



**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM  
UYGULAMALARININ TARİHSEL ANALİZİ\***  
HISTORICAL ANALYSIS OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION PRACTICES IN  
SOCIAL STUDIES EDUCATION

**Ahmet ULUSOY**

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı,  
Konya/Türkiye.  
PhD., Ministry of National Education,  
Konya/Türkiye.  
ulusoy4209@gmail.com

**ORCID ID:** 0000-0002-3466-1443

**Seyit TAŞER**

Prof. Dr., Necmettin Erbakan  
Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim  
Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi,  
Konya/Türkiye.  
Prof. Dr., Necmettin Erbakan  
University, Ahmet Keleşoğlu Faculty  
of Education, Social Studies  
Education, Konya/Türkiye.  
staser@erbakan.edu.tr

**ORCID ID:** 0000-0002-2236-4644

**Makale bilgisi | Article Information**

**DOI:** 10.47994/usbad.1568853

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article

**Geliş Tarihi / Date Received:** 17.10.2024

**Kabul Tarihi / Date Accepted:** 07.01.2025

**Yayın Tarihi / Date Published:** 20.03.2025

**Yayın Sezonu / Pub Date Season:** Mart / March

**Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article:** Ulusoy, A., & Taşer, S. (2025).  
Sosyal Bilimler Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Tarihsel  
Analizi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 7(17), 6-40.

**İntihal:** Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

**Plagiarism:** This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



**İletişim:** Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>  
mail: [usbaddergi@gmail.com](mailto:usbaddergi@gmail.com)

\* Bu makale birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

**Öz:** Günümüzde sosyal bilgiler dersinde genellikle öğretmen merkezli bir yaklaşım yaygındır. Ancak, öğrenmedeki bireysel farklılıkların dikkate alındığı, öğrenci merkezli, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin işe koşulduğu bir model ile daha etkili sonuçlar elde edilebilir. Bu çalışmanın temel amacı, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının sosyal bilgiler eğitiminin tarihi seyri içerisindeki yerini belirlemektir. Dolayısıyla çalışma, sosyal bilgiler dersindeki farklılaştırılmış öğretimi tarihsel bir perspektife yerleştirmektedir. Günümüzde ön plana çıkmış bir öğretim yaklaşımının tarihsel izlerini sürmek, yaklaşımın metodolojisini bütün yönleriyle ortaya koymak bakımından önemlidir. Bu itibarla çalışmada, tarihteki farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının içeriğini tanımaya ve günümüz hakkında sonuçlar çıkarabilmeye yönelik tarihsel literatür ve metinler incelenmiştir. Çalışmanın kuramsal çerçevesi kapsamında öncelikle farklılaştırılmış öğretim metodolojisi tarihsel perspektif içerisinde ele alınmış, devamında ise, Cumhuriyet'ten sonra eğitim tarihimizin seyri içerisinde hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programları, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından incelenmiştir. Nitel gelenekte yürütülen araştırmanın çalışma grubu, ilgili sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve diğer belgelerden oluşmuş, araştırma verilerinin analizinde içerik analizi işe koşulmuştur. Çalışmada ulaşılan bulgular ile, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının köklerinin çok eskilere dayandığı, medrese eğitim modelinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile birçok yönden benzer öğeler taşıdığı, Cumhuriyet sonrası hazırlanan programlardan 2005 yılı öncesinde hazırlananların bir kısmının (1924, 1932, 1949, 1998 programları) farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını yansıtan bazı özellikleri kısmen içerdiği, 2005, 2018 ve en son 2024 yılında hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında ise, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yoğun bir şekilde yer verildiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Farklılaştırılmış Öğretim, Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler, Medrese

**Abstract:** Today, a teacher-centred approach is common in social studies courses. However, more effective results can be obtained with a model in which individual differences in learning are taken into considerations, student-centred and based on learning by doing and experiencing. The main purpose of this study is to determine the place of differentiated instructional practices in the historical course of social studies education. Therefore, the study places differentiated instruction in social studies course in a historical perspective. It is important to trace the historical traces of a teaching approach that comes to the forefront today in terms of revealing the methodology of the approach in all its aspects. Accordingly, in this study, historical literature and texts were examined in order to recognise the content of differentiated instruction practices in history and to make inferences about the present. Within the scope of the theoretical framework of the study, firstly, differentiated instruction methodology was discussed in a historical perspective, and then the social studies curricula prepared after the Republic of Turkey were examined in terms of differentiated instruction approach. The study group of the research, which was designed in qualitative design, consisted of the relevant social studies curricula and other documents, and the research data were analysed through content analysis. With the findings obtained in the research; it was determined that the roots of the differentiated instruction approach date back to ancient times, the madrasah education model has similar elements with the differentiated instruction approach in many aspects, some social studies curricula prepared after the Republic of Turkey (1924, 1932, 1949, 1998) partially included features reflecting the differentiated instruction approach, while the social studies curricula prepared in 2005, 2018 and most recently in 2024 intensively included the differentiated instruction approach.

**Key Words:** Differentiated Instruction, Curriculum, Social Studies, Madrasa

## 1. GİRİŞ

Eğitim ve öğrenme, bireysel ve toplumsal gelişim ile toplumun ihtiyaçlarının karşılanması gibi bir dizi işlevin yerine getirilmesi açısından tarihsel olarak önemli bir yere sahip olmuştur. Bu sebeple tarihsel seyir içerisinde tüm medeniyetler eğitim ve öğretim faaliyetlerini önemsemiş, bu faaliyetlerin yürütülmesi ile ilgili ortamlar oluşturmuştur. Kuşkusuz eğitim sistemleri ve süreçleri, tarihsel olarak biriktirilen bilimsel bilginin ve kültürün günümüze aktarılmasında büyük önem taşımaktadır. Medeniyetler de bu kültür ve bilginin aktarılmasında önemli araçlar olmuşlardır. Medeniyetlerin kültürel ortamları genellikle benzer entelektüel gelişim aşamalarından geçmiş olsa da her birinin bilimsel mirasa katkıları çeşitlilik göstermiştir. Aynı zamanda medeniyetler, zaman içinde diğer kültürlerle etkileşime girerek ve onların kültürel temellerinin özelliklerini benimseyerek bilimsel miraslarını zenginleştirmişlerdir (Ülken, 2008, s. 43).

Bu mirası inşa eden ülkeler kuşkusuz öğrenme ortamları, okulları, müfredatları, bilgi işleme yöntemleri ve teknolojileri ile bu birikimi sağlamışlardır. Aslında her ülke, maneviyatı ve kültürel nitelikleri, öğretim yöntemleri ve müfredatı, eğitim ilkeleri ve psikolojik temelleri, hatta okul binalarının mimari tarzı ile diğerlerinden farklılaşmaktadır. Bu itibarla eğitim sisteminin farklı ülkelerde farklı biçimler aldığı, bu durumun eğitim sistemleri ile medeniyet arasında sıkı bir ilişki oluşturduğu söylenebilir (Topçu, 2017, s. 41). Çünkü eğitim sistemleri sadece bilgi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda ülkenin ait olduğu medeniyetle temas kurarak kültürel normların bir sonraki nesle aktarılmasına da hizmet eder.

Modern eğitim anlayışına göre bilgi pasif olarak edinilen bir değer değildir. Aksine bilgi bireyler tarafından yapılandırılır. Dolayısıyla bilgiyi yapılandırma faaliyeti, bireylere özgüdür. Bireyler gerçekliği, kendi deneyimlerine ve çevreyle etkileşimlerine dayanarak keşfederler. Buna göre öğrenme, bireysel çabanın bir sonucu olarak ortaya çıkar ve bireyin zihninde yapılandırılır. Dolayısıyla günümüz eğitim anlayışının merkezinde öğrenen yer alır ve öğrenenin öğrenme sonucunda elde ettiği bilgi büyük değer taşır.

Eğitimde güncel olarak uygulanagelen yöntemler ve modern olarak düşünülen görüş ve kavramların uygulamadaki örnekleri ve alandaki yansımalarının, tarihsel anlamda çok fazla ele alınmadığı söylenebilir. Oysa bu kavram ve uygulamaların, tarihi anlamda derinliği söz konusudur. Bu uygulamaların kökenini, işlevsel özelliklerini ve sahaya katkılarını daha net bir şekilde algılamamızı sağlayacak tarihsel analiz niteliğindeki çalışmalar bu bakımdan önem taşır. Tarihsel uygulamaları tespit etmek, daha anlamlı bir eğitim sürecinin yürütülmesine katkı sağlayabilir. Bu sebeple, araştırma, güncel bir öğretim yaklaşımı olarak ön plana çıkan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, sosyal bilgiler dersi bağlamında, tarihi seyir içerisinde edindiği yeri ortaya koymaya çalışmıştır.

Geçmişten bu yana öğrenme sürecindeki değişikliklere paralel olarak eğitim sistemlerinde öğrencileri aktif hale getirmeye yönelik bir dizi yöntem ve teknik kullanılagelmiştir. Böylece bilgi, artık hazır kaynaklardan verilmeyen, öğrencilerin kendi çabaları ve etkinlikleri sonucunda elde edilen bir nitelik kazanmıştır. Bu

değişimler hiç şüphesiz sosyal bilgiler dersi için de söz konusu olmuştur. Sosyal bilgiler dersinin kapsamının zaman içinde genişlemesi, doğal olarak sosyal bilgilerin içeriğini de zenginleştirmiştir. Zenginleşen sosyal bilgiler dersi içeriğinin öğrencilere aktarılması sürecinde, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımı önemli hale gelmiştir. Bu durum sosyal bilgiler dersi öğretiminde birtakım katılımcı yöntem ve tekniklerin uygulanmasının önünü açmıştır. Sosyal bilgilerin aktif yurttaşlık pozisyonu oluşturmaya yönelik bir ders olması, daha doğrusu kişide var olan deneyime uygun olarak, yaşamda bireye aktif bir rol verme, doğru kararlar almasını sağlama ve problem çözme becerisini geliştirme amacı (Kaymakçı & Ata, 2012, s. 121), sosyal bilgiler dersini farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile bütünleştirmiştir.

Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının eğitim uygulamalarındaki tarihsel izlerini tespit etmektir.

Bu doğrultuda çalışma, aşağıdaki alt amaçlar kapsamında ele alınmıştır:

- 1) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı sadece yeni bir güncel uygulama olarak mı değerlendirilmektedir?
- 2) Cumhuriyet'ten sonra hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının örnekleri var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada ortaya konulan olgular ve bu bağlamda tespit edilen problemler, belirli bir tarihsel zaman dilimi içinde ve konunun ana temaları çerçevesinde analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışma nitel araştırma geleneği içinde yürütülmüştür. Nitel araştırma, insanların deneyimleri hakkında sorular sormak, durumları analiz ederek anlam oluşturmak, olayları ve durumları derinlemesine analiz etmekle karakterize edilir. Bir anlamda nitel araştırma, nitelik ve nedenselliğe odaklanarak olaylara ve durumlara geniş bir perspektiften yaklaşılmaya çalışır (Büyüköztürk vd., 2018, s. 252). Araştırmada ele alınan problem durumunun, anlamsal çeşitlilik açısından zengin olması ve derinlemesine analize uygun bir yapıya sahip olması nedeniyle çalışma, nitel çerçevede yürütülmüştür.

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın çalışma grubu, araştırma konusuyla ilgili belgelerden oluşmaktadır. Bu belgeler; 1923 öncesi 1869 Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi, 1910 Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1914 Islah-ı Medâris Nizamnâmesi ve 1921 Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi ile 1923'ten 2024 yılına kadar (1924, 1932, 1937, 1949, 1953, 1970, 1985, 1998, 2005, 2018, 2024) sosyal bilgiler dersi ile ilgili hazırlanan öğretim programlarını kapsamaktadır.

Araştırma verilerinin toplanmasında doküman (belge) incelemesi işe koşulmuştur. Bu kapsamda konuya ilişkin öğretim programları ve literatüre dair kaynaklar incelenerek bir tarama gerçekleştirilmiştir. Nitel veri kaynaklarını oluşturan belgeler; kurumsal kayıtlar, program kayıtları, yazışmalar, resmi yayın

veya raporlar, kişisel günlükler gibi belgelerin yanı sıra, açık uçlu sorulara verilen cevapları da içerebilir (Patton, 2018, s. 4). Belgeler, nitel çalışmalarda etkin olarak kullanılabilen önemli bilgi kaynaklarından. Ayrıca doküman incelemesi, tek başına kullanılmasının yanı sıra, görüşme ve gözlem yoluyla ulaşılan bilgileri desteklemek için işe koşulan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 190).

Doküman analizinde belgeler, tarihsel süreçle ilgili bulguları yorumlamak için kullanılan arşiv verilerinin yanı sıra, veri toplama sürecinde çekilen fotoğrafları, katılımcıların video ve ses kayıtlarını, çizimleri ve diğer belgeleri içerebilir (Balaban Salı, 2016, s. 152). Bu doğrultuda, çalışmanın verilerini toplamaya yönelik ilgili dokümanlardan yararlanılmıştır.

Çalışmaya ilişkin veriler, araştırmacıların geliştirdiği doküman analizi kontrol formu ile toplanmıştır. Bu kapsamda, incelenecek öğretim programlarının değerlendirilmesi amacıyla bir kontrol formu oluşturulmuştur. Kontrol formu hazırlama sürecinde ilgili alanyazın taranarak ölçüt ve alt ölçütler belirlenmiştir. Bunun yanı sıra kontrol formları için üç ayrı alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, gerekli düzeltmeler yapılarak formların son şekli oluşturulmuştur. Kontrol formu; "sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının temel yaklaşımı", "özel amaçları" ve "programın uygulama esasları" başlığında 3 ana ölçüt ve 9 alt ölçütten oluşmuştur. Bu formda ölçütlerin durumunu belirlemeye yönelik; "uygun", "kısmen" ve "uygun değil" şeklinde 3 ayrı kriter belirlenmiş, her ölçütün karşısına konuya yönelik bilgilerin işlenebilmesi için "açıklamalar" kısmı da eklenmiştir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Nitel araştırmaların verileri, sayısal kaynaklardan ziyade, genellikle sözlü kaynaklardan ve belgelerden toplanır. Bu tür çalışmalarda muhtemel veri kaynakları; katılımcı görüşmeleri, gözlem ve dokümanlardan oluşur (Balaban Salı, 2016, s. 142). Bu çalışmanın verileri, 1923 öncesi 1869 Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi, 1910 Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1914 Islah-ı Medâris Nizamnâmesi ve 1921 Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi ile 1923 ve 2024 yılları arası (1924, 1932, 1937, 1949, 1953, 1970, 1985, 1998, 2005, 2018, 2024) sosyal bilgiler dersine ilişkin hazırlanan öğretim programlarından elde edilmiştir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Veri analizi bir anlamda verilerin anlamını irdeleme sürecidir. Bu bağlamda çalışma verilerinin analizi, nitel bir veri analiz yöntemi olan içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, verileri tanımlayarak verilerin içerisindeki anlamları keşfetmeyi amaçlar. Bu bağlamda çalışmadaki veriler, belirlenen kavramlar ve temalar kapsamında birleştirilerek okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242).

## 2.5. Etik Beyan

Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'nın 09/10/2021 tarih ve 2021/452 sayılı kararı doğrultusunda alınan izinle yürütülmüştür.

## 3. BULGULAR VE YORUMLAR

### 3.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Okul koridorlarına bakın. Öğrencilerin hepsi aynı şekilde mi giyinmiş? Aynı mı görünüyorlar ya da aynı şeylerle mi ilgileniyorlar - cevap çok açık. Neden öğretmenler öğrencilere aynı dersleri aynı şekilde sunuyor? Günümüzde pek çok sınıfta öğretim yöntemleri farklılaştırılmak yerine standart bir şekilde yürütülmektedir (Bondley, 2011, s. 6). Çeşitli sosyal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilerin farklı ön bilgi ve becerilere sahip olması oldukça doğaldır. Bu bağlamda, öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri, ilgi alanları ve yetenekleri de birbirinden farklılık gösterir. Esasında tüm bu farklılıklar her bir bireyin çeşitliliğidir. Bu çeşitliliğin bir sonucu olarak, bir eğitim ortamında her öğrenen için standart bir anlayış sergilemek farklılıkları yok saymak demektir. Bu nedenle, eğitim ortamındaki farklılıkları dikkate almak gerekir. Bu farklılıkların dikkate alınması, şüphesiz eğitimi daha iyi hale getirecektir. Bu nedenle bireysel farklılıklara dikkat etmek ve bu farklılıklara uygun öğrenme ve öğretme ortamları düzenlemek önemlidir (Karadağ, 2014, s. 1302).

Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine aktif katılımı konusunda artan farkındalık, öğrenmeyle ilgili bir dizi yöntem ve stratejinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. En son odak noktası farklılaştırılmış öğretim olmuştur. Farklılaştırılmış öğretim alanındaki ilk araştırmaları yapan Tomlinson (1995, 1999, 2001a, 2001b, 2005a, 2005b, 2007, 2008, 2014), Kronberg, York-Bar (1997), Heacox (2002), Theisen ve Co (2002), gibi bir çok araştırmacı, öğrenme ve öğretme sürecinin bileşenlerinin öğrenciler arasındaki farklılıklara göre düzenlenmesinin, örneğin öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması ve etkinliklerin ilgi alanlarına göre organize edilmesinin, her öğrenci için beklenen sonuçlara etkili bir şekilde ulaşılmasını sağlayacağını, öğrenci için farklılaştırılacak unsurların içerik, süreç, ürün, öğrenme ortamı ve diğer bileşenlerden oluştuğunu belirtmektedirler.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin farklı kişiliklerini ve yeteneklerini olduğu gibi kabul eder, öğrenme etkinliklerini buna göre yapılandırır ve her öğrenciye başarılı olma fırsatı verir. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme öğretme yaşantılarında öz düzenleme, problem çözebilme, iletişim kurma ve üstbilişsel beceriler gibi farklı yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Kısacası farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin bilgi, anlama, okuma, dil becerileri, öğrenme profilleri ve ilgi alanları gibi özelliklerinin belirlenmesi, aynı sınıftaki farklı yeteneklere sahip öğrenciler için uygun öğretme ve öğrenme yöntemlerinin uygulanması, her öğrencinin kendine özgü öğrenmesinin en üst düzeye çıkarılması için etkinlikler planlanmasını amaçlar (Aşıroğlu, 2016, s. 949).



Bu açıdan farklılaştırılmış öğretimin insan doğasına uygun bir öğrenme yöntemi olduğu söylenebilir. Bunun nedeni, her insanın yaratılış açısından diğerinden farklı olmasıdır. Esasında ilgi alanları, yetenekler ve düşünme biçimlerindeki farklılıklar zenginliği oluşturur. Ancak tüm bu farklılıkları standart bir biçime sokmaya çalışmak bu zenginlikleri yok etmek ya da zayıflatmak demektir. Bu açıdan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, farklılıkları köreltmek yerine onlara değer veren bir bakış açısı sunar. Modern eğitim anlayışı, öğrencilerin eksikliklerine odaklanmak yerine, güçlü yönlerini tespit etmeye ve onlara başarı için geniş bir fırsat yelpazesi sunmaya çalışır. Nitekim bu eğitim yaklaşımı, standart bir uygulamadan ziyade, her bir öğrencinin ilgi alanına, potansiyeline ve zekâsına hitap eden bir yapıya sahiptir. Bu anlayış bir anlamda optimal öğrenme düzeyine ulaşma fırsatı sağlamak olarak da algılanabilir (Saban, 2004, s. 96).

Bu bilgilere dayanarak öğretimdeki farklılaşmanın, öğrencilere sunulan programların içeriğini keşfetme, dersleri ve öğrenmeyi anlamlı hale getirme, bilgi ve fikirlere değer verme, grup etkinlikleri yoluyla öğrendiklerini sunma ve gösterme fırsatları sağladığı, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli imkânlar sunduğu söylenebilir.

Farklılaştırılmış öğretimin, zaman zaman bireyselleştirilmiş öğretim ile karıştırıldığı bir gerçektir. Bireyselleştirilmiş öğretimde öğrenciler, yetenekleri düzeyinde bireysel bir öğrenme gerçekleştirirler. Bu tür öğrenmelerde öğrencilerin kendi stilleri ve bireysel hızları esas alınır. Öğrenme birimleri çoğunlukla bölümler halinde düzenlenir ve her öğrenci bu öğrenme birimlerini bireysel olarak tamamlar. Öğrenciler kendi çalışmasından bireysel olarak sorumlu oldukları için burada grupla etkileşim söz konusu değildir. Bireyselleştirilmiş öğretimde öğretmenler çoğunlukla her öğrenci için farklı öğrenme birimleri, farklı hedefler ve öğrenme yöntemlerini işe koşarlar. Farklılaştırılmış öğretimde ise öğretmenler, sınıfta yer alan her öğrenci için farklı bir yöntem uygulamazlar; daha ziyade, bütün öğrencilere yönelik anlamlı öğrenmeyi merkeze alırlar. Bu doğrultuda öğrenciler, diğer öğrencilerden soyutlanarak bireysel etkinlikler yapmak yerine, bütün sınıfla, küçük veya büyük gruplarla esnek bir şekilde çalışabilirler (Good, 2006, s. 13).

### 3.1.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Kuramsal Temelleri

Farklılaştırılmış öğretime kuramsal temel oluşturacak yaklaşımları; Piaget'in yapılandırmacı yaklaşımı, Vygotsky'nin yakınsal gelişim bölgesi teorisi ve Gardner'in çoklu zekâ kuramı olarak sıralamak mümkündür (Abbati, 2012, s. 6; Rodriguez, 2012, s. 6; Subban, 2006, s. 937; Thakur, 2014, s. 11; Wan, 2017, s. 149). Bunun yanı sıra farklılaştırılmış öğretimin kuramsal köklerinde; beyin temelli öğrenme, öğrenme stilleri gibi birçok yaklaşımın var olduğu ifade edilebilir (Avcı & Yüksel, 2018, s. 3). Çalışmanın bu aşamasında söz konusu bu kuramlara değinmek yerinde olur.

Piaget tarafından geliştirilen yapılandırmacı teoriye göre, öğrenme bir özümseme ve merkezileştirme süreci olarak başlar. Çocuklar ilk karşılaştıkları yeni bilgiyi önceki bilgileriyle hemen ilişkilendiremedikleri için bir özümseme süreci yaşarlar. Bir sonraki süreç, öğrendikleri materyali, ilgilerini çeken ve onları

büyüleyen nesnelere göre merkezileştirmeyi içerir. Bu da asimilasyona yol açar (L. Smith vd., 1997, s. 113). Vygotsky'ye (1978, s. 87) göre, yakınsal gelişim bölgesi kavramı, henüz olgunlaşmamış ancak olgunlaşma sürecinde olan bir işlevi tanımlamaktadır. Bu bağlamda, optimal gelişim alanı, bireyin mevcut gelişim düzeyinde yardımla ilerleme kaydedebileceğini fark etme becerisini ifade eder (Goddard & Kim, 2018, s. 1153). Bu teorilere ek olarak, Gardner'ın "çoklu zekâ teorisi", öğretimin farklılaştırılmasına yönelik bir dizi öneri sunmuştur. Gardner araştırmasında, zekânın tek bir disiplinle sınırlandırılmayacağını ileri sürmüş ve zekâyı; akademik değerine göre (sözel/dilsel zekâ ve mantıksal/matematikselsel zekâ), sanattaki değerine göre (görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik ve müziksel/ritmik), kişisel değerine göre (içsel ve kişilerarası), çevreyle münasebetine göre (doğa zekâsı) olarak kategorize etmiştir (Doğan Temur, 2013, s. 175).

Beyin temelli öğrenme, beyin fonksiyonlarının kullanımını en üst düzeye çıkaran kuralları dikkate alan bir öğrenme yöntemidir. Kuram beynin yeteneklerinden tam olarak yararlanmanın yanı sıra bilgiyi anlama, yapılandırma, kodlama ve işleme sürecini içerir. Başka bir deyişle, öğrenmenin amaçlı, duygusal, zengin, anlamlı, doğal bir yapıda, beyin fonksiyonlarıyla uyumlu bir şekilde düşünülmesi, planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir (Ünsal, 2013, s. 253).

Öğrenme stilleri, bireyin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerini yansıtır. Bu itibarla öğrenme stilleri; öğrencilerin öğrenme ortamını nasıl algıladıkları, bu ortamlarla nasıl etkileşime geçtikleri ve bu ortamlarda nasıl davrandıklarının göstergeleridir (Bhagat vd., 2015, s. 58). Dolayısıyla, öğrenciler farklı ve benzersiz öğrenme stilleri bulabilir ve uygulayabilirler. Başka bir deyişle öğrenme stilleri, her bireye özgü olan ve onların öğrenmeye dair yatkınlıklarını ve öğrenme tercihlerini gösteren niteliklerdir (Selvi, 2019, s. 50).

Nitekim, farklılaştırılmış öğretimin modern temsilcilerinden biri olan Tomlinson (2005b), farklılaştırılmış öğretime yönelik teorik bir çerçeve için aşağıdaki noktaları örnek bir kılavuz olarak sıralamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim:

1) Tepkisel değil proaktiftir: Öğretmenler dersleri standartlaştırılmış, herkese uyan tek bir yaklaşıma uyarlamak yerine, öğrencilerin kendi seviyelerinde başarılı olabilmeleri için dersleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnek bir şekilde planlar.

2) Öğretim için esnek öğrenme grupları kullanır: Öğretmenler öğrencileri öğrenme döngüsü boyunca farklı ihtiyaçlara göre farklı gruplara ayırır. Derslerde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli materyaller kullanır.

3) Öğrencilerin farklılıklarını dikkate alan esnek bir müfredat vardır: Öğretmenler tüm öğrencilerin aynı anda aynı sonuçları elde etmesini beklemez. İçerik esnektir ve yetenek temelli bir yapıda sunulur.

4) İhtiyaca dayalı bilgiye yönelim söz konusudur: Öğretmenler sınıfta her öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu bilir ve her öğrencinin beceri haritasına göre



onlara nasıl öğrenecekleri konusunda kılavuzluk eder ve öğrencilerin potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olur.

5) Öğrenci merkezlidir: Öğretmenler her öğrencinin neye hazır olduğunu ve başarılı olmak için neye ihtiyaç duyduğunu bilir. Öğretimlerinde öğrenci merkezli stratejiler uygularlar.

### 3.1.2. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Tarihçesi

Farklılaştırılmış öğretim, eğitimde oldukça yakın zamanda ortaya çıkmış bir yöntem olarak kabul edilse de köklerinin eskilere dayandığı bir gerçektir. Gerçekten de farklılaştırılmış öğretimin önemi M.Ö. 4. yüzyıl gibi erken bir tarihte fark edilmiştir (Ruys vd., 2013, s. 94). Eski Çin filozofu Konfüçyüs'e göre, insanların yetenekleri farklıdır ve etkin öğrenmeyi başarmanın yolu onların seviyesinden başlamakla mümkündür (Tomlinson, 2005b, s. 8).

Geçmişte de öğretmenler, farklı ihtiyaç ve yetenekteki öğrencilere yönelik tasarlayacakları öğretim yaklaşımları konusunda düşünmüşler ve kendilerine mahsus yöntemler kullanarak derslerde farklılaştırmayı sağlamaya çalışmışlardır. Esasında tek sınıflı okulların birleştirilmiş sınıflarına yönelik düzenlenen öğretim faaliyetlerinde, bir yönüyle bu yaklaşımın uygulandığı söylenebilir (Marcela, 2010, s. 9). Bunun yanı sıra bir öğretmenin dersinde gruplar oluşturması, konuya ilişkin etkinlikler düzenlemesi, değerlendirme sürecine öğrencileri de dahil etmesi, öğrenme yaşantıları konusunda öğrencilere seçenekler sunması, ders dışı eğitici faaliyetler gibi her türlü etkinlik, esasında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bir parçasıdır (King-Shaver, 2008, s. 6).

Yukarıdaki saptamalardan da anlaşılacağı üzere farklılaştırılmış öğretim, kuramsal temelleri ve felsefi anlayışı bakımından yeni bir yaklaşım değildir. Piaget tarafından geliştirilen "*Yapılandırmacı Yaklaşım*", Vygotsky tarafından geliştirilen "*Yakınsal Gelişim Alanları*" teorisi, Gardner tarafından geliştirilen "*Çoklu Zekâ Kuramı*" ve diğer kuramlardan "*Beyin Temelli Öğrenme*", "*Öğrenme Stilleri*" gibi birçok teori, farklılaştırılmış öğretime kaynaklık etmiştir. 1900'lerin başında denenmeye başlayan bu teoriler, araştırmalar sonucunda tamamen geliştirilmiş ve daha sonraki araştırmalara temel oluşturmuştur. Bu teorilerin eğitim ortamlarına uyarlanması konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Beauchaine, 2009, s. 21; Ellis vd., 2007, s. 64; Gangi, 2011, s. 6; Heacox, 2014, s. 17; Tulbure, 2011, s. 399).

Mevcut farklılaştırılmış öğretim kavramının, özel eğitim, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi, öğrenme psikolojisi ve beyin üzerine yapılan çalışmalar, çoklu zekâ kuramı gibi öğrenme-öğretme süreciyle bağlantılı olan farklı araştırma ve uygulamalar neticesinde geliştirildiği söylenebilir.

Washburne (1953), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullarda çok sayıda başarısızlığın tekrarlanmasının, 1800'lü yılların sonunda bir dizi reform girişiminin başlatılmasına yol açtığını belirtir. Nitekim 1889'da Colorado'daki araştırmalar, her çocuğun bağımsız olarak öğrenmesini sağlayacak yöntemlere odaklanmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bunun yanı sıra 1912 yılında kullanılan bir başarı testi, çocuklar arasındaki farklılıkların düşünülenden çok daha büyük olduğunu

göstermiştir. Bunun üzerine Frederick Burke ve Mary Ward, ders kitaplarını kendiliğinden öğrenmeye daha uygun hale getirmek ve çocukların sistematik ilerleme kaydetmelerini sağlamak için çalışmalar yapmıştır. 1919'dan itibaren bu çalışmaların sonuçları devlet okullarında da benimsenmiştir. Bu bağlamda Washburne (1953), Amerika Birleşik Devletleri'nde bireysel farklılıklara dayalı eğitim uygulamalarına ilişkin araştırmaların 1889 yılında başlamasına rağmen ancak 1919 yılında uygulama aşamasına geçebildiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Batı'da kuramsal boyutta 19. yüzyılın sonlarına doğru ele alınmaya başlandığı, 20. yüzyılın başlarında ise uygulama safhasına geçebildiği söylenebilir.

"*Farklılaştırılmış Eğitim*" terimini ilk kullananlardan birisi Dr. Ward'dır. Ward, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yeteneklerini ve becerilerini ileri seviyede geliştirme konusunda fikirler ileri sürmüştür. Ward'a göre (1985), bireylerin doğuştan getirdiği bireysel farklılıklar vardır. Bireylerin bilişsel ve duygusal potansiyellerini, gelişimsel eğitim boyutuyla ele almak ve bu potansiyelleri geliştirmek için kişisel gereksinimlere hizmet eden farklılaştırılmış bir eğitim gereklidir. Bu görüş, toplum içinde yer alan bireysel farklılıkları dikkate alan, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayan bir anlayışı yansıtır. Bu sebeple Ward, öğretimi mümkün olduğunca etkili kılmak için, müfredatı değiştirmeyi ve öğretimi kişisel ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde bireyselleştirmeyi önermiştir.

Buna ek olarak geçmişte, tek sınıflı okullardaki farklı yaş gruplarından ve yeteneklerden oluşan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, özel ihtiyaçları olan çocuklara ve üstün yetenekli çocuklara eğitim vermek için farklılaştırılmış öğretimin kullanıldığı bilinmektedir (Çolak, 2014, s. 252; Sherman, 2008, s. 7). Bugün, Virginia Eğitim Okulu'nda eğitim liderliği profesörü olan Carol Ann Tomlinson da dahil olmak üzere birçok ulusal ve uluslararası araştırmacı, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları üzerinde çalışmaktadır (Brevik vd., 2018; Heacox, 2002; Tomlinson, 1999).

Davranışçı yaklaşımı esas alan, öğretmenin merkezde yer aldığı eğitim ve öğretim türü tüm dünyada eleştirilmektedir. Buna karşılık, öğreneni merkeze alan, her bireyin farklı yetenek ve özelliklere sahip, çok özel ve benzersiz olduğunu kabul eden farklı eğitim-öğretim yaklaşımları teşvik edilmektedir. Artık birçok ülke, kendi sosyolojik yapılarına daha uygun, yeni eğitim sistemleri bulmak amacıyla ulusal eğitim sistemlerini değiştirmeye ve dönüştürmeye çalışmaktadır. Eğitimin farklılaştırılmasının bireysel yeteneklerin keşfedilmesi için önemli olduğu düşüncesinden hareketle yapılan araştırmalar, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Demiral, 2015, s. 16).

Gerçekten de bilim ve teknolojideki hızlı değişim ve gelişmeler ile toplumsal yaşamın her alanında ortaya çıkan zorluklar, klasik eğitim yöntemlerini kökten değiştirmiştir. Düşünebilen ve düşündüğünü hayata aktarabilen insanlara duyulan ihtiyaç, herkes için etkili ve kaliteli eğitim gibi buna benzer talepler, eğitimde yenilikçi yaklaşımların işe koşulmasını gerektirmiştir. Aslında "çeşitlilik" modern eğitimin temel kavramlarından biri haline gelmiştir. Yenilikçi eğitim anlayışında

çeşitlilik; yaş, yetenek, önceki eğitim, sosyal deneyim, eğitim beklentileri ve istihdam olanaklarını dikkate alan bir eğitim ortamını ifade etmektedir. Böyle bir eğitim yaklaşımında, farklı yeteneklere sahip öğrenci gruplarını cezbeden öğrenme ortamlarının, öğretim yöntemlerinin ve faaliyetlerinin kullanılması önemli hale gelmiştir (Valiandes, 2015, ss. 17–26).

### 3.2. Türkiye’de Tarihi Seyir İçinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve Farklılaşma

Sosyal bilimlerin insanla ilgilenen bir bilim dalı olduğu gerçeği, bu bilimi insanlık tarihi kadar eskiye götürür. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi de bu bakış açısıyla değerlendirilmelidir. Ülkemizde ise, sosyal bilgiler dersi eğitiminin tarihsel köklerinin medrese eğitim sistemine kadar uzandığı söylenebilir (Ulusoy, 2023, s. 19). Bu itibarla medrese eğitim modelinin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından incelenmesi konuya açıklık getirecektir.

Osmanlı eğitim sisteminde müfredat, yerleşmiş bir geleneğe dayanmaktaydı. Öğretim programları yazılı olarak ortaya konulmasa bile, önceden oluşturulmuş usul üzere devam edebiliyordu (Atay, 1983, s. 75; Özyılmaz, 2002, s. 19). Cumhuriyet öncesi ortaokullar için müfredat ilk olarak Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi ile sistematik hale getirilmiştir (Cicioğlu, 1985, s. 169). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar birkaç kez değiştirilen program, sosyal bilgilerin bir parçası olan tarih ve coğrafya derslerini de içermektedir (Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi, 1869, s. 9). Daha sonra 1910 tarihli Medaris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1914 tarihli Islah-ı Medâris Nizamnâmesi ve 1921 tarihli Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi gibi düzenlemelerde de tarih ve coğrafya derslerinin yer aldığı bilinmektedir (Islah-ı Medâris Nizamnâmesi, 1330; Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1325; Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1337). Gerek Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi, gerekse akabinde düzenlenen nizamnâmelerde genellikle müfredat içerisinde sınıf seviyelerine göre okutulacak dersler, kayıt kabul işlemleri, sınavlara yönelik düzenlemeler gibi mevzuata dair hususların yer aldığı görülür. Bahse konu bu nizamnâmelerde dersin nasıl işleneceğine dair herhangi bir tafsilata yer verilmemiş, umumiyetle bu iş, müderrisin inisiyatifine ve daha önceki uygulamalara bırakılmıştır. Esasen müderrisin yetki alanına bırakılan bu husus, müfredatın daha esnek ve pedagojiye hitap edebilen hale gelmesini sağlamıştır.

Bu bakımdan medreselerin eğitim sistemi, modern eğitim ve terbiye anlayışının pedagojisini yansıtması bakımından dikkat çekicidir. Özellikle Osmanlı medreselerinde gerçekleşen eğitim uygulamalarının, günümüzün farklılaşmış öğretim anlayışı içerisinde yer alması, bu konuyu daha da önemli kılmaktadır. Öncelikle bu konuda şu saptamalar yapılabilir: Osmanlı medrese eğitim sistemi, öğrencileri olduğu gibi kabul eden ve onlara değer veren, eğitim faaliyetlerini onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenleyen, öğrencilerin kendi hızlarında gelişmelerine imkân tanıyan, basitten karmaşığa doğru yetkinliği ve öğrenme yöntemlerini destekleyen ve tüm bunları esnek bir müfredat anlayışıyla gerçekleştiren bir yapıya sahiptir (Akgündüz, 1997, s. 409; Baltacı, 1976, s. 45; Baysun, 1979, s. 76; Cihan, 1999, s. 178; İşpirli, 2003, s. 329; İzgi, 1997, s. 5;

Kuran, 1969, s. 3; Uzunçarşılı, 1988, s. 39). Nitekim farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da bireysel farklılıklara değer veren, bu farklılıklara hitap edebilen, esnek bir müfredatla bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmayı amaçlar (Tomlinson, 2005a, s. 263). Bu açıdan bakıldığında Osmanlı medrese eğitim-öğretim modelinin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile benzer öğeler taşıdığı ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde, ülkemizin Cumhuriyet'ten sonraki sosyal bilgiler dersi eğitimine değinmek, özellikle sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı boyutunda incelemek yerinde olacaktır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaöğretim kurumları iki kısımdan oluşmaktaydı. Bunlardan birinci kısım ortaokul, ikinci kısım ise lise idi. Bu iki bölüm, ortaöğretim olarak tanımlanmış ve ortaöğretimdeki öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamıştır. (Yücel, 1994, s. 140).

Cumhuriyetin ilk yıllarında oluşturulan Heyet-i İlmiye'nin eğitim faaliyetlerine ilişkin çalışmaları dikkat çekicidir. Özellikle ortaöğretim programlarının oluşturulmasında Heyet-i İlmiye'nin 1923, 1924, 1925 ve 1926 yıllarında toplanarak almış olduğu kararlar önemlidir (Heyet-i İlmiye, 1924). Nitekim Cumhuriyet devrinin ilk ortaokul müfredat programı olma özelliğine sahip bu düzenlemeye göre, sosyal bilgiler dersi disiplinlerini içeren haftalık ders programı aşağıdaki gibidir (Cicioğlu, 1985, s. 171; Yücel, 1994, s. 166):

Sosyal bilimlerin insanla ilgilenen bir bilim dalı olduğu gerçeği, bu bilimi insanlık tarihi kadar eskiye götürür. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi de bu bakış açısıyla değerlendirilmelidir. Ülkemizde ise sosyal bilgiler dersi eğitiminin tarihsel köklerinin medrese eğitim sistemine kadar uzandığı söylenebilir (Ulusoy, 2023, s. 19). Bu itibarla medrese eğitim modelinin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından incelenmesi konuya açıklık getirecektir.

Osmanlı eğitim sisteminde müfredat, yerleşmiş bir geleneğe dayanmaktaydı. Öğretim programları yazılı olarak ortaya konulmasa bile, önceden oluşturulmuş usul üzere devam edebiliyordu (Atay, 1983, s. 75; Özyılmaz, 2002, s. 19). Cumhuriyet öncesi ortaokullar için müfredat ilk olarak Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi ile sistematik hale getirilmiştir (Cicioğlu, 1985, s. 169). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar birkaç kez değiştirilen program, sosyal bilgilerin bir parçası olan tarih ve coğrafya derslerini de içermektedir (Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi, 1869, s. 9). Daha sonra 1910 tarihli Medaris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1914 tarihli Islah-ı Medâris Nizamnâmesi ve 1921 tarihli Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi gibi düzenlemelerde de tarih ve coğrafya derslerinin yer aldığı bilinmektedir (Islah-ı Medâris Nizamnâmesi, 1330; Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1325; Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1337). Gerek Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi, gerekse akabinde düzenlenen nizamnâmelerde genellikle müfredat içerisinde sınıf seviyelerine göre okutulacak dersler, kayıt kabul işlemleri, sınavlara yönelik düzenlemeler gibi mevzuata dair hususların yer aldığı görülür. Bahse konu bu nizamnâmelerde dersin nasıl işleneceğine dair herhangi bir tafsilata yer verilmemiş, umumiyetle bu iş, müderrisin inisiyatifine ve daha önceki

uygulamalara bırakılmıştır. Esasen müderrisin yetki alanına bırakılan bu husus, müfredatın daha esnek ve pedagojiye hitap edebilen hale gelmesini sağlamıştır.

Bu bakımdan medreselerin eğitim sistemi, modern eğitim ve terbiye anlayışının pedagojisini yansıtması bakımından dikkat çekicidir. Özellikle Osmanlı medreselerinde gerçekleşen eğitim uygulamalarının, günümüzün farklılaşmış öğretim anlayışı içerisinde yer alması, bu konuyu daha da önemli kılmaktadır. Öncelikle bu konuda şu saptamalar yapılabilir: Osmanlı medrese eğitim sistemi, öğrencileri olduğu gibi kabul eden ve onlara değer veren, eğitim faaliyetlerini onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenleyen, öğrencilerin kendi hızlarında gelişmelerine imkân tanıyan, basitten karmaşığa doğru yetkinliği ve öğrenme yöntemlerini destekleyen ve tüm bunları esnek bir müfredat anlayışıyla gerçekleştiren bir yapıya sahiptir (Akgündüz, 1997, s. 409; Baltacı, 1976, s. 45; Baysun, 1979, s. 76; Cihan, 1999, s. 178; İşpirli, 2003, s. 329; İzgi, 1997, s. 5; Kuran, 1969, s. 3; Uzunçarşılı, 1988, s. 39). Nitekim farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da bireysel farklılıklara değer veren, bu farklılıklara hitap edebilen, esnek bir müfredatla bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmayı amaçlar (Tomlinson, 2005a, s. 263). Bu açıdan bakıldığında Osmanlı medrese eğitim-öğretim modelinin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile benzer öğeler taşıdığı ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde, ülkemizin Cumhuriyet'ten sonraki sosyal bilgiler dersi eğitimine değinmek, özellikle sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı boyutunda incelemek yerinde olacaktır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaöğretim kurumları iki kısımdan oluşmaktaydı. Bunlardan birinci kısım ortaokul, ikinci kısım ise lise idi. Bu iki bölüm, ortaöğretim olarak tanımlanmış ve ortaöğretimdeki öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamıştır. (Yücel, 1994, s. 140).

Cumhuriyetin ilk yıllarında oluşturulan Heyet-i İlmiye'nin eğitim faaliyetlerine ilişkin çalışmaları dikkat çekicidir. Özellikle ortaöğretim programlarının oluşturulmasında Heyet-i İlmiye'nin 1923, 1924, 1925 ve 1926 yıllarında toplanarak almış olduğu kararlar önemlidir (Heyet-i İlmiye, 1924). Nitekim Cumhuriyet devrinin ilk ortaokul müfredat programı olma özelliğine sahip bu düzenlemeye göre, sosyal bilgiler dersi disiplinlerini içeren haftalık ders programı aşağıdaki gibidir (Cicioğlu, 1985, s. 171; Yücel, 1994, s. 166):

**Tablo 1.** Kız ve Erkek Lise Birinci Devre Ders Programı 1340 (1924)

Dersler	1. Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Malûmat-ı vataniye	-	-	1	1	1	1
Tarih	2	2	2	2	2	2
Coğrafya	2	2	1	1	1	1

1924 programında mâlûmat-ı vataniye derslerinin işlenişine ilişkin şu hususlar dikkat çekicidir (1924, s. 535):

"Yedinci sınıfta çocuklara bilhassa vatandaşla vazifesini telkin etmeyi istinaf eyledik. Vatandaşların hukukunun vazifeye istinat ettirilmesini ve her vazifenin ifası bir hak olduğunun telkinini lazım gördük. Sekizinci sınıfta daha ziyade hükümet müessesâtı ve vazifelerini öğretmeyi gaye ittihaz eyledik. Muallim bu bahislerde her fert için bilmesi lazım gelen mâlûmat hududunu tecavüz etmemeli ve bilhassa bu müesseselerin gayelerini ve vatandaşlara yaptığı hizmeti göstermeye itina etmelidir. Tedrisat hatta mücerret tariflerden ziyade çocuğun o seneye gelinceye kadar öğrendiği mefhumlar üzerinde onları düşündürmek lazım geleceğini hiç muallimler unutmamalıdır".

Yukarıdaki ifadeler ile programın, bireyleri hak ve sorumluluklarını bilen bunu hayatına aktarabilen, devlet organlarını ve bu organlar arasındaki ilişkiyi tanıyan bireyler olarak yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir.

Yine bu dönemde lise birinci devre olarak telakki edilen ortaokullara ilişkin alınan aşağıdaki karar dikkat çekicidir (Heyet-i İlmiye, 1924, s. 2):

"Lise birinci devre bir cüz'ü tam telakki edildiği gibi tam devreli olmayan liselerden çıkan talebenin ekseriya hayata atıldıkları görülmekte olduğundan bu husus için de hayat malûmâtına yer ayrılması takarrür etmiştir. Filhakika memlekette mevcut yüz liseden on iki tanesi tam devrelidir. Diğerleri bir devrelidir. Bir devrelilerin mezunları da mektepleri bitirdikten sonra ekseriya buldukları mahallerde kalmayı tercih ediyorlar."

Yukarıdaki kararda, liselerin birinci devreleri olarak adlandırılan ortaokulların müfredatında, hayat bilgisine ilişkin derslerin yer alması kararlaştırılmıştır. Buna gerekçe olarak da bu mektebi bitiren çoğu öğrencinin, ileri tahsile devam etmeyip hayata atılmayı tercih etmesi gösterilmiştir.

1924'ten beri yürürlükte olan programda, 1927 yılında öğretmenlerden ve ilgili müfettişlerden alınan raporlar doğrultusunda bazı değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler arasında tarih ve coğrafya derslerinin haftalık ders saati sayısının artırılması da vardır. Düzenleme ile ikinci sınıfta coğrafya öğretimi için ayrılan süre bir saatten iki saate, üçüncü sınıfta ise tarih öğretimi için ayrılan süre iki saatten üç saate çıkarılmıştır. (Cicioğlu, 1985, s. 172).

31 Ocak 1932 tarihinde hazırlanan ortaokul programında önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu programda sosyal bilgiler dersleri için düzenlenen haftalık ders çizelgesi aşağıdaki gibidir (Yücel, 1994, s. 170):

**Tablo 2.** Orta Mektep (1.Devre) Sınıfları Ders Dağılımı (1931-1932)

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Yurt bilgisi	1	1	1
Tarih	2	2	3
Coğrafya	2	2	1



Bu değişim ile programın içeriği yeniden düzenlenmiştir. Burada tarih ve yurt bilgisi öğretiminde de değişiklikler yapıldığını belirtmek gerekir. Bu dönemde geliştirilen "*Türk Tarih Tezi*" çerçevesinde Türk Tarih Kurumu tarafından hazırlanan ve yayımlanan kitaplar, tarih müfredatının temelini oluşturmuştur. Tarih derslerinde Türklerin Orta Asya'da doğup dünyaya yayıldıkları ve medeniyetin öncüsü oldukları tezi işlenmiştir. Böylelikle Türklerin uygarlığın gelişimine katkısı müfredata yavaş yavaş dahil edilmiştir. 1932'deki programda yapılan en önemli reform, yurttaşlık bilgisi öğretiminde olmuştur. Önceki programlardan farklı olarak ortaokulun tüm sınıflarında okutulacak olan bu ders, devlet, demokrasi, cumhuriyetçilik, özgürlük ve eşitlik gibi kavramlar üzerine inşa edilmiştir. (Cicioğlu, 1985, s. 174; Yücel, 1994, s. 189).

1938 yılında hazırlanan ortaokul programı bir yıllık denemenin ardından, 1938-1939 yıllarında yeni bir program hazırlanmış ve bu program 1949 yılına kadar kullanılmıştır. Programın hazırlanması sırasında, ilgili komitenin müfredatın çok yoğun olduğu yönündeki kararına dayanılarak ortaokulda haftalık ders saati sayısı 31'den 29'a indirilmiştir. 1938'den 1949'a kadar uygulanan bu ortaokul programında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin haftalık ders saati sayılarının dağılımı aşağıdaki gibi olmuştur (Cicioğlu, 1985, s. 183):

**Tablo 3.** Ortaokul Müfredat Programı Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi (1938-1949)

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Yurt bilgisi	-	2	2
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	2	2

Tarih öğretim programı genel hatlarıyla değerlendirildiğinde, öğretim programında Türk Tarihi Tezi'nin ön plana çıkarıldığı söylenebilir. İnsanlık tarihinin başlangıcından Cumhuriyet dönemine kadar olan devreyi kapsayan öğretim programının içeriğinde, Türklerin uygarlıkları, insanlık tarihine katkıları ve millet olarak yaptıkları gelişmelerin yoğun olarak ele alındığı dikkat çekmektedir (MEB, 1938, ss. 22-45). Söz konusu programda tarih dersine ilişkin muhteva yer almakta ancak dersin işlenişine ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

Programda coğrafya dersinin diğer dersleri de içinde barındıran ve insanların bu ders sayesinde çevreleriyle ilişki kurduğu eksen bir ders olduğu belirtilmiştir. Coğrafya öğretiminin şu hedeflere dayandığı söylenebilir: Öğrencinin yakın çevresi hakkında sağlam bilgilere sahip olmasını sağlamak ve öğrenciye okul ortamının doğal ve beşerî koşullarını belirli yöntem ve tekniklerle kavratmak. Ayrıca programda, coğrafya öğretiminde öğrencinin ders araç ve gereçlerini yakından tanıması gerektiği ve ders işlenişinde harita, kroki, projeksiyon cihazı gibi araç ve gereçlerin kullanılmasının önemi vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra coğrafya dersinde öğrencilerin harita, kabartma harita ve resim yapmalarına uygun büyük bir masa, kil, alçı veya kum gibi malzemelerin sağlanması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1938, s. 47).

Bu bilgilere dayanarak, öğrencilerin coğrafya öğretiminde aktif bir rol oynadıkları söylenebilir. Öğretim materyalleri ve öğrenme araçlarının çeşitliliği de öğretimi ve anlamayı kolaylaştıran uygulamalardır. Buna ek olarak müfredatın, öğrencilerin uygulama ve deneyim yoluyla öğrenebilecekleri bir ortam sağlamayı amaçladığı anlaşılabilir.

1938 programının ortaokullarda 11 yıl boyunca uygulanmasının ardından, ortaokul programının güncellenmesi ihtiyacı 1949 yılında yeni bir ortaokul programının oluşturulmasına zemin hazırlamıştır.

1949'da hazırlanan ortaokul programında kız ve erkek ortaokulları ile karma ortaokulların tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin haftalık ders dağılım çizelgesi şu şekildedir (MEB, 1949, s. 38):

**Tablo 4.** Kız ve Erkek Ortaokullarıyla Karma Ortaokullarının Ders Dağılım Cetveli (1949)

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Yurttaşlık bilgisi	1	1	1
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	2	1

1949 ortaokul programında tarih dersinin amaçlarına ilişkin şu ifadeler dikkat çekicidir (MEB, 1949, s. 91):

*"Tarih derslerinde öğretmenin ödevi, tarihi sadece okutmak, anlatmak ve belletmekten ibaret olmayıp öğrenciye hakiki tarih mevzuunu kendi müşahede, inceleme ve düşüncesiyle istihsal ve ondan istifade etmeyi öğretmektir. Bunun için tarih derslerinde öğrencilerin bizzat çalışarak, kitaplardan ve çeşitli kaynaklardan, haritalardan, tarihi resim ve tablolardan faydalanarak, tarihi eserleri inceleyerek, ekskürsyonlar yaparak, zaman zaman toplu konuşmalar ve tartışmalar yapmak suretiyle çeşitli faaliyetlere girilerek bilgi edinmesi esastır. Bu çalışmalarda öğretmen daima söyleyen ve dinleten bir insan rolünden kurtularak, bütün bu faaliyeti sevk ve idare eden bir rehber durumunda bulunacaktır. Öğretmen her konu için öğrencilere bir çalışma planı verecektir. Bu çalışma planı bir muhtıra şeklinde olmayıp, öğrencileri kendi kendine sevk edici mahiyette olacaktır."*

Bu ifadelerden yola çıkarak, öğretmenlerin tarih öğretirken sadece konuyu sunmakla yetinmeyip, öğrenciler için öğrenme deneyimleri oluşturarak onlara rehberlik etmeleri gerektiği sonucuna varılabilir.

Programda coğrafya müfredatının amaçları ise şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 1949, s. 103):

*"Coğrafi olguların açıklanmasında, öğrencilerin doğrudan doğruya duyularına hitap eden gerçek durumlardan faydalanılmaktadır. Mesela genel coğrafya üzerine gösterilecek örnekler, mümkün mertebe öğrencilerin yakın çevresinden alınmalıdır. Aynı şekilde memleketimizin muhtelif bölgeleri okunurken oralarda karşılaşılan durumlar da çevre ile mukayese edilmelidir. Coğrafya derslerinde çeşitli araç ve*

*gereçlerden geniş ölçüde faydalanılacaktır. Bunların mümkün olduğu kadar her öğrenciyi kendi kendine öğrenmeye sevk edecek sayıda olmasına dikkat edilecektir. Bunlardan bir kısmı öğrencilerin öteki derslerde veya okul dışında hazırlayacakları araçlardır.”*

Yukarıdaki ifadelerden, coğrafya müfredatının öğretiminde yakından uzağa anlayışının esas alındığı, bunun yanı sıra öğrenciye bireysel öğrenme fırsatı sunan bir ortamın oluşturulmasının amaçlandığı ortaya çıkmaktadır.

Yurttaşlık bilgisi müfredatının amaçları da şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 1949, s. 114):

*“Yurttaşlık bilgisi dersinde her şeyden önce topluluk halinde yaşayan insanların saygı, sevgi ve anlayış duygusuyla iş birliği yapmaları, yardımlaşmaları, birbirlerinin fikirlerine saygı göstermeleri, birbirlerinin başarılarını takdir etmeleri lüzumuna öğrencileri inandırmalıdır. Bunun için ortaokula yeni gelen öğrencilerin yeni çevrelerine uyma durumlarından hareket edilerek birbirleriyle tanışmalarını, oyun ve çalışmada iş birliği yapmalarını, yeni çevrenin düzen ve kurallarını kavrayıp bunlara uymalarını kolaylaştıracak imkânlar hazırlanmalıdır. İnsanların saadetinin, içinde yaşadıkları topluluğun düzenine bağlı bulunduğunu, sınıf, okul, aile ve millet topluluklarının düzen ve güveninin bu toplulukları meydana getiren insanların iş birliği yapmaları ve kendi paylarına düşen ödevleri iyi başarmaları ile mümkün olduğu, öğrencilere, okul içinde düzenli bir topluluk halinde yaşanarak kavratılmalıdır.”*

Yukarıdaki ifadeler; öğrencilerde saygı, sevgi, iş birliği ve anlayış gibi becerilerin geliştirilmesinde eğitim ortamının önemini vurgulamakla birlikte eğitim ortamında bunu sağlamak için çeşitli faaliyetlere ihtiyaç duyulduğunun altını çizmektedir.

1970 yılına kadar 1949 yılında hazırlanan ortaöğretim programı yürürlükte kalmıştır. Bu programın üzerinden uzun zaman geçmesi, zamanın değişen koşulları ve eğitimdeki yenilikler gibi nedenlerle yeni bir programın oluşturulması gerekli hale gelmiştir. Bu nedenle 1970 yılında yeni bir ortaöğretim programı hazırlanmıştır. Programda göze çarpan ilk değişiklik, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin sosyal bilgiler başlığında birleştirilmesidir. Programın haftalık sosyal bilgiler ders çizelgesi aşağıdaki gibidir (Cicioğlu, 1985, s. 187):

**Tablo 5.** Ortaokul Müfredat Programı Haftalık Ders Dağılım Cetveli (1970)

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Sosyal Bilgiler	5	5	4

Program içerik açısından değerlendirildiğinde aktif vatandaşlığı geliştirmeyi hedeflediği anlaşılmaktadır. Sosyal ilişkilerde saygı, sevgi ve hoşgörüyü amaçlayan, işbirliğinin önemini kavrayan, kendine güvenen, başkalarına güvenen, medeni cesarete sahip, haklara saygılı, hukuka ve adalete bağlı, yurttaşlık sorumluluğunu bilen, ülkesine sadakatle hizmet eden ve kurallara göre yaşamayı bilen bir birey yetiştirmek, programın temel hedefleridir (MEB, 1973, s. 8). Program, farklılaştırılmış öğretimi yansıtan bir muhtevaya sahip değildir.

1985-1986 öğretim yılında, 1970 müfredatında "sosyal bilgiler" başlığı altında yer alan dersler, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 29 Nisan 1985 tarihli kararı (No. 67) ve 17 Haziran 1985 tarihli Tebliğ'de (No. 2190) yayınlanan kurallar uyarınca, millî tarih, millî coğrafya ve vatandaşlık bilgisi olmak üzere üçe ayrılmıştır (MEB, 1985a). Bu derslerin haftalık çizelgesi aşağıdaki gibidir:

**Tablo 6.** Millî Tarih, Millî Coğrafya, Vatandaşlık Bilgileri Müfredat Programı Haftalık Ders Dağılım Cetveli (1985)

Dersler	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Millî Tarih	2	2	-
Millî Coğrafya	2	2	-
Vatandaşlık Bilgileri	-	-	3

Söz konusu programda tarih dersinin öğretimi ile ilgili şu ifadeler dikkat çekicidir (MEB, 1985c, s. 203):

*"Tarihi olayların kuru bir anlatım biçimiyle ve kalıplaşmış kronolojik olaylar zinciri halinde öğrenciye aktarılmasından, ezberletilmesinden, öğretmeni ve öğrenci çoğunluğunu pasif durumda bırakan öğrenci takrirlerinden kaçınılacak; bunun yerine soru cevap, diyalog, grup çalışmaları ve yerine göre etkin takrir yöntemiyle öğrenci çoğunluğunun derse iştiraki sağlanıp, önemli görülen konuların tarihi menkıbe, hatıra, şiir ve fıkralarla zenginleştirmek suretiyle derse ilgileri çekilecektir. Konular harita üzerinde işlenecek, olayların planları ve krokileri çizilecek, gerektiğinde konularla ilgili olan ve Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığınca okullara tavsiyesi uygun görülen kitap, ansiklopedi, dergi ve broşür gibi kaynaklar ile, varsa film ve slaytlardan yararlanılacaktır. Çevredeki tarihi yer, anıt ve eserler gidilip görülecek, müzelerdeki tarihi eser ve belgeler gösterilecek, öğrencilerin geçmişi kolaylıkla göz önüne getirmelerine ve böylece yapıcı ve yaratıcı çalışmaları için malzeme edinmelerine imkân ve fırsat verilecektir."*

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, tarih öğretimi sadece ezbere dayalı olmamalıdır. Bunun yanı sıra programda; derslerin grup çalışmalarıyla zenginleştirilmesi, tarihi olaylar, anılar ve şiirlerle bağlantı kurulması ve derslerin daha iyi anlaşılması için film ve slaytların kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır.

Coğrafya dersinin işlenişine yönelik açıklamalarda şu hususlara yer verildiği görülmektedir (MEB, 1985b, s. 363):

*"Öğrencilere sayısız isimler ve istatistik bilgileri ezberletmek yerine grafik okumayı kavratmak, olaylar arasında sebep sonuç ilişkileri kurabilecekleri akıl yürütmeye dayalı sorular ile derse işlemek, dersin iyi kavranabilmesi için atlas, harita, grafik ve fotoğraf gibi çeşitli ders araç gereçlerinden faydalanmak, ansiklopedi ve yardımcı kitaplara başvurmak, coğrafyanın bir mekân bilimi olmasından hareketle geziler düzenleyerek coğrafya ilmine dair olguları yerinde görmek."*

Tüm bu ifadelerden programın, öğrencilerin bilgiyi yapılandırarak, fark ederek ve deneyimleyerek etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamayı amaçladığı söylenebilir.

Sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının kanunlaşmasından sonra, 1998'den itibaren geçerli olmak üzere sosyal bilgiler dersi için yeni bir program düzenlenmiştir. Bu program, Talim ve Terbiye Kurulu'nun (TTKB) 2 Nisan 1998 tarihli kararıyla (No. 62) kabul edilmiş ve Nisan 1998 tarihli Talim Terbiye Kurulu tebliğinde (No. 2487) yayınlanmıştır (MEB, 1998a). Söz konusu program, ilk öğretimin 4. ve 7. sınıfları için tasarlanan ilk sosyal bilgiler dersi öğretim programı olma özelliği taşımaktadır. Söz konusu bu düzenleme ile sosyal bilgiler dersinin 4., 5., 6. ve 7. Sınıflarındaki haftalık ders dağılım çizelgesi aşağıdaki gibidir (MEB, 1998, s. 533):

**Tablo 7.** İlk Öğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Haftalık Ders Dağılım Cetveli (1998)

Dersler	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7. Sınıf
Sosyal bilgiler	3	3	3	3

1998 programı, sınıfta kullanılacak yöntem ve tekniklere yer vermiştir. Burada, her şeyden önce, derslerde sadece ders kitaplarının değil, öğrencilerin gelişimine uygun çeşitli materyallerin de kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, konu içeriğine bağlı olarak ders anlatımı, soru-cevap etkinliklerine ek olarak, öğrencilerin konuyu aktif olarak keşfetmelerini ve öğrenmelerini sağlamak için tartışmalar, vaka çalışmaları, problem çözme ve diğer yöntemlerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1998, s. 535).

1998 programı 2005 yılına kadar uygulanmış, 2005 yılında ise yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır. 2005 öğretim programıyla birlikte öğretim programlarının genel yaklaşımında bir paradigma değişimine gidildiği söylenebilir. 2005 programından önce eğitim sistemimizde davranışçı yaklaşım esas alınırken 2005 programı ile yapılandırmacı yaklaşım tercih edilmiştir. Bu anlayışın, özellikle 2005 yılında yürürlüğe giren sosyal bilgiler dersi öğretim programında belirgin olduğu söylenebilir (Altun, 2013, s. 11).

Sosyal bilgiler dersi uzun zamandır eğitim programlarının bir ögesidir, ancak 2005 yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından kurulan bir komisyon, ilk defa sosyal bilgiler dersine yönelik ayrıntılı bir program tasarlamıştır. Daha sonra 2007 ve 2009 yıllarında bu program temel alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Revizyon sonucunda, daha önce 4. ve 7. sınıflar için yayımlanan öğretim programı iki bölümlü hale gelmiş ve 4.-5., 6.-7. sınıflar için ayrı ayrı düzenlenmiştir (Turhan, 2017, s. 128). Buna göre sosyal bilgiler dersinin programda yer alan haftalık ders dağılım çizelgesi şu şekildedir (MEB, 2005, s. 540):

**Tablo 8.** İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi (2005)

Dersler	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf
---------	---------	---------	---------	---------

Sosyal bilgiler	3	3	3	3
-----------------	---	---	---	---

Tematik yaklaşım temelinde geliştirilen 2005 programındaki sosyal bilgiler derslerinin önceki programlardan bazı farklılıkları olduğu söylenebilir (Kara, 2019, s.65). Bu farklılıklar arasında ders kitaplarının; öğretmen el kitabı, öğrenci ders kitabı ve çalışma kitabından oluşan bir set olarak tasarlanması, konuların tematik yaklaşımın gereklilikleri doğrultusunda sosyal bilgilerin çeşitli alanlarını içerir kazanımlar halinde düzenlenmesi, ders içeriklerinde etkinliklere yer verilmesi gibi hususlar yer almaktadır (Tay, 2017, s. 467).

Söz konusu programın felsefesinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımının yoğun olarak yer aldığı söylenebilir. Çünkü öğretim programının uygulanmasına ilişkin açıklamaların 10. maddesinde bu konuya doğrudan değinildiği görülmektedir. Öğretmenin programda yer alan etkinlik örneklerini okulun bulunduğu çevrenin özelliklerine göre seçmesi veya etkinlikleri kendisinin hazırlaması, olgu ve olayları doğrudan aktarmak yerine öğrencinin aktif olduğu öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulaması, yeni etkinlikler ve öğrenmeler gerçekleştirirken çeşitli öğrenme profilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alması, yapılandırmacı yaklaşım anlayışını ilk etapta doğrudan ifade eden niteliklerdir (Beydoğan, 2017, s. 156). Bunun yanı sıra programda; öğretmenin doğrudan bilgi veren kişi değil, öğrencilerin bilgiyi anlamlı hale getirerek yapılandırmasında rol oynayan, ders etkinliklerinde öğrencilerin analiz ve sentez becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermesi gerektiği belirtilmiştir. Bu ifadenin öğrenme-öğretme sürecinde hem öğrenciye hem de öğretmene aktif bir rol kazandırdığı söylenebilir (MEB, 2004, s. 6).

2005 programının ardından 2018 yılında yeni bir sosyal bilgiler dersi öğretim programı geliştirilmiştir (Keskin, 2019, s. 19). Program, 19.01.2018 tarih ve 12 sayılı kararla Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmış ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2018a, s. 1761). 4.,5. ve 6., 7. sınıf seviyelerini kapsayan programda sosyal bilgiler dersinin ortaokul ve imam hatip ortaokullarındaki haftalık ders çizelgesi aşağıdaki gibidir (MEB, 2018a, s. 1802):

**Tablo 9.** Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi (2018)

Dersler	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf
Sosyal bilgiler	3	3	3

Programın içeriği incelendiğinde şu sonuçlar çıkarılabilir: Program, insan gelişiminin özelliklerinin çok yönlü olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle programın, bireyin bilgi ve deneyimini dikkate alarak bütüncül bir yaklaşım benimsediği görülebilir. Ayrıca, gelişimin devam eden bir süreç olduğu ilkesinden hareketle, program her yaştaki bireysel gelişiminin özelliklerini dikkate almayı ve öğrenme deneyimlerini bu özelliklere uygun olarak düzenlemeyi önermektedir. İnsan gelişimi yaşam boyunca çeşitli aşamalardan geçer. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi



öğretim programı, bu gelişim aşamalarını dikkate almaya, öğrenme hedeflerini ve kazanımlarını buna göre düzenlemeye dayanmaktadır. Bu nedenle, öğrenme sırasına vurgu yapılır. Bu sıralama, basitten karmaşığa, genelden özele ve somuttan soyuta doğrudur. Bunun yanı sıra program, gelişimin çok yönlü olduğunu ve bu bağlamda öğretmenlerin öğretim sürecinde bu özellikleri dikkate almaları gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2018, s. 5).

En son 2024 yılında hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı ise bu yıldan itibaren aşamalı olarak uygulamaya konulmuştur. Programda sosyal bilgiler dersinin ortaokul ve imam hatip ortaokullarındaki haftalık ders çizelgesi aşağıdaki gibidir (MEB, 2024):

**Tablo 10.** Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi (2024)

Dersler	5.Sınıf	6.Sınıf	7. Sınıf
Sosyal bilgiler	3	3	3

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na ilişkin ilk etapta şu tespitleri yapmak mümkündür: İçerik ve belirlenen beceriler arasında bir ilişki kurulmuştur. Programın içeriği, alt ve üst sınıflar arasında sarmal bir ilişki içindedir. Program içeriği ve beceri setleri belirlenirken pedagojik özellikler ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınmıştır. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değer yönelimleri gibi müfredatlar arası bileşenler, öğrenme uygulamalarıyla bağlantılıdır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin bütüncül, ilgi çekici, anlaşılır ve günlük yaşamla bağlantılı bir şekilde öğretilmesinin amaçlandığı söylenebilir (MEB, 2024, s. 3).

Bahse konu programın uygulanmasına ilişkin esaslar bahsinde, programı uygularken dikkat edilecek hususların bir yol haritası şeklinde verildiği görülmektedir. Çalışmanın bu aşamasında, bahse konu esasları ele almak yerinde olur. On iki madde olarak düzenlenen bu esasların ikinci maddesi şu şekildedir (MEB, 2024, s. 5):

*"Öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı bir öğrenme ortamı ve düşüncelerin özgürce paylaşılacağı, sosyal-duygusal becerilerin gelişiminin desteklendiği olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır."*

Yukarıdaki ifadelerden, tüm öğrencilerin ilgi ve seviyelerine hitap edebilmenin, onların öğrenme-öğretme yaşantılarına aktif katılımlarını sağlamanın amaçlandığı söylenebilir. Nitekim böyle bir ortamın sağlanması durumunda öğrenme-öğretme yaşantılarının daha etkin hale gelebileceği, öğrencilerin kendini gerçekleştirmelerine destek sağlanabileceği söylenebilir.

Bahse konu kısmın dördüncü maddesi ise şu şekildedir (MEB, 2024, s. 5):

*"Öğrenme alanlarının işleniş sırası ve öğrenme alanlarına ayrılan süre öğretim programında belirlenmiştir. Bu bağlamda zümre öğretmenleri derslerini planlarken öğrenci düzeylerini ve çevresel şartları dikkate almalıdır."*

Öğrenme-öğretme yaşantılarında öğrenci seviyelerinin dikkate alınması ilk başta onlara değer verildiğinin bir göstergesidir. Bunun yanı sıra çevresel koşullar da öğrenmeyi etkileyen diğer önemli bir unsurdur. Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci hazır bulunuşlukları ve çevresel şartlar gibi bileşenlerin dikkate alınması süreci daha etkili hale getirecektir.

Beşinci madde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine vurgu yapması bakımından dikkat çekicidir. Konuya ilişkin şu ifadelere yer verilmiştir (MEB, 2024, s. 5):

*"Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerilerini içeren programlar arası bileşenler öğrenmenin anlamlı bir parçası hâline getirilmelidir. Öğretim programında yer alan sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri ve eğilimler notla değerlendirilmemeli ancak uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin bu alanlardaki gelişimleri takip edilmelidir."*

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ölçme ve değerlendirme konusunda; öğrenci merkezli bir anlayışı benimsemesi ve öğrenme-öğretme sürecinin tamamını içine alan biçimlendirici bir sürece odaklanması bakımından dikkat çekmektedir.

#### **4. SONUÇ VE TARTIŞMA**

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı günümüzde eğitim çevrelerinde sıklıkla tartışılmakta, yerli ve yabancı literatürde çeşitli çalışmalara konu olmaktadır. Modern eğitim anlayışında vurgulanan bu yaklaşımın köklerini incelemek, sorunun tarihsel boyutunu ortaya koyması açısından önemlidir. Öte yandan, eğitim sistemi tarafından vurgulanan ve önem atfedilen bir yaklaşımın kuramsal kökenlerinin incelenmesi de ilgi çekici bir boyuttur. Bu noktadan hareketle, çalışmanın ilk alt amacı çerçevesinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal oluşum sürecine ilişkin bulgular tespit edilmeye ve tarihsel süreç içerisinde farklılaştırılmış öğretime kaynaklık eden eğitim sistemleri incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bahse konu bulgular kısmında, çeşitli yönleriyle ele alınan meseleye ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşmak mümkündür:

Her ne kadar farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, modern eğitim sistemindeki öğretim yöntemlerinden biri haline gelmiş olsa da teorik kökleri geçmişe dayanmaktadır (Tomlinson, 2005b, s. 8). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yapılan bilimsel çalışmalar bu yaklaşımın tarihsel köklerinin 19. yüzyılın sonlarına kadar uzandığını göstermektedir (Washburne, 1953, s. 140). Örneğin Üçarkuş (2020), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının teorik köklerini yukarıda belirtildiği gibi 19. yüzyıl kuramcılarında olan Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı, Gardner'ın çoklu zekâ kuramı, Dunn ve Dunn'ın öğrenme stilleri, Gregorc'un düşünme stilleri, Kolb'un öğrenme stilleri ve Sternberg'in düşünme stilleri gibi kuramlara dayandırmaktadır. Uzun (2022) ve Karadağ (2010) ise farklılaştırılmış öğretimi, 1980'lerden itibaren uygulanmaya başlanan öğrenme stilleri ve yapılandırmacı kurama dayandırmışlardır.

Abbati (2012), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının teorik temellerine Dewey (1938), Piaget (1970), Vygotsky (1978), Feuerstein (1980) ve Gardner (1983) gibi yapılandırmacı kuramcılarının çalışmalarının kaynaklık ettiğini belirtir. Rodriguez (2012), Dewey ve Piaget'in 1930'lu yıllardaki çalışmalarının öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırmasıyla gerçekleşen öğrenme süreçlerine odaklandığını, Bruner'in (1961) daha sonra bu kuramı savunup desteklediğini, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bu kuramcılarının fikirlerine dayandığını ileri sürer. Thakur (2014), farklılaştırılmış öğretimin ardındaki mantığın Piaget'in yapılandırmacı yaklaşım kuramında, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kuramında ve Gardner'ın çoklu zekâ kuramında yattığını belirtir. Bender (2008) ise, Howard Gardner'ın zekâ üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya koyduğu çoklu zekâ kuramının, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temel dayanağı olduğunu ifade eder.

"*Farklılaştırılmış eğitim*" terimi ilk kez, Dr. Ward (1985) tarafından kullanılmıştır. Ward çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek için eğitimde farklı yöntemlerin kullanılabilirliğini belirtir (Ward, 1985, s. 6-10, 1986, s. 264-271). Son yıllarda yapılan araştırmalar, farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin eğitimcilerin dikkatini çektiğini ve sınıflarda giderek daha fazla kullanıldığını göstermektedir Tomlinson (1995, 1999, 2001a, 2001b, 2005a, 2005b, 2007, 2008, 2014), Kronberg York-Bar (1997), Heacox (2002), Theisen ve Co (2002).

Bütün bu tartışmalardan hareketle konuya ilişkin şu sonuca varmak mümkündür:

Farklılaştırılmış öğretim yeni bir yaklaşım değildir ve kökleri geçmişe dayanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin felsefi kaynağı Konfüçyüs öğretilerine kadar uzanmaktadır. Literatüre göre farklılaştırılmış öğretim Batı'da ilk kez, 20. asrın başlarında kullanılmaya başlanmış, teorik olarak Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner, Gregorc, Kolb, Feuerstein ve Gardner gibi araştırmacıların kuramlarına dayandırılmıştır. 1980'lerden itibaren ise, bir kavram olarak ortaya atılmış ve akabinde uygulanmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin geçmişte ve günümüzde farklılaştırılmış öğretimi kendi yöntem ve teknikleriyle öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde uygulamaya çalıştıkları elde edilen diğer bir bulgudur (Tomlinson, 2005b, ss. 8-12).

Bu çerçevede, farklılaştırılmış öğretim hakkında aşağıdaki saptamalar yapılabilir:

Farklılaştırılmış öğretim, felsefi anlamda yeni bir uygulama olmamakla beraber teorik kapsamı yakın zamanda ortaya çıkmış bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın özünü yansıtan uygulamaların daha önce de var olduğu bilinmektedir. Ancak farklılaştırılmış öğretimin bir yaklaşım olarak ortaya çıkması ve kuramsal temellerinin tanımlanarak literatürde yer alması yakın bir geçmişe dayanmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt amacı, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının eğitim tarihimiz boyunca uygulanışını ele almış ve farklılaştırılmış öğretimin özellikle

Cumhuriyet'ten sonra sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına yansıma düzeylerini incelemiştir.

Farklılaştırılmış öğretim yönteminin İslam eğitim sistemlerindeki medrese eğitimine benzer birçok unsura sahip olduğu çalışmada ortaya çıkmış bir bulgudur. Başka bir deyişle, medrese öğretim metodolojisinin, günümüz farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla birçok açıdan benzerliği olduğu tespit edilmiştir. Böyle bir bulgu, konuyu daha da dikkat çekici hale getirmiştir. Bu bulgudan hareketle, çalışmada farklılaştırılmış öğretimdeki öğrenme ve öğretme yaklaşımının medrese eğitim modelindeki izdüşümü tespit edilmeye çalışılmıştır. Medrese eğitim modelinin metodolojik yapısının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlar çıkarılabilir:

Medrese eğitim modeli öğrencilere, devam ettikleri medreseyi ve hatta ders aldıkları hocaları seçme hakkı tanıyarak eğitim ve öğretimde öğrenciye değer veren özgün bir yapı oluşturmuştur. Ayrıca medrese eğitim modeli, bireysel farklılıkları dikkate alan niteliğiyle, öğrencilere ilgi ve yeteneklerine göre kendi hızlarında gelişme fırsatı verirken, aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilere de kendilerini gerçekleştirme fırsatları sunmuştur. Böylece medrese, öğrencileri yeteneklerine göre eğitmeye, daha zayıf yetenekleri olanları bir kenara itmeden ve yetenekli olanlara da fırsatlar sunmayı ihmal etmeyen bir anlayışa sahiptir (Baltacı, 1976, s. 45; Pakalın, 1983, s. 438). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da bireysel hızda ilerlemeyi esas alan bir anlayışı benimser. Böylelikle her öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmakta ve her öğrenci kendi düzeyine göre öğrenme gerçekleştirebilmektedir (Tomlinson, 2001a, s. 47). Bunun yanı sıra medrese eğitim modelinde eğitim ve öğretimin yıllara göre değil de ders (kitap) geçme yöntemine göre düzenlenmiş olması, derslerin sıralanışının, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve kolaydan zora bir sıra izlemesi, yeteneğin önemini yansıtan ve öğrenci pedagojisinin dikkate alındığını gösteren uygulamalar arasında yer almaktadır (Akgündüz, 1997, s. 409; Emin Bey, 1334, s. 644; Özyılmaz, 2002, s. 97). Bu yaklaşım öğrencilerin kendi hızında ilerlemesine imkân sağlamıştır. Nitekim Tomlinson da yaptığı çalışmalarda (2001b, 2001a), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını yansıtan müfredatın öğrenci seviyesine uygun olarak düzenlenmesi durumunda, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat tanıyacağını ifade eder. Bu bakımdan medrese eğitim metodolojisinin ortaya koyduğu modelin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile örtüştüğü söylenebilir. Meselenin medrese bahsi tartışıldıktan sonra, sosyal bilgiler dersine ilişkin Cumhuriyet sonrası öğretim programlarını değerlendirmek gerekir.

Orta öğretimin ilk devresini oluşturan orta mekteplerin (ortaokulların) müfredat programları İkinci Heyet-i İlmiye'nin çalışmaları neticesinde 1924 tarihinde düzenlenmiştir. 1924 programında mâlûmat-ı vataniye derslerinde takip edilecek esaslara ilişkin genel vurgu, soyut ifadelerden kaçınarak öğrencilere vatandaşların hak ve görevleri ile kamu yetkililerinin sorumluluklarını öğretmektir Program, öğrencilerin anlayamayacakları soyut terimler yerine somut şeylerin öğretilmesi gerektiğine işaret etmesi bakımından önemlidir (Mâlûmat-ı Vataniyye Programında

Takip Edilen Esas, 1924, s. 535). Nitekim Senemoğlu (1997), öğrenmenin somuttan soyuta doğru sıralı olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle programda pedagojik bir anlayış söz konusudur.

1927 ve 1930 programları önceki programların birleştirilmesi ve kısmi eklerin yapılması ile oluşturulmuş programlardır. Bu programlarda farklılaştırılmış öğretimi yansıtan niteliklere rastlanılmamıştır. 1932 müfredatında yurt bilgisi, tarih ve coğrafya derslerinin öğretim süreleri aynı kalmış, ancak bu programda da farklılaştırılmış öğretimi içerebilen herhangi bir ifadeye rastlanılmamıştır.

1932 programını, 1938’de hazırlanan ve 1949’a kadar uygulamada kalan bir program takip etmiştir. Söz konusu programda coğrafya dersinin işlenişinde harita, resim, projeksiyon gibi ders araç ve gereçlerinin etkin bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin coğrafya dersinde harita, kabartma harita ve resim yapabilmelerini sağlayacak masa, kil, alçı veya kum gibi malzemelerin sağlanması gerektiğine vurgu yapılmıştır (MEB, 1938, s. 47). Bu düzenlemenin, öğrencilerin yaparak ve deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanıyan bir ortam oluşturmayı amaçladığı söylenebilir. Nitekim Demir ve Gürol’a göre (2015) farklılaştırılmış öğretim, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi önceleyen bir yaklaşımdır.

1949 programında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin işlenişinde belirlenen esaslar, farklılaştırmayı yansıtmaması bakımından dikkat çekicidir. Zira programlarda öğrencinin derste pasif bir alıcı yerine aktif bir şekilde rol alan kişi olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenin rolünün de dersi doğrudan aktaran değil, derste öğrenciye etkin bir rehberlik sağlayan nitelikte olduğu söylenebilir (MEB, 1949, ss. 94–114). Nitekim Weber ve arkadaşları (2013), farklılaştırılmış öğretimde aktif öğretmen liderliğinin önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşım, farklılaştırılmış öğretimin savunduğu anlayışı yansıtmaktadır.

1970 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, ulusal duyguları geliştirmeyi amaçlayan bir program olarak tanımlanabilir. Program iyi vatandaş yetiştirmeyi hedeflemiş ve bunu ilköğretim kademesindeki çocuklara aktarmak üzere tasarlanmıştır. Program farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı açısından değerlendirildiği zaman, içeriğinin genel olarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının felsefesini yansıttığını söylemek zordur. Çünkü programın genel yapısı, öğrencilerin faaliyetlerini dikkate alan, onları bilgiyi yapılandırmaya teşvik eden, yaptıklarından ve deneyimlerinden öğrenme fırsatları sunan bir anlayıştan ziyade, öğrencilere amacı doğrudan tanımlanmış bilgi kazandırmayı amaçlayan bir anlayışı içermektedir.

1998 ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, konunun etkin öğretiminde öğrencilerin sadece ders kitaplarını değil, çeşitli kaynakları da kullanmaları gerektiğini, derslerde çeşitli materyallerin işe koşulması gerektiğini, düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerinden ziyade farklı yöntemlerin işe koşulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu ifadeler farklılaştırılmış öğretim felsefesine atfedilebilir (Gheysens vd., 2020, s. 5). Ancak program genel olarak

değerlendirildiğinde, farklılaştırılmış öğretimin hedeflerini tam olarak karşılamadığını söylemek mümkündür. Bunun nedeni, programda yer alan derse ilişkin yönergelerin farklılaştırılmış öğretim kavramının kapsamına girmemesidir.

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından değerlendirildiğinde; programın analiz ve sentez becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetler içermesi, öğrencilere bilgiyi yansıtma ve yapılandırma için fırsatlar sağlaması, öğrencilerin birincil kaynaklarla bireysel olarak veya gruplar halinde çalışmalarını için destek sunması, pazarlara, devlet dairelerine, fabrikalara, sergilere, arkeolojik alanlara, atölyelere, müzelere ve tarihi yerlere ziyaretler düzenlenmesine destek vermesi, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye imkân tanınması, öğrencilere gerçek yaşam deneyimleri sunması (MEB, 2004, s. 6) gibi hususların, farklılaştırılmış öğretimi yansıtan nitelikler olduğu söylenebilir.

2018 programında belirlenen öğrenme alanları kapsamında genel hedefler, özel hedefler ve kazanımların yer alması, değer ve becerilerin konu kazanımlarına göre düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirme için ortaya koyduğu alternatif yaklaşım gibi özellikler, programı diğer programlardan farklı kılmaktadır. Bu bakımdan programın içeriğinde farklılaştırılmış öğretimin büyük ölçüde yer aldığı söylenebilir. Bu bağlamda programa ilişkin değinilmesi gereken ilk konu bireysel farklılıklardır. Zira program içeriğinde bireysel farklılıkların önemine, geniş bir kapsamda yer verilmiştir (MEB, 2018, s. 7). Esasen bireysel farklılıklar farklılaştırılmış öğretimin ana eksenini oluşturur (Danzi vd., 2008, s. 1). Ayrıca programda; okul dışında öğrenmeye vurgu yapılması, okulun yakın çevresinden başlayarak okul bahçesi, pazar yeri, resmi kurum ve kuruluşlar, tarihî yerler, müzeler ve arkeolojik alanlar gibi yerlerin ziyaret edilmesinin önemine vurgulanması, sosyal bilgiler ders içeriğinde güncel konuların tartışılmasına imkân tanınması ve öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapılması, ölçme ve değerlendirmede bireysel farklılıkların gözetilmesi gibi hususlar, farklılaştırılmış öğretimin ilkeleri ile örtüşmektedir (Chen, 2007, s. 83; Tomlinson, 2008 s. 26-30; Tomlinson & McTighe, 2006, s. 71).

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın, her öğrenme alanında öğrenme çıktılarının etkin bir şekilde elde edilebilmesine yönelik müstakil farklılaştırma yönergelerini içermesi, programda geniş bir yelpazede farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yer verildiğini en başta göstermektedir. Bunun yanı sıra programın uygulanmasına ilişkin yönergelerde; bütün öğrencilerin ilgi ve seviyelerine cevap verebilme, onların öğrenme-öğretme süreçlerine aktif katılımlarını amaçlama, bu süreçte öğrenci hazır bulunuşlukları ve çevresel şartları dikkate alma, öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme (MEB, 2024, s. 5) gibi bileşenler, programın farklılaştırılmış öğretime önemli ölçüde vurgu yaptığını göstermektedir. Nitekim Tomlinson ve arkadaşları (2003), öğrencilerin farklı hazır bulunuşluk düzeylerine, ilgilerine ve öğrenme profillerine uygun olarak hazırlanan eğitim ortamlarının, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlayacağını ifade



etmişlerdir. Bunu sağlayacak ortamlar da kuşkusuz farklılaştırılmış öğrenme ortamlarıdır (Stone, 2012, s. 9).

İnsanların bilginin pasif alıcıları değil, sürecin aktif katılımcıları olduğu düşüncesi, her geçen gün öğretim programlarının temel dayanaklarından biri haline gelmektedir. Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, günümüzde hazırlanan ve gelecekte hazırlanacak olan öğretim programlarında yoğun bir şekilde yer alacağı düşünülmektedir.

## 5. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Çalışmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının köklerinin geçmişe dayandığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeni çalışmaların tarihsel bir boyutta ele alınması, alana farklı bir perspektiften katkı sağlayacaktır.

Literatürde sosyal bilgiler dersini farklılaştırılmış öğretim yönünden ele alan çalışmalar sınırlıdır. Özellikle konunun tarihsel boyutuna odaklanan ve geçmişten günümüze sosyal bilgiler dersi öğretim programları çerçevesinde konuyu inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Meseleyi bu açıdan irdeleyen yeni çalışmaların yapılması, konunun netleşmesi açısından önemlidir.

## 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, California.
- Akgündüz, H. (1997). *Osmanlı medrese sistemi (amaç, yapı, işleyiş)*. İstanbul: Ulusal 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). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948–960, <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- Atay, H. (1983). *Osmanlılarda yüksek din eğitimi, medrese programları, icazetnâmeler, ıslahat hareketleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balaban Salı, J. (2016). Verilerin toplanması. İçinde M. Ataizi, A. Şimşek, J. Balaban Salı, & Y. Akbulut (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 135–161). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Baltacı, C. (1976). *XV. ve XVI. asırlar Osmanlı medreseleri*. İstanbul: İrfan Matbaası.
- Baysun, M. C. (1979). Osmanlı Devri Medreseleri. İçinde *İslam Ansiklopedisi C.8*. MEB Basımevi.
- Beauchaine, V. C. (2009). *Differentiating instruction to close the achievement gap for special education students using everyday math*. Doctoral Dissertation. Boston College

Lynch School of Education Department of Educational Administration & Higher Education.

- 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>
- Chen, Y. H. (2007). Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: College EFL learners' perspectives on tiered performance tasks [University of New Orleans]. *İçinde ProQuest Dissertations and Theses* (Sayı December). <https://scholarworks.uno.edu/td>
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)* (2.Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Cihan, A. (1999). Osmanlı medreselerinde sosyal hayat. *İçinde Osmanlı (Toplum)* (5) (ss. 176–185). Yeni Türkiye Yayınları.
- Çolak, E. (2014). Öğretme-öğrenme sürecinde yeni yaklaşımlara dayalı örnek uygulamalar. *İçinde İ. Cırık, S. Altun, E. Çolak, R. Özkılıç, E. Şahin, S. Avcı, S. Yüksel, & H. Turan (Ed.), Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 236–256). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Danzi, J., Reul, K., & Smith, R. (2008). Improving student motivation in mixed ability classrooms using differentiated instruction. *Online Submission*, <https://eric.ed.gov/?id=ed500838>
- Demir, S., & 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>
- Demiral, S. (2015). Farklılaştırılmış öğretim. *İçinde B. Sarıtaş, Ç. Toraman, E. Oklay, İ. Kaşarcı, M. F. Kaya, M. Koçyiğit, R. Mammadov, S. Demiral, Ş. Koçyiğit, U. Uluçınar, & Z. S. Gökler (Ed.), Alternatif öğrenme öğretme yaklaşım ve yöntemleri* (ss. 99–114). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ellis, D., Ellis, K., Huemann, L., & Stolarik, E. (2007). Improving mathematics skills using differentiated instruction with primary and high school students. *Online Submission*, <https://eric.ed.gov/?id=ED499581>
- Emin, B. (1334). Tarih-i tarik-i tedris. *İçinde İlmîye salnâmesi* (ss. 642–650). İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Gangi, S. (2011). *Differentiating instruction using multiple intelligences in the elementary school classroom: A literature review*. Master Thesis. University of Wisconsin-Stout.
- Gheysens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2020). Differentiated instruction: the diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1383–1400. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739>
- Goddard, Y. L., & Kim, M. (2018). Examining connections between teacher perceptions of collaboration, differentiated instruction, and teacher efficacy. *Teachers College Record*, 120(1), 1–24. <https://doi.org/10.1177/016146811812000102>
- Good, M. (2006). *Differentiated instruction: Principles and techniques for The elementary grades*. Master Thesis. School of Business Education and Leadership Dominican University, California.

- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Free Spirit Publishing.
- Heacox, D. (2014). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Free Spirit Publishing.
- Heyet-i İlmiye. (1924, Nisan 27). *Hâkimiyet-i Millîye*.
- İslah-ı Medâris Nizamnâmesi. (1330). İçinde *İlmiye salnâmesi* (ss. 652–661). Matbaa-i Âmire.
- İşpirli, M. (2003). Medrese. İçinde *TDV İslam ansiklopedisi C.28* (ss. 327–333). TDV Yayınları.
- İzgi, C. (1997). *Osmanlı medreselerinde ilim (riyâzi ilimler 1)*. İstanbul: İz Yayınları.
- Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* (22), 1301–1322. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22601/241484>
- Kaymakçı, S., & Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 35–64. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/15>
- 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, & Z. A. Emir (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi 1* (ss. 1–41). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- King-Shaver, B. (2008). Differentiated instruction: The new and not so new. *California English*, 13(4), 6–8. <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A16%3A18169536/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A31763627&crl=c>
- 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.
- Kuran, A. (1969). *Anadolu medreseleri, C.1*. Ankara: TTK Yayınları.
- Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi. (1869). Matbaa-i Âmire. <https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20175834&Hash=E6A8883494C013287F94ADE1DD19CB>
- Mâlûmat-ı Vataniyye Programında Takip Edilen Esas. (1924). *Muallimler Mecmuası*, 2(20).
- Marcela, L. (2010). *Differentiated instruction in teachers’ training*. Diploma Thesis. Masaryk University, Brno.
- MEB. (1938). *Ortaokul programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- MEB. (1949). *Ortaokul programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1973). *Ortaokul sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik müfredat programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1985a). Millî tarih, millî coğrafya ve vatandaşlık bilgileri derslerini ihtiva eden ortaokul ders dağılım çizelgesi. *Tebliğler Dergisi*, 48(2195), 341–372.
- MEB. (1985b). Ortaokul 1. ve 2. sınıf coğrafya dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 48(2195), 361–363.

- MEB. (1985c). Ortaokul 1. ve 2. sınıf millî tarih dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 48(2190).
- MEB. (1998). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 62(2487), 531–568.
- MEB. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4 ve 5. Sınıflar) öğretim programında değişiklik yapılması. *Tebliğler Dergisi*, 2575(68), 492–493.
- MEB. (2018a). İlkokul (4. Sınıf), ortaokul ve imam hatip ortaokulu (5-7. sınıflar) sosyal bilgiler dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 81(2726).
- MEB. (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi. (1325). İçinde *Düstur, tertib-i sâni, C.2* (ss. 127–137). İstanbul: Matbaa-i Osmaniye.
- Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi. (1337). *Sebilürreşad*, 19(481), 135–136.
- Özyılmaz, Ö. (2002). *Osmanlı medreselerinin eğitim programları*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir (Ed.)). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Rodriguez, A. (2012). *An analysis of elementary school teachers' knowledge and use of differentiated instruction*. Doctoral Dissertation. Olivet Nazarene University.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 93–107. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744201>
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selvi, K. (2019). Kendi kendine öğrenme bileşenleri. İçinde G. F. Gündüz (Ed.), *Kendi kendine öğrenme* (ss. 36–69). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sherman, W. (2008). Differentiated instruction: A review of the literature. İçinde *Metropolitan Educational Research Consortium*. Educational Leadership, Virginia.
- Stone, L. (2012). *The impact of professional development on classroom teachers' use of differentiated instruction strategies*. Doctoral Dissertation. Margaret Warner Graduate School of Education and Human Development University of Rochester, New York.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- 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. [https://www.ijoess.com/Makaleler/1444509075\\_4.%20461-487Bayram%20Tay.pdf](https://www.ijoess.com/Makaleler/1444509075_4.%20461-487Bayram%20Tay.pdf)
- Thakur, K. (2014). Differentiated instruction in the inclusive classroom. *Research Journal of Educational Sciences*, 2(7).

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=86e42301a5a29b2cec392f4713a659b67bcfe1c4>

- Theisen, T., & Co, L. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the diverse needs of all learners. *Comminuque*, 6. <https://sedl.org/loteced/communique/n06.pdf>
- 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/10.1177/001698629503900204>
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12–16. [https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/FTI/2016/handouts/Diff\\_MappingTomlinson\\_EdLeadersip.pdf](https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/FTI/2016/handouts/Diff_MappingTomlinson_EdLeadersip.pdf)
- 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. <https://doi.org/10.1177/019263650108562206>
- Tomlinson, C. A. (2005a). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262–269. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11)
- Tomlinson, C. A. (2005b). Travelling the road to differentiation in staff development. *Journal of Staff Development*, 26(4), 8–12. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=4a1bfc061f59ac08d2087203c5d48f5a5a827923>
- Tomlinson, C. A. (2007). Learning to love assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 8–13. [https://www.ceesa.org/archive/images/images/prague2013/ThuPreConf-Handout4-Learning\\_to\\_Love\\_Assessment.pdf](https://www.ceesa.org/archive/images/images/prague2013/ThuPreConf-Handout4-Learning_to_Love_Assessment.pdf)
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 66(3), 26–30. [https://victesol.vic.edu.au/wp-content/uploads/wpforo/default\\_attachments/1498800479-differentiationtomlinson.pdf](https://victesol.vic.edu.au/wp-content/uploads/wpforo/default_attachments/1498800479-differentiationtomlinson.pdf)
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2. baskı).
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tulbure, C. (2011). Do different learning styles require differentiated teaching strategies? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 11, 155–159. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.052>
- Ülken, H. Z. (2008). *Felsefeye giriş 1* (R. Kızıler & E. Yalçın (Ed.)). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ulusoy, A. (2023). *Sosyal bilgiler eğitiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının tarihsel analizi ve günümüzde uygulanma sürecinin öğretmen görüşlerine göre*



*değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devleti'nin ilmiye teşkilatı*. Ankara: TTK Yayınları.

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>

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>

Ward, V. S. (1985). Giftedness and personal development: Theoretical considerations. *Roeper Review*, 8(1), 6–10. <http://doi.org/10.1080/02783198509552918>

Washburne, C. W. (1953). Adjusting the program to the child. *Educational Leadership*, 11(3), 138–147. [pdf/journals/ed\\_lead/el\\_195312\\_washburne.pdf](pdf/journals/ed_lead/el_195312_washburne.pdf)

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yücel, H. Â. (1994). *Türkiye'de orta öğretim* (1. Baskı). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Millî Kütüphane Basımevi.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş

Eğitimde uygulanan yöntemlerin, modern fikir ve kavramların, uygulamadaki örneklerin ve bunların sahadaki yansımalarının tarihsel bir bakış açısıyla çok fazla tartışılmadığı söylenebilir. Oysa bu kavram ve uygulamaların tarihsel bir derinliği vardır. Bu uygulamaların kökenini, işlevsel özelliklerini ve alana katkılarını daha net algılamamızı sağlayacak tarihsel analiz çalışmaları önemlidir. Bu açıdan tarihsel uygulamaların incelenmesi eğitim sürecinin daha anlamlı hale gelmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle araştırmada güncel bir öğretim yaklaşımı olarak öne çıkan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersi bağlamında tarihteki yeri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, medeniyetimizin eğitim omurgasını oluşturan medrese sisteminin, günümüzde popüler bir yaklaşım haline gelen ve Batılı bir yaklaşım olarak gösterilen farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına temel oluşturabilecek birçok unsuru bünyesinde barındırdığı tespit edilmiştir. Bu açıdan konu daha dikkat çekici hale gelmiştir. Dolayısıyla konunun bu yönü incelenmeye değerdir. Ayrıca araştırmada farklılaştırılmış öğretimin Cumhuriyet sonrası hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programına yansıma düzeyi ele alınmıştır. Bu sayede farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının eğitim tarihimizdeki izi sürülmeye ve konuya ışık tutulmaya çalışılmıştır.

### Amaç

Bu bağlamda araştırma aşağıdaki problem durumları çerçevesinde şekillenmiştir:

1) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı yeni ve güncel bir uygulama olarak kabul edilmekte midir?

2) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının eğitim tarihimiz boyunca uygulandığına dair örnekler var mıdır?

### Yöntem

Çalışma, konusu, anlam çeşitliliğinin zenginliği ve derin tahlillere uygun yapısı nedeniyle nitel gelenek içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu araştırma konusu ile ilgili dokümanlar oluşturmaktadır. Bu belgeler arasında; 1923 yılından önce 1869 Maârif-i Umumiye Nizamnamesi, 1910 Medâris-i İlmiye Nizamnamesi, 1914 Islah-ı Medâris Nizamnamesi, 1921 Medâris-i İlmiye Nizamnamesi ve 1923-2024 yılları arasında



sosyal bilgiler dersi için hazırlanan müfredat (1924, 1932, 1937, 1949, 1953, 1970, 1985, 1998, 2005, 2018, 2024) bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda, konu ile ilgili arşiv belgeleri, öğretim programları ve literatür kaynakları incelenmiştir. Araştırma nitel gelenek çerçevesinde yürütüldüğü için nitel veri analizi kullanılmıştır. Çalışmada verilerin analizinde nitel bir veri analizi tekniği olan içerik analizi işe koşulmuştur.

### **Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın ilk alt amacında farklılaştırılmış öğretimin tarihsel bir analizi yapılmaya çalışılmıştır. Konuyla ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir: Farklılaştırılmış öğretim yeni bir yaklaşım değildir ve kökleri geçmişe dayanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin felsefi kaynağı Konfüçyüs'ün öğretilerine kadar uzanmaktadır. Literatüre göre farklılaştırılmış öğretim Batı'da ilk olarak 20. yüzyılın başlarında kullanılmaya başlanmış ve teorik olarak Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner, Gregorc, Kolb, Feuerstein ve Gardner gibi araştırmacıların kuramlarına dayandırılmıştır. 1980'lerden bu yana ise bir kavram olarak ortaya atılmış ve sonrasında uygulanmıştır.

Bu çerçevede farklılaştırılmış öğretimle ilgili şu tespitler yapılabilir:

Farklılaştırılmış öğretim felsefi olarak yeni bir uygulama değildir, ancak teorik kapsamı yeni ortaya çıkan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın özünü yansıtan uygulamaların daha önce de var olduğu bilinmektedir. Ancak farklılaştırılmış öğretimin bir yaklaşım olarak ortaya çıkışı ve kuramsal temellerinin literatürde tanımlanması yakın bir geçmişe dayanmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt amacı, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının eğitim tarihimiz boyunca uygulanışını ele almakta ve özellikle Cumhuriyet sonrasında farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler öğretim programlarına yansıma düzeyini incelemektedir.

Çalışma, farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile İslami medrese eğitimi arasında birçok benzerlik olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, medrese öğretim metodolojisinin modern farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla çeşitli özellikleri paylaştığını göstermektedir. Bu benzerlikler arasında; esnek bir müfredat, hiyerarşik bir pedagojik yapı, öğrencinin seviyesine göre ilerleyen sarmal bir program, bireysel hızda ilerleme, eğitimin yıllar yerine derslerin tamamlanmasına göre düzenlenmesi ve öğrencinin hazır bulunuşluğunun dikkate alınması gibi hususlar yer almaktadır. Osmanlı medrese eğitim sistemindeki bu uygulamalar, farklılaştırılmış öğretimin teorik çerçevesi ve amacıyla örtüşmektedir. Araştırma, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programları üzerindeki etkisini de incelemiştir. Konuya ilişkin elde edilen bulgular ile; Cumhuriyet sonrasında, özellikle 1924, 1932, 1949 ve 1998 yıllarında geliştirilen öğretim programlarında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının özelliklerine kısmen yer verildiği görülmektedir. Ancak 2005'ten bu yana eğitim felsefesinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımına doğru bir kayış söz konusu olmuştur. Bu itibarla 2005, 2018 ve en son 2024 yıllarında hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yoğun bir şekilde yer verildiği görülmektedir.

### **Öneriler**

Çalışmanın sonuçlarına ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Çalışma, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının köklerinin geçmişe dayandığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeni çalışmaların tarihsel bir boyutta ele alınması, alana farklı bir bakış açısıyla katkı sağlayacaktır.
- Yerli literatürde sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönünü ele alan çalışmalar sınırlıdır. Konunun tarihsel boyutuna odaklanan ve konuyu geçmişten günümüze sosyal bilgiler dersi öğretim programları çerçevesinde inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle konuya açıklık getirmek için meseleyi bu perspektiften inceleyen yeni çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

### **EXTENDED ABSTRACT**

## Introduction

It can be said that the methods applied in education, modern ideas and concepts, examples in practice and their reflections in the field have not been discussed much from a historical point of view. However, these concepts and practices have a historical depth. Historical analysis studies that will enable us to perceive the origin, functional characteristics and contributions of these practices to the field more clearly are important. In this respect, examining historical practices can contribute to making the education process more meaningful. For this reason, the research tried to reveal the place of the differentiated teaching approach, which stands out as a current teaching approach, in history in the context of social studies course. In the researches conducted on the subject, it has been determined that the madrasa system, which forms the educational backbone of our civilization, contains many elements that can form the basis of the differentiated teaching approach, which has become a popular approach today and is shown as a Western approach. In this respect, the issue has become more remarkable. Therefore, this aspect of the issue is worth examining. In addition, the research discussed the level of reflection of differentiated teaching in the social studies curriculum prepared after the Republic. In this way, it has been tried to trace the differentiated teaching approach in our education history and to shed light on the subject.

## Purpose

In this context, the research was shaped within the framework of the following problem situations:

- 1) Is the differentiated instruction approach considered as a new and current practice?
- 2) Are there examples of the application of differentiated teaching approach in the course of our educational history?

## Method

The study was carried out in the qualitative tradition due to its subject, the richness of the diversity of meanings and its structure suitable for deep analysis. The study group of the research consists of documents related to the research subject. These documents include; Before 1923, there were 1869 Maârif-i Umumiye Regulation, 1910 Medâris-i İlmiye Regulation, 1914 Islah-ı Medâris Regulation, 1921 Medâris-i İlmiye Regulation, and the curriculum prepared for the social studies course between 1923-2024 (1924, 1932, 1937, 1949, 1953, 1970, 1985, 1998, 2005, 2018, 2024). Document analysis was used as a data collection tool in the study. In this context, a literature review was conducted by examining archival documents, curricula and literature sources related to the subject. Since the research was carried out within the framework of qualitative tradition, qualitative data analysis was used. In the study, content analysis, which is a qualitative data analysis technique, was used in the analysis of the data.

## Findings and Interpretation

In this article, a historical analysis of differentiated instruction is made, and related findings are presented. The findings revealed that the roots of differentiated instruction can be traced back to the teachings of Confucius. In the West, this approach started to be used at the beginning of the 20th century and gained its current theoretical structure. This theoretical approach has become widespread in recent years and its application area has expanded. In addition, in this study, the similarities of the differentiated teaching approach with madrasah education were tried to be revealed. The findings on the subject show that there are many similarities between differentiated instruction and the Ottoman madrasah education system. The study also examined how differentiated instruction has been implemented in the historical course of education in Türkiye and investigated its impact on social studies curricula. In particular, the extent to which post-Republican differentiated instruction was reflected in the social studies curriculum was examined and it was found that the curricula of 1924, 1932, 1949 and 1998 partially contained the characteristics of differentiated instruction. After 2005, there has been a paradigm shift in the philosophy of the curricula, and there has been a shift towards the constructivist learning approach in

the curricula after this date. For this reason, differentiated instruction was intensively included in the social studies curricula prepared in 2005, 2018 and finally in 2024. The findings of the study revealed that the roots of differentiated instruction go back to ancient times and its methodology is similar in many ways to the madrasa education in the Islamic education system. From this point of view, it can be said that differentiated instruction is not a new approach in terms of its philosophical roots.

### **Recommendations**

The following suggestions were developed regarding the results of the study:

- The study revealed that the roots of the differentiated instruction approach are rooted in the past. In this context, addressing new studies on differentiated instruction in a historical dimension will contribute to the field from a different perspective.
- In the literature, studies that address social studies course in terms of differentiated instruction are limited. There are no studies that focus on the historical dimension of the subject and examine the subject within the framework of social studies curricula from past to present. It is important to conduct new studies that examine the issue from this perspective to clarify the issue.