



Self-Efficacy Perceptions of Religious Culture and Moral Knowledge Teachers on Differentiated Instruction

Mehmet Yıldız^{1,a,*}

¹ Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Department of Religious Education, Sivas/Türkiye

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 01/08/2023

Accepted: 30/10/2023

Published: 15/12/2023

Pub Date Season: December

Plagiarism:

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Copyright:

This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY NC)

Ethical Statement:

It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited

ABSTRACT

Differentiated instruction is an approach that centers on the fact that every student is different and shapes the teaching process according to this reality. Students in the learning environment differ from each other in terms of characteristics such as prior knowledge, interest, needs, learning style, socio-cultural background, cognitive-affective-psychomotor readiness. In order for students with different characteristics to benefit from education in the best way, it is necessary to diversify education in terms of content, teaching-learning process and measurement-evaluation dimensions, taking these differences into account. In this diversification, students' readiness, interest and learning profiles are taken into account as a whole. Although educational programs are prepared by taking the similarities between individuals into account in practice, teachers are expected to diversify the process by taking the individual differences of the students into account and design different learning paths for students with different characteristics. One of the areas that needs to be planned and implemented with a differentiated teaching approach within formal education is religious education. Differentiated religious teaching is to diversify religious teaching in terms of content, learning-teaching process and measurement and evaluation dimensions, taking the individual differences of students into account such as their prior religious knowledge, interest and attitudes towards religion, cultural affiliations and learning profiles.

In this study, the self-efficacy perceptions of Religious Culture and Moral Knowledge ("Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi", abb. DKAB in Turkish) teachers towards differentiated teaching were examined. Determining the self-efficacy perceptions of DKAB teachers regarding differentiated instruction is important in terms of providing information about their success in planning, implementing and evaluating according to differentiated instruction in the Religious Culture and Moral Knowledge course. The research sought answers to the following questions:

1. What are DKAB teachers' self-efficacy perceptions towards differentiated instruction?
2. Is there a significant relationship between DKAB teachers' self-efficacy perceptions towards differentiated instruction and teachers' gender, age, years of service, graduated higher education program and the type of school they work in?

The research is a descriptive study and is of quantitative type and survey model. The population of the research consists of DKAB teachers working in primary and secondary education institutions in the 2nd semester of the 2021-2022 academic year. The sample of the research consists of 425 DKAB teachers selected from the population using the appropriate sampling method. *Differentiated Instruction Self-Efficacy Scale* developed by Mutlu, Öztürk and Aktekin was used to collect the data used in the research. The data collected in the study was analyzed using the SPSS 25.0 package program.

According to the findings obtained in the study, DKAB teachers' self-efficacy perceptions regarding differentiated instruction are at a high level. The characteristics of DKAB teachers' age, years of service, and the type of school they work in do not have a significant effect on teachers' self-efficacy perceptions regarding differentiated instruction. There is a significant relationship between DKAB teachers' gender and the characteristics of the higher education program they graduated from and their self-efficacy perceptions. Male teachers consider themselves more competent in differentiated instruction. The self-efficacy perceptions of the teachers who graduated from the primary education DKAB Teaching program are at a higher level than the teachers who graduated from the theology (*İlahiyat*) program, which is described as the faculty of theology. It is thought that the research will contribute to the field of differentiated religious teaching.

Keywords: Religious Education, Religious Culture and Moral Knowledge, Differentiated Instruction, Self-Efficacy

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öz Yeterlik Algıları

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş: 01/08/2023

Kabul: 30/10/2023

Yayın Tarihi: 15/12/2023

Yayın Sezonu: Aralık

İntihal:

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi.

Telif hakkı:

Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı (CC BY NC) kapsamında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan:

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur (Mehmet Yıldız)

ÖZ

Farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin farklı olduğu gerçeğini merkeze alan ve öğretim sürecini bu realiteye göre şekillendiren bir yaklaşımdır. Öğrenme ortamındaki öğrenciler ön bilgi, ilgi, ihtiyaç, öğrenme stili, sosyo-kültürel geçmiş, bilişsel-duyuşsal-psikomotor hazırbulunuşluk gibi özellikler açısından birbirinden farklıdır. Farklı özellikteki öğrencilerin öğretimden en iyi şekilde istifade etmeleri için, bu farklılıkları dikkate alarak öğretimi içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarında çeşitlendirmek gerekir. Bu çeşitlendirmede öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilleri bir bütün olarak dikkate alınır. Eğitim programları bireylerdeki benzerlikler dikkate alınarak hazırlansa da, uygulamada öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak süreci çeşitlendirmeleri ve farklı özellikteki öğrenciler için farklı öğrenme yolları tasarlamaları beklenir. Örgün eğitim içerisinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla planlanması ve uygulanması gereken alanlardan biri de din öğretimidir. Farklılaştırılmış din öğretimi, öğrencilerin dini ön bilgileri, dine karşı ilgi ve tutumları, kültürel aidiyetleri ve öğrenme profilleri gibi bireysel farklılıklarını dikkate alarak içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarında din öğretimini çeşitlendirmektedir.

Bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları incelenmiştir. DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algılarının tespiti, onların Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde farklılaştırılmış öğretime göre planlama, uygulama ve değerlendirme yapabilmedeki başarıları hakkında bilgi vermesi açısından önem arz etmektedir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları nedir?
2. DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun olunan yükseköğretim programı ve çalıştıkları okul türü özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma, betimsel bir çalışma olup nicel türde ve tarama modelindedir. Araştırmanın evreni 2021-2022 öğretim yılının 2. döneminde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan DKAB öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, evren içerisinde uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 425 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan verilerin toplanmasında Mutlu, Öztürk ve Aktekin tarafından geliştirilen *Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları yüksek düzeydedir. DKAB öğretmenlerinin yaş, hizmet yılı, çalıştıkları okul türü özelliklerinin, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algılarına anlamlı bir etkisi yoktur. DKAB öğretmenlerin cinsiyet ve mezun olunan yükseköğretim programı özellikleri ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Erkek öğretmenler farklılaştırılmış öğretim konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler. İlköğretim DKAB Öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları, eski ilahiyat fakültesi olarak nitelendirilen ilahiyat programından mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Araştırmanın farklılaştırılmış din öğretimi konusunda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Farklılaştırılmış Öğretim, Öz Yeterlik

Giriş

“Yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği”¹ olarak tanımlanan öğrenme, hangi formda olursa olsun bireysel ve içsel bir süreç olup bu sürecin öznesi öğrenen bireydir.² Öğrenen bireyin cinsiyeti, bilişsel yeteneği, hazır bulunuşluğu, güdülenme düzeyi, sosyo-kültürel aidiyeti, ilgi ve ihtiyaçları gibi kişisel özellikleri öğrenme sürecini etkilemekte ve şekillendirmektedir.³ Farklı kişisel özelliklere sahip bireylerin aynı öğrenme ortamında bulunmalarına rağmen farklı seviyelerde öğrenmeleri bu etki ve şekillendirmenin bir göstergesidir. Bu nedenle aynı sınıfta öğrenim gördüğü halde bireysel özellikleri birbirlerinden farklı olan ve bu farklılıkları dikkate alınmayan öğrencilerin aynı düzeyde öğrenmelerini beklemek makul yaklaşım değildir. Bunun yerine öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan bir yaklaşımın benimsenmesi gerekir.

Öğrenmeyi kılavuzlama işi olarak tanımlanan öğretim, bireysel ve içsel bir süreç olan öğrenmeyi desteklemek için, öğrenenin özellikleri dikkate alınarak öğretene tarafından sürecin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir.⁴ Etkili bir öğretimin yapılabilmesi için öğrenmenin doğasını bilmenin yanı sıra, öğrencilerin bireysel farklılıklarını da dikkate almak ve bu farklılıklara göre öğretimi çeşitlendirmek gerekir. Her öğrenciyi aynı gören ve standart olarak yapılan tek tip öğretim yerine, öğrenci çeşitliliğine göre planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri farklılaştırılan öğretimin elbette daha etkili olması beklenir.

Eğitimin temel problemlerinden biri olan bireysel farklılıklar, eğitim sistemlerinin başarı ya da başarısızlığında etkili olan bir realitedir. Okullardaki öğrenci çeşitliliğinin her zamankinden daha fazla olduğu günümüzde bu realite, eğitim sistemlerinin önünde başarılı olmak için aşılması gereken önemli bir engel olarak durmaktadır.⁵ Eğitimdeki farklılık realitesini yok saymak ya da görmezden gelmek başarının önündeki bu engeli ortadan kaldırmaz. Bunun yerine öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alarak eğitim-öğretim sürecini planlamak, içeriği, öğretim yöntem ve tekniklerini, ölçme ve değerlendirme sürecini çeşitlendirmek gerekir. İşte bu çeşitliliği sağlamak amacıyla öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alan ve tüm öğrenciler için öğrenme fırsatları oluşturmaya çalışan bir öğretim çerçevesi sunmaya farklılaştırılmış öğretim denir.⁶

Farklılaştırılmış öğretim, *her öğrenci farklıdır* gerçekliğini merkeze alan ve öğretim sürecini bu realiteye göre şekillendiren bir yaklaşımdır. Öğrenme ortamındaki her bir öğrenci ön bilgi, ilgi, ihtiyaç, öğrenme stili, sosyo-kültürel geçmiş, bilişsel-duyuşsal-psikomotor hazır bulunuşluk gibi özellikler açısından birbirinden farklıdır. Birbirinden farklı olan öğrencilere tek tip öğretim süreciyle hitap etmek, tek beden elbise dikip bu elbisenin herkese olmasını beklemekten farksızdır. Farklı özellikteki öğrencilerin öğretimden en iyi şekilde istifade etmeleri için, onların bu farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretimi içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-

¹ Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme* (Ankara: Meteksan Yayınları, 1994), 78.

² Muhammet Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi* (Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017), 64.

³ Münire Erden - Yasemin Akman, *Gelişim ve Öğrenme* (Arkadaş Yayınevi, 2004), 247.

⁴ Nuray Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (Ankara: Spot Matbaası, 1997), 399.

⁵ Ömer Demir, *Farklılaştırılmış Din Öğretimi* (İstanbul: Kitap Dünyası, 2021), 22.

⁶ Rosidah Ramli - Nurahimah Mohd. Yusoff, “Self-Efficacy and Differentiated Instruction: A Study Among Malaysian School Teachers”, *Universal Journal of Educational Research* 8/4 (2020), 1252.

değerlendirme boyutlarında çeşitlendirmek gerekir.⁷ Bu çeşitlendirmede öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilleri bir bütün olarak dikkate alınır. Çünkü öğrencilerin zeka tercihi, öğrenme stili, cinsiyet ve kültür gibi değişkenlerden oluşan öğrenme profilleriyle birlikte onların, yeni öğreneceği konuyla ilgili sahip olduğu ön bilgi ve becerileri (hazırbulunuşluk) ve öğreneceği konuya olan yakınlık, merak ve sevgileri (ilgi) bir bütün olarak öğrenme-öğretme sürecine etki etmektedir.⁸ Dolayısıyla bunlardan herhangi biri dikkate alınmadan yapılan öğretim faaliyetinde tam olarak bir farklılaştırma yapıldığı söylenemez.

Öğrencinin nasıl öğrendiğiyle ilgili olan öğrenme profili öğrencinin zeka tercihi, öğrenme stili, kültürü gibi değişkenlerden oluşur. Öğretim öğrencinin öğrenme profiliyle uyumlu olduğunda daha başarılı hale gelir.⁹ Sınıf ortamındaki öğrenciler farklı öğrenme profiline sahiptirler ve bu profillerinin öğretim sürecinde dikkate alınmasına ihtiyaç duyarlar. Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin öğrenme şeklini belirlemesine ve farklı seçenekler arasında seçim yapmasına olanak sağlanır.¹⁰ Örneğin bazı öğrenciler tartışarak daha kolay öğrenirken, bazıları yazarak daha kolay öğrenebilir. Kimi öğrenci analitik öğrenmeye yatkınken, kimi öğrenci uygulayarak öğrenmeye yatkın olabilir. Bu nedenle farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler, öğrencilerin öğrenme profillerini tanımalı, dikkate almalı ve öğrencilerin öğrenmede tercih ettikleri yollara göre süreci çeşitlendirmelidir.¹¹

Öğretimin temel amacı, öğrencileri buldukları seviyeden daha ileriye taşımaktır.¹² Öğrencinin eğitim ortamına getirdiği bilişsel duyuşsal, sosyal ve psikomotor özelliklerini bilmeden ve dikkate almadan bunu yapmak makul değildir. Hazırbulunuşluk olarak ifade edilen bu özellikleri bilmek öğretimi farklılaştırabilmek için daha da önemli olmaktadır. Çünkü öğrenci farklılıklarına göre öğretimi düzenleme esasına dayanan farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin hazırbulunuşluklarını bilmeden farklılaştırma yapılamaz. Bu nedenle farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin hazırbulunuşluklarının bilinmesi, yeni öğrenmeleri ön öğrenmeler üzerine inşa etmede ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde kilit bir rol oynamaktadır.¹³

İlgi öğrencinin öğreneceği içeriğe, öğrenme sürecine ya da süreç sonunda elde edilen ürüne ilişkin hisleridir.¹⁴ Öğrencinin öğreneceği konuya yakınlık duyması, konuyu merak etmesi ve sevmesi, öğrencinin konuya ilişkin ilgisini yansıtmaktadır. Öğrencinin ilgisini çeken konuları öğrenmesi daha olasıdır. Çünkü öğrenci yakınlık hissettiği, merak ettiği ya da sevdiği konuları daha

⁷ Yahya Beler - Süleyman Avcı, "Öğretimin Farklılaştırılmasında Etkili Bir Strateji: Katlı Öğretim", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 12/3 (2011), 110.

⁸ Selda Özer - Ercan Yılmaz, "Farklılaştırılmış Öğretim", *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar* (Konya: Çizgi Kitabevi, 2016), 129.

⁹ Özer - Yılmaz, "Farklılaştırılmış Öğretim", 130.

¹⁰ Abdul Samet Demirkaya, *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Yeterlik ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Algıları* (Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018), 22.

¹¹ Şefike Sümeyye Çam, *Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyleri* (Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013), 24.

¹² Özer - Yılmaz, "Farklılaştırılmış Öğretim", 129.

¹³ Demirkaya, *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Yeterlik ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Algıları*, 15.

¹⁴ Elif Dal, *Farklılaştırılmış Öğretim Araştırmalarının Eğilimi: Bibliyometrik Ve İçerik Analizi* (Amasya: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2022), 27.

çabuk öğrenebilir.¹⁵ Aynı zamanda bir motivasyon kaynağı olan ilgi, öğrencinin konuya odaklanmasını sağlayarak anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesinde etkili olmaktadır. Sınıf ortamındaki her öğrencinin konuya ilişkin ilgisi aynı olmayabilir. Bu nedenle öğretmen öğrencilerin ilgilerini bilmeli ve bu ilgileri dikkate alarak öğretimi farklılaştırmalıdır.¹⁶ Öğretmen öğrenci ilgilerine göre öğretim sürecini çeşitlendirebileceği gibi, konuyla ilgili heyecanını paylaşarak öğrencilerde yeni ilgiler de oluşturabilir.¹⁷

Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak derste ele alınan konuların (içerik), ders içi etkinlik ve uygulamaların (öğretim süreci) ve dersin sonunda kazanımın elde edilip edilmediğini belirlemek için kullanılan araçların (ölçme- değerlendirme) çeşitlendirilmesi esastır.¹⁸ Eğitim programları bireylerdeki benzerlikler dikkate alınarak hazırlansa da, uygulamada öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak süreci çeşitlendirmesi¹⁹ ve farklı özellikteki öğrenciler için farklı öğrenme yolları tasarlaması²⁰ beklenir. Tüm öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak amacıyla öğretmen, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini, ne öğrendiklerini ve öğrendiklerini nasıl yansıttıklarını değişik yaklaşımlarla ele alır²¹ ve aynı ders sürecinde yer alan ama aynı niteliklere sahip olmayan öğrenciler için içeriği, öğretim sürecini ve ölçme-değerlendirme sürecini çeşitlendirerek farklı öğrenme yaşantıları oluşturur. Öğrencinin öğrenme profiline uygun olan, ön bilgileriyle uyumlu olan ve ilgisini çeken öğrenme yaşantıları, öğrencinin daha kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlar. İçerik, öğretim süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarında farklılaştırılmamış öğrenme yaşantıları, her öğrencinin öğrenme profiline, hazırbulunuşluğuna uygun olmayabilir ve ilgisini çekmeyebilir. Bu durum öğrenmeyi zorlaştırabilir ve hatta engelleyebilir.

İçeriği farklılaştırmak, öğrenciler tarafından öğrenilmesi beklenen konuları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak sunmaktır. Aynı sınıftaki öğrencilerin öğrenme profilleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, konuya ilişkin ilgileri farklı olabilir. Bazı öğrenciler hızlı öğrenirken bazıları yavaş öğrenebilir. Bazı öğrencilerin sözel zekâsı kuvvetliken bazılarının matematiksel zekâsı kuvvetli olabilir. Bazı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi daha düşük olabilir. Bu durumda öğretmenin öğrencilerin özelliklerini dikkate alması ve öğretilmesi planlanan içeriği öğrenci özelliklerini dikkate alarak sunması gerekir.²² Öğretim sürecini farklılaştırmak, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme-öğretme etkinliklerini çeşitlendirmektir. Aynı sınıf ortamındaki akademik çeşitlilik, öğrenme-öğretme sürecinde yapılan etkinliklerde de çeşitlilik gerektirir. Öğretmenin bu çeşitliliği dikkate alarak öğrenme-öğretme sürecinde kullanacağı strateji, yöntem ve teknikleri, araç-gereç ve materyalleri çeşitlendirmesi, öğrencilerin sürece aktif

¹⁵ Çam, *Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyleri*, 23.

¹⁶ Demir, *Farklılaştırılmış Din Öğretimi*, 121.

¹⁷ Çam, *Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyleri*, 23.

¹⁸ Neşet Mutlu vd., "Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi", *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1/1 (2019), 187.

¹⁹ Vedat Aktepe, "Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 6/2 (2005), 16.

²⁰ Beler - Avcı, "Öğretimin Farklılaştırılmasında Etkili Bir Strateji: Katlı Öğretim", 110.

²¹ Carol Ann Tomlinson, *How To Differentiate Instruction In Mixed Ability Classrooms* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001), 4.

²² Demir, *Farklılaştırılmış Din Öğretimi*, 75-80.

katılımını sağlayacak ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesinde etkili olacaktır.²³Süreci farklılaştırmada öğretilmesi planlanan içeriği de dikkate almak gerekir. Çünkü içeriğin özelliği öğrenme-öğretme sürecini de şekillendirmektedir.²⁴ Ölçme-değerlendirmeyi farklılaştırmak, öğrendiklerini göstermeleri konusunda öğrencilere farklı seçenekler sunmaktır. Öğrenci bu seçenekler içerisinde kendine uygun olanı seçer ve öğrendiklerini gösterebilir.²⁵ Aynı ölçme aracını kullanarak tüm öğrencileri değerlendirmek öğrencilerin bireysel farklılıklarını yok saymaktır.

Sınıf ortamındaki her öğrenci için dersi kişiselleştirmenin imkân dâhilinde olmadığı günümüz şartlarında, ortalamaya göre yapılan öğretimin, ileri seviyedeki ve düşük seviyedeki öğrenciler için çeşitli dezavantajları olmaktadır. Örneğin düşük seviyedeki öğrenciler ön bilgileriyle bağdaştıramadıkları ya da yavaş öğrendikleri için konuyu anlamakta zorlanırken, ileri seviyedeki öğrenciler konuyu bildikleri ya da hızlı öğrendikleri için süreçten sıkılabilirler. Bu durumda her öğrencinin farklı olduğu esasına dayanan farklılaştırılmış öğretimin uygulanması önerilir.²⁶ Farklılaştırılmış öğretimle öğretmen, öğrenci çeşitliliğini dikkate alır ve her öğrencinin öğrenme ihtiyacını karşılayabilecek bir plan yapar.²⁷ Bu planda içeriğin ne olacağı, hangi strateji, yöntem ve tekniğin kullanılacağı, hangi araç-gereç ve materyallerin kullanılacağı, hangi ölçme teknikleriyle değerlendirme yapılacağı ve tüm bunlar için zamanın nasıl kullanılacağı yer almalıdır. Bunu yapabilmesi için öğretmenin, geçmiş yaşantılarını, hazırbulunuşluklarını ve öğrenme ihtiyaçlarını, ilgilerini, tutumlarını, yeteneklerini, belirleyerek ve analiz ederek öğrencileri tanıması gerekir. Çünkü öğrenme profili, hazırbulunuşluk ve ilgi açısından öğrencileri tanıyan öğretmen içerik, süreç ve ürün açısından öğretimi öğrenciye göre çeşitlendirebilir.²⁸

Örgün eğitim içerisinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla planlanması ve uygulanması gereken alanlardan biri de din öğretimidir. Farklılaştırılmış din öğretimi, öğrencilerin dini ön bilgi, dine karşı ilgi, tavır ve tutum, kültürel aidiyet ve öğrenme profili gibi bireysel farklılıklarını dikkate alarak içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarında din öğretimini çeşitlendirmektir. Din öğretiminin yapıldığı zorunlu ya da seçmeli tüm derslerde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak ve öğretimi buna göre planlamak ve uygulamak oldukça önemlidir. Zira öğrencilerin sınıf ortamına taşıdıkları dini ön bilgileri, kültürel aidiyetleri, dine karşı tavır ve tutumları farklı olabilmektedir. Bu farklılıkları dikkate almadan yapılan din öğretiminin amacına ulaşarak başarılı olmasını beklemek çok da makul değildir. Örneğin farklı düzeyde dini bilgiye sahip olan öğrencilerin yer aldığı öğrenme ortamında tek düze bir din öğretimi yapmaktansa öğrencilerin ön bilgilerini dikkate alarak farklılaştırılmış din öğretimi yapmak daha etkili olacaktır. Ya da dine karşı ilgisi aynı düzeyde olmayan öğrencilerin bir arada olduğu sınıf

²³ Demirkaya, *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Yeterlik ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Algıları*, 27.

²⁴ Demir, *Farklılaştırılmış Din Öğretimi*, 86.

²⁵ Demir, *Farklılaştırılmış Din Öğretimi*, 88.

²⁶ The Center for Comprehensive School Reform and Improvement, "A Teacher's Guide to Differentiating Instruction" (2007).

²⁷ Susan Cox, "Differentiated Instruction in the Elementary Classroom", *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review* 73/9 (2008), 53.

²⁸ Grace E. Smith - Stephanie Throne, *Differentiating Instruction with Technology in K-5 Classrooms* (Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2011), 7.

ortamında, bu farklılığı görmezden gelmek yerine, bu farklılığı dikkate alarak öğretim sürecini planlamak daha iyi sonuçlar doğuracaktır.

Öğrenme profili, hazırbulunuşluk ve ilgi açısından farklı bireylerin yer aldığı öğrenme ortamında, öğretimin konusu din olduğunda öğrenciler arasındaki farklılıklar daha da artmaktadır. Aile, toplum ve kültür bağlamında şekillenen dini tecrübesiyle öğrenme ortamına gelen öğrencilerin inanç, din anlayışı ve dini pratikler açısından farklı olmaları kaçınılmazdır.²⁹ Yerelleşmeyi beraberinde getiren küreselleşmenin de etkisiyle giderek daha da belirginleşen³⁰ bu farklılıkları dikkate alarak yapılan din öğretiminin daha etkili olması beklenir. Çünkü öğrencinin sınıf ortamına getirdiği dini tecrübesinin dikkate alınması, öğrencinin yeni öğreneceği bilgileri anlamlandırmasına ve derse olan ilgisinin artmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca farklılaştırma anlayışıyla yapılan din öğretimi, öğrencilerin özellikle dinsel alandaki farklılıklara karşı hoşgörü ve saygı tutumlarını geliştirmesini sağlayarak dini kaynaklı ötekileştirme, dışlama gibi toplumsal sorunlara kısmen de olsa engel olabilir.³¹

Milli Eğitim Bakanlığı, 2017’de yayınladığı öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri içerisinde farklılaştırılmış öğretimle ilgili yeterlik maddelerine yer vererek öğretmenlerin, bu yeterliklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.³² 2018’den itibaren uygulanmaya başlayan öğretim programları, bireysel farklılıklar dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Programlarda kalıtsal, çevresel, gelişimsel ve kültürel etkenlerden kaynaklanan kişisel farklılıkların ilgi, ihtiyaç ve yönlendirmede belirginleştiği vurgulanarak, öğrencinin gelişim düzeyini dikkate alan, ön bilgileri harekete geçiren, farklı öğrenme stillerine uygun ve çok odaklı ölçme ve değerlendirmeyi esas alan öğretme ortamlarının sağlanması hedeflenmiştir.³³ Bu bağlamda din öğretimine yönelik dersleri okutan öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretim sürecini içerik, süreç ve ürün boyutlarında farklılaştırabilecek yeterliklere sahip olmaları gerekir.

Bu çalışmada DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları incelenmiştir. Öz yeterlik algısı, kişinin görevini başarılı bir şekilde tamamlamak için göreviyle ilgili gerekenleri yapabilme konusundaki öz yargısıdır.³⁴ Bu yargı bireyin yaptığı göreve ilişkin duygu, düşünce, eylem ve çabasını etkilemekte ve görevini başarılı bir şekilde yapmasında önemli bir rol

²⁹ Demir, *Farklılaştırılmış Din Öğretimi*, 265-266.

³⁰ Recep Kaymakcan - İbrahim Aşlamacı, “Çoğulculuğa İlişkin Farklı Yaklaşımlar ve DKAB Dersleri”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* (İstanbul: DEM, 2011), 77; Yakup Çoştı, “Küreselleşme Sürecinde Din Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri”, *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi* (İstanbul: DEM, 2011), 341; Nurullah Altaş, “Küreselleşme, Çokkültürcülük ve Din Eğitimi”, *Din Eğitimiinde Çağdaş Konular*, ed. Mustafa Köylü (İstanbul: Dem Yayınları, 2014), 34.

³¹ Demir, *Farklılaştırılmış Din Öğretimi*, 267.

³² Bu yeterlik maddeleri “Öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar. (B1.3), Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler. (B2.3), Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır. (B3.5), Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur. (C2.2)” şeklinde ifade edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı MEB, *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* (Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017), 13-16.

³³ Milli Eğitim Bakanlığı MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* (MEB, 2018), 1-8; Milli Eğitim Bakanlığı MEB, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)* (MEB, 2018), 1-8.

³⁴ Mehmet Yıldız, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisine İlişkin Yeterlik Alguları* (Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019), 33.

oynamaktadır.³⁵ Çünkü bireyin görevinde başarılı olabilmesi için, o görevin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olmanın yanı sıra, bu bilgi ve beceriyi kullanabilme konusunda kendini yeterli görmesi de gerekir. Öğretmenlik mesleği açısından da durum farklı değildir. Bu çerçevede yapacağı göreve yönelik öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin daha başarılı olması beklenir. Bu anlamda DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterlik algılarının tespiti, onların DKAB dersinde farklılaştırılmış öğretime göre planlama, uygulama ve değerlendirme yapabilmekteki başarıları hakkında bilgi vermesi açısından önem arz etmektedir. Bu çerçevede araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları nedir?
2. DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları ile cinsiyet, yaş, hizmet yılı, mezun olunan yükseköğretim programı ve çalışılan okul türü özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alan yazın incelendiğinde din öğretimi çerçevesinde farklılaştırılmış öğretimi konu edinen ilk ve tek çalışma Demir³⁶ tarafından yapılmıştır. Nitel yöntemle yapılan bu çalışmada Demir, farklılaştırılmış öğretimi tanıtarak farklılaştırılmış öğretimin ilkelerini, hangi konularda farklılaştırma yapılacağını, öğrencilerin farklılık alanlarını, farklılıklara uygun öğretim tekniklerini ve değerlendirme anlayışını, farklılaştırılmış öğretimde öğrenci ve öğretmenin rollerini ve öğretmen niteliklerini din öğretimiyle ilişkilendirerek ele almıştır. Alan yazında farklılaştırılmış öğretim açısından DKAB dersinin ya da DKAB öğretmenlerinin konu edildiği bir alan araştırmasına rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Din öğretimi dışındaki alanlarda yapılan ve farklılaştırılmış öğretimi konu edinen çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların çoğunlukla akademik başarı, çeşitli becerilerin geliştirilmesi ve tutumlar çerçevesinde öğrencilere yönelik yapıldığı görülmüştür.³⁷ Bu çalışmalar içerisinde öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterliklerinin ya da yeterlik algılarının incelendiği yedi çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan Kozikoğlu ve Bekler³⁸ tarafından yapılan araştırmada branş ayrımı yapılmazken, Çam³⁹ tarafından yapılan araştırmada Türkçe, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerinden örneklem belirlenmiştir. Diğer çalışmalarda ise Aşıroğlu⁴⁰ tarafından okulöncesi öğretmen adaylarına,

³⁵ Süleyman Akyürek, *İlköğretim DKAB Öğretmen Adaylarının Yeterlikleri* (Kayseri: Laçın, 2008), 20.

³⁶ Demir, *Farklılaştırılmış Din Öğretimi*.

³⁷ Esra Uçarkuş - Cemil Cahit Yeşilbursa, "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi", *International Social Sciences Studies Journal* 6/60 (2020), 1473; Dal, *Farklılaştırılmış Öğretim Araştırmalarının Eğilimi: Bibliyometrik Ve İçerik Analizi*, 77-80.

³⁸ İshak Kozikoğlu - Ömer Bekler, "Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Uygulama ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi", *Sakarya University Journal of Education* 8/4 (2018), 60-74.

³⁹ Çam, *Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyleri*.

⁴⁰ Sevim Camuzcu Aşıroğlu, "Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretim Konusundaki Öz-yeterliklerine İlişkin Görüşleri", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12/3 (2016), 948-960.

Demirkaya⁴¹ tarafından sınıf öğretmenlerine, Eren Tuzkan⁴² tarafından üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere, Üçarkuş ve Yeşilbursa⁴³ tarafından Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına, Gedik vd.⁴⁴ tarafından sınıf öğretmeni adaylarına yönelik araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlara, ilerde çalışmamızın sonuçlarıyla ilişkilendirilerek değinilecektir.

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algılarını incelemek amacıyla hazırlanan bu araştırma, betimsel bir çalışma olup nicel türde ve tarama modelindedir. Tarama modelinde, araştırılan konu, olay ya da durum doğal ortamında ve olduğu gibi betimlenir.⁴⁵ Belirlenen örneklem grubun özelliklerinin tespit edilmeye çalışıldığı⁴⁶ bu modelde, grupla ilgili veriler çeşitli araçlar kullanılarak toplanır. Betimsel çalışmalarda veri toplama tekniği olarak en çok anket ve mülakat kullanılır.⁴⁷

1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2021-2022 öğretim yılının 2. döneminde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan DKAB öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplandığı örneklem, olasılık dışı örnekleme türleri arasında yer alan uygun örnekleme yöntemiyle,⁴⁸ evren içerisinde belirlenmiş 425 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Diğer adı bulabildiğini örnekleme olan uygun örneklemede kolay bir şekilde bulunabilen örneklem birimleri kullanılır. Bu örnekleme türünde, örneklemin temsil oranını belirleyebilme imkânı yoktur. Dolayısıyla örneklemin büyüklüğünü belirtmek için belirli bir sayıdan bahsedilemez.⁴⁹ Ancak çok değişkenin dikkate alınmasıyla yapılacak analizlerde, verilerin toplandığı örneklem büyüklüğü, değişken sayısının beş katından fazla olmalıdır.⁵⁰ Bu çalışmada verilerin toplandığı örneklemin, temsil oranının yeterli olduğu kabul edilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan DKAB öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular aşağıdaki Çizelgede belirtilmiştir.

⁴¹ Demirkaya, *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Yeterlik ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Algıları*.

⁴² Fatma Eren Tuzkan, *Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Yaraticılığı Teşvik Etme Ve Farklılaştırılmış Öğretim Verebilme Özyeterliklerinin İncelenmesi* (İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019).

⁴³ Üçarkuş - Yeşilbursa, "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi".

⁴⁴ Osman Gedik vd., "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Algıları", *Temel Eğitim* 19 (2023), 37.

⁴⁵ Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (Ankara: Nobel Yayın, 2014), 77.

⁴⁶ Şener Büyüköztürk vd., *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 15.

⁴⁷ Saim Kaptan, *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri* (Ankara: Tekışık, 1998), 61.

⁴⁸ Sevgi Yıldız, "Sosyal Bilimlerde Örnekleme Sorunu: Nicel ve Nitel Paradigmalarından Örnekleme Kuramına Bütüncül Bir Bakış", *Kesit Akademi Dergisi* 3/11 (2017), 430; Büyüköztürk vd., *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 95.

⁴⁹ Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 127.

⁵⁰ Yalçın Karagöz, *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler* (Ankara: Nobel, 2016), 284.

Çizelge 1: Örneklemi Oluşturan DKAB Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri
Table 1: Personal Characteristics of DKAB Teachers Constituting the Sample

Kişisel Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	274	64,5
	Erkek	151	35,5
	Toplam	425	100
Yaş	21-30	119	28
	31-40	149	35,1
	41-50	119	28
	51 ve Üzeri	38	8,9
	Toplam	425	100
	Hizmet Yılı	0-5	134
	6-10	127	29,9
	11-15	59	13,9
	16-20	55	12,9
	21 ve Üzeri	50	11,8
	Toplam	425	100
Çalışılan Okul Türü	İlköğretim	291	68,5
	Ortaöğretim	134	31,5
	Toplam	425	100
Mezun Olunan Yükseköğretim Programı	Eski İlahiyat Fakültesi (Eski İF)	237	55,8
	İlahiyat Fakültesi DKAB Bölümü (İF DKAB Bölümü)	94	22,1
	Eğitim Fakültesi DKAB Bölümü (EF DKAB Bölümü)	61	14,4
	Yeni İlahiyat/İslami İlimler Fakültesi (Yeni İF)	33	7,8
	Toplam	425	100

1.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan verilerin toplanmasında Mutlu, Öztürk ve Aktekin tarafından geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği”⁵¹ kullanılmıştır. Ölçeği geliştiren yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. 26 maddenin yer aldığı ölçek 5’li likert tarzda geliştirilmiştir. Dolayısıyla ölçekten en az 26 puan, en çok 130 puan alınabilir. Planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç boyuttan oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ölçeği geliştirenler tarafından yapılmıştır. Farklılaştırılmış öğretimin planlanmasına yönelik 10 maddeyi içeren birinci boyutun güvenilirliği 0,91; farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına yönelik 11 maddeyi içeren ikinci boyutun güvenilirliği 0,90; farklılaştırılmış öğretimin değerlendirilmesine yönelik 5 maddeyi içeren üçüncü boyutun güvenilirliği 0,87’dir. Ölçeğin genel güvenilirliği 0,95’dir. Bu çalışmada da ölçeğin genel güvenilirliği 0,95 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma verileri, çevrimiçi form olarak düzenlenen ve WhatsApp, Facebook ve Telegram üzerinden katılımcılara ulaştırılan ölçek yordamıyla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin etik kurul onayı, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Hukuk Müşavirliği’nin 24.02.2022 tarih ve E-60263016-050.06.04-136537 sayılı kararıyla alınmıştır.

⁵¹ Mutlu vd., “Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi”, 185.

Araştırmada toplanan veriler SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları hem genel olarak, hem de her bir madde açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Verilerin dağılım durumunu tespit etmek için *Kolmogorov Smirnov* normallik testi yapılmıştır. Testin sonuçları aşağıdaki Çizelgede belirtilmiştir.

Çizelge 2: DKAB Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Normallik Testi Sonuçları

Table 2: Normality Test Results of DKAB Teachers' Self-Efficacy Perceptions Regarding Differentiated Instruction

	Statistic	Std. Error
Mean	3,8568	,02420
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,8093
	Upper Bound	3,9044
5% Trimmed Mean	3,8632	
Median	3,9231	
Variance	,249	
Std. Deviation	,49880	
Minimum	1,96	
Maximum	5,00	
Range	3,04	
Interquartile Range	,46	
Skewness	-,334	,118
Kurtosis	1,182	,236

Normallik testine göre çarpıklık (Skewness) değeri -,3334, basıklık (Kurtosis) değeri 1,182'dir. -1.5 ile +1.5 arasında olan bu değerlere göre, verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir.⁵²

Araştırmada puan ortalamaları, puan aralıkları dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Puan ortalaması 1.00-2.32 arasındaysa düşük, 2.33-3.66 arasındaysa orta, 3.67-4.00 arasındaysa yüksek olarak kabul edilmiştir. Ölçeğin hem genelinde hem de alt boyutlarında, ortalama puanlar ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemede, bağımsız değişkenin kategori sayısı dikkate alınarak farklı testlerle analiz yapılmıştır. Eğer bağımsız değişkenler iki kategoriden oluşuyorsa *Bağımsız Örneklemeler T-Testi*, ikiden fazla kategoriden oluşuyorsa *Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)* testi yapılmıştır. Anova testinin sonuçlarında, kategoriler arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılaşma varsa, bu farklılaşmanın kaynağını tespit etmek amacıyla *Çoklu Karşılaştırma Testleri (Post-Hoc)* yapılmıştır. Grupların varyansı homojen ise *LSD*⁵³ testi, homojen değilse *Tamhane's T2* testi kullanılmıştır. Grupların homojen varyansa sahip olup olmadığını belirlemek için *Levene* testi yapılmıştır. Araştırmadaki tüm istatistiksel analizlerin anlamlılık sınırı 0,05 olarak alınmıştır.

Varyans analizlerinin güvenilirliğinde, gruplardaki katılımcı sayılarının birbirine yakın değerde olması ve 10'dan fazla olması tercih edilir. Elde olmayan sebeplerden dolayı bu şartların

⁵² Barabara G. Tabachnick - Linda S. Fidell, *Using Multivariate Statistics* (Boston: Pearson, 2013), 79.

⁵³ Uygulama kolaylığı ve daha küçük ortalama farkların önemli bulunması ihtimali yüksek olduğu için bu test kullanılmıştır. Serpil Ergün Bülbül, "Çoklu Karşılaştırma Testleri ve Bir Örnek Uygulama", *Öneri Dergisi* 3/14 (2000), 97.

sağlanamadığı durumlarda mevcut veriler kullanılabilir. Ancak farklı teknikler ve formüllerle analiz yapılması gerekir. Analizler SPSS ile yapıldığında, gruplarda yer alan katılımcı sayılarının farklı veya aynı olmasının bir önemi yoktur.⁵⁴ Bu araştırmada, verilerin sosyal medya platformları vasıtasıyla toplanması nedeniyle, gruplar arasında sayısal açıdan beklenmedik orantısızlıklar meydana gelmiştir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları incelenen bu araştırmada elde edilen bulgular, araştırmada veri toplamak için kullanılan araçla, veri toplama aracının uygulandığı örnekleme, bu araçla elde edilen verilerle ve araştırmanın yapıldığı zaman dilimiyle sınırlıdır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise, araştırma verilerinin sosyal medya platformları vasıtasıyla toplanması nedeniyle, gruplar arasında sayısal açıdan oluşan beklenmedik orantısızlıklardır. Analizlerin SPSS ile yapılmış olması bu sınırlılığın olumsuz etkisini gidermiştir.

2. Bulgular ve Yorumlar

2.1. DKAB Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öz Yeterlik Algılarına Dair Betimsel Bulgular

DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek için yapılan analizlerden elde edilen bulgular aşağıdaki Çizelgede belirtilmiştir.

Çizelge 3: DKAB Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öz Yeterlik Algı Durumları

Table 3: Self-Efficacy Perception Status of DKAB Teachers Regarding Differentiated Instruction

Boyut	\bar{x}	Ss	Öz Yeterlik Algı Düzeyi
Planlama Boyutu Ortalaması	3,90	0,75	Yüksek
Uygulama Boyutu Ortalaması	3,80	0,78	Yüksek
Değerlendirme Boyutu Ortalaması	3,90	0,72	Yüksek
Genel Ortalama	3,86	0,76	Yüksek

Çizelge 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algılarının ortalamasının 3,86 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre DKAB öğretmenleri, farklılaştırılmış öğretim konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak görmektedirler. Ölçeğin alt boyutları açısından ortalamalar incelendiğinde; planlama boyutunda 3,90, uygulama boyutunda 3,80, değerlendirme boyutunda 3,90 olduğu görülmektedir. Her üç alt boyutta da DKAB öğretmenlerinin kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. DKAB öğretmenleri kendilerini, uygulama boyutunda yer alan *Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretimimi düzenleyebilirim* maddesinde en yüksek düzeyde ($\bar{x}=4,05$) yeterli görürken, yine uygulama boyutunda yer alan *Dersin amacına uygun olarak sınıfı homojen, heterojen, rastgele veya öğrenci ilgi alanlarına göre küçük gruplara ayırarak ders işleyebilirim* maddesinde ise en düşük düzeyde yeterli görmektedirler. DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları, uygulama alt boyutunda yer alan 2 maddede orta düzeyde, diğer tüm maddelerde yüksek

⁵⁴ Karagöz, SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler, 412.

düzyededir. Farklılaştırılmış öğretim konusunda farklı alanlarda aynı ölçekle yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.⁵⁵ Ayrıca bu sonuçlar Demirkaya⁵⁶, Çam⁵⁷, Camuzcu Aşıroğlu⁵⁸, Eren Tuzkan⁵⁹, Kozikoğlu ve Bekler⁶⁰ tarafından farklı ölçeklerle, farklı zamanlarda ve farklı alanlarda yapılan çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

2.2. DKAB Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Bağımsız Değişkenlerle İlişkisiyle İlgili Bulgular

DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi tespit etmek için t testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki Çizelgede belirtilmiştir.

Çizelge 4: DKAB Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Table 4: T Test Results of DKAB Teachers' Self-Efficacy Perceptions Regarding Differentiated Instruction According to Gender Variable

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p																																
Planlama	Kadın	274	3,86	0,50	-2,252	423	0,025																																
	Erkek	151	3,98	0,58				Uygulama	Kadın	274	3,77	0,51	-1,796	423	0,073	Erkek	151	3,87	0,62	Değerlendirme	Kadın	274	3,86	0,51	-1,616	423	0,107	Erkek	151	3,95	0,56	Genel Ortalama	Kadın	274	3,82	0,47	-2,103	423	0,036
Uygulama	Kadın	274	3,77	0,51	-1,796	423	0,073																																
	Erkek	151	3,87	0,62				Değerlendirme	Kadın	274	3,86	0,51	-1,616	423	0,107	Erkek	151	3,95	0,56	Genel Ortalama	Kadın	274	3,82	0,47	-2,103	423	0,036	Erkek	151	3,93	0,54								
Değerlendirme	Kadın	274	3,86	0,51	-1,616	423	0,107																																
	Erkek	151	3,95	0,56				Genel Ortalama	Kadın	274	3,82	0,47	-2,103	423	0,036	Erkek	151	3,93	0,54																				
Genel Ortalama	Kadın	274	3,82	0,47	-2,103	423	0,036																																
	Erkek	151	3,93	0,54																																			

Çizelge 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkeniyle istatistiksel açıdan manidar bir ilişkisi olduğu görülmektedir [$t_{(423)}=-2,103$; $p=0,036$]. Sonuçlara göre erkek DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin alt boyutları açısından Çizelge incelendiğinde erkek DKAB öğretmenlerinin planlama boyutunda daha yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu, uygulama ve değerlendirme boyutlarında ise cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı anlaşılmaktadır. Gedik vd. tarafından sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yapılan bir araştırmada ise farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı ölçeğin kullanıldığı bahsi geçen araştırmada, ölçek

⁵⁵ Uçarkuş - Yeşilbursa, "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi", 1475; Gedik vd., "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Algıları", 39.

⁵⁶ Demirkaya, *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Yeterlik ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Algıları*, 236.

⁵⁷ Çam, *Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyleri*, 94.

⁵⁸ Camuzcu Aşıroğlu, "Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretim Konusundaki Öz-yeterliklerine İlişkin Görüşleri", 956.

⁵⁹ Eren Tuzkan, *Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Ve Farklılaştırılmış Öğretim Verebilme Özyeterliklerinin İncelenmesi*, 59.

⁶⁰ Kozikoğlu - Bekler, "Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Uygulama ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi", 66.

genelinde ve ölçeğin alt boyutlarında, kadın sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının, istatistiksel açıdan manidar bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.⁶¹ Eren Tuzkan tarafından farklı ölçek kullanılarak üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere yönelik yapılan araştırmada da kadın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik düzeyleri anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır.⁶²

DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki Çizelgede belirtilmiştir.

Çizelge 5: DKAB Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Table 5: ANOVA Test Results of DKAB Teachers' Self-Efficacy Perceptions Regarding Differentiated Instruction According to Age Variable

Boyut	Yaş	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Planlama	21-30	119	3,94	0,49	Gruplar Arası	0,847	3	0,282	0,991	0,397
	31-40	149	3,88	0,53	Gruplar İçi	119,983	421	0,285		
	41-50	119	3,86	0,57	Toplam	120,830	424			
	51 ve üzeri	38	4,00	0,57						
	Toplam	425	3,90	0,53						
Uygulama	21-30	119	3,83	0,58	Gruplar Arası	0,142	3	0,047	0,153	0,928
	31-40	149	3,79	0,51	Gruplar İçi	130,218	421	0,309		
	41-50	119	3,78	0,58	Toplam	130,360	424			
	51 ve üzeri	38	3,81	0,58						
	Toplam	425	3,80	0,55						
Değerlendirme	21-30	119	3,92	0,56	Gruplar Arası	0,418	3	0,139	0,493	0,687
	31-40	149	3,91	0,49	Gruplar İçi	119,022	421	0,283		
	41-50	119	3,85	0,55	Toplam	119,440	424			
	51 ve üzeri	38	3,92	0,55						
	Toplam	425	3,90	0,53						
Genel	21-30	119	3,89	0,50	Gruplar Arası	0,355	3	0,118	0,474	0,700
	31-40	149	3,85	0,47	Gruplar İçi	105,135	421	0,250		
	41-50	119	3,82	0,53	Toplam	105,490	424			
	51 ve üzeri	38	3,90	0,54						
	Toplam	425	3,86	0,50						

⁶¹ Gedik vd., "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Algıları", 39.

⁶² Eren Tuzkan, *Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Ve Farklılaştırılmış Öğretim Verebilme Özyeterliklerinin İncelenmesi*, 57.

Çizelge 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki olmadığı görülmektedir [$F_{(3, 421)}=0,474$; $p=0,700$]. Bu sonuca göre DKAB öğretmenlerinin yaşının, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algılarında etkili olmadığı söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları açısından da aynı durum söz konusudur. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda, yaş değişkeni açısından karşılaştırma yapabileceğimiz bir veriye ulaşamamıştır.

DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları ile hizmet yılı değişkeni arasındaki ilişkiyi tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki Çizelgede belirtilmiştir.

Çizelge 6: DKAB Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Hizmet Yılına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Table 6: ANOVA Test Results of DKAB Teachers' Self-Efficacy Perceptions Regarding Differentiated Instruction According to Years of Service

Boyut	Hizmet Yılı	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Planlama	0-5	134	3,88	0,55	Gruplar Arası	0,400	4	0,100	0,349	0,845
	6-10	127	3,91	0,50	Gruplar İçi	120,430	420	0,287		
	11-15	59	3,86	0,50	Toplam	120,830	424			
	16-20	55	3,92	0,57						
	21 ve Üzeri	50	3,96	0,59						
	Toplam	425	3,90	0,53						
Uygulama	0-5	134	3,79	0,59	Gruplar Arası	0,631	4	0,158	0,511	0,728
	6-10	127	3,82	0,55	Gruplar İçi	129,729	420	0,309		
	11-15	59	3,71	0,47	Toplam	130,360	424			
	16-20	55	3,85	0,57						
	21 ve Üzeri	50	3,82	0,56						
	Toplam	425	3,80	0,55						
Değerlendirme	0-5	134	3,87	0,58	Gruplar Arası	0,438	4	0,109	0,386	0,818
	6-10	127	3,93	0,52	Gruplar İçi	119,002	420	0,283		
	11-15	59	3,85	0,46	Toplam	119,440	424			
	16-20	55	3,93	0,49						
	21 ve Üzeri	50	3,88	0,55						
	Toplam	425	3,90	0,53						
Genel	0-5	134	3,84	0,52	Gruplar Arası	0,418	4	0,105	0,418	0,796
	6-10	127	3,88	0,49	Gruplar İçi	105,072	420	0,250		
	11-15	59	3,80	0,42	Toplam	105,490	424			
	16-20	55	3,89	0,52						
	21 ve Üzeri	50	3,89	0,53						
	Toplam	425	3,86	0,50						

Çizelge 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları ile hizmet yılı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir [$F_{(4, 420)}=0,418$; $p=0,796$]. Bu sonuca göre DKAB öğretmenlerinin hizmet sürelerinin, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algılarını etkilemediği söylenebilir. Aynı durum ölçeğin alt boyutlarında da söz konusudur. Konuyla ilgili Kozikoğlu ve Bekler'in yaptığı araştırmada, hizmet yılı değişkeninin öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik düzeylerini etkilediği, hizmet yılı yüksek olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algılarının da yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.⁶³

DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları ile çalışılan okul türü arasındaki ilişkiyi tespit etmek için t testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki Çizelgede belirtilmiştir.

Çizelge 7: DKAB Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Çalışılan Okul Türüne Göre T Testi Sonuçları

Table 7: T Test Results of DKAB Teachers' Self-Efficacy Perceptions Regarding Differentiated Instruction According to the Type of School Worked in

Boyut	Okul Türü	N	\bar{x}	Ss	t	sd	p
Planlama	İlköğretim	291	3,89	0,52	-0,644	423	0,520
	Ortaöğretim	134	3,92	0,56			
Uygulama	İlköğretim	291	3,81	0,54	0,418	423	0,676
	Ortaöğretim	134	3,78	0,59			
Değerlendirme	İlköğretim	291	3,91	0,53	0,814	423	0,416
	Ortaöğretim	134	3,86	0,54			
Genel Ortalama	İlköğretim	291	3,86	0,49	0,098	423	0,922
	Ortaöğretim	134	3,85	0,52			

Çizelge 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algılarının, çalışılan okul türü değişkeniyle istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmektedir [$t_{(423)}=0,098$; $p=0,922$]. Bu sonuca göre DKAB öğretmenlerinin çalıştıkları okul türünün, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algılarını etkilemediği söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları için de aynı durum söz konusudur. Eren Tuzkan tarafından üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere yönelik yapılan araştırmada da benzer sonuca ulaşılmıştır.⁶⁴

DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları ile mezun olunan yükseköğretim programı değişkeni arasındaki ilişkiyi tespit etmek için tek ANOVA testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki Çizelgede belirtilmiştir.

⁶³ Kozikoğlu - Bekler, "Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Uygulama ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi", 67.

⁶⁴ Eren Tuzkan, *Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Ve Farklılaştırılmış Öğretim Verebilme Özyeterliklerinin İncelenmesi*, 61.

Çizelge 8: DKAB Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Çizelge 8: DKAB Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Mezun Olunan Yüksek Öğretim Programına Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Mezun Olunan Program	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Planlama	Eski İF	237	3,85	0,52	Gruplar Arası	3,085	3	1,028	3,677	0,012
	İF DKAB Bölümü	94	4,06	0,53	Gruplar İçi	117,745	421	0,280		
	EF DKAB Bölümü	61	3,87	0,56	Toplam	120,830	424			
	Yeni İF	33	3,88	0,52						
	Toplam	425	3,90	0,53						
Uygulama	Eski İF	237	3,72	0,55	Gruplar Arası	3,870	3	1,290	4,293	0,005
	İF DKAB Bölümü	94	3,96	0,49	Gruplar İçi	126,490	421	0,300		
	EF DKAB Bölümü	61	3,83	0,61	Toplam	130,360	424			
	Yeni İF	33	3,85	0,56						
	Toplam	425	3,80	0,55						
Değerlendirme	Eski İF	237	3,79	0,55	Gruplar Arası	5,614	3	1,871	6,921	0,000
	İF DKAB Bölümü	94	4,04	0,48	Gruplar İçi	113,826	421	0,270		
	EF DKAB Bölümü	61	3,97	0,50	Toplam	119,440	424			
	Yeni İF	33	4,06	0,40						
	Toplam	425	3,90	0,53						
Genel	Eski İF	237	3,78	0,50	Gruplar Arası	3,600	3	1,200	4,959	0,002
	İF DKAB Bölümü	94	4,01	0,45	Gruplar İçi	101,890	421	0,242		
	EF DKAB Bölümü	61	3,88	0,54	Toplam	105,490	424			
	Yeni İF	33	3,90	0,46						
	Toplam	425	3,86	0,50						

Çizelge 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları ile mezun olunan yükseköğretim programı arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki olduğu görülmektedir [$F_{(3, 421)}=4,959$; $p=0,002$]. Hangi gruplar arasında ilişki olduğunu anlayabilmek için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Grupların homojen dağıldığını gösteren Levene testi sonuçları ($LF=0,634$; $p=0,593$) dikkate alınarak LSD testi kullanılmıştır. Test sonuçlarına göre İlahiyat Fakültesi DKAB Öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler, eski İlahiyat Fakültesinin İlahiyat programından mezun olanlara göre farklılaştırılmış öğretim konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler. Ölçeğin alt boyutları açısından da aynı durum söz konusudur. Ayrıca İlahiyat Fakültesi DKAB Öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler, farklılaştırılmış öğretimin planlama boyutunda Eğitim Fakültesi DKAB Öğretmenliği programından mezun olanlara göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Uygulama boyutunda eski İlahiyat Fakültesinin İlahiyat programından mezun olanlar diğer programlardan mezun olanlara göre kendilerini daha az yeterli görmektedirler. DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algılarında, mezun olunan yükseköğretim programı açısından oluşan bu farklılaşmanın sebepleri konusunda daha detaylı araştırmalar yapılabilir. Ancak Bekler tarafından yapılan ve örnekleminde DKAB öğretmenlerinin yer almadığı araştırmada eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmenlerin, öğretimi farklılaştırmada güçlük yaşadıklarını belirttikleri⁶⁵ dikkate alındığında, bu sonuçlarda pedagojik formasyon eğitiminin ne zaman ve ne şekilde alındığının etkili olduğu düşünülebilir.

Sonuç

Farklılaştırılmış öğretim, *her öğrenci farklıdır* gerçekliğini dikkate alan ve öğretim sürecini bu realiteye göre şekillendiren bir yaklaşımdır. Öğrenme ortamındaki her öğrenci ön bilgi, ilgi, ihtiyaç, öğrenme stili, sosyo-kültürel geçmiş, bilişsel-duyuşsal-psikomotor hazırbulunuşluk açısından birbirinden farklıdır. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, dersin içeriğini, öğretim sürecini ve ölçme-değerlendirme sürecini çeşitlendirir. Farklılaştırılmış öğretim hem MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerinde, hem de din öğretimine yönelik derslerin öğretim programlarında vurgulanmaktadır. Din öğretimine yönelik derslerin de farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla planlanması ve uygulanması gerekir. Bu araştırmada DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları incelenmiştir.

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucu çıkmıştır. Bu sonuca göre DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli olarak gördükleri söylenebilir. Ölçeğin planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde belirlenen alt boyutlarında da öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri saptanmıştır.

Din öğretimi örgün eğitim içerisinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gereken alanlardan biridir. Araştırma sonuçlarına göre din

⁶⁵ Ömer Bekler, *Öğretmenlerin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Görüşleri* (Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021), 130.

öğretimine yönelik dersleri okutan DKAB öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmeleri, başarılı bir din öğretimi için oldukça önemlidir. Farklılaştırılmış öğretim konusundaki yetkinliğiyle, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan, din öğretimini bu farklılıklara göre planlayan, uygulayan ve değerlendiren DKAB öğretmeni, zorunlu ya da seçmeli tüm derslerde etkili bir din öğretimi yapabilecektir. Farklılaştırılmış öğretim konusunda kendini yeterli gören DKAB öğretmenleri, dini önbilgileri, kültürel aidiyetleri, dine karşı tavır ve tutumları farklı olabilen öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak ve din öğretimini bu farklılıklara göre yaparak, öğrencilerin dersteki başarılarının artmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin cinsiyetinin, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algılarını etkilediği, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin planlama boyutunda da erkek öğretmenler kendilerini daha yeterli görürken, uygulama ve değerlendirme boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma oluşmamıştır.

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin yaş, hizmet yılı, özelliklerinin, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algılarını ölçek genelinde ve ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir şekilde etkilemediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenin yaşı ve paralelinde hizmet yılı arttıkça mesleki tecrübesinin de artması ve bu durumun öğrenciyi tanıma konusunda öğretmene avantaj sağlaması beklenir. Yani yaşı ve hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin, öğrenciyi tanıma esasına dayanan farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterlik algılarının daha yüksek olması gerekir. Sınıf öğretmenleri örneğinde yapılan bir araştırmada böyle bir sonuca ulaşılmıştır.⁶⁶ Ancak DKAB öğretmenlerinin öz yeterlik algılarında yaşı ve hizmet yılı yüksek olanlar lehine böyle bir farklılaşma olmamıştır. Bu durumun DKAB öğretmenlerinin öğrencilerle geçirdikleri sürenin sınıf öğretmenlerine kıyasla daha az olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenleri 4 yıl boyunca aynı öğrencilerin dersine girerken, DKAB öğretmenleri her sene farklı öğrencilerle karşılaşmaktadırlar. Bu durumun DKAB öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma yeterliklerini zayıflattığı, dolayısıyla hizmet yılı ve yaşı yüksek olanlar ile düşük olanların farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılaşma oluşmadığı düşünülebilir.

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin çalıştıkları okul türünün, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algılarını etkilemediği ortaya çıkmıştır. İlköğretim kurumlarında görev yapan DKAB öğretmenleri ile ortaöğretim kurumlarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz yeterlik algıları neredeyse aynı düzeydedir. Oysa ilköğretim kurumlarında yer alan din öğretimine yönelik dersler ile orta öğretim kurumlarında yer alan dersler farklı programlara sahiptir. Ayrıca öğrencinin bilişsel duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları açısından da ilköğretim ile ortaöğretim arasında fark vardır. Ancak bu farklılıkların DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algılarına anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

⁶⁶ Kozikoğlu - Bekler, "Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Uygulama ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi", 69.

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim programının, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algılarını etkilediği ortaya çıkmıştır. İlahiyat Fakültesi İlköğretim DKAB Öğretmenliği programından mezun olan öğretmenler, eski ilahiyat fakültesi olarak nitelendirilen ilahiyat programından mezun olan öğretmenlere göre daha yeterli olduklarını düşünmektedirler. Ölçeğin alt boyutları açısından da durum aynıdır. Ayrıca eski ilahiyat programından mezun olan DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin uygulama boyutundaki öz yeterlik algıları, diğer programlardan mezun olanlara nazaran daha düşük çıkmıştır. Bu farklılaşmanın ilk bakışta öğretmenlerin aldıkları formasyon eğitiminden kaynaklandığı düşünülebilir. Ancak her iki programda da verilen formasyon dersleri, nicelik açısından farklı olsa da⁶⁷, içerik açısından benzerlik gösterdikleri için⁶⁸, bu farklılaşmanın tek sebebi olamaz.

DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algıları ile mezun oldukları yükseköğretim programı arasındaki bu ilişkinin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının henüz yeni bir anlayış olmasından kaynaklandığı da söylenebilir. Ülkemizde 2000'li yıllardan itibaren aktif öğrenmeyi ve yapılandırmacı yaklaşımı esas alan, öğrenen merkezli yeni öğretim programları hazırlanmaya başlanmıştır. Öğretim programlarındaki bu değişiklikler, doğal olarak öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarına da yansımış, yeni anlayışla hazırlanan bu programları uygulayacak öğretmenler yetiştirilmeye başlanmıştır. Dolayısıyla daha önce göreve başlamış olan ve pedagojik formasyon eğitimini geleneksel yaklaşımlara göre alan öğretmenler yeni yaklaşımlar konusunda kendilerini yetersiz görebilirler. Din öğretimi derslerini okutan öğretmenler için de durum farklı değildir. Eski ilahiyat fakültesi olarak ifade edilen programlardan mezun olan DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algılarının, diğer programlardan mezun olanlara göre daha düşük olmasının bu durumdan kaynaklandığı söylenebilir. Aynı durumun, DKAB öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını, yaş ve hizmet yılı değişkenleri açısından da benzer şekilde etkilemesi beklenirdi. Ancak araştırmada ulaşılan sonuçlarda böyle bir etkinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçları çerçevesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Etkili bir din öğretimi için, din öğretimine yönelik dersleri okutan ve farklılaştırılmış öğretim konusunda kendini yeterli görmeyen DKAB öğretmenlerine, din öğretimi sürecini içerik, süreç ve ürün boyutlarında farklılaştırabilme yeterliklerini kazandıracak hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.
2. DKAB öğretmeni yetiştiren ilahiyat fakültelerinde verilen formasyon derslerinde farklılaştırılmış öğretime ilgili içeriğe yer verilerek, hizmet öncesi eğitimlerinde DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.

⁶⁷ Eski ilahiyat programında formasyon dersleri programın %10'unu oluştururken, ilköğretim DKAB öğretmenliği programında bu oran yaklaşık %27'dir. Halit Ev, *Türkiye'deki Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi* (İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1999), 125.

⁶⁸ Muhammet Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı* (İstanbul: DEM, 2016), 212, 254.

3. Farklılaştırılmış öğretim öğrenciyi tanıma esasına dayanmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin öğrenciyi kolayca tanıyabilmesi için okul-aile işbirliğini artıracak, öğretmen-öğrenci-veli ilişkisini geliştirecek faaliyetler düzenlenebilir.
4. Okullardaki fiziki ortam ve donanım, araç-gereç, materyal ve kaynak yetersizliği farklılaştırılmış öğretimi güçleştiren unsurlardır. Okullardaki bu unsurların zenginleştirilmesi sağlanabilir.
5. Farklılaştırılmış öğretimi güçleştiren durumlardan biri de sınıf mevcutlarının kalabalık olmasıdır. Farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde yapılabilmesi için sınıf mevcutları farklılaştırma yapılabilecek sayılara düşürülebilir.
6. Bu araştırma sonuçları örnekleme oluşturan DKAB öğretmenleri ve bu öğretmenlere uygulanan ölçek maddelerinin kapsamıyla sınırlıdır. Dolayısıyla daha geniş örneklemler üzerinde, din öğretimi özelinde geliştirilmiş farklı ölçme araçları kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir. Özellikle pedagojik formasyon eğitiminin ne şekilde alındığının, DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algılarını nasıl etkilediği araştırılması gereken bir konudur. Çünkü lisans eğitimi sırasında alınan pedagojik formasyon eğitimi ile, lisans eğitimi sonrasında tezsiz yüksek lisans eğitimi şeklinde ya da sertifika programları ile alınan pedagojik formasyon eğitiminin DKAB öğretmenlerine mesleki yeterlikler kazandırmadaki etkisi aynı olmayabilir. Ayrıca DKAB öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin ne olduğunu ve farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilme yeterlikleri ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aktepe, Vedat. "Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 6/2 (2005), 15-24.
- Akyürek, Süleyman. *İlköğretim DKAB Öğretmen Adaylarının Yeterlikleri*. Kayseri: Laçın, 2008.
- Altaş, Nurullah. "Küreselleşme, Çokkültürlük ve Din Eğitimi". *Din Eğitiminde Çağdaş Konular*. ed. Mustafa Köylü. 17-46. İstanbul: Dem Yayınları, 2014.
- Aydın, Muhammet Şevki. *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. İstanbul: DEM, 3. Basım, 2016.
- Aydın, Muhammet Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik Yayınları, 2017.
- Bekler, Ömer. *Öğretmenlerin Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere İlişkin Görüşleri*. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
- Belç, Yahya - Avcı, Süleyman. "Öğretimin Farklılaştırılmasında Etkili Bir Strateji: Katlı Öğretim". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 12/3 (2011), 109-126.
- Büyüköztürk, Şener vd. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 26. Basım, 2019.
- Camuzcu Aşiroğlu, Sevim. "Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretim Konusundaki Öz-yeterliklerine İlişkin Görüşleri". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12/3 (2016), 948-960. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- Cox, Susan. "Differentiated Instruction in the Elementary Classroom". *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review* 73/9 (2008), 52-54.

- Çam, Şefike Sümeyye. *Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımını Uygulama ve Buna İlişkin Yetkinlik Düzeyleri*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013.
- Çoştı, Yakup. “Küreselleşme Sürecinde Din Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri”. *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*. 337-349. İstanbul: DEM, 2011.
- Dal, Elif. *Farklılaştırılmış Öğretim Araştırmalarının Eğilimi: Bibliyometrik Ve İçerik Analizi*. Amasya: Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2022.
- Demir, Ömer. *Farklılaştırılmış Din Öğretimi*. İstanbul: Kitap Dünyası, 2021.
- Demirkaya, Abdul Samet. *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Yeterlik ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Algıları*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2018.
- Erden, Münire - Akman, Yasemin. *Gelişim ve Öğrenme*. Arkadaş Yayınevi, 13. Basım, 2004.
- Eren Tuzkan, Fatma. *Üstün Yetenekli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Yaratıcılığı Teşvik Etme Ve Farklılaştırılmış Öğretim Verebilme Özyeterliklerinin İncelenmesi*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Ergün Bülbül, Serpil. “Çoklu Karşılaştırma Testleri ve Bir Örnek Uygulama”. *Öneri Dergisi* 3/14 (2000), 95-100.
- Ertürk, Selahattin. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları, 1994.
- Ev, Halit. *Türkiye’deki Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1999.
- Gedik, Osman vd. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Algıları”. *Temel Eğitim* 19 (2023), 35-41.
- Kaptan, Saim. *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekişik, 11. Basım, 1998.
- Karagöz, Yalçın. *SPSS ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel, 2016.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın, 26. Basım, 2014.
- Kaymakcan, Recep - Aşlamacı, İbrahim. “Çoğulculuğa İlişkin Farklı Yaklaşımlar ve DKAB Dersleri”. *Türkiye’de Okullarda Din Öğretimi*. 77-101. İstanbul: DEM, 2011.
- Kozikoğlu, İshak - Bekler, Ömer. “Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Uygulama ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi”. *Sakarya University Journal of Education* 8/4 (2018), 60-74. <https://doi.org/10.19126/suje.426467>
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB, 2018.
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*. MEB, 2018.
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017.
- Mutlu, Neşet vd. “Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi”. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1/1 (2019), 185-202. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.466734>
- Özer, Selda - Yılmaz, Ercan. “Farklılaştırılmış Öğretim”. *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*. 127-140. Konya: Çizgi Kitabevi, 2016.
- Ramli, Rosidah - Mohd. Yusoff, Nurahimah. “Self-Efficacy and Differentiated Instruction: A Study Among Malaysian School Teachers”. *Universal Journal of Educational Research* 8/4 (2020), 1252-1260. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080416>
- Senemoğlu, Nuray. *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Spot Matbaası, 1997.
- Smith, Grace E. - Throne, Stephanie. *Differentiating Instruction with Technology in K-5 Classrooms*. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2011.
- Tabachnick, Barabara G. - Fidell, Linda S. *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson, 6. Basım, 2013.

- The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. “A Teacher’s Guide to Differentiating Instruction”. 2007. Erişim 19 Aralık 2022. http://www.centerforcsri.org/index_option_content_task_view_id_412_Itemid_5.html
- Tomlinson, Carol Ann. *How To Differentiate Instruction In Mixed Ability Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2. Basım, 2001.
- Üçarkuş, Esra - Yeşilbursa, Cemil Cahit. “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi”. *International Social Sciences Studies Journal* 6/60 (2020), 1471-1480.
- Yıldız, Mehmet. *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alan Bilgisine İlişkin Yeterlik Algıları*. Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2019.
- Yıldız, Sevgi. “Sosyal Bilimlerde Örnekleme Sorunu: Nicel ve Nitel Paradigmalardan Örnekleme Kuramına Bütüncül Bir Bakış”. *Kesit Akademi Dergisi* 3/11 (2017), 421-442.