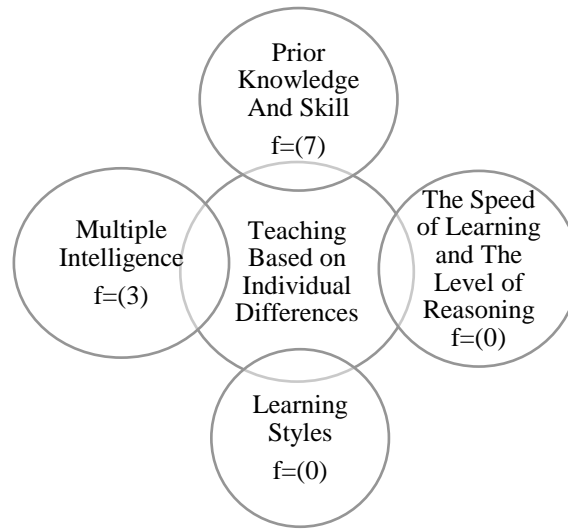
Findings presented in Table 8 show that primary school teachers do not use pre-prepared plans (f=23), they do not plan teaching process based on individual differences (f=23), they do not reflect the teaching based on individual differences into pre-prepared plans (f=23) and they act according to school principal's request (f=1). Teachers' views on the subject as follows:

*"Even if I couldn't get clear answers, I ask open-ended questions about the subject.... I do not apply to paper."(T2)*

*“No, I haven’t used it. We use the inventory if the administration wants it. That’s all we do. We do not do it since the administration doesn’t pressure us on paperwork. Well, do we not practice it in the class? We practice it, in any case...” (T4)*

*“I am using pre-prepared plans. I cannot plan every lesson. We have limited in time anyway...” (T5)*

In the research process, primary school teachers were asked for their pre-prepared plans they used in lessons and the plans were analyzed in the way of “prior knowledge skill, the speed of learning and the level of reasoning, learning style and multiple intelligence practices”. The situation of the collected 26 lesson plans related to the teaching of individual differences are presented in Figure 1:



**Figure 1.** Situations of Daily Lessons Plans' Teaching Based on Individual Differences

Figure 1 shows the prior knowledge and skill activities primary school teachers uses in pre-prepared lesson plans ( $f=7$ ), practices towards speed of learning and the level of reasoning ( $f=0$ ), emphasis and practices on learning styles ( $f=0$ ) and multiple intelligence practices ( $f=3$ ).

### Discussion & Conclusion

The aim of the study is to determine the primary school teachers and teacher candidates' perceptions of efficiency in designing and implementing teaching based on individual differences. The findings from the research show that the conceptual perceptions of primary school teachers and candidates about individual differences can vary. This situation reveals that the perceptions of primary school teachers and candidates are similar literature classification of what individual differences are and they are also aware of the content's features. Findings reveal that the concept of individual differences for both groups is heavily structured within the cognitive and affective traits. Especially, the reason why the teaching process more influenced by these two factors can be related to said construct.

Student's past in learning (cognitive-affective) and certain changes regarding the quality of educational services can significantly reduce the differences between students (Bloom, 1998, p.1998). In the research, primary school teachers and candidates stated that the teaching process of individual differences was conducted and could be carried out as mainly learner focused and additional teaching serviced. Both primary school teachers and candidates see as approvable to use different teaching method and techniques for the teaching based on individual differences, benefit from students' experience, paying attention to the students' perception, talent and skills, including multiple intelligence practices and one on one teaching,

peer education, home education, taking time in breaks. This situation shows that primary school teachers and candidates can provide service suitable to learners with different characteristics than each other. These findings overlap with the conclusions of Turgut et al. (2006)'s research, related to the individual differences in reflecting the teaching, where they study the views of high school and middle school teachers where the teachers are aware and careful of the students' individual differences.

Findings from the research reveal that primary school teachers are trying to maintain their occupational development within the in-service teaching. As is well known, non-formal education continues to function as part of system to eliminate the shortcomings. Majority of primary school teachers and candidates stated that they have not received sufficient training before the service of planning and practicing the teaching process based on individual differences. Hervie & Winful (2018) stated that pre-service training programs are very important in order to improve the skills, knowledge and performance of teacher candidates. When the applied YÖK teacher training curriculum is examined, there is no separate lesson in the theme of teaching based on individual differences. Teaching staff can give place to this subject by including in education lessons or individual recognition techniques lesson or taking courses from the instructors who are specialized in that subject. Occupational development is a process of thought as life-long learning. As Seferoğlu (2004) explains, a well-educated teacher can provide positive learning conditions for students. That is why; the existence of a continuous support provided to teacher in occupational development is of great importance. Doğanay (2008) states that the preparation of a curriculum by high standards is not enough for its effective implementation and for it to be the effective curriculum it requires a preparation of efficient pre-service teacher training, consistent with the curriculum, an efficient in-service training for everyone involved in the curriculum (teacher, administrator, supervisor etc.) and course book related to curriculum and lesson materials. Similarly, Osamwony (2016) states that the need for in-service training for the development of teachers' performance and motivation in their fields is a nonignorable necessity. Findings from the research also reveals that primary school teachers needs more in-service training and primary school teacher candidates needs to receive training and their teaching planning efficiency should be strengthened.

In learner profiles, among the basic cognitive features that influence the learning process, are prior knowledge and skills. In the constructivist learning process it is also one of the basic conditions for the students to act with prior knowledge and skills. Each student brings the class, obtained in various ways, academic or non-academic, their technical, daily, etc. past information with real life experiences. Prior knowledge is the determinant for future learning and what people can learn depends on what they know in advance (Şimşek, 2006, p.139). Hailikari, Katajavuori, & Lindblom-Ylänne (2008) stated that identifying students' priorknowledge can be used for a variety of purposes, such as determining the appropriate level to initiate the course, providing feed back to students, grouping students according to the irabilities, and closing the gap between teacher expectations and student acquisitions. In the research, primary school teachers and candidates stated that in the learning process they were and can able to identify students' prior knowledge and skills during the beginning of the course and during the course. It also stated that through the various teaching methods the course can be planned and practiced for the students' with different prior knowledge and skills. However, it came to light that the primary school teachers and candidates' perceptions of efficiency are *inadequate* in planning and practicing the course for the students with different prior knowledge and skill. As a justification for this situation, lack of experience for both primary school teachers and candidates and also for primary school teachers, the burdens of the curriculum and time insufficiency have been shown. These findings show similarity to the Turgut et al. (2016)'s study where the teachers, who can't show enough attitude to identify the prior knowledge, don't have enough time and can't get outside of the curriculum.

The other learning profile that primary school teachers meet in the classroom is the difference in speed of learning and the level of reasoning. The research indicates that primary school teachers and candidates can plan and practice the course for the students with different speed of learning and the level of reasoning through the use of various teaching techniques and learning based practices. However, it is understood that the perception of both primary schools teachers and candidates about this subject are *insufficient*. Both

primary school teachers and candidates shown lack of experience for this situation and also for primary school teachers; ill-suited physical conditions, burden of the curriculum, lack of time and material is shown as a reason. Commitment to the curriculum and the effort to use the time effectively are common goals for all the teachers. In this context, it can be shown that teachers practicing said activities in curriculum and trying to finish in time might be the reason why they have not address to the other factors.

Among the learner profile, learning style is widely studied both in country and abroad. Determining the students learning style helps to prepare the environment that facilitate information structuring and provides an organized system for individualized instructional system for teaching practices (Kılıç & Karadeniz, 2004; Kaf Hasırcı, 2005). In this research, more than half of the primary school teachers expressed that they identify the learning styles with observation and experience. This situation can be explained by the fact that teachers prefer observation more while getting to know their students. Similarly, primary school teacher candidates express that they can spot the teaching styles mostly with their observation and experience. Furthermore, primary school teachers and candidates have explained that they can perform the teaching process based on learning styles with different teaching techniques and materials. However, both groups see themselves *inadequate* mostly because of the lack of experience. Teachers having self-sufficiency is related to the education provided in faculties (Doyle, 1997). For this reason, both in-service training and pre-service training processes should be given opportunity for the teachers to gain experience.

Another practice that draws attention to individual differences is the Multiple Intelligence Theory. In the research, the majority of the primary school teachers express that they identified the dormant intelligence areas of students through observation and experience and they have enriched the learning process with different teaching practices for the development of their intelligence. Similarly, primary school teacher candidates stated that they can find their students' dormant intelligence areas with observation and experience and they will be able to improve the intelligence capacities using different teaching techniques. The findings show that half of the primary school teachers see themselves as *adequate* on the subject of planning and practicing the lesson for multiple intelligence approach and other half sees themselves as *inadequate*. Primary school teachers who do not see themselves adequate or partly enough bases this on lack of experience, lack of school facilities and materials, heavy curriculum, limited time and crowded classroom. Primary school teachers who see themselves adequate have attributed this to their experience and their activities. Primary school teacher candidates perceive themselves as *inadequate* because of their lack of experience. Multiple intelligence practices are one of the basic approaches of the existing MEB primary school curriculum and the existence of the practice is not new to our teachers. For this reason, there are examples of activities in the curriculum and our teachers' knowledge and experience are strengthened. The fact that primary school teachers feel insufficient and are having trouble with curriculum adaptation and school facilities is similar to lack of many practices. In addition, these results are consistent with the results of İnan & Erkuş's study (2016) in which they evaluate the views of teachers about the applicability of multiple intelligence theory in primary schools. In their study it was found that the teachers do not find the education and teaching environment where they can apply the multiple intelligence theory, they have concerns to change the curriculum, and they do not have enough knowledge related to the theory. Although primary school teacher candidates have information to practice multiple intelligence activities, not taking part in the field yet causes them to feel insufficient.

Another handicap emerging from the research findings is the fact that primary school teachers use daily pre-prepared plan and does not use a lesson plan specific to their own classes and such a design it is not expected from them. According to Koç (2006, p.210), some experienced primary school teachers says that they do not make plans beforehand but form them in their heads. As is known, in every lesson plans, examination of prior knowledge and skills, attentions to the speed of learning and the level of reasoning, multiple intelligence activities or teaching design in accordance to learning style are not clearly expressed. For this reason, the lesson plans given by the primary school teachers for the research were insufficient for the purpose of the research and limited the research.

As a result, primary school teachers give place to the practices to identify prior knowledge and skills, learning styles and dormant intelligent areas and primary school candidates have an awareness of how to do it. In addition, while primary school teachers plan and practice teaching process while considering the individual differences in the scope of the research, primary school teacher candidates offer practice examples similar to the primary school teachers' knowledge and experience. However, both groups do not perceive themselves as adequate in planning and practicing teaching process based on different prior knowledge and skills, the speed of learning and the level of reasoning, learning styles and multiple intelligence. This situation shows that training of primary school teachers' and candidates' should be strengthened. In this context;

- In YÖK (Council of Higher Education) teacher training system, a practice focused lesson can be designed for identifying individual differences.
- Primary school teachers may be given the opportunity to take frequent in-service training seminar in order to gain efficiency for performing teaching based on individual differences.
- Academic resources may be prepared for primary school teachers and candidates to address the identifying the individual differences and to organize proper teaching design.

## Türkçe Sürümü

### Giriş

Her öğrencinin biricik görülmesi ve öğrenciyi tanıma çabası öğrenci merkezli sistemlerin temel vurgularındandır. Bir sınıftaki öğrencilerin seçilmiş tek yöntemle davranış kazanmalarını beklemek, genel olarak karmaşık yapıdaki insanın doğasına aykırı bir taleptir. Öğrenenlerin birbirlerine benzer yönleri olduğu kadar onları birbirlerinden ayıran özellikleri de vardır. Öğretim, açıkça ifade edilen bu farklılıklardan hareket ettiğinde öğrenme amaçlarına öğrencilerin ulaşması açısından kapsayıcılığını gösterebilmektedir. Bilindiği üzere öğretmenler aynı sınıf ortamında hızlı ve yavaş öğrenen, muhakeme seviyesi diğerlerinden daha güçlü ya da zayıf olan, ilgi, tutum ve ön bilgi düzeyi açısından farklılık gösteren, farklı alanlarda güçlü performans sergileyen öğrencilerle karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin öğrencilerini tanıması ve özelliklerini odağa alması, onların öğrenme ihtiyaçlarını karşılama şansını artırmaktadır. Eğitim programlarının “her çocuk öğrenebilir ilkesinden” yola çıkılarak hazırlandığı ve etkinlikleri ortak kıldığı düşünülürse bu noktada öğretmenlerden çeşitli alanlarda birçok yeterlik kazanmış olmaları beklenmektedir.

Öğretim, program, okul politikaları ve uygulamaları üzerinde farklılıkların önemli bir etkisi vardır (Slavin, 1996, s.112) ve bu farklılıklar sınıf ortamlarının zenginliğidir. Farklılıklar, birçok dış faktöründe etkisiyle öğretim sürecini yönetmeyi zor kılarsa da öğretmenlerin mesleki bilgileri işi kolaylaştırma gücündedir. Jonassen & Grabowski (1993, s.4-5), öğrenenlerin birbirlerinden *genel zihinsel yetenekleri, ön bilgileri, başarı güdülere, biliş üstü kontrolleri, bilgiyi edinme ve organize etme stilleri, öğrenme stilleri* bakımından farklılaştıklarını ifade etmişlerdir. Smith & Ragan (1999, s.55) öğrenen özelliklerini **bilişsel** (zeka bölümü, yetenek türü ve düzeyi, bilişsel gelişim düzeyi, dil gelişim düzeyi, okuma düzeyi, sözcük bilgisi düzeyi, görsel okuryazarlık düzeyi, bilişsel biçimi/öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri, ön bilgi düzeyi), **duyuşsal** (kişilik yapısı, ilgileri, güdülenme tür ve düzeyi, tutumları, akademik benlik algısı, kaygı düzeyi, denetim odağı, epistemolojik inançları, öz-yeterlik inancı, diğer inançları), **toplumsal** (akran ilişkileri, otoriteye karşı tepkileri, ahlaki gelişim düzeyi, rol modelleri, işbirliği yapma ya da yarışma eğilimi, ırksal kökeni, sosyo-ekonomik düzeyi, aile yapısı ve desteği), ve **fizyolojik** (duyuşsal algılama kapasitesi, beynin bilgi işleme kapasitesi, genel sağlık durumu, cinsiyeti, yaşı) olarak gruplandırmışlardır (akt. Kuzgun & Deryakulu, 2006, s.9). Heacox (2012, s.7-10) ise öğrenme sürecini etkileyen öğrenen farklılıklarını “*bilişsel yeterlikler, öğrenen profilleri (öğrenme stilleri, çoklu zekâ alanları, kişisel ve program bağlantılı konu alanı ilgileri, motivasyon vb.) sosyo ekonomik düzey ve aile faktörleri, kültürel ve etnik etkiler, hazırbulunmuşluk, öğrenme hızı, öğrenmeye verilen değer ve öğrenenin kendine duyduğu güven*” olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde Morrison, Ross, & Kemp (2004, s.59-71), öğrenenlerin *akademik başarıları, ön bilgileri, yaş ve olgunlaşma düzeyleri, motivasyon ve tutumları, beklenti ve mesleki arzuları, zaman yönetimi deneyimleri, önceki ve mevcut iş ve çalışma deneyimleri, özel yetenekleri, mekanik becerileri, farklı çevresel koşulları altında çalışma yetenekleri* açısından **bilişsel, duyuşsal-sosyal ve fizyolojik** olarak farklılaştıklarını belirtmişlerdir. Eğitim süreci benzerliklerden hareket eder, ancak farklılıkları da dikkate almak zorundadır. Bu bağlamda eğitimin değeri bireyin yetenek, ilgi ve zekâ alanlarına yönelik eğitim faaliyetlerini bireye sunmakla ilgilidir ve bir öğretim uygulaması, hedef kitlesi olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerini dikkate alabildiği ölçüde başarılıdır (Aktepe, 2005; Kuzgun & Deryakulu, 2006, s.9).

Öğretmen sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlarıyla eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biridir. Programların sahadaki uygulayıcısı olan öğretmenler, etkili bir öğretim için yöntem, içerik, materyal, sınıf düzeni, öğrenci özellikleri gibi birçok faktörü birlikte işe koyabilmelidir. Bu durum, öğretim programının etkililiği açısından önemlidir. Okul öğrenmeleri kapsamındaki tüm hizmetler öğrenciler içindir ve onların özelliklerine göre öğretimin şekillendirilmesi eğitimin amaçlarına ulaşılması için gereklidir. Öğrenci merkezli sistemlerin eğitim programları her öğrenciyeye eşit derecede değer vermektedir ve öğrenci



durumuna uyarlanabilir esnek bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda, öğretimin bireysel farklılıklara dayalı olarak çeşitlendirilmesi hem öğretmenlerden istenmekte hem de sahip olmaları beklenen yeterliklerden biri olarak görülmektedir. Yeterlik, bireylerin bir işi yapma gücünü sağlayan bilgisi ve görevini yerine getirme gücü (TDK, 2017) olarak tanımlanmaktadır ve bireylerin yeterliklerini algılama biçimleri sonraki eylemlerine yön vermektedir. Öğretmenlik mesleği doğası gereği karmaşık bir nitelik taşımaktadır ve öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi beklentisi sürekli değişen ve dinamik bir özelliğe sahiptir (TED, 2009, s.4). Öğretmen yeterliği, öğretmenlerin belirli bir bağlamda özel bir öğretim görevini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli olan eylemleri organize etme ve yürütme yeteneklerine ilişkin inancıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998) ve Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı bağlamında geliştirilmiş bir kavramdır. Kavramsal olarak öz yeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak sergileme kapasitesiyle ilgili algısıdır (Bandura, 1997; Shunk, 2009, s.105).

Öğretmenlerin yeterlik algıları hem sınıf içi öğretim etkinliklerini tasarlama ve değerlendirmelerini, sınıf ve zaman yönetimlerini hem de öğrencilerini akademik başarı, derse katılım, motivasyon vb. açılardan etkilemektedir. Öğretim yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler sınıfta zamanlarını ağırlıklı olarak akademik öğrenmeye ayırmakta, öğrencileri için yeterli deneyimler yaratmakta, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ihtiyaç duydukları başarıyı sağlamakta ve başarıları için ödüllendirmektedirler (Gibson & Dembo, 1984). Öğretim algısı düşük olan öğretmenler ise sınıfta zamanlarını akademik olmayan çalışmalara ayırmakta, hızlı sonuç alamadıklarında öğrencilerinden vazgeçmekte, öğrencileri özellikleri için eleştirmektedirler ve negatif yaptırımlara dayanan bir yönelim içindedirler (Gibson & Dembo, 1984; Woolfolk & Hoy, 1990; akt. Bandura,1993). Çubukçu & Girmen'in (2007) belirttiği üzere, bireylerin kendi kapasitelerine olan inançları, onların sahip oldukları bilgi ve becerilerle neleri yapabileceklerine göre şekillenmektedir; İzgar & Dilmaç'a (2008) göre de öğretmenlerin, görev ve sorumluluklarını yerine getirme sürecinde sahip oldukları başarıma inancı, onların istenilen hedefe daha çabuk ulaşmalarını sağlamaktadır.

Günümüz öğretim anlayışı her bireyin uygun koşullarda öğrenebileceğini açıkça savunmaktadır. Mesleki eğitim bağlamında öğretmenlerin konuyla ilgili sahip oldukları bilgileri ve öğretimi yapılandırma çabaları üzerinde durulmalı ve mutlaka sorgulanmalıdır. Ülkemiz Milli Eğitim Bakanlığı, 2012 yılında iyileştirerek yayınladığı öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu kapsamda 6 yeterlikten biri olan öğrenme ve öğretme süreci genel yeterlikleri arasında "*bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme*" alt yeterliği vurgusu da yapılmıştır. MEB yaptığı son güncellemeyle öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine son şekli vermiştir ve bu kapsamda "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere **3 temel yeterlik alanı**, bu alanlara ait **11 yeterliği** ve yeterliklere ilişkin **65 göstergesi** Aralık 2017 tarihinde yayınlamıştır. Mesleki yeterlik çerçevesi incelendiğinde, mesleki beceri yeterlik alanında "**B.1.3.Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyo kültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.**" göstergesinin yer aldığı görülmektedir. Bu ölçüt, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tespit etme ve ortaya çıkan duruma ilişkin uygulamaları yürütebilme konusunda öğretmenlerin yeterliklerinin incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Ayrıca, hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarının da yeterlik algıları öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde önemlidir. Özdemir'e (2008) göre, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli biçimde öğretim yapmasında ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmesinde, kendi yeteneklerine ve becerilerine ilişkin kişisel yargıları, öz-yeterlik inançları ve algıları önemli rol oynamaktadır.

İlgili yurt içi alan yazın incelendiğinde ülkemizde öz yeterlik algısına yönelik olarak öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerle gerçekleştirilmiş çok sayıda araştırmanın varlığına rastlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının *cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, yaş, öğrenci sayısı, hizmet yılı, okul yerleşim yeri, öğrenci benlik kavramı, eleştirel düşünmenin öğretimi* gibi değişkenler açısından farklılıklarının (Korkut & Babaoğlu, 2012; Özerkan, 2007;Yeşilpınar & Doğanay, 2014; Yılmaz & Çokluk-Bökeoğlu, 2008) araştırıldığı nicel araştırma ağırlıklı çalışmalar bulunmaktadır. Sınıf öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının *fen öğretimi, müzik öğretimi, sonuç beklentisi, cinsiyet, yaş, okul türü, okul, bölüm,*

*sınıf düzeyi, başarı düzeyi, mezun olunan lise, branş tercih sırası ve nedeni, program tercih istekliliği, öğretmen olma düşüncelerine, bir işe yönelik tutum, mesleğe yönelik tutum, eleştirel düşünmenin öğretimi* gibi bir çok değişken açısından incelendiği (Akbaş & Çelikkaleli, 2006; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Çevik, 2011; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Durdukoca, 2010; Karaduman & Emrahoğlu, 2011; Oğuz, 2012; Özdemir, 2008; Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013; Uysal & Kösemen, 2013; Yeşilpınar & Doğanay, 2014) ağırlığı nicel araştırmalara dayanan çalışmalar da yer almaktadır. Ancak, sınıf öğretmenleri ve adaylarının bireysel farklılıklara dayalı öğretim sürecinin tasarlanması ve uygulanmasına yönelik algılarının tespitine yönelik bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Öğretimi öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarılma, öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalarda sürekli karşılaşılan bir vurgu olmakla birlikte sorgulanması da gerekmektedir (TED, 2009, s.8). Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesini “*sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara dayalı öğretimi tasarlama ve uygulamaya yönelik yeterlik algıları nasıldır?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının bireysel farklılıklara dayalı öğretimi tasarlama ve uygulama yeterlik algılarını tespit etmektir. Bu genel amaca ulaştıracak alt amaçlar da aşağıda belirtilmiştir:

1. Sınıf öğretmenleri ve adayları bireysel farklılık kavramını ve bireysel farklılıklara dayalı öğretim sürecini nasıl açıklamaktadırlar?
2. Sınıf öğretmenleri ve adaylarının bireysel farklılıklara dayalı öğretim sürecine ilişkin eğitim durumları nedir?
3. Sınıf öğretmenleri ve adayları ön bilgi ve becerilerin, öğrenme hızı ve muhakeme seviyesinin, öğrenme stillerinin ve baskın zekâ alanlarının belirlenmesini nasıl açıklamaktadırlar?
4. Sınıf öğretmenleri ve adaylarının ön bilgi ve becerilere, öğrenme hızı ve muhakeme seviyesine, öğrenme stillerine ve çoklu zekâ alanlarına yönelik dersi tasarlama ve uygulama yeterlik algıları ve nedenleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilime göre desenlenmiştir. Olgu bilim araştırmaları bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkararak, deneyimin anlamı veya doğası hakkında derinlemesine bir anlayışın kazanılmasını amaçlayan bir araştırma desendir (Ersoy, 2016, s. 55; Patton, 2014, s.104). Bu araştırmada da farklı sosyo ekonomik okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve hem devlet hem vakıf üniversitelerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının bireysel farklılıklara dayalı öğretim sürecini tasarlama ve uygulama yeterlik algılarının tespiti üzerinde durulmuştur. Ayrıca, sınıf öğretmeni ve adaylarına göre bireysel farklılıklara dayalı öğretim sürecini tasarlama ve uygulama yeterlik algılarının nedenleri üzerine de odaklanılmıştır.

### Katılımcılar

Katılımcılar 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Adana ve Gaziantep illerinde devlet ve vakıf okullarında görev yapan toplam 23 sınıf öğretmeninden ve aynı dönemde Gaziantep ilindeki bir vakıf üniversitesinde eğitim-öğretime devam eden 20 sınıf öğretmeni adayından oluşmuştur. Katılımcılar ölçüt örnekleme göre seçilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin deneyimli olmaları, sınıf öğretmen adaylarının öğretim temelli dersleri tamamlamaları ölçüt olarak kabul edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik koşullarının belirlenmesinde de öğretmen ve okul idaresinin görüşleri dikkate alınmıştır. *Mesleki kıdemleri* dokuz ile 38 yıl aralığında olan ve *okuldaki görev süreleri* iki ile 12 yıl aralığında değişim gösteren sınıf öğretmenlerinin 13'ü *kadın*, 10'u *erkektir*; 10'u *alt*, altısı *orta*, yedisi *üst sosyo ekonomik* okullarda görev yapmaktadır; dördü 2. sınıf, 12'si 3. sınıf ve yedisi 4. sınıf düzeyini okutmaktadır. Sınıf öğretmen adaylarının 17'si *kadın*, üçü *erkektir* ve 11' 3. sınıfta, dokuzu 4. sınıfta öğrenim görmektedirler.

## Veri Toplama Araçları

Görüşme, olgu bilim araştırmalarında deneyimin altında yatan temel yapıyı ve gerçekliği elde etmede öncelikli veri toplama aracıdır (Merriam, 2013, s.43). Ayrıca, olgu bilim çalışmaları şiir, gözlem ve dokümanlar gibi çeşitli veri kaynaklarını da kapsamaktadır (Creswell, 2016, s.79). Bu bağlamda araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “**Demografik Özellikler Formu**”, “**Bireysel Farklılıklara Dayalı Öğretim Uygulamaları Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**” ve “**Günlük Ders Planları**” yoluyla toplanmıştır. Demografik özellikler formunda sınıf öğretmenleri açısından cinsiyet, okul türü, okulun sosyo ekonomik düzeyi, okutulan sınıf düzeyi, mesleki kıdem, görev yapılan okullardaki çalışma süreleri ve görüşme tarihi hakkında bilgi edinmeye yönelik maddeler yer almıştır. Demografik özellikler formunda sınıf öğretmeni adayları için de, cinsiyet ve kaçınıcı sınıfta olduklarına ilişkin maddeler bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bireysel farklılıklar açısından «*ön bilgi ve beceri, öğrenme hızı ve muhakeme seviyesi, öğrenme stili, çoklu zeka*» boyutlarına ilişkin sorular yer almıştır. Hazırlanan görüşme formu öncelikle alan uzmanlarına sunulmuş ve ardından beş sınıf öğretmeniyle soruların anlaşılabilirliği açısından pilot çalışma yapılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda forma son şekli verilmiştir.

## Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, Eylül ayı süresince ve Ekim ayının ilk haftasında sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının uygun oldukları tarihlerde yapılan görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırma sürecinde öğretmenlerin birçoğu ses kayıt cihazı kullanılmasından rahatsız olduklarını belirtmiş, görüşleri hızlı not alma tekniğiyle kâğıda dökülmüştür. Veri kaybının olmaması için öğretmenlerin görüşleri süreç sonunda onlara okunmuş ve teyit edilmiştir. Görüşmeler genel olarak sınıf öğretmenleri açısından 25 ile 30 dakika, sınıf öğretmen adaylarıyla 15 ile 20 dakika sürmüştür. Sınıf öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde üç öğretmen adayının görüşleri hem bir ya da iki soruya ilişkin görüş alınabildiği hem de görüşlerinin araştırma konusuyla ilgisizliği nedeniyle veri setine dâhil edilmemiştir. Öğretmenlerden, görüşme sonrasında ders plan örnekleri alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Sınıf öğretmeni ve adaylarına öncelikle sıra numarası verilmiş ve katılımcıları temsil etmek amacıyla sınıf öğretmenleri için “Ö”, sınıf öğretmen adayları için “ÖA” harfi kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak sınıf öğretmenleri ve adaylarına ait 62 ve 57 sayfalık iki veri seti elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemine göre önce kodlara ve sonra ilgili temalar kapsamında düzenlenerek bulgulara dönüştürülmüştür. Çalışmanın bulguları tablolar şeklinde ve frekans değerleriyle aktarılmıştır. Araştırma bulgularında görüşler için doğrudan alıntılara yer verilmiş ve her alıntı öğretmenlerin sıra sayılarına göre (Ö1), (Ö2) vb. şeklinde, öğretmen adayları için (ÖA1) ve (ÖA2) şeklinde temsil edilmiştir. Araştırmada ders planlarından elde edilen dokümanlar ise betimsel analiz tekniğine göre bulgulara dönüştürülmüştür.

## Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Lincoln & Guba (1985) bir çalışmanın güvenilirliğini sağlamada uzman kontrolünün en önemli yöntem olduğunu belirtmektedir (akt. Creswell & Miller, 2000). Bu araştırmada veriler “öz yeterlik” konusunda çalışmış bir uzmana verilmiş, kodlayıcı analizleri arasındaki tutarlılık Miles & Huberman’ın (1994,s.64) önerdiği; “ $P(\text{Uzlaşma Yüzdesi}) = \frac{Na(\text{Görüş Birliği})}{Na(\text{Görüş Birliği}) + Nd(\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ ” güvenilirlik formülüyle incelenmiştir. İki kodlayıcı arasındaki güvenilirlik değeri %86 olarak hesaplanmış, hem fikir olunmayan tema ya da kodlar üzerinde çalışılarak birliktelik sağlanmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın bulguları, alt amaçlara göre aşağıda belirtildiği sırayla sunulmuştur. Her alt amaç için ayrı başlık oluşturulmuştur.

**Bireysel Farklılıklar Kavram Algısına İlişkin Bulgular**

Tablo 1’de sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının bireysel farklılıklar kavram algılarına ilişkin bilişsel yapıları ilgili temalarla sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Bireysel Farklılıklar Kavram Algılarına İlişkin Bulguları*

Sınıf Öğretmenleri		
Tema	Kodlar	Frekans
<b>Bilişsel farklılık</b>	algılama, yetenek, zeka bölümü ve düzeyi, öğrenme şekli, bilişsel gelişimi, öz farkındalık, hayal dünyası, bakış açısı, hazırbulunuşluluk, öğrenme süresi, öğrenme seviyesi	27
<b>Duyuşsal farklılık</b>	ilgileri, sevgi, beğenileri, istekleri, kişilik yapısı, tercihleri, merakı	20
<b>Fizyolojik yapı farklılığı</b>	fiziksel görünüm	6
<b>Psikomotor farklılık</b>	edimleri	2
<b>Biriciklik</b>	bireysel özgünlük	2
<b>Toplumsal farklılık</b>	aile yapısı ve yetişme kültürü	1
<b>Rehberlik</b>	iyi yönü ortaya çıkartma	1
<b>Toplam</b>		59
Sınıf Öğretmen Adayları		
Tema	Kodlar	Frekans
<b>Ayırt edicilik-biriciklik</b>	değişiklik, bireysel özgünlük	18
<b>Bilişsel farklılık</b>	baskın zeka alanı, zeka düzeyi, algılayış biçimi, muhakeme seviyesi, yetenek, ön bilgi, öğrenme biçimi	13
<b>Duyuşsal farklılık</b>	beğeni, korku, motivasyon, kişilik özellikleri, psikolojik yapı, tutum, üzüntü, öfke, sevinç	12
<b>Fizyolojik yapı farklılığı</b>	fiziksel görünüm	9
<b>Toplumsal farklılık</b>	aile yapısı, örf ve adeti, maddi ve manevi yaşantı	3
<b>Teori</b>	çoklu zeka	1
<b>Toplam</b>		56

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılık kavramına ilişkin algılarının “algılama, yetenek, zekâ bölümü ve düzeyi, öğrenme şekli, bilişsel gelişimi, öz farkındalık, hayal dünyası, bakış açısı, hazırbulunuşluluk, öğrenme süresi, öğrenme seviyesi” yapısıyla **bilişsel farklılık (f=27)**, “ilgileri, sevgi eğilimi, beğenileri, istekleri, kişilik yapısı, tercihleri, merakı” yapısıyla **duyuşsal farklılık (f=20)**, “fiziksel görünüm” olarak **fizyolojik yapı farklılığı (f=6)**, “edimleri” yapısıyla **psikomotor farklılık (f=2)**, bireysel özgünlük olarak **biriciklik (f=2)**, aile yapısı ve yetişme kültürü şeklinde **toplumsal farklılık (f=1)** ve iyi yönü ortaya çıkarma yönüyle de **rehberlik (f=1)** şeklinde kodlandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu tema ve kategorilerine ilişkin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

«İnsanlarda fiziksel, zihinsel, aile yapısı, yetiştiği ortam, geldiği kültür bireyin bireysel farklılıklarını tanımlıyor zaten.» (Ö4)

«Bireysel farklılık deyince akla gelen zekâ, yetenekler, kişilik özellikleri, bilişsel stilleri gibi özelliklerin bireyden bireye farklı olduğu gerçeğidir. Aynı yaş grubu hatta ikizlerin bile zekâ, ilgi, kişisel gelişim vb. birçok özelliğin farklılık göstermesidir. Bu farklılık olumsuz, dezavantaj değil aksine doğru kullanılabilirse zenginliktir.»(Ö6)

«Her öğrencinin farklı bir yapıda olduğu, bu farklılıkların ilgi, yetenek ve meraklarının farklı olduğu, aynı zamanda her öğrencinin öğrenme süresinin ve seviyesinin farklı olduğu şeklinde tanımlayabilirim.» (Ö18)

Tablo 1’de sunulan bulgular sınıf öğretmen adaylarının bireysel farklılık kavramına ilişkin algılarının “değişiklik ve bireysel özgünlük” şeklinde **ayırt edicilik-biriciklik (f=18)**, “baskın zeka alanı, zeka düzeyi, algılayış biçimi, muhakeme seviyesi, yetenek, ön bilgi, öğrenme biçimi” olarak **bilişsel farklılık (f=13)**, “beğeni, korku, motivasyon, kişilik özellikleri, psikolojik yapı, tutum, üzüntü, öfke, sevinç” yapısıyla **duyuşsal farklılık (f=12)**, “fiziksel görünüm” şeklinde **fizyolojik yapı farklılığı (f=9)**, “aile yapısı, örf ve adeti, ve maddi ve manevi yaşantısı” şeklinde **toplumsal farklılık (f=3)** ve “çoklu zeka” **teorisiyle (f=1)** kodlandığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının bu durumla ilgili görüşlerine ilişkin bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Her bireyin kendine öz tutumları vardır. Kalıplaşmış bir insan bütünü yoktur. Her insanın olaylara bakışı, anlayışı ve tepkisi farklıdır. Çoklu zekâ kuramı da bireysel farklılıkların var olduğunun somut bir örneğidir.” (ÖA2)

«Bireyin sahip olduğu fiziksel ve duyuşsal durumlardır. Bireyin maddi ve manevi yaşantısı da bu farklılığa girebilir. Bireylerin, sevinçleri, üzüntüleri, öfkeleri, boyları, saçları, sevdikleri ve sevmedikleri şeyler farklılıklarıdır.»(ÖA7)

#### Bireysel Farklılıklara Dayalı Öğretim Sürecinin Açıklanmasına İlişkin Bulgular

Tablo 2’de sınıf öğretmenleri ve adaylarının bireysel farklılıklara dayalı öğretim sürecini açıklama durumlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Sınıf Öğretmenleri ve Adaylarının Bireysel Farklılıklara Dayalı Öğretim Sürecini Açıklama Durumlarına İlişkin Bulgular*

Sınıf Öğretmenleri		
Tema	Kodlar	Frekans
Öğrenen odaklılık	farklı öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etme, plan ve etkinliklerin bireysel farklılıklara dayalı düzenlenmesi, öğrencinin yaşantısından yararlanma, farklı yeteneklerden yararlanma, çoklu zekâya göre öğretimin çeşitlenmesi ve düzenlenmesi, öğrencilerin becerilerine uygun eğitim, öğrenciyi tanıma uygulamaları	12
Ek öğretim hizmeti	bire bir öğretim, akran eğitimi, evde öğretim, teneffüslerde zaman ayırma	6
Destek eğitimi	kaynaştırma öğrencisine destek eğitimi, rehber öğretmen desteği, veliyi sürece dâhil etme	3
Duyuşsal katkı	ilgi-sevgi göstererek verilen eğitim, pozitif sınıf atmosferi oluşturma	2
Öğretmen yeterliği	öğretmenin kendi yeteneği ve bilgisi doğrultusunda yapılan eğitim	1
<b>Toplam</b>		<b>24</b>
Sınıf Öğretmen Adayları		
Tema	Kodlar	Frekans
Öğrenen odaklılık	farklı öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etme, öğrenciyi tanıma uygulamaları, ortak öğretim süreci, farklı algılama düzeyine dayalı öğretim, farklı bireysel seviyelere dayalı öğretim, ihtiyaca yönelik eğitim, farklı materyal kullanımı	17

<b>Öğretim modeli</b>	tam öğrenme modelinin felsefesi, uygun zaman ve ortamın hazırlanması	<b>2</b>
<b>Öğretmen etkisi</b>	öğretmenlerin değer yargılarına bağlılık	<b>1</b>
<b>Fikrim yok</b>	-	<b>2</b>
<b>Toplam</b>		<b>22</b>

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıklara dayalı öğretim sürecini “farklı öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etme, plan ve etkinliklerin, bireysel farklılıklara dayalı düzenlenmesi, öğrencinin yaşantısından yararlanma, farklı yeteneklerden yararlanma, çoklu zekâya göre, öğretimin çeşitlenmesi ve düzenlenmesi, öğrencilerin becerilerine uygun eğitim, öğrenciyi tanıma uygulamaları” şeklinde **öğrenen odaklılık (f=12)**, “bire bir öğretim, akran eğitimi, evde öğretim, tenefüslerde zaman ayırma” olarak **ek öğretim hizmeti (f=6)**, “kaynaştırma öğrencisine destek eğitimi, rehber öğretmen desteği, veliyi sürece dâhil etme” şeklinde **destek eğitimi (f=3)**, “ilgi-sevgi göstererek verilen eğitim, pozitif sınıf atmosferi oluşturma” olarak **duyuşsal katkı (f=2)** ve “öğretmenin kendi yeteneği ve bilgisi doğrultusunda yapılan eğitim” ile açıklanan **“öğretmen yeterliği (f=1)** şeklinde açıkladıkları görülmektedir. Bu durumla ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

«Herkesin mutlu olabildiği, başarı, duyguyu tadabileceği bir sınıf ortamı yaratmayı çalışıyorum. Matematik anlatırken yapamıyorlar, şarkı söylettiriyorum, oyun oynayarak öğretiyorum. Bir sınıftaki 3 kişinin 5 kişinin ön plana çıkmasını doğru bulmuyorum. Geriden gelenlere göre hareket ediyorum, orta yolu bulmaya çalışıyorum. Sıkılabiliyorlar. Tabii ki diğerleri. Onları akran eğitimine yönlendiriyorum. Sınıfı bölme, klasik grupları ayırma şeklinde. Her seviyede öğrenci var her grupta. Veliyi sürekli sürece dâhil ediyorum. Birbirlerinin evine giderek grup çalışması yaptırıyorum.»(Ö3)

«Her öğrencinin öğrenme süresi, öğrenme şekli ve öğrendiğini gösterebilme becerisi farklıdır. Bu süreçte ilk yapılması gereken öğrencileri tanımaktır. Bundan sonraki adım planlama yapmak ve öğretilecek kazanımlar için farklılıkları göz önünde tutarak öğretim modellerini belirlemek, uygulamak ve dönütler almaktır.»(Ö22)

Katılımcı sınıf öğretmen adaylarının ikisi bireysel farklılıklara dayalı öğretim sürecine ilişkin bir açıklama getirememiştir. Geriye kalan 18 sınıf öğretmeni adayı ise “farklı öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etme, öğrenciyi tanıma uygulamaları, ortak öğretim süreci, farklı algılama düzeyine dayalı öğretim, farklı bireysel seviyelere dayalı öğretim, ihtiyaca yönelik eğitim farklı materyal kullanımı” olarak **öğrenen odaklılık (f=17)**, “tam öğrenme modelinin felsefesi, uygun zaman ve ortamın hazırlanması” şeklinde **öğretim modeli (f=2)**, “öğretmenlerin değer yargılarına bağlılık” olarak **öğretmen etkisi (f=1)** şeklinde bireysel farklılıklara dayalı öğretim sürecini açıklamışlardır. Bu durumla ilgili sınıf öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda yer almaktadır.

«Bireysel farklılığı olan öğrencilere farklı etkinlik, materyalleri kullanarak bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak bir öğretim süreci planı diyebiliriz.» (ÖA3)

### **Bireysel Farklılıkların Öğretimine İlişkin Eğitim Alma Durumlarına Ait Bulgular**

Tablo 3’te sınıf öğretmenleri ve adaylarının bireysel farklılıklara dayalı öğretime ilişkin eğitim alma durumlarına ait bulgular sunulmuştur.

**Tablo 3.***Katılımcıların Bireysel Farklılıkların Öğretimine Dayalı Eğitim Bilgilerine İlişkin Bulgular*

Eğitim Alan Sınıf Öğretmenleri		
Tema	Kodlar	Frekans
Hizmet içi eğitim	aktif öğrenme semineri, öğrenen öğretmen semineri, üstün yetenekli çocuklar için eğitim semineri, dikkat eksikliği olan çocuklar için eğitim, öğrenme güçlüğü olan çocuklar için eğitim semineri, görme engelli öğrencilere yönelik Braille alfabe eğitimi	13
Hizmet öncesi eğitim	özel eğitim dersi	1
Kaynak okuma	kişisel gelişim kitaplarını takip etme	1
<b>Toplam</b>		<b>15</b>
Kısmen Eğitim Alan Sınıf Öğretmenleri		
Tema	Kodlar	Frekans
Hizmet öncesi eğitim	üniversite teori dersleri	5
Kişisel deneyim	bireysel çaba ve yaşantı	2
Öğretmen desteği	zümreden yardım alma	1
<b>Toplam</b>		<b>8</b>
Eğitim Alan Sınıf Öğretmen Adayları		
Tema	Kodlar	Frekans
Hizmet öncesi eğitim	öğretim ilke ve yöntemleri dersi, bireyi tanıma teknikleri dersi, öğretim derslerinde bir bölüm	13
<b>Eğitim Almayan Sınıf Öğretmen Adayları</b>		<b>7</b>
<b>Toplam</b>		<b>20</b>

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenleri “aktif öğrenme semineri, öğrenen öğretmen semineri, üstün yetenekli çocuklar için eğitim semineri, dikkat eksikliği olan çocuklar için eğitim, öğrenme güçlüğü olan çocuklar için eğitim semineri, görme engelli öğrencilere yönelik Braille alfabe eğitimi” ile **hizmet içi eğitim (f=13)**, “özel eğitim dersi” ile **hizmet öncesi eğitim (f=1)** ve “kişisel gelişim kitaplarını takip etme” **kaynak okuma (f=1)** yoluyla eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Aldıkları eğitimi kısmen yeterli gören sınıf öğretmenleri bu durumu “üniversite teori dersleri”yle **hizmet öncesi eğitim (f=5)**, “bireysel çaba ve yaşantı”yla **kişisel deneyim (f=2)** ve “zümreden yardım alma”yla da **öğretmen desteği (f=1)** şeklinde açıklamışlardır. Sınıf öğretmen adaylarının 7’si bireysel farklılıklara dayalı öğretim süreciyle ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını açıklamışlardır. Eğitim aldıklarını dile getiren sınıf öğretmen adaylarının eğitim süreci ise “öğretim ilke ve yöntemleri dersi, bireyi tanıma teknikleri dersi, öğretim derslerinde bir bölüm” şeklinde **hizmet öncesi eğitim (f=13)** şeklindedir. Aşağıda sınıf öğretmeni ve adaylarının bu konuyla ilgili görüşlerinden alıntılar sunulmuştur.

«İlk önce aktif öğrenme semineri almıştım. Daha sonra öğrenen öğretmen semineri aldım. Üniversitede, teori ve uygulama birbirinden çok farklı yani öğretim derslerinde sadece gidince göreceksiniz denildi tabii bu söylenmez de. Formasyon dersleri içinde söylenen şeyle vardı tabii ama yeterli değildi sadece özel eğitim dersinde aldığımız o öğrenciler için kaynaştırma eğitimi için şeyler vardı.»(Ö4)

«Üniversitede gördüğümüz bir derste-dersin adını hatırlamıyorum-çoklu zekâ kuramı ilgimi çekmişti. Müziksel zekâ, görsel zekâ, kinestetik zekâ, sayısal, sözel, mantıksal, uzamsal zeka çeşitleri hakkında bilgilendirilmiştik. Tabii bunu nasıl uygulayacağımız mesleğe başladığımızda yeteneklerimize bırakıldı sanırım. (Gülüyor). Ama kesinlikle üzerinde durulması gereken bir konuydu. Bir de bu kuramla ilintili öğrenme stilleri anlatılmıştı sanırım. Bunlarla ilgili grup çalışmaları yaparak sunum da yapmış olabiliriz ama net hatırlamıyorum.»(Ö6)

«Bireysel farklılıkların öğretimiyle ilgili özel bir eğitim almadım. Lisans eğitimim sırasında ders alarak, ders içeriklerinde bireysel farklılıklarla ilgili bilgiler vardı.»(Ö10)

«Her bireyin kendine öz davranış ve tutumları vardır. Kalıplaşmış bir insan bütünü yoktur. Her insanın olaylara bakışı, anlayışı ve tepkisi farklıdır. Çoklu zekâ kuramı da bireysel farklılıkların var olduğunun somut bir örneğidir.»(ÖA2)

### Ön Bilgi ve Becerilerin Tespit Edilmesine, Ön Bilgi ve Becerilere Göre Dersin Tasarlanma ve Uygulanma Durumlarına ve Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada sınıf öğretmenleri ve adaylarının farklı ön bilgi ve becerilere sahip olan öğrenciler için dersi nasıl tasarladıkları/tasarlayacakları ve uyguladıkları/uygulayacakları ve bu konuda kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorgulanmıştır. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının görüşlerine ilişkin bazı alıntılara yer verilmiştir:

«Dersin planlanması ve hazırlık bölümlerinde ön bilgileri harekete geçirecek hikâyeye canlandırma ve sorularla derse başlarım. Yeterli seviyede değilse tekrar ile belirli bir seviye oluşturur, hem görsel hem işitsel olarak sunu yaparım. Her öğrenci için farklı sorularla seviyelerine uygun değerlendirme yaparım. Hiçbir zaman yeterli görmüyorum kendimi görsem kendimi geliştiremem. Hiçbir konuda ve çalışmada kendimi yeterli görmem. Çünkü bu bakış açısı gelişmemi engelleyeceğini düşünüyorum. Ayrıca ne zaman tamam oldum desem başta öğrencilerim olmak üzere bana her zaman başka bir pencerenin daha olduğunu gösterdi.»(Ö6)

«Ön bilgilerini öğrenmek için genellikle yeni öğrenilecek konu, kavram, işlem, ilke vb. için bir test uyguluyorum. Ya da konu işlenmeden önce soru-cevap yapıyorum. Yeterliyim. Çünkü lisans eğitimi dışında yüksek lisans eğitimi alıyorum. Eğitim alanında güncel bilgilerim tazelandı.»(Ö12)

«Öğrencilerin ön bilgi ve becerilerini 1. sınıfta oyun dönemlerinde oldukları için dramatizasyon yöntemiyle belirlemeye çalışırdım. Öğrencilerin hepsi aynı yeterlik ve düzeyde olmayacakları için: farklı yöntemler uygulamaya çalışırdım. Örneğin, gelişimini tamamlamış becerisi yüksek bir öğrenciye verdiğim fotokopi hemen bitseydi onu oyalayacak. 2. sınıfta fotokopi vererek farklı bir şekilde tatmin etmeye çalışırken. Geri plandaki öğrenciye yardımcı olup bitirmesi için bizzat yanında destek olurdum. 3. Sınıf öğrencisiyim ve tabii ki hala bir şeyler bizlerde tam oturmadığını düşünüyorum ama zaman geçtikçe kendimi tamamlayıp yeterli bir öğretmen olacağıma inanıyorum.»(ÖA8)

Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ön bilgi ve becerilerini “soru sorma, ipuçları, okuduğunu anlama etkinlikleri, konuşma ve iletişim kurma, hikâyeye canlandırma, sınıf içi gözlem, günlük yaşamla ilişkilendirme, örnek olay üzerinden sorgulama” yoluyla **ders süreci (f=14)**’nde, “yazılı sınav, seviye tespit sınavı, soru sorma” uygulamalarıyla da **ders başlangıcı (f=11)**’nde saptadıkları bulgusu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri farklı ön bilgi ve beceriye sahip öğrenciler için dersi “eğitsel oyun, hikayeleştirme, resim yapma, drama, şiir yazma, görsel ve işitsel sunu yapma, bilgi yarışması düzenleme, araştırma, akran eğitimi, bireysel çalışma” yoluyla **farklı öğretim uygulamaları (f=13)**, “seviyelerine uygun değerlendirme, ortalama seviyeyi dikkate alma, tüm sınıf seviyesine uygunluk, düşük seviyedeki öğrenciye görelilik, ödevlendirme” yoluyla **seviye odaklılık (f=8)**, “basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene” doğru **öğretim ilkeleri (f=1)** ve dersi rehber öğretmen ile planlayarak **rehberlik desteği (f=1)** yoluyla tasarladıklarını ve uyguladıklarını ifade etmişlerdir.

Yapılan analizlerden sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerin ön bilgi ve becerilerini “eğitsel oyun, gözlem, iletişim kurma, soru sorma, gelişim özelliklerini belirleme, beyin fırtınası yaptırma, grup çalışmaları yapma” yoluyla **ders süreci (f=23)**’nde ve “biçimlendirici değerlendirme (ara sınav)” yoluyla da **ders başlangıcı (f=1)**’nde tespit edebilecekleri anlaşılmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmeni adayları birbirlerinden farklı ön bilgi ve becerilere sahip öğrenciler için “çoklu zeka kuramı, eğitsel oyun, dramatizasyon, ek etkinlik, farklı etkinlik, görsel ve işitsel sunu yapma, çalışma yapıları kullanma, resim kullanma, bire bir destek, esnek bir program hazırlama” gibi **farklı öğretim uygulamalarıyla (f=16)** dersi tasarlayıp uygulayabileceklerini belirtmişlerdir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin farklı



ön bilgi ve becerilerine göre dersi tasarlama ve uygulama yeterlik algıları sorgulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yeterlik algıları **hayır, yeterli görmüyorum (f=10), kısmen yeterli görüyorum (f=8) ve evet, yeterli görüyorum (f=5)** şeklindedir. Sınıf öğretmeni adayları ise farklı ön bilgi ve becerilere göre dersi tasarlama ve uygulama konusunda kendilerini **hayır, yeterli görmüyorum (f=16), kısmen yeterli görüyorum (f=3) ve evet, yeterli görüyorum (f=1)** şeklinde algılamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının farklı ön bilgi ve becerilerine göre dersi tasarlama ve uygulama yeterlik algılarının nedenlerinin de sorgulandığı araştırmada elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur:

**Tablo 4.**

*Farklı Ön Bilgi ve Becerilere Göre Dersi Tasarlama ve Uygulama Yeterlik Algılarının Nedenlerine İlişkin Bulgular*

<b>Kendini Yeterli Görmeyen ve Kısmen Yeterli Gören Sınıf Öğretmenlerinin Nedenleri</b>		
<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Mesleki gelişim/deneyim</b>	tecrübe yetersizliği, yeterli görmenin gelişimi engellemesi, gerekli eğitimi almama, en iyisini yapma gayreti, test tekniğinin öğretmen yeterliliğini köreltmesi	13
<b>Mevcut programın uygulanabilirliği</b>	akademik, bilimsel yöntem ve tekniklerin fazlalığı, ders programının yükü, zaman yetersizliği	3
<b>Çevre</b>	çalışılan ortam faktörünün özelliği, veli desteğinin yetersizliği	3
<b>Toplam</b>		<b>19</b>
<b>Kendini Yeterli Gören Sınıf Öğretmenlerinin Nedenleri</b>		
<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Mesleki gelişim/deneyim</b>	yüksek lisans eğitimine devam etme, eğitici kitaplar okuma, gözlemlerine güvenme, seminer alma	5
<b>Toplam</b>		<b>5</b>
<b>Kendini Yeterli Görmeyen ve Kısmen Yeterli Gören Sınıf Öğretmen Adaylarının Nedenleri</b>		
<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Mesleki gelişim/deneyim</b>	tecrübe yetersizliği	18
<b>Hizmet öncesi eğitim</b>	üniversite eğitiminin devam etmesi	1
<b>Toplam</b>		<b>19</b>
<b>Kendini Yeterli Gören Sınıf Öğretmen Adaylarının Nedenleri</b>		
<b>Dil becerisi</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
	iletişim ve ifade yeterliliği	1
<b>Toplam</b>		<b>1</b>

Tablo 4’te sunulan bulgulara göre, kendini ön bilgi ve becerilere göre öğretimi tasarlama ve uygulama konusunda yeterli görmeyen ve kısmen yeterli gören sınıf öğretmenleri bu durumu “tecrübe yetersizliği, yeterli görmenin gelişimi engellemesi, gerekli eğitimi almama, en iyisini yapma gayreti, test tekniğinin öğretmen yeterliliğini köreltmesi” nedenleriyle **mesleki gelişim/deneyim (f=13)**; “akademik, bilimsel yöntem ve tekniklerin fazlalığı, ders programının yükü, zaman yetersizliği” gibi nedenlerle **mevcut programın uygulanabilirliği (f=3)** ve “çalışılan ortam faktörünün özelliği, veli desteğinin yetersizliği” gibi nedenlerle de **çevre (f=3)** faktörlerine bağlamışlardır. Kendini yeterli gören sınıf öğretmenleri ise “yüksek lisans eğitimine devam etme, eğitici kitaplar okuma, gözlemlerine güvenme, seminer alma” gibi nedenlerle **mesleki gelişim/deneyim (f=3)**’i gerekçe olarak sunmuşlardır. Sınıf öğretmeni adaylarından kendilerini bu konuda yeterli görmeyen ya da kısmen yeterli görenler “tecrübe yetersizliği” nedeniyle **mesleki gelişim/deneyim (f=18)** eksikliğine ve “üniversite eğitimlerinin devam etmesi” gerekçesiyle de **hizmet**

**öncesi eğitim (f=1)**'e vurgu yapmışlardır. Bir sınıf öğretmeni adayı ise “iletişim ve ifade yeterliği” gerekçesiyle **dil becerisi (f=1)**'ne güvendiğini ifade etmiştir.

### **Öğrenme Hızı, Muhakeme Seviyesine Göre Dersin Tasarlanma ve Uygulanma Durumlarına ve Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada sınıf öğretmeni ve adaylarının farklı öğrenme hızı ve muhakeme seviyesindeki öğrenciler için dersi nasıl tasarladıkları/tasarlayacakları ve uyguladıkları/uygulayacakları ve bu konuda kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorgulanmıştır. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının bu konudaki görüşlerine ilişkin bazı alıntılara yer verilmiştir:

«Yani, genelinde değil. Ama bazı konularda çalışmalarını iki ayrı seviyede ya da üç ayrı seviyede hazırlıyorum ya da başta kolay başlayıp gelişim sürecinde zorlaştırdığım oluyor. Onun dışında görsel sanatlar dersinde yapacağımız etkinliklerde birkaç farklı aynı konuyla ilgili materyal getirip basitleri daha iyi yapabilen çocuklara zorları daha iyi yapan çocuklara daha hızlı yapabilecek çocuklara vermeye çalışıyorum. Yeterli değil. Kendimi öyle hissetmiyorum. O çocuğa yetiştirebildiğimi hissedemiyorum. Bazen benim hedeflerime onun ulaşamaması, ıııı az gelişmeyle yetinemediğim için belki de.»(Ö4)

«Sınıfa önceden getirilmiş ya da getirilecek bir materyal veya objenin öğrencilerin tamamen dikkatini çekmesini sağlarım. Daha çok sınıfta yapılan sürprizlere öğrenme hızı farklı olan tüm öğrencilerin dikkatini aynı anda çekebileceğimi düşünüyorum. Yeterli görüyorum. Çünkü öğretilen konu hakkında en kötü öğrenci bile en az ifade ile bile düşüncelerini dile getiriyor.»(Ö11)

«Bazı öğrencilerin öğrenme hızı yüksek ise konuyu anlattıktan sonra örnek çözdüğümde zor seviyede de örnekler çözmeye çalışırım sınıfta. Öğrenme hızı düşük olan öğrenciler için ise örnek çözerken tane tane anlatırım ve o öğrencileri gözlemleyerek anlayıp, anlamadıklarını kontrol etmeye çalışırım. Bu konuda kendimi yeterli görmüyorum çünkü uygulama alanında bir tecrübem yok.»(ÖA13)

Yapılan analizler, sınıf öğretmenlerinin farklı öğrenme hızı ve muhakeme seviyesindeki öğrencileri için dersi “tekrar yapma, dikkat ve merakı canlı tutma, söz hakkı verme, akran eğitiminden yararlanma, veliyi sürece dâhil etme, bire bir öğretim, grup çalışması, drama, sorgulama” gibi **öğretim teknikleri (f=20)** kullanarak ve “her öğrenciye farklı zaman/süre ayırma, seviyeye uygun sorular sorma, dersi farklı seviyeye göre planlama, dersi ortalama seviyeye göre planlama, öğrenci gelişimini bireysel değerlendirme, gelişimlerini takip etme, tek tip etkinlik yapmama, farklı yöntem ve teknikler kullanma” gibi **öğrenciye görelilik (f=11)** ilkesinden yola çıkarak tasarladıklarını ve uyguladıklarını ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmeni adayları ise “güncel yöntem ve teknikleri kullanma, aile desteğini alma, ev ödevi, bire bir öğretim, örnekle destekleme, tekrar yapma, akran eğitimi, grup çalışması, eğitsel oyun, iletişim kurdurma” gibi **öğretim teknikleri (f=17)** kullanarak, “farklı kaynaklardan yararlanma, farklı çalışma kâğıtları hazırlama, düşük muhakeme seviyesine göre dersi planlama, ortalama seviyeye göre dersi planlama, seviye göre gruplara ayırma, ek etkinlik hazırlama, öğrenci eksikliğini belirleme” gibi **öğrenciye görelilik (f=16)** ilkesiyle ve “dersi sevdirmeme, motivasyonu sağlama” gibi **duyuşsal kazanım (f=2)** yoluyla dersi tasarlayabileceklerini ve uygulayabileceklerini açıklamışlardır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerine ve adaylarına farklı öğrenme hızına ve muhakeme seviyesindeki öğrenciler için dersi tasarlama ve uygulama konusunda kendilerini nasıl algıladıkları ve bu durumun nedenleri de sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular sınıf öğretmenleri açısından algıların **evet, yeterli görüyorum (f=10), kısmen yeterli görüyorum (f=7) ve hayır, yeterli görmüyorum (f=6)** şeklinde olduğu; sınıf öğretmeni adayları açısından da algıların **hayır, yeterli görmüyorum (f=13), kısmen yeterli görüyorum (f=4) ve evet, yeterli görüyorum (f=3)** olduğu yönündedir. Sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının farklı öğrenme hızı ve muhakeme seviyesine göre dersi tasarlama ve uygulama yeterlik algılarının nedenlerinin de sorgulandığı araştırmada elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.**

*Farklı Öğrenme Hızı ve Muhakeme Seviyesine Göre Dersi Tasarlama ve Uygulama Yeterlik Algılarının Nedenlerine İlişkin Bulgular*

<b>Kendini Yeterli Görmeyen ve Kısmen Yeterli Gören Sınıf Öğretmenlerinin Nedenleri</b>		
<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Mesleki gelişim/deneyim</b>	mesleki eğitim yetersizliği, daha iyisine ulaşma isteği, öğrenciye ulaşamama	6
<b>Mevcut programın uygulanabilirliği</b>	fiziksel koşulların uygun olmayışı, zaman ve araç-gereç yetersizliği, ders programının yükü	5
<b>Çevre</b>	veli ilgisizliği	1
<b>Toplam</b>		<b>12</b>
<b>Kendini Yeterli Gören Sınıf Öğretmenlerinin Nedenleri</b>		
<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Mesleki gelişim/deneyim</b>	her öğrenciye ulaşabilme gayretine güvenme, araştırma yapma, mesleki gelişimine güvenme, gözlemlerine inanma, en zayıf öğrencinin dahi kendini ifade edebilmesi	5
<b>Öğretim tekniği</b>	görsel, yazılı ve sözlü etkinliklere yer verme, oyun oynatma tekrara başvurma, konuyu öyküleştirme	4
<b>Öğrenen özelliği</b>	homojen sınıf özelliği	2
<b>Öğrenme çıktısı</b>	kazanıma ulaştırma başarısı, en zayıf öğrencinin dahi kendini ifade edebilmesi	2
<b>Toplam</b>		<b>13</b>
<b>Kendini Yeterli Görmeyen ve Kısmen Yeterli Gören Sınıf Öğretmen Adaylarının Nedenleri</b>		
<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Mesleki gelişim/deneyim</b>	mesleki eğitim yetersizliği, daha iyisine ulaşma isteği	16
<b>Hizmet öncesi eğitim</b>	derslerin uygun görülmemesi	1
<b>Toplam</b>		<b>17</b>
<b>Kendini Yeterli Gören Sınıf Öğretmen Adaylarının Nedenleri</b>		
<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Meslek bilgisi</b>	yöntem ve teknik bilgisine güvenme	3
<b>Toplam</b>		<b>3</b>

Tablo 5'e göre farklı öğrenme hızı ve muhakeme seviyesindeki öğrencilerine göre dersi planlama ve uygulama konusunda kendilerini yeterli gören sınıf öğretmenleri gerekçe olarak "her öğrenciye ulaşabilme gayretine güvenme, araştırma yapma, mesleki gelişimine güvenme, gözlemlerine inanma," gibi **mesleki gelişim/deneyim (f=4)**, "görsel, yazılı ve sözlü etkinliklere yer verme, oyun oynatma tekrara başvurma, konuyu öyküleştirme" gibi **öğretim tekniği (f=4)**, "homojen sınıf özelliği" göstermesiyle **öğrenen özelliği (f=2)** ve "kazanıma ulaştırma başarısı, en zayıf öğrencinin dahi kendini ifade edebilmesi" gibi **öğrenme çıktısı (f=2)** durumlarını ileri sürmüşlerdir. Kendini bu konuda yeterli görmeyen ve kısmen yeterli gören sınıf öğretmenleri "mesleki eğitim yetersizliği, daha iyisine ulaşma isteği, öğrenciye ulaşamama" gibi **mesleki gelişim/deneyim (f=6)**, "fiziksel koşulların uygun olmayışı, zaman ve araç-gereç yetersizliği, ders programının yükü" şeklinde **mevcut programın uygulanabilirliği (f=5)** ve "veli ilgisizliği" gibi **çevre (f=1)** faktörlerini gerekçe olarak ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarından kendilerini yeterli algılamayan ve kısmen yeterli algılayanlar ise "mesleki eğitim yetersizliği, daha iyisine ulaşma isteği" gibi **mesleki gelişim/deneyim (f=16)** ve "derslerin uygun görülmemesi" gibi **hizmet öncesi eğitim (f=1)** faktörlerini algılarının nedeni olarak görmektedirler. Bu konuda kendini yeterli gören sınıf öğretmeni adayları "yöntem ve teknik bilgisine güvenme" nedeniyle **meslek bilgisi (f=3)** yeterliklerini gerekçe olarak sunmuşlardır.

## Öğrenme Stillerinin Belirlenme, Tasarlanma ve Uygulama Durumlarına ve Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada sınıf öğretmeni ve adaylarının öğrencilerin öğrenme stillerini nasıl belirledikleri, dersi öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak nasıl tasarladıkları/tasarlayacakları ve uyguladıkları/uygulayacakları ve bu konuda kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorgulanmıştır. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının bu konudaki görüşlerine ilişkin bazı alıntılara yer verilmiştir:

«Genelde sınıfta ayrı ayrı bir stil uygulayamıyorum. Projeksiyon kullanıyorum. Görerek ve işiterek daha iyi öğrendiklerini gördüm. Yazılı olarak verebiliyorum. Her çocuk için ayrı bir stil uygulayamıyorum. Genel olarak eğitim veriyorum. Resim yapmayı gereken şeye küçük bir dörtlük yaz deyip geçiyorum. Orta seviye sanırım. Öğrenmem gereken çok şey var.»(Ö2)

«Belirliyorum. Öğrenme stili testleri var. Bu testleri yapan internet siteleri var. Tüm öğrenme stillerini kapsayacak şekilde etkinlikler yapmaktayım. Derste herkesin yapabileceği deneyleri yaparım. Deneyi her öğrenciye tek tek gösteririm. Dersi araç-gereç kullanarak anlatırım. Soru sorarım, parmak kaldıran ya da kaldırmayan herkesin cevaplamaını sağlarım. Cevapları öğrenciye buldururum. Günlük yaşamdan, güncel olaylardan örnekler veririm. Tahtayı iyi kullanırım. Parmak kaldıran ya da kaldırmayan öğrencileri tahtaya kaldırırım, çizim yaptırırım, problem çözdürürüm. Konu hakkında slaytlar kullanırım. Öğrencilerin soru sormalarına fırsat veririm, cevapları bulmalarını sağlarım. Anlatılan konunun tekrar edilmesini sağlarım. Öğrencilerin kendi cümleleriyle özetlemelerini sağlarım. Özet ve önemli noktaları tahtaya yazarım. Bu konuda kendimi yeterli buluyorum. Kendimi geliştirdim. Uzun yıllar öğrencileri gözlemedim.»(Ö19)

«Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için onları çok iyi tanımalıyım. Öğrencilere bu stilleri sunarak, öğrencilerimin ilgi alanlarını keşfederek stillerini belirlerim. Bu stilleri mesela, matematik dersini beden eğitimi dersinde oyun veya yarış ile verebilirim. Fen bilgisi derslerini materyal kullanarak görsel şekilde verebilirim. Tarih dersini mantıksal matematiksel kullanarak zamanları ilişkilendirip, neden sonuçlar ile pekiştirerek verebilirim. Bu konuda bu yüzden kendimi yeterli hissediyorum.»(ÖA7)

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin 22'si öğrencilerin öğrenme stillerini “**gözlem ve deneyim yoluyla (f=19)**” ve “**envanter kullanarak (f=3)**” belirlediklerini, 1 tanesi ise öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemediğini ifade etmiştir. Öğretmenler farklı öğrenme stiline sahip öğrenciler için dersi “şarkı söyletme, okuma metinlerini canlandırma, şiir yazdırma, hikayeleştirme, benzetim yapma, resim/çizim yaptırma, rol oynama, yazarak öğretme, diğer derslerle ilişkilendirme, eğitsel oyunlar oynatma, konuşmasını sağlama, deney yapma, soru sorma, cevabı öğrenciye buldurma, her öğrencinin aktif katılımını sağlama, günlük yaşamdan örnekler sunma, kendi cümleleriyle ifade etme, tekrar yapma, farklı duyu organlarını harekete geçirme” gibi **farklı öğretim uygulamaları (f=29)**, “projeksiyon kullanma/slayt hazırlama, sözel konuları öğrenemeyenler için CD kullanma, kütüphaneden faydalanma, tahtayı kullanma, laboratuvar-atölye kullanma” gibi **araç-gereç kullanma (f=6)** ve “ortalama bir yolla öğretim, bireysel olarak ilgilenme” şeklinde **diğer (f=2)** yollarla tasarladıklarını ve uyguladıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmen adaylarından (f=18)'i öğrencilerinin öğrenme stillerini “**gözlem ve deneyim yoluyla (f=17)**” ve “**kavram öğretimi aracılığıyla (f=1)**” belirleyebileceklerini ifade ederken, 2 öğretmen adayı ise bu konu hakkında bilgilerinin olmadığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyebileceklerini söyleyen öğretmen adayları dersi “şarkı söyletme, canlandırma, benzetim yapma, resim/çizim yaptırma, diğer derslerle ilişkilendirme, eğitsel oyunlar oynatma, günlük yaşamdan örnekler sunma, çoklu zeka uygulamalarından yararlanma, eğlenceli sınıf atmosferi yaratma, soru sorma, hayal dünyasına inme” gibi **farklı öğretim uygulamaları (f=25)** ve “video izletme, projeksiyon kullanma/slayt hazırlama” şeklinde **araç-gereç kullanma (f=3)** yoluyla tasarlayabileceklerini ve uygulayabileceklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerine ve adaylarına farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için dersi tasarlama ve uygulama konusunda kendilerini nasıl algıladıkları ve bu durumun nedenleri de

sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular sınıf öğretmenleri açısından algıların **hayır, yeterli görmüyorum (f=10); evet, yeterli görüyorum (f=9)** ve **kısmen yeterli görüyorum (f=4)** ve şeklinde olduğu; sınıf öğretmeni adayları açısından da algıların **hayır, yeterli görmüyorum (f=11)** ve **evet, yeterli görüyorum (f=9)** olduğu yönündedir. Sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının farklı öğrenme stillerine göre dersi tasarlama ve uygulama yeterlik algılarının nedenlerinin de sorgulandığı araştırmada elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur:

**Tablo 6.**

*Öğrenme Stillerine Göre Dersi Tasarlama ve Uygulama Yeterlik Algılarının Nedenlerine İlişkin Bulgular*

<b>Kendini Yeterli Görmeyen ve Kısmen Yeterli Gören Sınıf Öğretmenlerinin Nedenleri</b>		
<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Mesleki gelişim/deneyim</b>	mesleki eğitimin yetersizliği	12
<b>Mevcut programın uygulanabilirliği</b>	zaman yetersizliği, ders programının yükü	2
<b>Toplam</b>		14
<b>Kendini Yeterli Gören Sınıf Öğretmenlerinin Nedenleri</b>		
<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Mevcut program</b>	etkinliklerin yeterli gelmesi	5
<b>Mesleki gelişim/deneyim</b>	deneyimin yeterli görülmesi	2
<b>Test aracı</b>	öğrenme stili belirleme ölçeği kullanabilme	2
<b>Toplam</b>		9
<b>Kendini Yeterli Görmeyen ve Kısmen Yeterli Gören Sınıf Öğretmen Adaylarının Nedenleri</b>		
<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Mesleki gelişim/deneyim</b>	tecrübe yetersizliği	11
<b>Toplam</b>		11
<b>Kendini Yeterli Gören Sınıf Öğretmen Adaylarının Nedenleri</b>		
<b>Hizmet öncesi eğitim</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
	aldığı eğitim sürecine güvenme, yöntem bilgisine güvenme	9
<b>Toplam</b>		9

Tablo 6’da sunulan bulgular incelendiğinde, öğrenme stillerine uygun olarak dersi tasarlama ve uygulama konusunda kendilerini yeterli görmeyen ya da kısmen yeterli gören sınıf öğretmenlerinin bu duruma “mesleki eğitimin yetersizliği” şeklinde **mesleki gelişim/deneyim (f=12)** ve “zaman yetersizliği, ders program yükü” gibi nedenlerle de **mevcut programın uygulanabilirliği (f=2)** durumlarını gerekçe sundukları görülmektedir. Bu konuda kendilerini yeterli gören sınıf öğretmenlerinin gerekçelerini ise **mevcut program (f=5)** kapsamında “etkinliklerin yeterli gelmesi, **mesleki gelişim/deneyim (f=2)** kapsamında “deneyimin yeterli görülmesi” ve **test aracı (f=2)** bağlamında “öğrenme stili belirleme ölçeğini kullanabilme” durumları oluşturmaktadır. Sınıf öğretmen adayları açısından gerekçeler kendini yeterli görmeyenler ya da kısmen yeterli görenler açısından “tecrübe yetersizliğinden” kaynaklanan **mesleki gelişim (f=11)** bağlamı ve kendini yeterli görenler açısından ise “aldığı eğitim sürecine güvenme, yöntem bilgisine güvenme”den kaynaklanan **hizmet öncesi eğitim (f=9)** olarak belirtilmiştir.

## **Baskın Zekâ Alanlarının Belirlenmesi, Çoklu Zekâ Etkinliklerinin Tasarlanması ve Uygulanması Durumlarına ve Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular**

Araştırmada sınıf öğretmeni ve adaylarının öğrencilerin baskın zekâ alanlarını nasıl belirledikleri, dersi çoklu zekâ etkinliklerine göre nasıl tasarladıkları/tasarlayacakları ve uyguladıkları/uygulayacakları ve bu konuda kendilerini yeterli görüp görmedikleri incelenmiştir. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının çoklu zekâ uygulamalarına ilişkin görüşlerini yansıtan alıntılara yer verilmiştir:

*«Belirleyemiyorum....Yetersiz olduğumu düşünüyorum. Özellikle yeteneğe dayalı müziksel, görsel zekâ gelişimiyle ilgili yetersizim.»(Ö10)*

*«Önce tüm sınıfa hitap edecek şekilde anlatırım. Sonra ölçme-değerlendirmede anlamayan öğrencileri tespit eder, dersi farklı şekillerde işlerim. Burada en önemli yardımcım gözlem gücü. Çocukları gözlemleyerek onları tahtaya kaldırarak müziğe, oyunlara, yazı yazmaya, konuşup bir şeyler anlatmaya ilgisi olan çocukları ayırt ederim. Bunları göz önünde bulundurduğum için kendimi yeterli görüyorum.»(Ö8)*

*«8 farklı zekâ alanları vardır. Özelliklerini ve hangi konularda başarılı olabildiklerini gözlemlerim. Derslerin içinde yer yer müziksel, görsel zekâ gibi zekâ çeşitleri için kendilerini ispatlayacakları aktiviteler düzenlerim. Öğretim derslerinde zekâ kuramlarını islediğimiz için kendimi yeterli görüyorum.»(ÖA12)*

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin 18'i öğrencilerin baskın zeka alanlarını **“gözlem ve deneyim yoluyla (f=12)”**, **“programdaki etkinlikleri uygulayarak (f=3)”**, **“envanter kullanarak (f=2)”** ve **“sınavlar (f=1)”** ile belirlediklerini, 5 tanesi ise öğrencilerin baskın zeka alanlarını belirlemediğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri çoklu zeka etkinliklerini tasarlarken ve uygularken “veliyi sürece dahil etme, şiir yazma, resim yapma, canlandırma, şarkı söyleme, hikayeleştirme, akran eğitimi, zihinsel oyun, bulmaca çözdürme, slayt kullanma, puzzle yapma, eğitsel oyunla öğrenme, gezilere katılma, grup çalışması, empati kurma, kahvaltı günleri düzenleme, günlük tutma, ritm tutma, santraç oyunu, halkoyunu, müzik aleti çalma, klüp çalışmalarına yönlendirme” gibi **farklı öğretim uygulamalarını (f=54)** kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının 17'si öğrencilerin baskın zekâ alanlarını belirleyebileceklerini söylemişlerdir. Öğretmen adayları bunun için **“gözlem ve deneyim yoluyla (f=13)”**, **“derse ilgiyi tespit ederek (f=2)”**, **“sınavlar (f=1)”** ve **“uygulama yapma (f=1)”** gibi etkinlikleri kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından üç tanesi ise öğrencilerin baskın zekâ alanlarını nasıl belirleyebileceklerini bilmediklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları çoklu zekâ etkinliklerini tasarlarken ve uygularken ise “veliyi sürece dâhil etme, hikâyeleştirme, bir çiçeğin bakımı, eğitsel oyun, hayal güçlerini harekete geçirme, şiir yazma, resim yapma, canlandırma, şarkı söyleme, slayt kullanma” gibi **farklı öğretim uygulamalarını (f=20)**'na yer verebileceklerini açıklamışlardır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerine ve adaylarına çoklu zekâ yaklaşımı için dersi tasarlama ve uygulama konusunda kendilerini nasıl algıladıkları ve bu durumun nedenleri de sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular sınıf öğretmenleri açısından algıların **evet, yeterli görüyorum (f=11); hayır, yeterli görmüyorum (f=10)** ve **kısmen yeterli görüyorum (f=2)** şeklinde olduğu; sınıf öğretmeni adayları açısından da algıların **hayır, yeterli görmüyorum (f=13); evet, yeterli görüyorum (f=6)** ve **kısmen, yeterli görüyorum (f=1)** olduğu yönündedir. Sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının çoklu zekâ uygulamalarına göre dersi tasarlama ve uygulama yeterlik algılarının nedenlerinin de sorgulandığı araştırmada elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur:

**Tablo 7.**

*Çoklu Zekâ Etkinliklerine Göre Dersi Tasarlama ve Uygulama Yeterlik Algılarının Nedenlerine İlişkin Bulgular*

<b>Kendini Yeterli Görmeyen ve Kısmen Yeterli Gören Sınıf Öğretmenlerinin Nedenler</b>		
<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Mevcut programın uygulanabilirliği</b>	okul imkanlarının yetersizliği, ders programının yükü, materyal yetersizliği, kalabalık sınıf mevcudu, zaman yetersizliği	7
<b>Mesleki gelişim/deneyim</b>	deneyimin yetersizliği	5
<b>Toplam</b>		<b>12</b>
<b>Kendini Yeterli Gören Sınıf Öğretmenlerinin Nedenleri</b>		
<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Mesleki gelişim/deneyim</b>	deneyimin yeterli gelmesi	<b>10</b>
<b>Mevcut program</b>	etkinliklerin yeterli görülmesi	1
<b>Toplam</b>		<b>11</b>
<b>Kendini Yeterli Görmeyen ve Kısmen Yeterli Gören Sınıf Öğretmen Adaylarının Nedenleri</b>		
<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Mesleki gelişim/deneyim</b>	tecrübe yetersizliği	14
<b>Toplam</b>		<b>14</b>
<b>Kendini Yeterli Gören Sınıf Öğretmen Adaylarının Nedenleri</b>		
<b>Hizmet öncesi eğitim</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
<b>Hizmet öncesi eğitim</b>	aldığı eğitim sürecine güvenme	6
<b>Toplam</b>		<b>6</b>

Tablo 7'ye göre çoklu zekâ yaklaşımına uygun olarak dersi tasarlama ve uygulama konusunda kendilerini yeterli görmeyen ya da kısmen yeterli gören sınıf öğretmen adayları bu duruma “okul imkânlarının yetersizliği, ders programının yükü, materyal yetersizliği, kalabalık sınıf mevcudu, zaman yetersizliği” şeklinde **mevcut programın uygulanabilirliği (f=7)** ve “deneyimin yetersizliği” gibi nedenlerle de **mesleki gelişim (f=5)** durumlarını gerekçe olarak göstermişlerdir. Bu konuda kendilerini yeterli gören sınıf öğretmenlerinin gerekçelerini ise **mesleki gelişim/deneyim (f=10)** kapsamında “deneyimin yeterli görülmesini” ve **mevcut program (f=1)** kapsamında “etkinliklerin yeterli gelmesi” durumları oluşturmaktadır. Sınıf öğretmen adayları açısından gerekçeler kendini yeterli görmeyenler açısından “tecrübe yetersizliğinden” kaynaklanan **mesleki gelişim/deneyim (f=14)** bağlamı ve kendini yeterli görenler açısından ise “aldığı eğitim sürecine güvenme” den kaynaklanan **hizmet öncesi eğitim (f=6)** olarak belirtilmiştir.

#### **Ders Planlarının Analizine İlişkin Bulgular**

Araştırmada sınıf öğretmenlerinden bireysel farklılıklara dayalı öğretim sürecine ilişkin plan örnekleri istenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri (N=23)'nin bu konuya yönelik durumları Tablo 8'de ifade edilmiştir.

**Tablo 8.**

*Sınıf Öğretmenlerinin Günlük Plan Hazırlama Durumlarına İlişkin Bulgular*

<b>Kodlar</b>	<b>Frekans</b>
hazır plan kullanma	23
bireysel farklılıklara dayalı öğretim sürecini planlamama	23
bireysel farklılıklara dayalı öğretimi hazır planlara yansıtma	23
okul yöneticisinin talebine göre hareket etme	1

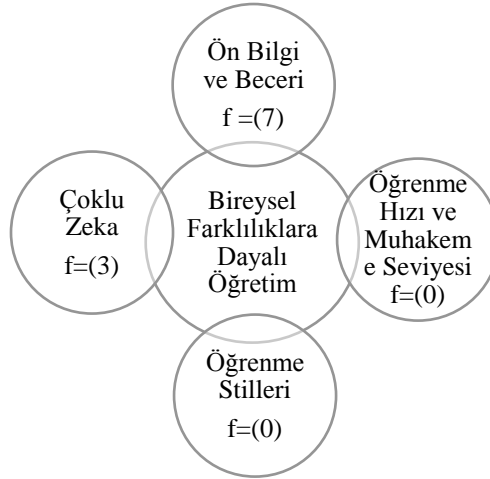
Tablo 8’de sunulan bulgular, sınıf öğretmenlerinin hazır plan kullandıklarını (f=23), bireysel farklılıklara dayalı öğretim sürecini planlamadıklarını (f=23), bireysel farklılıklara dayalı öğretimi hazır planlara yansıtmadıklarını (f=23) ve okul yöneticisinin talebine göre hareket etmelerini (f=1) ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda yer almaktadır:

«Konuyla ilgili açık uçlu sorular soruyorum çok net cevaplar alamam da soruyorum.... Kâğıt üzerine döküyorum.»(Ö2)

«Yok hayır kullanmadım. İdare istediye envanter o zaman kullanıyoruz. Yaptıklarımız o kadar oluyor. İdare de bizleri evrak konusunda sıkıştırmadığı için yapmıyoruz. Peki sınıfta uygulamıyor muyuz? İlla ki uyguluyoruz...»(Ö4)

«Hazır planları kullanıyorum. Her dersi planlayamıyorum. Zaten süremiz de kısıtlı...»(Ö15)

Araştırma sürecinde sınıf öğretmenlerinden derslerinde kullandıkları hazır planlar istenmiş ve planlar “ön bilgi-beceri, öğrenme hızı-muhakeme seviyesi, öğrenme stili ve çoklu zekâ uygulamaları” çerçevesinde analiz edilmiştir. Toplanan 26 ders planının, bireysel farklılıkların öğretimine ilişkin durumları Şekil 1’de sunulmuştur:



**Şekil 1.** Günlük Ders Planlarının Bireysel Farklılıklara Dayalı Öğretimi İçerme Durumları

Şekil 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin hazır olarak kullandıkları ders planlarında *ön bilgi ve becerinin* dikkate alınmasına yönelik etkinlikler (f=7), *öğrenme hızı ve muhakeme seviyesine* yönelik uygulamalar (f=0), *öğrenme stillerine* yönelik vurgu ve uygulamalar (f=0) ve *çoklu zekâ* uygulamaları açısından (f=3) şeklindedir.

### Tartışma & Sonuç

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara dayalı öğretimi tasarlama ve uygulamadaki yeterlilik algılarını belirlemektir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının bireysel farklılıklara ilişkin kavramsal algılarının çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının algılarının bireysel farklılıkların neler olduğu konusundaki alan yazın sınıflamasıyla benzerlik gösterdiğini ve ayrıca kavramın içerik özelliklerinin farkında olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Bulgular her iki grubun da bireysel farklılıklar



kavramını ağırlıklı olarak bilişsel ve duyuşsal özellikler çerçevesinde yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Özellikle öğretim sürecinin bu iki faktörden daha çok etkilenmesi ilgili yapılandırmanın nedeni olabilir.

Öğrencinin öğrenmeyle ilgili özgeçmiş (bilişsel-duyuşsal) ve öğretim hizmeti niteliğinde yapılacak belli değişiklikler, öğrenciler arasındaki farklılıkları önemli derecede azaltabilmektedir (Bloom, 1998, s.19). Araştırmada sınıf öğretmenleri ve adayları bireysel farklılıklara ilişkin öğretim sürecinin, ağırlıklı olarak öğrenen odaklı bir eğitim ve ek öğretim hizmetini sağlama şeklinde yürütüldüğünü ve yürütülebileceğini ifade etmişlerdir. Gerek sınıf öğretmenleri gerek adayları bireysel farklılıklara dayalı öğretim için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin tercih edilmesini, öğrenci yaşantısından yararlanılmasını, öğrencilerin algı, yetenek ve becerilerine dikkat edilmesini, çoklu zekâ uygulamalarına yer verilmesini ve bire bir öğretim, akran eğitimi, evde eğitim, teneffüslerde zaman ayırma gibi faaliyetleri uygun görmekteyiz. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının birbirlerinden farklı özellikler taşıyan öğrenenlere uygun bir hizmet sunabileceklerini göstermektedir. Elde edilen bulgular Turgut ve diğ.'nin (2016) bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına ilişkin lise ve ortaokul öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin öğrencilerdeki bireysel farklılıkların bilincinde oldukları ve dikkate aldıkları sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kapsamında mesleki gelişimlerini sağlamaya çalıştıklarını ortaya çıkarmıştır. Bilindiği üzere, yaygın eğitim hizmetleri bu noktada eksikleri gidermek konusunda sistemin bir parçası olarak işlevselliğini sürdürmektedir. Sınıf öğretmenleri ve adaylarının çoğunluğu bireysel farklılıklara dayalı öğretim sürecini tasarlama ve uygulamaya yönelik hizmet öncesinde yeterli eğitim almadıklarını ifade etmektedir. Hervie&Winful (2018), hizmet öncesi eğitim programlarının öğretmen adaylarının beceri, bilgi ve performanslarının yükseltilecek daha etkin olmalarını sağlamak amacıyla çok önemli olduğunu belirtmektedirler. Uygulanmakta olan YÖK öğretmen yetiştirme programı incelendiğinde bireysel farklılıklara dayalı öğretim kapsamında ayrı bir ders bulunmamaktadır. Öğretim elemanları bu konuya öğretim dersleriyle, bireyi tanıma teknikleri dersinin içinde ya da o konu alanında uzmanlaşmış öğretim elemanlarından ders alınması yoluyla yer verebilmektedir. Mesleki gelişim hayat boyu öğrenme kapsamında değerlendirilen bir süreçtir. Seferoğlu'nun (2004) açıkladığı üzere, mesleki açıdan iyi yetişen öğretmen öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir. Bu nedenle mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı çok büyük önem taşımaktadır. Doğanay (2008), bir eğitim programının üst düzey standartlar gözetilerek hazırlanması onun etkili bir şekilde uygulanması için yeterli olmadığını ifade etmekte ve bir programın etkili uygulanabilmesi programla tutarlı, etkili bir hizmet öncesi öğretmen eğitimini, programla ilgili herkes için (öğretmen, yönetici, denetici vb.) etkili bir hizmet içi eğitimini ve programla ilgili ders kitabı ve ilgili materyallerin hazırlanmasını gerektirdiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Osamwony (2016) öğretmenlerin alanlarındaki performans ve motivasyonlarının gelişimi için hizmet içi eğitim ihtiyacının göz ardı edilemeyecek bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular da, sınıf öğretmenlerinin daha çok hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını, öğretmen adaylarının da eğitim almalarını ve öğretimi planlama yeterliklerinin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenen profilleri içinde öğrenme sürecini etkileyen temel bilişsel özellikler arasında ön bilgi ve beceriler yer almaktadır. Yapılandırmacı öğrenme sürecinde de öğrencilerin ön bilgi ve becerilerinden hareket edilmesi temel koşullardan biridir. Her öğrenci sınıfa çeşitli yollarla edindiği akademik olan ya da olmayan, gerçek yaşam deneyimlerini içeren, teknik, gündelik vb. geçmiş bilgilerini getirir. Ön bilgi gelecekteki öğrenmenin belirleyicisidir ve insanların ne öğrenebilecekleri önceden ne bildiklerine bağlıdır (Şimşek, 2006, s.139). Hailikari, Katajavuori, & Lindblom-Ylänne (2008), öğrencilerin ön bilgilerinin belirlenmesinin dersi başlatmak için uygun seviyeyi belirlemek, öğrencilere geribildirim sağlamak, öğrencileri yeteneklerine göre gruplandırmak ve öğretmen beklentisiyle öğrenci edinimleri arasındaki boşluğu kapatmak gibi çeşitli amaçlar için kullanılabilmesini belirtmişlerdir. Araştırmada gerek sınıf öğretmenleri gerek sınıf öğretmeni adayları öğrenme sürecinde öğrencilerin ön bilgi ve becerilerini dersin başlangıcında ve ders süresi boyunca tespit ettiklerini ve edebileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca çeşitli öğretim teknikleri vasıtasıyla dersin farklı ön bilgi ve beceriye sahip öğrenciler için

tasarlanabileceğini ve uygulamaların yürütülebileceğini belirtilmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin ve adaylarının öğrencilerinin farklı ön bilgi ve becerilerine göre dersi tasarlama ve uygulama yeterlik algılarının *yetersiz olduğu* ortaya çıkmıştır. Bu duruma gerekçe olarak da, hem sınıf öğretmenleri hem de adayları açısından tecrübe yetersizliği, ayrıca sınıf öğretmenleri açısından da ders programının yükü, zaman yetersizliği gibi durumlar gösterilmiştir. Bu bulgular, Turgut ve diğ.'nin (2016) yürüttükleri çalışmada, ön bilgilerin tespit edilmesi konusunda yeterli tutumu sergileyemeyen öğretmenlerin yeterince zamana sahip olmamaları ve programın dışına çıkamadıkları gerekçeleriyle benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları diğer öğrenen profili öğrenme hızı ve muhakeme seviyeleri farklıdır. Araştırmada, sınıf öğretmenleri ve adayları çeşitli öğretim teknikleri ve öğrenen merkezli uygulamalar aracılığıyla dersin farklı öğrenme hızı ve muhakeme seviyesine sahip öğrenciler için tasarlanabileceğini ve yürütülebileceğini belirtilmektedirler. Ancak hem sınıf öğretmenlerinin hem de öğretmen adaylarının bu konudaki algılarının *yetersiz olduğu* anlaşılmaktadır. Hem sınıf öğretmenleri hem de adayları bu duruma deneyim yetersizliği, ayrıca sınıf öğretmenleri açısından da fiziksel koşulların uygun olmayışı, ders programının yükü, zaman ve araç yetersizliği gibi faktörleri gerekçe olarak göstermişlerdir. Programa bağlılık ve zamanı etkili kullanabilme çabası bütün öğretmenlerin ortak gayeleri arasındadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin programda önerilen etkinlikleri uygulamaları ve zamanında bitirme istekleri diğer faktörlere değinememelerine neden olarak gösterilebilir.

Öğrenme stilleri yurt içinde ve yurt dışında oldukça incelenen öğrenen profillerinden biridir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi bilgiyi yapılandırılmalarını kolaylaştıran ortamların hazırlanmasına yardımcı olmakta ve bireyselleştirilmiş öğretim uygulamaları için organize edilmiş bir sistem sunmaktadır (Kılıç & Karadeniz, 2004; Kaf Hasırcı, 2005). Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası öğrenme stillerini gözlem ve deneyim yoluyla belirlediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerini tanıırken daha çok gözlem yolunu tercih etmeleriyle açıklanabilir. Benzer şekilde sınıf öğretmen adayları da daha çok gözlem ve deneyimleri yoluyla öğrenme stillerinin tespit edebileceklerini ifade etmektedirler. Ayrıca, sınıf öğretmenleri ve adayları öğrenme stillerine dayalı öğretim sürecini farklı öğretim teknikleri ve araç-gereç kullanma yoluyla yürütebileceklerini açıklamışlardır. Ancak, her iki grup da bu konuda kendilerini ağırlıklı olarak deneyim eksikliği nedeniyle *yeterli görmemektedirler*. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olması eğitim fakültelerinde verilen eğitimle ilişkilidir (Doyle, 1997). Bu nedenle gerek hizmet içi eğitim gerek hizmet öncesi eğitim süreçlerinde öğretmenlerin deneyim kazanmalarına fırsat verilmesi gerekmektedir.

Bireysel farklılıklara dikkat çeken bir diğer uygulama Çoklu Zekâ Kuramı'dır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu öğrencilerin baskın zekâ alanlarını gözlem ve deneyim yoluyla tespit ettiklerini ifade etmişler; zekâların geliştirilmesine yönelik farklı öğretim uygulamalarıyla öğrenme sürecini zenginleştirdiklerini açıklamışlardır. Benzer şekilde sınıf öğretmen adayları da öğrencilerinin baskın zekâ alanlarını gözlem ve deneyim yoluyla belirleyebileceklerini söylemiş ve farklı öğretim tekniklerinden yararlanarak zekâ boyutlarının geliştirilmesini sağlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin yarısı çoklu zekâ yaklaşımı için dersi tasarlama ve uygulama konusunda kendilerini *yeterli*, diğer yarısı ise *yetersiz olarak* algıladıklarını ortaya çıkarmıştır. Kendini yeterli görmeyen ya da kısmen yeterli gören sınıf öğretmenleri bu durumu deneyim yetersizliğine, okul imkânlarının ve materyal yetersizliğine, program yüküne, zamanın kısıtlı olmasına ve kalabalık sınıf mevcutlarına dayandırmaktadır. Kendilerini yeterli gören sınıf öğretmenleri ise bu durumu deneyimlerine ve etkinliklerin yeterli olmasına bağlamışlardır. Sınıf öğretmeni adayları ise çoğunlukla tecrübe eksikliği nedeniyle kendilerini *yetersiz* algılamaktadırlar. Çoklu zekâ uygulamaları, MEB mevcut ilkökul programının temel yaklaşımlarından biridir ve kuramın varlığı öğretmenlerimiz için yeni değildir. Bu nedenle hem programda etkinlik örnekleri mevcuttur hem de öğretmenlerimizin bilgi ve deneyimleri güçlenmiştir. Kendilerini yetersiz hisseden sınıf öğretmenlerinin program adaptasyonu ve okul imkânları konusunda sıkıntı yaşıyor olmaları birçok uygulamanın eksik kalmasıyla benzerlik taşımaktadır. Ayrıca bu sonuçlar İnan & Erkuş'un (2016) ilkökulda çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirdikleri araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramını

uygulayabilecekleri eğitim ve öğretim ortamı bulamadıkları, müfredatı yetiştirme kaygısı yaşadıkları ve kuram hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Sınıf öğretmen adaylarının ise çoklu zekâ etkinliklerini uygulama bilgileri olmasına rağmen henüz sahada görev almamaları kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır.

Araştırma bulgularından çıkan diğer bir durum, öğretmenlerin hazır günlük plan kullanarak kendi sınıflarına özgü ders planı hazırlamadıkları ve kendilerinden böyle bir tasarım beklenmediği gerçeğidir. Koç'a (2006) göre, bazı deneyimli öğretmenler plan yapmadıklarını, planlarının kafalarında olduğunu söylemektedir (s.210). Bilindiği üzere, her ders planında ön bilgi ve becerilerin yoklanması, öğrenme hızı ve muhakeme seviyesine dikkat edilmesi, çoklu zekâ etkinlikleri veya öğrenme stiline uygun öğretim tasarımı açıkça ifade edilememektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin araştırma için verdikleri ders planlarının araştırma amaçlarına uygun incelenmesi konusunda yetersizlik yaşanmış ve araştırmanın sınırlılığı olmuştur.

Sonuç olarak, ön bilgi ve becerilerin, öğrenme stillerinin ve baskın zekâ alanlarının tespit edilmesine yönelik uygulamalara sınıf öğretmenleri yer vermekte, öğretmen adayları ise nasıl yapılabileceği konusunda farkındalığa sahiptirler. Ayrıca, sınıf öğretmenleri araştırma kapsamında ele alınan bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim sürecini tasarlayıp uygularken, öğretmen adayları ise sınıf öğretmenlerinin bilgi ve deneyimlerine benzer uygulama örnekleri sunmaktadır. Ancak her iki grup ta farklı ön bilgi ve becerilere, öğrenme hızı ve muhakeme seviyesine, öğrenme stillerine ve çoklu zekâ etkinliklerine dayalı öğretim sürecini tasarlama ve uygulama konusunda kendilerini yeterli algılamamaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin ve adayların eğitimlerinin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda,

- YÖK öğretmen eğitim sisteminde, bireysel farklılıkların tespiti ve karşılanmasına yönelik uygulama ağırlıklı bir dersin tasarlanmasına gidilebilir.
- Sınıf öğretmenlerine bireysel farklılıklara dayalı öğretimi yürütebilme yeterliklerini kazanmaları konusunda sık hizmet içi eğitim semineri almalarına fırsat verilebilir.
- Öğretmen ve adayları için bireysel farklılıkların tespit edilmesinin ve uygun öğretim tasarımının düzenlenmesinin birlikte ele alındığı akademik kaynaklar hazırlanabilir.

#### References

- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self efficiency: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Trans. D.A. Özçelik). (1.bs.). İstanbul: MEB.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33-53.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. In M. Bütün & S. B. Demir (Eds.) *Beş nitel araştırma yaklaşımı*. (pp. 69-110) (Trans. M. Aydın). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Creswell, J.W., & Miller, D.L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39 (3), 124-130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları ile sosyal öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (1), 57-74.

- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 77-96.
- Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: Preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *College Student Learning*, 31 (4), 519-532.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Ersoy, F. (2016). Fenemoloji. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*, (pp.51-105). Ankara: AnıYayıncılık.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficiency: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Hailikari, T., Katajauuri, N., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). The relevance of prior knowledge in learning and instructional design. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(5), 1-9.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. (Update anniversary ed.). Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Hervie, D.M., & Winful, E.C. (2018). Enhancing teachers' performance through training and development in Ghana education service (a case study of Ebenezer senior high school). *Journal of Human Resource Management*, 6(1), 1-8. doi:10.11648/j.jhrm.20180601.11
- Izgar, H., & Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlilik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437- 446.
- Jonassen, D.H., & Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. (1<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaf Hasırcı Ö. (2005). Görsel öğrenme stillerine göre düzenlenen öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 299-314.
- Karaduman, B., & Emrahoglu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bazı değişkenler açısından fen öğretimi öz-yeterlik inanç düzeylerinin ve sonuç beklentilerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8 (3), 69-79.
- Kılıç, E., & Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stiline göre öğrenme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 129-146.
- Koç, G. (2006). Öğretimin planlanması ve uygulanması. In A. Doğanay & E. Karip, (Eds.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, (pp.207-244). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8 (16), 269-281.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2006). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımalar. In Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Eds.). *Eğitimde bireysel farklılıklar*, (pp.1-12). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Merriam, B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. In S. Turan (Eds.) *Nitel vaka (durum) çalışması*. (pp.39-54) (Trans. E. Karadağ) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, B. M., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2<sup>nd</sup>.ed.). SAGE Publication, Thousand Oaks, California.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-mesleği-genel-yeterlikleri/icerik/39> Erişim tarihi: 01.07.2017.
- Morrison, G.R., Ross, S.M., & Kemp, J.E. (2004). *Designing effective instruction*. (4<sup>th</sup> ed.). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (2), 15-28.
- Osamwonyi, E.F. (2016). In-service education of teachers: Overview, problems and the way forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 277-306.

- Özerkan, E. (2007) *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgilerbenlik kavramları arasındaki ilişki*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi),Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırmada çeşitlilik, kuramsal yönelimler. In M. Bütün & B. Demir, (Eds.)*Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (pp.75-118) (Trans. E. Bukova Güzel & H. Demircioğlu) Ankara: PegemYayıncılık.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N., & Özden, B. (2013).Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 227-250. <https://dx.doi.org/10.9779/PUJE555>
- Seferoğlu, S.S. (2004). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar*.Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 83-95.
- Shunk, D.H. (2009). Sosyal bilişsel teori. In M. Şahin (Ed.) *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (pp.77-129).(Trans. M.Y. Demir & K.Celasun & Z.H.Kaçkar & E.Üzümcü & B.E.Şahin) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, A. (2006).Önbilgi. In Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Eds.). *Eğitimde bireysel farklılıklar*, (pp.139-168). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Slavin, R.E. (1996). *Educational psychology: Theory and practice*. (5<sup>th</sup>. ed.). Boston: Allyn& Bacon.
- TED, (2009).*Öğretmen yeterlikleri*.(1.bs). Ankara: Adım Okan Matbaacılık BasımYayım.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W.K.(1998). Teacher efficiency: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Turgut, Ü., Salar, R., Aksakallı, A., & Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*,11(2),431-444.
- Türk Dil Kurumu (2017). *Türkçe sözlük*.<http://www.tdk.gov.tr/>Erişim tarihi: 01.07.2017.
- Uysal, K., & Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,2 (2), 217-226.
- Yeşilpınar, M., &Doğanay, A. (2014).Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin öğretimine yönelik öz-yeterlik algıları.*Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2),57-82. doi: 10.14812/cufej.2014.013
- Yıldırım, A.,&Şimşek. H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (10.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, K. B., &Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008).İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167. doi:10.1501/Egifak\_0000001128