



ISSN: 2146-1961

Durdukoca Fırat, Ş. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimin Bireyselleştirilmesine İlişkin Görüşleri, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(47), 308-329.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3061>

Makale Türü (ArticleType): Araştırma Makalesi

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİMİN BİREYSELLEŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Şule FIRAT DURDUKOCA

Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye, drsulefirat@gmail.com

ORCID:0000-0001-8864-3243

Gönderim tarihi: 20.10.2021

Kabul tarihi: 19.01.2022

Yayın tarihi: 01.03.2022

Öz

Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırma karma yöntem çalışması olup yakınsayan paralel desen kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu 239 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik, nitel verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda katılımcıların öğretimin bireyselleştirilmesi kavramını; öğrenci merkezli eğitim, öğretimde bireysel farklılıklara duyarlılık, öğrenme ortamında kullanılan yöntem-tekniklerin ve materyallerin çeşitliliği ve bireysel öğretim olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ders öncesi, ders süreci ve ders sonrasında öğretimin bireyselleştirilmesi için gerçekleştirilmesi beklenen etkinlikleri genellikle gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler öğretimin bireyselleştirilmesinin öğrencilerin; kendi hızlarında ilerleme, kişiselleştirilmiş dönüt ve düzeltmeler alma, bireyselleştirilmiş ölçme ve değerlendirme uygulamaları imkânına erişme, akademik başarılarını arttırma ve çok yönlü gelişim sağlama gibi gelişimsel özelliklerine olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıkların öğretime olumsuz etkileri olduğunu ve bu olumsuzluklarla mücadele ettiklerini belirttikleri de araştırma bulguları arasındadır. Olumsuz etkiler; ders konularını yetiştiremememe, öğrenme hızı yavaş olan öğrenciler için sık konu tekrarı yapma, ailelerinden belli konularda yeterli nitelikte eğitim alamayan öğrenciler için rehberlik dersi haftalık ders saatlerinin olması gerekenden fazla yapılması şeklinde 3 kod altında toplanmıştır. Katılımcıların öğretimi bireyselleştirme çabalarını/düşüncelerini etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri; öğretim programının içeriğinin yetiştirilememesi ve bu nedenle sınıf içi denetimlerde sorun yaşayabilme olasılığı, üzerlerinde hissettikleri meslektaş, aile baskısı ve sınıfın fiziksel özellikleri kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenlerin öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin önerilerinin bu sistemi sağlıklı bir şekilde uygulayabilme düşüncelerini/çabalarını etkileyen olumsuz faktörlerin iyileştirilmesi şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve öğretmenlerin, eğitim denetçilerinin öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretim programı okuryazarlıklarının arttırılması gerektiği gibi çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim, öğretimin bireyselleştirilmesi, bireysel farklılıklar, sınıf öğretmenleri.

CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS ON INDIVIDUALIZATION OF TEACHING

ABSTRACT

The purpose of research is to examine the views of classroom teachers on individualization of teaching. Convergent parallel mixed method design, one of the mixed methods, was used in the research. The study group consists of 239 classroom teachers. Data were collected using a questionnaire and semi-structured interview form developed by the researcher. Quantitative data were analyzed by descriptive statistic, qualitative data were analyzed by descriptive and content analysis techniques. At the end of the study, it was determined that the participant perceived the concept of individualization of teaching as student-centered education, sensitivity to individual differences in teaching, diversity of methods-techniques and materials used in the learning environment, and individual teaching. Teachers stated that they usually perform the activities expected to be carried out for the individualization of teaching before, during and after the lesson. In addition, teachers thought that individualization of teaching contributes positively to the developmental characteristics of students such as progress at their own pace, getting personalized feedback and corrections, accessing individualized assessment and evaluation practices, increasing their academic success and providing multi-faceted development. Participating stated that the individual differences of students had negative effects on teaching and they struggled with these negativities. Teachers' views on the factors affecting their efforts to individualize teaching were collected in the following categories: the inability to train the content of the curriculum, peer and family pressure, and the physical characteristics of the classroom. As a result, teachers made suggestions to improve the negative factors affecting the efforts of individualization of teaching. These results were discussed in line with the relevant literature, and various suggestions were made, such as increasing teachers and education supervisors's the knowledge and experience on the individualization of education and curriculum literacy.

Keywords: Instruction, individualization of instruction, individual differences, classroom teachers.

GİRİŞ

Geleneksel eğitimde aynı sınıfta bulunan öğrenciler grup halinde eğitilmekte; öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu, aynı sınıfta bulunsalar dahi öğrencilerin eşit zaman diliminde farklı düzeylerde öğrendikleri gerçeği ihmal edilmektedir. Bu sistemde sınıf ortalamasına uygun bir tempoda yürütülen ders etkinlikleri bireysel ihtiyaçlara çoğunlukla cevap veremediğinden, gerek öğrenci gerek toplum için çeşitli derecelerde emek, zaman, ekonomik güç ve insan gücü kaybına neden olmaktadır (Özbek, 2005). Son yıllarda gelişim psikoloji alanında yapılan çalışmalar bireye genetik olarak aktarılan birtakım gizil güçlerin çevre etkileşimi olmadan ortaya çıkmadığını, çevresel faktörlerin de kalıtsal özelliklerle birlikte bir anlam ifade ettiğini ortaya koymaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2006). Yani birey kalıtım ve çevre etkileşimin sonucu olarak “birey” olmakta, gelişim göstermektedir. Bloom (1979, s.4) bu etkileşimden dolayı tüm öğrenenlere; duyarlı ve planlı bir öğretim hizmeti sağlanırsa, öğrenme güçlükleriyle karşılaşanlara yerinde ve zamanında yardım edilerek yeterli zaman verilirse ve kendileri için anlamlı bir öğrenme ölçütü belirlenirse hemen hemen hepsinin yüksek düzeyde bir öğrenme gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğretimi öğrenenlerin kalıtsal ve çevresel özelliklerine göre bireyselleştirmek, hem öğrenenin kendisinin hem de toplumsal gelişim için önem arz etmektedir.

Öğretimin bireyselleştirilmesi kavramı uzun bir tarihi geçmişe sahip olmasına rağmen üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanımı hatta adlandırması bulunmamakta, “farklılaştırılmış öğretim” (differentiated instruction), “uyarlanabilir öğretim” (adaptive instruction), “kişiselleştirilmiş öğrenme” (personalized learning) olarak da ifade edilebilmektedir (Tomlinson, 2005). Öğretimin bireyselleştirilmesi genel olarak öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrenenlerin bireysel ilgi, ihtiyaç, hazırbulunuşluklarının yanı sıra hız ve yeteneklerinin de dikkate alarak planlandığı, yürütüldüğü sistem olarak tanımlanmaktadır (Heathers; 1977; Keefe ve Jenkins, 2002; Tomlinson, 2005; Worsley, Landzberg ve Papagiotas, 2004). Bakovljev (1998) bu sistemin tam olarak uygulanmasının ise “bireyselleştirilmiş öğretim” olarak adlandırıldığını belirtmiştir. Esasen her öğretmen bir öğrencisine ödevini bitirmesi için daha fazla zaman vererek, öğrencilerine ne okuyacakları konusunda seçim yapmalarına imkân tanıyarak, farklı türde ölçme-değerlendirmeler yaparak öğretimi bir şekilde bireyselleştirmeye çalışmaktadır. Ancak öğretimin bireyselleştirilmesi; sınıfın, öğrenme hedeflerinin, öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrenci çeşitliliğinin göz önünde bulundurularak ihtiyaçlara daha duyarlı hale getirilmesini, tüm öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre gelişerek kapasitelerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olmayı vurgulamaktadır (Cox, 2008; Levy, 2008; Tobin, 2008).

Tomlinson (2001; Akt:Demirel, vd, 2006) öğretimin bireyselleştirilmesi kavramına dair genel bir yanığı olduğunu, kavramın büyük ölçüde öğrenme etkinliklerini zenginleştirmek olarak algılandığını vurgulayarak öğretimin bireyselleştirilmesi anlayışına rehberlik eden temel ilkeleri şöyle sıralamaktadır: Öğrenme hedeflerinde esneklik, etkili ve sürekli değerlendirme, esnek gruplama, farklılıklara duyarlı etkinlikler ve öğrenme düzenlemeleri, öğrenci ve öğretmen arasındaki işbirliği (Tomlinson ve Allan, 2000). Literatürde bu temel ilkeler doğrultusunda programlı öğretim, Keller planı, tutor destekli eğitim, basamaklı öğretim, bilgisayar destekli eğitim, uzaktan eğitim, internet temelli eğitim gibi dikkate değer çeşitli öğretim yöntemleri geliştirilmiştir. Öğretimi bireyselleştirmek amacıyla geliştirilmiş bu yöntemlerin tümü şu üç temel değişkeni

manipüle etmeye çalışmaktadırlar: **Hız** (her öğrenciye içeriği öğrenmesi için verilen süre), **yöntem** (öğretimi planlama ve yürütmeye tercih edilen yol), **içerik** (öğrenilecek materyal). Öğretimin bireyselleştirildiği sistemlerde öğrencinin öğrenme hızını kontrol yetkisi öğretmenlerde değil bizzat öğrencinin kendisindedir. Mevcut eğitim sistemlerinin çoğunluğunda olduğu gibi öğretmen vereceği ödev, etkinlik veya görevin son teslim tarihini tanımlamaz. Bu sistemlerde öğretme-öğrenme süreçlerinin farklı geçmiş yaşantılara ve öğrenme stillerine sahip öğrenciler için alternatif öğretim yöntemleri içerecek şekilde düzenlenmesi ve farklı öğrenciler veya öğrenci grupları için içeriğin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin kendi ilgi alanları doğrultusunda öğrenmeyi sürdürebilecekleri öğrenme ortamlarının tasarlanması gereklidir (Couch, 1983). Şüphesiz öğrenme ortamında bunu sağlayacak en önemli faktör öğretmendir.

Keefe ve Jenkins (2002) öğretimin bireyselleştirildiği sistemlerde öğretim ortamlarının vazgeçilmez katalizörünün öğretmen olduğunu, öğretmenlerin öğretimin planlanması, öğrencilerin ve eğitim ortamının düzenlenmesi, öğrencileri motive etme vb. hususları kapsayan belirli rol ve yetkinliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Etkili bir bireyselleştirilmiş öğretim uygulaması yürütmek isteyen öğretmenler dil, kültür, aile geçmişinin öğrenenlerin akademik ve sosyal davranışları, tutumları, değerleri, ilgileri üzerinde etkisi olduğunu bilip bu çeşitliliğe sahip öğrencilere öğretmenlik yapabilecek bilgi, beceri ve yeterliğe sahip olmalıdırlar (Karadağ, 2010). Nitekim ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017) tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde öğretmenlerin; öğrencilerin bireysel farklılıkları ve sosyo-kültürel özelliklerini göz önünde bulundurarak esnek öğretim planları hazırlayabilme, öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenleyebilme, alanın ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme-değerlendirme araçları hazırlayıp uygulayabilme, bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı olma, her öğrencinin öğrenebileceği düşüncesini savunma yeterliklerine sahip olması gerektiği açıkça belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hâlihazırda uyguladıkları öğretim programlarında; hiçbir insanın bir başkasının birebir aynısı olmadığı, programların bireysel farklılıklara göz önünde bulundurularak yapılandırıldığı, okul içi ve dışı tüm uygulamalarda öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiği özellikle belirtilmiştir (MEB, 2018). Dolayısıyla öğretmenlerin öğretimin bireyselleştirilmesi yönelik çabaları ve bu amaçla yaptıkları her bir uygulama, hem öğrenenlerin öğretim yaşantılarından doyum sağlayarak başarılı olmaları ve öğretim programlarının amaçlarına ulaşması açısından hem de öğretmenlerin mesleki yeterlikleri açısından önem arz etmektedir. Ancak literatürde bazı çalışmalarda eğitimcilerin çeşitli nedenlerle öğretme-öğrenme süreçlerini öğrenenlerin bireysel farklılıklarından ziyade sınıftaki öğrencilerin ortak özelliklerine göre düzenledikleri (Ekici,2008; Killion, 2005; Turgut, Salar, Aksakallı ve Gürbüz, 2016) tespit edilmiştir. Bu bulgular eğitim sisteminin uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin düşüncelerinin, çabalarının öğretim programlarının amacına ulaşmasında ne derece önemli olduğunu ortaya koymakta, bu kapsamda resmi program ile uygulamadaki program arasında büyük farklar olabileceğini gözler önüne sermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin görüşlerini incelemek araştırmaya değer görülmüştür. Literatürde öğretmen adaylarının (Güven ve Sözer, 2007) ve öğretmenlerinin (Özkanoglu, 2015) öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik görüşlerini, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğretime ilişkin yeterlik algılarını (Çam, 2013; Demirkaya, 2018; Karadağ, 2010; Usher, 2013), öğretimin

bireyselleştirilmesinin öğrenenlerin akademik başarılarına etkilerini (Şaldırak, 2012; Taş, 2013) inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak temel eğitim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretimin bireyselleştirilmesi kavramını nasıl tanımladıkları, bu amaçla öğrenme ortamında yapılması beklenen uygulamaları ne derece gerçekleştirebildikleri, öğretimin bireyselleştirilmesinin öğrencin gelişimsel özelliklerine ve öğrenme sürecine etkilerini, öğretimi bireyselleştirme uygulamalarına yönelik önerilerini inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada nitel ve nicel veriler birlikte kullanılarak araştırma konusunun farklı yönleri tek bir araştırma içerisinde yansıtılmakta, bu yönüyle literatürdeki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

- 1.Öğretmenler “öğretimin bireyselleştirilmesi” kavramını nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Öğretmenlerin öğretimin bireyselleştirilmesi amacıyla yapılması beklenen uygulamaları gerçekleştirme düzeyleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin bireysel farklılıkların öğrenme sürecine etkisi konusunda görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin öğretimin bireyselleştirilmesini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin öğretimin bireyselleştirilmesinin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine etkileri konusunda görüşleri nelerdir?
- 6.Öğretmenlerin öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma bir karma yöntem çalışması olup yakınsayan paralel desen kullanılarak yürütülmüştür. Bu desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanır, her iki veri toplama çeşidine de eşit öncelik verilir, veri analizleri ayrı yapılırken genel yorumlarda elde edilen veriler birleştirilir, sonuçları karşılaştırılır veya ilişkilendirilir (Creswell, Plano-Clark, 2014, s.79). Bu çalışmada nicel ve nitel veriler aynı anda toplanmış olup elde edilen sonuçlar ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutu için çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kars il merkezi ve merkez köylerde görev yapan 394 öğretmenden basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 239 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %39'u erkek (n=93), %61'i kadın olup (n=146) %35'inin (n=84) kıdem derecesi 16-20 yıldır. Öğretmenlerin yaklaşık %50'si (n=119) sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubunu, nicel boyuta katılan öğretmenlerden maksimum çeşitlilik örnekleme deseni ile seçilen 42 öğretmen oluşturmaktadır. Her sınıf düzeyi için belirlenen kıdem derecelerinden (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 20 yıl ve üzeri) en az ikişer öğretmenin seçimi, çeşitliliği oluşturmaktadır. Nitel boyuta katılan öğretmenlerin 22'si kadın, 20'si erkektir. Araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli etik kurul izinleri Kars Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Tarih:21/10/2021 Sayı: E-91782061-

605.01-35193187) ve Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Tarih: 07/12/2021 Sayı:25) alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçları oluşturulmadan önce öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin literatür taraması yapılmış (Bahçeci ve Gürol, 2016; Demirel vd, 2006; Güven, 2003; Güven ve Sözer, 2007; Karadağ, 2010; Kuzgun ve Deryakulu, 2006; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Turgut, Salar, Aksakallı ve Gürbüz, 2016...), temel eğitim kademesi öğretim programları ve öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelenmiş, 5 sınıf öğretmeniyle konuya ilişkin ön görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacının 1. ve 2. alt sorularının tespiti için 54 adet kapalı uçlu, 1 adet açık uçlu (Öğretimin bireyselleştirilmesi kavramı size neyi ifade ediyor?) sorudan oluşan anket formu, diğer alt sorularının tespiti için ise 4 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Ankette yer alan kapalı uçlu sorular; Güven'in (2003; 2007) çalışmalarında belirttiği alt kategori başlıklarına sadık kalınarak "Ders Öncesi, Ders Süreci ve Ders Sonrasında Öğretmenlerin Öğretimin Bireyselleştirilmesi İçin Gerçekleştirilmesi Beklenen Etkinlikler" olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır. Ders Öncesi Etkinlikler kategorisinde amaç öğrencilerin kim olduklarını, ne tür öğrenme ihtiyaçlarına sahip olduklarını tespit etmek ve ders sürecini bu bilgiler doğrultusunda planlamak olduğundan, kategori kendi içinde "Öğrenciyi Tanıma" ve "Derse Hazırlık" olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Ders Süreci Etkinlikleri kategorisinde öğretmenlerin ders süreçlerinde öğretimin bireyselleştirilmesi amacıyla yapılması beklenen etkinlikleri gerçekleştirme durumlarının tespitini sağlayacak maddeler yer almaktadır. Ders Sonrası Etkinlikler kategorisinde ise öğretmenlerin derslerini tamamladıktan sonra bireysel farklılıklara duyarlı bir öğrenme süreci geçirip geçirmediği ve öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin mesleki gelişimi sağlayacak çalışmalar yapıp yapmadığı konusunda bilgi edinilmesini sağlayacak anket maddeleri bulunmaktadır.

Tasarlanan veri toplama araçları kapsam geçerliğinin ve anlaşılabilirliğin tespiti için uzman görüşlerine sunulmuş, yapılan düzenlemelerle toplam 50 maddelik (45 adet kapalı uçlu soru, 5 adet açık uçlu soru) veri toplama aracına son şekli verilmiştir. 3'lü Likert tipi dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanan anket, araştırmacının çalışma grubu dışında kalan 79 öğretmene uygulanmış ve Alpha güvenirlik katsayısı .73 olarak tespit edilmiş, yaklaşık 20 dakikalık bir sürede yanıtlanabildiği, soruların açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Görüşme formunda ise şu sorulara yer verilmiştir: Öğrencilerinizin sahip oldukları bireysel farklılıklar sizce öğretimi nasıl etkilemektedir?, Öğretimi bireyselleştirme düşüncenizi/çabanızı etkileyen faktörler nelerdir?, Öğretimin bireyselleştirilmesinin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine ne tür etkileri olabilir?, Öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin önerileriniz nelerdir?

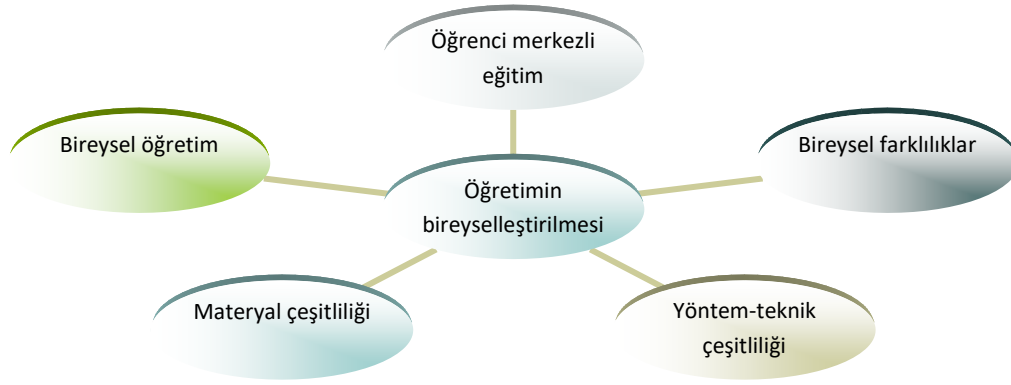
Verilerin Analizi

Araştırmacının nitel ve nicel verileri eş zamanlı olarak toplanmış, nicel veriler betimsel analizle, nitel veriler ise betimsel ve içerik analizi teknikleriyle analiz edilmiştir. Nitel veri analizinin geçerliğini sağlamak için; çalışma

grubunu oluşturan öğretmenler araştırma sonuçlarının genellenmesine imkân tanıyacak ölçüde çeşitlendirilmiş, öğretmen görüşlerinden -her öğretmene bir kod (Ö) ve sıra numarası verilerek- doğrudan alıntılar yapılmış, bulguların kendi içindeki anlamlılığının ve tutarlılığının teyidi için daha önce bireyselleştirilmiş öğretim konusunda çalışan bir eğitim bilimleri alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Veri analizinin güvenilirliği için araştırma sonuçlarının verilerle uyumu teyit edilmiş, katılımcı teyidi yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler yapılırken katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından özetlenerek görüşme sürecinin sonunda katılımcılara sunulmuş ve doğruluğu teyit edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler araştırmada cevap aranan alt sorulara göre sunulmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin “öğretimin bireyselleştirilmesi” kavramına yönelik ürettikleri tanımlar 5 kod altında toplanmış ve Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmenlerin Öğretimin Bireyselleştirilmesi Kavramına Yönelik Tanımları

Öğretmenler öğretimin bireyselleştirilmesi kavramının; öğrenci merkezli eğitimi vurguladığını, bireysel farklılıklara duyarlı bir öğretme-öğrenme sürecini ve bu süreçte kullanılan öğretim yöntem-tekniklerinin, materyallerinin öğrenenlerin gelişimsel özelliklerine ve öğrenme stillerine uygun olarak çeşitlendirilmesinin gerekliliğini ifade ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Her öğrenci şüphesiz birbirinden tüm özellikleri açısından farklı. Öğretimin bireyselleştirilmesi bu farklılıkların dikkate alınması demek. [Bireysel farklılıkları] Nasıl [dikkate]alacağız? Çeşitli düzenlemeler yaparak. Kimisi için tahta kullanacağız, kimisi için resim çizeceğiz, bazen tartışma yapacağız, bazen beyin fırtınası. Öğrenciye göre, onun ihtiyacına göre mümkün olduğu kadar yeni sisteme, öğrenci merkezli eğitime uygun ders yürüteceğiz...” (Ö28)

“Öğretimin bireyselleştirilmesi örneğin kültür, dil, aile ve gelişimsel özellikler gibi farklılıkları da kapsıyor, bunlar da neticede bireysel farklılıklar. [Öğretimin bireyselleştirilmesi]Tüm bu farklılıkları dikkate alan eğitim demektir. Sadece öğrenme stili farklılıkları değil veya sadece yöntemi değiştirmek değildir. Her yönüyle öğrenci merkezli eğitim demektir.” (Ö24)

Öğretmenlerden bazıları öğretimin bireyselleştirilmesi kavramını öğrencilerin bireysel çalışmalara yönlendirilmesi ve geleneksel eğitim sisteminin sıklıkla kullanılması şeklinde algıladıklarını belirtmişlerdir. Kıdem derecesi 20 yıl ve üzeri olan bu öğretmenler, grup çalışmalarının; gücü, bazı öğrencilerin grup etkinliklerinde arka planda kalması, çekingen öğrenciler için grup etkinliklerinin adeta bir avantaj olması, grup etkinliklerinin sınıfta davranış problemlerine yol açması gibi nedenlerle bireysel çalışmalara öğretme-öğrenme sürecinde daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö41 *"Bireyselleştirme yani bağımsız çalışma demek. ...grup çalışmaları, kümeler öğrencilerin sadece boş konuştuğu etkinlikler oluyor, öğrenci içine kapanıksa grup çalışmasından fayda sağlamıyor, tam tersi işine geliyor..."* diyerek öğretimin bireyselleştirilmesinin öğrenenlerin bireysel çalışmalara yönlendirilmesi ifade ettiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler öğretimin bireyselleştirilmesi kavramını geleneksel eğitimle bağdaştırarak bireysel çalışmaların öğretmen merkezli eğitimde kullanıldığını, ülkemizde hâlihazırda uygulanan öğrenci merkezi eğitiminin Türk eğitim sistemine uygun olmadığını açıkça ifade etmişlerdir. Ö34 *"...bireysel çalışma. Olması gereken de bu bence. Eski sisteme dönüş var bence. Öğrenci merkezi eğitim tutmadı bizde..."* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Aşağıda Tablo 1, 2 ve 3'de "Öğretmenlerin öğretimin bireyselleştirilmesi amacıyla yapılması beklenen uygulamaları gerçekleştirme düzeyleri nasıldır?" alt sorusu doğrultusunda toplanan verilerin analizi sunulmuştur. Tablo 1'de ders öncesi öğretmenlerin öğretimin bireyselleştirilmesi amacıyla yapılması beklenen uygulamaları gerçekleştirme düzeylerinin tespitine yönelik betimsel analiz sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Ders Öncesi Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeyleri

	Kısmen			
	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	
	f (%)	f (%)	f (%)	
ÖĞRENCİYİ TANIMA	Öğrencilerimin gelişimsel özellikleriyle ilgili bilgi edinmek için aileleriyle görüşürüm.	151 (63.2)	83 (34.7)	5 (2.1)
	Okul rehberlik servisiyle görüşerek öğrencilerimin gelişimsel özellikleriyle ilgili bilgi toplarım.	157 (65.7)	70 (29.3)	12 (5)
	Öğrencilerimin dersine giren meslektaşlarımla görüşerek gelişimsel özellikleriyle ilgili görüşlerini alırım.	143 (59.8)	77 (32.2)	19 (7.9)
	Gözlem, görüşme gibi çeşitli yollarla öğrencilerimin gelişimsel özelliklerini değerlendiririm.	134 (56.1)	89 (37.2)	16 (6.7)
	Sınıf dışı etkinlikler, ödevler gibi çeşitli etkinliklerle öğrencilerimin ilgi alanlarını tespit ederim.	132 (55.2)	82 (34.3)	25 (10.5)
	Yaptığım tespit ve değerlendirmelerle öğrencilerimin öğrenme ihtiyaçlarını belirlerim.	132 (55.2)	86 (36)	21 (8.8)
	Her öğrencimin öğrenebileceğini düşünerek ders planı hazırlarım.	96 (40.2)	116 (48.5)	27 (11.3)
DERSE HAZIRLIK	Sınıfın fiziksel çevresinin tüm öğrencilerim için ulaşılabilir olmasını sağlamaya çalışırım.	78 (32.6)	127 (53.1)	34 (14.2)
	Öğrencilerimin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak sınıfta öğretimi destekleyici araç-gereçler bulundururum.	176 (73.6)	53 (22.2)	10 (4.2)
	Öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ders planlarımı hazırlarım.	174 (72.8)	36 (15.1)	29 (12.1)
	Dersin kazanımlarını belirlerken öğrencilerimin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.	94 (39.3)	35 (14.6)	110 (46)
	Öğretim etkinliklerini planlarken öğrencilerimin hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alırım.	191 (79.9)	47 (19.7)	1 (.4)
Öğretim etkinliklerini öğrencilerimin öğrenme stillerine göre çeşitlendiririm.	180 (75.3)	38 (15.9)	21 (8.8)	

Öğrencilerime kendi bilgi ve yetenek düzeyleri doğrultusunda öğretim etkinliklerini seçebilme esnekliği tanırım.	35 (14.6)	164 (68.6)	40 (16.7)
Kullanacağım öğretim materyallerini farklı duylara hitap edecek şekilde çeşitlendiririm.	174 (72.8)	44 (18.4)	21 (8.8)
Öğretim etkinliklerinin süresini planlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak zamanı esnek tutarım.	181 (75.7)	28 (11.7)	30 (12.6)
Hazırladığım ders planıyla ilgili öğrencilerimin görüşlerini alırım.	37 (15.5)	42 (17.6)	160 (66.9)
Kullanacağım ölçme-değerlendirme araçlarını öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alarak seçerim.	198 (82.8)	32 (13.4)	9 (3.8)
Özel gereksinimli öğrencilerim için uygun öğrenme ortamı hazırlarım.	147 (61.5)	72 (30.1)	20 (8.4)

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların öğretimin bireyselleştirilmesi amacıyla ders öncesinde yapılması beklenen öğrenciyi tanıma ve derse hazırlık uygulamalarını genel olarak gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öne çıkan bulgular şöyledir: Katılımcıların; yaklaşık %49'u "her öğrencinin öğrenebileceğini düşünerek ders planı hazırlarım", %53'ü "sınıfın fiziksel çevresinin tüm öğrencilerim için ulaşılabilir olmasını sağlamaya çalışırım", %69'u "öğrencilerime kendi bilgi ve yetenek düzeyleri doğrultusunda öğretim etkinliklerini seçebilme esnekliği tanırım" maddelerine "kısmen katılıyorum" düzeyinde yanıt vermişlerdir. Katılımcıların yaklaşık %67'si hazırladıkları ders planlarıyla ilgili öğrencilerin görüşlerini almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak dersin kazanımlarını belirleme konusunda ise katılımcılar arasında görüş ayrılığı olduğu, öğretmenlerin %39'unun bu maddeye "katılıyorum", %46'sının ise "katılmıyorum" yanıtını verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 2'de ders sürecinde öğretmenlerin öğretimin bireyselleştirilmesi amacıyla yapılması beklenen uygulamaları gerçekleştirme düzeylerinin tespitine yönelik betimsel analiz sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Ders Süreci Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeyleri

	Kısmen		
	Katılıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum
	f (%)	f (%)	f (%)
Ders sürecini her öğrencimin gereksinimlerini karşılayacak şekilde yürütürüm.	136 (56.9)	47 (19.7)	56 (23.4)
Öğrencilerimin motivasyonlarını arttırmak için öğrenme özelliklerini dikkate alarak farklı yollar kullanırım.	150 (62.8)	48 (20.1)	41 (17.2)
Öğrencilerimin öğrenme ihtiyaçlarına göre dersin kazanımlarında uyarlamalar yaparım.	36 (15.1)	79 (33.1)	124 (51.9)
İşleyeceğim konuları öğrencilerim ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak şekillendiririm.	175 (73.2)	49 (20.5)	15 (6.3)
Öğrencilerimin ilgi ve ihtiyaçlarına göre konuların işleniş sırasını değiştiririm.	132 (55.2)	65 (27.2)	42 (17.6)
Her konunun işlenişine ayırdığım süreyi öğrencilerle tartışarak belirlerim.	153 (64)	49 (20.5)	37 (15.5)
Yapacağım çalışmalara göre sınıfın fiziksel düzeninde uyarlamalar yaparım.	171 (71.5)	42 (17.6)	26 (10.9)
Öğrencilerimin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretim etkinliklerinde uyarlamalar yaparım.	167 (69.9)	41 (17.2)	31 (13)
Öğretim etkinliklerinin zorluk seviyelerini öğrencilerimin özelliklerine göre düzenlerim.	151 (63.2)	67 (28)	21 (8.8)
Öğretim etkinliklerini öğrencilerimin kendi kendine öğrenmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlerim.	35 (14.6)	111 (46.4)	93 (38.9)
Öğrencilerimi farklı etkinliklere katılmaları için teşvik ederim.	133	68	38

	(55.6)	(28.5)	(15.9)
Farklı hızda öğrenen öğrencilerime ders sürecinde çeşitli seçenekler sunarım.	154 (64.4)	66 (27.6)	19 (7.9)
Öğrencilerimin öğrenme stillerini dikkate alarak özel öğretim yöntemlerini kullanırım.	158 (66.1)	60 (25.1)	21 (8.8)
Gelişimsel özellikler ve öğrenme geçmişi açısından benzerlik gösteren öğrencilerim için küçük grup çalışmaları oluştururum.	151 (63.2)	52 (21.8)	36 (15.1)
İpucu verirken öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alırım.	175 (73.2)	43 (18)	21 (8.8)
Derste pekiştireç verirken öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alırım.	189 (79.1)	42 (17.6)	8 (3.3)
Derste dönüt-düzeltilme verirken öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alırım.	176 (73.6)	43 (18)	20 (8.4)
Kullanacağım ölçme-değerlendirme araçlarını öğrencilerimin özelliklerine göre uyarlarım.	188 (78.7)	30 (12.6)	21 (8.8)
Öğrencilerim öğrenme düzeylerine göre görevler, sorumluluklar veririm.	200 (83.7)	24 (10)	15 (6.3)
Sınıfta istenmeyen davranışta bulunan öğrencilerimle baş etme stratejilerini bireysel farklılıklarına göre belirlerim.	211 (88.3)	26 (10.9)	2 (.8)

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların genel olarak ders sürecinde öğretimin bireyselleştirilmesi için yapılması beklenen uygulamaları yerine getirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla “katılıyorum” düzeyinde yanıtladıkları maddeler; “Öğrencilerim öğrenme düzeylerine göre görevler, sorumluluklar veririm.” (%83.7) ve “Sınıfta istenmeyen davranışta bulunan öğrencilerimle baş etme stratejilerini bireysel farklılıklarına göre belirlerim.” (%88.3) maddeleridir. Ancak öğretmenlerin yaklaşık %15’i ders sürecinde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre dersin kazanımlarında uyarlamaya yaptıklarını ve öğretim etkinliklerini öğrencilerinin kendi kendilerine öğrenmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3’de öğretmenlerin ders sonrasında öğretimin bireyselleştirilmesi amacıyla yapılması beklenen uygulamaları gerçekleştirme düzeylerinin tespitine yönelik betimsel analiz sonuçları sunulmaktadır.

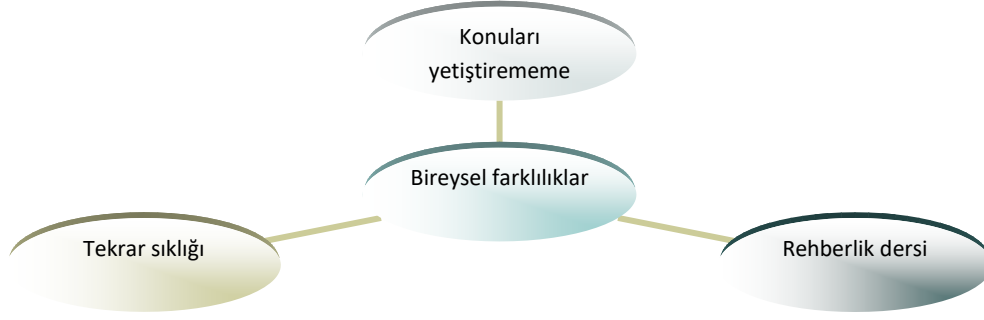
Tablo 3. Öğretmenlerin Ders Sonrası Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeyleri

	Kısmen			
	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	
	f (%)	f (%)	f (%)	
DERS SONRASI	Bireysel farklılıklara duyarlı bir ders süreci geçirdiğim konusunda kendimi değerlendiririm.	148 (61.9)	59 (24.7)	32 (13.4)
	Ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre öğretme-öğrenme süreçlerini yeniden düzenlerim.	109 (45.6)	84 (35.1)	46 (19.2)
	Öğrencilerimin gelişimsel özelliklerine ilişkin verileri raporlaştırırım.	136 (56.9)	79 (33.1)	24 (10)
	Meslektaşlarımla öğrencilerimin gelişimsel özellikleri konusunda görüşmeler yaparım.	158 (66.1)	45 (18.8)	36 (15.1)
	Öğretimin bireyselleştirilmesi konusunda mesleki gelişimi arttıracak yayınları takip ederim.	159 (66.5)	56 (23.4)	24 (10)
	Meslektaşlarımla öğretimin bireyselleştirilmesi amacıyla işbirliği yaparım.	150 (62.8)	68 (28.5)	21 (8.8)

Tablo 3’e göre katılımcılar ders sonrası öğretimin bireyselleştirilmesi amacıyla yapılması beklenen uygulamalara yönelik çoğunlukla “katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin en yüksek oranda katıldıkları maddeler; “Meslektaşlarımla öğrencilerimin gelişimsel özellikleri konusunda görüşmeler yaparım.” (%66.1) ve

“Öğretimin bireyselleştirilmesi konusunda mesleki gelişimimi arttıracak yayınları takip ederim.” (%66.5) maddeleri olmuştur.

Şekil 2’de öğretmenlerin öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıkların öğretimi nasıl etkilediğine yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar sunulmaktadır.



Şekil 2. Öğretmenlerin Bireysel Farklılıkların Öğretime Etkisi Konusundaki Görüşleri

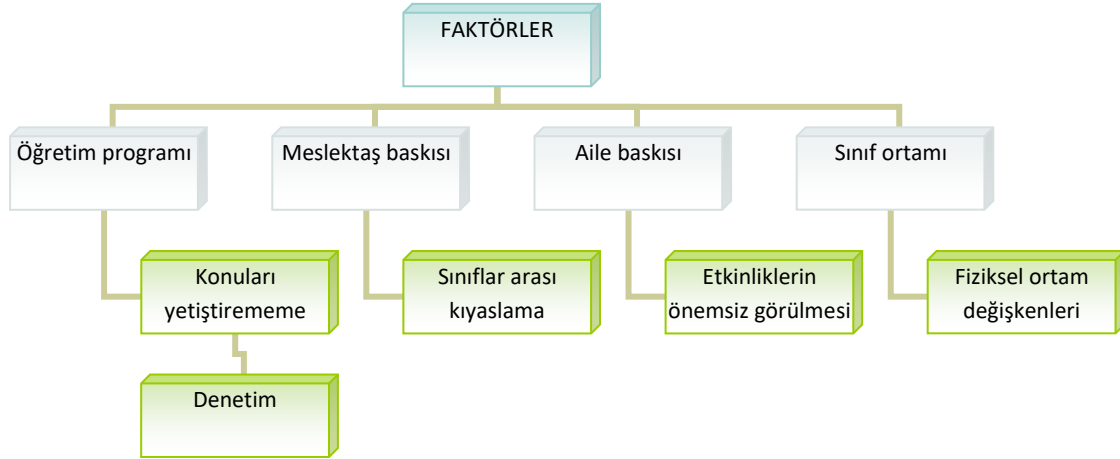
Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıkların öğretime etkisi konusundaki görüşlerin Şekil 2’de belirtilen 3 koda ayrıldığı, kodlarda baskın olarak bireysel farklılıkların öğretime olumsuz etkilerine yönelik görüşlerin toplandığı tespit edilmiştir. “Tekrar sıklığı” kodunda öğretmenler, özellikle öğrenme hızı yavaş olan öğrenciler için öğrenilen konularının sık tekrarlanmasının hızlı öğrenen öğrenciler için dersin sıkıcı olmasına yol açtığını ve disiplin sorunları yaratabildiğini ifade etmişlerdir. Bu kod kapsamında Ö4 görüşünü şöyle açıklamıştır: “Geriden gelen öğrenciler için sık tekrar yapma zorunluluğu doğuyor, konuyu iyi öğrenmiş olan öğrenciler için bu durum sorun yaratıyor. Sıkılan öğrenciler derste hareketlenmeye başlıyor, arkadaşlarına sataşılıyor...”. “Konuları yetiştirememe” kodunda görüş açıklayan öğretmenler bireysel farklılıklara duyarlılığı arttırdıkça öğretim programlarında yer alan konuları işleyememe kaygısı yaşadıklarını, sınıf içi denetimlerde bu durumun soruna yol açabileceğini, konuları yetiştirebilmek için öğrencilere daha çok ödev vermek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri görüşünü şöyle açıklamıştır:

“...müfredat yetiştirmiyor, ev ödevleriyle öğrencilerde hazırbulunuşluk oluşturmak istiyorum ama veliler ‘çok ödev veriyorsunuz’ diye şikâyet ediyorlar. Ayrıca okul müdürü öğretmeni denetler, müfettiş öğretmeni denetler, veliler öğretmeni denetler. Konular yetiştirmeyince sorumluluk öğretmene yükleniyor. ‘Ben öğretimi bireyselleştiriyorum, bireysel farklılıklara göre öğretim yapıyorum, öğrencilerim ilgi ve ihtiyaç hissetmedikleri için bu konuları ayrıntılı işlemedim’ diyemem.” (Ö30)

Öğretmenlerden bazıları da bireysel farklılıkların ana kaynaklarından birinin aileler olduğunu, ailelerin çocuklarına bazı değerlerin öğretiminde yetersiz kaldıklarını bu nedenle okullarda rehberlik ders saatlerini arttırdıklarını, haftada en az 1 saat öğrencileriyle özellikle “değerler eğitimi” konulu dersler yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Ö18: “...özellikle saygı konusunda öğrenciler arasında bireysel farklılıklar var. Farkın temel nedeni

aile yaşantıları. O zaman sınıflara öğrenciler arasında uçurumlar olabiliyor. Bu uçurumu kapatmak için rehberlik[dersi] yapıyoruz bazen haftada iki, bazen bir...”

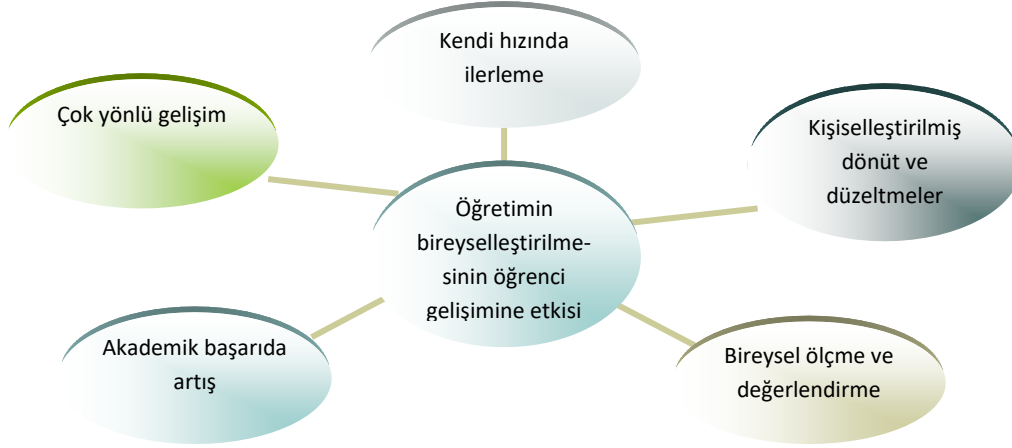
Şekil 3’de öğretmenlerin öğretimi bireyselleştirme düşüncelerini/çabalarını etkileyen faktörler ilişkin görüşlerden elde edilen kategoriler ve kodlar yer almaktadır.



Şekil 3. Öğretmenlerin Öğretimi Bireyselleştirme Düşüncesini/Çabasını Etkileyen Faktörler

Şekil 3’de belirtilen “Öğretim programı” kategorisinde öğretmenler bireysel farklılıkların öğretime etkisine yönelik görüşlerini tekrar ederek öğretim programlarının içeriğinde yer alan konuları yetiştirememe kaygılarını ve bu nedenle denetim sürecinde yaşayacakları sıkıntıları dile getirmişlerdir. Konuya ilişkin Ö26 görüşünü şöyle belirtmiştir: “...bireyselleştirilmiş öğretim yapınca konuları yetiştirmekte zorluk yaşıyoruz, o zaman planlarımızla sınıf içi uygulamalarımız arasında tutarsızlık oluyor, sınıfta yaptığımız her şeyi denetimde sorun yaşamamak için planlara yansıtıyoruz...” “Meslektaş baskısı” kategorisinde öğretmenler bazı okullarda -velilerin desteğiyle- şube öğretmenleri arasında; işlenen konular, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve hızları, öğrencilerin akademik başarıları vb. konularda rekabet oluştuğunu, bu nedenle öğretimi bireyselleşmeye ilişkin motivasyonlarının azaldığını belirtmişlerdir. Ö2: “... şubelerim [şube öğretmenleri] benden konu olarak ileri gidince özellikle bu durumu bana fark ettirince veya durum veliler tarafından fark edilince, kötü öğretmen algısı oluşması beni etkiliyor açıkçası.” “Aile baskısı” kategorisinde öğretmenler öğrencilerin hazırbusunuşluklarına, öğrenme hızlarına, düzeylerine göre düzenledikleri etkinliklerin bazen veliler tarafından gereksiz bulunduğunu, velilerde genel olarak merkezi sınavlara yönelik bir kaygı olduğunu ve bu nedenle etkinliklerin öğrenci ihtiyaçlarına, özelliklerine göre değil sınav içeriğine göre hazırlanması yönünde baskı oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Ö1: “Etkinlikleri öğrencilere göre uyarlamak zaman alıyor ayrıca yapılan her etkinliğin bir kazanımı var, ama bunu velilerimize anlatmakta zorluk yaşıyoruz. Veliler çocuk kaçınıcı sınıfta olursa olsun hep test çözün istiyor...” “Sınıf ortamı” kategorisinde ise katılımcı öğretmenler; sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısı, yerleşim düzeni gibi fiziksel ortam değişkenlerinin öğretimi bireyselleştirme çabalarını etkilediğini, özellikle kalabalık sınıflarda öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak eğitim-öğretim sürecinin sürdürülmesinin güç olduğunu ifade etmişlerdir. Ö36: “...sınıfın büyüklüğü ve öğrenci sayısı da önemli bir etken tabii. Öğrenci sayısı fazla olunca hangi yöntemi kullanırsak kullanalım istenilen yararları edinemiyoruz...”

Şekil 4’de öğretmenlerin öğretimin bireyselleştirilmesinin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine etkilerine ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda oluşturulan kodlar yer almaktadır.



Şekil 4. Öğretimin Bireyselleştirilmesinin Öğrencilerin Gelişimsel Özelliklerine Etkileri

Katılımcılar öğretimin bireyselleştirilmesinin; öğrencilerin akademik başarılarında artışa yol açtığını ancak sadece akademik bilgi ve becerilerde değil öğrenenlerin duygusal, sosyal, dilsel vb. pek çok gelişim alanına ilerleme kaydederek bir bütün olarak gelişimlerine destek olduğunu, her öğrencinin kendi hızında ilerlemesine imkân sağlayarak öğrencilerin dersten sıkılma ve bu nedenle ortaya çıkacak davranış problemlerinin önüne geçtiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğretimi bireyselleştirdikleri derslerde her öğrenciye öğrenme ihtiyacına, düzeyine göre dönüt ve düzeltmeler verdiklerini, böylelikle öğrencilerin kendilerini değerlendirerek eksik ve yanlışlarını görme imkânı da elde ettiklerini, her öğrenciyi öğrenme ve gelişim düzeylerine, bireysel farklılıklarına uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla değerlendirerek gerçek erişim düzeylerini tespit edebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

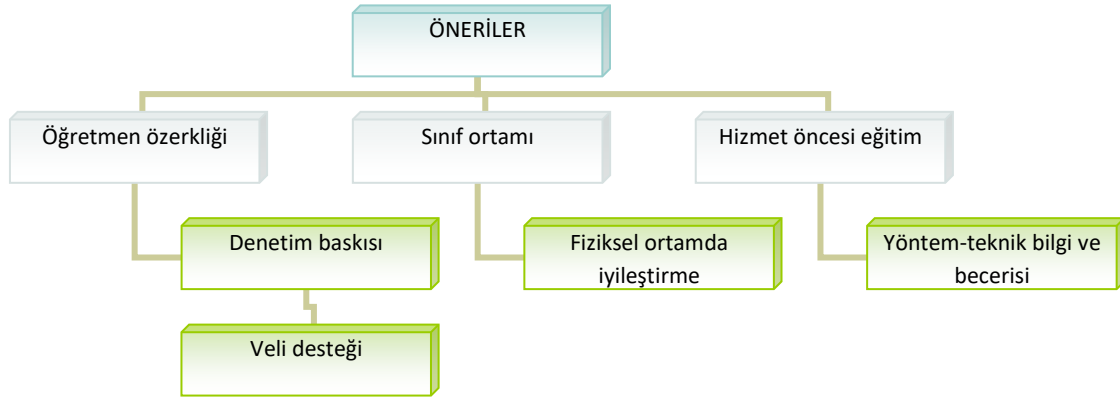
“İmkânlar ölçüsünde ne kadar çok bireysel farklılıkları dikkate alırsak o kadar çok başarıda ciddi artışlar elde ediyoruz...” (Ö20)

“...ders başarıları artıyor, sosyalleşiyorlar, kendilerini rahatlıkla ifade edebiliyor ve duygularını kontrol altına alabiliyorlar, başarılı olma duygusunu tadıyorlar...” (Ö17)

“Herkes kendi öğrenmesiyle meşgul olduğu için derste disiplin oluyor, eksiklikler, hatalar bireysel olarak bildiriliyor, o yüzden kimse kimsenin eksikliği veya hatası yüzünden vakit kaybetmiyor, herkes kendi gelişimiyle meşgul...” (Ö46)

“...ölçmede bile fark var. Toplu değerlendirme pek olmuyor, öğrencinin dil becerisine, mantık yürütme becerisine, el becerisine, akademik başarısına bakarak değerlendirmeyi nasıl yapacağımızı şekillendiriyoruz. Dolayısıyla öğrencinin gerçek başarısı doğru tekniklerle ortaya çıkıyor.” (Ö3)

Şekil 5’de öğretmenlerin öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin önerilerine yönelik görüşlerinin analizinden elde edilen kategoriler ve kodlar yer almaktadır.



Şekil 5. Öğretmenlerin Öğretimin Bireyselleştirilmesine Yönelik Önerileri

Katılımcıların öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin önerileri, bu sistemin uygulanmasına ilişkin düşüncelerini/çabalarını etkileyen faktörlerin iyileştirilmesi şeklinde olmuştur. Öğretmenler “öğretmen özerkliği” kategorisinde denetim baskısı hissetmek istemediklerini, özellikle denetim sürecinde okul müdürlerinin veya maarif müfettişlerinin öğretim programlarına bağlılık yerine öğrenci özelliklerine göre uyarlanan programı esas almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kategoride veli desteği kodunda görüş açıklayan öğretmenler ise velilerin uygulamadaki program, öğretmen özerkliği, öğrenenlerin bireysel farklılıkları vb. konularda bilgi eksikliklerinin olduğunu, seminer döneminde öğretmenlerin yanı sıra velilere de bu konularda bilgi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö17 “Müfredatı gayri resmi yön veriyorum ama bunu resmiyete de yansıtmak isterdim açıkçası, bu konuda [öğretimin bireyselleştirilmesi] biz öğretmenlerden önce okul müdürleri ve müfettişler bilgilendirilmeli.” şeklinde görüşünü açıklarken; Ö40 “Aslında veli sınıfa çok müdahale ediyor, bilgi eksiklikleri de çok. Seminer döneminde öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, bu uygulamaların kaynakları, öğretmen-öğrenci rolü, velinin eğitim-öğretime etkisi vb. konularda bilgilendirilmeliler.” “Sınıf ortamı” kategorisinde öğretimin bireyselleştirilmesini etkileyen faktörlerden birinin sınıfın fiziksel ortam değişkenleri olduğunu belirten öğretmenler, bu değişkenlerden özellikle öğrenci sayısı ve sınıf büyüklüğünde yapılacak iyileştirmelerin öğretimi bireyselleştirme çabalarını/düşüncelerini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö36 görüşünü şöyle açıklamıştır. “Mevcudu azaltmak avantaj sağlayacak, daha fazla öğrenci merkezli eğitim uygulamaları olacak çünkü... Sınıf büyüklüğü de önemli bir konu. Sınıfta hareket alanımız dahi sınırlıyken öğretimi bireyselleştirme düşüncesi lüks kalıyor.” “Hizmet öncesi eğitim” kategorisinde görüş açıklayan öğretmenler bireyselleştirilmiş öğretim yöntem teknikleri konusunda daha fazla bilgi, beceri edinmek istediklerini, hizmet sürecinde bilgi ve beceri edinmenin seminerlere ve kişisel çabalara bağlı olduğunu ve hizmet öncesine kıyasla daha zor olduğunu, bu nedenle lisans eğitimlerinde yeterli donanıma sahip olarak mesleğe başlamak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö23 “...lisansda daha fazla uygulamaya dayalı derslerimiz olsaydı, daha çok öğrenci merkezli, bireyselleştirilmiş yöntemler ve uygulanışı hakkında bilgi edinseydik bu bilgileri şimdi kullanabilecektik.” diyerek görüşünü açıklamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın sonucunda katılımcıların çoğunluğu öğretimin bireyselleştirilmesi kavramını; öğrenci merkezi eğitim, öğretim ortamlarında öğrenenlerin bireysel farklılıklarına duyarlılık, kullanılacak öğretim yöntem-tekniklerinde, materyallerde bu farklılığın dikkate alınması şeklinde tanımlamışlardır. Bu sonuç, öğretmenlerin genel olarak öğrencilerinin bireysel farklılıklarına yönelik artan farkındalıklarını göstermesi açısından önemlidir. Öğretmenlerde gözlenen bu farkındalık artışının nedenini Rytivaara (2011), öğrenmede bireysel farklılıklar üzerine yapılan çalışmaların sayısındaki artışa bağlı olabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Kubat (2018) çalışmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun öğretimin bireyselleştirilmesi kavramını öğrenme stilleri ve uygun öğretim yöntemlerinin belirlenmesinin önemiyle ilişkilendirdiklerini tespit etmiştir. Bu çalışmada az sayıda öğretmenin öğretimin bireyselleştirilmesi kavramını geleneksel öğretim sistemiyle bağdaştırdıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yansıttıkları bu görüşün nedeni öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına ilişkin tutumları olabilir. Geleneksel eğitim sistemiyle yetişen ve uzun yıllar bu sistemle öğrenci yetiştiren öğretmenlerden kendilerini değil öğrencileri merkeze alan bir sistemi her yönüyle benimseyerek bu sisteme hızlıca ve tamamıyla adapte olmalarını beklemek doğru bir beklenti olmayacaktır. Nitekim bu algıya sahip öğretmenlerin kıdem dereceleri 20 yıl ve üzeri olması, yapılan yorumu destekler niteliktedir. Pecore (2013) öğretmenlerin eğitimde yapılan reformları benimsemek ve uygulamaya koymak isteseler dahi, mevcut bilgilerinin, öğretme ve öğrenmenin doğasına ilişkin önceki inançlarının buna engel olduğunu ve bu inançları değiştirmenin de oldukça güç olduğunu belirtmiştir. Ayrıca literatürde bireyselleştirilmiş öğretimin geleneksel öğretim sistemi karşısında başarısız sonuçlar verdiğini (Schoen, 1976; Hirsch, 1976; Miller 1976; Akt: Bangert, Kulic ve Kulic, 1983) gösteren çeşitli araştırma bulguları olmakla birlikte, burada katılımcı öğretmenlerin geleneksel öğretimde de bireysel çalışmaları desteklemeleri, her iki öğretimde çeşitli nedenlerle grup çalışmalarına karşı çıkmaları, öğretimin bireyselleştirilmesi kavramını bireysel çalışma olarak tanımlamaları araştırmanın göze çarpan bulgularından biri olmuştur. Böyle bir bulguya ulaşılmasının nedeni öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarından, becerilerinden, grup çalışması yürüttükleri geçmiş öğretim yaşantılarından, öğretimin bireyselleştirilmesi kavramına yönelik sahip oldukları kavram yanılgılarından, bilgi ve deneyim eksikliklerinden kaynaklı olabilir.

Araştırmada sonucunda katılımcıların öğretimin bireyselleştirilmesi amacıyla yapılması beklenen uygulamaları genel olarak gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğunun ders öncesinde gerçekleştirilmesi beklenen öğrenciyi tanıma uygulamalarını yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri ancak derse hazırlık uygulamalarından bazılarını gerçekleştirme düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler derse hazırlık aşamasında; oturma düzenini, ders planlarını, öğretimi destekleyici araç-gereçleri, öğretim materyallerini, öğretim etkinliklerini ve süresini, çeşitli amaçlarla kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarını seçerken/hazırlarken öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, hazırbulunuşuklarını genellikle dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğu ders öncesinde her öğrencinin öğrenebileceği düşüncesiyle ders planı hazırlama, sınıfın fiziksel çevresini her öğrenci için ulaşılabilir kılma ve öğrencilere etkinlik seçiminde esneklik sağlama uygulamalarını kısmen gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmadan böyle bir sonuca ulaşılmasının çeşitli nedenleri olabilir: Öğretmenlerin; görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik özellikleri,

öğrencilerinin gelişim düzeyleri, okulların merkezi sınavlardaki başarı durumu, kaynaştırma öğrencilerine yönelik geçmiş yaşantıları, mevcut kaynaştırma öğrencilerinin gelişimsel özellikleri, sınıflarının fiziksel çevresi, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri konusundaki bilgi ve deneyimleri vb. Ancak neden ne olursa olsun öğretmenlerin özellikle her öğrencinin öğrenebileceği düşüncesiyle ders planlarını hazırlayarak öğretim etkinliklerini yürütmeleri, öğrenme ortamında eşitliği sağlamak, öğretimi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak açısından oldukça önemlidir.

Bazı eğitimcilerin tüm öğrencilerin öğrenmeye istekli olduklarını, bazılarının da tüm öğrencilerin öğreneceğine inanmadıklarını gösteren bulgulara rastlanmakla birlikte (Fırat-Durdukoca, 2021; Vural, 2005), “her öğrenci öğrenebilir” varsayımını doğrulamak için çeşitli önlemlerin alınması gereklidir. Örneğin; öğrenme sürecinde öğrenenlerin bireysel farklılıklarını dikkate almak, öğrenme için yeterli zaman ve imkân sunmak, onları öğrenme etkinliklerine katmak, öğrenme geçmişlerini değerlendirmek, öğrencilere hızlı, ayrıntılı ve kişiselleştirilmiş dönütler sunmak, oryantasyon gibi çeşitli programlarla öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarını ve yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmak, öğretmenlerin farklı öğrenme stilleri ve pedagojik uygulamalar konusunda bilgi ve deneyim edinmelerini sağlamak, okullarda öğrenenlerin başarılı benlik saygısı geliştirmelerine yardımcı olacak programlar uygulamak...(Bloom, 1979; Chickering ve Kuh, 2005; Özer, 2007; Özkütük ve Orgun, 2006; Valett, 1991). Bu önlemlerden yoksun bir şekilde öğretimi bireyselleştirme çabasında olan öğretmenler için öğrenemeyen öğrencilerin olması kabul edilebilir bir durum olabilir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen sonuç öğretmenlere öğrencilerin gelişimlerini desteklemek amacıyla her öğrencinin kapasitesi ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda öğrenebilmesi mümkün olduğu tutumunu kazandıracak uygulamaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin ders sürecinde ve sonucunda öğretimin bireyselleştirilmesi için gerçekleştirilmesi beklenen uygulamaları genel olarak gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler; öğrencilerin oturma düzeninden öğrenme motivasyonlarının sağlanmasına, ders sonunda yapılacak ölçme-değerlendirme etkinliklerine kadar öğrencilerin bireysel özelliklerini, öğrenme ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını, öğretim bireyselleştirilmesi konusunda mesleki gelişim çabası içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç genel olarak öğretmenlerin öğretimi öğrencilerin özelliklerine göre bireyselleştirmeyi önemseyip bu amaçla birtakım uygulamalar yürüttüklerini göstermektedir. Benzer sonuçlara Karadağ (2010) da çalışmasında ulaşmıştır. Bu aşamada dikkat çeken bulgu, öğretmenlerin çoğunluğunun ders öncesinde dersin kazanımlarını belirlerken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almadıkları, ders sürecinde ise öğrenme ihtiyaçlarına göre kazanımlarda kısmen uyarılama yaptıklarını belirtmeleridir. Bu bulgunun nedeni öğretmenlerin kazanımlara yönelik algılarıyla, kazanımlarda herhangi bir uyarılama yapılamayacağı düşüncesine sahip olmalarıyla ilişkili olabilir. Öğretmenlerin kazanımlara yönelik planlamalarını ve uygulamalarını belirleyecek olan temel faktör öğretim programlarıdır. Programlarda öğretmenlerin kazanımlara karar verebilme konusunda özerkliğe sahip olup olmadıklarının net bir şekilde belirtilmesi gereklidir. Nitekim 2018 yılında güncellenen öğretim programlarında “programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarılamaların öğretmen tarafından yapılması beklenir” (MEB, 2018) ifadesine yer verilmiştir. Bu açıklamaya rağmen

öğretmenlerin kazanımlarda uyarlamaya yapma konusunda özerk olmamaları; öğretim programı okuyazarlıklarının yeterli düzeyde olmaması veya denetim sürecinde yaşadıkları çeşitli sorunlarla ilişkili olabilir. Literatür incelendiğinde Likert tipi ölçeklerle yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğretim programı okuyazarlıklarının yeterli (Boncuk, 2021; Keskin,2019) ve orta (Kahramanoğlu, 2019) seviyede olduğunu gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Bu durum öğretmenlerin program okuyazarlığı konusunda nicel verilerinin nitel verilerle desteklendiği, sınıf içi uygulamaların öğretmen görüşlerine uygunluk düzeyinin incelendiği araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ilgaz (2011) çalışmasında katılımcı öğretmenlerin müfettişlerin denetim ve değerlendirme çalışmalarını %100 oranında yetersiz bulduklarını ve bazı öğretmenlerin müfettişleri güncellenen öğretim programları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade ederek eleştirdiklerini tespit etmiştir. Bu bilgiler bize öğretmenler olduğu kadar denetimcilerin de öğretim programı okuyazarlıklarının incelenmesi varsa bu yöndeki eksiklikleri giderecek çalışmalar yapılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde katılımcılar öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıkların öğretime olumsuz etkilerinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları, öğrenme hızı kavramına vurgu yaparak diğerlerine kıyasla daha yavaş öğrenen öğrenciler için yapılan konu tekrarlarının hızlı öğrenen öğrenciler için sorun oluşturduğunu ve bu öğrencilerin dersten sıkılmalarına yol açtığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise öğretim programlarına bağlı olarak hareket etmeleri gerektiğini düşündüklerini, bireysel farklılıklara duyarlı bir öğretim-öğrenme süreci planlayıp uyguladıklarında öğretim programında belirtilen konuları yetiştirememeye sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir kısım öğretmen ise dikkatleri ailelere çekerek, bireysel farklılıkların ana kaynaklarından birinin aileler olduğunu, ailelerin çocuklarına bazı konularda yeterli eğitimi veremedikleri için okulda rehberlik derslerinin sayısında artış olduğunu, bu derslerde yapılan etkinliklere öğrencilerin kendilerine de bireysel farklılıklar ve farklılıkların önemi konularını öğretmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ancak bu olumsuz görüşlere rağmen katılımcılar öğretimin bireyselleştirilmesinin öğrenenlerin; çok yönlü gelişimlerine katkı sağladığını, akademik başarılarında artışa yol açtığını, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerini sağladığını, her öğrenciye öğrenme eksikliklerine, hatalarına göre dönüt-düzeltilme verip öğrenciye uygun ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanarak gerçek başarı düzeylerini tespit edebildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler program içeriğini yetiştirememeye kaygılarının, üzerlerinde yoğun olarak hissettikleri denetim baskısı, meslektaş ve veli baskılarının, sınıf ortamının olumsuz özellikleri gibi faktörlerin öğretimi bireyselleştirme düşüncelerini, çabalarını olumsuz etkilediğini ve bu olumsuzlukların da giderilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde genel olarak öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlılığı ve öğretimi bireyselleştirmeyi önemsedikleri, bu amaçla sınıflarında çeşitli uygulamalar yapma gayretinde oldukları söylenebilir. Ancak özellikle bazı öğretmenlerin sahip oldukları öğretim programı algılarının, eğitim denetimi sürecinde sorun yaşamaktan çekinmelerinin ve yaşadıkları bazı sorunların, sınıf mevcutlarını kalabalık bulmalarının öğretimi bireyselleştirme düşüncelerini, çabalarını olumsuz etkilediği yorumu yapılabilir.

Nitel ve nicel veri sonuçları ilişkilendirdiğinde çok sayıda öğretmenin öğretim programı kazanımlarında esneklik sağlamadığı, kazanımları uyarlama konusunda kendilerini özerk hissetmedikleri, öğretim programını derste işlenmesi gereken konuların yer aldığı bir liste olarak gördükleri- bu listeyi öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre sıralama açısından yeniden düzenlemekle birlikte-listeye sadık kalarak konuları yetiştirme amacı güttükleri tespit edilmiştir. Bu öğretmenler öğretim programının kazanım ve içerik öğelerinin değişmezliği algısına sahiptirler. Benzer bulguya Çırak-Kurt (2017) çalışmasında rastlamış olup bazı öğretmenlerin öğretim programının tüm öğeleriyle yazıldığı gibi uygulanması gerektiğini düşündüklerini tespit etmiştir. Özpolat (2013) çalışmasında önemli oranda katılımcı öğretmenin kendini öğretim programı odaklı davranmak zorunda hissettiğini, Türkiye’de eğitim camiası içinde öğretim programlarının anayasa olarak kabul edildiğini belirtmiştir. Demirkaya (2018) çalışmasında bazı sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma çabalarını etkileyen faktörlerden biri olarak öğretim programlarını gösterdiklerini, programın içeriğinin yoğun olmasının ve bu içeriğin de yılsonuna kadar tamamlanması gerektiği kaygısı nedeniyle öğrenme sürecinde öğrenenlerin bireysel farklılıklarını göz ardı edip planlamayı farklılaştırmadıklarını belirttiklerini tespit etmiştir. Bu durumun olası nedenlerinden biri yukarıda ifade edildiği gibi sınıf içi denetimlerde öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarının esas alınması olabilir. Nitekim katılımcı öğretmenlerden bazıları denetimde sorun yaşamamak için öğretim programı üzerinde gerçekleştirdikleri çeşitli uyarlamaların tamamını ders planlarına yansıtmadıklarını açıkça ifade etmişlerdir. Uçar (2012) çalışmasında öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerin denetiminde, programın yetişmemesinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca geçmiş öğretim programlarının öğretmenler üzerindeki etkisi de katılımcı öğretmenlerin öğretim programı algılarını etkilemiş olabilir. Bümen (2019), 2013-2017 yılları arasında güncellenen çeşitli öğretim programlarının daha çok kazanım ve konu listesi haline geldiğini, program uyarlamaya yönelik ayrıntılar, örnekler ya da seçenekler içermediğini belirtmiştir. Bu bulgular bize öğretmenlerin genel olarak öğretim programı ve öğeleri, program okuryazarlığı konularda bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir.

Araştırmada bazı katılımcı öğretmenler de sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının öğretim bireyselleştirilmesi önünde büyük engel olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer görüşe sahip olduklarını belirten Bahçeci ve Gürol (2016), bu sorun nedeniyle öğretmenlerin, öğretim amaçları aynı olan bir yöntemi uygulamak zorunda kaldıklarını ve farklı düzey, ilgi ve yeteneklere sahip tüm öğrencilere bu amaçlar doğrultusunda öğretim yapıldığını, bireyselleştirilmiş öğretimin sağlanamadığı bu yöntemde, yeterli dönütün sağlanamaması, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenememesi gibi sorunları da beraberinde getirdiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde literatürde sınıf mevcutlarının fazla olmasının öğretimin bireyselleştirilmesini güçleştirdiğini gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Nedellec, 2015).

ÖNERİLER

Kıdem derecesi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerimize meslekte geliştirme eğitimleri kapsamında; öğrenci merkezli eğitim, öğretimin bireyselleştirilmesi, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin geleneksel öğretimden farklılıkları, yöntemlerin nasıl uygulanıp değerlendirileceği, öğretimin bireyselleştirildiği

öğrenme ortamlarında grup etkinliklerinin başarıyla yürütülmesi için alınması gereken tedbirler ve süreçte yapılması gereken uygulamalar konusunda eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin “her öğrenci kapasitesi ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda öğrenebilir” tutumuna sahip olmalarını sağlamak için MEB ve YÖK işbirliği ile çalıştaylar düzenlenebilir, bu çalıştaylarda her sınıf ortamında kullanılabilinecek yaşamla bütünleşik etkinlikler hazırlanabilir, etkinliklere farklı gelişimsel özelliklere, yetersizlik türlerine sahip öğrenciler için nasıl uyarlanacağını anlatan açıklamalar ilave edilerek bir kitapçık halinde okullara gönderilebilir veya MEB’in internet sitesinde bu etkinlikler erişime açılabilir. “Öğretmeyen Öğretmen Özellikleri/Tutumları”, “Öğrenci mi Öğrenemiyor Öğretmen mi Öğretmiyor?” gibi çarpıcı başlıklarla hazırlanacak olan hizmet içi eğitim veya iş başında eğitim programlarıyla öğretmenlere; öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının tespiti, farklı gelişim gösteren öğrenciler, özellikleri ve başarı öyküleri konularında bilgiler verilebilir.

Gelecekte öğretmenlerin ve eğitim denetçilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin karma yöntemle tespitini amaçlayan çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca eğitim denetçilerine; program uyarlama, uyarlamanın amacı, önemi, uyarlamaların hangi program öğelerinde nasıl yapılması gerektiği, yapılan uyarlamaların nedenleri ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceği vb. konulara da hizmet içi eğitim veya seminerler yoluyla bilgi sunulması önerilmektedir.

Öğretmenlerin öğretim bireyselleştirilmesi düşünce/çabalarını arttırmak için sınıf mevcutlarının azaltılmasının önerilmektedir. Covid-19 pandemisi süreciyle birlikte geçilen hibrit sistem, sınıf mevcutlarını azaltmanın etkili bir yolu olarak önerilebilir. Öncelikle uluslararası araştırmalar incelenerek öğrenenlerin hibrit sistemden memnuniyet dereceleri, sistemin öğrenci başarısına etkisi, öğretmenlerin sistem hakkındaki görüşleri incelenmeli, gerekli alt yapı çalışmaları, bilgilendirme çalışmaları, pilot uygulamalar yapılarak okullarımızın kademeleri olarak sistemi aktif kullanmaları sağlanmalıdır. Böylelikle öğretimin bireyselleştirilmesi başta olmak üzere kalabalık sınıflarda yaşanan pek çok sorunun da çözüme kavuşacağı umulmaktadır.

Gelecekte öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin yeterlik algıları ve bu algıları etkileyen faktörleri inceleyen araştırmalar yapılarak öğretmen adaylarının da bu konuda yeterli donanıma sahip olup olmadıkları değerlendirilmeli, varsa eksikliklerin giderilmesi için gerekli çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Etik Metni

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir. Makalenin etik kurul izni Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafınca 07/12/2021 tarih, 25 sayılı kararı ile alınmıştır.

Yazarın Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmada yazarın katkı oranı %100'dür.

KAYNAKÇA

- Bahçeci, F. & Gürol, M. (2016). The effect of individualized instruction system on the academic achievement scores of students. Hindawi Publishing Corporation Education Research International, 2016, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2016/7392125>
- Bakovljević M. (1998). *Didaktika*. Naučna knjiga
- Bangert, R. L., Kulik, J. A. & Kulik, C. C. (1983). Individualized systems of instruction in secondary schools. *Review of Educational Research*, 53(2), 143-158.
- Bloom, B. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik). Pegem Akademi.
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88-108.
- Bümen, N. (2019). Türkiye’de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kaskacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Chickering, A. W. & Kuh, G. D. (2005). *Promoting student success: Creating conditions so every student can learn* (Occasional Paper No. 3). Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Couch, R. W. (1983). *Individualized instruction: A Review of audio-tutorial instruction, guided design, the personalized system of instruction, and individualized lecture classes* (Paper written for partial fulfillment of doctor of philosophy degree). University of Kansas.
- Cox, S.G. (2008). Differentiated instruction in the elementary classroom. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 73(9), 52-54.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (2. Basımdan çeviri) (Çev. Y. Dede & S. B. Demir). Anı Yayıncılık.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çırak-Kurt, S. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin “öğretim programı” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 631-641. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.654>
- Demirel Ö., Şahan H. H., Ekinci N., Özbay A. & Begimgil M. A. (2006). Basamaklı öğretimin süreci ve ürün açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 172, 72-90.
- Demirkaya, S.A.(2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111-132.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2021). Reviewing of teachers’ professional competencies for inclusive education. *International Education Studies*, 14(10), 1-14. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n10p1>
- Güven, B. (2003). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 113-124.
- Güven, B. & Sözer, A. M. (2007). Öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirmesine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-99.

- Heathers, G. (1977). Definition of individualized instruction. *Educational Leadership*, 342-345.
- Ilgaz, Ö.A. (2011). *Öğretmen performansına denetimin ve yöneticilerin etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuyazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840.
<http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Karadağ, R. (2010). Teachers' efficacy perceptions about individualized instruction. *The International Journal of the Humanities*, 8(8), 1-14. DOI:[10.18848/1447-9508/CGP/v08i08/42997](https://doi.org/10.18848/1447-9508/CGP/v08i08/42997)
- Keefe, W. J. & Jenkins, J. M. (2002). Personalized instruction. *Phi Delta Kappan*, 83(6), 440-448.
- Keskin, A. (2009). *Öğretmenlerin öğretim programı okuyazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Killion, J. (2005). Personalization. *Principal Leadership (Middle School Ed)*, 6(3), 54-55.
- Kubat, U. (2018). Identifying the individual differences among students during learning and teaching process by science teachers. *International Journal of Research in Educational and Science, (IJRES)*, 4(1), 30-38. DOI:[10.21890/ijres.369746](https://doi.org/10.21890/ijres.369746)
- Kuzgun, Y. & Deryakulu, D. (2006). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. İçinde Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Edts.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (ss. 1-13). Nobel Yayın Dağıtım.
- Levy, H.M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards, *Clearing House*, 81(4), 161-164.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YET_ERLYKLERY.pdf
- MEB (2018). *Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Nedellec, C. M. (2015). *Teachers' understanding of differentiated instruction in swiss elementary schools* (Unpublished Doctoral Thesis). Capella University.
- Özbek, R. (2005). Eğitim programlarının bireyselleştirilmesinin sebepleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 66-83.
- Özer, B. (2007). *Öğrenci merkezli karma öğretim yönteminin öğretimde planlama değerlendirme dersinde akademik başarı ve eleştirel düşünmeye etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi.
- Özkanoglu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme* (Unpublished Doctoral Thesis). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Özkütük, N. & Orgun, F. (2006). Eğitim teknolojisini doğru kullanabiliyor muyuz? *Sakarya Üniversitesi e-Eğitim Fakültesi Dergisi*, 331-335.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Pecore, J. L. (2013). Beyond beliefs: Teachers adapting problem-based learning to preexisting systems of practice. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 6-26.
- Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. (2004). *An Activity-based approach to early intervention*. Brookes.

- Rytivaara, A. (2011). Flexible grouping as a means for classroom management in a heterogeneous classroom. *European Educational Research*, 10(1), 118-128.
- Şaldırdak, B.(2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi.
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Tobin, R. (2008). Conundrums in differentiated literacy classroom. *Reading Improvement*, 45(4), 159-169.
- Tomlinson, C. A. (2005). *An Educator's guide to differentiating instruction*. Houghton Mifflin.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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.
- Uçar, R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 82-96.
- Usher, L. R. (2013). *Teachers perception and implementation of differentiated instruction in the private elementary and middle schools* (Unpublished Doctoral Thesis). Capella University.
- Valett, R. (1991). *Enhancing self-esteem through self-management strategies*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED334496.pdf>
- Vural, B. (2005). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. Hayat Yayınları
- Worsley, D., J Landzberg, J. & Papagiotas, A. (2004). On the path to personalized teaching. *Principal Leadership (High School Ed.)*, 5(4), 28-34.