

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİ KABUL
DÜZEYLERİ İLE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME
YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SARE ZEYNEP DEMİR

**ANKARA
ŞUBAT, 2024**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİ KABUL
DÜZEYLERİ İLE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME
YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SARE ZEYNEP DEMİR

DANIŞMAN: PROF. DR. FATMA BIKMAZ

**ANKARA
ŞUBAT, 2024**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Sare Zeynep DEMİR adlı öğrencinin hazırladığı “İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeyleri İle Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan		
Üye		
Üye		

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Sare Zeynep DEMİR

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİ KABUL DÜZEYLERİ İLE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

DEMİR, Sare Zeynep

Yüksek Lisans Tezi/ Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma BIKMAZ

Şubat, 2024, xiv + 108 Sayfa

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretme öğrenme sürecine dahil olması ve eğitimde kapsayıcılığın artması ile birlikte öğretim süreçleri geleneksel sistemlerden farklı şekilde ilerlemeye başlamıştır. Her öğrencinin en iyi ve uygun şekilde desteklenmesini önceleyen kapsayıcı ve farklılaştırılmış eğitim programları tüm dünyada dikkat çekmektedir. Teknolojinin kullanılması ise İnternet'in kullanımı ile artmış ancak özellikle Covid-19 salgınıyla birlikte eğitimin vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. İki kavram da günümüz eğitim sistemleri üzerindeki etkisini sürdürmektedir ve birbirleri ile iç içe geçmiş şekilde bulunmaktadır. Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri, farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri belirlenmiş ve cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, kariyer basamakları, eğitim durumları ve görev yapılan kademe değişkenleri ile ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasındaki ilişki açıklanmıştır. Veriler Yozgat ilinde devlet okullarında görev yapan 108 İngilizce öğretmeninden toplanmıştır. Araştırma verileri yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, kariyer basamakları, eğitim durumları ve görev yapılan kademe bilgilerini içeren Öğretmen Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Teknoloji Kabul Ölçeği (Ö-TKÖ) ve Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği (DI-QUEST) ile toplanmıştır. Ölçek verileri IBM SPSS Statistics 26 Paket Programı aracılığı ile analiz edilmiş, Yaş, mesleki kıdem, kariyer basamakları, eğitim durumları, görev yapılan kademe değişkenleri ile ölçek puanlarının karşılaştırılmasında One Way ANOVA, cinsiyet değişkeninin karşılaştırılmasında ise Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır.

Ek olarak, öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin saptanmasında Pearson Korelasyon analizi, teknoloji kabul düzeyinin farklılaştırılmış öğretim görüşlerini yordayıp yordamadığına bakılmasında Basit Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin teknoloji kabullerinin ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinin yaş, mesleki kıdem ve kariyer basamakları ile anlamlı bir ilişkisi olduğu ancak cinsiyet, eğitim durumları ve görev yapılan kademe değişkeni ile anlamlı bir ilişkisi bulunmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin ise cinsiyet ve mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği ancak kariyer basamakları, eğitim düzeyleri ve görev yapılan kademeye göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ve öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeylerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Teknoloji kabul düzeyi, farklılaştırılmış öğretim, bilgi ve iletişim teknolojileri

ABSTRACT

DETERMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN ENGLISH TEACHERS' TECHNOLOGY ACCEPTANCE LEVELS AND THEIR VIEWS ON DIFFERENTIATED INSTRUCTION

DEMİR, Sare Zeynep

Masters' Thesis / Department of Curriculum and Instruction

Thesis Supervisor: Prof. Fatma BIKMAZ

February, 2024, xiv + 108 Pages

With the inclusion of information and communication technologies in the teaching and learning process and the increase in inclusiveness in education, teaching processes have started to progress differently from traditional systems. Inclusive and differentiated education programs that prioritize supporting each student in the best and most appropriate way attract attention all over the world. The use of technology has increased with the use of the Internet, but has become an indispensable element of education, especially with the Covid-19 pandemic. Both concepts continue to have an impact on today's education systems and are intertwined with each other. In this study, English language teachers' technology acceptance levels and their views on differentiated instruction were determined and their relationship with the variables of gender, age, professional seniority, career stages, educational background and level of employment was examined. In addition, the relationship between English teachers' technology acceptance levels and their views on differentiated instruction was explained. Data were collected from 108 English teachers working in public schools in Yozgat province. The research data were collected with the Teacher Personal Information Form including age, gender, professional seniority, career stages, educational background and level of employment, Teacher Technology Acceptance Measure (T-TAM), and Teacher Opinions on Differentiated Instruction Scale (DI-QUEST). Scale data were analyzed with IBM SPSS Statistics 26 Package Program, One Way ANOVA was used to compare the scale scores with the variables of age, professional seniority, career stages, educational status, and level of employment, and

Independent Sample T Test was used to compare the gender variable. In addition, Pearson Correlation Analysis was used to determine the relationship between teachers' technology acceptance levels and their views on differentiated instruction, and Simple Regression Analysis was used to determine whether technology acceptance levels predicted their views on differentiated instruction.

As a result of the research, it was found that teachers' technology acceptance level and their views on differentiated instruction were at a good level. It was found that teachers' technology acceptance levels had a significant relationship with age, professional seniority and career level, but not with gender, educational status and level of employment. It was found that teachers' views on differentiated instruction differed according to gender and professional seniority, but there was no significant difference according to career steps, education levels and level of employment. In addition, it was found that there was a significant relationship between teachers' technology acceptance levels and their views on differentiated instruction and that teachers' level of technology use was a significant predictor of their views on differentiated instruction.

Key words: Technology acceptance level, differentiated instruction, information and communication technologies.

ÖNSÖZ

Öncelikle yüksek lisans ve tez sürecimin tamamında sunduğu akademik destek ve yönlendirmenin yanında her zaman anlayışla beni dinleyip sorularıma çözüm bulmama yardımcı olduğu için değerli danışmanım Prof. Dr. Fatma BIKMAZ'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecini daha kolaylıkla yürütmemi sağlayan, sorularımı yanıtlayıp katılım sağlayan, yeni nesillerin kendi eseri olduğunu bilerek her gün sabır ve çabayla yola yeniden çıkan öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Lisans hayatımın ilk günlerinden beri desteğini benden esirgemeyen, bireysel ve akademik hayatımda beni hiç yalnız hissettirmeyen ve dostluğu öğreten Fikriye Beyza DİLBAZ ve çalışmalarım süresince sonsuz sabrını, sevgisini ve anlayışını cömertlikle sunan Yusuf Bahadır YILDIZ'a teşekkür ederim. Desteğiniz olmasaydı her şey daha zor olurdu.

Hayata ilk adımını attığım günden beri desteğini her zaman hissettiğim, şehir şehir gezdiğimiz zamanlarda bile eğitimimizi önceleyen ve maddi manevi her anlamda desteklerini esirgemeyen annem ve babama; dünyada bana abla olma mutluluğunu yaşatan sevgili kardeşlerim Muhammed ve Mustafa Can'a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR/ SİMGELER	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	7
Önem	8
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar	9
BÖLÜM 2.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
Teknoloji Kabul Modeli	13
Teknoloji Kabul Modeli 2	20
Teknoloji Kabul Modeli 3	21
Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Model (TKKBM)	22
Farklılaştırılmış Öğretim	23
Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri	25
Farklılaştırılmış Öğretim Sürecinde Öğretmen ve Öğrenci Rollerini.....	29
Farklılaştırmada Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri ve Farklılaştırılan Öğeler	31
Farklılaştırılmış Öğretim Strateji ve Yöntemleri.....	34
İlgili Araştırmalar	38
Öğretmenlerin Teknoloji Kabulü ile İlgili Araştırmalar.....	38
Farklılaştırılmış Öğretim İle İlgili Araştırmalar	42
BÖLÜM 3.....	46
YÖNTEM	46
Araştırmanın Modeli	46
Evren ve Örneklem.....	46
Verilerin Toplanması.....	48
Verilerin Çözümlemesi.....	54
BÖLÜM 4.....	56
BULGULAR VE YORUMLAR	56
a. İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeyleri ve Çeşitli Sosyo-demografik Özelliklerine Göre Teknoloji Kabul Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	56
b. İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşleri ve Çeşitli Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	69

c. İngilizce Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Düzeyinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular.....	80
BÖLÜM 5.....	84
SONUÇ VE ÖNERİLER	84
Sonuçlar.....	84
Öneriler.....	86
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	86
İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	86
KAYNAKLAR.....	87
EKLER	99
Ek 1. Araştırma Onam Formu	100
Ek 2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu	101
Ek 3. Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği: Ö-TKÖ.....	102
Ek 4. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri (DI-QUEST).....	103
Ek 5. Etik Kurul Onayı	104
EK 6. Veri Toplama Araçları İzin Görüşmeleri	105
BENZERLİK BİLDİRİMİ	107
ÖZGEÇMİŞ.....	108

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Sosyo-Demografik Özellikleri	47
Tablo 2. Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Cronbach α Değerleri	51
Tablo 3. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğine Ait Cronbach α Değerleri	53
Tablo 4. Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeğine (Ö-TKÖ) ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	54
Tablo 5. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği'ne (DI-QUEST) ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	55
Tablo 6. İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	56
Tablo 7. İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	58
Tablo 8. İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	59
Tablo 9. İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	62
Tablo 10. İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Kariyer Basamaklarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	63
Tablo 11. İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	66
Tablo 12. İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kademeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	67
Tablo 13. İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	69
Tablo 14. İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	71
Tablo 15. İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	72

Tablo 16 İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar ...	74
Tablo 17 İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerinin Kariyer Basamaklarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	76
Tablo 18 İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	77
Tablo 19 İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Kademeye Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar	78
Tablo 20 Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği, Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği ve Ölçeklerin Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	81
Tablo 21 İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları	82

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Teknoloji Kabul Modeli	13
Şekil 2. Sebepi Davranış Teorisi	15
Şekil 3. Planlı Davranış Teorisi	17
Şekil 4. Teknoloji Kabul Modeli 2	20
Şekil 5. Teknoloji Kabul Modeli 3	22



KISALTMALAR/ SİMGELER

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
TRT	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
NETS-T	Öğretmenler için Eğitim Teknolojileri Standartları
ISTE	Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği
AF	Algılanan Fayda
AKK	Algılanan Kullanım Kolaylığı
KN	Kullanım Niyeti
SDT	Sebepli Davranış Teorisi
PDT	Planlı Davranış Teorisi
TKM-2	Teknoloji Kabul Modeli 2
TKM-3	Teknoloji Kabul Modeli 3
TKKBM	Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Model
Ö-TKÖ	Öğretmenler için Teknoloji Kabul Ölçeği
DI-QUEST	Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği
YBÖ	Yaşam Boyu Öğrenme

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte eğitim ve öğretim uygulamaları da geçmişe göre büyük ölçüde değişmiş ve değişen dünyaya uyum sağlayabilmek amacıyla eğitimde sınıf içi ve dışında farklı yol ve yöntemler ortaya çıkmıştır. Geleneksel materyallerin yanı sıra çeşitli görsel ve işitsel materyaller ve içerikler oluşturmak için teknolojiye dayanarak özellikle teknolojinin içine doğmuş bireylerin eğitiminde önemli ve gereklidir. Günümüzde öğrencilerin teknolojinin içine doğan bir nesil olduğu ve ana dillerinin de teknoloji olduğu söylenmektedir (Reeves ve Oh, 2008). Zamanlarının çoğunu okulda geçiren öğrencilerin teknoloji ile içli dışlı olması eğitim süreci içinde de teknoloji kullanımını zorunlu kılmaktadır. Z kuşağı öğrencilerinin otorite yerine etkileşimi tercih ettikleri ve farklılıklara önceki nesillere göre daha çeşitli yanıtlar verdikleri düşünülmektedir (Tulgan, 2013). Bununla birlikte teknolojinin içine doğmuş bu neslin öğretim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanımında öğrencilere rehberlik edecek kadar bilgi sahibi olması ve öğrencilerin ileride karşılaşacakları ihtiyaçları karşılamak için yeni öğrenme fırsatları oluşturması zorunlu hale gelmiştir.

2020 yılında ortaya çıkan Koronavirüs salgınının tüm dünyada eğitim sistemlerinde zorunlu bir değişim meydana getirdiği şüphesizdir. Dünya genelinde büyük değişikliklere sebep olan Covid-19 salgınında en fazla etkilenen alanlardan biri de eğitimidir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) salgın sürecinde eğitimi çevrimiçi kanallardan yürütme kararı almış ve bu doğrultuda Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nın kullanımını teşvik etmiş, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile işbirliği yapılarak bu sürece televizyonda dahil edilmiştir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Bu süreçte uzaktan eğitim çeşitli araç ve uygulamalarla mekân olarak birbirinden uzakta

olan bireylerin öğretim sürecine katılımına olanak sağlamıştır. Kullanılan teknolojik araç, yöntem ve platformlar bireylerin aynı içerik üzerine eş zamanlı veya farklı zamanlarda ortak çalışmalar yapmasını olanaklı hale getirmiştir.

Uzaktan eğitim, teknoloji sayesinde çeşitli araç ve uygulamalar kullanılarak aynı ortamda bulunmayan bireylerin de içinde eğitim ve öğretim sürecini yönetmesine olanak sağlayan bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Aydemir, 2018). Sağladığı olanaklar sayesinde öğrencilerin kendi hızında ilerlemesini destekleyecek bir yapıya sahip olan uzaktan öğretim sistemi diğer bir yandan internete ulaşımında sınırlılıklar, teknik aksaklıklar, yetersiz bilgi vb. nedenlerle bazı kullanıcılar için zorlayıcı olabilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim sistemleri içinde teknolojiyi etkili kullanmaları ve öğrencilere model olabilmeleri için sahip olmaları gereken en önemli niteliklerden birinin teknoloji kullanım yeterliliği olduğu söylenebilir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2002). Hâlihazırda dijital yerli kabul edilebilecek öğrencilerin içinde bulunduğu ve çevrimiçi materyal, yöntem, araçların eğitim ve öğretim sürecinden ayıramayacağı bir çağda öğretmenlerin teknoloji konusunda yeterliliği de çok önemli hale gelmiştir. Bu düşüncüyü destekleyecek şekilde MEB tarafından Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (MEB, 2017) belirlenmiştir. Buna ek olarak, “2023 Eğitim Vizyonu Belgesi”nde eğitim teknolojilerine dair pek çok madde ve eylem planı bulunmaktadır. Bilgisayar okuryazarlığı ve teknolojik araç gereç kullanma yeterliğinin yanında öğretmenlerin öğretim süreci içinde eğitim felsefelerine dayanarak materyal tasarımlarının sağlanması amaç olarak belirlenmiştir. Bunların dışında öğretmenlerin günümüzün önemli konularından olan siber güvenlik, algoritma, kodlama ve robotik, 3D tasarım gibi konuları özümseyerek öğrencilere de aktarması hedeflenmiştir (Güneş, 2019). Bu durumda öğretmenler yalnızca süreç içerisinde teknolojiyi etkin kullanma konusunda değil, öğrencilere model olma konusunda da sorumluluk sahibidir (Sırakaya, 2019).

Öğretmenlerin öğretim sürecinde teknoloji kullanımını etkileyen faktörlerden en önemlisi teknoloji kabul durumlarıdır (Ursavaş, Şahin ve McIlroy, 2014; Venkatesh, 2000). Öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde teknoloji kullanım tercihleri teknoloji kabul durumları ile ilişkilidir (Davis, 1986). Teknolojik gelişmelerin eğitim sistemleri içinde önemli yer tutmaya başlamasıyla birlikte öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının belirlenmesi önem kazanmıştır. Okullarda bilgi iletişim teknolojilerinin başarılı şekilde kullanılması öğretmenlerin motivasyon, bilgi ve becerileri ile yakından ilişkilidir

(Ursavaş, Şahin ve McIlroy, 2014). Covid-19 salgını sebebiyle geçiş yapılan acil uzaktan eğitim modeli teknolojinin yoğun kullanımını gerektirdiğinden öğretmenlerin teknoloji kabulü üzerine yapılan araştırmalar önem kazanmıştır. Ortaya çıkan uzaktan ya da hibrit eğitim sürecinde yaşanan gelişmeler öğretmenlerin teknolojiye karşı tutumlarının belirlenmesi gerekliliğini doğurmuştur. 1975 yılında Azjen tarafından geliştirilen Sebepli Davranış Kuramı'nın uygulamaya geçirilmiş hali "Teknoloji Kabul Modeli (TKM)" olarak kabul edilebilir (Ursavaş, Şahin ve McIlroy, 2014). Model 1989'da Davis tarafından geliştirilmiştir. TKM bireyin teknolojiye dair tutum, niyet, algılanan fayda ve kullanım kolaylığı düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. TKM kullanılarak, bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kabullerinin hangi değişkenlerden etkilendiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Davis (1989) modelin, kullanıcı davranışlarını tahmin etmenin yanında açıklama amacı taşıdığından eğitim teknolojisi kapsamında bulunan bir aracın kullanıcılar tarafından neden kabul edildiği veya edilmediğine yönelik bir bakış sunduğunu ve düzeltici önlemler alınması konusunda yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Teknoloji Kabul Modeli; niyet, algılanan fayda (AF) ve algılanan kullanım kolaylığı (AKK) bileşenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinliklerinde teknoloji kullanımı teknoloji kabul durumları ile ilişkilidir (Davis, 1986). Diğer bir deyişle teknoloji kabulü yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde teknoloji kullanımı daha yüksek olmaktadır (Davis, 1986).

Eğitim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaşması ve öğrencilerin teknoloji ile yakından tanışıklığı eğitim sistemlerinde yeni anlayışlar ve yaklaşımlar gelişmesine neden olmaktadır. Geleneksel eğitim sistemleri genellikle yalnızca içeriği merkeze alan bir eğitim programı düzenlemesi sunar. Bunun yanında geleneksel eğitim sistemleri bireysel yöntemleri kullanmaktan çok ortalama akademik başarı düzeyindeki öğrencileri merkeze alır ve öğretim süreci bu çizgi üzerinde ilerler. Gelişen dünyada ise eğitim programlarının esnek ve öğrenciyi merkeze alan, öğretme-öğrenme sürecinin bireye özgü ve sonuca değil öğrenme sürecine odaklı olacak şekilde düzenlenmesi anlayışı öne çıkmıştır. Öğrenmenin bireye özgü bir süreç olduğu düşüncesi geleneksel eğitim sistemlerinin zamanla farklı bir yola evrilmesine yol açmıştır. Her öğrencinin kendi için en uygun eğitimi alma ve kişisel farklılıklarına hitap eden yollarla bu sürecin içinde olmaya hakkı vardır. Bu nedenle ortalama düzeye tek tip bir şekilde ulaşmak yerine öğrencilerin kişisel özelliklerine dikkat eden yeni anlayışlar ortaya çıkmıştır. Farklılaştırılmış öğretim de bunu destekler nitelikte bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın

temelde savunduğu görüş öğretim sürecinde tüm öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve tercihlerine hitap edilmesidir (Fox ve Hoffman, 2011). Farklılaştırılmış öğretim kavramı bir öğretim stratejisi veya teknik ismi olmaktan çok öğretme ve öğrenmeye ilişkin bir felsefe ve ilişkiler bütünüdür (Demirkaya, 2018). Farklılaştırılmış öğretim uygulanan sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin aynı sınıfta toplanmasına neden olan ortak yönlerin yanında bireysel özelliklerinin de farkındadır ve bunlara karşı duyarlılık gösterir (Tomlinson, 1999). Bu nedenle, geleneksel öğretimle kıyaslandığında farklılaştırılmış öğretim, bireysel farklılıklara karşı daha duyarlı ve farklılıkları destekleyicidir. Öğrenme stilleri modeli, beyin alanında yapılan çalışmalar, çoklu zekâ kuramı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal temelleri olarak görülebilir (Subban, 2006). Buna ek olarak yapılandırmacı yaklaşım ve öğrencilerin akademik gelişimini etkileyen faktörler üzerine yapılan bilimsel çalışmalar da bu öğretim yaklaşımının oluşumuna katkı sağlamıştır (Tomlinson ve Allan, 2000). Dünyada bireyselliğe verilen önemle birlikte farklılaştırılmış öğretim bir seçenek olmaktan çıkmış adeta eğitim sistemlerini zorunlu bir düzenleme yapmaya yöneltmiştir. Öğretmenler öğrencilerin birbirinden farklı ilgi, beceri ve hazırbulunuşluk gibi bireysel farklılıklarına göre öğretim süreçleri boyunca çeşitli yollarla öğretimi farklılaştırmalıdır. Çeşitli işitsel, görsel, kinestetik materyaller ile öğretimi destekleyen öğretmenler bunu planlı ve düzenli bir şekilde yaptıklarında öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap edilmiş olur ve bu farklılaşma her bir öğrenciye sınıfın değerli bir parçası olduğunu hissettirir. Alanda yapılan araştırmalar bu yaklaşımın öğrencinin, biliş üstü becerileri, akademik başarıları, motivasyon ve öz yeterlik algısı gibi öğrenmeyi etkileyen duygusal ve psikolojik değişkenleri olumlu bir şekilde etkilediğini göstermektedir (Kozikoğlu ve Bekler, 2018; Yabaş ve Altun, 2009; Beler, 2010). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin farklılaştırılmış eğitime dair görüşleri ve öz yeterlik algıları önem kazanmaktadır.

Zira Kozikoğlu ve Bekler'in (2018) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış eğitime dair sahip oldukları yeterlik düzeylerinin, farklılaştırılmış öğretim yöntem ve yaklaşımlarını uygulama düzeylerinin %56 oranında anlamlı olarak yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu yaklaşım hakkında pedagojik yeterliliklerinin geliştirilmesi, aynı zamanda onların yapılandırıcı öğrenme kuramının gereklilikleri ve uygulanmasına vakıf olmalarını da sağlayacaktır (Öztürk ve Mutlu, 2017). Eğitim teknolojilerinin öğrenme ortamlarını çeşitlendirmesi, pek çok kaynak sağlama ve kişiselleştirilebilmesi sayesinde farklılaştırılmış öğretimi destekleyebileceği söylenebilir. Öğretim içeriğine ilişkin görsel, işitsel, sözel pek çok

eğitim materyali sağlayan ya da hazırlanmasında kullanılabilecek bilişim teknolojileri bu anlamda öğretim sürecini farklılaştırmak isteyen öğretmenler için değerli bir kaynaktır.

Eğitim süreci içerisinde teknoloji kullanımı pek çok açıdan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim deneyimi oluşturmalarında yardımcı olur. Öncelikli olarak teknoloji kullanılarak çok çeşitli medya araçları (video, grafik, eğitsel etkinlik, görseller, vb.) üretilmesi ve öğretme-öğrenme süreçlerine yerleştirilmesi mümkündür. Sınıf dışı eğitim etkinliği olarak planlandığında bu materyaller öğrencilerin seviyelerine yönelik çeşitli şekillerde düzenlenebilir. Farklılaştırılmış öğretimin temel amacı olan; her öğrencinin kendi hızında kendi seviyesine uygun etkinliklerle öğrenme sürecinin desteklemesi bu şekilde mümkün olabilecektir. Teknoloji ayrıca öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde de kullanılabilir. Öğrenciler internet sitesi oluşturma, görsel veya işitsel ürünler (podcast, video, sunum, vb.) ortaya koyma vb. görevlerle kendi ilgi ve becerilerine uygun değerlendirme ürünleri ortaya koyabilir. Ayrıca, bireysel değerlendirme süreçleri, öğrencinin öz farkındalık ve öz düzenleme becerilerini geliştirmesi açısından da önemlidir. Teknolojinin sağladığı bu olanaklar, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamasında büyük bir fayda sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin teknolojiyi kabul durumlarının ve farklılaştırılmış öğretim hakkındaki görüşlerinin birbiri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretimi önemseyen ve öğretme-öğrenme sürecinde bireye özgü değer ve niteliklere daha fazla yer veren öğretmenlerin teknolojiden daha fazla faydalanma ihtiyacında veya alışkanlığında olabileceği söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair görüşleri ile teknolojiyi kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi her iki kavrama daha derinlemesine bakma olanağı sağlayacağı ve öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerine dair daha farklı bilgileri de ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Covid-19 salgını ile birlikte teknoloji eğitim ve öğretimin vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Salgın süreci sonlanmasına rağmen çevrimiçi eğitim olanaklarının hala çok aktif bir şekilde kullanılması, dersleri destekleyici pek çok teknolojik araç ve yöntemin süreç içinde yer alması bunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin teknolojiyi öğretme- öğrenme süreçlerinde kullanma durumları sürecin ilerleyişinde neredeyse zorunluluk haline geldiğinden öğretim süreçlerinde teknolojiyi kullanma eğilimlerini belirlemek de önemli bir nokta olmuştur. Bununla birlikte internetin hızlı bir şekilde yaygınlaşması ile bilgiye erişimin kolaylaşması, teknolojinin

eğitim- ğretim faaliyetleri için zengin bir ortam oluşturması sayesinde ğretim süreçlerinde teknoloji kullanımı ulusal ve uluslararası alan yazında önemli bir konu haline gelmiştir. Tüm bu gelişmeler öğretimin bireye özgü yollarla sürdürülmesine yardımcı olacak niteliktedir. Teknoloji sayesinde kullanılan araç, yöntem, teknik ve değerlendirme koşullarında farklılıklar yaratmak daha kolay bir hale gelmiştir. Ülkemizde teknoloji kabulü üzerine çalışmalar öğretmenlerle yapılmış çok sayıda çalışma bulunmamaktadır. Ancak ğretim programlarının hayata geçiren öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerini belirlemek ğretim süreçlerinde teknoloji kullanımlarına dair önemli bir fikir sunacaktır. Bu araştırmanın katılımcıları olan İngilizce ğretmenleri ile yapılmış herhangi bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Öğretimde teknoloji kullanımının yanında bireyselleştirilmiş ve kapsayıcı ğretim programları da önem kazanmaktadır. Günümüzde sınıf içinde öğrencilerin sahip oldukları farklılıklara hitap edilmesi eskiye göre daha fazla önem kazanmıştır. Öğrencilerin farklılıklarının dikkate alınmadığı, yalnızca belirli bir grubun öğrenmesine ağırlık verilen şartlar altında öğrencilerin kendilerini tam anlamıyla ortaya koyması beklenilemez. Alan yazına bakıldığında farklılaştırılmış ğretim alışmaları İngilizce ğretmenleri özelinde daha önce incelenmemiştir. Bu araştırma ile bu sorunun yanıtını da belirlemek amaçlanmaktadır. Teknolojinin sınıf içinde etkili kullanımı öğretmenlere farklılaştırılmış ğretimi uygulamada kaynak olabileceğı düşünülmektedir. Bu nedenle sınıf içi uygulamalarda çeşitlilik sağlanarak tüm öğrencilere ulaşılması hedeflendiğinde bunu gerçekleştirmek adına teknolojinin önemli bir yere sahip olduğu belirtilebilir. Teknoloji sayesinde eğitim ğretim süreçlerinin farklılaştırılması daha hızlı, ekonomik ve kolay hale gelmiştir. Teknoloji kabulü yüksek olan öğretmenlerin ders içinde çeşitli görsel, işitsel teknolojik araç gereç kullanarak farklılaştırılmış ğretimi hayata geçirmesi beklenir. Bu nedenle öğretmenlerin teknoloji kullanımları ile farklılaştırılmış öğretime dair görüşleri arasında bir ilişki kurulması mümkündür. Öğretmenlerin sahip oldukları inançların ders içi etkinlikleri üzerinde etkili olması nedeniyle öğretmenlerin teknolojiye ve farklılaştırılmış eğitime dair görüşleri ğretim süreci hakkında önemli bilgiler sağlar. Birbirini destekleyen iki kavram olan teknoloji kabulü ve farklılaştırılmış ğretim arasındaki ilişkinin belirlenmesi iki kavramın birbirini destekleyen yönlerinin ortaya konması anlamında gereklidir. Bu ilişkinin ortaya konulması ile birlikte farklılaştırılmış ğretim uygulamalarının yaygınlaşmasında teknolojinin yeri belirlenecek ve öğretmenlerin her iki kavramın katkısını ğretim ortamlarını geliştirmekte kullanabilecekleri düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Yozgat ilinde MEB’e bağlı kurumlarda İngilizce öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu çalışma ile belirtilen bu genel amaca yönelik aşağıda verilen sorulara yanıt aranmaktadır:

1. İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri nedir?
2. İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri;
 - 2.1. cinsiyet,
 - 2.2. yaş,
 - 2.3. mesleki kıdem,
 - 2.4. kariyer basamakları,
 - 2.5. eğitim durumu,
 - 2.6. görev yapılan kademeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İngilizce öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri nedir?
4. İngilizce öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri;
 - 4.1. cinsiyet,
 - 4.2. yaş,
 - 4.3. mesleki kıdem,
 - 4.4. kariyer basamakları,
 - 4.5. eğitim durumu,
 - 4.6. görev yapılan kademeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
6. İngilizce öğretmenlerin sahip olduğu teknoloji kabul düzeyleri farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Önem

Farklılaştırılmış öğretim; öğretme-öğrenme ortamında bulunan bireylerin kendilerine özgü niteliklerini dikkate alacak şekilde yönetilmesi gerektiğini vurgular. Yavuz (2020) çalışmasında, öğrencilerin farklılaştırılmış öğretim temelinde hazırlanan programı farklı, eğlenceli, öğretici ve ilgi alanları ile ilişkili bulunduğunu göstermiştir. Yapılan çalışmalar; farklılaştırılmış eğitime göre hazırlanmış etkinliklerin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı (Aras, 2018), öğrenme özerkliğini geliştirdiği (Sapan ve Mede, 2022) ve ikinci dil becerisine olumlu katkıda bulunduğunu (Yavuz, 2020; Sapan ve Mede, 2022) ortaya koymuştur. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde farklılaştırılmış öğretimin modern eğitim sistemlerinde öneminin büyük olduğu söylenebilir.

Teknoloji ise farklılaştırılmış öğretimi sınıf ortamında gerçekleştirilebilmek ve uygun şartları yaratmak için en elverişli ve ulaşılabilir kaynaklardan bir tanesidir. Bilgi iletişim teknolojilerinin öğretim süreci içerisinde yer almasıyla birlikte materyaller zenginleştirilip daha fazla öğrenciye hitap edilmesi ve bireye özgü değerlendirme yöntemlerinden faydalanılması mümkün olabilir. Ancak teknolojik imkanlar ne kadar gelişmiş olursa olsun, öğretmenlerin ondan faydalanması teknolojiye dair tutumları ile yakından ilişkilidir (Solak, 2012). Bu nedenle farklılaştırılmış öğretimin sağlanmasında öğretmenlerin teknolojiden faydalanıp faydalanmamaları kişisel bir seçimdir. Araştırma bu iki kavramı öğretmen bakış açısı ile inceleyip aralarındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Alan yazına bakıldığında her iki kavram üzerinde ilişkisel bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Teknoloji kabul durumu ve farklılaştırılmış öğretim üzerinde yapılan çalışmaların çoğunlukla öğrenciler (Yağan, 2021; Şan ve Türegün Çoban, 2021; Özudoğlu, 2022) ve akademik başarının gelişimi (Şaldırdak, 2012; Avcı 2010; Avcı, 2018; Salar, 2018) üzerine olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarını (Yavuz, 2017; Sırakaya, 2019; Aktürk ve Delen, 2020; Kılıç ve Yılmaz, 2021) ve farklılaştırılmış öğretime dair algılarını belirlemeye yönelik öğretmenlerle yapılmış çalışmalar (Öztürk ve Mutlu, 2017, Kozikoğlu ve Bekler, 2018; Demirkaya, 2018; Gülay, 2021) bulunsu da aralarındaki ilişki çalışılan bir konu değildir. Bu araştırma ile öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda eğitimde teknolojik koşulların sınıf içi etkinlik, araç ve yöntemler üzerindeki etkisi belirlenebilecektir. Bilgiye erişebilen, bilgiyi analiz edip farklı yollarla yeniden yorumlayan nesiller yetiştirmek için öğretme öğrenme süreçleri sıklıkla güncellenmektedir, bu sürecin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının belirlenmesi de öğretmenlerin bu

güncellemeleri takip etme konusundaki yeterliklerini gösterecek bilgiler sağlayabilecektir. Sağlam'a (2007) göre eğitim öğretim ortamını zenginleştirmek öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve kalıcı öğrenmeyi pekiştirmektedir. Teknoloji bu amacı gerçekleştirmek için kullanışlı ve verimli bir araçtır. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim sürecini çeşitlendirmek adına teknolojiyi kullanması hem öğrencilerin etkili öğrenmesi hem de günümüz teknoloji çağının gerekliliklerinin yerine getirilmesi anlamında önemlidir. Bununla ilişkili olarak 2017 yılında MEB tarafından güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinde öğretmenlerin öğretim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanmaları konusunda beklentiler bulunduğu görülmektedir (MEB, 2017). Öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde teknolojiyi kullanma ve avantajlarından üst düzeyde faydalanmasında önemli olan etkenlerden bir tanesi teknolojiyi benimseme ve kabullenmeleridir (Ursavaş, Şahin ve McIlroy, 2014). Teknoloji kullanımı öğrenme öğretme sürecini farklılaştırmada önemli bir kaynak olduğu düşünülmektedir, bu nedenle öğretmenlerin teknoloji kabulleri ile farklılaştırılmış eğitime dair görüşlerin birbirinden etkilenen faktörler olarak düşünülebilir. Bu araştırma ile İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri incelenecektir. Bunun yanında iki kavramın birbirlerini destekleyen yönlerinin ortaya konmasıyla öğrenme öğretme süreçlerinin daha etkili hale getirileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte farklılaştırılmış öğretime ilişkin lisans düzeyinde veya hizmet içi eğitim süreçlerinde teknolojinin de bir kaynak olarak gösterilmesiyle öğretmen eğitimi sürecine de katkı sağlayacaktır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Yozgat ili merkez ve ilçelerindeki devlet okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Teknoloji Kabul Modeli: Bireyin teknoloji kabul durumunun algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan fayda faktörlerine ilişkin olarak belirlendiğini belirten bir modeldir (Davis, 1986).

Farklılaştırılmış öğretim: Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin kendi potansiyellerini en iyi şekilde kullanması için her bireyin kendine özgü öğrenme süreci olduğunun kabul edildiği; içerik, süreç ve ürün değişkenlerinin bu gerçeğe göre düzenlendiği sınıf ortamının yaratılmasıdır (Tomlinson, 2014).



BÖLÜM 2

Bu bölümde; araştırma ile ilgili gerekli kuramsal çerçeveye ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim sistemleri içinde bulunduğu zaman, mekân ve sosyal bağlamdan bağımsız olarak düşünülemez. Toplumların yaşadığı değişiklikler, sosyal gelişmeler, teknoloji çağının getirdikleri, yapay zekâ alanındaki ilerlemeler, dünyayı etkisi altına alan salgınlar eğitim sisteminin zaman içinde geçici veya kalıcı değişikliklere uğramasına neden olur. Bu değişikliklerin öğrenme öğretme süreçlerini çeşitli yönlerde etkilenmesi kaçınılmazdır. Bunun en büyük örneklerinden biri 21. yy'da teknolojinin hayatımıza girişi ile öğretim yöntemleri, kullanılan araçlar ve içerik yönünden eğitim sistemlerinin yaşadığı değişimdir. Değişen dünya ile eğitim sistemlerinin genel amacı eleştirel düşünme, yaratıcılık, kültürel farklılıklara saygı, etkili iletişim gibi 21. yüzyıl becerileri olarak karşımıza çıkan becerileri kazanmış öğrenciler yetiştirmektir. Değişen amaçlarla birlikte eğitim sürecinin planlayıcısı, rehberi ve uygulayıcısı olarak öğretmenlerden de beklentiler bu yönde değişmiştir. Bu doğrultuda ilgili becerilerin kazandırılmasında öncülük edecek öğretmenlerin de bu alanlarda çeşitli nitelik ve yeterliklere sahip olması beklenmektedir (Gürültü, Aslan ve Alıcı, 2018). Yüksek nitelikli ve gerekli alanlarda yeterliklere sahip öğretmenler eğitim sisteminde yapılacak değişimlerin daha etkili olmasında büyük öneme sahiptir (Saykal ve Uluçınar Sağır, 2021).

MEB tarafından öğretmen yeterliklerini belirlemek ve bir standart oluşturmak için hazırlanmış olan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017) çerçevesi, öğretmen meslek yeterliklerini “öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda öğretmen yeterlikleri mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak birbiriyle ilişki içinde bulunan ve birbirlerini tamamlayan üç yeterlik alanı ile çeşitli alt başlık ve yeterlik göstergelerinden oluşmaktadır (MEB, 2017). Bu kapsamda öğretmen yeterlikleri mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak birbiriyle ilişki içinde bulunan ve birbirlerini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile çeşitli alt başlık ve

yeterlik göstergelerinden oluşmaktadır (MEB, 2017). Eğitim öğretim sürecini planlama, öğrenme ortamları yaratma ve öğrenme- öğretme sürecini yönetme öğretmen yeterliklerinden bazılarıdır. Teknoloji kullanım beceri ve yeterliğine sahip öğretmenler kendilerinden beklenen bu yeterlik maddelerini gerçekleştirmede teknolojiden faydalanabilir ve böylece öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütebilir. Öğrencilerin derse katılımını artırmak, günlük ve yıllık planlar oluşturmak, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak, öğretim araçları tasarlamak teknolojinin eğitim öğretim sürecinde kullanımlarına örnektir (Bağdiken ve Akgündüz, 2018). Öğretim programlarını geliştirmek ve etkili bir biçimde düzenlemek öğrenme öğretme süreci açısından önemlidir. Sürecin uygulayıcı ve planlayıcıları olarak öğretmenlerin öğrencileri tanıyıp uygun öğretim yöntem ve tekniklerini bilmesi, değerlendirme becerilerine sahip olması üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine ortam sağlayacak olan nitelikli ve etkili öğrenme-öğretme süreci oluşturulması açısından çok önemlidir (Şaldırdak, 2012). Her bireyin kendine özgü öğrenme sürecine, ilgi, hazırbulunuşluk ve sosyal şartlara sahip olduğu görüşünü ortaya koyan farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlere öğretimin nitelikli bir hale gelmesinde yardımcı olacak bir düşünme biçimidir. Farklılaştırmanın uygulandığı sınıflarda öğretmenler öğrencilere geleneksel anlatım yönteminden ziyade başka yöntemler, farklı düzeylere ve ilgi alanlarına hitap eden farklı içerikler sunar. Böylelikle hazırladığı plan ve öğretim programları ile öğretmenler, sınıf içinde bireyselliğe hitap ederek her öğrencinin kendisini en iyi şekilde ortaya koymasına ve öğrenimini başarılı bir şekilde ilerletmesine yardımcı olur.

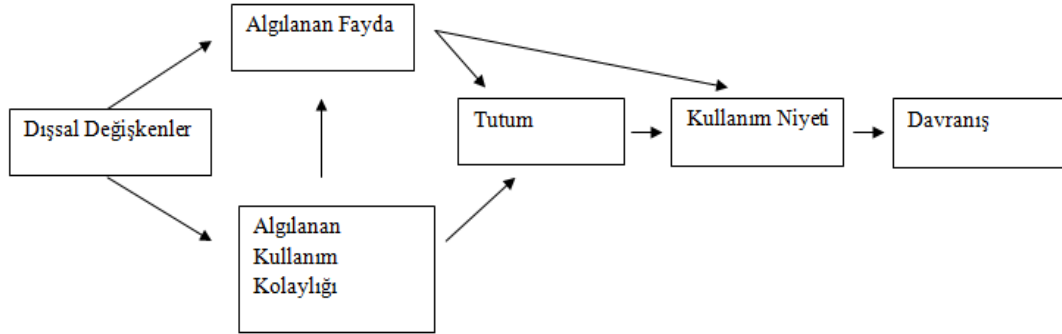
Öğretmenlerin sahip oldukları tutum ve inançların onların sınıf içindeki uygulamaları ile yakından ilişkilidir (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sınıf içinde uygulanması konusundaki ortak nokta öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğidir (Demirarslan, 2007; Ursavaş, 2014). Bu nedenle teknolojinin sağladığı bu olanaklar değerlendirildiğinde öğretmenlerin teknoloji kabul ve kullanım durumlarını belirlemek önem kazanmaktadır. Okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak, amaca uygun şekilde düzenlemek ve kullanmak öğretmenlerin bilgi beceri ve güdülenme durumları ile ilişkilidir (Ursavaş, 2014). Öğretmenlerin teknoloji kullanımlarını değerlendirmek için Teknoloji Kabul Modeli kullanılabilir. Bu model bireylerin teknolojiye dair tutum ve inançlarının teknoloji kullanımlarını nasıl etkilediğini açıklamayı amaçlamaktadır.

Bu bölümde Teknoloji Kabul Modeli (TKM), modele ilişkin temel bileşenler,

geliştirilen diğer TKM temelli modeller ve birbirlerinden farkları; farklılaştırılmış öğretim ve temelleri, önemli bileşenleri ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

Teknoloji Kabul Modeli

TKM bireylerin teknoloji kullanımını kabul etme durumlarını belirlemek, kabul etme- etmeme nedenlerini araştırmak, bireylerin yenilik ve değişikliklere verecekleri cevapları tahmin etmek amacıyla Davis (1989) tarafından geliştirilmiştir. Bireyin teknolojiyi kabul veya reddini belirlemek için en sık kullanılan model olan TKM, otuz yılı aşkın süredir araştırmacılar tarafından çeşitli katılımcı gruplar ve çeşitli teknolojiler üzerinde kullanılmıştır (Granić ve Marangunić, 2019). Algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, niyet ve tutum değişkenlerinden oluşan TKM sistem kullanımının bu değişkenlerle ilişkisini belirlemeyi hedeflemektedir.



Şekil 1. Teknoloji Kabul Modeli

Bireyin teknolojik bir yenilik ile tanıştığında sahip olduğu algılanan fayda (AF) ve algılanan kullanım kolaylığı (AKK) bu yenilik karşısındaki tutumu, tutum ise kullanım niyeti (KN) üzerinde etkilidir. Algılanan fayda kişinin bu yeniliğin kullanımında performansının artacağına dair inancı, algılanan kullanım kolaylığı ise bireyin bu yeniliği kullanırken en az çabayı harcayacağına ilişkin algısı olarak açıklanabilir (Davis, 1989). Modelde ayrıca kolay kullanım algısının birey tarafından yeniliğin faydalı olarak kabul edilmesinde etkili olduğu belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar da öğretmenlerin öğrenim süreçlerinde teknoloji kullanımının öğretim sürecinin niteliğine olumlu bir şekilde katkıda bulunacağına inandıklarında teknoloji

kabul ve kullanımı konusuna daha yatkın olduğunu göstermektedir (Ursavaş, Şahin ve MCIlroy, 2014).

TKM oluşturulurken daha önce bireylerin teknoloji davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirilen çeşitli teorilerden yararlanılmıştır. Teknoloji kabulünü belirlemede kullanılan bu modelin kaynakları olarak yeniliğin yayılımı teorisi, sosyal bilişsel kuram, planlı davranış teorisi ve sebepli davranış teorisi, örnek verilebilir.

Yeniliğin Yayılımı Teorisi

Rogers (2003) tarafından ortaya konulan yeniliğin yayılımı teorisi bir yeniliğin belli kanallar sayesinde bireyler arasında iletildiği süreci açıklamayı amaçlar. Bireyin yeniliği kabulünde etkili olan faktörlere iletişim kanalları (bireyler arası iletişim, uzman önerisi gibi), zaman, göreceli avantaj, sosyal sistem (toplum normları) örnek verilebilir (Demir, 2006). Burada yenilik bir fikir, uygulama veya nesnedir ve yeniliğin yayılımı sürecinin bir yeniliğin tanıtımı ile başlayıp benimsenmesi veya kabul görmemesi ile biter. Rogers'a göre (2003) yeniliğin benimsenmesi süreci beş adımlıdır. Bunlar; yenilik hakkında bilgi edinilen bilgi aşaması, yeniliğe dair olumlu veya olumsuz tutumun belirlendiği ikna aşaması, yeniliğin bulunulan şartlarda mümkün olan en ideal yöntem olduğuna dair kabul veya reddi belirleyen karar aşaması, yeniliğin onaylandığı uygulama aşaması ve yeniliğin onaylandığı doğrulama aşamasıdır (Açıkgül ve Diri, 2020). Sosyal sistemlerde yeniliğe uyum sağlayanlar kişiler: yenileşmeciler, ilk benimseyenler, ilk çoğunluk, geç çoğunluk ve geride kalanlar olarak gruplandırılmaktadır. Bu kategoriler ile yenileşmeye uyum sağlanmasının veya reddin oluşmasının teorik anlamda belirlenmesi amaçlanmaktadır (Demir, 2006).

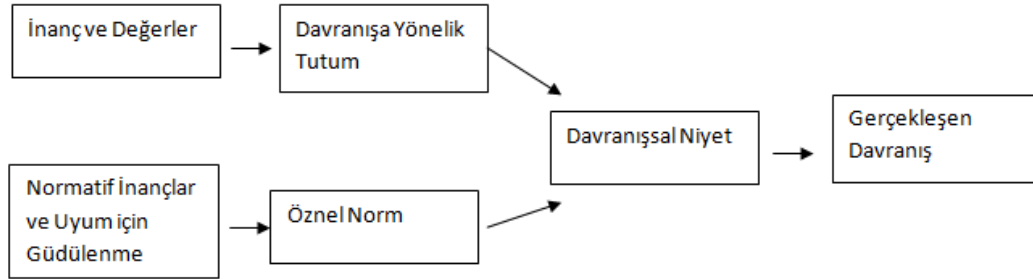
Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal bilişsel kuramın ortaya sunduğu temel fikir bireylerin belli durumlara karşı sahip olduğu tutum ve karakter yapılarının bireyin sahip olduğu inanç ve algılama gibi özellikleri ile etkileşimli olduğudur (Ursavaş, 2014). Kuramı ortaya atan Bandura (1986) bireyin sahip olduğu duygusal ve bilişsel özelliklerin çevre ile etkileşiminde önemli olduğu ve buna uyumlu bir davranış ortaya koyduğunu belirtir. Buna dayanarak bireyin davranışı çevreden etkilenir veya bireysel kararları çevre ile etkileşime girerek değişebilir denebilir. Sosyal bilişsel kuram öz yeterlik, sosyal etki ve kaygı gibi çeşitli değişkenleri kapsamaktadır. Bu kuram bireylerin teknoloji ile ilgili davranış ve

tutumlarını incelemeyi amaçlayan pek çok çalışmada kullanılmıştır (Teke ve Özkılıç, 2016; Aktürk ve Delen, 2020; Bilgici ve Ünver, 2021; Pekdemir ve Yağmur, 2023).

Sebepli Davranış Teorisi

Bireyler gerek sıradan gerekse önemli kararları alırken pek çok faktörden etkilenir. Fishbein ve Ajzen (1975), Sebepli Davranış Teorisi (SDT)'ni bireylerin karar alma süreçlerini ortaya koymak amacıyla oluşturmuştur. Teoriye göre insanların inanç, tutum, eğilim ve gerçekleştirdikleri davranışlar arasında bir ilişki bulunmaktadır. Psikoloji, sosyoloji, antropoloji gibi çok çeşitli disiplinlerde yaygın olarak kullanılan bu teori, insanların inanç ve tutumlarının eyleme nasıl ve niçin yansıdığını anlamayı hedefler. Fishbein ve Ajzen (1975)'e göre bireylerin bir davranışı yapıp yapmamalarında çevrenin etkisi yadsınamaz. Diğer bir deyişle, bireyin çevresinin kendisinden beklenen davranışın ne olduğuna dair inancı karar alma sürecinde önemli bir rol oynar (Ursavaş, 2022). Yani bu teori bireyin karar alma sürecinde yalnız olmadığını, çevresel faktörlerin de birey üzerinde çok etkili olduğunu belirtir.



Şekil 2. Sebepli Davranış Teorisi

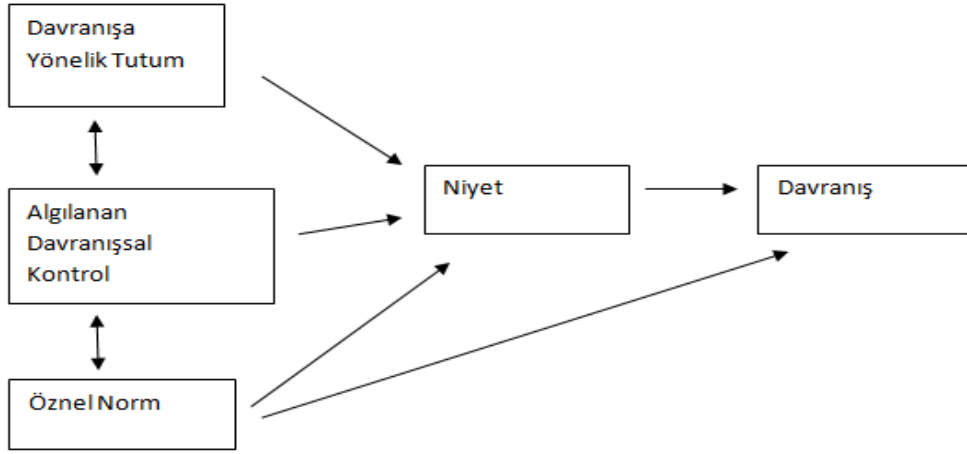
SDT, insan davranışının sebeplerini ortaya koymada kullanılan en temel teorilerden biridir (Venkatesh, Morris, Davis ve Davis, 2003). Bu teori bireyin karar alırken davranışa dair tutumundan önemli derecede etkilendiğini belirtir ve bu tutumu etkileyecek faktörleri ortaya koymayı amaçlar. Bireyin inanç ve değerlerinin yanında çevrenin bireyden bekledikleri de tutumu belirler. Tutum ise davranışı yapma niyetini oluşturur. Bireyin inanç ve değerleri ile normatif inançlar ve sosyal uyum gösterme isteği birbiri ile uyduğunda bireyin performansı olumlu olarak etkilenecektir. Özetle bu teoride niyetin tutum ve öznel normlardan etkilendiği ve kişinin davranışından önce

geldiği yani sonuçta performansı belirleyen davranışın bireyin davranışa yönelik niyetine bağlı olduğu belirtilmektedir (Okat, 2022).

Planlı Davranış Teorisi

“Planlı Davranış Teorisi” (PDT), Ajzen tarafından (1985) SDT’ne algılanan davranış kontrolü değişkeninin eklenmesi ile oluşturulmuştur. Bireyin tam anlamıyla davranış üzerinde kontrolünün olmadığı durumları açıklamaya yardımcı olması noktasında önemlidir. Model bireyin tutumları, niyetleri ve sosyal normlara ek olarak algılanan davranış kontrolünün de davranış gerçekleştirme üzerinde etkili olduğunu savunur. PDT’ne göre duygular, akıl, değerler, sosyo-kültürel durum, medya, toplumun sahip olduğu inançlar gibi öznel norm değişkenleri bireyin davranışa yönelik tutumu ve algılanan davranışsal kontrol üzerinde etkilidir. Bununla birlikte algılanan kontrol dolaylı olarak gerçek davranışla da ilişkilidir (Duyku, 2021). PDT’nde üç farklı değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler davranışa yönelik sahip olunan tutum ve bireyin algılanan davranış kontrolü ve öznel normlardır. PDT’nde üç farklı değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler davranışa dair sahip olunan tutum, bireyin algıladığı davranış kontrolü ve öznel normlardır.

Davranış kontrolü bireyin konu hakkında hissettiği yeterlik düzeyi, sahip olduğu kaynak ve becerileri kapsar ve bireyin davranışın gerçekleştirilmesini kolay veya zor bulması ile ilişkilidir (Ajzen ve Madden, 1986). Bu durumda bireyin davranış gerçekleştirme için yalnızca olumlu tutum geliştirmesi yeterli değildir, birey aynı zamanda davranış üzerinde kontrol sahibi olduğunu da hissetmelidir (Ajzen, 2005). PDT’ye göre bireyin davranış kontrolünün az olduğu durumlarda davranışa dair tutumu gerçekleşecek davranış tahmin etmede yeterli değildir, bu nedenle eğer bireyin algılanan kontrolü düşük ise bu değişken mutlaka göz önüne alınmalıdır (Ursavaş, 2022). Bu kontrol algısı Sebep Davranış Teorisi ile Sebep Davranış Teorisi’ni birbirinden ayıran en önemli farktır. Bu fark gerçekleşen her davranışın tamamen bireyin istek, tutum ve niyetleri üzerine gerçekleşmediğini, kontrol etme algısının da önemli olduğunu ortaya koyar.



Şekil 3. Planlı Davranış Teorisi

TKM'nin temelinde; algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum ve davranışsal niyet olmak üzere dört temel unsur yer almaktadır (Davis, 1989). *Algılanan fayda*; Davis (1989) tarafından bireyin teknoloji kullanımının işini kolaylaştıracağına olan inancı olarak tanımlanmıştır. Keller (2005) da algılanan faydayı, bir bireyin yaptığı işe söz konusu teknolojik aracın olumlu bir katkıda bulunacağı yönündeki inancı şeklinde açıklamaktadır. Bireylerin kullandıkları/ kullanacakları sistem veya yeniliğin yaptıkları işte performansı arttıracığına inanmaları, bu sistemi faydalı olarak yorumladıkları anlamına gelir. Algılanan fayda, bireyin tutumunu dış değişkenler ve algılanan kullanım kolaylığının yanında etkileyen faktörlerden biridir. Kişinin yeniliğe karşı algıladığı yüksek fayda yeniliğin değerini kişinin gözünde arttırmaktadır (Çakar, 2018). Çalışmalar algılanan faydanın kişinin tutumunda önemli ve olumlu bir etki sağladığını göstermektedir. Yücel ve Gülbahar (2013) yaptıkları çalışmada algılanan fayda, teknoloji kabul çalışmalarında en etkili olan değişkendir. Gamage ve Gamage (2017) da bilgi ve iletişim sistemlerini öğretmenlere tanıtırken faydalarına vurgu yapmanın önemli olduğunu, bu vurgunun yeni teknolojiyi benimsemelerini kolaylaştıracağını belirtmiştir. Benzer şekilde Granić ve Marangunić (2019) de algılanan faydanın çeşitli eğitim teknolojilerini benimseme üzerinde en etkili değişken olduğunu ortaya koymuştur. Dahası, algılanan fayda ve kullanım kolaylığının öğrenme sürecinde memnuniyeti arttırdığını ve davranışın gerçekleştirilmesinde olumlu niyet oluşumuna katkı sağladığını göstermişlerdir. Bir başka deyişle birey yeni bir teknolojiyi kendisi için faydalı olarak algıladığı zaman o sistem veya teknoloji kullanmaya yönelik tutumu da daha olumlu olmaktadır. Bunun yanında Ursavaş (2014)

alışmasında bilinen ve deneyim edinilmiş bir teknoloji söz konusu olduğunda önemli olan noktanın teknolojinin sağladığı fayda olduğunu saplamıştır.

Algılanan kullanım kolaylığı TKM'nin önemli bileşenlerinden biridir. Kişinin belli bir sistem veya yeniliğı kullanmanın kolay olduğuna ilişkin inancıdır (Davis, 1989). Kişi sorumlu olduğu bu yeni teknolojiyi kullanmanın/ öğrenmenin kolay olduğunu düşünüyorsa kullanım kolaylığı algısının yüksek olduğu söylenebilir. Davis (1989) birey tarafından kolay olarak değerdendiren bir uygulamanın diğer bütün şartlar eşit olduğunda zor olana nazaran daha kolay kabul görebileceğini belirtmektedir. Cheng, Sheen ve Lou (2006), algılanan kullanım kolaylığının tutumu önemli ölçüde etkilediğı ve bu algının da bireyin davranışsal niyetini etkilediğini belirtmektedir. Taylor ve Todd (1995) çalışmalarında deneyimsiz öğretmenlerin teknolojiyi benimserken algılanan kullanım kolaylığına odaklandığını, daha deneyimli olanların ise algılanan faydaya odaklandığını belirtmiştir. Ursavaş (2014) kullanımı kolay bulunan teknolojilerin daha fazla mesleki anlamda deneyimli öğretmenler tarafından tercih edildiğini belirtmiştir. Çalışmalarda algılanan kullanım kolaylığının tutum üzerinde önemli bir diğer değişken olduğu ortaya konulmuştur (Ursavaş, 2022). Aynı çalışmada araştırmacı önceki çalışmaları destekleyecek şekilde algılanan kullanım kolaylığının deneyimi az olan öğretmenlerde daha yüksek olabileceğini belirtmiştir. Özyer (2019) ise çalışmasında algılanan kullanım kolaylığının davranışsal niyeti dolaylı bir şekilde etkilediğini belirtmektedir.

Tutum da TKM'nin önemli bileşenlerinden biridir. TKM'de tutum kavramı bireyin teknolojiye karşı sahip olduğu duygu, algı ve görüşleri ile vardığı genel kanı şeklinde ifade edilebilir. Bir davranışa dair tutum pozitif veya negatif değerdere yakın olabilir. Bireyin olumlu bir tutuma sahip olma veya olmama durumu o davranış gerçekleştirme niyetini etkiler. Örneğın bir öğretmen kullanacağı bir uygulamanın öğrencilerinin öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacağını düşünüyorsa bu uygulamayı kullanmaya karşı olumlu bir tutum geliştirecektir. Bu tutum değışikliği öğretmenin uygulamayı kullanma davranışını da etkileyecektir. Šumak, Heričko ve Pušnik (2011) algılanan fayda ve kullanım kolaylığının e- öğrenme teknolojilerine karşı tutumu etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, bireyin tutumu niyetini doğrudan etkilerken, gerçekleşen davranışını da dolaylı olarak etkilediğı söylenebilir (Duyku, 2021). Alan yazın incelendiğinde, niyetin ortaya çıkmasında tutumun etkisinin olup olmadığına yönelik çalışmalara rastlanılmaktadır (Şahin ve Namlı, 2019; Yavuz ve Coşkun, 2008; Çetin, Çalışkan ve Menzi, 2012; Ardiç, 2021; Memet ve Şentürk, 2021).

Bununla birlikte alan yazında pek çok çalışma kullanım niyetinin oluşmasında tutum değişkeninin önemli bir payı olduğunu ortaya koymuştur (Aktaş, 2007; Çetin, Çalışkan ve Menzi, 2012; Köksal, Güler ve Çetin, 2020).

TKM’de *niyet*; bireyin bir davranışı gerçekleştirme isteğini belirten değişkendir. Niyet, Sebep ve Planlı Davranış Teorilerinin her ikisinde de ortaya konulmuş bir kavramdır. Ajzen (1988)’e göre niyet davranıştan hemen önce gelen bir faktör olduğu için davranışın gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini belirleyen en önemli etkidir. Çalışmalarda da desteklendiği üzere davranışsal niyet algılanan faydanın yanı sıra davranışı etkileyen önemli bir değişkendir (Yücel ve Gülbahar, 2013). Bu durumda bireyin bir teknolojiyi kabul ve kullanma niyeti olumlu ise davranışı da olumlu olacaktır. Ancak bireyin söz konusu teknolojiyi tam anlamıyla gönüllü olarak kullanmadığı durumlarda niyet ve davranış arasındaki ilişki zayıf olarak değerlendirilebilir (Ursavaş, 2022). Denebilir ki niyetin davranışı belirlediği düşünülen durumlarda kişi kendi isteği ile herhangi bir yasal veya kurumsal bir zorlama olmadan davranışı gerçekleştirmektedir. Bunun yanı sıra Scherer ve Teo (2019) yaptıkları meta-analiz çalışmasında algılanan fayda değişkeninin niyet üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Yani birey bir uygulama veya yeniliği ne kadar faydalı buluyorsa davranışı gerçekleştirme niyeti o kadar olumlu olacaktır.

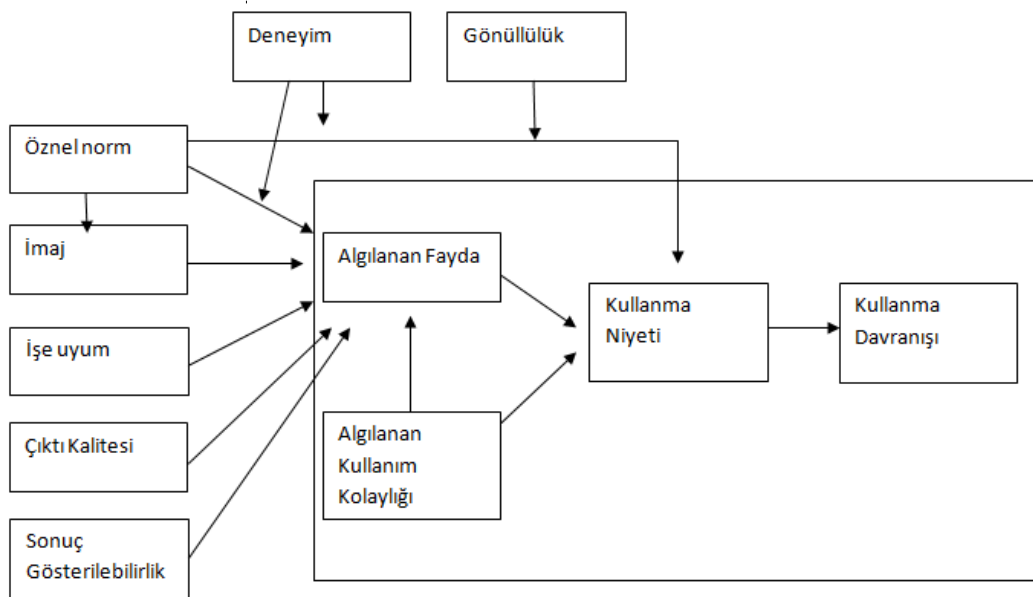
Bu değişkenlerin yanı sıra modelde yer alan diğer bileşenlerden biri *teknoloji kabulüne etki eden dışsal değişkenler* diğeri ise *gerçek davranıştır*. Dışsal değişkenler, bireylerin teknoloji kabul durumları üzerinde algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı faktörlerine doğrudan etkide bulunan değişkenler olarak tanımlanır. Kişisel değerler, öz yeterlilik inancı, uygulama koşulları, sosyal çevre gibi çeşitli değişkenler bireyin kabulüne farklı ölçülerde etki etmektedir. Bu değişkenlerin sınıflandırılması ve tanımlanması çalışmadan çalışmaya değişiklik göstermektedir ve kesin çizgilerle belirlenmemiştir. Scherer, Siddiq ve Tondeur (2018) yaptıkları çalışmada dışsal değişkenlerin modelin temel iki bileşeni (AF ve AKK) üzerinde etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Davranış ise kişinin inanç, tutum ve niyetlerinin aksine gözle görülebilir bir sonuçtur (Fishbein ve Ajzen, 2010). Gerçek davranış kişinin teknolojik gelişme veya yeniliği verilen bağlamda ne derece kullandığını gösterir. Kişinin teknolojiyi kullanma niyeti ve gerçek anlamda kullanması birbirinden farklıdır ve çoğu çalışmada niyet kullanma davranışını belirler. Kişinin gerçek davranışı söz konusu teknolojiyi kullanma sıklığı, sistemde aktif olduğu süre gibi çeşitli ölçütlerle belirlenebilir (Ursavaş, 2022).

Teknoloji Kabul Modeli'nde rol oynayan faktörlerin bireyin davranışlarını açıklamada yetersiz kaldığı düşünülerek Venkatesh ve Davis tarafından (2000) Genişletilmiş Teknoloji Kabul Modeli (TKM-2) geliştirilmiştir.

Teknoloji Kabul Modeli 2

TKM, Sebepli Davranış Teorisi'nde yer alan niyet ve tutum değişkenlerini kapsarken kişisel norm değişkenini kapsamadığı için eleştirilmiştir. TKM, gönüllülük söz konusu olduğunda durumlarda kişisel normların bireyin niyeti üzerinde etkili olmadığını belirtir ancak Venkatesh ve Davis (2000) kişisel normlar değişkenini ekleyerek modelin yenilenmiş hali olan TKM-2'yi oluşturmuştur. Araştırmacılar eklenen yeni değişkenlerin AF ve AKK üstünde etkiye sahip olabileceğini belirtmektedir. TKM-2 bireyin niyet ve tutumu üzerinde sosyal etki süreçleri ve bilişsel etki süreçlerinin etkisini belirlemeyi amaçlar (Ursavaş, 2022). İmaj, öznel norm ve gönüllülük değişkenleri sosyal etki süreçleri grubunda; çıktı kalitesi, sonucun gösterilebilirliği, işe uyum, algılanan kullanım kolaylığı ise bilişsel etki grubunda yer almaktadır. Venkatesh ve Davis (2000) TKM-2'de önceden geliştirilen TKM'nin aksine algılanan kullanım kolaylığının niyet üzerinde doğrudan etkili olduğunu söyler. Modelde ayrıca öznel normların algılanan fayda üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Tutum ise modelden çıkarılmıştır çünkü niyet üzerindeki etkisi önemsiz görülmüştür.

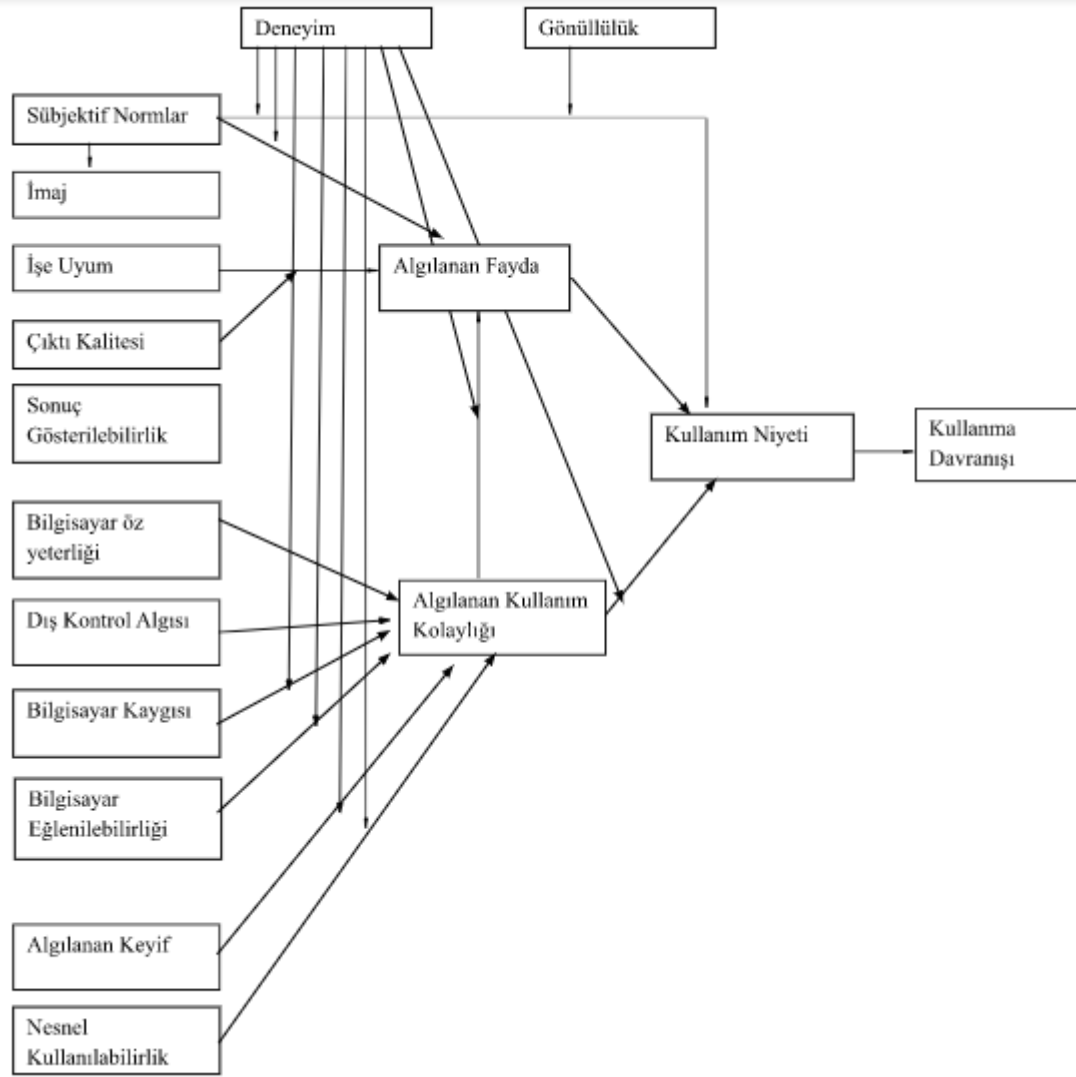


Şekil 4. Teknoloji Kabul Modeli 2

Modele göre bir öğretmenin çevresindeki kişilerin teknolojik gelişme hakkındaki görüşleri (öznel norm), bu gelişmenin sosyal statüsüne etkisi (imaj), kullanım amacına uygunluğu (işe uyum), kullanma sonucunun kendi beklentilerine uygunluğu ve kalitesi (sonuç gösterilebilirlik- çıktı kalitesi) gibi değişkenler öğretmenin fayda algısını etkiler. Buna ek olarak, öğretmen bu yeni teknolojiyi kullanmayı kolay buluyor ve gönüllü bir şekilde kullanıyorsa yine uygulamayı faydalı bulma eğiliminde olmaktadır. Tüm bu değişkenler öğretmenin teknolojiyi kullanım niyetini ve doğrudan kullanım davranışını etkiler.

Teknoloji Kabul Modeli 3

TKM-2, TKM'ye algılanan fayda değişkenini etkileyebilecek öncül nedenlerin eklenmesi ile oluşturulmuştur. TKM-3 de benzer şekilde ancak bu kez algılanan kullanım kolaylığını etkileyebilecek değişkenlerin eklenmesi ile Venkatesh ve Bala (2008) tarafından geliştirilmiştir. Teknoloji kabul modelleri içinde en yeni ve en kapsamlı gelişmeler TKM-3'de görülebilir (Ursavaş, 2022). Bazı kaynaklarda TKM-3, TKM-2'nin güncellenmiş hali olarak kabul görmektedir (Sukacké, 2019).



Şekil 5. Teknoloji Kabul Modeli 3

Şekil 3'te görüldüğü üzere TKM-3 kendisinden önceki modellerden daha fazla sayıda değişkeni kapsamaktadır. Değişkenlerin çeşitliliğinin bireyin teknoloji kabulünü belirlemede daha etkili olacağı düşünülerek hazırlanmış olan TKM-3 model kapsamında bilgisayar kaygısı, işe uyum, imaj gibi değişkenler bulunmaktadır.

Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Model (TKKBM)

Venkatesh, Morris, Davis ve Davis (2003)'in geliştirdiği TKKBM, bireylerin bilgi sistemlerini kullanımına yönelik eğilimleri ve teknoloji kullanımına dair davranış belirleme süreçlerini açıklamayı amaçlamaktadır. Bu model kapsamında araştırmacılar tarafından kullanım değişkeni ve niyet değişkenini açıklamak için dört temel ve dört

düzenleyici öge ortaya konmuştur. Dört temel öge; çaba beklentisi, performans beklentisi, kolaylaştırıcı durumlar ve sosyal etkidir. Bunlara ek olarak dört düzenleyici öge ise bireylerin cinsiyetleri, yaşları, deneyim ve kullanıma dair gönüllülük durumudur. Bu değişkenlerin bireylerin teknoloji kabul ve kullanım davranışlarını doğrudan etkilediği görülmektedir (Kahya, 2015). Modele göre niyet üzerinde etkili değişkenler performans ve güç beklentisine ek olarak kolaylaştırıcı durum ve sosyal etki değişkenleridir. Dahası, yaş, deneyim, gönüllülük ve cinsiyet de niyet üzerinde etkilidir (Duyku, 2021). Venkatesh, Morris, Davis ve Davis (2003) teknoloji kabul ve kullanımını etkileyen deneysel ve açıklayıcı sekiz modelin sentezi ile TKKBM’ni oluşturmuştur. Bu model ve teoriler, Sebep Davranış Teorisi, Motivasyonel Model, Difüzyon Teorisi, Teknoloji Kabul Modeli, Planlı Davranış Teorisi, Birleştirilmiş PC Kullanım Modeli, Teknoloji Kabulü ve Planlı Davranış Modeli ile Sosyal Öğrenme teorisi (Ursavaş, 2022)’dir.

Farklılaştırılmış Öğretim

Teknoloji ve sanayinin gelişmesi, yapay zekâ teknolojilerinin ilerlemesi ve bunların gerekliliği olarak günlük hayatta bireyin ihtiyaç duyduğu becerilerin farklılaşması inkâr edilemez bir gerçektir. Öğretim kurumları bireyleri gerek içinde bulundukları zamanın gerekse ileride oluşabilecek muhtemel ihtiyaçlarını karşılamasını hedefler. Bu nedenle öğrenciler kendileri için düzenlenmiş sınıflarda akranları ile birlikte çeşitli öğretim programları üzerinden eğitim alırlar. Ancak yaşları nedeniyle aynı sınıfta bulunan öğrencilerin tamamen aynı özellikler taşıdığı söylenemez (Sousa ve Tomlinson, 2011). Bu sebeple birbirinden farklı bireysel, duygusal, sosyal özelliklere sahip öğrencilerin onlara okullarda sunulan geleneksel tek tip öğretim sürecinden eşit düzeyde verim ve faydayı görmelerini beklemek gerçekçi olmayacaktır (Gül, 2014). Farklılaştırılmış öğretimin ortaya koyduğu temel fikir sınıf içindeki tüm öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve öğrenmeye dair seçimlerine bireye özgü olarak hitap edilmesi gerektiğidir (Fox ve Hoffman, 2011). Farklılaştırılmış öğretim esasında bir kurallar bütünü veya bir öğretim yöntemi değil, öğrenme ve öğretme sürecine dair bir düşünüş biçimi, bir felsefe ve ilkeler bütünüdür (Demirkaya, 2018). Farklılaştırılmış öğretimi benimseyen ve uygulayan bir öğretmen öğrencilerin her birinin kendine özgü öğrenme yöntemleri olduğundan her birinin olabildiğince kalıcı ve hızlı öğrenmesi için

çeşitlilikler üretilip öğrencileri destekler (Tomlinson, 1999). Aynı sınıf düzeyinde olsa dahi her öğrenci ayrı bir hazırbulunuşluk düzeyine, ilgiye, sosyo-ekonomik düzeye ve çok çeşitli bireysel farklılıklara sahiptir. Bu durumda her öğrencinin öğretimden en üst düzeyde faydalanması için farklı gereksinim ve özellikleri göz önünde bulundurularak öğretim mümkün olduğu kadarıyla çeşitlendirilmelidir (Gül, 2014). Tomlinson’a göre (1999) öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme stillerini dikkate alarak öğretimi farklılaştırmak için içerik, ürün ve süreç üzerinde çeşitlendirmeler yapabilir.

Farklılaştırılmış öğretimin en önemli özelliklerinden biri esnekliktir. Yer, zaman, materyal, öğrencilerin gruplanması ve öğretim açısından uyumlu ve esnek yaklaşımlar kullanmak önemlidir (Özer ve Yılmaz, 2016). Böylelikle akademik anlamda başarılı öğrenciler kendilerini daha ileri taşıyabilecek uygulamalar yaparken çabalayan öğrenciler de kendileri için özel hazırlanmış uygulamalarla desteklenecek ve motivasyonları arttırılacaktır (Şaldırdak, 2012). Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretimin temelinde her bir öğrenciye değer veren esnek ve özgürlük odaklı bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Gülay, 2021). Bir diğer deyişle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında öğrenciler bilgi alma, bilgiyi anlamlandırma ve öğrendiklerini ifade etme konusunda farklı seçeneklere sahiptir (Yabaş, 2008).

Tomlinson ve Imbeau (2023) farklılaştırılmış öğretimin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Öğrenci farklılıkları öğretimin planlanmasında temel olarak alınır. Öğrencilerin sosyo- kültürel arka planları, kişisel performans düzeyleri ve bağımsızlıkları dikkate alınır.
- Başarı baştan belli bir standarda göre değil, öğrencinin öğretime başladığı nokta ile geldiği nokta karşılaştırılarak ifade edilir.
- Öğretmenler her öğrencinin deneyimlerini, güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını öğretimin içeriği çerçevesinde göz önünde bulundurur.
- Öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğretim stilleri öğretimi şekillendirir. Öğrenci çeşitliliğine alan açılır ve desteklenir.
- Zamanlama öğrenci özellikleri dikkate alınarak esnek bir şekilde oluşturulur.
- Öğrenciler süreç boyunca hem birbirlerinden hem de öğretmenlerden destek alırlar.
- Öğretimin içeriğini kazandırma amacıyla öğretmen tüm öğrencilerle etkili ve kararlı bir iletişim içinde bulunur.

Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri

Alanyazında farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelleri; beyin temelli öğrenme, çoklu zekâ kuramı, öğrenme stilleri modeli ile sosyal yapılandırmacılık yaklaşımlarına dayanmaktadır (Subban, 2006; Avcı ve Yüksel, 2018). Bu kuram ve yaklaşımlar başlıklar altında açıklanacaktır.

Beyin Temelli Öğrenme

Beyin görüntüleme tekniklerinin gelişmesi ile birlikte öğretim ve beyin arasındaki ilişki araştırmacılar için önemli bir konu olmuştur (Fischer, 2009; Bruer, 1997; Üstünlüoğlu, 2007; Çakmak, Akgün ve Salur, 2022). Yapılan araştırmalarda bireylerin öğrenme sürecinin birbirinden ayrı ve benzersiz olduğu ortaya konmuştur (Tomlinson, 2014). Zaman içinde çeşitli zekâ türleri ortaya konulmuş olsa da hepsinde ortak özelliğin şunlar olduğu söylenebilir: bireyler farklı şekillerde düşünmekte ve öğrenmektedir; bireyin potansiyeli öğrendiği şey ile öğrenme tarzı arasındaki ilişkiden gelişir (Tomlinson, 1999). Caine ve Caine (1991) zekânın sabit değil, geliştirilebilir olduğunu belirtir. Eğer bireyler zengin öğrenme deneyimleri yaşarlarsa zekâ gelişimlerinin bundan olumlu etkileneceğini belirtir. Bu bilgiler doğrultusunda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı öğretmenlerin öğretim süreci boyunca öğrencilere uygun yol ve yöntemlerle bireysel farklılıklara özen göstermesinin önemli olduğunu vurgular. Okula aynı bilgi düzeyi ile gelmeyen öğrencilerin tek düze, tek tip bir yöntem ve stratejiler ile konuları eş zamanlı olarak kavraması mümkün değildir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilere yeterli süre tanınmalı, çeşitli zekâ türlerine hitap edecek uygulamalar geliştirmeleri ve sosyal etkileşime alan açmaları gerekmektedir (Doğanay ve Tok, 2009; Baş, 2010).

Tomlinson ve Kalbfleisch (1998) beyin temelli çalışmaların farklılaştırılmış öğretimi nasıl desteklediğini anlatan çalışmalarında üç önemli noktadan bahsetmiştir. İlki öğretimin rahat ve konforlu bir ortamda gerçekleşmesi gerektiğidir. Sınıf içinde kabul görmeyen, hata yapmakta korkan öğrencilerin öğretimden yeterli verimi alamayacağı söylenebilir. İkinci olarak sunulan içerik öğrencinin seviyesinin ne çok üstünde ne de altında olmasıdır. Beyin araştırmaları öğrencilerin kendi seviyelerini biraz zorlayacak aktivitelerle çalışmalarının öğretimi desteklediğini göstermektedir; bu sayede öğrenciler süreç için daha fazla emek verecektir (Tomlinson vd., 2003). Burada yine önemli olan her öğrenci için bu aktivitelerin çeşitli seviyelerde

düzenlenebileceğidir. Öğretmen sınıflarda öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk seviyelerini dikkate alıp öğretim sürecini farklılaştırmalıdır. Üçüncü nokta ise öğrencilerin verilen bilgileri anlamlı bulması ve kendi hayatları ile ilişkilendirebilmeleridir (Subban, 2006). Öğrenciler içeriği anlamlı bulduğunda öğretim de daha etkili olacaktır, bu da içerik farklılaştırılmasını desteklemektedir. Beyin iletişimle gelişir ve başkalarından etkilenir, bu nedenle beyin temelli öğrenmede iş birliği önemlidir (Gülay, 2021). Öğretmenlerin grup etkinliklerini, iş birliğine dayalı öğretim yaklaşımlarını desteklemesi ve uygulaması önemlidir. Tüm bu nedenlerle yapılan beyin çalışmalarının öğretmen eğitimi programlarında ve sınıf içi uygulamalarda yer alması önemlidir (Subban, 2006).

Çoklu Zekâ Kuramı

Her bireyin tek bir değişmez zekâ türüne sahip olduğu fikri Gardner (1983)' ın ortaya attığı çoklu zekâ kuramı ile değişmiştir. Bu kuram sekiz farklı zekâ alanı ortaya koyar ve bireylerin bu alanlardan birine veya birkaçına baskın olarak sahip olduğunu belirtir. Bu bağlamda Gardner (1983); insanlarda sekiz farklı zekâ alanı olduğunu belirtmektedir. Bu kategoriler, sözel/dilsel, kişilerarası/sosyal, bedensel/kinestetik, müziksel/ritmik, içsel/öze dönük, mantıksal/matematiksel, doğa/doğacı ve görsel/uzamsal zekâ şeklinde isimlendirilebilir. Bu kuram ile Gardner çocukların zihinlerinin birbirinden farklı çalıştığı ve programların buna göre düzenlenmesinin gerekliliğini savunur (Willingham, 2004). Uygulanan öğretim programları bu zekâ alanlarından birine daha fazla öncelik verir veya yalnızca o alan üzerinden ilerlerse diğer zekâ alanlarına sahip öğrenciler bu durumdan olumsuz etkilenecektir (Gardner, 1999). Örneğin çoğunlukla anlatım yönteminin kullanıldığı bir sınıfta kinestetik veya ritmik zekâ alanına sahip olan öğrencilerin yeterli verimi alamayacağı söylenebilir. Mantıksal/ matematiksel zekâ problemlerin mantık ve matematik becerilerini kullanarak çözülmesine dair yatkınlığı ifade eder. Bu bireyler nicel ifadeler ve sayılara, kavramlar arası ilişkilere, hesaplama yapmaya, neden- sonuç ilişkilerine karşı ilgilidir (Gülay, 2021). Sözel/ dilsel zekâsı gelişmiş bireyler; seslere, kelimelere, dil bilgisi kurallarına ve işlevlerine ilgilidir. Kelimeleri hem sözlü hem yazılı olarak etkili şekilde kullanırlar ve bilgiyi anımsamak için de kelimelerdir etkili şekilde kullanırlar (Altan, 1999). Müzik/ ritmik zekâ alanı gelişmiş bireyler nota, ezgi, ritim gibi müzik öğelerine; görsel/uzamsal zekâsı gelişmiş olan bireyler de çizim, şekil, portre, şema gibi araçlara daha yatkındır (Gülay, 2021). Bedensel/kinestetik zekâsı gelişmiş olan bireyler;

bedensel hareketler ve vücutlarını kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade eder ve denge, hız, el becerisi gerektiren durumları daha iyi yönetir. Kişilerarası/sosyal zekâsı gelişmiş olan bireyler; diğerlerini anlama ve etkileşim sağlama konularında daha rahattır ve bu kişilerin diğer bireylerin moral, mizaç, ruh hali, karakter özelliklerini daha iyi algıladığı belirtilmektedir (Başaran, 2004). İçsel/öze dönük zekâsı gelişmiş olan bireyler; kendi hedeflerinin, ilgilerinin, isteklerinin farkındadır ve bu yönde öz disiplin sağlama, bireysel hedefler koyma ve karşılaşılan problemleri çözme becerisi gösterirler (Talu, 1999). Gardner'ın 1995 yılında zekâ alanlarına sonradan ekleme yaptığı doğa/doğacı zekâsı; bu alanı gelişmiş bireylerin çevresindeki bitki ve hayvanlara karşı daha dikkatli ve özenli olduğunu belirtir. Bu zekâ türü çevresindeki doğal dünyayı algılama ve anlayabilme ile ilişkilidir (Başaran, 2004).

Çoklu zekâ kuramı öğretmenlere yol gösterici bir faktör olarak farklılaştırılmış eğitimin önemli bir temelidir. Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenlerin temel amacı her öğrenciyi olduğundan daha iyi bir noktaya taşımak ve bu süreci kendi hızında ilerletmesini desteklemektir (Tomlinson, 2008). Bu amaca ulaşmak için de öğretmen öğretim sürecini olabildiğince her öğrenci için özelleştirmeye ve öğrencilerin farklı alanlardaki becerilerini ortaya koymalarını kolaylaştırmaya çalışmalıdır (Tomlinson, 2000). Bu durumda çoklu zekâ kuramı farklılaştırma süreci için bir yol gösterici olabilmektedir. Öğretmenler öğrencilerin farklı alanlarda daha iyi olduğu bilgisi ile öğretim süreçlerini, içeriği ve ürünü farklılaştırabilir. Bunun yanında, farklılıkları sadece zekâ kuramına yönelik yapmak sınıf içinde başka farklılıkların yok sayılmasına neden olabilir. Bu nedenle bu tercihlere bağlı bir yaklaşım farklılaştırmanın tamamı değil, bir parçasıdır (Özer ve Yılmaz, 2016).

Öğrenme Stilleri Modeli

Öğrenme stilleri bireylerin bilgi edinme, üretme ve hatırlama süreçlerinin birbirinden değişiklik gösterdiğini savunan bir kavramdır (Dunn, 1983). Öğrenme stilleri Demirel (2010) tarafından kalıcı kişilik örüntüleri olarak tanımlanırken Durukan (2013) bu kavramı bireyin doğuştan getirdiği, öğrenim süreci boyunca kendine özgü kullandığı öğrenim yol, yöntem ve becerileri olarak açıklar. Tanımlar genel olarak bireye özgü öğrenme stillerinin genel olarak öğrenme sürecini etkilediğini belirtmektedir. Alan yazında çeşitli araştırmacılar tarafından oluşturulmuş pek çok öğrenme stilleri modelleri bulunmaktadır (Gregorc, 2005; Kolb, 1976) Öğrenme stili modeline göre çevresel, duyuşsal, sosyal, fiziksel, psikolojik koşullardan etkilendiği

belirlenmiştir (Gülay, 2021). Çevresel etkenlere ortamdaki ısı, ışık, ses gibi faktörler örnek verilebilir. Duyuşsal etkenlere konuya ilgi, motivasyon, başarı güdüsü örnek verilebilecekken hareket, zaman, gibi değişkenler de fiziksel etkenler altına girmektedir (Gülay, 2021). Sosyal etkenler ise öğrencinin aile/ toplum yapısı, içinde yetiştiği kültür, gelenek ve görenekler olarak düşünülebilir. Bir kısmı örnek olarak verilen tüm bu etkenler öğrencinin öğrenme stili üzerinde etkilidir. Örneğin ailesi tarafından desteklenen motivasyonu yüksek, konuya ilgisi fazla olan öğrencilerin öğrenme stili bunlara sahip olmayanlardan farklı olacaktır. Buna ek olarak bazı öğrenciler loş ışıkta akşam vakitleri çalışmayı severken diğerleri sabahı tercih ediyor olabilir. Tüm bunlar öğrenme stili farklılıklarının nedenlerine örnek gösterilebilir. Farklılaştırılmış öğretim öğrenci merkezli ve dinamik bir yaklaşımdır (Tomlinson, 2014). Bu temel doğrultusunda öğrenme stilleri öğretim süreci boyunca önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda istasyonlar, grup çalışmaları ve merkezler gibi farklı duyu ve öğrenme stillere hitap eden etkinlikleri içeren öğretim stratejileri işe koşulabilir (Gülay, 2021).

Sosyal Yapılandırmacılık

Farklılaştırılmış öğretime temel oluşturan kuramlardan bir diğeri de sosyal yapılandırmacılıktır. Vygotsky'nin ortaya koyduğu bu kuram öğrenmenin karşılıklı sosyal etkileşim ve işbirlikçi yaklaşım ile ilgili olduğunu belirtir (Subban, 2006). Kuramın en önemli kavramlarından olan “yakınsak gelişim alanı” kavramı bireyin tek başına ulaşamayacağı ancak akran ya da uzman desteği veya yeterli alan, zaman tanındığında yapı iskeleti oluşturularak destek verildiğinde ulaşabileceği muhtemel öğrenme düzeyini ifade eder (Özer ve Yılmaz, 2016). Bir diğer deyişle yakınsak gelişim alanı öğrenciye sağlanacak imkânlar ve destek ile ulaşabileceği en üst gelişim noktasıdır. Bu noktada öğretmene düşen görev öğretimi planlarken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun etkinlikler ve görevler tasarlamaktır (Gülay, 2021). Her öğrencinin kendi başlangıç noktasından ileri gitmesi hedeflenmeli ve buna göre desteklenmelidir (Tomlinson, 1999). Yakınsak gelişim alanının desteklenmesi için yapılabilecek bir başka uygulama akran gruplarıdır. Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin iş birliği içinde çalışmasını, öğretim sürecinde birbirlerinin ilerlemesine yardımcı olmayı destekler.

Vygotsky öğrenme süreci ve yakınsak gelişim alanını etkileyen faktörlerden birinin de kültür olduğunu ifade etmiştir (Verenikina, 2003). Bu bağlamda öğrencilerin içinde bulundukları aile yapısı, sosyo-kültürel durum, ırk gibi değişkenler de süreç

üzerinde etkilidir. Öğrencilerin sınıf dışından getirdikleri yaşantı, kültür ve öğretileri neyi nasıl etkilediğini etkiler (Tomlinson, 1999). Tüm bunlar dikkate alındığında öğretmenlerin öğretim programında değişikliklere gitmesi, farklılıklara hitap edecek içerikler geliştirmesi ve kaynakları çeşitlendirmeleri gereklidir ancak yalnızca öğretmen eliyle sınıf içi değişikliklere değil sistemsal bir değişime de ihtiyaç duyulmaktadır. (Tomlinson vd., 2003).

Farklılaştırılmış Öğretim Sürecinde Öğretmen ve Öğrenci Roller

Farklılaştırılmış öğretim, içerikler verilirken temel beceri ve kavramlara odaklanması, bireysel farklılıklara karşı duyarlı olunması, öğretme ve değerlendirmenin bir arada gerçekleştirilmesi ve süreç, içerik, ürün faktörlerinin bireysel ihtiyaç ve ilgilere göre şekillendirilmesi temellerine dayanır (Çoban, 2022). İlgili alanları, hazırbulunuşluk düzeyleri, sosyal arka planları birbirinden çok farklı olan öğrencilerle oluşturulmuş bir sınıfta bu farklılıklara saygılı bir öğretim sürecinin oluşturulabilmesi için öğretmenlere pek çok görev düşmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin kullanıldığı sınıflarda öğretmenler; sınıfta uygun yöntem ve teknikleri kullanarak öğrencilerin gelişim süreçlerini destekleyen, bireysel farklılıkları önemseyip öğrencilerin en kolay ve en etkin şekilde olabilecekleri en iyi durumda olmaları konusunda profesyonelleşmiş mentörlerdir (Subban, 2006). Öğretim sürecinde öğretmenler kendilerini tek bilgi kaynağı olarak görmez, onlar yalnızca sınıfı/ sınıf dışı öğrenme etkinliklerini ortaya koyan ve düzenleyen eğitimli bireylerdir (Yabaş, 2008).

Tomlinson'a göre (2014) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim süreci oluşturması için sahip olmaları gereken bazı özellik ve değerler aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenler sınıftaki her öğrenciyi değerli bir birey olarak görür ve kabul eder. Öğretmenler sürekli olarak öğrencilerin biricikliğine vurgu yapar ve bireyselliklerini destekler. Her öğrencinin sahip olduğu farklı ilgi, beceri, hazırbulunuşluk düzeyine saygı gösterir ve öğrencilerin kendi yeterlilikleri ölçüsünde değerlendirilmesine ortam sağlar.
2. Öğretmenler öğrencilerin zihinsel, duygusal ve değişen fiziksel ihtiyaçlarını süreç boyunca göz önünde bulundurur. Öğrencileri yalnızca zihinsel olarak değil duygusal ve psikolojik varlıklar olarak da kabul ederek öğretim sürecini onların gelişimlerini destekleyecek şekilde düzenler. Öğrenciyi kendisi yapan tüm

- özelliklerini sınıf içinde de sahip olduğunun farkındadır ve bütünsel bir yaklaşımla öğrencileri güçlendirmek için çaba gösterir.
3. Öğretmenler kendi profesyonel gelişimlerini sürekli ilerletir ve konulara farklı bakış açılarından bakarak öğretimini zenginleştirir. Kendi alanlarına dair geniş bir bilgiye sahip olurlar.
 4. Öğretmenler öğretim sürecini öğrenciler ile birlikte yürütürler. Yalnızca anlatıcı konumunda bulunmaz ve öğrencileri sürece katılmaya teşvik ederler. Grup aktiviteleri, akran öğrenmesi gibi etkinlikleri sınıf içinde kullanarak dersleri yürütürler. Her öğrencinin öğretmenine veya diğer öğrencilere katacak bir şeyleri olduğunu bilir ve buna fırsat verirler. Ek olarak, öğrencilerin öğrenme sürecini verimli bir şekilde planlamalarına ve yürütmelerine destek olur ve rehberlik ederler.
 5. Öğretmenler öğrencilerin bilgiye ulaşmaları için farklı yollar oluşturma, uygun içerikleri uygun öğrencilere göre düzenleyebilme ve öğrencilere öğrendiklerini göstermeleri için farklı seçenekler sunma becerilerine sahip olurlar. Bunları her öğrencinin kendine özgü bir zamanlamaya sahip olduğunu bilerek zamanı etkili bir şekilde planlayarak gerçekleştirirler (Tomlinson, 1999; Yabaş, 2008).
 6. Farklılaştırılmış öğretim doğası gereği öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bu durumda öğretmenler sürecin gözlemcisi ve rehberi konumundadır. Gerekli düzenlemeleri yaptıktan sonra öğretmen yalnızca yol gösterici görevini uygular ve öğrencilerin gerek kendi başlarına gerekse akran yardımı ile becerilerini kendi özelinde en iyi seviyeye getirmelerini destekler (Tomlinson ve Strickland, 2005).

Öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olan öğretmenler öğrenme süreçlerini en iyi şekilde yönetmelerine yardımcı olmak üzere üretken ve etkili seçimler yapar. Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenleri ders içi çalışmaları çeşitli özelliklerine göre çeşitlendirmesi ve bireyselleştirilmiş eğitim planına tabi öğrencilerin eğitim deneyimlerini arttırması yönünde cesaretlendirir (Subban, 2006). Önemli bir diğer nokta da öğrencileri için hazırlanan farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yalnızca akademik anlamda yetersiz bulunan gruplar yerine tüm öğrenci grupları için planlanmasıdır. Her öğrenci kendi ihtiyaç, ilgi ve öğrenme stiline uygun olan öğretim etkinlik ve uygulamalarına ulaşma hakkına sahiptir (Demirkaya, 2018). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere derinlikli öğrenme fırsatları sağlamak için her öğrenciyi dikkate

alır şekilde uygun zorluk düzeyinde öğretim yöntemleri, etkinlikleri ve fırsatları sunmayı hedeflemektedir. (Fox ve Hoffman, 2011). Bu da ancak öğretmenin materyal, yöntem ve öğretim stratejileri açısından profesyonel anlamda kendini geliştirmesi ile mümkün olmaktadır. Doğası itibarıyla farklılaştırılmış öğretim, öğretmenin otantik öğrenmeyi sürece kolayca dahil etmesine, proje tabanlı öğrenme yöntemini kullanmasına, anlamlı ve gündelik hayatla ilişkili bilgi ve becerileri sınıf içine taşımaya imkân sağlar (Lawrence-Brown, 2004). Tüm bu beceriler öğretmenin sınıf içinde farklılaştırılmış öğretime uygun bir atmosfer yaratması için değerlidir.

Farklılaştırmada Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri ve Farklılaştırılan Öğeler

Farklılaştırılmış eğitimin temel amacı her öğrencinin en verimli şekilde öğretimden faydalanmasını sağlamaktır (Tomlinson, 2014). Bunun için öğretmenler öğrencilerin aynı sınıfta bulunmalarını sağlayan benzerliklerle birlikte kişisel farklılıklarına da dikkat etmeli ve öğretim sürecini buna göre düzenlemelidir. Farklılaştırma sadece bir yöntem veya teknik değil, eğitim ve öğretime yeni bir bakış açısı sunar (Tomlinson, 2000). Öğrenciler çeşitli sebeplerle birbirlerinden ayrılabilir. Tomlinson (1999) farklılaştırılmış öğretim süreçleri oluşturulması sırasında öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin, ilgi alanlarının, bilişsel kapasitesinin, sosyoekonomik düzeyinin, öğrenme stili ve hızının ve içinde yetiştiği kültürel şartların dikkate alınmasının ve bunun sonucunda içerik, süreç veya ürünün farklılaştırılması gerektiğini belirtir.

Aynı sınıf ortamında bulunan öğrencilerin hazırbulunuşluk açısından birbirlerinden farklı olması mümkündür. Hazırbulunuşluk öğrencinin yeni bir konuya adım atmadan o konu veya beceri hakkında hali hazırda önceden sahip olduğu ön bilgiler olarak açıklanabilir (Avcı ve Yüksel, 2018). Hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğrenciler öğrenmelerini ilerletmek için daha fazla desteğe, daha fazla zamana ve daha açık/ anlaşılır örneklerle ihtiyaç duyarken; hazırbulunuşluk seviyesi yüksek öğrenciler daha hızlı ilerleyebilir, ileri seviye ürün ortaya koyabilir, tek başlarına çalışmaya gönüllü olabilirler. Bu durumda öğretmenler farklı düzeylerde bulunan öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek adına belirtilen başlıklarda (içerik, süreç, ürün) farklılaştırmaya gidebilir. İlgi ise öğrencilerin bir konu veya beceriye yönelik duydukları merak ve tutku olarak açıklanabilir. Her öğrenci birbirinden farklı ilgilere

sahip olabilir. Bu ilgi alanları yetiştirme ortamı, motivasyon veya kültürden kaynaklanıyor olabilir. Örneğin müziğe ilgili öğrencilerin bu alandaki derslerde başarılı olması mümkünken yabancı kültürleri merak eden öğrencilerin dillere ilgili olması muhtemeldir. Öğrenme stili ise kısaca öğrencinin nasıl öğrendiğidir. Kimi öğrenci somut nesnelere dokunarak daha iyi kavrarken bazı öğrenciler sadece duyarak da kavrayabilir. Bunun yanında bazı öğrenciler tek başına çalışmayı tercih ederken diğerleri grup çalışmalarını çok verimli bulabilir. Öğrenme stilleri de yine farklılaştırma sürecinde etkilidir. Her öğrenci sahip olduğu veya tercih ettiği stiller ile öğretimin kalitesini arttırabilir.

İçerik

Öğretimde farklılaştırılabilir öğelerden biri içeriktir. İçerik öğrencilerin öğretim sürecinde konu hakkında bilmesi, anlaması gereken kavram, gerçek veya bilgiler olabileceği gibi geliştirmesi beklenen becerilere de verilen genel isimdir (Tomlinson, 1999). Farklılaştırılmış öğretim uygulayan öğretmenler her öğrenci için zorunlu temel bilgileri ve beceriler kapsamı kaydıyla içerikte çeşitli düzenlemeler yapar. İçerik çeşitli şekillerde farklılaştırılabilir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri, kültürel arka planları gibi unsurlar içeriğin farklılaştırılmasında etkilidir. İçeriğin farklılaştırılması aynı zamanda önemli kavram, süreç ve becerilerin üzerinde durularak veya konunun karmaşıklık ve zorluk düzeyini düzenleyerek gerçekleştirilebilir (Yabaş, 2008). İçeriği farklılaştırma uygulamalarının etkili ve verimli olabilmesi için öncelikle bir ön değerlendirme yapılmalıdır. Böylelikle öğrencilerin ön bilgileri ölçülüp ilgileri ve öğrenme stilleri tespit edildikten ve bu çerçevede farklılıklar ortaya konduktan sonra gereken değişiklikler yapılması gerekir (Beler, 2010). Bunun için öğrenme günlüğü, ön değerlendirme ölçeği vb. çeşitli etkinlikler kullanılabilir. Öğretmenler hedef içeriğin zorluk seviyesini düzenleyerek veya konuyla ilgili örnekleri farklı ilgi alanlarına sahip öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde vererek içeriği farklılaştırabilir. Edebiyat dersinde öğrencilerin belli özelliklere sahip çeşitli kitaplar arasında istediğini seçmesine alan açmak veya konuya dair diledikleri şekilde bir ödev hazırlamalarına olanak sağlamak farklılaştırmaya güzel bir örnek olabilir (Fox ve Hoffman, 2011). Başka bir örnek olarak söz konusu materyalin görsel, işitsel ve de yazılı olarak öğrencilere sunulması ve öğrencilerin tercih ettikleri materyale göre çeşitli yollarla değerlendirme yönteminin uygulanabilir. Elbette tüm bunları yaparken öğretmenler her bir öğrenci için

ayrı ayrı görev ve değerlendirme hazırlamak zorunda değillerdir, farklılaştırma içerikte yapılacak birkaç küçük değişiklikle bile yeterince açıklayıcı ve kapsamlı olabilir (Fox ve Hoffman, 2011).

Örgün eğitim kurumlarında uygulanacak eğitim ve öğretim programlarının içeriği ulusal standartlara bağlı kalınarak geliştirilir. Bu nedenle öğretimin hedefleri temelde her öğrenci için aynıdır. Öğretmenler içeriği farklılaştırırken öğretimin ana hedeflerini, becerilerini ve ilkelerini temel almalıdır. Bir başka deyişle, öğretim içeriği öğrencilerin çeşitli özellikleri düşünülerek düzenlenmiş olmalı ancak mutlaka öğretimin temel kazanımları esas kabul edilerek farklılaştırılmalıdır (Hall, 2018). İstasyon yöntemi öğrencilerin aynı ders saati içinde farklı görev ve etkinlikleri gerçekleştirmelerini sağlayacak öğretim stratejilerinden biridir. Öğrenciler farklı istasyonlarda grafik hazırlama, resim çizme, poster hazırlama, öykü yazma, slogan üretme gibi faaliyetlerde bulunurlar. Öğrenciler bu sayede kavramsal düşünceler geliştirebilir, problem durumuna çözüm üretebilir, görev ve uygulamaların farklılaşmasıyla bireysel ürünler çeşitlenir (Gülay, 2021). Bu yöntem içeriğin farklılaştırılması için sınıf içinde kullanılabilecek yöntemlere iyi bir örnektir.

Süreç

Süreç öğrencilerin öğretimin temel hedeflerine ulaşmalarında onlara yardımcı olacak etkinlikler olarak tanımlanabilir (Tomlinson, 2001). Bir başka deyişle süreç, öğretimde “nasıl” sorusunun yanıtıdır ve öğrencilerin öğretim amaçlarına ulaşması için hazırlanan materyaller ve programlar olarak açıklanır (Mavidou ve Kakana, 2019). Sürecin ilerleme şekli öğrencilerin bilgiyi anlamlandırması için önemlidir. Tomlinson’a göre (2001) öğretim yalnızca bilgiyi ezbere anlatmak ve öğrencilerden aynı ifadelerle anlatmalarını beklemek değil, öğrencilerin farklı özelliklerine saygı gösterilerek çeşitli yol ve yöntemlerle gerekli fikirleri onların benimsemesine yardımcı olmaktır. Bu nedenle sınıf içinde öğretim süreci boyunca gerçekleştirilen etkinlikler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini, ilgilerini ve bireysel özelliklerini dikkate alacak şekilde farklılaştırılmalıdır.

Theisen (2002) sürecin farklılaştırılmasının öğrencileri seviyelerine veya ilgilerine göre gruplara ayırmak, hazırbulunuşluk düzeylerine göre konunun düzeyini veya içeriğini düzenlemek gibi stratejilerle yapılabileceğini belirtir. Bunun yanı sıra ders içinde sözlü yönergelerin yanında yazılı yönergelerin de verilmesi veya karmaşık

konuların diyagram veya tablolarla çeşitlendirilerek anlatılması küçük gibi görünen ancak etkili farklılaştırma yöntemlerinden biridir (Fox ve Hoffman, 2011).

Ürün

Ürün öğrenme sürecinin çıktıları olarak kabul edilebilir (Yabaş, 2008). Öğretim süreci içerisinde veya en sonunda ortaya konan ürünlerle öğretim sonucu elde edilmiş bilgi veya becerilerin somut olarak ifade edilir. Ortaya çıkan ürün öğrencilerin yeni edindikleri bilgi ve beceri düzeylerine bağlı olarak değerlendirilebilir (Mavidou ve Kakana, 2019). Ürün çoktan seçmeli performans değerlendirmelerinin aksine her öğrenciye özgü olarak otantik bir şekilde ortaya konabilir.

Aynı zamanda ürün oluşturma süreci öğrencinin konuları daha eleştirel düşünmesini ve ders saatlerinin dışında da konu ile etkileşim kurmasını sağlar (Sapan, 2021). Öğrenciler seçtikleri özgün ifade ediş şekline göre bir öykü, tiyatro oyunu, deney, poster, bilgisayar yazılımı, resim gibi çok çeşitli yollarla ürün ortaya koyabilirler. Bu çeşitlilik bir yandan ilgi alanlarının farklılıklarını bir yandan da öğrenme stillerini ve sahip oldukları bilgi ve kavrama düzeyini ortaya koyması açısından önemlidir. Geleneksel çoktan seçmeli sorular, doğru yanlış sorularının yerine bu yaklaşımı temel alan değerlendirme araçları yalnızca bilgi düzeyinde değil öğrencilerin bilgiyi anlamlandırma ve yaratma düzeyinde nerede olduğunu gösterir (Fox ve Hoffman, 2011). Bireysel çalışmaların yanında grup çalışmalarına da izin vermesi, somut ürünlerin ve akademik bilgilerin yanında bireyin özgün yaratıcılığını göstermesini sağlaması açısından da ürünler öğretimin farklılaştırılmasında önemlidir.

Farklılaştırılmış Öğretim Strateji ve Yöntemleri

Öğretimin farklılaştırılması yaklaşımı her öğrencinin kendine özgü ilgi, hazırbulunuşluk ve ihtiyaçları olduğunu kabul eder. Öğretmenler bu farklılıklara yönelik içerik, ürün ve süreç çerçevesinde çeşitli değişiklik veya uyarlamalara giderek her öğrencinin potansiyelini destekler. Farklılaştırılmış öğretimi sınıf içinde uygulamak için çeşitli yöntem, teknik veya stratejiler kullanılabilir. Tüm bunlar öğrencilerin farklılıklarını gözetir ve öğretim sürecini ortalama düzeye hitap etmekten çıkarır. Kimi öğretim stratejilerinin planlanması az zaman ve efor gerektirirken diğerleri geniş bir planlama ve değerlendirme sürecini kapsayabilir (Tomlinson, 2014).

İstasyonlar, kademelendirilmiş etkinlikler, merkezler, öğrenme ajandası tekniği, sorun temelli öğrenme, grup araştırması ve öğrenci ürün dosyaları farklılaştırılmış öğretimde kullanılan en yaygın öğretim stratejilerinden bazılarıdır (Beler, 2008; Demirkaya, 2018; Gülay, 2021; Sapan, 2021; Yılmaz, 2021). Bu strateji ve yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

İstasyon Yöntemi

İstasyonlar öğrencinin aynı ders saati içinde çok çeşitli öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmelerini sağlayan merkezlerdir (Beler, 2010). Bu strateji her yaş grubu ve her konu alanı için rahatlıkla kullanılabilir. İstasyon yönteminde esnek, herhangi bir kuraldan bağımsız heterojen şekilde belirlenen genellikle 4-5 kişilik gruplar oluşturulur. Her istasyonda afiş, öykü yazma, resim çizme, örnek olay, slogan veya şarkı sözü oluşturma gibi çeşitli çalışmalar bulunur (Beler, 2010; Gülay, 2021). Öğrenciler bir istasyondaki etkinlik üzerine bir süre çalıştıktan sonra öğretmen rehberliğinde diğer istasyonlardaki çalışmaları yapmak üzere yer değiştirirler. Öğrenciler istasyonlarda akran grupları ile birlikte çalışmayı deneyimlerken bir yandan da bireysel çalışmalar gerektiren etkinliklerde kendi çalışma alışkanlıklarını da keşfetme şansı bulurlar. (Özer ve Yılmaz, 2016). Ayrıca etkinliklerin çeşitliliği öğrenci motivasyonunu artırıcı bir etken olabilir. Farklılaşmayı sağlamak amacıyla grup oluşturma ve istasyonda geçirilen süre esnek bir şekilde belirlenebilir (Tomlinson, 1999). Çeşitli akademik düzey, ilgi alanları ve becerilere yönelik istasyonlar öğrencilerle belirlendikten sonra oluşturulabilir. Böylelikle istasyonlar her öğrenciye uygun bir etkinlik vaat eden bir öğrenme alanına dönüşür. Öğretmenin etkinlikleri planlama şekline bağlı olarak uygun yönlendirmelerle öğrenciler konuları veya grupları belirlemekte özgür bırakılabilir. Kimi zaman öğretmen bu konuda karar vericiyken kimi zamanlarda da öğrencilere bu konuda yalnızca rehberlik etme görevini üstlenebilir. Buna ek olarak tüm öğrenciler belli bir istasyonda aynı zamanı geçirmek zorunda da değildir. Etkinlik planlanırken öğretmen ve öğrenci tercihleri arasında denge sağlanmalıdır (Yabaş, 2008; Beler, 2010).

Kademelendirilmiş Öğretim

Kademelendirilmiş öğretim temelde ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme stillerine duyarlı, öğretim sürecini farklılaştırmak adına kullanılabilecek bir diğer stratejidir (Geçitli ve Bumen, 2020). Geleneksel olarak ortalama düzeye hitap eden öğretim süreçlerinin aksine kademelendirilmiş öğretim yönteminde öğrenciler temelde aynı

hedefe ulaşma amacı taşıyan ancak hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları, beceri veya yetenekleri dikkate alınarak çeşitlendirilmiş etkinlik aşamaları veya grupları içinde çalışır (Fox ve Hoffman, 2011). Bir başka deyişle kademelendirilmiş öğretim etkinlikleri tüm öğrenciler için ortak kazanımları amaçlar ancak bu kazanımlara ulaşma yollarını içerik, süreç ve ürün bazında esnek bir şekilde düzenlemeyi sağlar (Yabaş, 2008). Örneğin öğretmen bir konuyu anlattıktan sonra akademik anlamda daha ileride olan öğrencilere ileri düzey beceriler kullanmayı gerektirecek etkinlikler sunarken daha zayıf öğrencilere daha temel düzeyde sunabilir. Ayrıca değerlendirme süreçlerinde bireylerin kendi öğrenme süreçlerine göre görevler hazırlanabilir, böylelikle öğrencilerin tamamı tek bir değerlendirmeye tabi olmadan kendine özgü bir yol ve yöntemle değerlendirilme olanağı bulacaktır. Kademelendirilmiş etkinlikler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun şekilde planlandığında öğrencilere süreci yapılandırma ve kendilerine özgü hızda ilerleme olanağı sunduğundan etkili bir farklılaştırma yöntemidir (Demirkaya, 2018). Farklı zorluk seviyelerini ve içeriğin karmaşıklık düzeyi dikkate alan kademelendirilmiş etkinlikleri kullanan bir öğretmen, her öğrencinin dersin temel kazanımlarına ulaşmasına ve bunu yaparken her öğrencinin eşit düzede zorlanmasına olanak sağlar (Tomlinson, 1999).

Merkezler

Öğrencilerin yeni şey öğrenmek, deneyimlerini fiziksel, duygusal ve bilişsel anlamda geliştirmek, öğrendiklerini uygulamaya koymak ve çeşitli şekillerde ifade etmek için sınıf içinde alanlara ihtiyacı vardır (Ramazan, Arslan Çiftçi ve Tezel, 2018). Özellikle okul öncesi eğitiminde çocukların aktif katılımını destekleyecek ve bilgiyi yeniden yapılandırmalarına imkân verecek nitelikli fiziksel ortamlar önemli yer tutmaktadır (Orcan Kaçan, Dedeoğlu Aktuğ, Karaçelik ve Kimzan, 2021). Bu amaçla tasarlanmış sınıf içi etkinlik ortamlarına öğrenme merkezleri adı verilmektedir. Öğrenme merkezleri çocuğun kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği, yaratıcılık, problem çözme becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Piaget'e göre öğrenme merkezleri öğrenci özerkliğini sağlamasına yardımcı olması açısından önemlidir (Orcan Kaçan, Dedeoğlu Aktuğ, Karaçelik ve Kimzan, 2021). Öğrenmelerini destekleyecek çeşitli nitelikte öğrenme merkezleri sayesinde öğrenciler kendi ilgi alanlarına ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun çeşitli etkinliklere kendi hızlarında katılım sağlayabilir veya çeşitli ürünler ortaya koyma imkânına sahip olur.

Öğrenme Ajandaları Tekniği

Öğrenme ajandaları bir öğrencinin belirlenmiş zaman içerisinde tamamlaması gereken bireysel öğrenme görevleridir. Ajandalar öğrencilerin ders içi uygulamaları, sınıf içi tecrübelerini yazarak ifade ettiği öğrenim günlükleridir. Ajandalar öğrencilerin ders etkinliklerini, katılımlarını, tutumlarını ve anlamalarını değerlendirmeye teşvik etmesi amacıyla kullanılmakta ve öğretmen tarafından öğrencilerin gelişimlerini incelemek ve onlara rehberlik etmek için takip ve kontrol edilmektedir (Gülay, 2021). Ayrıca öğrencinin sınıf içinde öğrendiklerini kendine özgü yöntemlerle ifade etmesine katkıda bulunarak öğretime daha aktif katılmalarını sağlar (Peker, Taş, Apaydın ve Akman, 2014). Kişisel ajandalar oluşturmak öğrencilerin ortak kazanımları tamamlarını sağlarken kendi ihtiyaç ve hızlarına göre ilave destekleyici çalışmalar yapmalarına yardımcı olur (Fox ve Hoffman, 2011). Ajandalar konu ve kullanılan malzemelerin çeşitlendirilmesi ile içeriğin, öğrencilere farklı zorluklarda görevler sunması ile sürecin, öğrencilerin ilgi ve öğrenme profillerine göre değerlendirilmesi ile ürünün farklılaştırılmasına katkı sağlar (Gülay, 2021).

Problem Temelli Öğrenme

Problem temelli öğrenme öğrencilerin ders içinde öğrendiklerini pratiğe aktarma olanağı vermesiyle eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri bir yöntemdir (Uluyol, 2009). Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak bir probleme çözüm aradığı bu yöntemde öğretmenler farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına destek olabilir. Öğretmen tarafından seçilecek problem veya materyallerin öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme profilleri ve hazırbulunuşluk düzeylerinin dikkate alınarak hazırlanması ile bu yöntem, farklılaştırılmış öğretim uygulanmasında önemli bir araç olma potansiyeli taşımaktadır (Gülay, 2021).

Öğrenci Ürün Dosyaları

Öğrenci ürün dosyası öğretim süreci boyunca yer alan çeşitli etkinlik, değerlendirme, ürünlerin çalışmalarını bir arada görmeye yardımcı olan bir dosyalama sistemidir (Orakçı, 2020). Ürün dosyaları öğrencilerin ürünleri seçme ve düzenleme sürecince öz değerlendirme becerilerine katkı sağlayıp öğretim sürecini yönetmesine yardımcı olabilir (Karakaş ve Altun, 2011). Öğrenci dosyaları öğrencilerin sürecini yönetmesi, kendi hızı, kendi ilgilerine göre düzenlemelerde bulunması amacıyla kullanılabilir. Öğrenci ürün dosyaları sürekli değerlendirmeyi sağlar ve öğrencilerin

öğrenme profili, hazırbulunuşluk, ilgi gibi çeşitli özellikleri dikkate alındığında farklılaştırılmış öğretimde kullanılabilecek etkili bir stratejidir (Gülay, 2021).

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında teknoloji kabul modeli ve farklılaştırılmış öğretim alanında ilgili araştırmalar yer almaktadır.

Öğretmenlerin Teknoloji Kabulü ile İlgili Araştırmalar

Teknolojinin gelişmesi ve eğitim-öğretim ortamlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmesiyle eğitimde teknoloji kullanımı alan yazında önemli bir yer bulmuştur. Teknoloji Kabul Modeli bireylerin yeni bir sistem veya teknolojik uygulamayı kullanmaya dair tutum ve algılarını belirlemeyi amaçlar; bu nedenle öğretmenlerin teknoloji kabulünün belirlenmesi eğitim öğretim süreçleri hakkında bilgi verir. Teknoloji kabul modelinin değişkenleri kullanılarak öğretmenlerin teknoloji sistemlerine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde ve dünyada son on yıl içinde öğretmenlerin teknoloji kabul durumları ve bunun farklı değişkenlerle ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmış olan bu çalışmalardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

Turan ve Haşit (2014) çalışmasında Teknoloji Kabul Modeli kullanılarak sınıf öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde Bilgi ve İletişim Teknolojisi (BİT) araçlarını kullanım durumlarını açıklanmıştır. Bilecik ilinde sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen 345 katılımcının bulunduğu araştırmada veriler araştırmacıların Teknoloji Kabul Modeli'ni temel alarak oluşturdukları ölçekler ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı değişkenlerinin öğretmenlerin teknolojiye dair tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediği, ancak algılanan faydanın niyet üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya konulmuştur. Teknolojiye yönelik tutumun değişkenler üzerinde en etkili değişken olduğu açıklanmıştır.

Yavuz (2017)'un çalışmasında TKM kullanarak okul öncesi öğretmenlerinin eğitim amaçlı Facebook kullanımına ilişkin tutumlarını araştırılmıştır. Çalışmaya 2016-2017 eğitim öğretim dönemlerinde 55 farklı ilde görev yapan toplamda 340 okul öncesi öğretmeni ile veri toplanma aşaması tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim

amaçlı Facebook kullanmaya dair algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, kişisel normlar değişkenleri ile kullanım niyeti algıları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Eyüboğlu ve Yılmaz (2018) öğretmenlerle gerçekleştirdiği bir çalışmada, katılımcıların dijital yerli olup olmama durumları, yaşam boyu öğrenmeye (YBÖ) ilişkin tutumları ve teknoloji kabul durumları arasında ilişkiyi ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler 2016-2017 yılı boyunca Bartın'da görev yapan ve gönüllülük esaslı bir şekilde çalışmaya katılmayı kabul eden 264 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutumları ile teknoloji kabulleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, dijital yerli olup olmama değişkeniyle teknoloji kabulü arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Teknoloji kabul durumlarının öğretmenlerin cinsiyetleri ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 41-50 yaş aralığında bulunanlara göre YBÖ'ye yönelik tutumları ve teknoloji kabullerinin yüksek olduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak 5-8 internet kullanan katılımcıların teknoloji kabullerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sırakaya (2019) bir çalışmada, ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre (öğrenim durumu, cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, yaş, görev yapılan kademe, görev yapılan kurum ve branş) farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymuştur. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 186 öğretmen oluşturmuştur. Veriler çevrimiçi ortamda "Öğretmenler için Teknoloji Kabul Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine bakıldığında erkek öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinin kadınlara ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeylerinin çalışmaya katılan diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğuna işaret edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin teknoloji kabul durumlarının yaş, öğrenim durumu, öğretmenlik deneyimi, görev yapılan kurum ve kademe değişkenlerine göre farklılık oluşturmadığı ortaya konulmuştur.

Aktürk ve Delen (2020) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada katılımcıların özyeterlik inançları ile teknoloji kabullerinin araştırılması ve değişkenler arasındaki ilişkilerin açıklanması amaçlanmıştır. Araştırma Konya ilinde farklı kademe ve branşlarda görev yapmakta olan 157 öğretmen ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin hem

akademik ve mesleki hem de sosyal ve entelektüel öz-yeterlik inançları ile teknoloji kabul düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kılıç ve Yılmaz (2021) çalışmasında öğretmenlerin YouTube'un eğitim amaçlı kullanımına dair kabul durumlarını incelemiş ve kullanım niyetlerini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma için "Teknoloji Kabul Modeli" ve "Birleştirilmiş Teknoloji Kabul ve Kullanımı Modeli" esas alınarak geliştirilen "Eğitsel Amaçlı YouTube Kabul Ölçeği" oluşturulmuş ve 258 öğretmenden veri elde edilmiştir. Araştırmacıların geliştirdiği 5 faktör ve 37 maddeden ölçek ile toplanan veriler sonucunda performans beklentisinin kullanım durumu üzerinde en yüksek etkiye sahip değişken olduğu belirlenmiştir. Davranışsal niyetin ise öğretmenlerin eğitsel amaçlı Youtube kullanımına etki eden en önemli ikinci belirleyici olduğu bulunmuştur.

Duyku (2021) çalışmasında "Teknoloji Kabul Modeli" bağlamında ortaokul öğretmenlerinin Web 2.0 teknolojilerini kullanma durumun belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları Karabük merkez ve ilçeleri ve Kastamonu şehrinde bulunan Pınarbaşı ilçesinde görev yapmakta bulunan 322 ortaokul öğretmenidir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın veri analizi sonucunda algılanan fayda değişkeninin tutum üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında teknoloji kullanım öz yeterliliğinin öğretmenlerin kullanıma yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve dolaylı bir etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Okat (2022)'ın çalışması TKM bağlamında branş öğretmenlerinin uzaktan eğitime dair algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bilecik ilinde görev yapan 326 branş öğretmenine çevrimiçi olarak ölçek uygulanmış ve veriler SPSS istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığının gerçek davranışı etkilediği belirlenmiştir. Ek olarak yaş, cinsiyet, mezun olunan okul değişkenlerinin öğretmenlerin teknoloji kabulünde istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olmadığı görülmüştür.

Karagöz (2022) çalışmasında Teknoloji Kabul Modeli'ne göre Ankara'da bulunan bir ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgını sürecinde EBA platformuna dair görüşlerini araştırmaktır. Çalışma kapsamında 51 öğretmenle ölçekler uygulanmış, nicel veriler için ise birebir görüşmeler yapılmıştır. Veri analizi sonucunda öğretmenlerin sahip olduğu branş, yaş, mesleki deneyim, cinsiyet değişkenlerinin teknoloji kabullerini etkilemediği ortaya konmuştur. Ayrıca algılanan kullanışlılık ve algılanan kullanım kolaylığı değişkenleri üzerinde algılanan eğlencenin değişkeninin olumlu bir etkisi bulunduğu görülmüştür.

İşçitürk ve Coşkunserçe (2022)'nin araştırmasında öğretmenlerin teknoloji kabul ve kullanımlarını etkileyen unsurları belirlemek amacıyla fen bilimleri öğretmenler ile bir durum çalışması yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları 2021-2022 öğretim yılında MEB'e bağlı okullarda çalışan 15 fen bilimleri öğretmenidir. Araştırmada öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda ulaşılan sonuçlar katılımcıların ders içi süreçlerde teknoloji kullanımı konusunda gönüllü oldukları ortaya çıkarılmıştır. Ek olarak performans beklentisinin derslerde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma durumunu olumlu etkilediği belirtilmiştir.

Ifenthaler ve Schweinbenz (2013) yaptıkları çalışma ile tablet bilgisayarların ders içinde kullanıma dair öğretmen görüşlerini araştırmayı amaçlamıştır. 18 öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğretmenlerin sadece küçük bir kısmının tablet kullanımının öğretim sürecine olumlu katkı sağlayacağını düşündüğü belirlenmiştir. Algılanan fayda değişkeni değerlendirildiğinde öğretmenlerin tablet kullanımına dair fikirlerinin onların kullanım düzeylerini etkileyeceği, bu nedenle tablet kullanımına dair yalnızca varsayımsal bir fayda algısına sahip öğretmenlerin süreç içinde bu yeniliğe karşı şüpheci yaklaşacakları açıklanmıştır.

Al Shammari'nin (2017) 7797 ilkökul öğretmeni ile yaptığı çalışmanın amacı teknoloji kabul ve kullanımları üzerinde etkisi bulunan değişkenler hakkında görüşlerini incelemektir. Çalışma sonucunda kullanım niyetinin davranışı etkilediği ancak algılanan faydanın nihai davranışa etkisi olmadığı ortaya konmuştur. İlkokul öğretmenlerinin eğitsel teknolojilerini kullanma davranışını yaparken öğretim sürecine katacağı faydadan çok kullanım kolaylığını dikkate almaya yatkın olduğu belirlenmiştir.

Weng, Yang, Ho ve Su (2018) araştırmasında Teknoloji Kabul Modeli kullanarak bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımını algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, çoklu medyaya karşı tutum ve tüm bu değişkenlerin davranış üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlamıştır. Tayvan Chayi Country'de 2317 öğretmene uygulanmış ve rastgele seçilen 460 katılımcının verileri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çoklu medyanın algılanan kullanım kolaylığı kullanım kolaylığını ve tutumun kullanım niyetini etkilediği bulunmuştur.

Leem ve Sung (2018) çalışmaları öğretmenlerin derslerin akıllı telefon teknolojilerini kullanma kabullerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla 378 ilkökul, 390 ortaokul öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucu öğretmenlerin teknoloji kabulü ile araçların derse uygunluğu ve etkileşimli

olmasının algılanan fayda ve kullanım kolaylığı üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmalar incelendiğinde ülkemizde son yıllarda öğretmenlerin teknoloji kabulüne yönelik pek çok çalışma yapıldığı görülse de İngilizce öğretmenleri üzerine yoğunlaşmış bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca teknoloji kabulü ile diğer başka değişkenler ve yöntemlerin ilişkisi üzerinde çalışmalar olsa da farklılaştırılmış öğretim ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkiyi açıklayan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma ile ilk ve ortaokul ve lise düzeyinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul durumlarının demografik değişkenlere bakılarak incelenmesi ve farklılaştırılmış öğretim ile ilişkisinin belirlenmesinin alan yazına katkı sunması amaçlanmaktadır.

Farklılaştırılmış Öğretim İle İlgili Araştırmalar

Farklılaştırılmış öğretim kavramını ilk kez Tomlinson (1995) tarafından kullanılması ile özellikle 21. yy'da eğitim bilimleri alanında pek çok çalışmaya konu olmuştur. Ulusal ve uluslararası alan yazında öğrenciler ve öğretmen adayları gibi çeşitli gruplarla yapılmış farklılaştırılmış öğretim araştırması bulunmaktadır (Demir ve Gürol, 2017; Avcı, 2018; Aşıroğlu, 2016; Beler, 2010; Şaldırdak, 2012; Salar, 2018; Sapan ve Mede 2022; Tanyel, 2022). Bu çalışmaların yanında farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarısı (Özüdoğru, 2022; Aras, 2018; Ekinci ve Bal, 2019; Yabaş ve Altun, 2009, Demir, 2013), yabancı dil başarısı (Şan ve Türegün, 2021), motivasyon (Sapan, 2021), sınıf iklimi (Salar ve Turgut, 2019) gibi çeşitli durumlar üzerine etkisine ilişkin araştırmalar yapılmıştır. Aşağıda katılımcı olarak öğretmenlerin yer aldığı, son on yılda ülkemizde ve dünyada farklılaştırılmış öğretime dair yapılmış bazı araştırmalar incelenmiştir.

Özkanoglu (2015)'nin araştırmasının amacı okulöncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim hakkında görüşme ve uygulamalarının araştırılmasıdır. Çalışmada Türkiye'deki bir IB Dünya Okulu'nda görev yapan 19 okulöncesi öğretmen ile farklılaştırılmış öğretim üzerine görüşmeler yapılmış, öğretim programlarına ilişkin dokümanları incelenmiş ve sınıflar gözlemlenmiştir. Niteliksel bir durum incelemesi uygulanan çalışmanın katılımcılarının bakış açıları üzerine beş aylık süreyle veri toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair olumlu tutuma sahip olduğu ve öğretim uygulamalarında bu yaklaşıma yer verdikleri

sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda daha fazla eğitim ve deneyime ihtiyaç duydukları ve planlama, zaman yönetimi gibi zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir.

Öztürk ve Mutlu (2017) 174 sosyal bilgiler öğretmeni ile yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına dair algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Tarama modeli kullanarak yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yeterliklerine dair olumlu algılarının ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanma düzeylerinin birbirinden bağımsız olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle kendini mesleki anlamda yetkin görmelerine rağmen öğretmenler farklılaştırmayı öğretimin bir parçası haline getirmemektedir. Cinsiyet, branş ve mesleki deneyim açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kozikoğlu ve Bekler (2018)'in bir çalışmasında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik ve uygulamaları incelenmiştir. Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan farklı branşlardan 272 öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kendilerini daha yeterli buldukları belirlenirken, cinsiyetin bu değişken üzerinde ekili olmadığı bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yönelik yeterlik algıları ile yaklaşımın uygulanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

Demirkaya (2018), sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlikleri, uygulama düzeyleri ve farklılaştırılmış öğretim uygulamasını zorlaştıran etkenleri belirlediği çalışmasının sonucunda; sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterliklerine ilişkin algılarının çok iyi düzeydeyken uygulamalarına ilişkin algılarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterliklerine ilişkin algılarının çok iyi düzeydeyken uygulamalarına ilişkin algılarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ve 31 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin diğer gruplara göre farklılaştırılmış öğretime dair uygulama algı düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca farklı sınıf kademelerinde çalışan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin uygulama algı düzeyleri arasında farklılık tespit edilmemiştir.

Gülay (2021) amacı ilkökul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair algı ve görüşlerini incelemek olarak belirlenen çalışmaya Trabzon’da görev yapan 703 ilkökul öğretmeni katılım sağlamıştır. “Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği” kullanılarak toplanan verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarının yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algılarının eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu ancak öğretmenlerin eğitim düzeylerinin bu yaklaşıma dair algılarında bir değişikliğe neden olmadığı ortaya konmuştur. Ek olarak öğretmenlerin mesleki deneyim yılının farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine ilişkin algıları üzerinde etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin bakış açısıyla açıklamak amacıyla Yılmaz (2022) tarafından yapılan araştırmada olgu bilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Dokuz öğretmenle yapılan çalışmada çevrimiçi görüşmelerde katılımcılara farklılaştırılmış öğretimin planlanması, felsefesi, değerlendirilmesi ve uygulanmasına yönelik dört farklı başlık altında sorular sorulmuş ve sonrasında veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını bir eğitim felsefesi olarak gördükleri ve bu nedenle sınıf içinde etkin biçimde uygulamaya koydukları belirtilmiştir.

Tokatlı (2022)’nın çalışması Ankara’da özel bir ortaokul kurumunda İngilizce öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim algılarını ve öğretimi nasıl farklılaştırdıkları amacını taşımaktadır. Araştırmada veriler röportaj yöntemi ile 15 öğretmenle gerçekleştirilmiş ve on adet ders planı analiz edilmiştir. Tümevarımsal analiz yoluyla analiz edilen veriler sonucunda öğretmenlerin derslerini farklılaştırırken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve ilgi alanlarını göz önünde bulundurduğu belirlenmiştir. Ek olarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını öğrenci motivasyonundaki artış ve akademik başarıyı arttırması gibi çeşitli avantajlar ile algıladıkları sonucuna varılmıştır.

Çam ve Acat (2023) yaptığı araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair yetkinlik ve uygulama düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Eskişehir il merkezinde görev yapmakta olan çeşitli branşlardan 346 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenci motivasyonu alt boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahipken farklılaştırılmış eğitim ortamları yaratmakta iyi

düzeyde olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış eğitimi uygulama düzeyleri ile branş ve öğrenim durumları değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ancak özel okullarda çalışan katılımcıların kamuda görev yapanlara göre farklılaştırılmış öğretim uygulama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dixon, Yssel, McConnell ve Hardin (2014) yaptıkları çalışma öğretmen yeterliliğinin öğretimi farklılaştırma üzerinde etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Sosyokültürel ve ekonomik anlamda farklılıklar gösteren iki ayrı bölgede çalışan öğretmenlerle yeterlilik ölçeği ve demografik durumu belirlemek amacıyla bir ölçek uygulanmıştır. Çalışma sonucuna göre çalıştığı okul düzeyi fark etmeksizin farklılaştırılmış öğretim hakkında mesleki gelişimi daha ileri düzey öğretmenlerin yaklaşımı uygulamada daha yeterli hissettikleri ortaya konmuştur.

Suprayogi, Valcke ve Godwin (2017) tarafından yapılan araştırma öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ve yaklaşıma dair inançları ve özyeterlilik düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çeşitli şehirlerde görev yapan toplamda 604 öğretmene demografik bilgi ölçeği, Farklılaştırılmış Öğretim Geliştirme Ölçeği, Farklılaştırılmış Öğretim Öğretmen Özyeterliliği Ölçeği ve Öğretim İnançları Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin uygulama düzeylerinin yüksek olduğu ve 5 yıldan uzun süredir görev yapan öğretmenlerin görev süresi daha az olanlara göre farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını daha sık kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim uygulama öz yeterliği yüksek öğretmenlerin sınıf içinde farklılaştırma uygulamalarına daha çok yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazına bakıldığında çalışmaların büyük bir kısmının öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair algı ve görüşlerini incelemek olduğu görülmüştür. Farklılaştırılmış öğretime yönelik örneklemine İngilizce öğretmenlerinin oluşturduğu araştırmalar sınırlıdır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimin sağlanmasında önemli bir araç olan bilgi iletişim teknolojileri kullanımı ve kabul durumları ile farklılaştırılmış öğretim arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu bakımdan araştırmanın öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerine belirleme çalışmalarına ve farklılaştırılmış öğretim alan yazınına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ile öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerini ve farklılaştırılmış öğretime dair algılarını belirlemek ve iki değişkenin birbirleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bunun yanında bu iki kavrama dair görüş ve algıların bağımsız değişkenleri oluşturan cinsiyet, yaş, kıdem, kariyer basamağı, eğitim düzeyi, görev yapılan kurum değişkenlerine göre incelenmesi yönelik olarak modellenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelin temel amacı çalışmanın katılımcılarının sahip olduğu inanç, tutum ve davranış gibi özelliklerin araştırmacı tarafından müdahale edilmeden ortaya konmasıdır (Jurs ve Wiersma, 2005). Yapılan araştırma, İngilizce öğretmenlerinin ölçeklere vermiş oldukları cevaplardan elde edilen verilere dayanan bir ilişkisel tarama modeli çalışmasıdır. İlişkisel tarama modeli kitlelerin bir konu veya olay hakkında görüşlerini belirlemeyi hedefler ve var olan durumu betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2005). Araştırmada öncelikle öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ve farklılaştırılmış öğretime dair görüşleri ölçeklerin alt boyutlarına göre incelenmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra demografik özellikler ve ölçek verileri arasındaki ilişki açıklanmış, son aşamada ise öğretmenlerin teknoloji kabul durumları ve farklılaştırılmış öğretime dair görüşlerinin birbiri ile ilişkisi belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Yozgat ilinde MEB'e bağlı ilkokul, ortaokul veya liselerde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise basit rastgele örnekleme yöntemiyle

belirlenmiş olan 108 öğretmenden oluşmaktadır. Basit rastgele örnekleme yönteminde katılımcılar rastgele seçilir ve her bir katılımcı seçimde eşit şansa sahiptir (Kılıç, 2013). Araştırma kapsamında belirlenen okullarda İngilizce öğretmenlerine ölçekler dağıtılmış ve gönüllülük esasına dayanarak ölçekler doldurulmuştur. Doldurulmuş olan 142 ölçekten hatasız ve eksik kabul edilen 108 tanesi çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın Yozgat ilinde yürütülmesinin nedeni araştırmacının bu şehirde görev yapması ve bu nedenle katılımcılara ulaşmanın hem zaman hem de ekonomik açıdan daha uygun olmasıdır. Örnekleme dahil edilen katılımcıların sosyo-demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerinin Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	74	68,5
	Erkek	34	31,5
Yaş	20-29 yaş	39	36,1
	30-39 yaş	44	40,7
	40 ve üzeri yaş	25	23,1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	41	38,0
	6-10 yıl	16	14,8
	11-15 yıl	31	28,7
	16 yıl ve üzeri	20	18,5
Kariyer Basamağı	Öğretmen	55	50,9
	Uzman Öğretmen	45	41,7
	Başöğretmen	8	7,4
Eğitim Düzeyi	Eğitim Fakültesi	68	63,0
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	27,8
	Yüksek Lisans	10	9,3
Görev Yaptığı Kademe	İlkokul	26	24,1
	Ortaokul	46	42,6
	Lise	36	33,3
	Toplam	108	100

Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde; %68,5’inin (n: 74 kişi) kadın ve %31,5’inin (n: 34 kişi) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşa göre dağılımları incelendiğinde; %40,7’sinin (n: 44 kişi) 30-39 yaş, %36,1’inin (n: 39 kişi) 20-29 yaş ve %23,1’inin (n: 25 kişi) 40 yaş ve üzerinde olduğu

görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları incelendiğinde; %38'inin (n: 41 kişi) 1-5 yıl, %28,7'sinin (n: 31 kişi) 11-15 yıl, %18,5'inin (n: 20 kişi) 16 yıl ve üzeri, %14,8'inin (n: 16 kişi) 6-10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre dağılımları incelendiğinde; %50,9'unun (n: 55 kişi) öğretmen, %41,7'sinin (n: 45 kişi) uzman öğretmen ve %7,4'ünün (n: 8 kişi) başöğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre dağılımları incelendiğinde; %63,0'ının (n: 68 kişi) lisans düzeyinde eğitim fakültesinden, %27,8'inin (n: 30 kişi) lisans düzeyinde eğitim fakültesi dışında bir fakülteden ve %9,3'ünün (n: 10 kişi) yüksek lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre dağılımları incelendiğinde; %42,6'sının (n: 46 kişi) ortaokul, %33,3'ünün (n: 36 kişi) lise ve %24,1'inin (n: 26 kişi) ilkokulda görev yaptığı görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler demografik bilgi formu ve iki ölçek yardımıyla toplanmıştır. Araştırmada ilk olarak alanyazında konuyla ilgili geliştirilmiş ölçekler taranmış ve en uygun ölçme araçları belirlenmiştir. Ölçeklerin bu araştırmada kullanılmasına dair ölçek sahiplerinden mail yolu ile izinler alınmıştır (Ek-6). Daha sonras Ankara Üniversitesi'nden Etik Kurul Onayı (Ek-5) alınmış ve veri toplama süreci başlatılmıştır. Veriler 2023 yılı Mart ve Ekim ayları arasında yüz yüze ve çevrimiçi olarak, bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ölçekler gönüllü olan öğretmenlere dağıtılmış ve peş peşe cevaplandırmaları istenmiştir. Ölçeklerin tamamlanması ortalama 10-15 dakika sürmüş ve bu süre boyunca araştırmacı katılımcıların sorularını cevaplamak amaçlı gözetmenlik yapmıştır. Çevrimiçi ölçek formlar ise öğretmen gruplarında paylaşılmış ve anonim olarak gönüllü öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Ölçekler öğretmenlere araştırmaya katılmayı onayladıktan sonra ölçeklere yanıt vermelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Demografik bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, yaş, meslekte görev süresi, kariyer basamağı (öğretmen/ uzman öğretmen/ başöğretmen), eğitim düzeyi (eğitim fakültesi mezunu/ eğitim fakültesi mezunu değil/ yüksek lisans/ doktora), görev yapılan kademe (ilkokul, ortaokul, lise) bilgilerine ilişkin sorular sorulmuştur.

Demografik bilgi formunun ardından verilen ilk ölçek; Ursavaş, Şahin ve McIlroy (2014) tarafından Türkçe olarak geliştirile “Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul

Ölçeği: Ö-TKÖ)", ikinci ölçek ise Coubergs, Struyven, Vanthournout ve Engels (2017) tarafından geliştirilmiş ve Cengiz, Tezcan ve Doğan (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan "Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği (DI-QUEST)" dir.

a. "Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği (Ö-TKÖ)"

"Ö-TKÖ", Ursavaş, Şahin ve MCIlroy (2014) tarafından öğretmenlerin teknoloji kabul ve kullanım niyetlerini belirlemek amacıyla ortaya konulmuş model ve yaklaşımlara dayanarak Türkçe olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi ve faktörlerin belirlenmesi sürecinde teknoloji kullanımı ile ilişkili çeşitli model ve kuramlardan (Sebepli Davranış Kuramı, Teknoloji Kabul Modeli, Motivasyon Modeli, Teknoloji Kabul Modeli, Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli [TKKBM I-II] gibi) faydalanılmıştır. Ölçek alan yazın taraması sonucunda başlangıçta 59 madde olarak oluşturulmuştur. Ölçeğin çeviri çalışmalarının geçerliği için 7 uzmandan yardım alınmış ve sonrasında öneriler doğrultusunda ölçeğe bir yönerge eklenmiş ve 50 maddeye düşürülmüştür. Modifikasyon indeksleri, model uyum indeksleri ve ileriki geçerlik işlemleri için çeşitli kriterler belirlenmiş ve bunun sonucunda maddelerin bir kısmı model içinden çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerle birlikte ölçek en son halinde 11 alt boyuttan ve 37 maddeden oluşturulmuştur. 5'li Likert tipinde geliştirilen ölçekte; "1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Kesinlikle Katılıyorum" seçenekleri hazırlanmış olumlu ve olumsuz yönlü maddeler bulunmaktadır. Çalışmanın alt boyutları; *algılanan kullanışlılık, algılanan kullanım kolaylığı, davranışsal niyet, kullanıma yönelik tutum, kolaylaştırıcı durumlar, algılanan eğlence, öz-yeterlik, teknolojik karmaşa, uygunluk, kaygı ve öznel norm* olarak adlandırılmıştır. Aşağıda ölçeğin alt boyutlarının tanımları, madde sayıları ve örnek maddeleri verilmiştir.

Algılanan kullanışlılık; kişinin belli bir teknolojik yenilik veya uygulamayı kullandığında iş performansında yaşayacağı artışa dair algısıdır (Davis, 1989). Toplam dört maddeden oluşan bu alt boyutun örnek bir maddesi: "Derslerimde bilgi iletişim teknolojileri (BİT) kullanmak performansımı artırır."

Algılanan kullanım kolaylığı; bireyin yeni bir sistemi kullanmanın basit olduğuna dair inancıdır (Davis, 1989). Toplam üç maddeden oluşan bu alt boyutun örnek bir maddesi: "Derslerimde BİT kullanmak bana göre kolaydır."

Davranışsal niyet; bireyin teknolojiye yönelik davranışı gerçekleştirme ihtimalini belirtir (Fishbein ve Ajzen, 1980). Toplam dört maddeden oluşan bu alt boyutun örnek bir maddesi: “BİT’i sıklıkla kullanacağımı düşünüyorum.”

Kullanıma yönelik tutum; bireyin bir davranışı gerçekleştirme durumuna dair sahip olduğu olumlu ve/ veya olumsuz yönde değerlendirmelerdir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Toplam dört maddeden oluşan bu alt boyutun örnek bir maddesi: “Derslerimde BİT’i kullanmak dersi daha eğlenceli ve ilginç yapıyor.”

Kolaylaştırıcı durumlar; bireyin bir teknolojiyi kullanmaya dair çevresel isteğini ve niyetini etkileyen çevresel faktörlerdir (Teo, 2009). Toplam üç maddeden oluşan bu alt boyutun örnek bir maddesi: “BİT kullanırken bir sorunla karşılaştığım anda kimden yardım alacağımı bilirim.”

Algılanan eğlence; bireyin belli bir yenilikten aldığı zevk ve memnuniyeti ifade eder. Toplam dört maddeden oluşan bu alt boyutun örnek bir maddesi: “Bilgisayarlarla çalışmak heyecan vericidir.”

Bandura (1986) tarafından ortaya atılan *özyeterlik* kavramı TKM içinde kişinin teknolojik bir sistemi kullanma konusunda sahip olduğu yeterlik inancı olarak tanımlanır. Toplam üç maddeden oluşan bu alt boyutun örnek bir maddesi: “BİT’i kullanabilecek bilgi ve beceriye sahibim.”

Teknolojik karmaşa; kişinin bir sistem veya uygulamayı kullanmanın zor olduğuna dair algısı anlamına gelmektedir (Rogers, 1995). Toplam üç maddeden oluşan bu alt boyutun örnek bir maddesi: “BİT kullanmayı öğrenmek çok uzun sürer.”

Uygunluk; Rogers (1995) tarafından bir yeniliğin bireyin var olan değer ve deneyimlerine uygunluğu olarak tanımlanır. Toplam üç maddeden oluşan bu alt boyutun örnek bir maddesi: “Mesleğimde BİT’e ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.”

Kaygı; bireyin teknoloji kullanımına karşı korku ve endişe duyması olarak açıklanabilir (Ursavaş, Şahin ve McIlroy, 2014). Toplam üç maddeden oluşan bu alt boyutun örnek bir maddesi: “Derslerimde BİT kullanırken kendimi zorlanmış hissedirim.”

Özel norm; kişinin bir davranışı gerçekleştirme aşamasında diğer kişilerin düşüncelerinden etkilenmesi durumunu belirtir (Fishbein ve Ajzen, 1980). Toplam üç maddeden oluşan bu alt boyutun örnek bir maddesi: “Düşüncelerine değer verdiğim öğretmenler, benim BİT kullanma davranışımı onaylar.”

Ursavaş, Şahin ve McIlroy (2014), tarafından yapılan faktör analizleri sonrasında bu ölçeğin 11 faktör altında toplandığı ve faktör yük değerlerinin 0.50’den

düşük olan maddeleri ölçekten çıkarıldığında 37 maddelik bir ölçeğin elde edildiği görülmektedir. Ölçekte bulunan faktörlere ilişkin Cronbach α katsayıları incelendiğinde; en yüksek değer .91 ile algılanan eğlence faktörü için bulunmuşken en düşük .80 ile özyeterlik alt boyutu içindir. Ölçeğin çarpıklık değerleri -1.445 ile 0.807 ve basıklık değerleri 0.708 ile 2.722 arasında değişiklik göstermektedir. Ek olarak, yakınsak geçerliği, açıklayıcı faktör analizi, ölçüm değişmezliği, ayırma geçerliği testleri de uygulanmış ve ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ursavaş, Şahin ve MCIlroy, 2014).

Bu araştırmada, ölçeğe ait Cronbach α değerleri yeniden hesaplanmış ve bu değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

“Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği” ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Cronbach α Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach α	Madde sayısı
Teknoloji Kabul Ölçeği	0,96	37
Algılanan Kullanışlılık	0,92	4
Algılanan Kullanım Kolaylığı	0,88	3
Kullanıma Yönelik Tutum	0,86	4
Davranışsal Niyet	0,91	4
Kolaylaştırıcı Durumlar	0,85	3
Algılanan Eğlence	0,93	4
Öz-Yeterlik	0,78	3
Teknolojik Karmaşa	0,78	3
Uygunluk	0,87	3
Kaygı	0,81	3
Öznel Norm	0,72	3

Bu araştırma verileri ile yeniden hesaplanan Cronbach α değerleri incelendiğinde; en düşük değer .72 ile öznel norm ve en yüksek değer .92 ile algılanan kullanışlılık alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach α katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur. Bu değerler alan yazında kabul gören minimum seviyenin (Bu değerler Robinson, Shaver ve Wrightsman’a [1991] göre .70 iken Hair, Black, Babin ve Anderson’a [2005] göre .60’tır.) üstünde olduğundan ölçek sahip olduğu tüm alt boyutlar açısından güvenilirdir.

b. “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği (DI-QUEST)”

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek; öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan ve Cengiz, Tezcan ve Doğan (2021) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği (DI-QUEST)” dir. Coubergs, Struyven, Vanthournout ve Engels (2017) tarafından geliştirilen ölçek 31 maddeden oluşturulmuştur. Cengiz, Tezcan ve Doğan (2021)’nin yaptığı uyarlama çalışmasında Açımlayıcı Faktör Analizi kullanılmış ve bu analiz sonucunda 5 alt boyutlu ve 25 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğe ait alt boyutlar; *gelişim anlayışı*, *etik alan*, *esnek gruplama*, *çıktı-girdi* ve *ilgi hazırlık ve öğrenme profilidir*. Ölçeğin ilk bölümünde gelişim anlayışı, etik alan ve esnek gruplama alt boyutlara ait maddeler 7’li Likert tipinde hazırlanmıştır (1. Kesinlikle katılmıyorum, 2. Kısmen katılmıyorum, 3. Katılmıyorum, 4. Ne katılıyorum ne katılmıyorum, 5. Kısmen katılıyorum, 6. Katılıyorum, 7. Kesinlikle katılıyorum). Ölçeğin çıktı-girdi ve ilgi hazırlık ve öğrenme profiline dair maddelerinin ise sıklık bildiren seçeneklere göre (1. Asla, 2. Nadiren, 3. Bazen, 4. Düzenli aralıklarla, 5. Sıklıkla, 6. Çok sık, 7. Her zaman) işaretlenmesi beklenmektedir. Aşağıda ölçeğin alt boyutlarının tanımları, madde sayıları ve örnek maddeleri verilmiştir.

Gelişim anlayışı; öğretmenlerin öğrenmeye dair sahip oldukları bakış açısıyla ve inanışları ilgilidir. Toplam üç maddeden oluşan bu alt boyutun örnek bir maddesi: “Sınıfta başarıyı deneyimlemek öğrencilerin zihinsel kapasitelerini etkiler.”

Etik alan alt boyutu; öğretmenlerin sahip olduğu etik anlayışı belirlemeye yöneliktir. Toplam beş maddeden oluşan bu alt boyutun örnek bir maddesi: “Öğretim programı, farklılaştırılmış öğretimin planlaması/uygulamasını kısıtlamaktadır.”

Esnek gruplama; öğretmenlerin öğrencileri çeşitli değişkenlere bakarak gruplarla çalıştırmasına dair düşüncelerini belirlemeye yöneliktir. Toplam sekiz maddeden oluşan bu alt boyutun örnek bir maddesi: “Sınıfımda her öğrencinin belirli bir görevi olmasını sağlarım.”

Çıktı- girdi alt başlığı; öğretmenlerin bilgi toplama, değerlendirme ve geri bildirim vermeye dair düşüncelerine yöneliktir. Toplam üç maddeden oluşan bu alt boyutun örnek bir maddesi: “Öğrencilerimin öğrenme süreçleri hakkında fikir edinmek için değerlendirme yaparım.”

İlgi, hazırlık ve öğrenme profilleri; öğretmenlerin sınıf içi farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını belirlemeye yöneliktir. Toplam altı maddeden oluşan bu alt

boyutun örnek bir maddesi: “Öğrenim içeriğini ve öğretim yöntemlerini öğrencilerimin ihtiyaçlarına /ilgilerine/becerilerine göre seçiyorum.”

Cengiz, Tezcan ve Doğan (2021) yaptığı uyarlama çalışmasında ölçeğin tamamının Cronbach α değeri .84 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların Cronbach α değerleri ise; Gelişim Anlayışı faktörü için .81, Etik Alan faktörü için .74, Çıktı-Girdi faktörü için .81, Esnek Gruplama faktörü için .78 ve İlgi, hazırlık ve öğrenme profili faktörü için .87’dir. Yapılan çeşitli istatistik analizleri sonucunda ulaşılan bulgular, söz konusu ölçeğin Türkiye’de öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde güvenilir ve geçerli bir ölçek olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Bu çalışmada, ölçeğe ait Cronbach α değerleri yeniden hesaplanmış ve bu değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğine Ait Cronbach α Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutları	Cronbach α	Madde sayısı
Farklılaştırılmış Öğretim Görüş Ölçeği	.85	25
Gelişim Anlayışı	.82	3
Etik Alan	.84	5
Esnek Gruplama	.91	8
Çıktı-Girdi	.77	3
İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profili	.89	6

Yapılan güvenirlik analizlerinde Cronbach α katsayısının .70’in üzerinde olması beklenmektedir (Pallant, 2020). Araştırmada kullanılan Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği ile ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayılarının tamamının .70’in üzerinde olduğu görülmektedir. En düşük değer .77 ile esnek gruplama ve en yüksek değerin .91 ile çıktı-girdi alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach α katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler, IBM SPSS Statistics 26 Paket Programı aracılığı ile çözümlenmiştir. Verilerin normallik varsayımını karşılama durumunu belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Tablo 4'te “Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği”ne ait çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeğine (Ö-TKÖ) Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutları	Çarpıklık (Skewness)		Basıklık (Kurtosis)	
	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Teknoloji Kabul Ölçeği	-0,670	0,233	0,011	0,461
Algılanan Kullanışlılık	-0,465	0,233	-0,208	0,461
Algılanan Kullanım Kolaylığı	-0,644	0,233	-0,314	0,461
Kullanıma Yönelik Tutum	-0,613	0,233	-0,318	0,461
Davranışsal Niyet	-0,720	0,233	0,647	0,461
Kolaylaştırıcı Durumlar	-0,387	0,233	-0,134	0,461
Algılanan Eğlence	-0,266	0,233	-0,869	0,461
Öz-Yeterlik	-0,602	0,233	0,079	0,461
Teknolojik Karmaşa	-0,889	0,233	0,465	0,461
Uygunluk	-1,306	0,233	1,646	0,461
Kaygı	-1,014	0,233	0,496	0,461
Öznel Norm	-0,468	0,233	-0,428	0,461

Çalışmalarda normal dağılımın sağlanması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ arasında bulunması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Çalışmada kullanılan “Öğretmenler için Teknoloji Kabul Ölçeği”nin çarpıklık değeri -1,306 ve -0,266 ve basıklık değerinin de 1,646 ile -0,869 arasında olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, Tablo 4’de verilen “Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği”nin normal dağılıma uyduğu görülmektedir.

Benzer bir şekilde “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği”ne ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği'ne (DI-QUEST) Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutları	Çarpıklık (Skewness)		Basıklık (Kurtosis)	
	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği	0,004	0,233	-0,703	0,461
Gelişim Anlayışı	-0,523	0,233	0,408	0,461
Etik Alan	0,110	0,233	-0,685	0,461
Esnek Gruplama	-0,239	0,233	-0,213	0,461
Çıktı-Girdi	-0,052	0,233	-0,752	0,461
İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profili	0,141	0,233	-0,846	0,461

Tablo 5'te verilen "Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği"ne ait çarpıklık değeri -.523 ile .141 arasında değişirken; basıklık değerleri -.752 ile .408 arasında değişmektedir. Değerler ± 2 arasında bulunduğundan bu ölçeğin ve alt boyutlarının normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ölçekler, Yozgat ilinde MEB'e bağlı farklı kademelerde görev yapan 108 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır.

Ölçeklerin ortalama değerlerinin belirlenmesi için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ölçeklerin ve alt boyutlarına ait puanların normallik sayılıştısını karşılaması nedeniyle; cinsiyet değişkenine göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklemeler için t Testi, yaş, mesleki kıdem, kariyer basamakları, eğitim düzeyi ve kademe değişkenlerine göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında ise One Way ANOVA Testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın karşılaştırılmasında ise Post Hoc testlerinden Tukey/Games-Howell Testi kullanılmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyi ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları; 0.00- 0.30 arasında ise düşük, 0.30-0.70 arasında ise orta ve 0.70-1.00 arasında ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak nitelendirilmiştir (Büyüköztürk, 2020). İngilizce öğretmenlerinin teknolojik kabul düzeyinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak bir yordayıcısı olması üzerine, etkisi ise Basit Regresyon Analizi ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılımı ve doğrusallığına, histogram ve Q-Q plot grafiklerine bakılarak karar verilmiştir. Çalışmanın tamamında anlamlılık düzeyleri, .05 ve .01 değerleri dikkate alınarak uygulanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında cevap aranan alt problemlere ilişkin elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

a. İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeyleri ve Çeşitli Sosyo-demografik Özelliklerine Göre Teknoloji Kabul Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeylerini belirlemeye yönelik bulgular yer almakta ve teknoloji kabul düzeyinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, kariyer basamakları, eğitim durumları ve görev yapılan kademe değişkenleri ile ilişkisi incelenmiştir. Tablo 6’da Öğretmen Teknoloji Kabul Ölçeği (Ö-TKÖ)’ne ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 6

<i>İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i>					
Ölçek ve Ölçeğin Alt Boyutları	n	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss
<i>Teknoloji Kabul Ölçeği</i>	108	2,24	5,00	4,00	0,59
Algılanan Kullanışlılık	108	2,00	5,00	4,03	0,74
Algılanan Kullanım Kolaylığı	108	2,00	5,00	3,97	0,83
Kullanıma Yönelik Tutum	108	2,50	5,00	4,26	0,63
Davranışsal Niyet	108	2,00	5,00	4,23	0,68
Kolaylaştırıcı Durumlar	108	1,00	5,00	3,29	1,03
Algılanan Eğlence	108	2,00	5,00	3,74	0,88
Öz-Yeterlik	108	2,33	5,00	4,16	0,61
Teknolojik Karmaşa	108	1,00	5,00	3,84	0,92
Uygunluk	108	1,67	5,00	4,32	0,73
Kaygı	108	1,00	5,00	4,08	0,97
Öznel Norm	108	2,00	5,00	3,96	0,77

Min.: Minimum Puan, Max.: Maximum Puan, $\bar{X}$: Aritmetik Ortalama, ss: Standart

Sapma

İngilizce Öğretmenlerine uygulanan “Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği”nin puan ortalaması aralığı 1-5’tir. Puan ortalamasının yükselmesi, öğretmenlerin teknolojiyi kabul düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Elde edilen verilere göre İngilizce öğretmenlerinin teknolojiyi kabul düzeylerinin iyi olduğu ($\bar{x}=4.00$) belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları açısından ortalamalar incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının ($\bar{x}=4.26$), davranışsal niyetlerinin ($\bar{x}=4.23$), öz yeterliklerinin ($\bar{x}=4.16$), uygunluk düzeylerinin ($\bar{x}=4.32$) ve algılanan kullanışlılık ($\bar{x}=4.03$) iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında kaygı ($\bar{x}=3.08$), kolaylaştırıcı durumlar ($\bar{x}=3.29$), algılanan eğlence ($\bar{x}=3.74$) ve teknolojik karmaşa ($\bar{x}=3.84$) alt boyutlarında teknoloji kabul düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ek olarak öğretmenlerinin öznel norm ($\bar{x}=3.96$) ve algılanan kullanım kolaylığının ($\bar{x}=3.97$) da orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu bulgular önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Örneğin; Sırakaya (2019) çeşitli branş öğretmenleri ile yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Avcu ve Gökdaş (2012) da çalışmasında öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzeylerinin orta olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul durumuna ilişkin elde edilen bulguların daha önce yürütülen çalışmaların bulguları ile tutarlı olduğu ve önceki bulguları desteklediği görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, kariyer basamakları, eğitim durumları ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre teknoloji kabul durumları ile ilgili bulgular sırasıyla Tablo 7-12 arasında verilmiştir.

Cinsiyet

İlk olarak İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri ile cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı ortaya koymak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçları Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7

İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Teknoloji Kabul Ölçeği	Kadın	74	4,03	0,56	0,800	0,425
	Erkek	34	3,93	0,67		
Algılanan Kullanışlılık	Kadın	74	4,11	0,67	1,812	0,073
	Erkek	34	3,84	0,84		
Algılanan Kullanım Kolaylığı	Kadın	74	3,94	0,84	-0,654	0,515
	Erkek	34	4,05	0,80		
Kullanıma Yönelik Tutum	Kadın	74	4,30	0,63	1,027	0,307
	Erkek	34	4,17	0,65		
Davranışsal Niyet	Kadın	74	4,29	0,61	1,453	0,149
	Erkek	34	4,09	0,79		
Kolaylaştırıcı Durumlar	Kadın	74	3,44	0,94	2,170	0,032*
	Erkek	34	2,98	1,17		
Algılanan Eğlence	Kadın	74	3,75	0,89	0,201	0,841
	Erkek	34	3,71	0,87		
Öz-Yeterlik	Kadın	74	4,16	0,59	-0,071	0,944
	Erkek	34	4,17	0,66		
Teknolojik Karmaşa	Kadın	74	3,79	0,96	-0,857	0,394
	Erkek	34	3,95	0,81		
Uygunluk	Kadın	74	4,35	0,71	0,704	0,483
	Erkek	34	4,25	0,77		
Kaygı	Kadın	74	4,02	1,00	-1,028	0,306
	Erkek	34	4,23	0,91		
Öznel Norm	Kadın	74	4,05	0,72	1,773	0,079
	Erkek	34	3,76	0,86		

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Elde edilen bulgular istatistiksel anlam ifade etmese de kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre teknoloji kabul düzeyi ortalamaları daha yüksektir. İngilizce öğretmenlerinin kolaylaştırıcı durumlar ortalama puanlarının cinsiyete göre (kadın $\bar{x} = 4,03$; erkek $\bar{x} = 3,93$) anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür ($p < 0,05$). Kadın öğretmenlerin kolaylaştırıcı durumlar alt boyutunda teknolojiyi kabul düzeyleri orta düzeydeyken ($\bar{x} = 3,44$) erkek öğretmenlerin ($\bar{x} = 2,97$) daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Kolaylaştırıcı durumlar alt boyutu bireylerin teknoloji kullanımı esnasında karşılaştıkları zorluklar sebebiyle yardım isteme davranışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre bu alt boyutta puanlarının yüksek olması kadınların yardım isteme davranışının

daha sık gerçekleştiğini göstermektedir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Okat (2022) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetleri ile algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı niyet, tutum ve gerçekleşen davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Yavuz (2017) okul öncesi öğretmenlerinin Facebook'u kullanım tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında cinsiyet değişkenine bağlı olarak algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı ve kullanım niyetinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan yazındaki çeşitli teknoloji kabul düzeyi ve bilgi iletişim teknolojilerine yönelik tutumları inceleyen çalışmalarda da öğretmenlerin cinsiyetleri ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Karagöz, 2022, Hatipoğlu, 2018). Bunun yanında erkek öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine dair olumlu görüşlerinin daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar (Durak ve Seferoğlu, 2017; Sırakaya, 2019; Aktürk ve Delen, 2020) bulunmakla birlikte teknoloji kabul düzeyinin kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Şad ve Nalçacı, 2015).

Yaş

İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre teknoloji kabul düzeyleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve Alt Boyutları	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Teknoloji Kabul Ölçeği	20-29 yaş ^A	39	4,28	0,40	11,429	0,000**	A, B>C
	30-39 yaş ^B	44	3,95	0,60			A>B
	40 ve üzeri yaş ^C	25	3,62	0,63			
Algılanan Kullanışlılık	20-29 yaş ^A	39	4,38	0,56	11,206	0,000**	A>B, C
	30-39 yaş ^B	44	3,96	0,72			
	40 ve üzeri yaş ^C	25	3,58	0,75			
Algılanan Kullanım Kolaylığı	20-29 yaş ^A	39	4,32	0,62	8,438	0,000**	A>B, C
	30-39 yaş ^B	44	3,92	0,90			
	40 ve üzeri yaş ^C	25	3,52	0,75			
Kullanıma Yönelik Tutum	20-29 yaş ^A	39	4,56	0,49	10,762	0,000**	A, B>C
	30-39 yaş ^B	44	4,22	0,63			A>B
	40 ve üzeri yaş ^C	25	3,87	0,63			

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve Alt Boyutları	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Davranışsal Niyet	20-29 yaş ^A	39	4,50	0,48	9,165	0,000**	A, B>C
	30-39 yaş ^B	44	4,22	0,69			
	40 ve üzeri yaş ^C	25	3,81	0,72			
Kolaylaştırıcı Durumlar	20-29 yaş	39	3,56	1,05	2,058	0,133	-
	30-39 yaş	44	3,17	1,07			
	40 ve üzeri yaş	25	3,09	0,87			
Algılanan Eğlence	20-29 yaş ^A	39	4,08	0,80	6,749	0,002**	A>C
	30-39 yaş ^B	44	3,69	0,86			
	40 ve üzeri yaş ^C	25	3,30	0,84			
Öz-Yeterlik	20-29 yaş ^A	39	4,38	0,50	4,807	0,010*	A>C
	30-39 yaş ^B	44	4,08	0,61			
	40 ve üzeri yaş ^C	25	3,95	0,68			
Teknolojik Karmaşa	20-29 yaş ^A	39	4,10	0,95	4,059	0,020*	A>C
	30-39 yaş ^B	44	3,83	0,89			
	40 ve üzeri yaş ^C	25	3,45	0,80			
Uygunluk	20-29 yaş ^A	39	4,64	0,55	8,364	0,000**	A>B, C
	30-39 yaş ^B	44	4,24	0,69			
	40 ve üzeri yaş ^C	25	3,95	0,84			
Kaygı	20-29 yaş	39	4,25	1,06	2,003	0,140	-
	30-39 yaş	44	4,12	0,91			
	40 ve üzeri yaş	25	3,76	0,90			
Öznel Norm	20-29 yaş ^A	39	4,21	0,78	5,553	0,005**	A>C
	30-39 yaş ^B	44	3,95	0,66			
	40 ve üzeri yaş ^C	25	3,57	0,80			

** $p<0,01$, * $p<0,05$, F: One Way ANOVA Testi, Fark: Tukey/Games-Howell

İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre “Ö-TKÖ” puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Elde edilen sonuçlarda, 20-29 yaş ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 40 ve üzeri yaş öğretmenlere göre teknoloji kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu (20-29 yaş $\bar{x}=4,28$; 30-39 yaş $\bar{x}=3,95$; 40 yaş ve üzeri $\bar{x}=3,62$) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 20-29 yaş aralığında olan öğretmenlerin, 30-39 yaş aralığında olan öğretmenlere göre de teknoloji kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre algılanan kullanışlılık, algılanan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, öz-yeterlik, teknolojik karmaşa, uygunluk, öznel norm alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Bir başka deyişle, 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 30-39 yaş aralığı ve 40 ve üzeri yaşta olan öğretmenlere

göre pek çok alt boyutta ortalama puanlarının daha yüksek olduğuna işaret edilmiştir. Bunun yanında İngilizce öğretmenlerinin yaşlarına göre kolaylaştırıcı durumlar ve kaygı alt boyutlarına bakıldığında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Alanyazında pek çok çalışmada benzer sonuca ulaşılmıştır. (Aktürk ve Delen, 2020; Koca, 2006; Yavuz, 2017, Hatipoğlu, 2018). Ancak bu sonuçlardan farklı olarak yaş değişkeninin teknoloji kabul düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Sırakaya, 2019; Karagöz 2022). Yaş grupları ve ölçeğin alt boyutları arasında çıkan anlamlı farkın bir nedenin nesiller arasında teknolojiye dair algılardaki farklılaşmadan kaynaklanabileceği söylenebilir. Z kuşağı olarak kabul edilebilecek 20-25 yaş grubundaki öğretmenler teknoloji ile iç içe yetişmiş bir nesil iken 40 yaş ve üzeri öğretmenler “dijital göçmen” olarak adlandırılan grup içinde bulunmaktadır. Batur ve Uygun (2012) yaptıkları çalışmada 30 yaş ve altı bireylerin %92’sinin gündelik yaşamda teknoloji kullanımını zorunluluk olarak gördüklerini, ancak bu oranın 60 yaş üstü bireylerde yaklaşık %48 olduğunu ortaya koymuştur. Karaçolak (2022) çalışmasında genç sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımına dair olumlu algılarının ileri yaştaki öğretmenlere göre daha fazla olduğunu belirtmektedir. Çalışmanın bir diğer sonucu yaş grupları arasında kolaylaştırıcı durumlar ve kaygı alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamasıdır. Kolaylaştırıcı durumlar alt boyutu teknoloji kullanımında yardım isteme davranışlarını açıklarken kaygı alt boyutu bireylerin teknoloji kullanmaya dair endişelerini ölçmeye yöneliktir. Araştırmanın bu bulgusuna göre öğretmenler yaşlarının teknoloji kullanırken yardım isteme davranışları ve enişe boyutunda anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Mesleki kıdem

İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Teknoloji Kabul Ölçeği	1-5 yıl ^A	41	4,23	0,43	10,620	0,000**	A, B>C, D
	6-10 yıl ^B	16	4,32	0,42			
	11-15 yıl ^C	31	3,79	0,66			
	16 yıl ve üzeri ^D	20	3,57	0,53			
Algılanan Kullanışlılık	1-5 yıl ^A	41	4,29	0,62	11,769	0,000**	A, B>C, D
	6-10 yıl ^B	16	4,47	0,43			
	11-15 yıl ^C	31	3,85	0,75			
	16 yıl ve üzeri ^D	20	3,40	0,65			
Algılanan Kullanım Kolaylığı	1-5 yıl ^A	41	4,28	0,67	6,883	0,000**	A, B>D
	6-10 yıl ^B	16	4,23	0,80			
	11-15 yıl ^C	31	3,77	0,87			A>C
	16 yıl ve üzeri ^D	20	3,43	0,75			
Kullanıma Yönelik Tutum	1-5 yıl ^A	41	4,49	0,53	8,886	0,000**	A, B>C, D
	6-10 yıl ^B	16	4,59	0,40			
	11-15 yıl ^C	31	4,07	0,72			
	16 yıl ve üzeri ^D	20	3,83	0,52			
Davranışsal Niyet	1-5 yıl ^A	41	4,47	0,48	8,517	0,000**	A, B>C, D
	6-10 yıl ^B	16	4,58	0,48			
	11-15 yıl ^C	31	4,00	0,82			
	16 yıl ve üzeri ^D	20	3,80	0,57			
Kolaylaştırıcı Durumlar	1-5 yıl ^A	41	3,63	1,01	3,102	0,030*	A>C
	6-10 yıl ^B	16	3,21	1,10			
	11-15 yıl ^C	31	2,91	1,07			
	16 yıl ve üzeri ^D	20	3,25	0,78			
Algılanan Eğlence	1-5 yıl ^A	41	4,03	0,78	7,759	0,000**	A, B>C, D
	6-10 yıl ^B	16	4,17	0,86			
	11-15 yıl ^C	31	3,51	0,85			
	16 yıl ve üzeri ^D	20	3,15	0,74			
Öz-Yeterlik	1-5 yıl ^A	41	4,36	0,51	6,904	0,000**	A, B>C, D
	6-10 yıl ^B	16	4,48	0,50			
	11-15 yıl ^C	31	3,88	0,61			
	16 yıl ve üzeri ^D	20	3,93	0,66			
Teknolojik Karmaşa	1-5 yıl	41	3,96	1,03	2,306	0,081	-
	6-10 yıl	16	4,21	0,80			
	11-15 yıl	31	3,71	0,86			
	16 yıl ve üzeri	20	3,50	0,72			
Uygunluk	1-5 yıl ^A	41	4,60	0,57	6,893	0,000**	A, B>C, D
	6-10 yıl ^B	16	4,58	0,74			
	11-15 yıl ^C	31	4,00	0,76			
	16 yıl ve üzeri ^D	20	4,02	0,66			
Kaygı	1-5 yıl ^A	41	4,20	1,06	2,322	0,079	
	6-10 yıl ^B	16	4,35	0,87			
	11-15 yıl ^C	31	4,11	0,90			
	16 yıl ve üzeri ^D	20	3,60	0,87			
Öznel Norm	1-5 yıl ^A	41	4,15	0,74	7,283	0,000**	A, B>D
	6-10 yıl ^B	16	4,42	0,52			
	11-15 yıl ^C	31	3,78	0,69			B>C
	16 yıl ve üzeri ^D	20	3,45	0,80			

** $p<0,01$, * $p<0,05$, F: One Way ANOVA Testi, Fark: Tukey/Games-Howell

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre teknoloji kabul düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Elde edilen sonuçlarda, 1-5 ve 6-10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 11-15 yıl aralığında ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre teknoloji kabul düzeylerinin yüksek olduğu (1-5 yıl $\bar{x}= 4,23$; 6-10 yıl $\bar{x}= 4,32$; 11-15 yıl $\bar{x}= 3,79$; 16 yıl ve üzeri $\bar{x}= 3,57$) belirtilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem dağılımlarına göre teknolojik karmaşa ve kaygı alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Diğer bir yandan İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem dağılımlarına göre diğer alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Bulgulara göre 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 11-15 yıl aralığında ve 16 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlere kıyasla pek çok alt boyut puanının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Alan yazına bakıldığında teknoloji kabul düzeyinin mesleki kıdem ile ilişkili olduğu bulgusunu destekleyen başka çalışmalar bulunmakla birlikte (Aktürk ve Delen, 2020; Yavuz, 2017; Koca, 2006) mesleki kıdem açısından öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyinde farklılık bulunmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Hatipoğlu, 2018; Sırakaya, 2019; Karagöz, 2022). Mesleki kıdem ile ölçek puanları arasındaki farklılıkların nedenlerinin yaş değişkeni ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Kariyer basamakları

İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri ile kariyer basamakları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Kariyer Basamaklarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve Alt Boyutları	Kariyer Basamağı	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Teknoloji Kabul Ölçeği	Öğretmen ^A	55	4,23	0,44	15,004	0,000**	A, B>C
	Uzman Öğretmen ^B	45	3,84	0,62			
	Başöğretmen ^C	8	3,27	0,53			
Algılanan Kullanışlılık	Öğretmen ^A	55	4,32	0,58	19,425	0,000**	A, B>C
	Uzman Öğretmen ^B	45	3,86	0,71			
	Başöğretmen ^C	8	2,94	0,55			
Algılanan Kullanım Kolaylığı	Öğretmen ^A	55	4,22	0,72	9,155	0,000**	A, B>C
	Uzman Öğretmen ^B	45	3,82	0,83			
	Başöğretmen ^C	8	3,08	0,73			

(Devam ediyor)

Tablo 10 (Devam)

İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Kariyer Basamaklarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve Alt Boyutları	Kariyer Basamağı	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Kullanıma Yönelik Tutum	Öğretmen ^A	55	4,50	0,52	12,155	0,000**	A, B>C A>B
	Uzman Öğretmen ^B	45	4,10	0,65			
	Başöğretmen ^C	8	3,56	0,46			
Davranışsal Niyet	Öğretmen ^A	55	4,47	0,50	10,508	0,000**	A>B, C
	Uzman Öğretmen ^B	45	4,05	0,75			
	Başöğretmen ^C	8	3,56	0,56			
Kolaylaştırıcı Durumlar	Öğretmen	55	3,45	1,05	1,273	0,284	-
	Uzman Öğretmen	45	3,13	1,00			
	Başöğretmen	8	3,13	1,08			
Algılanan Eğlence	Öğretmen ^A	55	4,01	0,82	9,403	0,000**	A, B>C A>B
	Uzman Öğretmen ^B	45	3,58	0,85			
	Başöğretmen ^C	8	2,78	0,51			
Öz-Yeterlik	Öğretmen ^A	55	4,38	0,51	9,024	0,000**	A>B, C
	Uzman Öğretmen ^B	45	3,99	0,63			
	Başöğretmen ^C	8	3,67	0,67			
Teknolojik Karmaşa	Öğretmen ^A	55	4,04	0,97	3,401	0,037*	A>C
	Uzman Öğretmen ^B	45	3,70	0,81			
	Başöğretmen ^C	8	3,29	0,82			
Uygunluk	Öğretmen ^A	55	4,60	0,55	10,515	0,000**	A>B, C
	Uzman Öğretmen ^B	45	4,07	0,78			
	Başöğretmen ^C	8	3,79	0,80			
Kaygı	Öğretmen ^A	55	4,22	1,03	3,098	0,049*	A>C
	Uzman Öğretmen ^B	45	4,04	0,86			
	Başöğretmen ^C	8	3,33	0,93			
Öznel Norm	Öğretmen ^A	55	4,22	0,71	13,382	0,000**	A, B>C A>B
	Uzman Öğretmen ^B	45	3,81	0,69			
	Başöğretmen ^C	8	2,96	0,60			

** $p<0,01$, * $p<0,05$, F: One Way ANOVA Testi, Fark: Tukey/Games-Howell

İngilizce öğretmenlerinin kariyer basamaklarına göre teknoloji kabul düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Öğretmen ($\bar{x}= 4,23$) ve uzman öğretmen ($\bar{x}= 3,84$) olan katılımcıların, başöğretmen olan ($\bar{x}= 3,27$) katılımcılara göre teknoloji kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmen olan katılımcıların, uzman öğretmen olan katılımcılara göre teknoloji kabullerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kariyer basamaklarına göre öğretmenlerin kolaylaştırıcı durumlar alt boyutu puanları haricinde tüm alt boyutlarda arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Bulgulara göre öğretmen olan katılımcıların, uzman öğretmen olan katılımcılara göre algılanan kullanışlılık, algılanan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, öz-yeterlik, uygunluk, öznel norm alt boyutlarında teknoloji kabul düzeyleri daha yüksektir. Alanyazında öğretmenlerin kariyer basamakları ve teknoloji kabul düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yaş, mesleki kıdem ve kariyer basamakları değişkenlerinin birbiri ile ilişkili değişkenler olduğunu söylemek mümkündür. İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul durumları ile yaş değişkeni arasında kaygı ve kolaylaştırıcı durumlar alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken diğer tüm alt boyutlarda farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaş düzeyleri ile teknolojiyi kullanma ve teknolojiye dair algılarındaki farklılığın bu sonuca neden olduğu düşünülmektedir. Kıdem değişkeni incelendiğinde ise teknolojik karmaşa ve kaygı alt boyutları haricindeki alt boyutlarda gruplar arası farklılık görülmüştür. Teknolojik karmaşa bir teknolojiyi kullanmanın zor olduğuna dair inanış olarak açıklanırken kaygı bir teknolojiyi kullanmaya ilişkin endişedir. Bu bulguya göre mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin teknoloji kullanımında genç öğretmenlerle arasında farklılık bulunsa bile teknoloji kullanımına dair daha fazla endişe duymamaktadır. Son olarak kariyer basamakları değişkeninde gruplar arasında kolaylaştırıcı durumlar değişkeni haricinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. 10 yıldan daha az deneyime sahip öğretmenler ile 25 ve daha fazla yıl deneyime sahip olarak uzman öğretmen ünvanını almış olan öğretmen grupları karşılaştırıldığında bulguların yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine benzer şekilde ortaya çıkması beklendik bir bulgudur. Ancak yaş ve mesleki kıdem değişkeninden farklı olarak kariyer basamağı değişkeninde kaygı alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmakadır. Bunun nedeninin uzman öğretmen grubunun çalışmaya katılan diğer öğretmenler arasında yaşça en büyükleri olması ve bu nedenle teknoloji ile en geç tanışmış grup olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Eğitim durumları

İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri ile eğitim durumları arasındaki bir ilişki bulunup bulunmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve Alt Boyutları	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Teknoloji Kabul Ölçeği	Eğitim Fakültesi	68	4,03	0,61	0,320	0,727
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	3,93	0,58		
	Yüksek Lisans	10	3,98	0,52		
Algılanan Kullanışlılık	Eğitim Fakültesi	68	4,07	0,76	0,708	0,495
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	3,89	0,72		
	Yüksek Lisans	10	4,13	0,60		
Algılanan Kullanım Kolaylığı	Eğitim Fakültesi	68	4,06	0,78	1,357	0,262
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	3,77	0,86		
	Yüksek Lisans	10	3,97	0,96		
Kullanıma Yönelik Tutum	Eğitim Fakültesi	68	4,32	0,66	0,865	0,424
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	4,13	0,62		
	Yüksek Lisans	10	4,28	0,48		
Davranışsal Niyet	Eğitim Fakültesi	68	4,25	0,73	0,121	0,887
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	4,18	0,61		
	Yüksek Lisans	10	4,25	0,49		
Kolaylaştırıcı Durumlar	Eğitim Fakültesi	68	3,25	1,10	0,406	0,667
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	3,30	0,91		
	Yüksek Lisans	10	3,57	0,96		
Algılanan Eğlence	Eğitim Fakültesi	68	3,81	0,87	0,575	0,565
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	3,60	0,89		
	Yüksek Lisans	10	3,70	0,92		
Öz-Yeterlik	Eğitim Fakültesi	68	4,20	0,59	0,755	0,473
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	4,04	0,70		
	Yüksek Lisans	10	4,23	0,45		
Teknolojik Karmaşa	Eğitim Fakültesi	68	3,88	0,97	0,756	0,472
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	3,87	0,81		
	Yüksek Lisans	10	3,50	0,82		
Uygunluk	Eğitim Fakültesi	68	4,34	0,78	0,074	0,929
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	4,28	0,67		
	Yüksek Lisans	10	4,30	0,51		
Kaygı	Eğitim Fakültesi	68	4,14	1,01	0,453	0,637
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	4,04	0,95		
	Yüksek Lisans	10	3,83	0,86		
Öznel Norm	Eğitim Fakültesi	68	3,92	0,83	0,340	0,712
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	4,06	0,62		
	Yüksek Lisans	10	3,90	0,80		

**** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, F: One Way ANOVA Testi, Fark: Tukey/Games-Howell**

İngilizce öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile teknoloji kabul düzeyi puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$). Bulgulara göre istatistiksel olarak bir anlam ifade etmese de eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenler ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre teknoloji kabul düzeyleri (eğitim fakültesi mezunu $\bar{x} = 4,03$; eğitim fakültesi dışı mezunu $\bar{x} = 3,93$; yüksek lisans $\bar{x} = 3,98$) daha yüksektir. İngilizce öğretmenlerinin eğitim düzeyi

dağılımlarına göre hiçbir alt boyutta puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Çalışmanın bu bulguları alan yazında yer alan diğer araştırma sonuçlarına paralellik göstermektedir (Okat, 2022; Sırakaya, 2019; Hatipoğlu, 2018). Bunun yanında Yavuz (2017) öğretmenlerin Facebook kullanımını araştırmaya yönelik yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerinin eğitim durumunun algılanan kullanım kolaylığı ve kullanım niyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğuna işaret etmiştir. Ek olarak, Durak ve Seferoğlu (2017) araştırmasında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin teknoloji yeterlik düzeylerinin diğer gruplardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Görev Yapılan Kurum

İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri ile görev yaptıkları kademe arasındaki ilişki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kademeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve Alt Boyutları	Kademe	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Teknoloji Kabul Ölçeği	İlkokul	26	4,23	,56	2,765	0,068	-
	Ortaokul	46	3,93	,61			
	Lise	36	3,91	,56			
Algılanan Kullanışlılık	İlkokul	26	4,29	,68	2,242	0,111	-
	Ortaokul	46	3,95	,73			
	Lise	36	3,94	,75			
Algılanan Kullanım Kolaylığı	İlkokul	26	4,22	,99	1,764	0,176	-
	Ortaokul	46	3,84	,78			
	Lise	36	3,96	,73			
Kullanıma Yönelik Tutum	İlkokul ^A	26	4,57	,55	4,265	0,017*	A>B, C
	Ortaokul ^B	46	4,15	,66			
	Lise ^C	36	4,19	,60			
Davranışsal Niyet	İlkokul ^A	26	4,52	,56	3,518	0,033*	A>B
	Ortaokul ^B	46	4,10	,74			
	Lise ^C	36	4,18	,62			
Kolaylaştırıcı Durumlar	İlkokul	26	3,51	,85	1,962	0,146	-
	Ortaokul	46	3,38	1,04			
	Lise	36	3,03	1,11			
Algılanan Eğlence	İlkokul ^A	26	4,14	,85	4,358	0,015*	A>C
	Ortaokul ^B	46	3,69	,88			
	Lise ^C	36	3,51	,81			

(Devam ediyor)

Tablo 12 (Devam)

İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Görev Yaptıkları Kademeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve Alt Boyutları	Kademe	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Öz-Yeterlik	İlkokul ^A	26	4,45	,57	4,108	0,019*	A>B, C
	Ortaokul ^B	46	4,09	,57			
	Lise ^C	36	4,04	,64			
Teknolojik Karmaşa	İlkokul	26	3,86	1,00	0,037	0,964	-
	Ortaokul	46	3,81	,98			
	Lise	36	3,86	,77			
Uygunluk	İlkokul	26	4,50	,71	1,121	0,330	-
	Ortaokul	46	4,24	,84			
	Lise	36	4,29	,56			
Kaygı	İlkokul	26	4,17	1,09	0,528	0,592	-
	Ortaokul	46	3,97	,97			
	Lise	36	4,17	,90			
Öznel Norm	İlkokul	26	4,12	,82	1,094	0,339	-
	Ortaokul	46	3,97	,78			
	Lise	36	3,82	,73			

** $p<0,01$, * $p<0,05$, F: One Way ANOVA Testi, Fark: Tukey/Games-Howell

İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kademeler ile teknoloji kabul düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin, ilkokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerine göre teknoloji kabul düzeylerinden (ilkokul $\bar{x}=4,23$; ortaokul $\bar{x}=3,93$; lise $\bar{x}=3,91$) daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. İngilizce öğretmenlerinin hem kullanıma yönelik tutum ve öz-yeterlik hem de davranışsal niyet ve algılanan eğlence alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Algılanan kullanılabilirlik, algılanan kullanım kolaylığı, kolaylaştırıcı durumlar, teknolojik karmaşa, uygunluk, kaygı ve öznel norm alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı sayılabilecek bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Alan yazına bakıldığında özellikle İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeylerini görev yapılan kurum değişkenine göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Sırakaya (2019) çeşitli branşlardan öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerini özel veya kamu kurumunda çalışması bağlamında incelemiş ve kuruma göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aktürk ve Delen (2020) ise ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ilkokul ve ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinin lise kademesinde görev yapanlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yavuz (2017) ise okul

öncesi öğretmenlerinin anasınıfı ya da anaokulunda çalışma bağlamında teknoloji kabul düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

b. İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşleri ve Çeşitli Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde İngilizce öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerini belirlemeye ilişkin bulgular yer almakta ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, kariyer basamakları, eğitim durumları ve görev yapılan kademe değişkenleri ile ilişkisi incelenmektedir. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği'ne (DI-QUEST) ilişkin tanımlayıcı istatistikî bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçekler ve Alt Boyutları	n	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss
Farklılaştırılmış Öğretim Görüş Ölçeği	108	2,96	6,12	4,46	0,69
Gelişim Anlayışı	108	2,00	7,00	5,33	1,13
Etik Alan	108	1,00	5,60	3,15	1,21
Esnek Gruplama	108	1,88	7,00	5,07	1,06
Çıktı-Girdi	108	2,00	7,00	4,45	1,26
İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profili	108	2,00	7,00	4,30	1,31

Min.: Minimum Puan, Max.: Maximum Puan, $\bar{X}$: Aritmetik Ortalama, ss: Standart

Sapma

İngilizce Öğretmenlerine uygulanan Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeğinin puan ortalaması aralığı 1-7'dir. Hesaplanan en düşük puan 2,96 ve en yüksek puan 6,12'dir. Grubun puan ortalaması ise 4,46 olarak bulunmuştur. Puan ortalamasının yükselmesi, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemlerine daha fazla açık olduklarını göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin iyi seviyede ($\bar{x}$ =4,46) olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlara bakıldığında gelişim anlayışı ($\bar{x}$ = 5,33) ve

esnek gruplamaya ($\bar{x}= 5,07$) ilişkin görüşlerinin iyi; çıktı-girdi ($\bar{x}= 4,45$) ve ilgi, hazırlık ve öğrenme profili ($\bar{x}= 4,30$) görüşlerinin orta seviye olduğu görülmektedir. Etik alan alt boyutuna dair ise öğretmen görüşleri ($\bar{x}= 3,15$) düşüktür.

Alan yazında çalışma grubu özellikle İngilizce öğretmenleri olan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında Gülay (2021) ve Demirkaya (2018) sınıf öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeyi algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Burkett (2013) de benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmiştir. Ancak Davis (2013) çalışmasında bu düzeyin sınıf öğretmenleri için kısmen yeterli olduğunu bulmuştur. Özkanoglu (2015) okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırmanın faydalarına inandıkları ve bunu uygulamalarına yansıtıklarını ortaya koymuştur. Farklı branş öğretmenleri ile yapılan araştırmalara bakıldığında ise Çam (2013) ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada farklılaştırılmış öğretim uygulama algı düzeylerinin orta; Kozikoğlu ve Bekler (2018) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yüksek olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Öztürk ve Mutlu (2017) da sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinde bu düzeyin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bayram (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu algıya sahip olduğunu ancak bilgi düzeyi ve sınıf içi uygulamaların yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında Yılmaz (2021) tarafından yürütülen çalışmanın sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi öğrenci farklılıklarını dikkate alan bir eğitim yaklaşımı olarak kabul ettiklerini belirtmiştir. Tokatlı (2022) ise öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanmakta kısmen deneyimli olduğu ancak daha fazla teorik bilgi ve daha serbest öğretim ortamlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda yapılan bu çalışma sonucunun alan yazında yapılmış diğer çalışmalar ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, kariyer basamakları, eğitim durumları ve görev yapılan kademe değişkenlerine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular sırasıyla Tablo 14 -19 arasında verilmiştir.

Cinsiyet

İlk olarak İngilizce öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Farklılaştırılmış Öğretim Görüş Ölçeği	Kadın	74	4,55	0,70	1,988	0,049*
	Erkek	34	4,27	0,64		
Gelişim Anlayışı	Kadın	74	5,33	1,20	-0,061	0,951
	Erkek	34	5,34	0,96		
Etik Alan	Kadın	74	3,20	1,19	0,640	0,523
	Erkek	34	3,04	1,28		
Esnek Gruplama	Kadın	74	5,14	1,03	1,001	0,319
	Erkek	34	4,92	1,10		
Çıktı-Girdi	Kadın	74	4,53	1,24	0,945	0,347
	Erkek	34	4,28	1,30		
İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profili	Kadın	74	4,50	1,34	2,381	0,019*
	Erkek	34	3,86	1,14		

**p<0,01, *p<0,05, t: Bağımsız Örneklem için t Testi

İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet dağılımlarına göre Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüş Ölçeği puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bulgulara bakıldığında, kadın öğretmenlerin ($\bar{x}= 4,55$), erkek öğretmenlere ($\bar{x}= 4,27$) göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri ortalama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet dağılımlarına göre ilgi, hazırlık ve öğrenme profili alt boyut puanları arasında (kadın $\bar{x}= 4,50$; erkek $\bar{x}= 3,86$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Ancak öğretim felsefesi ve uygulama ilkelerine dair olan gelişim anlayışı, etik alan, esnek gruplama ve çıktı-girdi alt başlıklarında cinsiyetler arasında anlamlı farklılık bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Alan yazına bakıldığında kadın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim algılarının ve uygulamalarının daha yüksek olduğunu söyleyen çalışmaların (Gülay, 2021; Demirkaya, 2018; Gülay ve Altun, 2022; Eren-Tuzkan, 2019; Bayram 2019) yanında cinsiyetler arasında herhangi bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Öztürk ve Mutlu, 2017; King, 2010; Kozikoğlu ve Bekler, 2018). Alt boyutlar yorumlandığında ise kadın İngilizce öğretmenlerinin ilgi, hazırlık ve öğrenme profili alt boyutunda daha yüksek puan alması farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına daha fazla yer verdiklerini göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu alan yazındaki kimi çalışmalar ile benzerlik gösterse de bazıları ile farklılıklar göstermektedir. Bu

değişkeninin ileride başka çalışmalarda kullanılarak ulaşılan sonuçların karşılaştırılması cinsiyet ve farklılaştırılmış öğretim arasındaki ilişkinin daha iyi açıklanmasına yardımcı olabilir.

Yaş

İngilizce öğretmenlerinin yaş dağılımlarına göre Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin görüşleri arasındaki ilişki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve Alt Boyutları	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Farklılaştırılmış Öğretim Görüş Ölçeği	20-29 yaş	39	4,65	0,66	2,609	0,078	-
	30-39 yaş	44	4,40	0,72			
	40 ve üzeri yaş	25	4,27	0,66			
Gelişim Anlayışı	20-29 yaş	39	5,61	1,06	2,428	0,093	-
	30-39 yaş	44	5,29	1,04			
	40 ve üzeri yaş	25	4,99	1,30			
Etik Alan	20-29 yaş ^A	39	2,77	1,25	3,608	0,031*	C>A
	30-39 yaş ^B	44	3,27	1,23			
	40 ve üzeri yaş ^C	25	3,54	1,00			
Esnek Gruplama	20-29 yaş	39	5,24	1,11	0,738	0,481	-
	30-39 yaş	44	4,97	1,02			
	40 ve üzeri yaş	25	5,00	1,04			
Çıktı-Girdi	20-29 yaş ^A	39	4,95	1,23	6,459	0,002**	A>C
	30-39 yaş ^B	44	4,35	1,22			
	40 ve üzeri yaş ^C	25	3,87	1,11			
İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profili	20-29 yaş ^A	39	4,79	1,21	5,747	0,004**	A>C
	30-39 yaş ^B	44	4,17	1,36			
	40 ve üzeri yaş ^C	25	3,74	1,13			

** $p<0,01$, * $p<0,05$, F: One Way ANOVA Testi, Fark: Tukey/Games-Howell

İngilizce öğretmenlerinin yaş dağılımlarına göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da 20-29 yaş ($\bar{x}= 4,65$) olan öğretmenlerin, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre (30-39 yaş $\bar{x}= 4,40$; 40 ve üzeri yaş $\bar{x}= 4,27$) ortalama puanları daha yüksektir. İngilizce öğretmenlerinin yaş dağılımlarına göre Etik Alan alt

boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 40 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerin, 20-29 yaş aralığında olan öğretmenlere göre etik alan puanlarının daha yüksek olması (40 ve üzeri yaş $\bar{x}= 3,54$; 20-29 yaş $\bar{x}= 2,77$) MEB tarafından belirlenmiş öğretim programının uygulanmasına olan bağlılığının daha fazla olduğunu ve eğitimdeki teftişlerin (müfettiş kontrolleri gibi) farklılaştırma üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. İngilizce öğretmenlerinin yaşa göre çıktı-girdi ve ilgi, hazırlık ve öğrenme profili puanları arasında anlamlı farklılık olduğuna işaret edilmiştir ($p<0,05$). İngilizce öğretmenlerinin yaşa göre gelişim anlayışı ve esnek gruplama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Gülay (2021) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin yaş grupları ile farklılaştırılmış öğretim görüşleri arasında farklılık olmadığını belirtmektedir. Alt boyut puanlarına bakıldığında 20-29 yaş arası öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi öğretim süreci ve değerlendirme uygulamalarına daha fazla görülmektedir. Yaş grupları arasındaki bu farklılık genç öğretmenlerin teknolojiyi daha etkili kullanabilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Yüksek yaş grubundaki öğretmenlerin de etik alan alt boyutunda daha yüksek puan almış olmaları programa bağlılıklarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sakallıoğlu ve Özüdoğru (2022) da yaptıkları çalışmada 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin öğretim programına bağlılığının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Aynı çalışmada genç öğretmenlerin program farklılıklarını daha kolay benimsediği gösterilmiştir. Bu çalışmada da etik alan alt boyutu altında benzer yorumlar yapılması mümkündür. Alan yazında öğretmenlerin yaşı ile farklılaştırılmış öğretime dair görüşleri arasındaki ilişkiyi araştıran başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Mesleki Kıdem

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasındaki ilişki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Farklılaştırılmış Öğretim Görüş Ölçeği	1-5 yıl ^A	41	4,50	,68	5,249	0,002**	B>C, D
	6-10 yıl ^B	16	4,94	,73			
	11-15 yıl ^C	31	4,40	,59			
	16 yıl ve üzeri ^D	20	4,08	,65			
Gelişim Anlayışı	1-5 yıl ^A	41	5,54	1,05	3,920	0,011*	A, B>D
	6-10 yıl ^B	16	5,83	,89			
	11-15 yıl ^C	31	5,20	1,19			
	16 yıl ve üzeri ^D	20	4,72	1,12			
Etik Alan	1-5 yıl ^A	41	2,81	1,24	2,940	0,037*	D>A
	6-10 yıl ^B	16	3,01	1,08			
	11-15 yıl ^C	31	3,31	1,32			
	16 yıl ve üzeri ^D	20	3,72	,85			
Esnek Gruplama	1-5 yıl	41	5,07	1,16	1,680	0,176	-
	6-10 yıl	16	5,50	1,03			
	11-15 yıl	31	5,08	,99			
	16 yıl ve üzeri	20	4,71	,90			
Çıktı-Girdi	1-5 yıl ^A	41	4,64	1,32	4,698	0,004**	A, B>D
	6-10 yıl ^B	16	5,08	,95			
	11-15 yıl ^C	31	4,39	1,24			
	16 yıl ve üzeri ^D	20	3,67	1,04			
İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profili	1-5 yıl ^A	41	4,57	1,26	8,691	0,000**	A, B>D
	6-10 yıl ^B	16	5,27	1,24			B>C
	11-15 yıl ^C	31	4,00	1,07			
	16 yıl ve üzeri ^D	20	3,41	1,16			

** $p<0,01$, * $p<0,05$, F: One Way ANOVA Testi, Fark: Tukey/Games-Howell

İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). 6-10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 11-15 yıl aralığında ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre (6-10 yaş $\bar{x}=4,94$; 11-15 yıl $\bar{x}=4,40$; 16 yıl ve üzeri $\bar{x}=4,08$) ortalama puanları daha yüksektir. İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem dağılımlarına göre gelişim anlayışı, çıktı-girdi, ilgi, hazırlık ve öğrenme profili puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür ($p<0,05$). 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre gelişim anlayışı,

çıktı-girdi, ilgi, hazırlık ve öğrenme profili puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdem dağılımlarına göre etik alan puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla etik alan puanlarının (16 yıl ve üzeri $\bar{x}= 3,72$; 1-5 yıl $\bar{x}= 2,81$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem dağılımlarına göre esnek gruplama puanları arasında farklılık bulunmamıştır ($p<0,05$).

Alan yazın incelendiğinde mesleki deneyimin öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair algı ve görüşlerinde farklılık yaratmadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Gülay, 2021; Gaitas ve Martins, 2017; Öztürk ve Mutlu, 2017). Demirkaya (2018) sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulama algı düzeylerini incelediği çalışmada 0-5 yıldır çalışan öğretmenlerin 6-10 yıllık deneyimi olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında aynı çalışmada 31 ve üzeri yıl deneyime sahip öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algı düzeylerinin geri kalan 6-10, 11-15, 16-20 ve 21-25 yıl arası deneyime sahip sınıf öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bayram (2019) da sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda görev süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerin geri kalan gruplara göre sınıf içi materyalleri, etkinlikleri ve ölçme değerlendirme yöntemlerini daha sık farklılaştırdığını ortaya koymaktadır. Etik alan alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın nedeninin deneyimi dolayısıyla yaşı daha fazla olan öğretmenlerde program bağlılığının daha yüksek olması olduğu söylenebilir.

Kariyer basamakları

İngilizce öğretmenlerinin kariyer basamaklarına göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasındaki ilişki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 17’te verilmiştir.

Tablo 17

İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerinin Kariyer Basamaklarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve Alt Boyutları	Kariyer Basamağı	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Farklılaştırılmış Öğretim Görüş Ölçeği	Öğretmen	55	4,54	0,67	2,050	0,134	-
	Uzman Öğretmen	45	4,45	0,73			
	Başöğretmen	8	4,01	0,54			
Gelişim Anlayışı	Öğretmen	55	5,52	1,01	2,296	0,106	-
	Uzman Öğretmen	45	5,21	1,22			
	Başöğretmen	8	4,71	1,20			
Etik Alan	Öğretmen	55	2,90	1,23	2,635	0,076	-
	Uzman öğretmen	45	3,37	1,18			
	Başöğretmen	8	3,65	1,03			
Esnek Gruplama	Öğretmen	55	5,08	1,10	0,501	0,607	-
	Uzman Öğretmen	45	5,13	1,03			
	Başöğretmen	8	4,72	0,94			
Çıktı-Girdi	Öğretmen	55	4,65	1,23	2,410	0,095	-
	Uzman Öğretmen	45	4,36	1,27			
	Başöğretmen	8	3,67	1,20			
İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profili	Öğretmen ^A	55	4,62	1,25	5,446	0,006**	A>C
	Uzman Öğretmen ^B	45	4,10	1,32			
	Başöğretmen ^C	8	3,19	0,87			

** $p<0,01$, * $p<0,05$, F: One Way ANOVA Testi, Fark: Tukey/Games-Howell

İngilizce öğretmenlerinin kariyer basamaklarına göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). İstatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da öğretmen ($\bar{x}= 4,54$) olan katılımcıların, uzman öğretmen ($\bar{x}= 4,45$) ve başöğretmen ($\bar{x}= 4,01$) olan katılımcılara göre ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İlgi, hazırlık ve öğrenme profili alt boyut puanları arasında İngilizce öğretmenlerinin kariyer basamaklarına göre anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bulgular, öğretmen olan katılımcıların, başöğretmen olan katılımcılara göre ilgi, hazırlık ve öğrenme profili alt boyut puanlarının (öğretmen $\bar{x}= 4,62$; başöğretmen $\bar{x}= 3,19$) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kariyer basamaklarına göre İngilizce öğretmenlerinin gelişim anlayışı, etik alan, esnek gruplama ve çıktı-girdi alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Alt boyutlara değerlendirildiğinde öğretmen olan katılımcıların sınıf içinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına diğer gruplardan daha fazla yer verdiği

görülmektedir. Alan yazında öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre farklılaştırılmış öğretime dair görüşlerini inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Eğitim Düzeyi

İngilizce öğretmenlerinin eğitim düzeyi ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasındaki ilişki tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 18’te verilmiştir.

Tablo 18

İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçek ve Alt Boyutları	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Farklılaştırılmış Öğretim Görüş Ölçeği	Eğitim Fakültesi	68	4,44	0,70	0,292	0,747
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	4,44	0,70		
	Yüksek Lisans	10	4,62	0,69		
Gelişim Anlayışı	Eğitim Fakültesi	68	5,36	1,07	0,831	0,439
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	5,16	1,18		
	Yüksek Lisans	10	5,67	1,35		
Etik Alan	Eğitim Fakültesi	68	3,04	1,21	2,230	0,113
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	3,53	1,11		
	Yüksek Lisans	10	2,78	1,41		
Esnek Gruplama	Eğitim Fakültesi	68	4,97	1,04	1,469	0,235
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	5,14	1,01		
	Yüksek Lisans	10	5,56	1,24		
Çıktı-Girdi	Eğitim Fakültesi	68	4,54	1,37	0,629	0,535
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	4,23	1,01		
	Yüksek Lisans	10	4,53	1,22		
İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profili	Eğitim Fakültesi	68	4,41	1,30	1,023	0,363
	Eğitim Fakültesi Dışı Mezuniyet	30	4,01	1,36		
	Yüksek Lisans	10	4,42	1,17		

**** $p < 0,01$, * $p < 0,05$, F: One Way ANOVA Testi, Fark: Tukey/Games-Howell**

İngilizce öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmasa da yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x} = 4,62$), eğitim fakültesinden ($\bar{x} = 4,44$) ve eğitim fakültesi mezun olmayan ($\bar{x} = 4,44$) öğretmenlere göre ortalama puanlarını daha yüksektir.

Çam (2013) çeşitli branşlardan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama algılarını incelediği çalışma sonucunda öğretim düzeyleri ile uygulama algıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bayram (2019) da sosyal bilgiler

öğretmenleri olan katılımcılardan lisans mezunu olanların ön lisans mezunu olan katılımcılara göre ders materyal ve yöntemlerini daha fazla farklılaştırdığını belirtmektedir. Alan yazında farklılaştırılmış öğretime dair görüşler ve öğrenim durumu ilişkisini araştıran başka bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Bunun yanında Gülay (2021) ve Demirkaya (2018) da bu değişkene benzer şekilde katılımcıların mezun oldukları fakülteleri dikkate alarak çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmaların sonucunda Gülay (2021) eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin öğretim süreçlerini farklılaştırmaya algılarının başka fakülte türlerinden mezun olan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bununla beraber Demirkaya (2018)'nin çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair algılarının eğitim fakültesinden mezun olup olmama değişkeni ile farklılık göstermediği belirtilmiştir. Bu çalışma ile eğitim fakültesi mezunu olma durumunun öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ve eğitim felsefesi yönünden diğer gruplardan daha farklı bir yaklaşıma sahip olmadığı görülmektedir.

Görev yapılan kademe

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin görev yaptığı kademeye göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasındaki ilişki analiz edilmiş ve bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Kademeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve Alt Boyutları	Kademe	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Farklılaştırılmış Öğretim Görüş Ölçeği	İlkokul	26	4,67	0,76	1,641	0,199
	Ortaokul	46	4,37	0,69		
	Lise	36	4,43	0,64		
Gelişim Anlayışı	İlkokul	26	5,54	1,22	0,669	0,514
	Ortaokul	46	5,22	1,08		
	Lise	36	5,33	1,14		
Etik Alan	İlkokul	26	2,70	1,29	2,440	0,092
	Ortaokul	46	3,31	1,12		
	Lise	36	3,28	1,23		
Esnek Gruplama	İlkokul	26	5,46	1,27	2,321	0,103
	Ortaokul	46	4,94	1,04		
	Lise	36	4,97	,85		

(Devam ediyor)

Tablo 19 (Devam)

İngilizce Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Kademeye Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Ölçekler ve Alt Boyutları	Kademe	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Çıktı-Girdi	İlkokul	26	4,85	1,16	1,682	0,191
	Ortaokul	46	4,34	1,26		
	Lise	36	4,31	1,31		
İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profili	İlkokul	26	4,73	1,32	2,174	0,119
	Ortaokul	46	4,07	1,35		
	Lise	36	4,27	1,21		

***p<0,01, *p<0,05, F: One Way ANOVA Testi, Fark: Tukey/Games-Howell*

İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kademeye göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmasa da ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}= 4,67$), ortaokul ($\bar{x}= 4,37$) ve liselerde ($\bar{x}= 4,43$), görev yapan öğretmenlere göre ortalama puanları daha yüksektir. Ölçeğin alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı gösterilmiştir ($p>0,05$).

Alan yazında farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenler ile yapılan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda katılımcıların farklı sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair yeterlik ve uygulama algı düzeylerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Gülay, 2021; Demirkaya, 2018). Başka bir çalışmada farklılaştırılmış öğretim yetkinlik ve uygulama düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada özel kurumlar ve kamuda çalışan öğretmenler arasında farklılık bulunmadığı ancak özel okullarda çalışan öğretmenlerin uygulama düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Çam ve Acat, 2023). Bir başka deyişle özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin diğer merkezi okullara nispeten daha yüksek uygulama düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

c. İngilizce Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Düzeyinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyi ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.



Tablo 20

Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği, Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği ve Ölçeklerin Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Değişkenler	Kat Sayı	Ö-TKÖ	AK	AKK	KYT	DN	KD	AE	ÖY	TK	U	K	ÖN	FÖGÖ	GA	EA	EG	ÇG	İHÖ
Teknoloji Kabul Ölçeği	r	1																	
Algılanan Kullanışlılık	p	0,809**	1																
Algılanan Kullanım Kolaylığı	p	0,819**	0,693**	1															
Kullanıma Yönelik Tutum	p	0,924**	0,782**	0,793**	1														
Davranışsal Niyet	p	0,905**	0,764**	0,742**	0,873**	1													
Kolaylaştırıcı Durumlar	p	0,489**	0,300**	0,228*	0,418**	0,451**	1												
Algılanan Eğlence	p	0,881**	0,724**	0,741**	0,853**	0,778**	0,415**	1											
Öz-Yeterlik	p	0,818**	0,646**	0,722**	0,773**	0,783**	0,332**	0,767**	1										
Teknolojik Karmaşa	p	0,603**	0,412**	0,413**	0,446**	0,456**	0,100	0,358**	0,354**	1									
Uygunluk	p	0,776**	0,537**	0,543**	0,712**	0,724**	0,352**	0,654**	0,640**	0,458**	1								
Kaygı	p	0,625**	0,356**	0,495**	0,461**	0,427**	0,081	0,428**	0,383**	0,736**	0,404**	1							
Öznel Norm	p	0,630**	0,447**	0,449**	0,551**	0,522**	0,244*	0,528**	0,490**	0,224*	0,505**	0,360**	1						
Farklılaştırılmış Öğretim Görüş Ölçeği	p	0,503**	0,431**	0,397**	0,513**	0,477**	0,340**	0,418**	0,354**	0,178	0,259**	0,354**	0,405**	1					
Gelişim Anlayışı	p	0,452**	0,394**	0,393**	0,429**	0,453**	0,237*	0,371**	0,290**	0,308**	0,291**	0,325**	0,202*	0,685**	1				
Etik Alan	p	-0,365**	-0,306**	-0,354**	-0,372**	-0,343**	-0,110	-0,360**	-0,324**	-0,294**	-0,275**	-0,179	-0,101	-0,123	-0,408**	1			
Esnek Gruplama	p	0,445**	0,327	0,294**	0,451**	0,438**	0,264**	0,364**	0,317**	0,273**	0,239*	0,374**	0,303**	0,753**	0,669**	-0,488**	1		
Çıktı-Girdi	p	0,530**	0,468	0,471**	0,513**	0,446**	0,317**	0,476**	0,433**	0,199*	0,333**	0,285**	0,440**	0,682**	0,383**	-0,289**	0,370**	1	
İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profili	p	0,465**	0,442	0,439**	0,504**	0,437**	0,297**	0,422**	0,357**	0,098	0,240*	0,241*	0,349**	0,871**	0,496**	-0,204*	0,500**	0,686**	1

****p<0,01, *p<0,05, r: Korelasyon katsayısı, TKÖ: Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği, AK: Algılanan Kullanışlılık, AKK: Algılanan Kullanım Kolaylığı, KYT: Kullanıma Yönelik Tutum, DN: Davranışsal Niyet, KD: Kolaylaştırıcı Durumlar, AE: Algılanan Eğlence, ÖY: Öz-Yeterlik, TK: Teknolojik Karmaşa, U: Uygunluk, K: Kaygı, ÖN: Öznel Norm, FÖGÖ: Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği, GA: Gelişim Anlayışı, EA: Etik Alan, EG: Esnek Gruplama, ÇG: Çıktı-Girdi, İHÖ: İlgi, Hazırlık ve Öğrenme Profili**

İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). İngilizce öğretmenlerinin “Teknoloji Kabul Ölçeği”nin tüm alt boyutlarına ait puanları ile “Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği”nin *gelişim anlayışı, esnek gruplama, çıktı-girdi ve ilgi, hazırlık ve öğrenme profili* alt boyutlarına ait puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$). Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyi puanları ile *etik alan* puanları arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$). Bu bulgulara göre, İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyi arttıkça, farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşleri, gelişim anlayışı, esnek gruplama, çıktı-girdi ve ilgi, hazırlık ve öğrenme profili alt boyutlarına ait puanları da artış göstermektedir. Bir başka deyişle, çalışmanın bulguları öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyi arttıkça farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin de arttığını göstermektedir. Ek olarak, programa sıkı bağlılığı ve program uygulamasının teftiş sürecine dair öğretmen görüşlerini kapsayan etik alan puanlarının teknoloji kabul düzeyi ile negatif ilişkide olması; öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri arttıkça öğretim programını katı bir şekilde uymaktan uzaklaştıklarını göstermektedir.

İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeylerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı basit regresyon analizi ile incelenmiştir. Regresyon modelinde, Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri bağımlı değişken ve Öğretmenlerin Teknoloji Kabul düzeyleri bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeylerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Görüşlerini Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Std.Hata	β (Beta)	t	p	% 95 Güven Aralığı	
						Üst	Alt
(Sabit)	52,600	9,932		5,296	0,000*	72,293	32,908
Teknolojik Kabul	0,398	0,066	0,503	5,992	0,000*	0,530	0,266

$R=0,503$ Adj. $R^2=0,253$, $F(1,106)=35,909$, $p=0,000$, $p<0,001$

Bağımlı Değişken: Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yapılan regresyon analizi sonucunda modelin, istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($F(1,106) = 35,909, p < 0,01$). İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri, farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerindeki değışimlerinin %25,3'ünü açıklamaktadır.

Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeylerinin, farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin önemli bir yordayıcısı olduğu görölmüştür. Bu model, çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri arttıkça farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin arttığını göstermektedir. Alan yazına bakıldığında teknoloji kabul durumu ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının birlikte kullanıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerini çeşitli sosyo-demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı, kariyer basamakları, eğitim durumu, görev yapılan kademe) çerçevesinde açıklanması ve bu iki yaklaşımın birbiri ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler verilmektedir.

Sonuçlar

Bu başlık altında araştırma bulgularının analiz ve yorumlanması sonucunda aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

1. İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeylerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı, kariyer basamakları, eğitim durumu ve görev yapılan kademe değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda,
 - a) kadın ve erkek öğretmenler arasında teknoloji kabul düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.
 - b) 20-29 yaş ve 30-39 yaş aralığında olan öğretmenlerin, 40 ve üzeri yaşta olan öğretmenlere göre, 20-29 yaş aralığında olan öğretmenlerin, 30-39 yaş aralığında olan öğretmenlere göre teknoloji kabul düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
 - c) mesleki kıdem yılları 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında öğretmenlerin, 11-15 yıl aralığında ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre teknoloji kabul düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
 - d) öğretmenlerin, uzman öğretmen ve başöğretmenlere göre teknoloji kabul düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

- e) öğretmenlerin eğitim durumlarına göre teknoloji kabul düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.
 - f) görev yapılan kademeye göre öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.
3. İngilizce öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.
4. İngilizce öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşleri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı, kariyer basamakları, eğitim durumu ve görev yapılan kademe değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda,
- a) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretim görüşlerinin daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.
 - b) öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.
 - c) mesleki kıdem yılları 6-10 yıl aralığında bulunan öğretmenlerin 11-15 ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin yüksek olduğu bulunmuştur.
 - d) öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.
 - e) öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.
 - f) görev yapılan kademeye göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.
5. İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur
6. İngilizce öğretmenlerinin teknolojik kabul düzeyleri, onların farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri arttıkça farklılaştırılmış öğretime dair görüş ve uygulamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonuçlarına göre uygulamaya yönelik ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler verilmektedir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerinin yaş, mesleki kıdem ve bulunulan kariyer basamağına göre farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin de cinsiyet ve mesleki kıdeme göre farklılaştığı ortaya konulmuştur. Bu konuda yapılacak mesleki gelişim çalışmalarında bu bağımsız değişkenler de dikkate alınarak öğretmenlere farklılaştırılmış mesleki gelişim olanaklarının sunulması gerekliliği açıkça görülmektedir. Gerekli düzenlemelerin bu sonuçlar ışığında yapılması önerilmektedir.
2. Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin yordayıcısıdır. Bu nedenle farklılaştırılmış öğretime ilişkin mesleki gelişim olanakları içerisinde teknoloji kabul durumu ve kullanımının da bir değişken olarak dikkate alması önerilmektedir.

İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma ile İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretime dair görüşleri ve arasındaki ilişki incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda öğretmenlerin uygulama süreçlerinde bu değişkenlerin ilişkisi ve birbirini nasıl etkiledikleri nitel araştırma yöntemleri kullanılarak daha derinlemesine araştırılabilir.
2. Bu araştırma kapsamında veriler yalnızca İngilizce öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırma farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerden oluşturulacak bir örneklem grubu ile de gerçekleştirilebilir. Böylece görev yapılan branşın öğretmenlerinin teknoloji kabul düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretime dair görüşleri üzerinde bir etkisi olup olmadığı ortaya konulabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgül, K. ve Diri, E. (2020). Matematik öğretmen adaylarının mobil öğrenmeyi benimseme düzeylerinin yeniliğin yayılması teorisi çerçevesinde incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-21.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In *Action control: from cognition to behavior* (pp. 11-39). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2005). *E-Book: Attitudes, Personality and Behaviour*. McGraw-Hill Education (UK).
- Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(5), 453-474.
- Akgündüz, D., & Bağdiken, P. (2018). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüven Düzeylerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 535-566. <https://doi.org/10.17152/gefad.357224>
- Aktürk, A. O., ve Delen, A. (2020). Öğretmenlerin Teknoloji Kabul Düzeyleri ile Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 67-80.
- Al Shammari, K. (2017). Computer Anxiety of the Instructional Technologies Acceptance in Primary Classroom Teachers in the University of Hail. *International Journal of Information Research and Review*, 4 (4), 4122-4127.
- Altan, M. Z., (1999). Çoklu zekâ kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(17), 105-117.
- Aras, İ. (2018). *The Impact of Differentiated Instruction on Learner Motivation, Behaviour, and Achievement in Middle School Reading Classes* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Ardıç, M. A. (2021). Examination of Turkish mathematics teachers technology integration levels and their self-confidence in TPACK. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 31-49.
- Aşıroğlu, S. C. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960.

- Avcı, Ö. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarısı üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim* (4. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Avcu, D. Ü. ve Gökdaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin kabul ve kullanım niyetleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 42-59.
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim program, ders ve materyal tasarımı*. Eğitim Yayınevi.
- Aymen-Peker, E., Taş, E., Apaydın, Z., & Akman, E. (2014). Fen ve Teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesi için düşünme ajandası (öğrenci günlüğü) tutulması ve tutulan ajandaların öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkileri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 8-27.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986 (23-28).
- Baş, G. (2010). Beyin temelli öğrenme yönteminin İngilizce dersinde öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2), 488-507.
- Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 7-15.
- Batur, Z. ve Uygun, K. (2012). İki neslin bir kavram algısı: Teknoloji. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 74-88. <https://doi.org/10.12780/UUSBD106>
- Bayram, B. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Algı ve Tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Becit İşçitürk, G. ve Coşkunserçe, O. (2022). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Teknoloji Kabul ve Kullanımlarına İlişkin Görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.35346/aod.1098259>
- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bilgici, B. G. ve Ünver, N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji
- Bruer, J. T. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, 26(8), 4-16.
- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice*. (PhD Thesis) Oklahoma State University, Oklahoma.

- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı* (27. Baskı). Ankara: PEGEM Yayınları.
- Caine, R. N. & Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development*
- Cheng, J. M. S., Sheen, G. J. & Lou, G. C. (2006). Consumer acceptance of the internet as a channel of distribution in Taiwan—a channel function perspective. *Technovation*, 26(7), 856-864.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G. & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54.
- Çakar, M. M. (2018). *Girişimcilerin bilgi teknolojilerini kullanma nedenlerinin teknoloji kabul modeli kapsamında analizi: Manisa ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir.
- Çakmak, Z., Akgün, İ. H. ve Salur, M. (2022). Beyin temelli öğrenme ile ilgili akademik çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(4), 1766-1784.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çam, Ş. S. ve Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96-120.
- Çoban, H. (2022). Differentiated Instruction: Bibliometric Map of Literature. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 46-62
- Davis, F. D. (1986). *A Technology Acceptance Model for Empirically Testing New End-User Information Systems: Theory and Result* (PhD dissertation). Sloan School of Management: Massachusetts Institute of Technology.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Demir, K. (2006). Rogers'ın yeniliğin yayılması teorisi ve internetten ders kaydı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 367-391.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, S. ve Gürol, M. (2017). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı puanlarına, öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. Electronic Turkish Studies*, 12(14), 121-136.

- Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 141-153.
- Demirkaya, S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M. & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.
- Doğanay, A. ve Tok, Ş. (2009). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemler içinde* (s. 239-301). Ankara: Pegem Akademi.
- Dunn, R. (1983). Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum. *Exceptional Children*, 49(6), 496-506.
- Durak, H. Y. & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759-788.
- Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1307- 1319.
- Duyku, E. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin web 2.0 teknolojilerini kullanımının teknoloji kabul modeli ile incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ekinci, O., ve Bal, A. P. (2019). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197-203.
- Eren-Tuzkan, F. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretim verebilme özyeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Eyüboğlu, F. A. B. ve Yılmaz, F. G. K. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Fischer, K. W. (2009). Mind, brain, and education: building a scientific groundwork for learning and teaching1. *Mind, Brain, and Education*, 3(1), 3-16.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Taylor & Francis.
- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists* (Vol. 6). John Wiley & Sons.

- Gaitas, S. & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556.
- Gamage SN, Tanwar T (2017) Strategies for training or supporting teachers to integrate technology into the classroom. International Development Research Centre, Ottawa, Canada, and the Department for International Development, UK.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind theory of multiple intelligences. Developing talent in young people*. New York: New Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Geçitli, E. ve Bümen, N. (2020). Kademelandirilmiş etkinlik yoluyla metin tabanlı programlama öğretimi: İşbirlikli bir eylem araştırması. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(2), 64-85.
- Granić, A. & Marangunić, N. (2019). Technology acceptance model in educational context: A systematic literature review. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2572-2593.
- Gregorc, A. F. (1985). *Gregorc style delineator: A self-assessment instrument for adults*. Columbia: Gregorc Assoc.
- Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-123.
- Gülay, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi* (Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Güneş, A. M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla okul iklimi arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1595-1632. <https://doi.org/10.29299/kefad.2019.20.03.017>
- Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798.
- Hall, N. M. (2018). *Elementary school teachers' experiences implementing differentiated instruction in third and fourth grades* (PhD dissertation) Capella University.
- Hatipoğlu, S. (2018). *Öğretmenlerin bilgi teknolojileri kullanımında demografik farklılıklar: Konya meslek liseleri araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ifenthaler, D. & Schweinbenz, V. (2013). The acceptance of Tablet-PCs in classroom instruction: The teachers' perspectives. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 525-534.

- Kaçan, M. O., Dedeoğlu, N., Karayol, S. ve Kimzan, İ. (2021). Okul öncesi sınıflarda öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 436-451.
- Kalbfleisch, M. L. & Tomlinson, C. A. (1998). Teach me, teach my brain a call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.
- Karagöz, C. (2022). *Analyzing teachers' views toward the use of EBA during COVID-19 pandemic based on the technology acceptance model* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karakaş, N. ve Altun, S. (2011). Matematik dersinin değerlendirilmesinde ürün dosyası kullanılmasının öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Education Sciences*, 6(1), 406-414.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keller, C. (2005). Virtual learning environments: Three implementation perspectives. *Learning, Media and Technology*, 30(3), 299-311.
- Kılıç, A. E. ve Yılmaz, R. (2021). YouTube'un eğitsel amaçlı kabul durumunun incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 69-89.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Koca, M. (2006). *Bilgi ve iletişim teknolojileri kabul ve kullanımı birleştirilmiş modelinin değişkenlerine göre öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kolb, D. A. (1976). Management and the learning process. *California Management Review*, 18(3), 21-31.
- Kozikoğlu, İ., ve Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74. <https://doi.org/10.19126/suje.426467>
- Köksal, O., Güler, M., ve Çetin, F. (2020). Tutum, norm ve niyetlerin sosyal ağ siteleri kullanımına etkisi. *Journal of Organizational Behavior Review*, 2(1), 1-11.
- kullanımına yönelik kaygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 580-593.
- Kurbanoğlu, S., ve Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 123-138.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 34-62.

- Leem, J. & Sung, E. (2019). Teachers' beliefs and technology acceptance concerning smart mobile devices for SMART education in South Korea. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 601-613.
- Mavidou, A. & Kakana, D. (2019). Differentiated instruction in practice: Curriculum adjustments in kindergarten. *Creative Education*, 10(3), 535-554.
- Memet, N. M. ve Şentürk, Ş. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin tutumları. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 221-230.
- Menzi, N., Çalışkan, E. ve Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18.
- Mutlu, N., & Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402.
- Okat, E. (2022). *Uzaktan eğitim programlarının öğretmenler tarafından algısının teknoloji kabul modeli bağlamında incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Bilecik.
- Orakçı, Ş. (2020). Öğretmen adaylarının öğrenci ürün dosyası uygulamasına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 266-295.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, S. ve Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.127-140). Konya: Çizgi Kitabevi
- Özer, S. ve Yılmaz, E. (2018). Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 131-150.
- Özkanoglu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özüdoğru, M. (2022). Understanding the experiences of teacher candidates related to online flipped learning in relation to Community of Inquiry Framework. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(2), 338-349.
- Pallant, J. (2020). *SPSS kullanma kılavuzu* (3. baskı). (S. Balcı, & B. Ahi, Çev.) Anı Yayınları.

- Pekdemir, A. ve Yağmur, U. (2023). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterliliklerinin demografik özellikleriyle kıyaslanması. *Çağdaş Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 1(1), 22-31.
- Ramazan, O., Çiftçi, H. A. ve Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233.
- Reeves, T. C. & Oh, E. (2008). Generational differences. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 295-303.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R. & Wrightsman, L. S. (1991). Criteria for scale selection and evaluation. *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, 1, 1-16.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York, A Division of Simon & Schuster, Inc.
- Sakallıoğlu, G. & Özüdoğru, F. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 70-107.
- Salar, R. & Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine etkisi: Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1048-1068.
- Salar, R. (2018). *Fizik eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ve 5E öğrenme modelinin farklı değişkenler üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sapan, M. (2021). The effects of differentiated instruction on student language achievement, motivation and autonomy in EFL classrooms. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Sapan, M. ve Mede, E. (2022). The effects of differentiated instruction (dı) on achievement, motivation, and autonomy among English learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 10(1), 127-144. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2022.121125>
- Saykal, A. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2021). Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi araştırmaları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 115-137.
- Scherer, R. & Teo, T. (2019). Unpacking teachers’ intentions to integrate technology: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 27, 90-109.

- Sırakaya, M. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kabul durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 578-590.
- Solak, M. (2012). *Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına karşı tutumlarının Teknoloji Kabul Modeline göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sousa, D. A. & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree Press.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Sukacké, V. (2019). Towards extending the original Technology Acceptance Model (TAM) for a better understanding of educational technology adoption in society. *Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 5, pp. 525-549).
- Šumak, B., Hericko, M., Pušnik, M. & Polančič, G. (2011). Factors affecting acceptance and use of moodle: an empirical study based on TAM. *Informatica (Ljubljana)*, 35.
- Suprayogi, M. N., Valcke, M. & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291-301.
- Şad, S. N. ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Prospective teachers' perceived competencies about integrating information and communication technologies into education. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(1), 177-197.
- Şahin, M. C., ve Arslan Namlı, N. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanma Tutumlarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şan, İ. ve Türegün, B. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 184-191.
- Tabachnick and Fidell, (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson Publishing, Boston.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172.
- Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Taylor, S. & Todd, P. (1995). Assessing IT usage: The role of prior experience. *MIS Quarterly*, 19(4), 561-570. <https://doi.org/10.2307/249633>

- Teke, A. ve Özkılıç, R. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim amaçlı sosyal ağ ve internet kullanma öz-yeterlik algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 303-323.
- Teo, T. (2009). Examining the relationship between student teachers' self-efficacy beliefs and their intended uses of technology for teaching: a structural equation modelling approach. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 8(4), 7-15.
- Theisen, T. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the Diverse Needs of All Learners. *The Communique*, 6, 1-8.
- Tokatlı, E. (2022). *English language teachers' perceptions of differentiated instruction at a foundation school in Turkey: A case study* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tomlinson, B. (2008). Language acquisition and language learning materials. *English Language Learning Materials: A Critical Review*, 3-13.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57, 12-17.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C.A. (2014) *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 2nd Edition, ASCD, Alexandria.
- Tulgan, B. (2013). Meet Generation Z: The second generation within the giant" Millennial" cohort. *Rainmaker Thinking*, 125(1), 1-13.
- Turan, B. ve Haşit, G. (2014). Teknoloji kabul modeli ve sınıf öğretmenleri üzerinde bir uygulama. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(1), 109-119.
- Uluyol, Ç. (2009). Problem temelli öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 19-36.

- Ursavaş, Ö. F. (2014). *Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik davranışlarının modellenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ursavaş, Ö. F. (2022). *Conducting Technology Acceptance Research in Education: Theory, Models, Implementation, and Analysis*. Springer Nature.
- Ursavaş, Ö., Şahin, S. ve MCilroy, D. (2014). Technology acceptance measure for teachers: T-TAM / Öğretmenler için teknoloji kabul ölçeği: Ö-TKÖ. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(4), 885-917. <https://doi.org/10.17244/eku.30431>
- Usluel, Y. K., Mumcu, F. K. ve Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(32), 164-178.
- Üstünlüoğlu, E. (2007). Beyin Temelli Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım. Anadolu University Journal of Social Sciences, 7(2), 467-476.
- Venkatesh, V. & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. Decision Sciences, 39(2), 273-315.
- Venkatesh, V. & Davis, F.D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: four longitudinal field studies. Management Science, 46(2), 186-208.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: toward a unified view. MIS Quarterly, 27(3), 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Verenikina, I. M. (2003). Vygotsky's Socio-Cultural Theory and the Zone of Proximal Development. In H. M. Hasan, I. M. Verenikina & E. L. Gould (Eds.), Expanding the Horizon. Information Systems and Activity Theory (pp. 4-14). Wollongong: University of Wollongong Press.
- Weng, F., Yang, R. J., Ho, H. J. & Su, H. M. (2018). A TAM-based study of the attitude towards use intention of multimedia among school teachers. Applied system innovation, 1(3), 36.
- Wiersma, W. & Jurs, S. G. (2005). Research methods in education (8 th). Boston, MA.
- Willingham, D. T. (2004). Reframing the mind. Education Next, 4(3), 19-24.
- Yabaş, D. ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(37), 201-214.
- Yağan, S. A. (2021). Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Salgını Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşleri. Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 4(1), 147-174.

- Yavuz, F. (2020). *İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematığe Yönelik Tutumlarının ve Bilgilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Yavuz, M. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin bir sosyal medya aracı olarak Facebook kullanım tutumlarının teknoloji kabul modeline göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuz, S. ve Çoşkun, E. A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 276-286.
- Yılmaz, Ö. (2022). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkındaki görüşleri: Bir olgubilim araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yücel, U. A. ve Gülbahar, Y. (2013). Technology acceptance model: A review of the prior predictors. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 46(1), 89-109.



Ek 1. Araştırma Onam Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Yozgat ilinde MEB’e bağlı kurumlarda İngilizce öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Yozgat ilinde MEB’e bağlı kurumlarda İngilizce öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu nedenle çalışmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, Ursavaş, Şahin, McIlroy (2014) tarafından hazırlanmış “Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği: Ö-TKÖ)” ve Cengiz, Tezcan & Doğan (2021) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği (DI-QUEST) kullanılmıştır. Çalışma sizden bir ücret talep etmez ve sonucunda bir ücret verilmeyecektir. Sizden istenilen kişisel veri formunu doldurduğumuzda ilerleyen sayfalarda ölçekleri görebilirsiniz. Cümlelerden hiçbirini yanıtsız bırakmamaya çalışınız. Ankete adınızı yazmanız gerekmemektedir. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutularak sadece belirtilen araştırma kapsamında kullanılacaktır. Çalışmaya katıldığınızı onayladıktan sonra ölçekleri görebilirsiniz.

Değerli zamanınızı ayırdığınız ve görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak isterseniz iletişim adresine e-posta gönderebilirsiniz.

Danışman: Prof. Fatma BIKMAZ

Araştırmacı: Sare Zeynep DEMİR

İletişim:

İmza:

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladım. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

Tarih:

Katılımcı ismi:

İmza

Ek 2. Öğretmen Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmenim, lütfen kişisel bilgi formunu eksiksiz ve doğru bir şekilde doldurunuz.

1. Cinsiyetiniz _____
2. Yaşınız _____
3. Meslekte kaçınıcı yılınışı çalışmaktasınız? _____
4. Kariyer basamağınız nedir? _____
5. Eğitim düzeyiniz nedir?
a. Eğt. Fkl mezunu b. Eğt Fkl mezunu değil c. Yüksek lisans mezunu
6. Hangi kademedede görev yapıyorsunuz? _____

Tamamladıktan sonra ölçekleri doldurmaya başlayabilirsiniz.



Ek 3. Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği: Ö-TKÖ

BÖLÜM 2 - TEKNOLOJİ KABUL VE KULLANIMI

Bu ölçekte öğretmenlerin, Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BİT) (bilgisayar, internet, projeksiyon, akıllı tahta v.b.) kabul ve kullanımlarını etkileyen durumları belirlemek amacıyla hazırlanan sorular yer almaktadır. Her maddenin karşısında bulunan katılma derecesi puanlarından (5 kesinlikle katılıyorum, 1 kesinlikle katılmıyorum olmak üzere) size en uygun olan seçeneğe birini işaretleyiniz. İşaretlediğiniz maddelerin doğru ya da yanlışlığı söz konusu değildir.

Benzer ifadeler olduğunu düşünebilirsiniz ancak hepsi bir birinden farklıdır !!!

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. (AK) Derslerimde BİT kullanmak performansımı artırır.	1	2	3	4	5
2. (AK) Derslerimde BİT kullanmak işlerimi kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
3. (AK) Derslerimde BİT kullanmak verimliliğimi artırır.	1	2	3	4	5
4. (AK) Derslerimde BİT kullanmayı yararlı buluyorum.	1	2	3	4	5
5. (AKK) Derslerimde BİT kullanmak benim için kolaydır.	1	2	3	4	5
6. (AKK) BİT kullanımı, benim için kolaydır.	1	2	3	4	5
7. (AKK) Derslerimde BİT kullanabilecek beceriye sahip olmak, benim için kolaydır.	1	2	3	4	5
8. (KYT) Derslerimde BİT'i kullanmak dersi daha eğlenceli ve ilginç yapıyor.	1	2	3	4	5
9. (KYT) Mesleğimde BİT kullanmak beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
10. (KYT) Derslerimde BİT'i kullanmak oldukça iyi bir fikirdir.	1	2	3	4	5
11. (KYT) BİT kullanarak dersimi öğretmek hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
12. (DN) BİT'i sıklıkla kullanacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13. (DN) Gelecekte derslerimde BİT kullanmayı planlıyorum.	1	2	3	4	5
14. (DN) BİT kullanımını, meslektaşlarıma ısrarla tavsiye edeceğim.	1	2	3	4	5
15. (DN) Bundan sonra da mesleğimde BİT kullanmaya gayret edeceğim.	1	2	3	4	5
16. (KD) Derslerimde BİT ortamlarını (Bilgisayar Lab) ve araçlarını (bilgisayar, internet) kullanırken zorlandığımda okulda rehberlik ve yardım alacağım kişiler vardır.	1	2	3	4	5
17. (KD) BİT kullanırken bir sorunla karşılaştığım anda kimden yardım alacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
18. (KD) BİT kullanırken bir sorunla karşılaştığımda teknik destek alırım.	1	2	3	4	5
19. (AE) İşimin, teknoloji kullanmamı gerektirecek yanılarından zevk alıyorum.	1	2	3	4	5
20. (AE) Bilgisayarlarla çalışmak heyecan vericidir.	1	2	3	4	5
21. (AE) BİT kullanmayı seviyorum.	1	2	3	4	5
22. (AE) BİT kullanmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5
23. (ÖY) BİT'i kullanabilecek bilgi ve beceriye sahibim.	1	2	3	4	5
24. (ÖY) Bir kişi, bir kere bana nasıl yapıldığını gösterirse, derslerimde BİT'i kullanabilirim.	1	2	3	4	5
25. (ÖY) BİT kullanımı konusunda kendime güveniyorum.	1	2	3	4	5
26. (TK) Yeni Teknolojilerin kullanımını öğrenmeye çok zaman ayırmam gerekir.	1	2	3	4	5
27. (TK) Bir işi BİT kullanarak yapmak çok zaman alır.	1	2	3	4	5
28. (TK) Yeni teknolojileri kullanmak benim için hep karmaşık olmuştur.	1	2	3	4	5
29. (U) BİT'in mesleğim ile ilgili olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
30. (U) Mesleğimde BİT'e ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
31. (U) BİT'in mesleğim için önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
32. (K) BİT kullanırken gergin olurum.	1	2	3	4	5
33. (K) Derslerimde BİT kullanırken kendimi zorlanmış hissedirim.	1	2	3	4	5
34. (K) BİT kullanırken düzeltilmeyecek hatalar yapma ihtimalim beni tedirgin eder.	1	2	3	4	5
35. (ÖN) Benden bilgi teknolojisi ürünlerini kullanmam beklenir.	1	2	3	4	5
36. (ÖN) Düşüncelerine değer verdiğim öğretmenler, benim BİT kullanma davranışımı onaylar.	1	2	3	4	5
37. (ÖN) Benim için önemli olan pek çok öğretim elemanı/öğretmen/yönetici, bilgi teknolojisi ürünlerini kullanmam gerektiğini düşünüyor.	1	2	3	4	5

Okuldaki BİT'in uyarlanması, kabul ve kullanımı konusunda veya bu araştırma hakkında paylaşmak istediğiniz düşünceleriniz bizim için çok önemlidir. Lütfen aşağıda ayrıntılı olarak belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

İletişim : 0533 339 57 54

Cevaplama Bitmiştir. Göstermiş olduğunuz sabır ve dikkat için teşekkür ederiz.

Ek 4. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri (DI-QUEST)

(Ölçek sahibi yazarın isteği doğrultusunda yalnızca örnek maddelere yer verilmiştir.)

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (DI-QUEST)

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Ne katılmıyorum ne katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
	1.BÖLÜM							
Gelişim anlayışı	Bir öğretmenin öğretim şekli, öğrencilerinin zihinsel kapasitelerini etkiler.	1	2	3	4	5	6	7
	Sınıfta başarıyı deneyimlemek öğrencilerin zihinsel kapasitelerini etkiler.	1	2	3	4	5	6	7
Etik Alan	Öğretim programı, öğrencilerle birebir ilgilenme esnekliği sağlamamaktadır. *	1	2	3	4	5	6	7
	Tefiş/denetim kriterlerine uymak iyi bir öğretmen olmama engel oluyor.*	1	2	3	4	5	6	7
Esnek Gruplama	Homojen ve heterojen gruplarla çalışma sürecini düzenli olarak değiştiriyorum.	1	2	3	4	5	6	7
	Öğrencilerin derslerimde öğrenme süreçlerinde ilerleme kaydetmeleri için birlikte çalışmaları gerekiyor.	1	2	3	4	5	6	7

		Asla	Nadiren	Bazen	Düzenli aralarda	Sıklıkla	Çok sık	Her zaman
	2. BÖLÜM							
Çıktı = Girdi	Öğrencilerimin öğrenme süreçleri hakkında fikir edinmek için değerlendirme yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
	Değerlendirmeyi, derslerimi öğrencilerimin öğrenme süreçlerine göre nasıl uyarlayabileceğimi/ düzenleyebileceğimi anlamak için yapıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
İlgi, hazırlık ve öğrenme profillerine göre uyarlamalar	Öğrenim içeriğini ve öğretim yöntemlerini öğrencilerimin ihtiyaçlarına /ilgilerine/becerilerine göre seçiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
	Değerlendirme yaklaşımı öğrencilerimin becerilerine göre düzenliyorum.	1	2	3	4	5	6	7

“ * ” Bu işaret negatif/ ters sorulan göstermektedir.

Ek 5. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 02/03/2023
Toplantı Sayısı : 06
Karar Sayısı : 72

72- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Sare Zeynep DEMİR**'in "İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Durumları ve Farklılaştırılmış Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 14.02.2023 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Sare Zeynep DEMİR**'in "İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Durumları ve Farklılaştırılmış Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIYIDIR
02/03/2023

EK 6. Veri Toplama Araçları İzin Görüşmeleri

17.01.2023 19:56

Ankara Üniversitesi :: Re: Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği (DI-QUEST)

Re: Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği (DI-QUEST)



Gönderen Şule Tepetaş-Cengiz
Alıcı
Tarih 10-01-2023 15:04

DI-Quest (1) (1).docx (~26 KB)

Merhabalar Zeynep Hanım,

Ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Aksine kullanmanız ve yaygınlaşması bizi mutlu edecektir. ekte ölçeğin son halini gönderiyorum. Makaleye ise web den ulaşabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim ...

> adresine sahip kullanıcı 7 Oca 2023 Cmt, 21:30 tarihinde şunu yazdı:

İyi akşamlar sayın hocam,

Ben Ankara Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Sare Zeynep DEMİR. "İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Durumları ve Farklılaştırılmış Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezimde Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri Ölçeği (DI-QUEST) (2021) ölçeğinizi kullanarak araştırmamı gerçekleştirmek istiyorum. Bilgilerinize sunar, izninizi rica ederim.

İyi çalışmalar dilerim,

Sare Zeynep DEMİR.

YASAL UYARI: Bu e-posta mesajı ve orijinal iletilen tüm ekler, gönderildiği kişi ya da kuruma özel olup içeriği ve eklerinde bulunan tüm bilgi ve görüşler sadece adres yazarına aittir ve Ankara Üniversitesi'nin resmi görüşünü yansıtmaz. Mesaj size yanlışlıkla ulaşmışsa mesaj içeriğini ya da eklerini yetkili kişilere iletiniz. Bu e-posta içeriğindeki bilgilerin kullanılmasına veya verileceği muhtemel zararlar nedeniyle Ankara Üniversitesi hiç kimseye karşı sorumlu tutulamaz.

DISCLAIMER: This e-mail and all the annexes attached to it are dedicated to the persons or institutions they have been sent to and the information and opinions in this e-mail and the attached files belong only to the writer of the address and they may not reflect the official opinion of the Ankara University. If this e-mail is delivered to you mistakenly do not use, copy, extend and transfer the content of the message or its annexes to other people and after informing the person sending the e-mail immediately delete the e-mail and its annexes without saving any copy. The Ankara University can not be seen responsible against anybody for the use of information and possible damages given within the context of this e-mail.

Doç.Dr.G.Şule TEPETAŞ-CENGİZ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Mehmet Tannıkulu Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu
Çocuk Gelişimi Bölümü

Lütfen gerekli olmadıkça çıktı almayalım. Daha az kağıt kullanımı ile çevremizi koruyalım.

Re: Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği: Ö-TKÖ

Gönderen Ömer Faruk URSAVAŞ

Alıcı

Tarih 11-01-2023 14:13

[_Faruk \(2\) \(1\).pdf \(~156 KB\)](#) [10.17244-eku.30431-63449 \(1\) \(1\) \(1\) \(1\).pdf \(~1,2 MB\)](#) [356715 \(1\) \(1\).pdf \(~11 MB\)](#)

Merhabalar,
Gecikme için kusura bakmayın elbette kullanabilirsiniz selamlar

· adresine sahip kullanıcı 4 Oca 2023 Çar, 19:56 tarihinde şunu yazdı:

İyi günler sayın hocam,

Ben Ankara Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalı yüksek lisans öğrencisi Sare Zeynep DEMİR. "İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Durumları ve Farklılaştırılmış Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezimde "Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul Ölçeği: Ö-TKÖ" ölçeğinizi kullanarak araştırmamı gerçekleştirmek istiyorum. Bilgilerinize sunar, izninizi rica ederim.

İyi çalışmalar dilerim,

Sare Zeynep DEMİR.

YASAL UYARI: Bu e-posta mesajı ve e-mail iletilen tüm ekler, gönderildiği kişi ya da kuruma özel olup içi ve dışında bulunan tüm bilgi ve görüşler sadece adres yazanına aittir ve Ankara Üniversitesi'nin resmi görüşleri yansıtmaz. Mesaj size ulaşıldığı andan itibaren mesaj içeriğini ya da eklerini yetkili kişilere aktarmaz, kopyalamaz, yaymaz, başka kişilere yollamaz ve mesajı gönderen kişiyi derhal e-posta yoluyla haberdar ederek, bu mesajı ve eklerini herhangi bir kopyasını muhafaza etmezsiniz. Bu e-posta içeriğindeki bilgilerin kullanılmasını veya verileceği maddesel zararlar nedeniyle Ankara Üniversitesi'ne karşı sorumlu tutulamaz.

DISCLAIMER: This e-mail and all the annexes attached to it are dedicated to the persons or institutions they have been sent to and the information and opinions in this e-mail and the attached files belong only to the writer of the address and they may not reflect the official opinion of the Ankara University. If this e-mail is delivered to you mistakenly do not use, copy, send and transfer the content of the message or its annexes to other people and after informing the person sending the e-mail immediately delete the e-mail and its annexes without saving any copy. The Ankara University can not be seen responsible against anybody for the use of information and possible damages given within the content of this e-mail.

Prof. Dr. Ömer Faruk URSAVAŞ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
53200 Rize, TÜRKİYE

Associate Professor Ömer Faruk URSAVAŞ
Department of Computer Education and
Instructional Technologies
College of Education
Recep Tayyip Erdoğan University, 53200 Rize TURKEY

Profile links:
<https://orcid.org/0000-0002-5759-7894>

Önemli Duyuru: Bu elektronik postadaki bilgiler ve ekteki dosyalar sadece ilgili alıcılara içindir. Eğer bu e-postanın ilgili alıcısı ya da ilgililere ulaştırmakla yükümlü kişi değilseniz, içindekileri başka bir tarafla paylaşmadan, e-postayı sisteminizden hemen silmeniz ve e-postayı yanıtlarak ya da e-postada belirtilen numarayı arayarak göndereni bilgilendirmeniz gerekmektedir. Gönderildikten sonra e-postada değişiklik yapılması, virüsün dolayı e-postanın hasar görmesi ya da kaybolması durumlarında sorumluluk kabul edilmemektedir. Bu e-postada yer alan görüşler yazara ait olup, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'ni bağlamamaktadır.

Important Notice: The information in this email and any attachments is for the sole use of the intended recipient(s). If you are not an intended recipient, or a person responsible for delivering it to an intended recipient, you should delete it from your system immediately without disclosing its contents elsewhere and advise the sender by returning the email or by telephoning a number contained in the body of the email. No responsibility is accepted for loss or damage arising from viruses or changes made to this message after it was sent. The views contained in this email are those of the author and not necessarily those of Recep Tayyip Erdoğan University.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“İngilizce Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Düzeyleri ile Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor tarihi	: 28-Şub-2024 10:12Ö.S. (UTC+0300)
Gönderim Numarası	: 2307175808
Sayfa Sayısı	: 71
Sözcük Sayısı	: 18972
Karakter Sayısı	: 142149
Benzerlik oranı	: %10
Savunma tarihi	: 02.02.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Sare Zeynep DEMİR

Tarih: 28.03.2024

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Sare Zeynep DEMİR

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
İngilizce Öğretmeni	Milli Eğitim Bakanlığı	2020- ...

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2020-2024
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Orta Doğu Teknik Üni.	2015-2020

Yayınlar: