



An Examination of the Teaching Processes in the 2024 Social Studies Course Curriculum in Terms of Differentiated Instruction Approach



Ahmet Ulusoy¹

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1653640

Received: 07.03.2025

Revised: 15.05.2025

Accepted: 16.06.2025

Keywords:

Curriculum,
Social Studies,
Differentiated Instruction

ABSTRACT

It has been observed that social studies teaching programmes implemented in Türkiye in recent years are characterised by an approach that aims to actively involve students in the learning-teaching process. Research conducted on differentiated instruction has also shown that this approach supports learning through practical application and experiential learning. In this regard, the learning-teaching experiences and assessment activities included in the 2024 Social Studies Course Curriculum were examined in terms of the differentiated instruction approach. A case study, one of the qualitative research methods, was used in the research design. The data sources of the research consisted of documents related to the research, primarily the 2024 Social Studies Course Curriculum. The research data were analysed through document analysis. The findings obtained from the research showed that the differentiated teaching approach can be used effectively in social studies lessons and that differentiation is widely used in the learning-teaching experiences and measurement and evaluation activities of the 2024 Social Studies Course Curriculum. The research recommends that, in order to increase the applicability of differentiated instruction approaches in the 2024 Social Studies Course Curriculum, the guidelines should be made more explanatory and greater emphasis should be placed on teaching skills that support differentiation.

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki Öğretimsel Süreçlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı Bakımından İncelenmesi

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1653640

Yükleme: 07.03.2025

Düzeltilme: 15.05.2025

Kabul: 16.06.2025

Anahtar Kelimeler:

Öğretim Programı,
Sosyal Bilgiler,
Farklılaştırılmış Öğretim

ÖZ

Türkiye'de son yıllarda uygulamaya konulan sosyal bilgiler dersi öğretim programları, öğrencileri öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katmayı amaçlayan bir yaklaşımla hazırlanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin yürütülen araştırmalar da bu yaklaşımın pratik uygulama ve deneyimsel öğrenme yoluyla öğrenmeyi desteklediğini göstermiştir. Bu itibarla çalışmada, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme-öğretme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından incelenmiştir. Araştırma deseninde nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynakları başta 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı olmak üzere, araştırmayla ilgili dokümanlardan oluşmuştur. Araştırma verileri doküman analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde etkin bir şekilde kullanılabileceğini ve 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme deneyimleri ile ölçme ve değerlendirme çalışmalarında, farklılaştırmanın geniş bir kapsamda yer aldığını göstermiştir. Araştırma, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanabilirliğini artırmak amacıyla, yönergelerin daha açıklayıcı hâle getirilmesini ve farklılaştırmayı destekleyen öğretimsel becerilere daha fazla yer verilmesini önermektedir.

1. Giriş

Modern eğitim ve öğrenim anlayışı, bilginin faydalı olduğu fikrine dayanır. Çünkü bilgi, yaşam sorunlarını çözdüğü ölçüde değerlidir. İnsanların öğrenme yoluyla edindikleri bilgi, deneyim yoluyla daha yararlı ve kalıcı hale gelir. Böylece insanlar yeni bilgiyi uygulamaya koyar ve eski bilgi ile yeni bilgiyi birleştirerek yaşam sorunlarını çözerler (Altun, 2013). Bu konu, toplum açısından ele alındığında da durum benzerdir. Bunun nedeni, toplumun üyelerine sağlanan eğitim ve öğretimin, toplumun ihtiyaçlarını karşılaması ve sorunlarını çözmesi gerektiğidir. Bu bağlamda, geçmişte ve günümüzde eğitimin ve öğretimin en temel gayesi, kişilere gerekli bilgiyi ve beceriyi kazandırarak toplumun ihtiyaçlarını karşılamak olmuştur. Tüm bu yetkinliklerin insanlara aktarılmasının en önemli yolu ise, öğretim programıdır (Aykaç, 2007). Bu nedenle öğretim programı, eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesi için önemli bir referans noktasıdır. Öğretim programlarının eğitim faaliyetlerini planlama, kazandıracak becerileri ve değer yargılarını belirleme, ölçme ve değerlendirme, ders içeriğine göre başarı düzeylerini belirleme gibi birçok işlevi yerine getirdiği düşünüldüğünde, eğitim faaliyetlerinde ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretim programının yanı sıra, bilgi edinme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler de büyük önem taşımaktadır. Geçmişten bu yana, eğitim-öğretim süreçlerinde birçok yöntem ve teknik kullanılmıştır. Bu yöntem ve teknikler zaman içinde çeşitlenerek zenginleşmiştir. Günümüzde ise, bilginin doğrudan aktarıldığı ve öğrencilerin pasif alıcılar olduğu anlayış yerine, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol oynadığı ve bilgiyi yapılandırarak edindiği bir anlayış söz konusudur. Bu anlayışı yansıtan ve ön plana çıkaran bir yaklaşım da farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıdır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı üzerine çalışan birçok araştırmacı, öğrenme sürecindeki temel bileşenlerden içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamının, öğrenenler arasındaki farklılıkları dikkate alacak şekilde düzenlemenin, onların ilgilerine ve öğrenme tercihlerine göre uyarlanmış öğrenme deneyimleri sunmanın, her bir öğrencinin potansiyelini gerçekleştirebilmesine destek sağlayacağını savunmaktadır (Heacox, 2002; Kronberg vd., 1997; Tomlinson, 1995, 1999a, 2001b, 2005a, 2007, 2014).

Bu itibarla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, öğrencilerin farklı öğrenme profillerine, ilgi alanlarına ve öğrenme tercihlerine sahip olduğu anlayışına dayandığını söylemek mümkündür. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğretme ve öğrenme ortamında bu farklılıklara yer vermenin, kalıcı bir öğrenme sağladığını ileri sürer (Tomlinson, 1999b). Böylelikle her öğrenciye, bireysel ilgi ve yeteneğine uygun olarak kendini gerçekleştirme fırsatı sunulmuş olur.

Öğretim programı, eğitimin ve öğretimin şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu itibarla araştırmanın ana eksenini, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda

(SBDÖP) yer alan öğrenme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme çalışmalarının, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından incelenmesi üzerine kurulmuştur. Bu çerçevede araştırmanın temel problem sorusu şu şekilde düzenlenmiştir:

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, 2024 SBDÖP'te yer alan öğrenme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ne boyutta yansımıştır?

1.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Tüm insanların aynı özelliklere sahip olduğunu söyleyemeyeceğimiz gibi, tüm öğrencilerin de kabiliyetlerinin aynı olduğunu iddia etmek mümkün değildir. Öğrenciler öğrenme stilleri, ilgi alanları, becerileri ve diğer birçok özellik bakımından farklılık gösterir. Ancak genellikle öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrenciler arasındaki bu farklılıkların yeterince ele alınmadığı söylenebilir. Bu nedenle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrenciler arasındaki farklılıklar dikkate alındığında ve bu farklılıkların öğrenme ve öğretme sürecine dahil edildiğinde daha etkin öğrenme ve öğretme süreçlerinin gerçekleşeceğini savunur (Bondley, 2011).

Değişen eğitim hedefleri, tüm öğrenciler için yeni bir eğitim anlayışı, toplumun çok kültürlü yapısındaki değişiklikler, sosyal ve teknolojik alanlardaki gelişmeler ve öğrenci profillerinin çeşitliliği gibi birçok faktör, günümüzün öğrenme ve öğretme ortamındaki değişiklikleri zorunlu kılmıştır. Tüm öğrencilerin aynı şekilde ve aynı zamanda öğrenmedikleri şaşırtıcı değildir. Zira farklılık insanın doğasında var olan bir özelliktir. Bu sebeple öğretmenler tarafından öğrenme ortamlarının, öğrenme-öğretme yaklaşımlarının, öğretim yöntem ve tekniklerinin farklılaştırılması, çok sayıda öğrenciye ulaşabilmeyi sağlar. Bunu yaparken öğretmenler, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını, öğrenmeye hazır olma durumlarını, tercihlerini ve ilgi alanlarını dikkate almalıdır. Öğrencilerin ihtiyaç ve yeteneklerini dikkate almak ve deneyimlerine değer vermek, onların potansiyellerini ortaya çıkarabilir. Bu bağlamda, öğretim programlarındaki farklılaştırma, farklı ilgiye ve yeteneğe sahip olan öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için önemlidir (Banks, 2012).

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesinin yanı sıra toplumda ortaya çıkan zorluklar, geleneksel öğretim yöntemlerinde bir dönüşüme yol açmıştır. Klasik öğretim yaklaşımlarının yerini, bireylerin eleştirel düşünme ve kendi fikirlerini geliştirme ihtiyacı almıştır. Bu da herkes için etkili, kaliteli ve yenilikçi bir eğitim talebini beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda, "çeşitlilik" modern eğitimin merkezi bir unsuru olmuştur. Yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımları artık yaş, yetenekler, önceki eğitim, sosyal deneyim ve gelecekteki iş beklentileri gibi faktörleri de dikkate alan eğitim ortamları oluşturmaya odaklanmaktadır. Bu ortamlar, bu çeşitliliği hesaba katan eğitim yapılarını, yöntemlerini ve faaliyetlerini kullanarak, çok çeşitli öğrenci yeteneklerine etkili bir şekilde hitap edebilir. Sonuç olarak, eğitim daha kapsayıcı, bütüncül ve bireysel ihtiyaçlara uyarlanabilir

hale gelmektedir (Valiandes, 2015). İşte farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının da bu anlayış neticesinde ortaya çıktığı söylenebilir.

Esasında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, teorik temelleri ve felsefi anlayışı bakımından yeni bir yaklaşım olmadığını söylemek mümkündür. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal temelleri arasında; Piaget'in "Yapılandırmacı Yaklaşımı", Vygotsky'nin "Yakınsal Gelişim Alanı Kuramı" ve Gardner'in "Çoklu Zekâ Kuramı" yer almaktadır (Abbati, 2012; Rodriguez, 2012; Subban, 2006; Thakur, 2014; Wan, 2017). Bunun yanı sıra "Beyin Temelli Öğrenme" ve "Öğrenme Stilleri" gibi yaklaşımların da farklılaştırılmış öğretime kaynaklık ettiği söylenebilir (Avcı ve Yüksel, 2018).

1900'lerin başında, eğitim teorileri ampirik araştırmalar yoluyla geliştirilmiş ve bu teoriler, daha ileri çalışmalar için temel oluşturmuştur. Daha sonra, teorik bilginin eğitim ortamlarında pratik olarak uygulanması üzerinde durulmuş ve bu konuda çok sayıda çalışma yapılmıştır (Beauchaine, 2009; Ellis vd., 2007). Bu çalışmalar arasında, tek sınıflı okullarda özel eğitim öğrencileri ve üstün yetenekli çocuklar için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarının uygulanması da yer almaktadır. Farklı yaş gruplarından öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan farklılaştırılmış öğretim, o zamandan beri ulusal ve uluslararası araştırmacılar tarafından kapsamlı bir şekilde incelenmiştir (Altun ve Çolak, 2014; Sherman, 2008). Günümüzde ise birçok araştırmacı, öğretimin farklılaştırılması üzerine çeşitli çalışmalar yürütmektedir (Brevik vd., 2018; Heacox, 2002; Tomlinson, 1999a).

Öğretimin farklılaştırılmasına yönelik çalışmalar yürüten araştırmacılar; öğretme ve öğrenme sürecinin bileşenlerini düzenleyerek, öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alarak, dersleri öğrencilerin ilgi alanlarına göre uyarlayarak ve öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak, her öğrenciden beklenen sonuçların etkili bir şekilde elde edilebileceğini savunmaktadır (Heacox, 2002; Kronberg vd., 1997; Theisen, 2002; Tomlinson, 1995, 1999a, 2001a, 2007, 2008, 2014; Tomlinson ve Strickland, 2005).

Tomlinson ve Strickland'a (2005) göre öğretmenler, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için çeşitli sınıf unsurlarını değiştirebilirler. Bunlar içerik, süreç, ürün, duyuşsal nitelikler ve öğrenme ortamı gibi bileşenlerdir. İçerik, ne öğretildiğini ifade eder. Süreç, öğrencilerin beklenen bilgiyi edinmeleri ve içselleştirmeleri için geçen zamandır. Ürün, öğrencinin öğrenme sonucunda edindiği bilgi birikimini ortaya koyma becerisidir. Duygusal değişim ise, sınıfta öğrencilerin gelişimsel olarak düşünce ve duygularının yönetilmesidir. Öğrenme ortamı da öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdikleri koşullardır.

Bu itibarla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilere çeşitli şekillerde öğrenme fırsatları sunarak öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan bir öğretim

yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sayede öğrencilerin bireysel yeteneklerine uygun bir şekilde bilgi ile etkileşime girmeleri ve öğrenmelerini sahiplenmeleri sağlanmış olur. Öğrenciler, öğrenme sürecini keşfetmek ve sürece dâhil olmak için kendi yeteneklerini kullanabilir, çevrelerindeki dünyaya dair daha derin bir anlayış geliştirebilirler (Demir ve Gürol, 2015). Bu yaklaşımda öğrenciler, bilgiyi organize edebildikleri ve kendi deneyimleriyle yorumlayabildikleri için, bilgiyi içselleştirmeyi kolaylaştırabilirler. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimin genel amacı, her öğrencinin bireysel ihtiyaç ve yeteneklerine en uygun şekilde ilerleme kaydetmesini ve bilgiyi özümsemesini sağlamaktır. Bu süreç aynı zamanda, aktif öğrenmenin gerçekleştiği ve böylece öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlendikleri bir aşamadır (Tomlinson, 2005b).

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenme-öğretme süreçlerinde etkin bir rol üstlendiği ve sürece zengin bir katkı sunduğu alanyazın araştırmalarında ortaya konulmuştur (Beauchaine, 2009; Beler, 2010; Burkett, 2013; Ekinci, 2016; Good, 2006; Hellman, 2007; Kaplan Sayı, 2013; Şaldırdak, 2012; Scott, 2012; Umar, 2014).

Nitekim konu sosyal bilgiler dersi bağlamında incelendiğinde ise, sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin çalışmaların, konuyu farklı açılardan ele aldığı görülmektedir. Bunlar arasında; farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya, öğrenmeye yönelik tutuma, eleştirel düşünebilme, sentezleme gibi çeşitli bilişsel ve duyuşsal becerilere etkisi; öğrencilere yönelik farklılaştırılan bir öğretim programının sosyal bilgiler dersinde öğrencileri nasıl etkilediği; okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki farklılaştırma ile ilgili görüşlerinin analizi gibi çalışmalar yer almaktadır (Akdemir, 2019; Çetintaş, 2019; Üçarkuş, 2020; Waid, 2016). Bu çalışmalar, sosyal bilgiler derslerinde farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının, akademik başarının artırılması, öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi, öğrenciler ve öğretmenler arasında derse yönelik olumlu tutumların oluşturulması gibi bir dizi olumlu sonuç doğurduğunu göstermektedir (Akdemir, 2019; Bergstrom, 2015; Çetintaş, 2019; Marone, 2013; Rogers, 1995; Üçarkuş, 2020; Waid, 2016; Woo, 1991). Lott'a göre (2021), son zamanlarda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına odaklanan araştırmaların artması, farklılaştırmanın günümüz sınıflarında çeşitli başarı seviyelerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada etkili bir yol olduğunu göstermesinden kaynaklanmaktadır.

1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve Farklılaştırma

Türkiye'de 2000'li yıllardan itibaren geliştirilen SBDÖP'lerde, bireyin öğrenme-öğretme yaşantılarında aktif bir rol oynadığı düşüncesi yerleşmeye başlamıştır. Bu düşüncenin esasında, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının özünde var olduğunu belirtmek gerekir

(Tomlinson, 1999b). Özellikle 2005 yılında uygulamaya konulan SBDÖP'ün, yapılandırmacı felsefeyi yansıtmaya buna örnek olarak gösterilebilir (Altun, 2013). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 öğretim yılından itibaren kademeli olarak hayata geçirilen bu öğretim programı, öğrenciyi merkeze alması ve bilgiyi öğrenciye doğrudan aktarmak yerine, öğrencinin kendi çabasıyla bilgiyi edinmesini amaçlaması bakımından dikkat çekicidir (Keskin, 2019). Bu program; tematik yapısı, sosyal bilimler disiplinlerini ünitelere dâhil etmesi, kazanımları yapılandırmacı bir anlayışa göre düzenlemesi ve etkinlik merkezli yaklaşımı açısından, önceki sosyal bilgiler dersi öğretim programlarından ayrılmıştır (Kara, 2019; Tay, 2017).

2005'teki programın ardından 2018'de hazırlanan ve 2024'e kadar yürürlükte kalacak olan SBDÖP'te öncelikle, amaçlar ele alınmıştır (MEB, 2018). Bu amaçların millî eğitimin genel amaçları çerçevesinde belirlendiği ve okul öncesi eğitimden lise eğitimine kadar program kazanımları hakkında kısa bilgiler verildiği dikkat çekmektedir (Daşcıoğlu ve Şimşek, 2019). Bu bağlamda, önceki öğretim programında olduğu gibi, 2018 yılında yürürlüğe giren SBDÖP'te temel beceri ve değerlere yer verilmiş, dersin özel amaçları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları belirlenmiştir. Programın özü; duyarlı davranan, etkin vatandaşlık anlayışına sahip, üreten, sorumluluk bilinci ile hareket eden, kendi kültürel değerlerine ve evrensel değerlere saygılı, hayata ilişkin deneyimler kazanmış iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamıştır (MEB, 2018).

2024 SBDÖP geniş bir yelpazede farklılaştırılmış pedagojik yaklaşımlar içermektedir. İlk olarak, programın yapılandırmacı bir yaklaşıma dayandığı gerçeğinden de anlaşılacağı üzere programda, bilginin öğrencilere doğrudan aktarılmasından ziyade, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenciler tarafından aktif olarak edinilmesine odaklanıldığı görülmektedir. Bu itibarla programda, yapılandırmacı yaklaşımın baskın olduğu söylenebilir. Özellikle öğrenme ve bilişsel faaliyetlere ilişkin aşağıdaki ifade, öğretimde farklılaştırmanın önemini göstermektedir (MEB, 2024, s. 4):

"Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kavramsal beceriler (temel, bütünsel, üst düzey düşünme), alan becerileri (zamanı algılama ve kronolojik düşünme, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, tarihsel empati, değişim ve sürekliliği anlama vb.), sosyal ve duygusal öğrenme becerileri (benlik, sosyal yaşam, ortak/birleşik), okuryazarlık becerileri (bilgi, dijital, finansal, görsel, kültür, vatandaşlık, veri, sürdürülebilirlik, sanat), eğilimler (benlik, sosyal, entelektüel) ve değerlerin (adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, özgürlük, sorumluluk, vb.) kazandırılması amaçlanmaktadır. Program içerisinde günlük yaşam ile köprü kurulması ve öğrencilerin gerekli becerileri gerçek yaşamla bağlantılı bir şekilde deneyimleyerek edinmeleri amaçlanmıştır."

Bugün okula farklı yeteneklere, öğrenme stillerine ve çeşitlilik gösteren zekâ türlerine sahip öğrenciler

gelmektedir. Bu çeşitlilikteki yetenek ve öğrenme profillerine uygun programların oluşturulması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenciler tarafından benimsenmediği takdirde, hayal kırıklığı, sıkılma ve dikkat dağınıklığı gibi olumsuz durumlar meydana gelebilir (Danzi vd., 2008). Ayrıca, üst düzey öğrenme gerçekleştiren öğrencilere uygun olan öğretim yaklaşımlarının, daha alt düzey öğrenme gerçekleştiren öğrenciler için oldukça zorlayıcı olabileceğine dair önemli bulgular mevcuttur (Mayer, 2008). Bu bağlamda, öğretimde farklılaştırma uygulamalarının, çeşitli öğrenme tarzlarını dikkate alan ve geniş bir öğretim yöntemi yelpazesine dayanan bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Beler ve Avcı, 2015). Bu yönüyle, 2024 SBDÖP'ün bireysel farklılıkları destekleyen bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir.

Ek olarak, programın ölçme ve değerlendirme kısmında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının aşağıdaki şekilde ön plana çıktığı görülmektedir (MEB, 2024, s. 7):

"Ölçme ve değerlendirme araçları kullanılırken öğrenme çıktıları, alan becerileri veya kavramsal beceriler dikkate alınmalıdır. Bütüncül yaklaşıma uygun olacak şekilde, öğrencilerin farklı özelliklerini ortaya koyabilecekleri süreç odaklı değerlendirme araçları kullanılmalıdır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecinde öğrencilerin gelişimlerinin farklı olabileceği gözden kaçırılmamalı, her öğrenciden her alanda aynı ilerlemeyi göstermesi beklenmemelidir. Öğrencilerin farklı beceri alanlarında farklı düzeylerde gelişim gösterebileceği düşünülerek öğrenme süreci bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Bu amaçla programda öğrenme sürecini izlemeye fırsat verebilecek biçimlendirici ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verilmiştir."

Öğretimin farklılaştırılmasında ölçme ve değerlendirme, homojen olmayan bir bakış açısını içermektedir. Öğrencilerin akademik beceri ve yetenekleri gibi güçlü yönlerinin yanı sıra, zayıf kalan yanları, ilgi alanları ve öğrenme tercihlerine dair çeşitli bileşenler sürece dâhil edilmektedir. Bu tür bir ölçme ve değerlendirme, öğrenme deneyimlerini geliştirmekte ve öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında önemli geri dönüşler sunmaktadır (Moon, 2005). Bu bağlamda, 2024 SBDÖP'ün ölçme ve değerlendirme açısından farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını yansıttığı söylenebilir. Bunun temel nedeni, programın standartlaştırılmış ölçme ve değerlendirme yerine, farklılıkları göz önünde bulunduran ve katı olmayan bir ölçme ve değerlendirmeyi (Tomlinson, 2007) ön plana çıkarmasıdır. Bu tespitler, 2024 SBDÖP'teki ölçme ve değerlendirme çalışmalarının birçok açıdan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını yansıtmaya bakımından dikkat çekicidir.

2. Yöntem

2.1. Desen

Çalışma, nitel araştırma geleneği çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, olayların ve durumların derinlemesine incelenmesi ve anlamlarının ortaya konulması amacıyla bireylerin deneyimlerinin analizine dayanır. Bu tür araştırmalar, nitel unsurlara ve nedenselliğe odaklanarak, olayların ve durumların geniş bir perspektiften değerlendirilmesine olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu çalışma, anlamsal çeşitlilik açısından zengin bir yapıya sahip olması ve derinlemesine analize uygun olması nedeniyle nitel bir araştırma çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmada, nitel bir yöntem olarak durum (vaka) çalışması kullanılmıştır. Merriam (2018) durum çalışmasını; güncel bir olguyu gerçek hayattaki bağlamıyla inceleyen ampirik bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Durum (vaka) çalışmasının temel amacı, bir veya daha fazla durumu tespit etmek ve bu durumların sorunu nasıl yansıttığını belirlemektir. Bu sayede durumlar detaylı bir biçimde analiz edilmektedir (Creswell, 2013). Bu çalışmanın odağındaki durum, 2024 SBDÖP'ün öğrenme alanlarında yer alan öğrenme-öğretme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme çalışmalarının farklılaştırılmış öğretimi yansıtmaya boyutudur. Nitel vaka çalışmalarında, veri toplamak ve analiz etmek için birincil araçlar araştırmacıların kendileridir. Bu tümevarımsal araştırma stratejisi oldukça betimleyici sonuçlar üretir. Vaka çalışmalarının özellikle eğitim alanındaki yenilikleri, değerlendirme programlarını ve bilgi politikalarını incelerken işlevsel olduğu görülmüştür (Merriam, 2018). İncelenen konunun öğretim programı ekseninde olması ve programın farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının izlerini taşıması nedeniyle araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar sırasında elde edilen veriler, genellikle sayısal veri kaynaklarından değil, sözlü kaynaklardan ve belgelerden toplanmaktadır (Balaban Salı, 2016). Bu araştırmanın temel veri kaynağı, 2024 SBDÖP'tür.

2.3. İşlem

Çalışmada ilk olarak, 2024 SBDÖP'te yer alan, öğrenme-öğretme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ilişkin “*öğrenme-öğretme yaşantıları*” ile “*ölçme ve değerlendirme çalışmaları*” adı altında iki kategori oluşturulmuştur. Ardından 2024 SBDÖP'te 4., 5., 6. ve 7. sınıf seviyelerinde yer alan toplam 6 öğrenme alanı tema olarak belirlenmiştir. Bunun akabinde, belirlenmiş temalarla ilgili kodlar oluşturulmuş, oluşturulan kod kümeleri temalarla ilişkilendirilerek gruplandırılmıştır. Nihai olarak ortaya çıkan kodlar, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenerek anlam içeriklerine göre bulgular saptanmaya çalışılmıştır. Bulgular arasında nedensel

ilişkiler kurulmuş ve uygun olan yerlerde farklı çalışmalarla karşılaştırmalar yapılmıştır.

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. TR Dizin Etik İlkeleri Akış Şeması uyarınca bu çalışma, doküman incelemesi niteliğinde olup herhangi bir katılımcı içermediğinden etik kurul izni gerektirmemektedir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, doküman (belge) incelemesi yoluyla toplanmıştır. Belgeler, nitel çalışmalarda etkin bir şekilde kullanılabilen önemli veri kaynakları arasındadır. Bu veri kaynakları aynı zamanda, görüşmeler ve gözlemler sırasında elde edilen bilgileri doğrulamak için de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel veri kaynaklarını oluşturan belgeler arasında; kurumsal kayıtlar, program kayıtları, yazışmalar, raporlar, kişisel günlükler ve açık uçlu cevaplar yer alabilir (Patton, 2018). Bu araştırmada 2024 SBDÖP incelenmiştir.

2.5. Veri Analizi

Veri analizi, verinin neyi temsil ettiğini ortaya çıkarma aşamasıdır. Bu çalışmada, nitel analizin bir türü olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz ile veriler, araştırmada belirlenen temalara göre oluşturulabileceği gibi, görüşme aşamasındaki soru ve belgelere göre yeniden de düzenlenebilir. Bu sayede yeni temalar, kategoriler ve kodlar ortaya çıkabilir. Böylece, araştırmanın yeni anlamları tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmada öncelikle 2024 SBDÖP'te yer alan 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeyindeki öğrenme alanları ile ilişkili, “*öğrenme-öğretme yaşantıları*” ile “*ölçme ve değerlendirme çalışmaları*” adında iki kategori belirlenmiş, daha sonra 2024 SBDÖP'ün 6 öğrenme alanı (Birlikte Yaşamak, Evimiz Dünya, Ortak Mirasımız, Yaşayan Demokrasimiz, Hayatımızdaki Ekonomi, Teknoloji ve Sosyal Bilimler) ile ilgili kod kümeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan kod kümeleri bir alan uzmanı ile gözden geçirilerek bu kodlara eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır. Elde edilen son kodlar, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır.

• **Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması:** Çalışmanın geçerliliğini (genellenebilirliğini) artırabilmek için, araştırma sürecinde neler yapıldığına dair ayrıntılı bir açıklama sunulmuştur. Özellikle yöntem bölümünde çalışmanın yürütüldüğü grup, veri toplama, analiz ve yorumlama süreçleri detaylandırılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için bulgularla ilgili veriler tarafsız bir şekilde sunulmuştur. Araştırmanın problem

durumunun ve bu problem durumuna yönelik geliştirilen kodların belirlenmesinde bir alan uzmanına danışılmış ve alınan geri bildirimlerle yeniden düzenlenen problem durumu ve kodlar üzerinde görüş birliğine varılmıştır.

3. Bulgular

2024 SBDÖP, 4., 5., 6. ve 7. sınıf seviyesinde; “Birlikte Yaşamak”, “Evimiz Dünya”, “Ortak Mirasımız”, “Yaşayan Demokrasimiz”, “Hayatımızdaki Ekonomi”, “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” adı altında altı öğrenme alanından oluşmuştur.

“Birlikte Yaşamak” öğrenme alanı, öğrencilerin içinde yaşadıkları sosyal hayatın farkında olmaları, grupların önemini anlamaları, roller, haklar ve sorumluluklar, etkili iletişim, farklı kişisel ve kültürel geçmişe saygı, sosyal uyum açısından iş birliği ve dayanışma, Türk toplumunun ulusal meselelere karşı tutumu gibi konuları kapsamaktadır (MEB, 2024). Öğrenme alanına ilişkin öğrenme-öğretme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik oluşturulan kodlar aşağıda tabloleştirilmiştir:

Tablo 1.

“Birlikte Yaşamak” öğrenme alanına ilişkin öğrenme-öğretme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme çalışmaları

Kodlar		4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	TOPLAM	
		f	f	f	f	f	%
Öğrenme-Öğretme Yaşantıları	Örnek olay sunumu	1				1	3,03
	Örnek verme	1				1	3,03
	Zaman tüneli tekniği	1				1	3,03
	Drama çalışmaları	1				1	3,03
	Grup görüşmesi	1				1	3,03
	Konuşma biletleleri tekniği	1				1	3,03
	Örümcek ağı tekniği	1				1	3,03
	Grup çalışması	1	1			2	6,06
	Akvaryum tekniği		1			1	3,03
	Küçük grup tartışma tekniği		1	1		2	6,06
	Örnek olay canlandırma		1			1	3,03
	Yazılı, görsel veya dijital ürün oluşturma		1			1	3,03
	Fikir üretme		1			1	3,03
	Öğrenme galerisi tekniği			1		1	3,03
	Tarih şeridi sunumu			1		1	3,03
	Mektup yazma			1		1	3,03
	Şiir, slogan, hikâye, resim, afiş veya poster hazırlama			1	1	2	6,06
	Balık kılıcı tekniği			1		1	3,03
	Büyük grup tartışması tekniği			1		1	3,03
	Beyin eseri tekniği			1	1	2	6,06
	Köşelenme tekniği			1		1	3,03
	5N1K tekniği				1	1	3,03
	Beyin fırtınası				1	1	3,03
	Arkası yarın tekniği				1	1	3,03
	Örnek olay incelemesi				1	1	3,03
	Konuşma halkası tekniği				1	1	3,03
	Proje tasarısı hazırlama				1	1	3,03
	Kompozisyon yazma				1	1	3,03
	Toplam	8	6	9	9	33	100
Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları	Dereceli puanlama anahtarı	1		1		2	8,33
	Çalışma yaprakları	2	1	1		4	16,66
	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı	1			1	2	8,33
	Gözlem formu	2	2		1	5	20,83
	Öğrenme günlükleri	1				1	4,16
	Grup değerlendirme formu	1				1	4,16
	Karşılaştırma tablosu		1		1	2	8,33
	Derecelendirme ölçeği		1		1	2	8,33
	Kontrol listesi		2		1	2	8,33
	Anekdot kaydı		1		1	2	8,33
Toplam	8	8	2	6	24	100	

Tablodaki öğrenme-öğretme yaşantılarından, grup çalışması, küçük grup tartışması, beyin eseri tekniği (%6,06) araçlarına ağırlıklı olarak yer verildiği görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında ise gözlem formu (%20,83) ve çalışma yapraklarının (%16,06) ön plana çıktığı söylenebilir. Öğrenme-öğretme yaşantılarının 6. ve 7. sınıflarda, ölçme ve değerlendirme araçlarının ise 4. ve 5. sınıflarda daha çeşitli olduğu görülmektedir.

“Evimiz Dünya” öğrenme alanında; temel düzeyde harita kullanma becerisi; insanların yaşadıkları çevrenin coğrafi

koşullarından nasıl etkilendikleri ve bu koşulların onları nasıl etkilediği; çevrede meydana gelen afetler ve bunlarla ilgili yapılması gerekenler; yaşadığımız ilin göreceli konumunun özellikleri; doğal ve beşeri çevredeki değişimler, ülkemizin ve komşu ülkelerin genel özellikleri, kıtalar ve okyanuslar, ülkemizin doğal ve beşeri özellikleri, Türk devletleriyle kültürel işbirliği, küreselleşmenin toplum hayatına etkisi, bölgesel ve küresel meselelerin çözümünde ülkemizin rolü gibi konular ele alınmıştır (MEB, 2024). Öğrenme alanındaki öğrenme-öğretme deneyimleri ve ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile ilgili kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2.

“Evimiz Dünya” öğrenme alanına ilişkin öğrenme-öğretme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme çalışmaları

Kodlar		4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	Toplam	
		f	f	f	f	f	%
Öğrenme-Öğretme Yaşantıları	Dilsiz harita çalışmaları	1				1	4,76
	Oryantiring oyunları	1				1	4,76
	Kitap kapağı tasarımı	1				1	4,76
	Acil durum aile planı hazırlama	1				1	4,76
	Dilsiz harita hazırlama		1	1		2	9,52
	Bilgi kartları hazırlama		1			1	4,76
	Büyük grup tartışması		1	1	1	3	14,28
	Altı şapkalı düşünme tekniği		1			1	4,76
	Balık kılıcı diyagramı		1			1	4,76
	Grup çalışması		1			1	4,76
	Afiş hazırlama		1			1	4,76
	Sözlü sunum			1		1	4,76
	Beyin fırtınası			1	1	2	9,52
	Kavram haritası oluşturma				1	1	4,76
	Tablo oluşturma				1	1	4,76
	Ayrılıp birleşme tekniği				1	1	4,76
	Sözlü, yazılı veya görsel olarak yorumla				1	1	4,76
	Toplam	4	7	4	6	21	100
Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları	Çalışma yaprakları	1		2		3	15,78
	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı	2	2			4	21,05
	Derecelendirme ölçeği		2	1	1	4	21,05
	Karşılaştırma tablosu		1			1	5,26
	Dereceli puanlama anahtarı		1			1	5,26
	Gözlem formu			2		2	10,52
	Kontrol listeleri			2	1	3	15,78
	Anekdot kaydı			1		1	5,26
	Toplam	3	6	8	2	19	100

Bu öğrenme alanında büyük grup tartışması (%14,28), dilsiz harita hazırlama ve beyin fırtınası (%9,52) gibi öğrenme-öğretme yaşantılarına ağırlık verildiği söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında ise, bütüncül dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçeği (%21,05), çalışma yaprakları ve kontrol listelerinin (%15,78) vurgulandığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca tabloda, öğrenme-öğretme yaşantılarının 5. ve 7. sınıflarda, ölçme ve değerlendirme araçlarının ise, 5. ve 6. sınıflarda daha zengin olduğu görülmektedir.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanı; oyun ve oyuncak tarihi, aile tarihi, ortak kültürel miras, Anadolu’da ilk yerleşimler ve sosyal yaşam, Mezopotamya uygarlıkları ve Anadolu uygarlıklarının kültürel mirasa katkısı, Türkistan’da kurulan ilk Türk devletinin uygarlığa katkısı, Anadolu’da Türkleşme ve İslamlaşma süreci, Osmanlı İmparatorluğu’nun bir dünya devleti olmasını sağlayan politikaları; Osmanlı İmparatorluğu’nun getirdiği ve dünya dengelerini değiştiren yenilikler; Osmanlı kültür ve uygarlığı gibi konuları kapsamaktadır (MEB, 2024). Öğrenme alanındaki öğrenme-öğretme deneyimleri ve

ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile ilgili kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanına ilişkin öğrenme-öğretme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme çalışmaları

Kodlar		4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	TOPLAM	
		f	f	f	f	f	%
Öğrenme-Öğretme Yaşantıları	Görseller veya yazılı ürünler aracılığı ile anlatım	1				1	4,34
	Aile tarihi çalışmaları	1				1	4,34
	Tanıtım yazısı oluşturma	1				1	4,34
	Afiş, poster veya broşür hazırlama		1	1		2	8,69
	Karşılaştırma		1	1		2	8,69
	Düşünceleri yazılı veya görsel olarak ifade etme		1			1	4,34
	Nesi var tekniği		1			1	4,34
	Beyin eseri tekniği		1			1	4,34
	5N1K tekniği			1	1	2	8,69
	Beyin fırtınası			1		1	4,34
	Büyük grup tartışması			1		1	4,34
	Ayrılıp birleşme tekniği			1	1	2	8,69
	Grup çalışması			1		1	4,34
	Hikâye tasarlama			1		1	4,34
	Sınıflandırma			1		1	4,34
	Metin hazırlama			1		1	4,34
	Soru kartları hazırlama				1	1	4,34
	Örnek olay inceleme				1	1	4,34
	Yazılı bir metin oluşturma				1	1	4,34
	Toplam	3	5	10	5	23	100
Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları	Bilgi, istek ve öğrenme kartları	1				1	3,70
	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı	1	2	1	1	5	18,51
	Kontrol listesi	1	1	2	1	5	18,51
	Karşılaştırma tablosu		1	1		2	7,40
	Derecelendirme ölçeği		1	2		3	11,11
	Çalışma yaprağı		1	1	1	3	11,11
	Gözlem formu		1	2	1	4	14,81
	Anekdot kaydı			1	1	2	7,40
	Öz değerlendirme formu				1	1	3,70
	Akran değerlendirme formu				1	1	3,70
	Toplam	3	7	10	7	27	100

Tablo incelendiğinde; afiş, poster veya broşür hazırlama, karşılaştırma, 5N1K tekniği ve ayrılıp birleşme tekniği (%18,51) gibi öğrenme-öğretme yaşantılarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bütüncül dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi (%18,51) ve gözlem formunun (%14,81), ölçme ve değerlendirme çalışmalarında ön planda olduğu söylenebilir. Ayrıca tabloda, öğrenme-öğretme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme araçlarının 6. sınıflarda diğer sınıflara göre daha fazla yer aldığı görülmektedir.

“Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında; Kurtuluş Savaşı’nda halkımızın sergilediği birlik ve dayanışma,

cumhuriyet yönetim şeklinin hayatımıza sağladığı katkılar, cumhuriyete ve demokrasiye dair esas nitelikler, demokrasi ile cumhuriyet kavramının ilişkisi, demokrasinin önemi, etkili yurttaşlık, sosyal sorunların demokratik yollarla çözümü, toplumsal hayatta karşılaşılabilecek zorluklar, idarenin karar alma süreçlerini etkileyen unsurlar, sosyal yaşamda haklar ve sorumluluklar, dijitalleşme ve teknolojik yeniliklerin haklar ve sorumluluklar üzerindeki etkisi, Türkiye Cumhuriyeti’nin yönetim yapısı, geçmişten günümüze ülkemizde demokrasinin seyri gibi meseleler üzerinde durulmuştur (MEB, 2024). Öğrenme alanındaki öğrenme-

öğretme deneyimleri ve ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile ilgili kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir

Tablo 4.

“Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanına ilişkin öğrenme-öğretme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme çalışmaları

	Kodlar	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	TOPLAM	
		f	f	f	f	f	%
Öğrenme-Öğretme Yaşantıları	Albüm oluşturma	1				1	2,85
	Düşündüğünü yazılı olarak ifade etme	1				1	2,85
	Resim, şiir, slogan, şarkı oluşturma	1				1	2,85
	Haber oluşturma	1				1	2,85
	Vızıltı grupları tekniği	1		1		2	5,71
	Bence-bizce tekniği	1				1	2,85
	İstasyon tekniği	1	1			2	5,71
	Grafik çizme	1				1	2,85
	Beyin fırtınası tekniği	1	1			2	5,71
	Örnek olay incelemesi	1				1	2,85
	Kavram haritaları oluşturma	1				1	2,85
	Frayer modeli		1			1	2,85
	Yazılı, görsel veya dijital ürün tasarımı		1	1	1	3	8,57
	Eğitsel oyun		1			1	2,85
	5N1K tekniği		1	1		2	5,71
	Yazılı ve görsel kaynaklardan bilgi toplama		1			2	5,71
	Büyük grup tartışması		1			1	2,85
	Dilekçe yazma			1		1	2,85
	Rapor hazırlama			1		1	2,85
	Grup çalışması			1		1	2,85
	Münazara tekniği			1		1	2,85
	Kartopu tekniği				1	1	2,85
	Anlam çözümleme tablosu				1	1	2,85
	Metin yazma				1	1	2,85
	Eğitsel oyunlar				1	1	2,85
	Konuşma halkası tekniği				1	1	2,85
	Tarih şeridi oluşturma				1	1	2,85
	Küçük grup tartışması				1	1	2,85
	Toplam	11	8	7	8	35	100
Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları	Dereceli puanlama anahtarı	1				1	3,70
	Çalışma yaprakları	2	1			3	11,11
	Gözlem formu	2	1	1	2	6	22,22
	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı	1	1	1	1	4	14,81
	Derecelendirme ölçeği		1	2		3	11,11
	Kontrol listesi		1	1	2	4	14,81
	Kavram ağları			1		1	3,70
	Zihin haritaları			1		1	3,70
	Öz değerlendirme formu			1		1	3,70
	Akran değerlendirme formu			1		1	3,70
	Anekdot kaydı				2	2	7,40
	TOPLAM	6	5	9	7	27	100

Tabloya bakıldığında; yazılı, görsel veya dijital ürün tasarımı (%8,57), 5N1K tekniği, yazılı ve görsel kaynaklardan bilgi toplama, beyin fırtınası tekniği, istasyon tekniği (%5,71) gibi öğrenme-öğretme

yaşantılarının ağırlık kazandığı ortaya çıkmaktadır. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında ise, gözlem formu (%22,22), kontrol listesi (%14,80), derecelendirme ölçeği ve çalışma yapraklarının (%11,11) ön plana çıktığı ifade

edilebilir. Bunun yanı sıra tabloda, öğrenme-öğretme yaşantılarında 4. sınıflarda, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında ise 6. sınıflarda daha fazla ögeye yer verildiği ortaya çıkmaktadır.

“Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında; doğal kaynakların kısıtlılığı, ihtiyaçların ve isteklerin belirlenmesinde bilinçli seçim yapma, üretim, dağıtım, tüketim süreçleri, kaynakların etkin kullanımının doğa ve

insan üzerindeki etkileri, bütçe hazırlamanın önemi, yaşadığımız şehirdeki ekonomik aktiviteler, Türkiye’nin kaynakları, ticari etkinlikler ve meslekler arasındaki bağlantılar, bir ürünün yatırımı ve pazarlama aşaması, ulusal kalkınma girişimlerinin sebepleri ve sonuçları gibi meseleler ele alınmıştır (MEB, 2024). Öğrenme alanındaki öğrenme-öğretme deneyimleri ve ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile ilgili kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 5.

“Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanına ilişkin öğrenme-öğretme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme çalışmaları

	Kodlar	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	TOPLAM	
		f	f	f	f	f	%
Öğrenme-Öğretme Yaşantıları	Grup çalışmaları	1				1	4,34
	Hikâye tamamlama veya canlandırma	1				1	4,34
	Öneri oluşturma	1				1	4,34
	Araştırma	1				1	4,34
	Yazılı liste hazırlama	1				1	4,34
	Grup araştırması	1				1	4,34
	Bilgi kartları hazırlama	1				1	4,34
	Sıcak sandalye tekniği	1				1	4,34
	Afiş hazırlama	1				1	4,34
	Büyük grup tartışması		1			1	4,34
	Öğretmen gözlem formu		1			1	4,34
	Hikâye, şiir, haber, slogan veya resim hazırlama		1		1	2	9,52
	Kendine ait bütçe planlama		1			1	4,34
	Harita çizme			1		1	4,34
	Tartışma			1		1	4,34
	Fikir taraması tekniği			1		1	4,34
	Beyin fırtınası tekniği			1	1	2	9,52
	Mektup veya kartpostal hazırlama			1		1	4,34
	Ürün tasarlama			1		1	4,34
	Yatırım ve pazarlama projesi hazırlama			1		1	4,34
	Drama, rol oynama			1		1	4,34
	Toplam	9	4	8	2	23	100
Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı	2	2	1		5	22,72
	Kontrol listeleri	1	2	1	1	5	22,72
	Öğretmen gözlem formu		1			1	4,54
	Anekdöt kaydı		1	1	1	3	13,63
	Akran değerlendirme formu		1			1	4,54
	Öz değerlendirme formları		1			1	4,54
	Derecelendirme ölçeği		1	1		2	9,09
	Gözlem formu			1	1	2	9,09
	Analitik dereceli puanlama anahtarı			1		1	4,54
	Sunum süreçleri kontrol listeleri			1		1	4,54
	Toplam	3	9	7	3	22	100

Tabloda öğrenme-öğretme yaşantıları genel itibarıyla homojen dağılmakla birlikte, hikâye, şiir, haber, slogan veya resim hazırlama ve beyin fırtınası tekniğinin (%9,52) ön plana çıktığı söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme araçlarında ise, bütüncül dereceli puanlama anahtarı ve kontrol listeleri (%22,72) baskın oranda yer almıştır. Ayrıca bu öğrenme alanında 4. ve 6. sınıfların öğrenme-öğretme

araçlarını, 5. ve 6. sınıfların ölçme ve değerlendirme araçlarının daha zengin olduğu görülmektedir.

“Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanı; dijital platformlardaki güvenlik ve gizlilik, bilim insanlarının çocukluk dönemleri, teknolojinin bilinçli kullanımı, teknoloji ve kültürel evrim, telif hakkı, patent ve fikri mülkiyet haklarının önemi, bilimsel ve teknolojik

gelişmelerin toplum üzerindeki etkileri gibi konuları öğrenme-öğretme deneyimleri ve ölçme ve değerlendirme kapsamaktadır (MEB, 2024). Öğrenme alanındaki çalışmaları ile ilgili kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir

Tablo 6.

“Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanına ilişkin öğrenme-öğretme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme çalışmaları

	Kodlar	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	TOPLAM	
		f	f	f	f	f	%
Öğrenme-Öğretme Yaşantıları	Hikâye tamamlama veya canlandırma	1				1	5,55
	Liste hazırlama	1				1	5,55
	Bilgi kartları hazırlama	1				1	5,55
	Sıcak sandalye tekniği	1				1	5,55
	Afiş hazırlama	1			1	2	11,11
	Grupla ürün tasarlama		1			1	5,55
	Balık kılçığı tekniği			1		1	5,55
	Beyin fırtınası			1	1	2	11,11
	Rapor hazırlama ve sunma			1		1	5,55
	Çember tartışma tekniği				3	3	16,66
	Fikir taraması tekniği				1	1	5,55
	Öğrenme galerisi tekniği				1	1	5,55
	Servis altlığı tekniği				1	1	5,55
	Küçük grup tartışması tekniği				1	1	5,55
	Toplam	5	1	3	9	18	100
Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları	Bütüncül dereceli puanlama anahtarı	2	1			3	12,50
	Kontrol listesi	1		1	5	7	29,16
	İnfografik			1		1	4,16
	Derecelendirme ölçeği			1	1	2	8,33
	Gözlem formu				4	4	16,66
	Anekdöt kaydı				3	3	12,50
	Çalışma yaprakları				1	1	4,16
	Öz değerlendirme formu				1	1	4,16
	Akran değerlendirme formu				1	1	4,16
	Analitik dereceli puanlama anahtarları				1	1	4,16
	Toplam	3	1	3	17	24	100

Tablo 6'daki öğrenme-öğretme çalışmalarından çember tartışma tekniği (%16.66), beyin fırtınası ve afiş hazırlama (%11.11) etkinliklerinin vurgulandığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme araçlarından ise, kontrol listesi (%29.16), gözlem formu (%16.66), bütüncül dereceli puanlama anahtarı ve anekdot kaydının (%12.50) en çok kullanılan araçlar olduğu dikkat çekicidir. Bu öğrenme alanında 7. sınıfın, hem öğrenme-öğretme hem de ölçme ve değerlendirme araçlarında diğer sınıflara göre daha zengin olduğu ortaya çıkmıştır.

4. Tartışma

2024 SBDÖP'teki öğrenme alanları, araştırmanın temel problem sorusu çerçevesinde ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara, "Birlikte Yaşamak" öğrenme alanında; öğrenme-öğretme yaşantılarından, grup çalışması, küçük grup tartışması, beyin eseri tekniği (%6,06) araçlarına ağırlıklı olarak yer verildiği, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında ise gözlem formu (%20,83) ve çalışma yapraklarının (%16,06) ön plana çıktığı, öğrenme-öğretme yaşantılarının 6. ve 7. sınıflarda, ölçme ve değerlendirme araçlarının ise 4. ve 5. sınıflarda daha çeşitli olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında hedefin, bireylerin öğrenme ve öğretme sürecine aktif olarak katılması olduğu söylenebilir. Nitekim farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin bireyleri süreç içerisinde aktif hale getirerek çok yönlü gelişimlerini sağlaması (Valiandes ve Neophytou, 2018), bireysel farklılıklara değer vermesi (Ulusoy, 2023), ve işbirlikçi beceriler kazandırmayı amaçlaması (Uzun, 2022) gibi özellikleri bakımından "Birlikte Yaşamak" öğrenme alanının, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının amaçlarını karşılar nitelikte olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Büyük grup tartışması (%14.28), dilsiz harita hazırlama ve beyin fırtınası (%9.52) gibi öğrenme-öğretme yaşantılarının; bütüncül dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçeği (%21.05), çalışma yaprakları ve kontrol listeleri (%15.78) gibi ölçme ve değerlendirme araçlarının baskın olarak kullanıldığı "Evimiz Dünya" öğrenme alanında, öğrenme-öğretme yaşantılarının 5. ve 7. sınıflarda, ölçme ve değerlendirme araçlarının ise, 5. ve 6. sınıflarda daha zengin olduğu tespit edilmiştir.

Yorumlama, analiz etme ve belirleme gibi öğrenme çıktılarının vurgulandığı "Evimiz Dünya" öğrenme alanının öğrenme çıktılarına bakıldığında, analiz ve sentez düzeyindeki becerilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Öğrenme alanında; harita kullanımı, ülkemizdeki doğal ve beşerî özellikler, ülkemizin iklimi, ülkemizdeki doğal afetler ve çevre sorunları hakkında akıl yürütme, ülkemizin Türk dünyası ile olan ilişkileri ve küresel sorunlar hakkında çıkarımlar yapma gibi konulara yer verilmesi ile, öğrencilere çok yönlü bir bakış açısının kazandırılmaya çalışıldığı sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla, hedeflenen unsurlar incelendiğinde, sadece bilgi vermekle yetinilmeyip öğrencilerin sürece dahil edilmesi, onlara

muhakeme ve keşfetme fırsatları sunulmasının ön plana çıkarıldığı görülmektedir.

"Ortak Mirasımız" öğrenme alanı, tarih bilincinin geliştirilmesinde her sınıfın seviyesini dikkate alarak, tarihi konulara ağırlık vermiştir. Öğretim programı; tarihi olaylar, Mezopotamya ve Anadolu uygarlıklarının insanlık mirasına katkıları, Orta Asya Türk devletlerinin uygarlıktaki rolü, İslam'ın etkisi, Anadolu'daki kültürel ve sosyal değişimler, Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluşu, fetih politikası, kültür ve sanatın önemi gibi konuları kapsamıştır. Bunun yanı sıra uygarlıkların coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel yönlerini kronolojik sırayla inceleyen öğretim programının, bu yönüyle çok boyutlu bir yaklaşımı benimsediği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca programda yer alan öğrenme-öğretme yaşantılarının; analiz, sentez, karşılaştırma, yorumlama, sorgulama, akıl yürütme, değerlendirme ve ürün oluşturma gibi becerileri ön plana çıkarması, bireysel gelişimi teşvik etme bakımından dikkat çekicidir. Nitekim Tomlinson (2005b), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında, bireyin öğrenme-öğretme sürecine aktif bir şekilde katılma imkanının olduğunu ifade eder. Bu bakımdan öğretim programının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ortaya koyduğu ilkeler ile uyumlu olduğu sonucu çıkarılabilir. Bunun yanı sıra öğrenme alanında, bütüncül dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri (%18,51) ve gözlem formu (%14,81) gibi ölçme ve değerlendirme araçlarının işe koşulması, standart ölçme ve değerlendirmenin ötesinde, biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeye önem verildiğini göstermektedir. Nitekim biçimlendirici ölçme ve değerlendirme, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının da ön plana çıkardığı bir konudur (Üçarkuş, 2020; Uzun, 2022).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın "Yaşayan Demokrasimiz" öğrenme alanı incelendiğinde, demokrasi kavramına yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Öğrenme-öğretme deneyimleri incelendiğinde, yazılı, görsel veya dijital ürünler tasarlama (%8,57), 5N1K tekniğini kullanma, yazılı ve görsel kaynaklardan bilgi toplama, beyin fırtınası ve istasyon tekniği (%5,71) gibi etkinliklere ağırlık verildiği görülmektedir. Buradan hareketle öğretim programının, analiz etme, yorumlama, sorgulama ve çıkarım yapma gibi becerileri içerdiği, böylelikle öğrencilerde analitik düşünme ve sentezleme yetilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı söylenebilir. Sonuç olarak, bu hedeflere ulaşmanın tek bir düzeyde değil, daha kapsamlı bir yaklaşımla takip edildiği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğrenme alanı kapsamındaki öğrenme-öğretme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme çalışmalarının, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının da işaret ettiği aktif bireye (Stirling, 2009) vurgu yapması dikkat çekicidir.

Üretim, dağıtım ve tüketim gibi ekonomik faaliyetler, devletin işleyişinde çok önemli bir bileşen olan, ekonomik sistemin temel unsurlarını oluşturmaktadır. "Hayatımızdaki Ekonomi" öğrenme alanı kapsamında öğrenme çıktıları; üretim faaliyetlerinin toplumsal önemi, bu bağlamda ortaya çıkan meslekler, üretim, dağıtım ve tüketim

ağlarının dinamikleri ve bilinçli tüketiciliğin önemi gibi konulara odaklanmaktadır. Öğrenme alanının öğrenme-öğretme sürecinde; hikâye, şiir, haber, slogan veya resim hazırlama ve beyin fırtınası tekniği (%9,52) ön plana çıkarken, ölçme ve değerlendirme araçlarından, bütüncül dereceli puanlama anahtarı ve kontrol listeleri (%22,72) baskın oranda yer almıştır. Bu bakımdan öğrenme alanı değerlendirildiğinde, bilgiyi analiz edebilme, yeni fikirler geliştirebilme ve bunları gerçek hayat uygulamalarına aktarabilme gibi becerilerin, öğretimde farklılaştırmaya vurgu yaptığı sonucuna ulaşılabilir. Nitekim Atalay (2014), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bireylerde sentezleme yetisini geliştirdiğini ifade etmektedir.

“Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanının temel amacı, öğrencilerin teknolojik okuryazarlıklarını temel düzeyde geliştirmektir. Bu bağlamda öğrenme alanında, çağdaş toplumda yaygın bir endişe kaynağı olan teknolojinin sosyalleşmeye etkisi, sanal ortamların güvenli bir şekilde kullanımı, güvenilir bilgiye erişim ve bilimsel etik, keşifler ve icatlar, bilim insanlarına dair özellikler, araştırma ve bilimsel faaliyetlerin değeri gibi konular ele alınmıştır. Bu alandaki öğrenme-öğretme süreçlerinde; çember tartışma tekniği (%16,66), beyin fırtınası ve afiş hazırlama (%11,11) gibi etkinliklerin ön plana çıkarıldığı, ölçme ve değerlendirme araçlarından ise, kontrol listeleri (%29,16), gözlem formu (%16,66), bütüncül dereceli puanlama anahtarı ve anekdot kaydının (%12,50) yaygın olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrenme alanının vurguladığı, bilimsel çalışmaların yürütülmesi yoluyla öğrencilerin aktif katılımını ve kendilerini gerçekleştirmelerini teşvik etme becerileri ve bu becerilerin öğrenme sürecinde bütüncül olarak ölçülüp değerlendirilmesi, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının da öncelik verdiği bir özelliktir (Mills vd., 2014).

Öğretim programı, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, pedagojik faaliyetler için bir rehber olarak hizmet etmenin yanı sıra, edinilecek yetkinlikleri tasarlamada da çok önemli bir yere sahiptir. Ayrıca her sınıf düzeyi için ilgili öğrenme alanlarının ve içeriğin oluşturulması öğretim programı ile gerçekleşmektedir. Etkili bir öğretim programı, öğrenme deneyimlerini teşvik ederek öğrenciyi amaçlanan hedeflere ulaştıran bir öğretim programıdır. Bu amaçla, öğretim programındaki öğrenme çıktıları, program içi etkinlikler, ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin kendi anlayışlarını ve kişisel yorumlarını özerk bir şekilde geliştirmelerini sağlamak için titizlikle hazırlanmalıdır. Ayrıca, bu program tasarımı, bireysel farklılıkları dikkate almalı ve böylece her bireyin potansiyelini gerçekleştirmesini ve kendini keşfetmesini kolaylaştırmalıdır (Akpınar vd., 2017).

Aslında, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, yukarıda belirtilen nitelikleri ele alması yönüyle, öğrenme-öğretme deneyimleri alanında önemli bir ilgi görmüştür. Öğrenme-öğretme deneyimlerinin hazır bulunuşluk, ön öğrenme, motivasyon, ilgi ve öğrenme profili gibi çok sayıda bireysel farklılıkla karakterize olduğu kabul edilmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, bu bireysel farklılıkları dikkate alarak içerik, süreç, ürün, öğrenme ortamı, ölçme ve değerlendirme gibi bileşenlerin farklılaştırılması ve öğrencilerin bireysel özelliklerine hitap edecek şekilde düzenlenmesinin, etkili öğrenmeyi sağlayacağını savunur (Tomlinson, 2005a). Akademik literatürde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının etkililiğine yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalar birkaç temel sonuca ışık tutmuştur. Yapılan çalışmalar ilk olarak, yaklaşımın etkili öğrenmeyi kolaylaştırdığını tespit etmiştir. İkinci olarak, öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı belirlenmiştir. Üçüncü olarak, sınıftaki davranış sorunlarını azalttığı gözlemlenmiştir. Dördüncü olarak, bireysel farklılıkları desteklediği kanıtlanmıştır. Son olarak, öğretmenler ve okul yöneticileri arasında yaklaşıma yönelik olumlu tutumlar geliştirdiği ortaya konulmuştur (Atalay, 2014; Bondley, 2011; Demir, 2013; Gibson, 2005; Karadağ, 2010; Maddox, 2015; Özer, 2016; Özkanoglu, 2015; Pope, 2022; Prince, 2020; Şentürk, 2017; Stewart, 2016; Yabaş, 2008).

Konu sosyal bilgiler dersi bağlamında incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili çalışmalar arasında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, eleştirel düşünme ve sentezleme becerileri üzerindeki etkilerini araştıranların yanında, farklılaşmanın tarihsel analizini yapan, sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını farklılaştırma boyutunda ele alan, öğretmen ve öğrencilerin yaklaşıma yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler derslerinde uygulanmasının bazı önemli sonuçlar doğurduğuna dair bir fikir birliği ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında; öğrencilerin derse olan ilgisinin artması, akademik başarının yükselmesi, kalıcı öğrenmenin kolaylaşması, olumlu sınıf disiplininin teşvik edilmesi, öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu tutumların gelişmesi gibi bulgular yer almaktadır (Akdemir, 2019; Atalay, 2014; Çetintaş, 2019; Tanyel, 2022; Üçarkuş, 2020; Ulusoy, 2023; Uzun, 2022).

Bu yönü ile literatürde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, öğrenme-öğretme etkinliklerine birçok yönden katkı sağladığı konusunda bir fikir birliği olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi bağlamında da bunu söylemek mümkündür. Nitekim sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının içeriklerinde, yapılandırmacılık felsefesinin hâkim olmasıyla birlikte, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının programlara yansımaya başladığı söylenebilir. Bu durum özellikle 2005 yılından sonra geliştirilen sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında açıkça görülmektedir (Akhan ve Çiçek, 2021).

2024 SBDÖP'te, her bir öğrenme alanındaki kazanımların etkili bir şekilde edinilmesi için, farklılaştırma yönergelerine yer verilmesi, programın geniş bir kapsamda farklılaştırılmış öğretime vurgu yaptığını göstermektedir (MEB, 2024). Nitekim programın öğrenme alanlarındaki öğrenme-öğretme yaşantılarında; yorumlama, analiz etme,

karşılaştırma, sorgulama, değerlendirme, akıl yürütme, çıkarımda bulunma ve yeni fikirler üretme gibi becerilere yer verilmesi, bu iddiayı doğrular niteliktedir. Bunun yanı sıra programın, sadece bilginin baz alındığı tek düze bir ölçme ve değerlendirme anlayışı yerine, öğrenme-öğretme yaşantılarının bütün bileşenlerinin dikkate alındığı, biçimlendirici bir ölçme ve değerlendirme anlayışına sahip olduğu dikkat çekicidir. Bu ölçme ve değerlendirme yaklaşımı da farklılaştırılmış öğretimin vurguladığı bir husustur (Tomlinson, 2007). Çağdaş eğitim pratiği, öğrenme sürecine aktif katılımın giderek daha fazla vurgulandığı bir paradigma değişiminden geçmektedir. Bu dönüşüm, bilginin pasif bir şekilde alınmasının artık yeterli olmadığını giderek daha fazla kabul edilmesine bir yanıt olarak görülebilir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı çerçevesinde düzenlenmesinin, öğrencilere birçok yönden fayda sağlama potansiyeline sahip, pedagojik bir strateji olduğu düşünülmektedir.

Konuya ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- 2024 SBDÖP'ün çeşitli yönlerini, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı açısından inceleyen yeni araştırmaların yapılması önerilir.
- 2024 SBDÖP'te yer alan öğrenme-öğretme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme çalışmalarının uygulanmasına yönelik, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını destekleyici yönergeler ve uygulama örneklerine yer verilmesi önerilir.
- 2024 SBDÖP'ün öğrenme alanlarına ait öğrenme-öğretme yaşantıları ile ölçme ve değerlendirme çalışmalarında, farklılaştırılmış öğretimi destekleyen becerilere daha fazla yer verilmelidir.

Yazar Notu: Bu makale, 16-17 Mart 2025 tarihinde 6.Uluslararası Selçuk Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sunulan " 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı Bakımından İncelenmesi" başlıklı bildirinin yeniden ele alınarak genişletilmiş halidir.

Yazar Katkıları : Çalışmanın tamamı tek yazara aittir

Finansman : Çalışmada herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması : Bu çalışmada çıkar çatışması olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Veri Erişilebilirliği : Bu çalışmanın verilerine, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı internet sayfasından ve ilgili veri tabanlarından ulaşılabilir.

Kaynakça

- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated instruction : Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms*. [Doctoral dissertation, Berkeley University].
- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması*. [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Akgündüz, H. (1997). *Osmanlı medrese sistemi (amaç, yapı, işleyiş)*. Ulusal Yayınları.
- Akhan, N. E. ve Çiçek, S. (2021). Sosyal bilgiler alanının ilkököl programındaki yeri ve tarihçesi. İçinde *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 68–93). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akpınar, B., Yapıcı, Ş. ve Çoban, A. (2017). Eğitimde program geliştirme kuramsal temelleri. İçinde B. Akpınar, Ş. Yapıcı, A. Çoban, A. Adıgüzel, M. Cinoğlu, B. Erişti, M. Polat, T. Yanpar Yelken, G. Yavuz Konakman, R. Sağ, M. Güven, B. Alan, T. Yazar, Ö. Şimşek, B. Bağcı, A. Küçüköğlü, A. Taşkın, A. Kara, M. Akdağ, ... A. Pesen (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss. 43–171). Pegem Akademi Yayınları.
- Altun, A. (2013). Yapılandırmacı yaklaşım, sosyal bilgiler programları ve ders kitapları. İçinde B. Akbaba (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu Sosyal Bilgiler* (ss. 2–26). Pegem Akademi Yayınları.
- Altun, S. ve Çolak, E. (2014). Öğrenme kuramları. İçinde İ. Cırık, S. Altun, E. Çolak, R. Özkılıç, E. Şahin, S. Avcı, S. Yüksel ve H. Turan (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (ss. 18–64). Anı Yayıncılık.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Nobel Yayınları.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46–73.
- Balaban Salı, J. (2016). Verilerin toplanması. İçinde M. Ataizi, A. Şimşek, J. Balaban Salı ve Y. Akbulut (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 135–161). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Banks, J. (2012). Gifted and talented students. İçinde *Encyclopaedia of Diversity in Education* (ss. 1–28). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452218533.n316>
- Beauchaine, V. C. (2009). *Differentiating instruction to close the achievement gap for special education students using everyday math*. [Doctoral dissertation, Boston College Lynch School].
- Belir, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Bergstrom, T. M. (2015). *Gatekeepers for gifted social studies: Case studies of middle school teachers*. [Doctoral dissertation, University of South Florida].
- Bondley, D. (2011). *How will differentiated instruction affect student learning?* [Master thesis, State University].
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice*. [Doctoral dissertation, Oklahoma State University].
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Çetintaş, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış çalışma yapılarının kullanımı: Bir eylem araştırması*. [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Danzi, J., Reul, K., & Smith, R. (2008). Improving student motivation in mixed ability classrooms using differentiated instruction. *Online Submission*.
- Daşcıoğlu, K. ve Şimşek, S. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. İçinde M. Aydın, T. Kodal, Y. Doğan, Z. Tangülü, V. Alkan, Y. Topkaya, K. Daşcıoğlu, F. Bozkurt, G. Yıldırım, S. Şimşek, E. Yaylak, D. Coşkun, Ö. Tarhan, M. Öztürk, K. Aykırı ve Oturak (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimine giriş kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (ss. 111–121). Anı Yayıncılık.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Demir, S. ve Gürol, M. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187–206. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.010>
- Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Ellis, D., Ellis, K., Huemann, L., & Stolarik, E. (2007). Improving mathematics skills using differentiated instruction with primary and high school students. *Online Submission*.
- Gangi, S. (2011). *Differentiating instruction using multiple intelligences in the elementary school classroom: A literature review*. [Master thesis, University of Wisconsin-Stout].
- Gibson, E. L. (2005). *Addressing the needs of diverse learners through differentiated instruction*. [Master thesis, Humboldt State University].
- Good, M. (2006). *Differentiated instruction: Principles and techniques*

- for the elementary grades. [Master thesis, Dominican University].
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Free Spirit Publishing.
- Hellman, D. W. (2007). *Implementing differentiated instruction in urban, title I schools: Effects of facilitated support groups and program fidelity on student achievement*. [Doctoral dissertation, College of Education University].
- Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişiyi, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Kara, C. (2019). Sosyal bilgiler felsefe, sosyoloji ilişkisi. İçinde C. Taşkıran, K. Coşkun, C. Kara, Z. Çakmak, B. Bulut, A. Meydan, Y. Topkaya, M. Şentürk, Z. Tangülü, A. Tosun, F. Ezer, Ü. Ulukaya Öteleş ve M. B. Yılar (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 54–71). Pegem Akademi Yayınları.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Keskin, Y. (2019). Sosyal bilgiler programı tarihi ve güncel gelişmeler. İçinde M. B. Yıllar, P. Tağrikulu, Ö. Akman, T. Çelikkaya, H. Yakar, D. Gürel, E. Görmez, A. Akçalı Avcı, İ. Altıntaş Namlı, S. Demirezen, F. Bozkurt, S. Mercan Işık, Ç. Demirbaş Öztürk, F. Gürgil, E. Bozkurt ve Z. A. Emir (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi 1* (ss. 1–41). Pegem Akademi Yayınları.
- Kronberg, R., York-Barr, J., Arnold, K., Gombos, S., Truex, S., Vallejo, B., & Stevenson, J. (1997). *Differentiated teaching and learning in heterogeneous classrooms: strategies for meeting the needs of all students*. Institute on Community Integration, University of Minnesota.
- Lott, M. (2021). *The relationship between differentiated instruction and student achievement found in title I 3rd-5th grade elementary school students: a quantitative quasi-experimental design study*. [Doctoral dissertation, Northcentral University].
- Maddox, C. (2015). *Scholar works elementary (K-5) teachers' perceptions of differentiated instruction part of the curriculum and instruction commons, elementary and middle and secondary education administration commons, and the elementary education and teaching commons*. [Doctoral dissertation, Walden University].
- Marone, D. A. (2013). *Integrating choice in a differentiated history class*. [Doctoral dissertation, Northeastern University].
- Mayer, R. E. (2008). Incorporating individual differences into the science of learning. *Association For Psychological Science*, 6(6), 507–508.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan (ed.)). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan, D., & Gowell, C. (2014). Differentiated learning: From policy to classroom. *Oxford Review of Education*, 40(3), 331–348. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.911725>
- Moon, T. R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory Into Practice*, 44(3), 226–233.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Özkanoglu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme*. [Doctoral dissertation, Middle East Technical University].
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir (ed.)). Pegem Akademi Yayınları.
- Pope, N. G. (2022). *A qualitative study identifying perspectives, experiences, and needs of school principals and teachers to lead a culture of differentiated teaching and learning*. [Doctoral dissertation, Louisiana Tech University].
- Prince, F. G. (2020). *Middle school teachers' use of differentiated instruction strategies*. [Doctoral dissertation, Walden University].
- Rodriguez, A. (2012). *An analysis of elementary school teachers' knowledge and use of differentiated instruction*. [Doctoral dissertation, Olivet Nazarene University].
- Rogers, J. M. (1995). *Perceptions of staff of the Lincoln Public Schools concerning the implementation of differentiated social studies classes for gifted students in a middle school setting: A case study*. [Doctoral dissertation, The University of Nebraska].
- Scott, B. (2012). *The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom*. [Doctoral dissertation, Ball State University].
- Sherman, W. (2008). Differentiated instruction: A review of the literature. İçinde Metropolitan Educational Research Consortium. Educational Leadership, Virginia.
- Stewart, O. S. (2016). *Teachers' perceptions of differentiated instruction in elementary reading*. [Doctoral dissertation, Walden University].
- Stirling, D. (2009). Motivation in education. *Motivation in Education*, 29(2013), 1–221. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.24>
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi*. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının

- karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461–487.
- Thakur, K. (2014). Differentiated instruction in the inclusive classroom. *Research Journal of Educational Sciences*, 2(7), 10–14.
- Theisen, T. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the diverse needs of all learners. *Communique*, 6.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77–87. <https://doi.org/doi:10.1177/001698629503900204>
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12–16.
- Tomlinson, C. A. (2001a). *How to differentiate instruction in mixed-ability classroom*. Ascd.
- Tomlinson, C. A. (2001b). Standards and the art of teaching: Crafting high-quality classrooms. *NASSP Bulletin*, 38–47.
- Tomlinson, C. A. (2005a). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262–269.
- Tomlinson, C. A. (2005b). Travelling the road to differentiation in staff development. *Journal of Staff Development*, 26(4), 8–12.
- Tomlinson, C. A. (2007). Learning to love assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 8–13.
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 66(3), 26–30.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2. baskı).
- Tomlinson, C. A., & Stickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ulusoy, A. (2023). *Sosyal bilgiler eğitiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının tarihsel analizi ve günümüzde uygulanma sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Uzun, A. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17–26. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>
- Valiandes, S., & Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: investigating the impact of a development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22(1), 123–138. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1338196>
- Waid, N. (2016). *Social studies teachers' use of differentiated instruction to help struggling learners*. [Doctoral dissertation, Walden University].
- Wan, S. W. Y. (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 284–311. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204289>
- Woo, Y. S. (1991). *A differentiated social studies curriculum model for gifted students on the junior high school level in Korea*. [Doctoral dissertation, Columbia University].
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



ENGLISH VERSION

1. Introduction

Contemporary conceptions of education and learning are grounded in the premise that knowledge holds value. Knowledge is deemed valuable insofar as it contributes to solving real-life problems. Knowledge acquired through learning gains permanence and practical value through experience. Thus, people put new knowledge into practice and solve life problems by combining old knowledge with new knowledge (Altun, 2013). The situation is similar when this issue is considered from the point of view of society. This is because the education and training provided to members of society must meet the needs of society and solve its problems. In this context, the primary purpose of education and training in the past and today has been to meet the needs of society by providing people with the necessary knowledge and skills. The curriculum is the most important way to transfer all these competencies to people (Aykaç, 2007). Therefore, the curriculum is an important reference point for the realization of the objectives of education. Given that the curriculum fulfils many functions, such as planning educational activities, determining the skills and value judgments to be gained, measuring and evaluating, and determining the level of success according to the course content, it becomes clear how crucial it is in educational activities.

In addition to the curriculum, the methods and techniques used in acquiring knowledge are also of immense importance. Over the past years, many methods and

The curriculum has an especially important place in shaping education and training. The main axis of this research is based on examining the learning experiences, measurement and evaluation studies in the 2024 Social Studies Course Curriculum in terms of the differentiated instruction approach. In this context, the main problem question of the research is organized as follows:

techniques have been used in education and training processes. These methods and techniques have diversified and enriched over time. Today, instead of the understanding that information is transferred directly and students are passive recipients, there is an understanding that students play an active role in the learning process and acquire knowledge by structuring it. An approach that reflects and emphasizes this understanding is the differentiated teaching approach.

Many researchers working on the differentiated instruction approach argue that organizing the content, process, product and learning environment, which are the basic components of the learning process, in a way that takes into account the differences between learners, and providing learning experiences tailored to their interests and learning preferences, will support each student to realize their potential (Heacox, 2002; Kronberg et al., 1997; Tomlinson, 1995, 1999, 2001b, 2005a, 2007, 2014).

It is possible to say that the differentiated instruction approach is based on the understanding that students have different learning profiles, interests and learning preferences. In addition, the differentiated instruction approach asserts that including these differences in the teaching and learning environment provides permanent learning. In this way, each student is offered the opportunity to realize himself in accordance with his or her interests and abilities.

To what extent is the differentiated instruction approach reflected in the learning experiences, measurement and evaluation studies in the 2024 Social Studies Course Curriculum?

3.1. Differentiated Instruction Approach

Just as individuals differ in their characteristics, students also vary in their abilities. Students differ in their learning styles, interests, skills, and many other characteristics. However, it can be said that these differences between students are not adequately addressed in the learning-teaching processes. Thus, the differentiated instruction approach argues that more effective learning and teaching processes will occur when the differences between students are considered and these differences are included in the learning and teaching process (Bondley, 2011).

Many factors, such as changing educational goals, a new understanding of education for all students, changes in the multicultural structure of society, developments in social and technological fields, and the diversity of student profiles, have necessitated changes in today's learning and teaching environment. It is not surprising that not all students learn in the same way and at the same time. This stems from the fact that human diversity is intrinsic to human nature. Thus, the differentiation of learning environments, learning-teaching approaches, teaching methods and techniques by teachers enables them to reach many students. Teachers should consider the needs of all students, their readiness to learn, and their preferences and interests. Addressing students' needs and capabilities, while valuing their experiences, can foster individual growth. Curricular differentiation is essential for accommodating diverse student interests and abilities. (Banks, 2012).

The rapid advancement of science and technology, as well as emerging challenges in society, have led to a transformation in traditional teaching methods. Classical teaching approaches have been replaced by the need for individuals to think critically and develop their own ideas. This has brought about the demand for effective, quality and innovative education for everyone. In this context, "diversity" has been a central element of modern education. Innovative approaches to learning and teaching are now focusing on creating educational environments that also consider factors, such as age, abilities, previous education, social experience, and future job prospects. These settings can effectively cater to a wide range of student abilities, using educational structures, methods, and activities that consider this diversity. As a result, education is becoming more inclusive, holistic and adaptable to individual needs (Valiandes, 2015). It can be said that the differentiated instruction approach emerged as a result of this understanding.

In fact, it is possible to say that the differentiated instruction approach is not an innovative approach in terms of its theoretical foundations and philosophical understanding. Among the theoretical foundations of the differentiated instruction approach are Piaget's "Constructivist Approach," Vygotsky's "Theory of the Field of Proximal Development" and Gardner's "Theory of Multiple

Intelligences" (Abbati, 2012; Rodriguez, 2012; Subban, 2006; Thakur, 2014; Wan, 2017). In addition, it can be said that approaches, such as "Brain-based Learning" and "Learning Styles," are also sources of differentiated instruction (Avcı and Yüksel, 2018).

In the early 1900s, educational theories were developed through empirical research, and these theories served as the basis for further study. Subsequently, the practical application of theoretical knowledge in educational settings has been emphasized, and many studies have been conducted on this subject (Beauchaine, 2009; Ellis et al., 2007), such as the implementation of differentiated instruction approaches for special education students and gifted children in single-class schools. Differentiated instruction, which aims to meet the needs of students from different age groups, has since been extensively studied by national and international researchers (Altun and Çolak, 2014; Sherman, 2008). Today, many researchers are conducting various studies on the differentiation of teaching (Brevik et al., 2018; Heacox, 2002; Tomlinson, 1999).

Researchers who conduct studies on the differentiation of teaching argue that the desired learning outcomes from each student can be effectively obtained by tailoring instructional components of the teaching and learning process, considering the differences between students, adapting the lessons according to the interests of the students and taking into account the learning styles of the students (Heacox, 2002; Kronberg et al., 1997; Theisen, 2002; Tomlinson, 1995, 1999, 2001a, 2007, 2008, 2014; Tomlinson & Strickland, 2005).

According to Tomlinson and Strickland (2005), teachers can modify various classroom elements to help students learn effectively. These are components, such as content, process, product, affective qualities, and learning environment. Content refers to what is being taught. The process is the time it takes for students to acquire and internalize the expected knowledge. The product is the ability of the student to reveal the knowledge gained because of learning. Emotional change, on the other hand, is the developmental management of students' thoughts and emotions in the classroom. The learning environment is also the conditions under which students conduct their learning activities.

The differentiated instruction approach addresses a teaching approach that meets the different learning needs of students by offering students learning opportunities in many ways. In this way, it is ensured that students interact with information in accordance with their individual abilities and take ownership of their learning. Students can use their own talents to explore and be involved in the learning process, and develop a deeper understanding of the world around them (Demir and Gürol, 2015). In this approach, students can facilitate the internalization of information because they are able to organize the

information and interpret it through their own experiences. Therefore, the overall goal of differentiated instruction is to enable each student to promote academic growth in a way that best suits their individual needs and abilities. This process is also a stage where active learning takes place so that students take responsibility for their own learning (Tomlinson, 2005b).

It has been revealed in the literature that the differentiated instruction approach plays an active role in learning-teaching processes and makes a rich contribution to the process (Beauchaine, 2009; Beler, 2010; Burkett, 2013; Ekinci, 2016; Good, 2006; Hellman, 2007; Kaplan Issue, 2013; Shaldirdak, 2012; Scott, 2012; Umar, 2014).

In fact, when the subject is examined in the context of social studies course, it is seen that studies on differentiated instruction approach in social studies courses in domestic and foreign literature deal with the subject from different perspectives. These include; the effect of differentiated instruction on academic achievement, attitude towards learning, and various cognitive and affective skills, such as critical thinking and synthesis; how a differentiated curriculum for students affects students in social studies; There are studies, such as the analysis of school administrators', teachers' and students' views on differentiation in social studies lessons (Akdemir, 2019; Çetintaş, 2019; Üçarkuş, 2020; Waid, 2016).

These studies show that the implementation of differentiated instruction in social studies courses has a series of positive outcomes, such as increasing academic achievement, improving students' skills, and creating positive attitudes towards the lesson among students and teachers (Akdemir, 2019; Bergstrom, 2015; Çetintaş, 2019; Marone, 2013; Rogers, 1995; Üçarkuş, 2020; Waid, 2016; Woo, 1991). According to Lott (2021), the recent increase in research focusing on differentiated instruction approaches stems from the fact that differentiation has been shown to be an effective way of meeting the needs of students with varying levels of achievement in today's classrooms.

1.2. Social Studies Course Curriculum and Differentiation

In the social studies curriculum developed in our country since the 2000s, the idea that the individual plays an active role in learning-teaching experiences has started to settle. It should be noted that this idea is inherent in the differentiated instruction approach. In particular, the Social Studies Curriculum, which was put into practice in 2005, reflects the constructivist philosophy (Altun, 2013). This curriculum, which has been gradually implemented by the Ministry of National Education since the 2004-2005 academic year, is remarkable in that it puts the student at the center and aims to acquire the knowledge through the student's own efforts instead of transferring the information directly to the student (Keskin, 2019). This program; It differs from the previous social studies course curriculum in terms of its thematic structure, including social sciences disciplines in the units, organizing the

achievements according to a constructivist approach, and activity-centered approach (Kara, 2019; Tay, 2017).

In the Social Studies Course Curriculum, which was prepared in 2018 after the program in 2005 and will remain in force until 2024, the objectives were primarily discussed (MEB, 2018). It is noteworthy that these objectives are determined within the framework of the general objectives of national education and brief information is given about the program outcomes from pre-school education to high school education (Daşcıoğlu and Şimşek, 2019). In this context, as in the previous curriculum, basic skills and values were included in the social studies course curriculum developed in 2018, and the specific objectives of the course, measurement and evaluation approaches were determined (MEB, 2018). The essence of the program; It aims to raise good citizens who act sensitively, have an effective understanding of citizenship, produce, act with a sense of responsibility, respect their own cultural values and universal values, and have gained experience in life.

The content in the 2018 Social Studies Course Curriculum includes a wide range of differentiated pedagogical approaches. First, as can be understood from the fact that the program is based on a constructivist approach, it is seen that the program focuses on the active acquisition of knowledge by students in the learning and teaching process, rather than the direct transfer of knowledge to students. In this respect, it can be said that the constructivist approach is dominant in the program. In particular, the following statement regarding learning and cognitive activities shows the importance of differentiation in teaching (MEB, 2024):

"With the Social Studies Course Curriculum, students are provided with conceptual skills (basic, integrated, higher-order thinking), field skills (time perception and chronological thinking, evidence-based inquiry and research, historical empathy, understanding change and continuity, etc.), social and emotional learning skills (self, social life, joint/combined), literacy skills (information, digital, financial, visual, culture, citizenship, data, sustainability, art), trends (self, social, intellectual) and values (justice, family integrity, diligence, friendship, sensitivity, freedom, responsibility, etc.). Within the program, it is aimed to build a bridge with daily life and to enable students to acquire the necessary skills by experiencing them in connection with real life p. 4."

Today, students with different abilities, learning styles, and varying types of intelligence attend the school. It is an inevitable necessity to create programs suitable for this diversity of abilities and learning profiles. If learning-teaching processes are not adopted by students, negative situations, such as learner frustration, boredom and distraction may occur (Danzi et al., 2008). In addition, there is important evidence that teaching approaches for upper-level students can be quite challenging for lower-level students (Mayer, 2008). In this context, it can be said that differentiation practices in teaching are an approach that

takes into account various learning styles and is based on a wide range of teaching methods. In this respect, it can be stated that the 2024 Social Studies Course Curriculum has a structure that supports individual differences.

In addition, it is seen that the differentiated instruction approach comes to the fore in the measurement and evaluation part of the program as follows (MEB, 2024):

"Learning outcomes, domain skills or conceptual skills should be taken into account when using assessment and evaluation tools. In accordance with the comprehensive approach, process-oriented assessment tools should be used in which students can reveal their different characteristics. It should not be overlooked that the development of students may be different in the process of measurement and evaluation practices, and not every student should be expected to show the same progress in every field. Considering that students can develop at different levels in different skill areas, the learning process should be evaluated. For this purpose, formative measurement and evaluation tools that can provide the opportunity to monitor the learning process are included in the program (p.7)."

Measurement and evaluation in the differentiation of teaching includes a non-homogeneous perspective. In addition to the strengths of the students, such as their academic skills and abilities, various components of their weaknesses, interests and learning preferences are included in the process. This type of assessment and evaluation enhances learning experiences and provides important feedback on students' learning processes (Moon, 2005). In this context, it can be said that the 2024 Social Studies Curriculum reflects a differentiated instruction approach in terms of measurement and evaluation. The main reason for this is that instead of standardized measurement and evaluation, the program emphasizes a non-rigid assessment and evaluation (Tomlinson, 2007) that takes into account the differences. These findings are important in terms of reflecting the differentiated instruction approach of the measurement and evaluation studies in the 2024 Social Studies Course Curriculum in many respects.

2. Method

2.1. Design

This study was designed within the framework of qualitative research tradition. Qualitative research is based on the analysis of individuals' experiences to examine events and contexts in depth and reveal their meaning. This type of research focuses on qualitative elements and causality, allowing events and situations to be evaluated from a broad perspective (Büyüköztürk et al., 2018). This study was conducted within the framework of a qualitative research because it has a rich structure in terms of semantic diversity and is suitable for in-depth analysis. This study employed a case study design as the primary qualitative method. Merriam (2018) defines a case study as an empirical research method that examines a current

phenomenon in its real-life context. The primary purpose of a case study is to identify one or more situations and determine how these situations reflect the problem. In this way, situations are analyzed in detail (Creswell, 2013). The focus of this study is the dimension of differentiated instruction reflected in the learning experiences and assessment and evaluation activities included in the learning areas of the 2024 Social Studies Course Curriculum. In qualitative case studies, the primary tools for collecting and analyzing data are the researchers themselves. This inductive research strategy produces highly descriptive results. Case studies are functional especially when examining innovations in the field of education, evaluation programs and information policies (Merriam, 2018). Case study design was used in this research because the subject examined is on the axis of the curriculum and the program bears the traces of the differentiated instruction approach.

2.2. Study Group

The data obtained during qualitative research is generally collected from verbal sources and documents rather than numerical data sources (Balaban Sağ, 2016). The main data source for this research is the 2024 Social Studies Course Curriculum.

2.3. Process

Firstly, two categories were created in this study: "learning-teaching experiences" and "assessment and evaluation studies". Then, a total of six learning areas in grades 4, 5, 6, and 7 in the 2024 Social Studies Curriculum were identified as themes. Subsequently, codes related to the identified themes were created, and the created code sets were grouped by linking them to the themes. The final codes were analysed using a descriptive analysis method, and the findings were determined according to their meaning content. Causal relationships were established among the findings, and comparisons were made with other studies.

2.3.1. Ethical Disclosure

In this study, all the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out. According to the TR Index Ethical Principles Flowchart, this study is a document review and does not require ethics committee permission since it does not involve any participants.

2.4. Measures

Research data were collected through document review. Documents are among the important data sources that can be used effectively in qualitative studies. These data sources can also be used to verify the information obtained during interviews and observations (Yıldırım and Şimşek, 2016). Among the documents that make up qualitative data

sources are institutional records, program records, correspondence, reports, personal diaries, and open-ended answers (Patton, 2018). In this study, the 2024 Social Studies Course Curriculum and documents related to the literature were examined.

2.5. Data Analysis

Data analysis is the stage of revealing what the data represents. In this study, descriptive analysis, which is a type of qualitative analysis, was used. With descriptive analysis, the data can be created according to the themes determined in the research, or they can be rearranged according to the questions and documents at the interview stage. In this way, new themes, categories, and codes can emerge. Thus, new meanings of research can be defined (Yıldırım and Şimşek, 2016).

First, in this study, two categories were determined in relation to the learning areas of grades 4, 5, 6, and 7 in the 2024 Social Studies Course Curriculum: 'learning-teaching experiences' and 'measurement and evaluation studies.' Subsequently, code sets were created for the six learning areas of the 2024 Social Studies Curriculum (Living Together, Our Home, The World, Our Shared Heritage, Our Living Democracy, Economy in Our Lives, Technology and Social Sciences). The code sets were reviewed by a subject matter expert, who made additions and deletions to the codes. The final codes were analysed using a descriptive analysis method to arrive at the findings.

- **Creating a framework for descriptive analysis:** First, a conceptual framework was created regarding learning-teaching experiences and measurement and evaluation studies in the 2024 Social Studies Course Curriculum. This conceptual framework is shaped according to the themes created under the name of learning-teaching experiences and measurement and evaluation studies. The data obtained from the conceptual framework created in the context of the themes of the research was analyzed.
- **Processing the data according to the thematic framework:** At this stage, codes related to the

previously determined themes were created, and the created code sets were grouped by associating them with the themes.

- **Ensuring validity and reliability:** To increase the validity (generalizability) of this study, a detailed explanation of what was done during the research process is presented. Especially in the method section, the groups in which this study was conducted, data collection, analysis and interpretation processes are detailed. To increase the reliability of the study, the data related to the findings are presented unbiasedly. In determining the problem situation of the research and the codes developed for this problem situation, field experts were consulted, and a consensus was reached on the problem situation and codes rearranged with feedback.
- **Describing and interpreting the findings:** In the last stage, the codes created were analyzed by the descriptive analysis and the findings were determined according to their meaning content. Causal relationships were established between the findings, and comparisons were made with different studies where appropriate.

3. Findings

2024 Social Studies Course Curriculum, 4th, 5th, 6th and 7th grade levels; It consists of six learning areas under the names of "Living Together", "Our Home is the World" "Our Common Heritage", "Our Living Democracy", "Economy in Our Lives", "Technology and Social Sciences."

The "Living Together" learning area covers topics, such as students' awareness of the social life they live in, understanding the importance of groups, roles, rights and responsibilities, effective communication, respect for different personal and cultural backgrounds, cooperation and solidarity in terms of social cohesion, and the attitude of Turkish society towards national issues (MEB, 2024). The codes created for learning-teaching experiences and measurement and evaluation studies related to the learning field are tabulated below:

Table 1.*Learning- teaching experiences and measurement and evaluation activities related to the learning domain "Living Together"*

	Codes	Grade 4	Grade 5	Grade 6	Grade 7	SUM	
		f	f	f	f	f	%
Learning-Teaching Experiences	Case study presentation	1				1	3.03
	Giving an example	1				1	3.03
	Timeline technique	1				1	3.03
	Drama studies	1				1	3.03
	Group interview	1				1	3.03
	Talk tickets technique	1				1	3.03
	Spider web technique	1				1	3.03
	Group work	1	1			2	6.06
	Aquarium technique		1			1	3.03
	Small group discussion technique		1	1		2	6.06
	Case study animation		1			1	3.03
	Create a written, visual, or digital product		1			1	3.03
	Idea generation		1			1	3.03
	Learning gallery technique			1		1	3.03
	Date strip presentation			1		1	3.03
	Letter writing			1		1	3.03
	Preparing poems, slogans, stories, pictures or posters			1	1	2	6.06
	Fishbone technique			1		1	3.03
	Large group discussion technique			1		1	3.03
	Brain artifact technique			1	1	2	6.06
	Cornering technique			1		1	3.03
	5W1H technique				1	1	3.03
	Brainstorming				1	1	3.03
	Back-to-Back Technique				1	1	3.03
	Case study				1	1	3.03
	Speech ring technique				1	1	3.03
	Preparing a project draft				1	1	3.03
	Composition writing				1	1	3.03
	SUM	8	6	9	9	33	100
Measurement and Evaluation Studies	Rubric	1		1		2	8.33
	Worksheets	2	1	1		4	16.66
	Holistic rubric	1			1	2	8.33
	Observation form	2	2		1	5	20.83
	Learning logs	1				1	4.16
	Group evaluation form	1				1	4.16
	Comparison table		1		1	2	8.33
	Rating scale		1		1	2	8.33
	Checklist		2		1	2	8.33
	Anecdotal record		1		1	2	8.33
	SUM	8	8	2	6	24	100

Among the learning-teaching experiences in Table 1, group work, small group discussion, and brainstorming technique (6.06%) tools were observed. In measurement and evaluation studies, observation forms (20.83%) and worksheets (16.06%) were prominent. Learning-teaching experiences showed more diversity in grades 6 and 7, while measurement and evaluation tools were more abundant in grades 4 and 5.

In the learning area of "Our Home is the World," the ability to use maps at a basic level; how people are affected by the

geographical conditions of the environment they live in and how these conditions affect them; disasters that occur in the environment and what needs to be done about them; characteristics of the relative location of the province we live in; changes in the natural and human environment, general characteristics of our country and neighbouring countries, continents and oceans, natural and human characteristics of our country, cultural relations with Turkish states Issues, such as cooperation, the impact of globalization on social life, and the role of our country in

solving regional and global issues were discussed (MEB, 2024). The code set created for learning-teaching

experiences and measurement and evaluation studies in the field of learning is as follows:

Table 2.

Learning-teaching experiences and measurement and evaluation studies related to the learning area "Our Home is the World"

	Codes	Grade 4	Grade 5	Grade 6	Grade 7	SUM	
		f	f	f	f	f	%
Learning-Teaching Experiences	Mute map studies	1				1	4.76
	Orienteering games	1				1	4.76
	Book cover design	1				1	4.76
	Preparing an emergency family plan	1				1	4.76
	Preparing a mute map		1	1		2	9.52
	Preparing flashcards		1			1	4.76
	Large group discussion		1	1	1	3	14.28
	Six thinking hats technique		1			1	4.76
	Fishbone diagram		1			1	4.76
	Group work		1			1	4.76
	Poster preparation		1			1	4.76
	Oral presentation			1		1	4.76
	Brainstorming			1		2	9.52
	Create a concept map				1	1	4.76
	Create a table				1	1	4.76
	Separation and merging technique				1	1	4.76
	Interpret verbally, in writing, or visually				1	1	4.76
	SUM	4	7	4	6	21	100
Measurement and Evaluation Studies	Worksheets	1		2		3	15.78
	Holistic rubric	2	2			4	21.05
	Rating scale		2	1	1	4	21.05
	Comparison table		1			1	5.26
	Rubric		1			1	5.26
	Observation form			2		2	10.52
	Checklist			2	1	3	15.78
	Anecdotal record			1		1	5.26
	SUM	3	6	8	2	19	100

According to Table 2, it can be said that learning-teaching experiences, such as large group discussions (14.28%) and silent map preparation and brainstorming (9.52%), came to the fore in this learning area. In assessment and evaluation studies, learning-teaching experiences such as holistic rubrics, rating scales (21.05%), worksheets, and checklists (15.78%) are seen to be prominent. Additionally, learning-teaching experiences were more abundant in grades 5 and 7, while assessment and evaluation tools were more in grades 5 and 6.

"Our Common Heritage" learning area; history of games and toys, family history, common cultural heritage, first

settlements and social life in Anatolia, Mesopotamian civilizations and the contribution of Anatolian civilizations to cultural heritage, the contribution of the first Turkish state established in Turkestan to civilization, the process of Turkification and Islamization in Anatolia, the policies that enabled the Ottoman Empire to become a world state; Innovations brought by the Ottoman Empire that changed the world balances; It covers topics, such as Ottoman culture and civilization (MEB, 2024). Codes related to learning-teaching experiences and measurement and evaluation studies in the field of learning are summarised in the table below:

Table 3.*Learning-teaching experiences and measurement and evaluation studies related to the learning area "Our Common Heritage"*

	Codes	Grade 4	Grade 5	Grade 6	Grade 7	SUM	
		f	f	f	f	f	%
Learning-Teaching Experiences	Narration through visuals or written products	1				1	4.34
	Family history studies	1				1	4.34
	Create a white paper	1				1	4.34
	Preparing banners, posters, or brochures		1	1		2	8.69
	Comparison		1	1		2	8.69
	Expressing thoughts in writing or visually		1			1	4.34
	What is wrong with the technique		1			1	4.34
	Brain artifact technique		1			1	4.34
	5W1H technique			1	1	2	8.69
	Brainstorming			1		1	4.34
	Large group discussion			1		1	4.34
	Separation and merging technique			1	1	2	8.69
	Group work			1		1	4.34
	Designing a story			1		1	4.34
	Classification			1		1	4.34
	Text preparation			1		1	4.34
	Preparing question cards				1	1	4.34
	Case study				1	1	4.34
	Creating a written text				1	1	4.34
	SUM	3	5	10	5	23	100
Measurement and Evaluation Studies	Information, wish and learning cards	1				1	3.70
	Holistic rubric	1	2	1	1	5	18.51
	Checklist	1	1	2	1	5	18.51
	Comparison table		1	1		2	7.40
	Rating scale		1	2		3	11.11
	Worksheet		1	1	1	3	11.11
	Observation form		1	2	1	4	14.81
	Anecdotal record			1	1	2	7.40
	Self-assessment form				1	1	3.70
	Peer review form				1	1	3.70
	SUM	3	7	10	7	27	100

As presented in Table 3, learning-teaching experiences, such as poster, poster or brochure preparation, comparison, 5N1K technique and separation and merging technique (18.51%), come to the fore. It can be said that the holistic rubric, checklist (18.51%) and observation form (14.81%), are at the forefront of measurement and evaluation studies. In addition, as shown in Table 3, learning-teaching experiences and measurement and evaluation tools are more common in 6th grades than in other grades.

In the learning area of "*Our Living Democracy*," the unity and solidarity displayed by our people in the War of Independence, the contributions of the republican form of government to our lives, the main characteristics of the republic and democracy, the relationship between democracy and the concept of republic, the importance of democracy, effective citizenship, the solution of social problems through democratic means, the difficulties that

may be encountered in social life, the factors affecting the decision-making processes of the administration, the rights and responsibilities in social life, the rights and responsibilities of digitalization and technological innovations. Issues, such as its impact on responsibilities, the administrative structure of the Republic of Türkiye, and the course of democracy in our country from past to present (MEB, 2024). Codes related to learning-teaching experiences and measurement and evaluation studies in the field of learning are given in the table below.

Table 4.*Learning-teaching experiences and measurement and evaluation studies related to learning area "Our Living Democracy"*

	Codes	Grade 4	Grade 5	Grade 6	Grade 7	SUM	
		f	f	f	f	f	%
Learning-Teaching Experiences	Creating an album	1				1	2.85
	Expressing thoughts in writing	1				1	2.85
	Creating pictures, poems, slogans, or songs	1				1	2.85
	Creating news	1				1	2.85
	Buzz groups technique	1		1		2	5.71
	I think-we think technique	1				1	2.85
	Station technique	1	1			2	5.71
	Drawing a graph	1				1	2.85
	Brainstorming technique	1	1			2	5.71
	Case study	1				1	2.85
	Create concept maps	1				1	2.85
	Frayer model		1			1	2.85
	Written, visual or digital product design		1	1	1	3	8.57
	Educational game		1			1	2.85
	5W1H technique		1	1		2	5.71
	Gathering information from written and visual sources		1			2	5.71
	Large group discussion		1			1	2.85
	Writing a petition			1		1	2.85
	Preparing a report			1		1	2.85
	Group work			1		1	2.85
	Debate technique			1		1	2.85
	Snowball technique				1	1	2.85
	Semantic analysis table				1	1	2.85
	Writing a text				1	1	2.85
	Educational games				1	1	2.85
	Speech ring technique				1	1	2.85
	Create a date strip				1	1	2.85
	Small group discussion				1	1	2.85
	SUM	11	8	7	8	35	100
Measurement and Evaluation Studies	Rubric	1				1	3.70
	Worksheets	2	1			3	11.11
	Observation form	2	1	1	2	6	22.22
	Holistic rubric	1	1	1	1	4	14.81
	Rating scale		1	2		3	11.11
	Checklist		1	1	2	4	14.81
	Concept networks			1		1	3.70
	Mind maps			1		1	3.70
	Self-assessment form			1		1	3.70
	Peer review form			1		1	3.70
	Anecdotal record				2	2	7.40
	SUM	6	5	9	7	27	100

Looking at Table 4, it can be seen that learning-teaching experiences such as written, visual or digital product design (8.57%), the 5W1H technique, gathering information from written and visual sources, brainstorming technique, and station technique (5.71%) are emphasised. In measurement and evaluation studies, observation forms (22.22%), checklists (14.80%), rating scales, and worksheets (11.11%) stand out. Additionally, the table shows more codes in learning-teaching

experiences in the 4th grade and assessment and evaluation studies in the 6th grade. *In the learning area of "The Economy in Our Lives"*; the limitation of natural resources, making conscious choices in determining needs and wants, production, distribution, consumption processes, the effects of effective use of resources on nature and people, the importance of preparing a budget, economic activities in the city we live in, Turkey's resources, the connections between commercial

activities and professions, the investment and marketing phase of a product, the causes and consequences of national development initiatives (MEB, 2024). Codes

related to learning-teaching experiences and measurement and evaluation studies in the field of learning are given in the table below:

Table 5.

Learning-teaching experiences and measurement and evaluation studies related to the learning area "Economy in Our Lives"

	Codes					SUM	
		Grade 4	Grade 5	Grade 6	Grade 7		
		f	f	f	f	f	%
Learning-Teaching Experiences	Group work	1				1	4.34
	Completing or animating a story	1				1	4.34
	Creating a recommendation	1				1	4.34
	Research	1				1	4.34
	Preparing of a written list	1				1	4.34
	Group research	1				1	4.34
	Preparing flashcards	1				1	4.34
	Hot chair technique	1				1	4.34
	Poster preparation	1				1	4.34
	Large group discussion		1			1	4.34
	Teacher observation form		1			1	4.34
	Preparing stories, poems, news, slogans, or pictures		1		1	2	9.52
	Self-budget planning		1			1	4.34
	Drawing a map			1		1	4.34
	Argument			1		1	4.34
	Idea screening technique			1		1	4.34
	Brainstorming technique			1	1	2	9.52
	Preparing a letter or postcard			1		1	4.34
	Designing a product			1		1	4.34
	Investment and marketing project preparation			1		1	4.34
	Drama and role playing			1		1	4.34
	SUM	9	4	8	2	23	100
Measurement and Evaluation Studies	Holistic rubric	2	2	1		5	22.72
	Checklists	1	2	1	1	5	22.72
	Teacher observation form		1			1	4.54
	Anecdotal record		1	1	1	3	13.63
	Peer review form		1			1	4.54
	Self-assessment forms		1			1	4.54
	Rating scale		1	1		2	9.09
	Observation form			1	1	2	9.09
	Analytical rubric			1		1	4.54
	Rollout process checklists			1		1	4.54
	SUM	3	9	7	3	22	100

Although learning-teaching experiences are evenly distributed in Table 5, story, poetry, news, slogan or picture preparation and brainstorming technique (9.52%) stand out. In terms of measurement and evaluation tools, holistic rubrics and checklists (22.72%) are at the forefront. In this learning area, it is observed that the learning and teaching tools for grades 4 and 6, and the measurement and evaluation tools for grades 5 and 6 are more abundant. *The "Technology and Social Sciences"* learning area covers topics,

such as security and privacy on digital platforms, the childhood periods of scientists, the conscious use of technology, technology and cultural evolution, the importance of copyright, patent and intellectual property rights, and the effects of scientific and technological developments on society (MEB, 2024). Codes related to learning-teaching experiences and measurement and evaluation studies in the field of learning are given in the table below:

Table 6.

Learning-teaching experiences and measurement and evaluation studies related to learning area "Technology and Social Sciences"

Codes		Grade 4	Grade 5	Grade 6	Grade 7	SUM	
		f	f	f	f	f	%
Learning-Teaching Experiences	Completing or animating a story	1				1	5.55
	Preparing a list	1				1	5.55
	Preparing flashcards	1				1	5.55
	Hot chair technique	1				1	5.55
	Poster preparation	1			1	2	11.11
	Designing products with a group		1			1	5.55
	Fishbone technique			1		1	5.55
	Brainstorming			1	1	2	11.11
	Preparing and presenting reports			1		1	5.55
	Circle discussion technique				3	3	16.66
	Idea screening technique				1	1	5.55
	Learning gallery technique				1	1	5.55
	Placemat technology				1	1	5.55
	Small group discussion technique				1	1	5.55
	SUM	5	1	3	9	18	100
Measurement and Evaluation Studies	Holistic rubric	2	1			3	12.50
	Checklist	1		1	5	7	29.16
	Infographic			1		1	4.16
	Rating scale			1	1	2	8.33
	Observation form				4	4	16.66
	Anecdotal record				3	3	12.50
	Worksheets				1	1	4.16
	Self-assessment form				1	1	4.16
	Peer review form				1	1	4.16
	Analytical rubrics				1	1	4.16
	SUM	3	1	3	17	24	100

As shown in Table 6, the activities of the circle discussion technique (16.66%), brainstorming and poster preparation (11.11%) were emphasized. It is noteworthy that the checklist (29.16%), observation form (16.66%), holistic rubric and anecdotal record (12.50%) were the most used tools. In this learning area, it was revealed that the 7th grade was richer than other classes in both learning-teaching and measurement and evaluation tools.

4. Discussion

The 2024 Social Studies Curriculum's learning areas are examined in light of the study's primary research question. The findings revealed that, in the "Living Together" learning area, group work, small group discussions and the brainstorming technique were included in learning-teaching experiences. Observation forms and worksheets came to the fore in measurement and evaluation studies. Learning-teaching experiences were more diverse in the 6th and 7th grades, while measurement and evaluation tools were more diverse in the 4th and 5th grades. From this perspective, it can be concluded that the objective is to encourage active participation in the learning and teaching process. Indeed, the "Living Together" learning area meets the objectives of the differentiated instruction approach by

enabling individuals to develop multifaceted skills through active participation (Valiandes & Neophytou, 2018), valuing individual differences (Ulusoy, 2023) and fostering collaborative skills (Uzun, 2022).

In the learning area of "Our Home is the World," it can be said that learning-teaching experiences, such as large group discussion (14.28%), mute map preparation and brainstorming (9.52%), and measurement and evaluation tools, such as holistic rubric, rating scale (21.05%), worksheets and checklists (15.78%) are predominantly used. In addition, in the field of learning, it is striking that learning-teaching experiences are richer in the 5th and 7th grades, and measurement and evaluation tools are richer in the 5th and 6th grades.

When we look at the learning outcomes of the "Our Home is the World" learning area, where learning outcomes, such as interpreting, analyzing and determining are emphasized, it is seen that skills at the level of analysis and synthesis are predominant. In the field of learning; Based on the inclusion of topics, such as the use of maps, natural and human features in our country, the climate of our country, reasoning about natural disasters and environmental problems in our country, our country's relations with the Turkic world and making inferences about global

problems, it can be concluded that students are trying to gain a multifaceted perspective. Therefore, when the targeted elements are examined, it is seen that it is not only sufficient to provide information, but also to include students in the process, to provide them with opportunities for reasoning and discovery.

The *"Our Common Heritage"* learning area centers on historical issues, tailored to students' developmental levels in the development of historical awareness. Curriculum; historical events, the contributions of Mesopotamian and Anatolian civilizations to the heritage of humanity, the role of Central Asian Turkish states in civilization, the influence of Islam, cultural and social changes in Anatolia, the establishment of the Ottoman Empire, the policy of conquest, the importance of culture and art. In addition, it can be concluded that the curriculum, which examines the geographical, political, economic and cultural aspects of civilizations chronologically, adopts a multidimensional approach. In addition, the learning-teaching experiences in the program, it is remarkable in terms of encouraging individual development that it emphasizes skills such as analysis, synthesis, comparison, interpretation, questioning, reasoning, evaluation and product creation. Tomlinson (2005b) states that in the differentiated instruction approach, the individual has the opportunity to participate in the learning-teaching process actively. It can be concluded that the curriculum is compatible with the principles of the differentiated instruction approach. In addition, the use of measurement and evaluation tools, such as holistic rubrics, checklists (18.51%) and observation forms (14.81%) in the field of learning shows that formative measurement and evaluation is given importance beyond standard measurement and evaluation. Formative measurement and evaluation is an issue that the differentiated instruction approach also brings to the fore (Üçarkuş, 2020; Uzun, 2022).

When the *"Our Living Democracy"* learning area of the Social Studies Curriculum is examined, the emphasis on the concept of democracy draws attention. When the learning-teaching experiences are examined, it is seen that activities, such as designing written, visual or digital products (8.57%), using the 5N1K technique, collecting information from written and visual sources, brainstorming and station technique (5.71%) are emphasized. From this point of view, it can be said that the curriculum includes skills, such as analyzing, interpreting, questioning and making inferences, thus aiming to develop analytical thinking and synthesis skills in students. As a result, it becomes clear that the achievement of these goals is not pursued at a single level, but through a more comprehensive approach. In this context, it is noteworthy that the learning-teaching experiences and measurement and evaluation studies within the scope of the learning field emphasize the active individual (Stirling, 2009), which is also pointed out by the differentiated instruction approach.

Economic activities, such as production, distribution and consumption constitute the basic elements of the economic

system, which is an especially important component in the functioning of the state. Within the scope of the *"Economy in Our Lives"* learning area, learning outcomes focus on topics, such as the social importance of production activities, the professions that emerge in this context, the dynamics of production, distribution and consumption networks, and the importance of conscious consumerism. In the learning-teaching process of the learning area; While story, poem, news, slogan or picture preparation and brainstorming technique (9.52%) came to the fore, holistic rubric and checklists (22.72%) were dominant among the measurement and evaluation tools. When the learning area is evaluated, it can be concluded that skills, such as analyzing information, developing new ideas and transferring them to real-life applications emphasize differentiation in teaching. states that the differentiated instruction approach improves the ability to synthesize in individuals.

The main objective of the *"Technology and Social Sciences"* learning area is to cultivate students' technological literacy at a basic level. Within this framework, key topics such as technology's impact on socialization, safe use of virtual environments, access to reliable information, scientific ethics, discoveries, and inventions are explored. In the learning-teaching processes in this field, it was determined that activities, such as circle discussion technique (16.66%), brainstorming and poster preparation (11.11%) were highlighted, and checklists (29.16%), observation form (16.66%), holistic rubric and anecdotal record (12.50%) were widely used as measurement and evaluation tools. Encouraging active student participation and self-realization through scientific inquiry, along with holistic assessment, aligns closely with the priorities of the differentiated instruction approach. (Mills et al., 2014).

The curriculum has an especially important place in the realization of educational objectives, serving as a guide for pedagogical activities, as well as designing the competencies to be acquired. In addition, the creation of relevant learning areas and content for each grade level is conducted with the curriculum. An effective curriculum actively engages learners in targeted educational goals through meaningful experiences. For this purpose, the learning outcomes, in-program activities, assessment and evaluation studies in the curriculum should be meticulously prepared to enable students to develop their own understanding and personal interpretations autonomously. In addition, this program design should take into account individual differences and thus make it easier for each individual to realize their potential and discover themselves (Akpınar et al., 2017).

In fact, the differentiated instruction approach has received significant attention in the field of learning-teaching experiences in terms of addressing the above-mentioned qualities. Learning experiences are shaped by diverse individual factors, including readiness, prior knowledge, motivation, interests, and learning profiles. The differentiated instruction approach argues that

differentiating components, such as content, process, product, learning environment, measurement and evaluation, taking into account these individual differences, and arranging them in a way that addresses the individual characteristics of students will ensure effective learning (Tomlinson, 2005a). A large number of studies have been conducted in the academic literature on the effectiveness of the differentiated instruction approach. These studies have shed light on several key conclusions. Research has consistently demonstrated that the approach enhances learning effectiveness, increases student engagement, reduces behavioral issues, supports individual learning needs, and fosters positive attitudes among educators. Secondly, it was determined that it increased the of the students' interest in the course. Third, it has been observed to reduce behavioural problems in the classroom. Fourth, it has been proven to support individual differences. Finally, it has been revealed that it has developed positive attitudes towards the approach among teachers and school administrators (Atalay, 2014; Bondley, 2011; Demir, 2013; Gibson, 2005; Karadağ, 2010; Maddox, 2015; Özer, 2016; Özkanoglu, 2015; Pope, 2022; Prince, 2020; Şentürk, 2017; Stewart, 2016; Yabaş, 2008).

When the subject was examined in the context of the social studies course, consistent results were reached. Among the related studies, in addition to investigating the effects of the differentiated instruction approach on students' academic achievements, attitudes, critical thinking and synthesis skills, studies analyse the historical analysis of differentiation, deal with the social studies curriculum in the dimension of differentiation and examine the attitudes of teachers and students towards the approach exists. From these studies, a consensus has emerged that the application of the differentiated instruction approach in social studies courses has some important results. There are findings, such as increasing students' interest in the lesson, increasing academic success, facilitating permanent learning, encouraging positive classroom discipline, and developing positive attitudes among teachers and students (Akdemir, 2019; Atalay, 2014; Çetintaş, 2019; Tanyel, 2022; Üçarkuş, 2020; Ulusoy, 2023; Uzun, 2022).

A growing consensus in the literature affirms that differentiated instruction significantly contributes to diverse educational outcomes, particularly within the context of social studies education. It is also possible to say this in the context of social studies lessons. In fact, it can be said that with the dominance of the philosophy of constructivism in the content of the social studies curriculum, the differentiated instruction approach has started to be reflected in the programs. This is especially evident in the social studies curriculum developed after 2005 (Akhan & Çiçek, 2021).

The inclusion of differentiation guidelines in the 2024 Social Studies Course Curriculum to facilitate effective outcome acquisition in each learning area shows that the program touches on differentiated instruction in a wide scope (MEB, 2024). In the learning-teaching experiences in the learning

areas of the program, including skills, such as interpreting, analyzing, comparing, questioning, evaluating, reasoning, making inferences and generating new ideas, confirms this claim. Notably, the program adopts a formative assessment perspective that considers all dimensions of instructional experiences, rather than relying solely on knowledge-based, uniform evaluation practices. This assessment and evaluation approach is also an issue emphasized by differentiated instruction. Contemporary educational practice is undergoing a change in basic assumptions in which active participation in the learning process is increasingly emphasized. This transformation reflects the increasing recognition that passive information reception is insufficient. In this context, organizing social studies curriculum within the framework of the differentiated instruction approach can be a pedagogical strategy that has the potential to benefit students in many ways.

The following suggestions have been developed on the subject:

- It is recommended that new research examine various aspects of the 2024 Social Studies Course Curriculum in terms of the differentiated instruction approach.
- It is recommended to include guidelines and application examples that support the differentiated instruction approach for the implementation of learning-teaching experiences and measurement and evaluation studies in the 2024 Social Studies Course Curriculum.
- Skills that support differentiated instruction should be given more space in the learning-teaching experiences and measurement and evaluation studies of the learning areas of the 2024 Social Studies Course Curriculum.

Author Note : This article is a revised and expanded version of the paper titled "Investigation of the 2024 Social Studies Curriculum in terms of Differentiated Teaching Approach" presented at the 6th International Selçuk Scientific Research Congress on 16-17 March 2025.

Author Contributions : The entire work belongs to a single author

Funding : No financial support was received in the study.

Conflict of Interest : There is no conflict of interest in this study.

Data Availability : The data of this study can be accessed from the website of the Republic of Turkey Ministry of National Education and related databases

References

- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated instruction : Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms*. [Doctoral dissertation, Berkeley University].
- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması*. [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Akgündüz, H. (1997). *Osmanlı medrese sistemi (amaç, yapı, işleyiş)*. Ulusal Yayınları.
- Akhan, N. E. ve Çiçek, S. (2021). Sosyal bilgiler alanının ilkököl programındaki yeri ve tarihçesi. İçinde *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 68–93). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akpınar, B., Yapıcı, Ş. ve Çoban, A. (2017). Eğitimde program geliştirmenin kuramsal temelleri. İçinde B. Akpınar, Ş. Yapıcı, A. Çoban, A. Adıgüzel, M. Cinoğlu, B. Erişti, M. Polat, T. Yanpar Yelken, G. Yavuz Konakman, R. Sağ, M. Güven, B. Alan, T. Yazar, Ö. Şimşek, B. Bağçeci, A. Küçüköğlü, A. Taşgın, A. Kara, M. Akdağ, ... A. Pesen (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (ss. 43–171). Pegem Akademi Yayınları.
- Altun, A. (2013). Yapılandırmacı yaklaşım, sosyal bilgiler programları ve ders kitapları. İçinde B. Akbaba (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu Sosyal Bilgiler* (ss. 2–26). Pegem Akademi Yayınları.
- Altun, S. ve Çolak, E. (2014). Öğrenme kuramları. İçinde İ. Cırık, S. Altun, E. Çolak, R. Özkılıç, E. Şahin, S. Avcı, S. Yüksel ve H. Turan (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (ss. 18–64). Anı Yayıncılık.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Nobel Yayınları.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46–73.
- Balaban Salı, J. (2016). Verilerin toplanması. İçinde M. Ataizi, A. Şimşek, J. Balaban Salı ve Y. Akbulut (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 135–161). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Banks, J. (2012). Gifted and talented students. İçinde *Encyclopaedia of Diversity in Education* (ss. 1–28). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452218533.n316>
- Beauchaine, V. C. (2009). *Differentiating instruction to close the achievement gap for special education students using everyday math*. [Doctoral dissertation, Boston College Lynch School].
- Belir, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
- Bergstrom, T. M. (2015). *Gatekeepers for gifted social studies: Case studies of middle school teachers*. [Doctoral dissertation, University of South Florida].
- Bondley, D. (2011). *How will differentiated instruction affect student learning?* [Master thesis, State University].
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice*. [Doctoral dissertation, Oklahoma State University].
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Çetintaş, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış çalışma yapılarının kullanımı: Bir eylem araştırması*. [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Danzi, J., Reul, K., & Smith, R. (2008). Improving student motivation in mixed ability classrooms using differentiated instruction. *Online Submission*.
- Daşcıoğlu, K. ve Şimşek, S. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. İçinde M. Aydın, T. Kodall, Y. Doğan, Z. Tangülü, V. Alkan, Y. Topkaya, K. Daşcıoğlu, F. Bozkurt, G. Yıldırım, S. Şimşek, E. Yaylak, D. Coşkun, Ö. Tarhan, M. Öztürk, K. Aykırı ve Oturak (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimine giriş kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (ss. 111–121). Anı Yayıncılık.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Demir, S. ve Gürol, M. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187–206. <https://doi.org/10.14527/pegagog.2015.010>
- Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Ellis, D., Ellis, K., Huemann, L., & Stolarik, E. (2007). Improving mathematics skills using differentiated instruction with primary and high school students. *Online Submission*.
- Gangi, S. (2011). *Differentiating instruction using multiple intelligences in the elementary school classroom: A literature review*. [Master thesis, University of Wisconsin-Stout].
- Gibson, E. L. (2005). *Addressing the needs of diverse learners through differentiated instruction*. [Master thesis, Humboldt State University].
- Good, M. (2006). *Differentiated instruction: Principles and techniques for the elementary grades*. [Master thesis, Dominican University].
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Free Spirit Publishing.

- Hellman, D. W. (2007). *Implementing differentiated instruction in urban, title I schools: Effects of facilitated support groups and program fidelity on student achievement*. [Doctoral dissertation, College of Education University].
- Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişime, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Kara, C. (2019). Sosyal bilgiler felsefe, sosyoloji ilişkisi. İçinde C. Taşkiran, K. Coşkun, C. Kara, Z. Çakmak, B. Bulut, A. Meydan, Y. Topkaya, M. Şentürk, Z. Tangülü, A. Tosun, F. Ezer, Ü. Ulukaya Öteleş ve M. B. Yılar (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 54–71). Pegem Akademi Yayınları.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Keskin, Y. (2019). Sosyal bilgiler programı tarihi ve güncel gelişmeler. İçinde M. B. Yıllar, P. Tağrikulu, Ö. Akman, T. Çelikkaya, H. Yakar, D. Gürel, E. Görmez, A. Akçalı Avcı, İ. Altıntaş Namlı, S. Demirezen, F. Bozkurt, S. Mercan Işık, Ç. Demirbaş Öztürk, F. Gürgil, E. Bozkurt ve Z. A. Emir (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi 1* (ss. 1–41). Pegem Akademi Yayınları.
- Kronberg, R., York-Barr, J., Arnold, K., Gombos, S., Truex, S., Vallejo, B., & Stevenson, J. (1997). *Differentiated teaching and learning in heterogeneous classrooms: strategies for meeting the needs of all students*. Institute on Community Integration, University of Minnesota.
- Lott, M. (2021). *The relationship between differentiated instruction and student achievement found in title I 3rd-5th grade elementary school students: a quantitative quasi-experimental design study*. [Doctoral dissertation, Northcentral University].
- Maddox, C. (2015). *Scholar works elementary (K-5) teachers' perceptions of differentiated instruction part of the curriculum and instruction commons, elementary and middle and secondary education administration commons, and the elementary education and teaching commons*. [Doctoral dissertation, Walden University].
- Marone, D. A. (2013). *Integrating choice in a differentiated history class*. [Doctoral dissertation, Northeastern University].
- Mayer, R. E. (2008). Incorporating individual differences into the science of learning. *Association For Psychological Science*, 6(6), 507–508.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan (ed.)). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan, D., & Gowllett, C. (2014). Differentiated learning: From policy to classroom. *Oxford Review of Education*, 40(3), 331–348. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.911725>
- Moon, T. R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory Into Practice*, 44(3), 226–233.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Özkanoglu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme*. [Doctoral dissertation, Middle East Technical University].
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir (ed.)). Pegem Akademi Yayınları.
- Pope, N. G. (2022). *A qualitative study identifying perspectives, experiences, and needs of school principals and teachers to lead a culture of differentiated teaching and learning*. [Doctoral dissertation, Louisiana Tech University].
- Prince, F. G. (2020). *Middle school teachers' use of differentiated instruction strategies*. [Doctoral dissertation, Walden University].
- Rodriguez, A. (2012). *An analysis of elementary school teachers' knowledge and use of differentiated instruction*. [Doctoral dissertation, Olivet Nazarene University].
- Rogers, J. M. (1995). *Perceptions of staff of the Lincoln Public Schools concerning the implementation of differentiated social studies classes for gifted students in a middle school setting: A case study*. [Doctoral dissertation, The University of Nebraska].
- Scott, B. (2012). *The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom*. [Doctoral dissertation, Ball State University].
- Sherman, W. (2008). Differentiated instruction: A review of the literature. İçinde *Metropolitan Educational Research Consortium*. Educational Leadership, Virginia.
- Stewart, O. S. (2016). *Teachers' perceptions of differentiated instruction in elementary reading*. [Doctoral dissertation, Walden University].
- Stirling, D. (2009). Motivation in education. *Motivation in Education*, 29(2013), 1–221. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.24>
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi*. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461–487.
- Thakur, K. (2014). Differentiated instruction in the inclusive classroom. *Research Journal of Educational Sciences*, 2(7), 10–14.

- Theisen, T. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the diverse needs of all learners. *Comminuque*, 6.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77–87. <https://doi.org/doi:10.1177/001698629503900204>
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12–16.
- Tomlinson, C. A. (2001a). *How to differentiate instruction in mixed-ability classroom*. Ascd.
- Tomlinson, C. A. (2001b). Standards and the art of teaching: Crafting high-quality classrooms. *NASSP Bulletin*, 38–47.
- Tomlinson, C. A. (2005a). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262–269.
- Tomlinson, C. A. (2005b). Travelling the road to differentiation in staff development. *Journal of Staff Development*, 26(4), 8–12.
- Tomlinson, C. A. (2007). Learning to love assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 8–13.
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 66(3), 26–30.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2. baskı).
- Tomlinson, C. A., & Stickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ulusoy, A. (2023). *Sosyal bilgiler eğitiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının tarihsel analizi ve günümüzde uygulanma sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Uzun, A. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17–26. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>
- Valiandes, S., & Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: investigating the impact of a development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22(1), 123–138. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1338196>
- Waid, N. (2016). *Social studies teachers' use of differentiated instruction to help struggling learners*. [Doctoral dissertation, Walden University].
- Wan, S. W. Y. (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 284–311. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204289>
- Woo, Y. S. (1991). *A differentiated social studies curriculum model for gifted students on the junior high school level in Korea*. [Doctoral dissertation, Columbia University].
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.