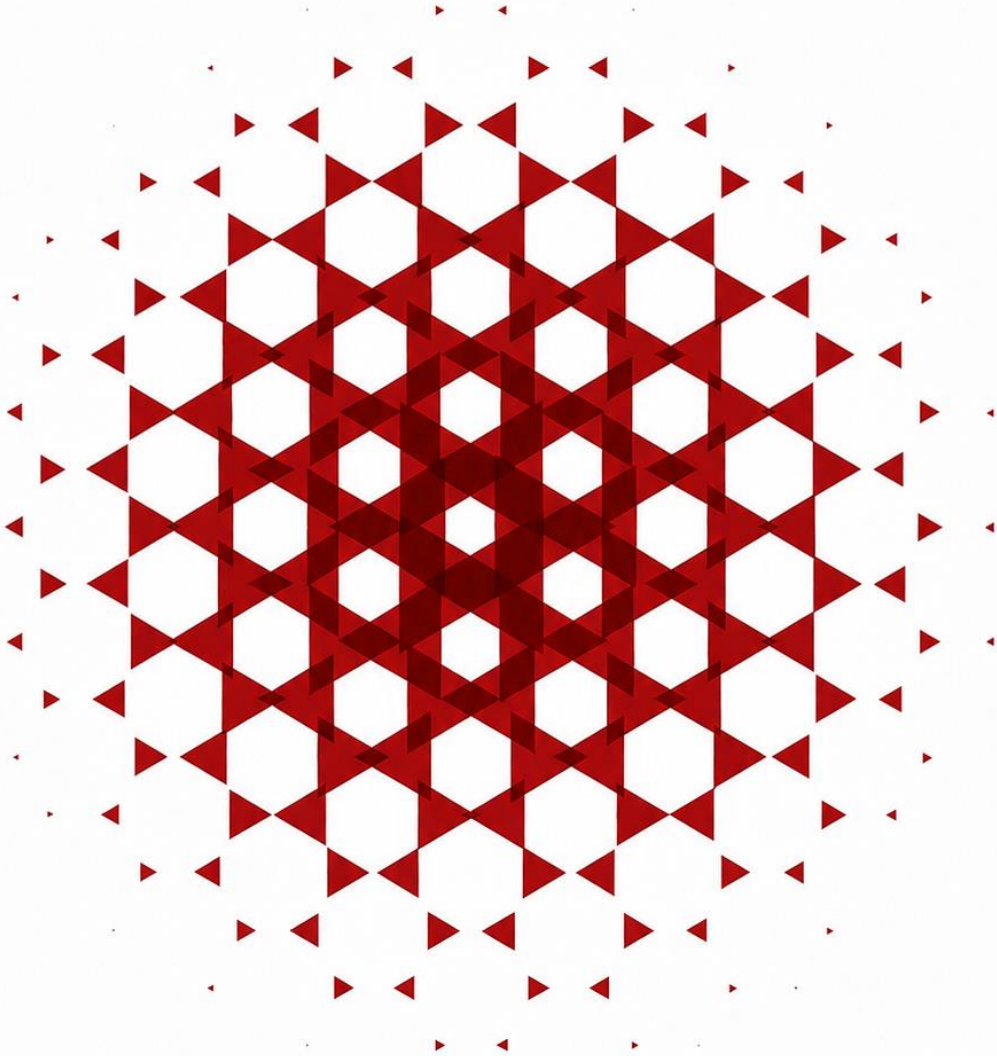


ISSN 2146-4219

DIYALEKTOLOG

ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Sayı/Issue 37 Bahar/Spring



Diyalektolog - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi
International Journal of Social Sciences



Diyalektolog –Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi

Diyalektolog- International Journal of Social Sciences

ISSN: 2146- 4219

BAHAR SPRING 2026 • SAYI ISSUE 37



Diyalektolog –Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi

Diyalektolog International Journal of Social Sciences

ISSN: 2146- 4219

Diyalektolog – Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, sosyal bilimlerin bütün alanlarında ulusal boyutta, hakemli bir dergidir. Dergiye gönderilen makalelerin değerlendirme sürecinde **Çift Kör hakemlik sistemi** uygulanmaktadır. Kış/Aralık, Bahar/Nisan ve Yaz/Ağustos sayısı olmak üzere yılda üç kez yayımlanır. *Diyalektolog –Sosyal Bilimler Dergisi*'ne gönderilen yazılar, önce yayın kurulunca dergi yazım ilkelerine uygunluk açısından incelenir ve uygun bulunanlar, değerlendirilmek üzere o alandaki çalışmaları ile tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Yayımlanan yazıların dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları *Diyalektolog –Sosyal Bilimler Dergisi*'ne aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING

EBSCHO (COMMUNICATIONS AND MASS MEDIA COMPLETE DATABASE)

İSAM

SOBIAD

ARAŞTIRMAX

ACADEMIC KEYS

SIS (Scientific Indexing Services)

ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)

ICI (International Citation Index)

OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki görüş, yorum ve önerilerinizi Editöre gönderiniz.

Readers are highly encouraged to Express their views, comments or suggestions on published articles, to the editor.

Doç. Dr. Fatma TORUN

Prof. Dr. Yasin DOĞAN

diyalektologdergi@gmail.com



Diyalektolog International Journal of Social Sciences

BAHAR/ SPRING 2026 ● SAYI / ISSUE 37

Editör / Editor in Chief

Dr. Fatma TORUN

Editör Yrd / Vice Editor

Dr. Yasin DOĞAN

Yayın Kurulu / Editorial Board

- Dr. Yasin DOĞAN- Pamukkale University /Turkey
Dr. Hilary Cooper- University of Cumbria/ United Kingdom
Dr. Adnan ALTUN- Abant İzzet Baysal University/Turkey
Dr. Fatma TORUN- Adıyaman University/Turkey
Dr. Oktay AHMET- Üsküp Kiril Metodi University/ North Macedonia
Dr. Marta ANDRIC- University of Zagreb/ Croatia
Dr. Dilara KARAKAŞ TABAK- Harran University/Turkey
Dr. Violeta Petrova GEORGIEVA- Veliko Turnova University/ Bulgaria
Dr. Feyza ALTINKAMIŞ-Institute For Turkish Studies Integration and Research Center/ Belgium
Dr. CİHAN TABAK- Harran University/Turkey
Dr. Tamara İvanda KISOVAR- University of Zadar/ Croatia
Dr. Ülker ŞEN- Gazi University/Turkey
Dr. Fadime TOSİK DİNÇ- Adıyaman University/Turkey
Dr. Hakan EVİN- Adıyaman University/Turkey
Dr. Gönül ERDEM NAS- University of Afyon Kocatepe/ Turkey

İletişim / Communication

Yasin DOĞAN – Pamukkale Üniversitesi | Eğitim Fakültesi DENİZLİ-TURKEY
Telefon/Contact phone: +905426050023
E-posta/email: diyalektologdergi@gmail.com

Basım Tarihi /Published Time: Nisan 2026

/ April 2026 **ISSN:** 2146-4219

Hakemler ve Danışma Kurulu

Referees and Advisory Board

- Prof. Dr. Ahat ÜSTÜNER – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AKCATAŞ – Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN - Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN - Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Ali AKAR - Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe İLKER - Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA- Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Bedri SARICA- Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Bernt BRENDEMOEN - Oslo University
Prof. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ - Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Celal DEMİR - Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin PEKACAR - Nevşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan BOZ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. H. İbrahim DELİCE - Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. H. İbrahim USTA - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ – Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞİRİN USER - Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Leylâ KARAHAN - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AYDIN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM – Hacı Bayramı Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ - Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet AÇA- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mukim SAĞIR- Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH- Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÖNER- Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa UĞURLU - Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Nadir İLHAN – Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin DEMİR - Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan DOĞAN – Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Osman MERT - Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Osman YILDIZ - Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Recep TOPARLI - Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Saadettin ÖZÇELİK - Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN - Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut TOK - Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AKCATAŞ- Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. Ayşe İLKER - Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KAVUKÇU- Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ -Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer ZERENLER- Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Ramilya YARULLİNA YILDIRIM- İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Sevil SAYGI- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ- Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman İNAN- Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Erkan DİNÇ –Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Engin ÖNER- Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ-Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan BAYRAK – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Kamile GÜLÜM – Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ- Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKÇI- Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar YAVUZ – Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Nergis BİRAY - Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Nazmi ÖZEROL- İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur ABAKAY- Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma TORUN- Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Feridun TEKİN - Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Gönül ERDEM NAS- Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Figen GÜNER DİLEK - Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Galip GÜNER - Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK - Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Talip YILDIRIM – Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ-Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat ÇELİK- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ali YOLCU- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın ERTEKİN- Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Aykut EDİYOR- Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram ÖZER- Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih ÖZEK- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Feridun TEKİN - Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin ÖZTÜRK- Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim İŞİTAN- Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. İlkin GULİYEV- Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Osman MERT- Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Sueda ÖZBENT -Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Şaban KABASAKAL- Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Zeki COŞKUNER- Fırat Üniversitesi
Doç.Dr. Bülent Cercis TANRITANIR- Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç.Dr. Mesut GÜN- Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK-Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU- Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Surur ÇELEPİ- Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Refik TURAN- Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih MURATHAN- Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Mehmet UĞURLU- Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Özgür AY- Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir KAYABAŞI- Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. İlker DERE- Necmettin Erbakan
Üniversitesi
Doç. Dr. Derya ORHAN GÖKSÜN- Adıyaman
Üniversitesi
Doç. Dr. Cahit BAŞDAŞ - Muğla Üniversitesi
Doç. Dr. Genç Osman İLHAN -Yıldız Teknik
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ekrem AYAN - Muğla Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülsine UZUN - Muğla Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi H. Kahraman MUTLU - Afyon
Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat ÖZŞAHİN – Afyon Kocatepe
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Önder SEZER - Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selcen ÇİFÇİ - Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selma GÜLSEVİN – Dokuz Eylül
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin DİNÇ- Adıyaman
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bahar AŞCI-Karabük Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BUĞA- Gaziantep
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Talat DİNAR-Süleyman Demirel
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sefa Salih AYDEMİR- Adıyaman
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cemil GÜLSEREN- Kültür
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan SİNAN- Fırat
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Celal ASLAN- Yüzüncü Yıl
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çulpan ÇETİN -Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erhan AKIN- Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Meltem ERDEM UÇAR - Hacı
Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hacer GÜLŞEN- İstanbul Kültür
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ÖZER-Bülent Ecevit
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurcan SÜKLÜM- Hitit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem DEMİR- Gazi Osman Paşa
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ercan UYANIK- Dokuz Eylül
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Binnur ERDAĞI DOĞUER -
Hacettepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt Metin TÜRKTAŞ- Pamukkale
Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Rengim SİNE- Bolu Abant İzzet
Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep GENÇER BALOĞLU-
Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gonca YAYAN- Gazi Üniversitesi

BU SAYININ (37. SAYI) HAKEMLERİ
THE REFEREES OF THIS ISSUE
(37th ISSUE)

Prof. Dr. Hakan AKDAĞ- Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ- İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ- Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Emin ŞEN- İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Gönül ERDEM NAS- Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Fidan ÇERİKAN UĞUR- Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Nazike KARAGÖZOĞLU- Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nilay ÖZAYDIN- Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İrfan ARIKAN- Harran Üniversitesi



BAHAR/SPRING 2026 ● SAYI ISSUE 37

EDİTÖRDEN

Kıymetli Bilim İnsanları ve değerli okuyucular,

Akademik dergiler, ülkemizde ve dünyada bilgiyi her tarafa ulaştıran önemli kanallardır. Bilgi ne kadar değerli olursa olsun, muhataplarına ulaşmadığı sürece herhangi bir değer ihtiva etmez. Nasıl ki okul, bilgi, bilim insanı vb. unsurlar bilim zincirinin birer parçasıysa, ortaya konan bilgileri dünyanın dört bir yanına ulaştıran akademik dergiler de bu zincirin en az onlar kadar önemli bir parçasıdır. Diyalektolog dergisi bu konuda üzerine düşeni başarıyla yerine getirmektedir. **17. Yılında 37. sayıda** sizlerin karşısına **4** adet makale ile çıkmış bulunmaktayız. Bu yayınlar, ilgili hakem sürecinden sonra dergideki yerlerini almıştır. Bu sayı dolayısıyla, bize çalışmalarını gönderen yazarlarımıza ve makaleleri dikkatli bir şekilde inceleyen hakemlerimize bir kez daha emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Dergimizin bir sonraki sayısı Ağustos 2026 ayında yayımlanacaktır. Her zaman olduğu gibi bu sayımıza da sosyal bilimler alanına emek veren bütün araştırmacıların katkısını bekliyoruz.

iii

Dr. Fatma TORUN

Editör

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

	<u>Sayfa/</u> <u>Page</u>
Abidin ÖZPEK- Konya Oturaklarında Bir Besteci: Udi Aziz Eken'in Hayatı ve Eserlerinin Analizi/ A Composer in Konya Oturaks: The Life and Analysis of the Works of Udi Aziz Eken	01-27
Arife Göknur PARLAK- Cumhuriyet İdeolojisinin Kırsalda İnşası: Köy Halk Kiraati Üzerinden Dilsel Temsiller / The Construction of Republican Ideology in Rural Contexts: Linguistic Representations in Village Public Reading	29-45
Ethem GÜRHAN- Dilsel Kimlik Ve Sembolik Direniş: Roman Çocuklarının Gündelik Söylemlerine Sosyodilbilimsel Bir Yaklaşım/ Linguistic Identity And Symbolic Resistance: A Sociolinguistic Approach To The Everyday Discourse Of Romani Children	47-64
Hüseyin EROL- 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Öğretim Tekniklerinin Pedagojik İşlevleri Açısından Analizi/ An Analysis of the Teaching Techniques Included in the 2024 Social Studies Curriculum in terms of Their Pedagogical Functions	65-94

KONYA OTURAKLARINDA BİR BESTECİ: UDİ AZİZ EKEN'İN HAYATI VE ESERLERİNİN ANALİZİ

Abidin ÖZPEK¹

Özpek, A. (2026). Konya oturaklarında bir besteci: Udi Aziz Eken'in hayatı ve eserlerinin analizi, *Diyalektolog Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 1- 27

ÖZET: UNESCO tarafından Somut Olmayan Kültür Miras Listesi Geleneksel Sohbet Toplantıları başlığı altında 2010 yılında koruma altına alınmasıyla uluslararası bir bilinirlik kazanan Oturak Alemleri geleneği, Konya'nın önemli kültür aktarım araçlarından birisidir. Bu gelenek tüm yapısal özelliklerinin korunması sayesinde ve ses/saz icralarının önemli katkılarda bulunmasıyla günümüze dek ulaşabilmiştir. Bu icracılardan birisi Aziz Eken'dir. Ses ve ut icracısı olmasının yanı sıra besteci kimliğiyle de öne çıkmaktadır. Alanda yapılmış çalışmalarda Aziz Eken'e ait bir bilgiye rastlanmamış olması çalışmanın önemini artırmaktadır. Çalışma kapsamında veri elde etmek amacıyla bestecinin yaşamına ilişkin çeşitli bilgi ve belgeler incelenmiştir. Bu belgeler arasında, daha önce yayımlanmamış *Canım Ya Rab* adlı eserin notasına ulaşılmıştır. Bu eserin akış sırası düzeltilerek yeniden notaya alınmıştır. Ayrıca yapılan araştırmada bestecinin *Tokat Yaylası* isimli bir albümünün olduğu ve bu albümde bestecinin güfte/bestesi kendisine ait olan *Sever miydin Ben* ve *Kibar Sevgilim* isimli eserleri olduğu tespit edilmiş ve notaya alınmıştır. Ayrıca bestecinin üç eserinin form ve makam analizlerine bulgular bölümünde yer verilmiştir. Bestecinin eserlerinin şarkı formunda, uşşak, hüzzam ve muhayyer kürdi makamlarında olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Oturak Alemi, Aziz Eken, Besteci, Ut, Solist

A COMPOSER IN KONYA OTURAKS: THE LIFE AND ANALYSIS OF THE WORKS OF UDI AZİZ EKEN

ABSTRACT: With its inclusion in UNESCO's Intangible Cultural Heritage List under the title of Traditional Conversation Gatherings in 2010, the tradition of Oturak Alemleri gained international recognition and has become one of Konya's important tools of cultural transmission. This tradition has survived to the present day thanks to the preservation of all its structural features and the significant contributions of vocal and instrumental performances. One of these performers is Aziz Eken, who stands out not only as a vocalist and oud player but also with his identity as a composer. The absence of information about Aziz Eken in previous studies further increases the importance of this research. Within the scope of the study, various information and documents related to the composer's life were examined to obtain data. Among

¹ Öğr. Gör. Dr., Harran Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, e-posta: aozpek@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8675-6869

these documents, the score of the previously unpublished work *Canım Ya Rab* was found. The sequence of the piece was corrected and re-notated. In addition, the research revealed that the composer had an album titled *Tokat Yaylası*, which includes two works—*Sever miydim Ben* and *Kibar Sevgilim*—with both lyrics and composition belonging to him; these were also transcribed. Furthermore, the findings section presents form and makam analyses of three of the composer’s works. It was determined that his compositions are in song form and employ the *uşşak*, *hüzzam*, and *muhayyer kürdi* makams.

Keywords: Oturak Alemleri, Aziz Eken, Composer, Oud, Vocalist

GİRİŞ

Toplumlarda halk edebiyatıyla etkileşim halinde olan halk müziklerinin bireysel veya birlikte seslendirilebildikleri ortamlara farklı isim ve içeriklerle rastlanmaktadır. *Yâren Gecesi*, *Sıra Gecesi*, *Gezek*, *Ferfene*, *Oda Sohbeti* gibi sosyal ortamlar bireylerin sosyalleştiği, felsefi ve ahlaki değerleri öğrendiği toplantılardır (Tarım, s. 2). Oturak Alemleri de bunlardan biridir. Barana olarak da bilinen Oturak Alemleri geleneği Konya halk müziğinin önemli aktarım araçlarından biridir. Ulusal boyutta tanınan Konya Oturak Alemleri UNESCO’nun Somut Olmayan Kültürel Miras listesi Geleneksel Sohbet Toplantıları başlığına 2010 yılında dahil edilmesiyle uluslararası bilinirlik kazanmıştır (Kültür ve Turizm Bakanlığı Yaşayan Miras ve Kültürel Etkinlikler Genel Müdürlüğü, 2026). Oturak Alemleri “kültürel yaşantının bütün unsurlarını içermekle beraber, esas olarak halk müziği ve oyunları ile eş anlamlı değerlendirilen bir toplantıdır” (Sakman, s. 7). Oturak Alemlerinin ortaya çıkış tarihi tam olarak bilinmemekle beraber köklerinin aşıklık geleneğine dayandığı da ayrıca bilinmektedir (Der ve Mak, s. 656). Konya Oturak Alemleri “köy odası” olarak anılan tek gözlü odalarda icra edilirdi. Zehra Uslu Bülbül *Konya/Hüyük/Budak Köyündeki Köy Odalarının Mekânsal ve Kültürel Açından İncelenmesi* isimli çalışmasında köy odaları için şunları söylemiştir:

Köy odaları, Türk kültürünü yansıtan kırsal mimarinin önemli örnekleridir. Köy odaları, köye herhangi bir iş için gelen ya da köye yolu düşen, kalacak yeri olmayan yolcuların, köy odası sahipleri ve tüm köylü tarafından misafir edildiği, misafirin her türlü ihtiyacının karşılandığı yapılardır. Ayrıca bu yapılar, köylünün belli zamanlarda toplanıp eğlendikleri, toplumsal konuların konuşulduğu, sosyal etkinliklerin yapıldığı mekanlardır. (Uslu Bülbül, s. 129)

Konya Oturak Alemlerinde kullanılan çalgılar çeşitlilik göstermektedir. Sakman’a göre “1900’lü yıllardan itibaren Konya Oturaklarında ... bağlama, ud, kanun, cümbüş, keman ve hatta klârnet bile kullanılmıştır. Günümüzde daha çok, divan sazı, bağlama, cura, ud, kanun, kaşık ve def kullanılmaktadır” (Sakman, s. 48). Konya Oturak Alemlerinde icra edilen eserler halk müziği çalgılarıyla çalınabilmesinin yanı sıra sanat müziği çalgısı olan ut ile de tavra uygun çalınabilmektedir. Bu durum Der ve Mak’ın *Oturak Âlemlerinden Barana Sohbetlerine Dönüşüm* isimli eserinde şu şekilde yer almaktadır:

Benim ut çalgısından notaya aldığım Konya türküleri var. Ut çalgısından notaya alığım için Konya tezenesi ile yazmadım fakat bu eserler ut ile

çalınsa da Konya tezenesi hissedilmektedir.” Bu havanın hissedilmesinde birden fazla etken sayılabilir. Konya'nın mahalli sanatçıları ve kaynak kişileri olarak bilinen Kanunî Memduh Derin, Udî Ahmet Özdemir, Udî Cevdet Ekentok'un müzik hayatına cura ile başlamaları Konya tezene yapısına ve Türk halk müziğine hâkim olmalarını sağlamıştır. Bu hakimiyet ut çalgısında Konya tezenesinin hissedilmesini sağlayan bir faktör olarak sayılabilir. Ritim sazlarının (darbuka, def, kaşık) Konya tezenesine uygun olarak ritim çalması Klasik Türk müziği sazlarında Konya tezenesinin hissedilmesini sağlayan bir diğer faktör olarak sayılabilir. (Der ve Mak, s. 666)

Alanda yapılan çalışmalarda ut çalgısının bağlama ailesinden sonra ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir. Ut icracıları sadece çalgı icrası yönünden değil ses icracılığı ve kaynak kişi rolleri ile de geleneğe katkıda bulunmuşlardır. Sakman *Konya Oturakları* isimli eserinde ut icracısı olarak Daldının Cevdet, Avradın Kâmil, Silleli Kör Mehmet Karol gibi isimlere yer vermektedir (Sakman, s. 48). Yakın dönemin önemli ut icracılarına Ahmet Özdemir (Kör Ahmet) örnek gösterilebilir. *Konya Halk Müziği* isimli eserde ise yakın dönem mahalli sanatçıları Ramazan Koyuncu, Mustafa Kazanova, Zekeriya Civelek, Ahmet Alıcı, Kemal Pekçağlar, Muharrem Ezder ve Osman Erden olarak sayılmıştır (Öztürk ve diğerleri, s. 57). Yukarıda adı geçen sanatçıların büyük çoğunluğu ut icracısıdır. Konya Oturak Alemi geleneğine katkı sağlayan icracıların birçoğuna kaynaklarda rastlanmamaktadır. Bu isimlerden birisi Aziz Eken'dir. Bu çalışmada Konya Oturak Alemi geleneğine ut icracısı, ses icracısı ve besteci olarak katkıda bulunan udi bestekar Aziz Eken'in hayatı ve eserlerine ve eserlerinin analizlerine yer verilecektir. Konya Oturak Alemi konusu için yapılan çalışmalar incelendiğinde Besteci Aziz Eken hakkında bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışma bestecinin hayatı ile ilgili yapılan ilk çalışma olması, bestecinin eserlerinin notaya alınması, form ve makam analizlerinin yapılması yönüyle önemlidir.

Bu çalışmanın amacı Konya Oturak Alemi geleneğine ses/ut icracısı ve besteci olarak katkıda bulunmuş Aziz Eken'in hayatının eserleri ile bütüncül olarak kayıt altına alınmasıdır. Konya müzik kültürü ve Oturak Alemleri ile ilgili alanda az sayıda çalışma yer almaktadır. Bunlar, Alçı (2020), Der ve Mak (2022), Öztürk ve Tan (2007), Sakman (2001) ve Tarım (2021)'a ait çalışmalardır. Bu çalışma Aziz Ekenle ilgili literatüre detaylı bir çalışma sunmayı ve Aziz Eken odağında Konya Oturak Alemi kültürüne katkıda bulunmayı amaçlamaktadır

YÖNTEM

Araştırmaya konu olan besteciye dair hiçbir yazılı kaynakta bilgiye ulaşılamamıştır. Bestecinin hayatına ve eserlerine dair belgelere ve albüm kayıtlarına ulaşılmış ve bu belgelerdeki bilgiler üzerinden bestecinin hayatına, albümündeki eserlere ve bestelerine dair çıkarımlarda bulunulmuştur. Udi besteci Aziz Eken'in hayatını ve eserlerini konu alan bu çalışma nitel bir araştırmadır ve çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve

Şimşek doküman analizi yöntemini “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizin kapsar” şeklinde tanımlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, s. 187).

Konyalı Udi Besteci Aziz Eken’in hayatı ve eserlerinin araştırılmasının amaçlandığı bu çalışma bestecinin Arkadaş Plakçılık tarafından dijital platformlarda yayımlanan *Tokat Yaylası* isimli albümüyle, ekler kısmında verilen dokümanlarla ve kaynaklar kısmında verilen kaynaklarla sınırlıdır.

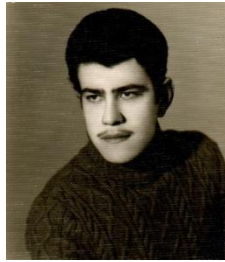
Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya konu olan verilere besteciye ait belgelerden ulaşılmıştır. Belgeler besteciye ait iki fotoğraftan, bestecinin eserlerinin adına tescil edildiğini gösteren noter evraklarından, şiirlerinden ve besteciye ait *Canım Ya Rab* isimli eserin el yazısı ile yazılmış notasından oluşmaktadır. Alanda yapılmış diğer çalışmalardan ve fotoğraflardan yola çıkarak bestecinin hayatına ve Oturak Alemlerindeki yerine ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur. Ayrıca bestecinin *Tokat Yaylası* isimli albümünde yer alan *Sever miydim Ben ve Kibar Sevdiğim* isimli eserlerinin notalarına hiçbir kaynaktan ulaşılamamıştır. Bu eserlerin notaları Finale nota yazım programında yazılarak notalara noter evraklarında yer alan tasdik bilgileri eklenmiştir. Ayrıca el yazması notasına ulaşılan *Canım Ya Rab* isimli eserin notası Finale nota yazım programında eserin akış sırasına göre tekrar yazılmış ve notaya noter tasdik bilgileri eklenmiştir. Eserlerin form analizi yapıp bölümleri tespit edildikten sonra bölümlerin perde dağılımları (vuruşları) hesaplanmıştır. Bu bulgularla eserin makamı için yapılan tanım karşılaştırılarak eserlerin form ve makamları tespit edilmiştir.

BULGULAR

3.1. Hayatı

Udi besteci Aziz Eken 10.09.1954 tarihinde Konya’nın Hayıroğlu Köyünde dünyaya gelmiştir. Babası Nurullah oğullarından Dağlı lakaplı Hasan Efendinin oğlu Abidin Efendidir (Semiz ve Toplu, s. 783). Annesi ise Keziban Hanımdır. Kardeşleri Hasan Eken, Ayşe Kuru, Cahide Özpek, Osman Eken ve Ali Eken’dir. IV. ve V. Dönemlerde Konya Milletvekilliği yapmış Mustafa Lütfi Eken bestecinin amcasıdır. İlkokulu Hayıroğlu Köyü’nde okudu. Küçük yaşlarda müziğe ilgi duydu. Ailesinde babasının müzikle ilgilendiği ve divan sazı çaldığı bilinmektedir. Bestecinin müziğe ilgisinin meşkle babasından geçtiği düşünülmektedir. Bestecinin gençlik dönemine ait olduğu düşünülen bir fotoğraf resim 1’de verilmiştir.



Resim 1. Gençlik Yılları

Resim 2’de ise bestecinin askerlik dönemine ait olduğu düşünülen bir fotoğraf verilmiştir.



Resim 2. Aziz Eken Kardeşi Osman ve Arkadaşı Mehmet Can ile Birlikte (1974)

Resim 2’deki fotoğrafın arkasında şu metin yer almaktadır:

“Kardeşlerim, askerlik hayatımda kardeşim Osman ve değerli arkadaşım Mehmet Can’la çektiğimiz olduğumuz cansız hayalimiz. Andıkça bakarsınız. Saygılarımla. Aziz. Selamlar. 02.10.1974 Kütahya.” Metinden hareketle bestecinin askerliğini Kütahya’da yaptığı anlaşılmaktadır.

3.1.1. Oturak Alemlerindeki Yeri

Hayiroğlu köyüne yakın olan Göçü, Yarma, Karakaya, Sakyatan, Ovakavağı, Karkın, Şatır gibi köylerde bilinirliği arttı. Oturak Alemleri kültürünün yaygınlığı, icracıların sayısının az olması, ut ve ses icralığındaki ustalığı sayesinde rağbet gördü. Oturak aleminde icrasıyla yer aldığı video Youtube sitesinde Mustafa Özceran kanalında yer almaktadır (Özceran, 2026). Videodan bir görsel resim 3’de verilmiştir.



Resim 3 Oturak Aleminde Aziz Eken (Özceran, 2026)

3.1.2. Özel Hayatı

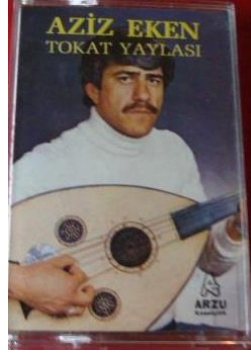
Besteciliğin yanı sıra geçimini kazanmak için inşaat işleriyle uğraştı. Kendine ait kamyonuyla kum nakliyeciliği yaptı. Ayrıca bir ara hırdavat dükkanı da işletti. Hatice ve Saniye Hanımlarla olmak üzere iki evlilik yaptı. Saniye hanımdan doğma Aslıhan, Hakan, Fatma ve Arif isimlerinde dört çocuğu vardır. Ardından bu evliliği de sona erdi. Hayatının son dönemlerini üçler mezarlığı karşısında yer alan Dolav semtinde (şimdiki Mevlana Kültür Merkezi karşısı) geçirdi. Titiz, az konuşan, ince fikirli ve nüktedan bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Besteci kas erimesi rahatsızlığına yakalanarak 15.05.2005 tarihinde Konya’da vefat etti. Kabri Üçler Mezarlığındadır.



Resim 4 Aziz Eken'in Kabri

3.2. Tokat Yaylası Albümü

Bestecinin ulaşılabilen Tokat Yaylası isimli bir albümü vardır. Bu albüm 1986 yılında Arzu Kasetçilik firması tarafından basılı kaset olarak yayınlanmıştır.



Resim 5. Arzu Kasetçilik Tarafından 1986 Yılında Yayımlanan Albümün Kapağı

Albüm dijital platformlarda ise Arkadaş Plakçılık tarafından 2024 yılında yayınlanmıştır (Eken, 2024) Albümde sırasıyla, *Bağlar Gazeli*, *Elmalı*, *Kahpe Felek*, *Kar Yağar Saçaklara*, *Süpürgesi Yoncadan*, *Karpuz Kestim*, *Kaşların Karası*, *Dingabak Dingabak*, *Tokat Yaylası*, *Yüksek Odalar* ve *Bülbül* isimli türkülerin yanı sıra bestecinin bestesi ve güftesi kendisine ait *Kibar Sevdğim* ve *Sever miydim Ben* isimli eserleri yer almaktadır.

Albümde ilk sırada “Bağlar Gazeli” isimli eserin yer aldığı görülmektedir. Eser melodik yapısı itibariyle Enver Demirbağ’dan alınan ve Yöresi Elazığ olan *Oy Akşamlar* isimli türküyle büyük benzerlik göstermektedir. Ayrıca repertuvarında *Bağa Girdim Üzüme* isimli eser de yer almaktadır. Yöresi Orta Anadolu olarak görülen türküyü derleyen İstanbul Radyosu Türk Halk Müziği Müdürlüğü olduğu ilgili notadan anlaşılmaktadır (Repertükül, 2026). Aziz Eken icrasında da eser “Bağa Girdim Üzüme” güftesiyle başlasa da albümde *Bağlar Gazeli* isimli eser yer almıştır.

İkinci sırada Konya yöresine ait Çopur Ahmet’ten alınan *Gitme Bülbül* isimli eser bulunmaktadır (Repertükül, 2026).

Albümde üçüncü sırada yer alan *Dingabak Dingabak* isimli eser yer almaktadır. Bu eser için repertuvar incelendiğinde eserin isminin *Gabağı da Boynuma Takarım olduğu* ve Ahmet

Özdemir'den alındığı görülmektedir. Soner Algı *Ahmet Özdemir Türkülerinin Analizi* isimli çalışmasında *Gabağı da Boynuma Takarım* isimli eserin *Gezdim Karaman'ı Gördüm Konya'yu, Elif Kızın da Mendiline Mestine* ve yine Ahmet Özdemir'e ait *Cevizlerin Altından Geçtin mi* isimli türkülerin çeşitlemesi olduğunu belirtmektedir (Algı, s. 95). Aziz Eken icrasında "Elif Kızın Mendiline Mestine" güftesinin serbest olarak okunması bu bilgiyi doğrulamaktadır.

Albümde dördüncü sırada *Elmalı* isimli türkünün yer aldığı görülmektedir. Türk Halk Müziği repertuarı incelendiğinde türkünün *Su Gelir Bulanarak* ismiyle yer aldığı, Orta Anadolu yöresine ait olduğu ve kaynak kişinin sanatçı Emel Taşçıoğlu'nun babası Ali Rıza Güney olduğu anlaşılmaktadır (Nota Arşivleri, 2026).

Kahpe Felek isimli türkünün kaynak kişisi bazı kaynaklarda Konya'nın yerel sanatçılarından Mustafa Kazanova olarak görünmektedir. Fakat bu bilgi teyit edilememiştir. *Nota arşivleri* isimli repertuar sitesinde ise türkü *Zahm Felek Değirmenin Döndü mü* ismiyle yer almaktadır. Ulaşılan notanın TRT notası olduğu üzerindeki repertuar kayıt bilgilerinden anlaşılmaktadır. Burada türkünün kaynak kişisine yer verilmemiştir. Fakat türküyü derleyen Ahmet Gazi Ayhan olduğu ve yöresinin Kayseri olduğu notadan anlaşılmıştır (Nota Arşivleri, 2026).

Albümde altıncı sırada *Kar Yağar Saçaklara* isimli eser yer almaktadır. Alanda yapılan çalışmalar ve repertuar kaynakları incelendiğinde bu esere ait bir notaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırma derinleştirildiğinde *Haydi Gidağ Mersin'e* isimli esere ulaşılmıştır. Bu eser güfte olarak *Kar Yağar Saçaklara* isimle esere benzemese de melodik olarak büyük ölçüde esere uygunluk göstermektedir. Eserin kaynak kişinin Mahmut Güzelgöz (Tenekeci) olduğu ve yöresinin Şanlıurfa olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Nota Arşivleri, 2026).

Albümde yedinci sırada *Karpuz Kestim* isimli türkü yer almaktadır. Türkü repertuvarında *Karpuz Kestim Yiyen Yok* ismiyle yer almaktadır. Türkünün yöresinin Ankara olduğu ve Genç Osman'dan alındığı görülmektedir (Nota Arşivleri, 2026).

Kaşlarının Karası isimli eser ise albümde sekizinci sırada yer almaktadır. Bu esere ait repertuvarında yeterli bilgiye ulaşılamamıştır. Literatür tarandığında esere ait bilgilere *Kayseri'den Kopan Türkü: Ahmet Gazi Ayhan'ın Hayatı* isimli kaynakta yer verildiği görülmüştür. İlgili kaynakta eserin bestecisinin ve söz yazarının Ahmet Gazi Ayhan olduğu ve eseri kızı için bestelediği belirtilmiştir (Sıvacı, s. 62).

Albümdeki *Kibar Sevdiğim* isimli eserin beste ve güftesinin Konya 2. Noterliğince 17.05.1979 tarih ve 16834 tasdik numarasıyla Aziz Eken adına tescil edildiği bilgisine ulaşılmıştır (Bkz. Ek 7). Eserin gerçek isminin bestecinin el yazısıyla yazdığı güftede *Kibar Sevgilim* olduğu görülmüştür. Buna rağmen eser albümde *Kibar Sevdiğim* ismiyle yer almıştır.

Albümde yer alan *Sever miydin Ben* isimli eserin beste ve güftesinin Konya 5. Noterliğince 12.12.1985 tarih ve 48023 tasdik numarasıyla Aziz Eken adına tescil edildiği bilgisine ulaşılmıştır (Bkz. Ek 8).

Albümde yer alan bir diğer türkü de *Süpürgesi Yoncadan*'dır. Albümde icracının okuduğu eserin *Vay Bana Vaylar Bana* isimli Konya Türküsü olduğu anlaşılmaktadır. TRT arşivinde yer alan notaya göre *Vay Bana Vaylar Bana* türküsü *Süpürgesi Yoncadan* isimli

Türkü'nün çeşitlemesidir. Türkünün Yücel Paşmakçı tarafından derlendiği de ayrıca görülmektedir (Nota Arşivleri, 2026).

Tokat Yaylasında Yaylayamadım isimli türkü ise on ikinci sırada yer almaktadır. Türkünün Ürgüplü Refik Başaran'dan alındığı ve yöresinin Orta Anadolu olduğu anlaşılmaktadır (Nota Arşivleri, 2026). Bu türkü aynı zamanda albüme ismini vermektedir.

Albümde son sırada *Yüksek Odalar* isimli türkünün yer aldığı görülmektedir. Türkünün farklı kaynaklarda *Hocamın Evleri* isimle yer aldığı görülmekteyse de notasına ulaşılammıştır. Elenor Plak Youtube Kanalında yer alan ve Nur Ertürk'ün seslendirdiği *Hocamın Evleri* isimli türkünün *Yüksek Odalar* türküsüyle neredeyse aynı olduğu anlaşılmıştır. Bu kayıttta eserin yöresinin Konya olduğu ve Anonim olduğu görülmektedir (Ertürk, 2014).

Tokat yaylası albümünde yer alan eserlerin repertuvardaki künye bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tokat Yaylası Albümündeki Eserlerin Repertuvardaki Künye Bilgileri

Albümdeki Adı	Repertuvardaki Adı	Repertuvardaki Yöresi	Kaynak Kişi/Derleyen/Besteci
<i>Bağlar Gazeli</i>	<i>Bağa Girdim Üzüme</i>	Orta Anadolu	Derleyen: İst. Rad. Thm. Müd.
<i>Gitme Bülbül</i>	<i>Gitme Bülbül</i>	Konya	Kaynak Kişi: Çopur Ahmet
<i>Dingabak Dingabak</i>	<i>Gabağı da Boynuma Takarım</i>	Konya	Kaynak Kişi: Ahmet Özdemir
<i>Elmalı</i>	<i>Su Gelir Bulanarak</i>	Orta Anadolu	Kaynak Kişi: Ali Rıza Güney
<i>Kahpe Felek</i>	<i>Zalım Felek Değirmenin Döndü mü</i>	Kayseri	Derleyen: Ahmet Gazi Ayhan
<i>Kar Yağar Saçaklara</i>	<i>Haydi Gıdağ Mersin'e</i>	Şanlıurfa	Kaynak Kişi: Mahmut Güzelgöz (Tenekeci)
<i>Karpuz Kestim</i>	<i>Karpuz Kestim Yiyen Yok</i>	Ankara	Kaynak Kişi: Genç Osman
<i>Kaşlarının Karası</i>	<i>Kapısına Kapısına Kul Oldum</i>	-	Besteci: Ahmet Gazi Ayhan
<i>Kibar Sevdğim</i>	-	-	Besteci: Aziz Eken
<i>Sever miydin Ben</i>	-	-	Besteci: Aziz Eken
<i>Süpürgesi Yoncadan</i>	<i>Vay Bana Vaylar Bana</i> (<i>Süpürgesi Yoncadan</i> çeşitlemesi)	Konya	Derleyen: Yücel Paşmakçı
<i>Tokat Yaylası</i>	-	Orta Anadolu	Ürgüplü Refik Başaran
<i>Yüksek Odalar</i>	<i>Hocamın Evleri</i>	Konya-	Anonim

Albümdeki türkülerin dört tanesinin Konya yöresine, üç tanesinin Orta Anadolu yöresine, bir tanesinin Ankara yöresine, bir tanesinin Şanlıurfa yöresine ve bir tanesinin de Kayseri yöresine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Albümdeki *Kapısına Kapısına Kul Oldum* isimli eserin beste ve güftesinin Ahmet Gazi Ayhan'a ait olduğu görülmüştür. Ayrıca *Sever miydin Ben* ve *Kibar Sevdğim* isimli eserlerin beste ve güftelerinin Aziz Eken'e ait olduğu anlaşılmıştır.

Eserlerin kaynak bilgilerine bakıldığında, hem derleme hem de besteciye dayalı eserlerin birlikte yer aldığı anlaşılmaktadır. "Kaynak kişi" ifadelerinin bulunması, bazı eserlerin sözlü gelenekten derlendiğini gösterirken; "besteci" bilgisi verilen eserler ise daha bireysel üretimlerin

repertuvara dahil edildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, albümde anonim halk müziği eserlerinin yanı sıra bestelenmiş eserlere de yer verildiğini göstermektedir.

3.3. Eserlerinin Form Analizi

Bestecinin *Canım Ya Rab*, *Sever miydim Ben* ve *Kibar Sevgilim* isimli eserlerinin olduğu tespit edilmiştir. Eserlerin form analizleri aşağıda verilmiştir.

3.3.1. *Canım Ya Rab*

Aziz Eken'in bestelerine dair dosyaya ulaşılmış ve bu dosya incelenmiştir. İncelenen dosyada el yazısı ile notaya alınmış *Canım Ya Rab* isimli eserin Konya 5. Noterliğince 12.12.1985 tarih ve 48023 tasdik numarasıyla Aziz Eken adına tescil edildiği anlaşılmıştır (Bkz. Ek 8). Eserin hüzzam makamında ve düyek usulünde yazıldığı görülmektedir. Eserin el yazısı ile yazılmış notası Ek 1'de verilmiştir.

Bu eserde icra akış sırası yönünden sorunlar bulunduğu tespit edilmiştir. Notanın üzerinde yazan bilgiler de dikkate alınarak nota *Finale* nota yazım programında yeniden yazılmıştır (Bkz. Ek 2). *Canım Ya Rab* isimli eserin form analizi aşağıda yapılmıştır:

Canım Ya Rab isimli eserin ilk icra akış sırasında yer alan güftesi tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Canım Ya Rab* İsimli Eserin Güfte Bölümleri

Müzik cümlesi	Mısra	Bölüm
	Aranagme	Aranagme
a	Benim gönlüm ilkbahar mı sonbaharda gül solar mı?	Zemin
b	Bu sözlerin son karar mı kurtar beni canım ya Rab.	Nakarat
c	Tesellim bir şişe şarab benim kalbim zaten harab	Meyan
b	Bu ne acı bir ızdırab kurtar beni canım ya Rab	Nakarat

Eserin ilk icra akış sırası incelendiğinde aranağme ile başladığı ve ardından dört mısralı bir güftenin geldiği görülmüştür. Güftede ilk üç mısra için farklı müzik cümlesi kullanılmıştır. Dördüncü mısradaki ise ikinci mısradakine benzer bir müzik cümlesi kullanılmıştır. Bu yapı şarkı formunu anımsatmaktadır. Eser aranağme, zemin, nakarat ve mayan bölümlerinden oluşmaktadır.

3.3.2. *Sever miydim Ben*

Bestecinin *Tokat Yaylası* albümünde yer alan eserine ilişkin herhangi bir notaya rastlanmamıştır. Eser bestecinin albümdeki icrası dikkate alınarak *Finale* nota yazım programında dikte edilerek yazılmıştır (Bkz. Ek 4). *Sever miydim Ben* isimli eserin form analizi aşağıda yapılmıştır:

Sever miydim Ben isimli eserin ilk icra akış sırasında yer alan güftesi tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Sever miydim Ben* İsimli Eserin Güfte Bölümleri

Müzik cümlesi	Mısra	Bölüm
	Aranağme	Aranağme
a	Bir bahar günüydü sevmiştim seni	
b	Kış olunca neden terk ettin beni	
c	Leyla Mecnun misali sevdim ben seni	Zemin bölümü
d	Perişan ettin beni zalim sevgilim Derbeder ettin beni kalpsiz sevgilim	
e	Vefasızsın sen insafsızsın sen	Nakarat bölümü
f	Böyle olduğunu bilsem sever miydim ben?	

Eserin ilk icra akış sırası incelendiğinde aranağme ile başladığı ve ardından altı mısralı bir güftenin geldiği görülmüştür. Güftede her mısra için farklı müzik cümlesi kullanılmıştır. Bu yapı şarkı formunu anımsatmaktadır. Eser her ne kadar altı mısradan oluşsa da *a*, *b*, *c*, *d* cümlelerinin giriş bölümünde, *e* ve *f* cümlelerinin nakarat bölümünde kullanıldığı düşünülmektedir. Buna göre eser aranağme, giriş ve nakarat bölümlerinden oluşmaktadır.

3.3.3. Kibar Sevgilim

Bu eser albümde *Kibar Sevdiğim* ismiyle yer alsada besteciye ait el yazması güftede *Kibar Sevgilim* ismiyle yer almaktadır. Güfte Ek 5'te verilmiştir.

Kibar Sevgilim isimli eserin ilk icra akış sırasında yer alan güftesi tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Kibar Sevgilim* İsimli Eserin Güfte Bölümleri

Müzik cümlesi	Mısra	Bölüm
	Aranağme	Aranağme
a	Mektubunu alır almaz gözüm yaşardı	Zemin bölümü
b	Ölüme gidelim desem yine koşardı	
c	Görür görmez halim hatırım sorardı	Nakarat bölümü
d	Şimdi neredesin kibar sevgilim	

Eserin ilk icra akış sırası incelendiğinde aranağme ile başladığı ve ardından dört mısralı bir güftenin geldiği görülmektedir. Güftede dört mısra için farklı müzik cümleleri kullanılmıştır. Bu yapı şarkı formunu anımsatmaktadır. Eserin verilen bilgilerle örtüştüğü ve şarkı formunda olduğu anlaşılmıştır. Eserin *a* ve *b* cümleleri giriş bölümünde, *c* ve *d* cümleleri ise nakarat bölümünde kullanılmıştır. Eser aranağme, zemin ve nakarat bölümlerinden oluşmaktadır.

Üç eser incelendiğinde eserlerin şarkı formuna uygun bir icra akış sırasına sahip olduğu görülmüştür. Eserler dört ve altı mısra aralığında güftelerle bestelenmiştir. Alâeddin Yavaşca *Türk Müsîkîsi'nde Kompozisyon ve Beste Biçimleri* isimli eserinde şarkı formunun küçük usullerle ölçülmüş, dörtten sekize kadar mısraya sahip, terennümsüz yapıya sahip olacağından bahsetmiştir. Ayrıca şarkı formunda aşk, sevgi ve sevgili, tutku, hasret, ayrılık, kavuşma,

temenni ve kıskançlık gibi konuların işlendiği de belirtmiştir (Yavaşca, s. 134). Bu bilgi eserlerin gerek güfte gerekse akış sırası yönünden şarkı formuna uygunluk gösterdiğini desteklemektedir.

3.4. Eserlerinin Makamsal Analizi

Eserlerin makamlarına ilişkin bilgiler ve makamsal analizleri aşağıda verilmiştir.

3.4.1. *Canım Ya Rab*

Eserin albümde yer alan icrası dinlendiğinde eserin makamsal yapısının hüzzam makam seyrine uygunluk gösterdiği varsayılarak bu makamda olup olmadığı analiz edilmiştir. Hüzzam makamı dizisi ve dizide yer alan perdelerin adları şu şekildedir:



Şekil 1. *Hüzzam Makâmı Dizisi ve Dizide Yer Alan Perdelerin Adları*

Şekil 1 incelendiğinde hüzzam makamı dizisinin segâh perdesi üzerindeki hüzzam beşlisi seslerinin ve eviç perdesi üzerindeki hicaz dörtlüsü seslerinin birleşmesinden oluştuğu görülmektedir. Makam dizisinde yer alan sesler ise pestten tize doğru kürdi (yeden), segâh (karar), çargâh, neva, hisar, eviç (güçlü), gerdaniye, sünbûle ve tiz segâh (tiz karar)'dır.

Hüzzam makamı seyri ise Ahmet Selim Teymur'un *Türk Musikisi* isimli eserinde şu şekilde verilmiştir:

“Makâm çıkıcı seyrededir. Çoğunlukla durak ya da güçlüden başlar, hüzzam beşlisinde, sonra dizinin her sesinde gezinir, durak ya da güçlüde geçici kalırlar yapar, dizinin tiz tarafındaki hüzzam ve hicâz beşli ve dörtlüsünde gezinir, dönüşte hüzzam beşlisi perdeleri gösterilerek segâh perdesinde, yedenli de olabilen karara varır. Arada başka geçici geçkiler yapılmasına engel yoktur” (Teymur, s. 221).

Eserdeki perde dağılımları aranağme, giriş ve nakarat bölümleri için ayrı ayrı verilmiştir. Perdelerin eser içindeki vuruş toplamları ve eser ortalamaları da tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Canım Ya Rab* İsimli Eserde Perdelerin Bölümlere Göre, Toplam ve Ortalama Kullanımları

Perde Adı	Aranağme	Zemin	Nakarat	Toplam	Ortalama
	(□)	(□)	(□)	(□)	%
Gerdaniye	0,00	0,00	1,00	1,00	2,08
Eviç	0,34	0,34	2,00	2,68	5,58
Hisar	0,66	0,66	2,00	3,32	6,92

Neva	6,16	6,16	4,50	16,82	35,04
Çargâh	2,34	2,34	1,50	6,18	12,88
Segâh	4,00	4,00	3,50	11,50	23,96
Kürdi	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Sus	2,50	2,50	1,50	6,50	13,54
Toplam	16,00	16,00	16,00	48,00	100,00

Tablo 5 incelendiğinde eserde kullanılan perdelerin hüzzam makamı dizisine ait olduğu görülmektedir. Eserde en çok kullanılan perdeler neva (%35,04), segâh (%23,96) ve çargâh (%12,88) dir. Bu perdelerin kullanım yüzdeleri toplamı %71,88’dir. Bu oran seyrin çoğunlukla bu sesler etrafında gerçekleştiğini göstermektedir. Verilen tanımda makamın seyir kullanım alanı oldukça geniş çizilmiştir. İncelenen eserde hüzzam makamı seyri makamın ilk altı sesi ile sınırlı kalsa da buna rağmen seyirde makama aykırı bir durum yoktur. Bu durumda eserin makamının hüzzam olduğunu söylemek yanlış olmaz.

3.4.2. Sever miydin Ben

Eserin albümde yer alan icrası dinlendiğinde eserin makamsal yapısının uşşak makam seyrine uygunluk gösterdiği varsayılarak bu makamda olup olmadığı analiz edilmiştir. Uşşak makamı dizisi ve dizide yer alan perdelerin adları şu şekildedir:

Uşşak Makâmı Dizisi



Şekil 2. Uşşak Makâmı Dizisi ve Dizide Yer Alan Perdelerin Adları

Şekil 2 incelendiğinde uşşak makamı dizisinin dügâh perdesi üzerindeki uşşak dörtlüsü ve neva perdesi üzerindeki buselik beşlisinin birleşiminden oluştuğu görülmektedir. Makam dizisinde yer alan sesler ise pestten tize doğru rast (yeden), dügâh (karar), segâh, çargâh, neva (güçlü), hüseyri, acem, gerdaniye ve muhayyer (tiz karar)’dir.

Uşşak makamı seyri ise Murat Aydemir’in *Türk Müziği Makam Rehberi* isimli eserinde “seyir karakteri çıkıcı olduğu için makama yerinde uşşak çeşni ile başlanır. Bir diğer alternatif de güçlü neva perdesi civarından seyre başlamaktır. Fakat seyre neva perdesi civarından başlandığında hemen uşşak dörtlüsüne yönelmek gerekir” şeklinde verilmiştir (Aydemir, s. 108).

Eserdeki perde dağılımları aranağme, giriş ve nakarat bölümleri için ayrı ayrı verilmiştir. Perdelerin eser içindeki vuruş toplamları ve eser ortalamaları da tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sever miydim Ben İsimli Eserde Perdelerin Bölümlere Göre, Toplam ve Ortalama Kullanımları

Perde Adı	Aranağme	Zemin	Nakarât	Toplam	Ortalama
	♩	♩	♩	♩	%
Muhayyer	0,50	0,50	0,75	1,75	1,56
Gerdaniye	0,50	1,75	0,25	2,50	2,23
Eviç	0,00	1,25	0,00	1,25	1,12
Acem	1,00	1,00	1,25	3,25	2,90
Hüseyinî	2,00	11,00	3,75	16,75	14,96
Nevâ	7,00	11,25	7,00	25,25	22,54
Çargâh	7,25	9,75	6,50	23,50	20,98
Segâh	8,00	4,25	4,50	16,75	14,96
Dügâh	2,50	5,75	5,50	13,75	12,28
Rast	0,75	0,00	0,50	1,25	1,12
Sus	2,50	1,50	2,00	6,00	5,36
Toplam	32,00	48,00	32,00	112,00	100,00

Tablo 6 incelendiğinde eserde kullanılan perdelerin uşşak makamında kullanıldığı görülmektedir. Uşşak dizisinde yer almayan fakat eserde kullanılan eviç perdesinin eserin tamamında 1,25 vuruş kullanıldığı ve esere oranının %1,12 olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Bunun eser içerisinde kullanılan hüseyini geçkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Eserde en çok kullanılan perdeler neva (%22,54), çargâh (%20,98), hüseyini ve segâh (%14,96) ve dügâh (%12,28)'dir. Bu perdelerin kullanım yüzdeleri toplamı %85,72'dir. Bu oran seyrin çoğunlukla bu sesler etrafında gerçekleştiğini göstermektedir. Yapılan uşşak makam tanımında seyrin çıkıcı olduğu, seyrin güçlü civarından başlasa dahi karar civarına yönlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Buradan karar civarındaki seslerin önemli olduğu kanısına varılabilir. Eserin seyrinin karar perdesi civarındaki seslerde (dügâh, segâh, çargâh, neva ve hüseyini) yoğunlaşması verilen makam tanımıyla örtüşmektedir. Yapılan analizler eserin makamının uşşak olduğunu göstermektedir.

3.4.3. Kibar Sevgilim

Güfteye göre eserin isminin *Kibar Sevgilim* olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Aziz Eken'e ait ve bir Oturak Aleminde çekildiği düşünülen bir videoda besteci eserin makamının uşşak olduğunu belirtse de eserin makamının muhayyerkürdi olduğu düşünülmektedir. Muhayyer kürdi makamının dizisi ve dizide yer alan perdelerin adları Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Muhayyer Kürdi Makâmı Dizisi ve Dizide Yer Alan Perdelerin Adları

TDV İslam Ansiklopedisinde yer alan tanımda muhayyer kürdi makamı için müellifi İsmail Hakkı Özkan “bu makam da gruptaki diğer makamlar gibi inici bir seyir takip eder ve düğâh perdesinde karar verir. Makamın asıl yapısı muhayyer makamı dizisinin sonuna bir kürdi dörtlü, beşli veya dizi parçasının eklenmesiyle oluşmuştur. Bu durumda muhayyer makamının icrasından sonra düğâh perdesinde kürdî ile karar verildiğinde muhayyer-kürdî makamı meydana gelir” tanımını yapmaktadır (TDV sözlük). Yılmaz Öztuna ise muhayyer kürdi makamı için şunları söylemiştir:

“Bugünkü piyasa bestekârları adeta inici bir kürdi makamı gibi kullanmakta ve muhayyerle başlangıç yok olmaktadır. Makam, muhayyer makamına bir kürdi dörtlüsü eklenmesiyle yapılmıştır ve bu dörtlü ile karar verir. Durak ve güçlü -aynen muhayyerde olduğu gibi- düğâh ve hüseyinî perdeleridir (Öztuna, s. 62).

Eserdeki perde dağılımları aranağme, giriş ve nakarat bölümleri için ayrı ayrı verilmiştir. Perdelerin eser içindeki vuruş toplamları ve eser ortalamaları da tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 7. Kibar Sevgilim İsimli Eserde Perdelerin Bölümlere Göre, Toplam ve Ortalama Kullanımları

Perde Adı	Aranağme	Zemin	Nakarat	Toplam	Ortalama
	(♩)	(♩)	(♩)	(♩)	%
Muhayyer	9,25	10,25	1,50	21,00	20,19
Gerdaniye	5,50	4,37	2,25	12,12	11,65
Acem	4,50	2,87	2,25	9,62	9,25
Hüseyinî	7,75	4,76	4,75	17,26	16,60
Nevâ	6,50	0,25	6,49	13,24	12,73
Çargâh	5,00	0,00	5,01	10,01	9,63
Kürdi	2,75	0,00	2,75	5,50	5,29
Dügâh	2,50	0,00	4,50	7,00	6,73
Rast	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Sus	4,25	1,50	2,50	8,25	7,93
Toplam	48,00	24,00	32,00	104,00	100,00

Tablo 7 incelendiğinde eserde kullanılan muhayyer kürdi makam seyri inici kürdi seyirinden ibarettir. Fakat Öztuna'nın eserinde bahsettiği gibi muhayyer perdesinden başlamayan bir seyir söz konusu değildir (Bkz. Ek 6). Eserde en çok kullanılan perdeler muhayyer (%20,19), hüseyini (%16,60), neva (12,73) ve gerdaniye (%11,65)'dir. Güçlü perdesi ve üzerindeki perdelerin kullanım yüzdeleri toplamı %57,69'dur. Bu oran seyirin çoğunlukla bu sesler etrafında gerçekleştiğini göstermektedir. Bu perdelerin yoğun kullanılması ve ilk iki sırada muhayyer ve hüseyini perdelerinin olması Öztuna'nın muhayyer kürdi makamı için söyledikleriyle örtüşmektedir. Zemin bölümünde düğâh perdesi üzerindeki kürdi beşlisi seslerinin (düğâh, kürdi, çargâh, neva ve hüseyini) neredeyse hüseyini perdesi dışında kullanılmadığı görülmektedir. Bu sesler aranağme ve nakarat bölümlerinde kullanılmıştır. Eserin aranağmesi makamın seyrini bütüncül olarak göstermektedir. Aranağmede dizinin seslerinin tamamını görülmesi bu bilgiyi desteklemektedir. Eser makamın seslerini kullanması ve seyir özelliklerini karşılaması yönünden muhayyer kürdi makamına uygunluk göstermektedir.

4. Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda Konyalı Udi Besteci Aziz Eken'in Konya Oturak Alemlerine geleneğine icracı ve besteci olarak önemli katkılarda bulunduğu sonucuna varılmıştır. Bestecinin hayatına dair bilgiler tespit edilmiştir. Bestecinin Oturak Alemlerine katkı olarak niteleyebileceğimiz *Tokat Yaylası* isimli bir albüm yaptığı anlaşılmıştır. Albümde yer alan 13 eserden onunun THM repertuarında yer aldığı sonucuna varılmıştır. Eserlerden dokuz tanesinin yöresinin Konya ve civarındaki iller, bir tanesinin yöresinin ise Şanlıurfa olduğu tespit edilmiştir. Albümünde ve Oturak Alemler icralarında Konya ve çevresindeki yöre eserlerine yer verdiği ve bu kültüre önemli katkılarda bulunduğu anlaşılmıştır. Ayrıca Aziz Eken'in hüzzam, uşşak ve muhayyer kürdi makamlarında üç şarkısının bulunduğu sonucuna varılmıştır. Eserlerinin dört ve altı bölümlü güftelerden oluştuğu, geleneksel anlamda makam ve form kaidelerine uygun olduğu ve besteleme geleneğine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Öneriler

Konya Oturak Alemlerine geleneği bağlamında hazırlanan bu çalışma için literatür incelendiğinde çalışma sayısının kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu alanda gerek besteci ve icracı bazında gerekse genel perspektifle çalışmaların yapılması gerektiği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Algı, S. (2020). *Ahmet Özdemir Türkülerinin Analizi*. Eğitim Yayınevi.
- Aydemir, M. (2020). *Türk Müziği Makam Rehberi*. Pan.

- Der, M., & Mak, M. (2022). Oturak Âlemlerinden Barana Sohbetlerine Dönüşüm. Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 4(9), 655-680. <https://doi.org/10.47994/usbad.1127827>
- Eken, A. (1986). *Kibar Sevdiğim* (Ses Kaydı). https://youtu.be/JTTwfhDbruE?si=19W308_L1ULrywwX
- Eken, A. (1986). *Kibar Sevdiğim* (Ses Kaydı). https://www.youtube.com/watch?v=jstj8a1mcds&list=rjstj8a1mcds&start_radio=1
- Eken, A. (1986). *Sever miydım Ben* (Ses Kaydı). <https://youtu.be/-xpdooaha4w?si=kosvkyfetxbeukly>
- Eken, A. (2024). *Tokat Yaylası* (Albüm). https://youtube.com/playlist?list=plvuq71_6txgl7g436oku2y01bjdtjrog&si=9scmhdtpvbrkblsn
- Ertürk, N. (2014). *Hocamın Evleri* (Video Kaydı). <https://www.youtube.com/watch?v=6sWCd0LPaz4>
- Kültür ve Turizm Bakanlığı Yaşayan Miras ve Kültürel Etkinlikler Genel Müdürlüğü (2026, 21 Şubat) *UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Listelerinde Türkiye*. <https://yakegm.ktb.gov.tr/TR-345095/unesco-somut-olmayan-kulturel-miras-listelerinde-turkiye.html>
- Nota Arşivleri (2026, 22 Şubat) *Haydi Gıdağ Mersin'e*. <https://www.notaarsivleri.com/NotaMuzik/haydi-gidah-mersinepdf1519303343.pdf>
- Nota Arşivleri (2026, 22 Şubat) *Karpuz Kestim Yiyen Yok*. [https://www.notaarsivleri.com/NotaMuzik/karpuz_kestim_yiyen_yok_\(2\).pdf](https://www.notaarsivleri.com/NotaMuzik/karpuz_kestim_yiyen_yok_(2).pdf)
- Nota Arşivleri (2026, 22 Şubat) *Su Gelir Bulanarak*. https://www.notaarsivleri.com/NotaMuzik/su_gelir_bulanarak.pdf
- Nota Arşivleri (2026, 22 Şubat) *Tokat Yaylasında Yaylayamadım*. https://www.notaarsivleri.com/NotaMuzik/tokat_yaylasinda_yaylayamadim.pdf
- Nota Arşivleri (2026, 22 Şubat) *Vay Bana Vaylar Bana (Süpürgesi Yoncadan)*. https://www.notaarsivleri.com/NotaMuzik/vay_bana_vaylar_bana.pdf
- Nota Arşivleri (2026, 22 Şubat) *Zalım Felek Değirmenin Döndü mü*. https://www.notaarsivleri.com/NotaMuzik/zalim_felek_degirmenin_dondu_mu.pdf
- Özceran, M. [Mustafa Özceran]. (2026, 02, 14). *Konya Türküleri Gödene Mustafa Özceran* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=kdnxcwld0aM&list=RDkdnxcwld0aM&start_radio=1
- Özkan, İ. H. (2020). Muhayyer-Kürdî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde. 22, 02, 2026, <https://islamansiklopedisi.org.tr/muhayyer-kurdi>
- Öztuna, Y. (2006). *Türk Müsikîsi: Akademik Klasik Türk San'at Müsikîsi'nin Ansiklopedik Sözlüğü II. Cilt (M-Z)*. Orient Yayınları.

- Öztürk, A. O., Tan, A., Turhan, S. (2007). *Konya Halk Müziği: Yeşil Olur Şu Konya'nın Meram'ı*. Ötüken.
- Repertükül (2026, 20 Şubat) Bağa girdim üzümüne. <https://www.repertukul.com/baga-girdim-uzume-3612>
- Repertükül (2026, 20 Şubat) Gitme Bülbül. <https://www.repertukul.com/gitme-bulbul-gitme-bahar-eristi-1598>
- Sakman. M. T. (2001). *Dünden Bugüne Konya Oturakları*. Milenyum.
- Semiz Y., & Toplu G. (2018). Bir Köylü Milletvekili Mustafa Lütfi Eken. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 4(13), 783-792.
- Sıvacı, A. (2019). *Kayseri'den Kopan Türkü: Ahmet Gazi Ayhan'ın Hayatı*. Kayseri Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları.
- Tarım, Y. G. (2021). Konya oturak âlemi ve oturak türküleri'nin müzik bileşenleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe üniversitesi.
- Teymur, A. S. (2010). *Türk Musikisi*. Pan.
- Uslu Bülbül, Z. (2024). Konya/Hüyük Budak Köyündeki Köy Odalarının Mekânsal Ve Kültürel Açıdan İncelenmesi. *Tüba-Ked Türkiye Bilimler Akademisi Kültür Envanteri Dergisi*, 29, 127-146. <https://doi.org/10.22520/tubaked.1246163>
- Yavaşca A. (2002). *Türk Mûsikîsi'nde Kompozisyon ve Beste Biçimleri*. Türk Kültürüne Hizmet Vakfı.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin.

EKLER

Ek 1. *Canım Ya Rab* İsimli Eserin El Yazma Notası

Usul : *Wazze* Makamı : *Hüzzam* *Canım yarab-* Sözü : *Aziz "ekem" besle "u" u*

A r a n a ğ m e

Bu nim gâi lîm son ba har mi ilk ba har da gîl so lur mi

bu sâde rin gen ka rar mi kur tar be ni ca nim ya rab

bu ne a cı bir is di rap

Tâe el lîm bir gi ge şa .. rab.. bu nim kal bim za der na rab

Çenim gâilim son baharım ilkbaharda gül salarım
Bu sözlerim son baharım kurtar beni canım yarab
Bu ne acı bir vâdirdi kurtar beni canım yarab
Gekilimi böyle hayat TANRIM beni baştan yarat
Yokmu başka birşeyin rahmet kurtar beni canım yarab
Bu kısım en son hoş langış taki gibi çalınıp söylenebilir

Ek 2. *Canım Ya Rab* İsimli Eserin Finale Programında Yazılmış Notası

Hüzzam Şarkı Canım Ya Rab

Usul: Düyek

Beste: Aziz Eken

Güfte: Aziz Eken

ARANACME

Be nim gön lüm son ba har mı ilk ba har da gül so lar mı
Çe ki lir mi böy le ha yat tan rım be ni baş tan ya rat

Bu söz le rin son ka rar mı kur tar be ni ca num Ya Rab SON
Yak mu ba na bir gün ra hat kur tar be ni ca nim Ya Rab

SAZ


Te sel lim bir şi şe şa rab be nim kal bım za ten ha rab

Bu ne a cı bir ız dı rab kur tar be ni ca num Ya Rab

Benim gönlüm ilkbahar mı sonbaharda gül solar mı
Bu sözlerin son karar mı kurtar beni canım Ya Rab
Tesellim bir şişe şarab benim kalbim zaten harab
Bu ne acı bir ızdırab kurtar beni canım Ya Rab
Çekilir mi böyle hayat tanrım beni baştan yarat
Yok mu bana bir gün rahat kurtar beni canım Ya Rab

NOT: Eserin beste ve güftesi Konya 5. Notaliğince, 12.12.1985 tarih ve 48023 tasdik numarası ile Aziz Eken adına tescil edilmiştir.

Ek 3. Sever miydim Ben İsimli Eserin El Yazma Güftesi

Severmiydim ben
Bir bahar günüydü sevmiştim seni
Kış olunca neden terkettin beni
Jeyla mecnun misali sevmiştim seni
Perişan ettin beni zalim sergilim.
Vefasızın sen insafsızın sen
böyle olduğunu bilsem severmiydim
X X X X
Sonsuz umitlerle sevmiştim seni
yaktın zalim harab ettin sen beni
gül diye tutmuşum meğer diken
seven unutturmuş gönülden seveni X
Vefasızın sen, insafsızın sen
böyle olduğunu bilsem severmiydim.
X X
en sonunda zalim yaptın oyunu X
nereden bilirdim gerçek hüyunu
daha kimlere oynadın sen bu oyunu
çenç yaşında büktün benim boynumu
Vefasızın sen, insafsızın sen,
böyle olduğunu bilsem severmiydim
X X X X


Ek 4. Sever miydim Ben İsimli Eserin Finale Programında Yazılmış Notası

Uşşak Şarkı
Sever miydim Ben

Usul: Düyek

Beste/Güfte: Aziz Eken



Ek 4. Sever miydim Ben İsimli Eserin Finale Programında Yazılmış Notası (Devamı)

Ve fa sız sin sen SAZ
in saf sız sin sen böy le ol du
ğ u nu bil sem se ver miy dim ben SAZ SON

*Bir bahar günüydü sevmiştim seni
Kış olunca neden terkettin beni
Leyla Mecnun misali sevdim ben seni
Perişan ettin beni zalim sevgilim
Derbeder ettin beni kalpsiz sevgilim*

*Sonsuz ümitlerle sevmiştim seni
Yaktın zalim harab ettin sen beni
Gül diye tutmuşum meğer diken
Seven unuttur mu gönülden seveni*

*En sonunda zalim yaptın oyunu
Nereden bildim gerçek huyunu
Daha kimlere oynadın sen bu oyunu
Genç yaşında büktün benim boynumu
Küçüktüm büktün benim boynumu*

NAKARAT

*Vefasızsın sen insafsızsın sen
Böyle olduğunu bilsem sever miydim ben*

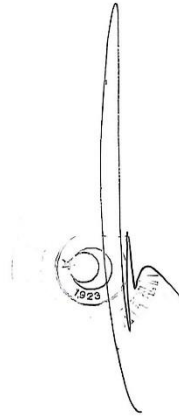
NOT: Eserin beste ve güftesi Konya 5.Noterliğince, 12.12.1985 tarih ve 48023 tasdik numarası ile Aziz Eken adına tescil edilmiştir.

Ek 5. Kibar Sevgilim İsimli Eserin El Yazma Güftesi

Kibar Sevgilim
mehtubunu alır almaz gözüüm yaşardı,
ölüme gidelim desem yine koşardı
görür görmez halim hatırım sorardı,
Şimdi Neredesin Kibar Sevgilim-

Bu acı günler hiç bitmiyecekmi
Eller gibi bülbülümüz ötmeyecekmi
Bu yalnızlık mahşeredeki bitmiyecekmi
Şimdi Neredesin Kibar Sevgilim-

X
Yazınur Kara yazılmış yarım ne yapısın
Beni imuturta gönlüm Emeni tapsın
Herkes yaptığından Kendi utansın
Bizim hesabımız mahşere kalısın



Aziz Eken
Aziz Eken

Ek 6. *Kibar Sevgilim* İsimli Eserin Finale Programında Yazılmış Notası

Muhayyer Kürdi Şarkı

Kibar Sevgilim

Usul: Sofyan

Beste: Aziz Eken

Güfte: Aziz Eken



ARANAĞME



Mek tu bu nu a lır al maz gö züm ya şar dı SAZ

Ek 6. Kibar Sevgilim İsimli Eserin Finale Programında Yazılmış Notası (Devamı)

Ö lü me gi de lim de sem yi ne ko şar_ di SAZ. _____

Gö rür gör mez ha_ lim hat rım so rar dı. _____ Şim di ne re de_ sin

ki bar_ sev gi_ lim SAZ. _____ Gö rür gör mez ha_ lim

hat rım so rar dı. _____ Şim di ne re de_ sin ki bar_ sev gi_ lim SON

Mektubunu alır almaz gözüm yaşardı
Ölüme gidelim desem yine koşardı
Görür görmez halim hatrım sorardı
Şimdi neredesin kibar sevgilim

Bu acı günler hiç bitmeyecek mi
Eller gibi bülbülümüz ötmeyecek mi
Bu yalnızlık mahşere dek bitmeyecek mi
Şimdi neredesin kibar sevgilim

Yazımız kara yazılmış yarım ne yapsın
Seni unutmuşta gönlüm ele mi tapsın
Herkes yapığından kendi utansın
Bizim hesabımız mahşere kalsın

NOT: Eserin beste ve güftesi Konya 2.Noterliğince, 17.05.1979 tarih ve 16834 tasdik numarası ile Aziz Eken adına tescil edilmiştir.

Ek 7. 17.05.1979 Tarihli Noter Evrakı

Türkiye Cumhuriyeti

№ 1683
Cilt No. 3
Yev No.

T. C.	<u>TASLİ KAZIM</u>
KONYA	
İKİNCİ NOTERİ	
KAZIM TÜZÜN	
HÜKÜMET ALANI NO. 9	
TİP. : 11421	

Bin dokuz y... ye taig dokuz yıla mayıs ayında on
on vedinci perşembe günü 17.5.1979

Buğün Konya ilinin Kuzeybatı ilçesinde yerleşen 21.4.1970
sayılı ve 48600 sayılı ve fotoğraflı ehliyeti ibraz eden
Kazım Tüzün mahallesinde 144 hanede nüfusa kayıtlı
ve aynı mahallede ilçe sokağı no:24 evde oturur Abdin
oğlu 1954 de Kezban ilçesinde doğmuş AZİZ EKEM noterliğinizde
gelerek sözlü ve yazılı olarak kendisine ait bulunan
Arabesko (Arabesko) mülkünden olan (İHAHERİ KALDI, ÇEKİLİ
MÜNEN LİLİ, Yuvama Yakov, SAĞLARI AGARLIŞ, VERASIZ,
DENE DÜNYASI ve KIBAR S...) unvanla Yedi adet Arabesko
mahallemdeki sarkılarının satılmasına başlayacağından bunların
bana ait olduğunu ve hiç bir kimsenin sözünde, müzaidinde
ve ihtisasında alaka bulunmadığını beyan eder ve düzen-
lenecek işbu zabıt varakasına birer nüshasının eklenssek
tasdikli olarak ve birer nüshasında zabıt varakası ile
noterliğinizde saklanması talep ederim dedi. soruldu
hiç bir zaman şahsım (özümde) Bana bulunmadığını bundan
sonra okunup satılmasına razı edileceğini ve başka tesbiti icap
eden bir hal olmadığının beyan etti, okunan işbu zabıt vara-
kasa okları dahil olmak üzere hep birlikte imza edildi.
Bin dokuz y... ye taig dokuz yıla mayıs ayında on
perşembe günü 17.5.1979
Tesbitli isteyen Katip Konya ikinci noteri
AZİZ EKEM Muxi Küçükçalak Kazım Tüzün
imza imza resmi mühür ve imza
17.5.1979 tarih ve sayılı aslının aynıdır
Konya ikinci noteri
Kazım Tüzün

Değerlendirme pulu
bedeli ile .
Harç pulu ve Damga Vergisi
bedelleri Vergi dairesine yatı-
rılmak üzere mahzuz karışı-
lı Tahsil edilmiştir.

CUMHURİYET İDEOLOJİSİNİN KIRSALDA İNŞASI: KÖY HALK KIRAATI ÜZERİNDEN DİLSEL TEMSİLLER¹**Arife Göknur PARLAK²**

Parlak, A. G. (2026). Cumhuriyet ideolojisinin kırsalda inşası: Köy halk kıraati üzerinden dilsel temsiller, *Diyalektolog Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, ss.29-45

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, 1928 yılında Millet Mektepleri kapsamında yayımlanan Köy Halk Kıraati adlı eseri merkeze alarak erken Cumhuriyet döneminde kırsal toplumsal yapı üzerinden inşa edilen “makbul yurttaş” anlayışını ortaya koymaktır. Araştırma nitel yaklaşım çerçevesinde tasarlanmıştır; veri kaynağı olarak Köy Halk Kıraati kitabı doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen veriler tematik analiz yoluyla çözümlenmiş, bulgular söylem-tarihsel yaklaşım doğrultusunda yorumlanmıştır. Bulgular, yurttaşlığın hak temelli bir öznellikten ziyade görev, fedakârlık ve devlete bağlılık ekseninde yapılandırıldığını; rasyonellik, çalışkanlık ve kalkınmacı söylemin kırsal modernleşmenin temel dayanakları olarak sunulduğunu göstermektedir. Ayrıca kadınların hem üretimde hem de kamusal dönüşümde aktif özneler olarak temsil edildiği görülmektedir. Tartışma bölümünde bulgular, erken Cumhuriyet’in ulus inşa ve modernleşme hedefleri bağlamında değerlendirilmiştir. Sonuç olarak Köy Halk Kıraati kırsal alanda yurttaşlık bilincini ve Cumhuriyet ideolojisini eğitim yoluyla toplumsallaştıran önemli bir pedagojik ve ideolojik metin olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Köy Halk Kıraati, erken Cumhuriyet dönemi, yurttaşlık inşası, eğitim ve ideoloji

THE CONSTRUCTION OF REPUBLICAN IDEOLOGY IN RURAL CONTEXTS: LINGUISTIC REPRESENTATIONS IN VILLAGE PUBLIC READING

ABSTRACT: The purpose of this study is to examine the concept of the “acceptable citizen” constructed through the rural social structure of the Early Republican period, with specific reference to the Village Public Reading (Köy Halk Kıraati) textbook published in 1928 within the framework of the Nation Schools (Millet Mektepleri). The research was designed within a qualitative approach, and the Village Public Reading textbook was analyzed as the primary data source using document analysis. The data were examined through thematic analysis, and the findings were interpreted in line with the discourse-historical approach. The findings indicate that citizenship was constructed not as a rights-based subjectivity but rather along the axes of duty, sacrifice, and loyalty to the state. Rationality, diligence, and developmentalist discourse were also presented as fundamental pillars of rural modernization. In addition, women were

¹ Bu çalışma TÜBİTAK-122K971 numaralı 1001 projesi kapsamında desteklenmiş olup *Yüzyılım İlk Çeyreğinde İlkokul Ders Kitaplarında Kadın İmgesi* (1908-1928) başlıklı tez çalışmasına dayanmaktadır.

² Adıyaman Üniversitesi Yakın Çağ Tarihi, e-posta: agoknurprlk@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3533-863X

represented as active subjects in both production processes and public transformation. In the discussion section, the findings are evaluated within the broader context of the nation-building and modernization goals of the Early Republic. Overall, Village Public Reading can be regarded as a significant pedagogical and ideological text that contributed to the socialization of citizenship consciousness and Republican ideology in rural areas through education.

Keywords: Village Public Reading, early Republican period, citizenship construction, education and ideology.

GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş süreci yalnızca monarşik bir siyasi yapının yerini cumhuriyet rejiminin almasıyla sınırlı olmayan aynı zamanda toplumsal, kültürel ve zihinsel dönüşümü hedefleyen kapsamlı bir modernleşme projesi olarak değerlendirilmelidir. Cumhuriyet'in kurucu kadroları Osmanlı Devleti'nden devralınan çok katmanlı ve heterojen toplumsal yapıyı, laiklik ve milliyetçilik ilkeleri doğrultusunda yeniden biçimlendirmeyi amaçlamıştır (Zürcher, 2025). Bu bağlamda yeni rejim, bireyin devletle kurduğu ilişkiyi köklü biçimde dönüştürmüştür; "kul" anlayışının yerine, hak ve ödevleri tanımlanmış "vatandaş" kavramını yerleştirmeyi hedeflemiştir (İnal, 2025).

Bu dönüşüm sürecinde eğitim Cumhuriyet ideolojisinin topluma aktarılmasında önemli bir rol üstlenmiştir. Eğitim yalnızca bireylere okuma-yazma becerisi kazandıran bir alan olarak değil aynı zamanda yeni rejimin değerlerini, normlarını ve toplumsal hedeflerini içselleştirecek bireyler yetiştiren ideolojik bir aygıt olarak konumlandırılmıştır (Althusser, 2019). Nitekim erken Cumhuriyet döneminde eğitim politikaları ulus-devlet inşa sürecinin temel bileşenlerinden biri olarak ele alınmış okullar ve ders kitapları bu sürecin en etkili araçları haline gelmiştir (Şahin, 2024a; Şahin, 2024b; Şahin, 2024c).

1924 yılında Halifelik'in kaldırılmasıyla birlikte din temelli siyasi otoritenin kamusal alandaki belirleyici etkisi azaltılmış bu gelişme, laikleşme sürecinin önemli bir dönüm noktası olmuştur. Ardından 1928 harf değişikliği ile Arap alfabesinin yerine Latin temelli Türk alfabesinin kabul edilmesi, yalnızca teknik bir yazı değişikliği değil aynı zamanda kültürel kopuşu ve zihinsel dönüşümü hedefleyen simgesel bir adım haline gelmiştir (Lewis, 2015). Harf değişikliği geniş halk kitlelerinin okuryazarlık sürecine dahil edilmesini zorunlu kılmış ve bu amaçla Millet Mektepleri kurulmuştur (Şahin, 1992).

Millet Mektepleri yetişkin nüfusa yönelik yaygın eğitim kurumları olarak, Cumhuriyet ideolojisinin halka benimsetilmesinde önemli bir işlev üstlenmiştir. Bu kurumlarda kullanılan ders kitapları yalnızca okuma-yazma öğretmeye yönelik teknik materyaller olmaktan ziyade yeni rejimin siyasi, toplumsal ve kültürel değerlerini aktaran ideolojik metinler niteliği de taşımaktadır (Kaplan, 2019). Bu çerçevede hazırlanan Köy Halk Kırtaati (Maarif Vekaleti, 1928) ve Şehir Kırtaati (Maarif Vekaleti, 1929) kitapları, erken Cumhuriyet'in ideal vatandaş anlayışını yansıtan temel kaynaklar arasında yer almaktadır.

İncelenen kıraat kitaplarının köy ve şehir bağlamlarında farklı hedef kitlelere yönelik olarak tasarlandığı buna bağlı biçimde içerik, dil ve anlatım stratejilerinin çeşitlendirildiği görülmektedir. Köy Halk Kıraati kitabında okurla dolaylı bir ilişki kuran hikayeleştirme temelli anlatımın daha baskın olduğu buna karşılık Şehir Kıraati kitabında doğrudan bilgi aktarımına dayalı daha açık ve didaktik bir söylemin öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşma erken Cumhuriyet döneminde yurttaşlık inşasına yönelik pedagojik yaklaşımların hedeflenen toplumsal bağlama göre biçimlendirildiğine işaret etmektedir. Söz konusu bulgular ulus inşa süreçlerinin tek tip uygulamalardan ziyade farklı toplumsal kesimlere uyarlanmış eğitimsel stratejiler aracılığıyla yürütüldüğünü vurgulayan yaklaşımlarla örtüşmektedir (Anderson, 2015).

Erken Cumhuriyet modernleşmesi, yalnızca kurumsal ve hukuksal düzenlemelerle sınırlı bir dönüşüm süreci olarak değil; gündelik hayat pratiklerini, ahlaki normları ve yurttaşlık bilincini yeniden yapılandırmayı hedefleyen bütüncül bir zihniyet projesi olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda eğitim metinleri, özellikle kırsal toplumsal yapıya yönelik olarak tasarlanan halk eğitimi materyalleri, yeni rejimin ideolojik önceliklerinin ve pedagojik hedeflerinin somutlaştığı temel araçlar arasında yer almaktadır. Millet Mektepleri seferberliği çerçevesinde 1928 yılında yayımlanan Köy Halk Kıraati adlı eser de erken Cumhuriyet döneminde ulus devletin kırsal alanlarda toplumsal yaşamı düzenlemeye, belirli davranış ve tutumları teşvik etmeye ve bireyleri yeni rejimin normatif değerleri doğrultusunda yönlendirmeye yönelik pedagojik yaklaşımlarını yansıtan çok katmanlı bir metin olarak değerlendirilmelidir.

Bu çalışmanın temel amacı, söz konusu eseri merkezine alarak erken Cumhuriyet döneminde kırsal toplumsal yapı üzerinden inşa edilmeye çalışılan “makbul yurttaş” anlayışını incelemektir. Araştırma, bu yurttaşlık tahayyülünün hangi ideolojik öncüller, pedagojik hedefler ve söylemsel stratejiler doğrultusunda üretildiğini; eğitim metinleri aracılığıyla köy yaşamının gündelik pratiklerine nasıl tercüme edildiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle Köy Halk Kıraati, yalnızca okuma-yazma öğretimini hedefleyen bir halk eğitimi materyali olarak değil, dönemin toplumsal, siyasal ve pedagojik öncelikleriyle doğrudan ilişkili bir ideolojik-pedagojik metin olarak ele alınmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel yaklaşım çerçevesinde yapılandırılmış çok aşamalı bir analiz desenine dayalı olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar toplumsal olguların bağlam içinde ele alınmasına, anlamların ve yorumların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan yaklaşımlar olarak tanımlanmaktadır (Denzin & Lincoln, 2017). Erken Cumhuriyet dönemine ait kıraat kitaplarının pedagojik, ideolojik ve söylemsel boyutlarının çözümlenmesi, nicel ölçümlerden ziyade metinlerin anlam dünyasına odaklanmayı gerektirdiğinden bu çalışma için nitel yaklaşım uygun görülmüştür.

Araştırmanın veri kaynağını Cumhuriyet'in erken döneminde Millet Mektepleri kapsamında hazırlanmış olan Köy Halk Kırtaatı adlı eser oluşturmaktadır. Söz konusu kitap yetişkin eğitimi amacıyla kaleme alınmış olması ve doğrudan halka yönelik bir pedagojik içerik sunması nedeniyle, erken Cumhuriyet döneminin yurttaşlık anlayışı ve ideolojik yönelimlerine ilişkin ipuçları sunan önemli birincil kaynaklardan biri olarak değerlendirilebilir. Çalışma kapsamında kitapta yer alan dilsel içerikler (okuma metinleri, anlatılar, şiirler ve öğretici metinler) analiz edilmiştir.

Araştırma sürecinin ilk aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi yazılı ve görsel kaynakların planlı ve sistematik biçimde incelenmesi yoluyla, söz konusu materyallerin üretildikleri döneme özgü tarihsel, kültürel ve ideolojik anlam katmanlarının çözümlenmesini amaçlayan bir yöntemdir (Bowen, 2009). Bu doğrultuda Köy Halk Kırtaatı kitabı yayımlandığı tarihsel bağlam, hitap ettiği toplumsal kesim ve taşıdığı pedagojik hedefler göz önünde bulundurularak birincil nitelikte tarihsel bir belge olarak ele alınmış metinlerin erken Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları ve yurttaşlık anlayışıyla olan ilişkisi değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise doküman analizi sonucunda elde edilen veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Tematik analiz nitel veriler içerisinde tekrar eden anlam örüntülerinin belirlenmesine ve bu örüntülerin analitik olarak yapılandırılmış temalar altında bir araya getirilmesine olanak tanıyan esnek ve sistematik bir analiz yaklaşımıdır (Braun & Clarke, 2008). Bu aşamada metinler yinelemeli biçimde okunmuş, açık kodlama süreciyle kavramsal bir çerçeve oluşturulmuş ve benzer içeriklere sahip kodlar gruplanarak ana temalar türetilmiştir. Tematik analiz aracılığıyla erken Cumhuriyet ideolojisinin yurttaşlık, çalışma ahlakı, liderlik anlayışı, sağlık söylemi ve toplumsal cinsiyet rolleri gibi temel değerleri pedagojik metinler üzerinden nasıl yapılandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında tematik analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular söylem-tarihsel yaklaşım (discourse-historical approach) çerçevesinde ele alınmıştır. Söylem-tarihsel yaklaşım, söylemleri yalnızca dilsel özellikleriyle sınırlı biçimde incelemek yerine bu söylemlerin üretildiği tarihsel bağlam, iç içe geçtiği iktidar ilişkileri ve taşıdığı ideolojik yönelimlerle birlikte çözümlenmeyi hedefleyen eleştirel bir söylem analizi yöntemidir (Wodak & Meyer, 2012). Bu çerçevede söz konusu kitapta kullanılan dilsel tercih, anlatı kurguları ve normatif söylem örüntüleri erken Cumhuriyet döneminin ulus inşası süreci ve yurttaşlık anlayışıyla ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

1928 yılında gerçekleştirilen harf değişikliğinin ardından Millet Mektepleri teşkilatı kapsamında kırsal nüfusa yönelik olarak hazırlanan Köy Halk Kıraati, yeni alfabeyi öğretmeye yönelik bir okuma materyali olmanın ötesinde, erken Cumhuriyet döneminin eğitim politikaları ve modernleşme söylemiyle ilişkilendirilebilecek bir pedagojik metin olarak değerlendirilebilir. Eserde yer alan hikâye ve didaktik anlatılar, kırsal yaşam uygulamalarına göndermelerde bulunurken aynı zamanda dönemin resmi söylemiyle uyumlu değer ve normların aktarımına zemin hazırlamaktadır. Bu yönüyle kitap, kırsal toplumsal gerçeklik ile Cumhuriyet'in öngördüğü ideal yurttaşlık tasavvuru arasında eğitsel bir arayüz işlevi görmektedir. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen çözümleme, metinlerin içerik ve anlatı yapısının dört temel başlık etrafında biçimlendiğini ortaya koymaktadır.

Görev Temelli Yurttaşlık, Lidere ve Devlete Bağlılık

Araştırma kapsamında incelenen Köy Halk Kıraati adlı eserde yurttaşlık anlayışının, hak temelli bir bireysel talepler bütünü olarak değil devlete ve kurucu lidere yönelik sorumluluk, görev ve sadakat ekseninde yapılandırıldığı görülmektedir. Metinlerde yurttaşlık pasif bir aidiyet biçiminden ziyade, özellikle kriz ve seferberlik anlarında devletin emrine girmeyi gerektiren aktif bir fedakârlık uygulaması olarak kurgulanmaktadır. Bu bağlamda yurttaşlığın nihai sınırı vatan için canını feda etmeye kadar uzanan bir görev bilinciyle tanımlanmaktadır.

Kitabın “Gazi ve Mehmetçik” başlıklı anlatıyla başlaması (s.5), köylünün ulusal kimliğinin kurucu lider figürü etrafında örülen sembolik ve duygusal bir bağ üzerinden inşa edildiğine işaret etmektedir. Mehmetçik figürü aracılığıyla aktarılan anlatılarda, Trablusgarp, Balkan ve Çanakkale savaşlarında en ön safta savaşan köylü asker tasviri ön plana çıkarılmakta vatan savunması, fedakârlık ve itaat kavramları yurttaşlığın temel bileşenleri olarak sunulmaktadır (s.6-7). Bu anlatı kurgusu, yurttaşlığı öncelikle askeri ve ahlaki bir yükümlülük alanı içinde konumlandırmaktadır.

Metinlerde yer verilen Palabıyık ve Muhtar Osman Ağa gibi yerel figürlerin okuma-yazma öğrenme süreçleri de benzer biçimde bireysel bir kazanım olarak değil, devlete karşı yerine getirilmesi gereken ahlaki ve vatani bir sorumluluk olarak çerçevelenmektedir. Bu figürlerin yeni alfabeyle tanışmaları “Gazi Babamızın sayesinde” (s.107) gerçekleşen bir aydınlanma süreci olarak sunulmakta okur-yazarlık, bireyin kendisi için değil, devletin kurtarıcı ve yönlendirici rolü sayesinde mümkün olan bir dönüşüm olarak anlamlandırılmaktadır. Bu yönüyle eğitim, yurttaşlık görevinin merkezi bir unsuru haline getirilmektedir.

Kitapta cehaletle mücadele, doğrudan eski yazıyla ilişkilendirilmekte eski harfler “aşılmaz bir zorluk” olarak betimlenirken köyün ileri gelenleri olan imam ve muhtarın dahi bu yazı karşısında “çıkmaza girmesi”, eski düzenin sürdürülemezliğini simgeleyen bir anlatı işlevi görmektedir (s.11-16). Buna karşılık Yeni Türk Alfabesi köylüyü cehaletten kurtaran ve devletin modernleşme hamlesine katılmayı mümkün kılan bir “kurtuluş” aracı olarak sunulmaktadır. Bu çerçevede yeni alfabeyi öğrenmek, yalnızca kişisel bir gelişim değil halkı “cehalleten kurtarmayı” hedefleyen devlet projesine bilinçli bir biçimde katılma yükümlülüğü olarak temsil edilmektedir.

Metinlerde muhtar, öğretmen ve subay gibi figürler köylüye rehberlik eden ve devletin yereldeki temsilcileri olarak konumlandırılmaktadır. Bu figürlere itaat, yalnızca bireysel bir saygı ilişkisi olarak değil, doğrudan devlete itaati ifade eden bir yurttaşlık pratiği olarak sunulmaktadır. Kanunlara uymak, devlet görevlileriyle iş birliği yapmak ve devletin sunduğu modern araçları benimsemek “medeniyetin” vazgeçilmez gerekleri arasında gösterilmektedir (s.10-109).

Köy Halk Kırtaatı kitabında devlet otoritesinin soyut kurumsal yapılar üzerinden değil, karizmatik bir lider figürü aracılığıyla somutlaştırıldığı görülmektedir. Metnin “Millet Mekteplerinin Başmuallimi Sevgili Reiscumhurumuz Gazi Mustafa Kemal Hazretleri” ifadesiyle başlaması, erken Cumhuriyet dönemi eğitim söyleminde lider figürüne atfedilen merkezi konuma işaret etmektedir. Bu temsil, Mustafa Kemal’in yalnızca siyasal ya da askeri bir önder olarak değil halkın eğitim süreciyle doğrudan ilişkilendirilen, öğretici ve yönlendirici bir figür olarak kurgulandığını düşündürmektedir. Anlatılarda “Paşa” ya da “Gazi Baba” olarak sunulan lider, askerlerini “evlat gibi tutan”, eline geçeni onlarla paylaşan, adil ve fedakâr bir özne olarak betimlenmekte bu babacan imge aracılığıyla yurttaşın devlete bağlılığı zorunlu bir görevden ziyade gönüllü ve duygusal bir sadakat ilişkisi içinde yeniden anlamlandırılmaktadır (s.8). Padişahın halkı kendi rahatı için terk ettiğine ilişkin anlatılarla kurulan karşıtlık, bağlılığın yönünü saraydan yeni devlete ve onun liderine çeviren söylemsel bir kopuşa işaret etmektedir. Bu temsil biçimi, Kaplan’ın (2019) vurguladığı üzere, erken Cumhuriyet döneminde eğitimin siyasal meşruiyetin kurulmasında ve yeni rejimin ideolojik çerçevesinin topluma aktarılmasında üstlendiği işleve paralel olarak değerlendirilebilir, lider figürünün pedagojik bir çerçeve içinde sunulması, dönemin ideolojik yapılanmasıyla ilişkili bir söylemsel yönelim olarak okunabilir.

Bu söylemsel çerçeve içerisinde kitapta kurgulanan yurttaşlık anlayışının askerlik, eğitim, üretim ve sadakat gibi ödevler etrafında biçimlendiği görülmektedir. Devlet, karizmatik lider figürü aracılığıyla köylünün “koruyucusu” olarak temsil edilirken, köylü bu koruyucu yapının sürekliliğini sağlayan “güç kaynağı” ve “sadık nefer” konumunda tanımlanmaktadır. Bu karşılıklı ilişki, yurttaşlığı hak talep eden özerk bir öznellik alanından ziyade, devletin ideolojik ve pedagojik hedefleriyle uyumlu biçimde yapılandırılmış bir sorumluluk rejimi olarak çerçevelenmektedir. Böylece yurttaşlık, bireysel talepler üzerinden değil; devletin modernleşme ve ulus inşa sürecine aktif katılımı esas alan bir görevler bütünü olarak anlamlandırılmaktadır.

Rasyonellik ve Bilimsel Akıl

Köy Halk Kırtaatı kitabında rasyonellik ve bilimsel akıl teması, kırsal yaşamın geleneksel, kaderci ve hurafeye dayalı açıklama biçimlerinin dönüştürülmesine yönelik merkezi bir müdahale alanı olarak öne çıkmaktadır. Metinlerde doğa olayları, hastalıklar, üretim süreçleri ve toplumsal düzen, metafizik nedenler yerine gözleme, akla ve insan müdahalesine dayalı açıklamalarla ele alınmakta böylece seküler ve rasyonel bir dünya görüşünün pedagojik zemini oluşturulmaktadır.

Bu rasyonel dönüşümün en belirgin örneklerinden biri, eski yazı sisteminin temsilinde görülmektedir. Kitapta Arap harflerinin “bir türlü birbirine eklenemediği” ve okuma sürecinin bir “çıkmaza” dönüştüğü anlatılarak, eski yazının işlevsizliği ve karmaşıklığı vurgulanmaktadır

(s.17). Benzer biçimde eski yazılar için kullanılan “eciş bütüş işaretler” ifadesi (s.16), karmaşık, gizemli ve akıl dışı olanın bilinçli biçimde değersizleştirildiğini göstermektedir. Bu söylem aracılığıyla bilgi, yalnızca belirli bir zümrenin erişebildiği kapalı bir alan olmaktan çıkarılmakta herkesin anlayabileceği, öğrenebileceği ve kullanabileceği rasyonel bir düzleme taşınmaktadır.

Yeni Türk Alfabesi ise bu bağlamda kutsallık atfedilen geleneksel bir sistemin karşısına konumlandırılan işlevsel ve “sökülebilir” bir araç olarak sunulmaktadır. Yıllarca öğrenilemeyen eski yazıya karşılık yeni alfabenin kısa sürede kavranabilir olması, bireyin cehaletten kurtuluşunu mümkün kılan rasyonel bir teknoloji olarak çerçevelenmektedir (s.16). Böylece yazı ve dil, metafizik anlamlardan arındırılarak iletişimi ve öğrenmeyi kolaylaştıran bilimsel bir araç haline getirilmektedir.

Rasyonellik teması yalnızca eğitim alanıyla sınırlı kalmamakta, askeri ve yönetsel anlatılarda da belirgin biçimde görünürlük kazanmaktadır. Mustafa Kemal’in savaşlardaki başarısı, mucizevi ya da kaderci açıklamalarla değil “çok akıllı” olması ve “zabitlerden daha iyi kumanda vermesi” ile açıklanmakta askeri zaferler akla, stratejik planlamaya ve rasyonel yönetime dayandırılmaktadır (s.6-8). Bu anlatı liderliği bilimsel düşünme ve planlama kapasitesiyle ilişkilendirerek rasyonel otorite anlayışını pekiştirmektedir.

Kitap genelinde yer alan öğüt ve anlatılarda, olayların ardındaki gerçek nedenlerin vurgulanması da rasyonel düşüncenin yaygınlaştırılmasına yönelik önemli bir söylemsel strateji olarak öne çıkmaktadır. Olayları “kader” ya da “takdir” ile açıklayan geleneksel tevekkül anlayışı yerine, insanın çalışması, akli ve iradesiyle koşulları değiştirebileceği fikri ön plana çıkarılmaktadır. Bu yaklaşım bireyi edilgen bir kader öznesi olmaktan çıkararak sorumluluk alan ve çözüm üreten bir fail olarak konumlandırmaktadır.

Sağlık ve hijyen temalı metinlerde de benzer bir rasyonel söylem inşa edilmektedir. Hastalıkların nedenleri metafizik güçlere değil ihmal, çevresel koşullar ve biyolojik etkenlere bağlanmakta, üfürükçü ve muskacı gibi geleneksel uygulamalar yerine doktora başvurma ve aşı olma önerilmektedir. Özellikle sıtma ile mücadele ve bataklıkların kurutulmasına ilişkin anlatılar, doğanın bilimsel bilgi ve insan müdahalesi yoluyla denetim altına alınabileceği fikrini güçlendirmektedir. Bu çerçevede hastalığın “Allah’tan değil, ihmaldendir” düşüncesi, kaderci açıklamaların yerine bilimsel aklın rehberliğini koyan seküler bir söylem üretmektedir (s.39-41).

Rasyonel aklın gündelik yaşama aktarımı, tarımsal üretim ve zaman yönetimi alanlarında da desteklenmektedir. Karasaban yerine pulluk kullanmanın verimi artıracığına ilişkin anlatılar, geleneksel yöntemlerin sorgulanmasını ve teknik bilginin üretime uygulanmasını teşvik etmektedir (s.45). Benzer biçimde köylünün vaktini kahvehanelerde geçirmek yerine okuma odalarında değerlendirmesi yönündeki telkinler, zamanın bir kaynak olarak görülmesini ve bireyin kendini geliştirmeye yönelmesini hedefleyen rasyonel bir yaşam anlayışını yansıtmaktadır.

Son olarak metinlerde yönetim anlayışı da rasyonel bir çerçevede sunulmaktadır. Padişahın kişisel ve keyfi kararlarıyla çöken eski sistemin karşısına halkın çıkarlarını gözeten, planlı ve hesap verebilir bir devlet yapısı yerleştirilmektedir (s.9). Bu söylem yönetimi

keyfilikten arındırarak akla, kurallara ve kurumsal işleyişe dayalı bir düzen olarak tanımlanmaktadır.

Bu bütüncül çerçeve içinde Köy Halk Kıraati, rasyonellik ve bilimsel aklı yalnızca bireysel bir erdem olarak değil erken Cumhuriyet'in kırsal alanlarda toplumsal dönüşümü gerçekleştirmek üzere kullandığı temel pedagojik araçlardan biri olarak yapılandırılmaktadır.

Çalışkanlık, Üretkenlik ve Kalkınmacı Söylem

Köy Halk Kıraati kitabında çalışkanlık, üretkenlik ve kalkınma temaları, ulusal bağımsızlığın yalnızca siyasal bir kazanım olarak değil, ekonomik ve toplumsal kalkınma ile tamamlanması gereken bir süreç olarak kurgulandığını göstermektedir. Metinlerde “köylü milletin efendisidir” söyleminin alt metni, köylünün bu statüyü ancak çalışkan, üretken ve kalkınmaya katkı sunan bir özne haline gelmesi koşuluna bağlayan bir anlayışla örülmektedir. Bu çerçevede köylü yurttaş, ulusal kalkınmanın asli taşıyıcısı ve süreklilik kazandırıcısı olarak konumlandırılmaktadır.

Kitapta bireysel emek ve çalışma ahlakı, özellikle atasözleri aracılığıyla normatif bir değer alanı içinde sunulmaktadır. “Er olan ekmeğini taştan çıkarır” ifadesi, bireyin geçimini kendi emeğiyle sağlamasını bir erdem olarak yüceltirken (s.56), “Bakarsan bağ olur; bakmazsan dağ olur” sözü üretimde süreklilik, bakım ve emeğin verimlilik üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır (s.56). Benzer biçimde “Çalışmak günü kısaltır, ömrü uzaltır” ifadesi, çalışkanlığı yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda bedensel ve ruhsal sağlıkla ilişkilendirilen bütüncül bir değer olarak sunmaktadır (s.56). “Ne ekersen onu biçersin” ve “Ekmeden biçilmez” gibi ifadeler ise üretim sürecini açık bir neden-sonuç ilişkisi üzerinden tanımlayarak emeği kalkınmanın vazgeçilmez koşulu olarak çerçevelemektedir (s.29).

Bu üretkenlik vurgusu toplumsal cinsiyet bağlamında da kalkınmacı bir söylemle bütünleştirilmektedir. Türk kadınının tarlada çalışması, ineği sağması, yağ ve yoğurt yaparak ev ekonomisine katkıda bulunması, yalnızca bireysel fedakârlık olarak değil, “hayır” ve “bereket” kavramlarıyla ilişkilendirilerek milli üretime katkı sağlayan bir emek biçimi olarak sunulmaktadır (s.34-35). Bu anlatılar aracılığıyla kadın emeği, ulusal kalkınmanın görünmez bir tamamlayıcısı değil, doğrudan taşıyıcı unsurlarından biri haline getirilmektedir.

Kitapta kalkınmacı söylem, yalnızca bireysel çalışma ahlakıyla sınırlı kalmamakta devlet öncülüğünde yürütülen altyapı ve bayındırlık hamleleriyle desteklenmektedir. Cumhuriyet ile birlikte düşman tarafından yıkılan köylerin yeniden kurulması ve memleketin her tarafının “demir yolları ile döşenmeye” başlanması, kalkınmanın somut ve fiziksel göstergeleri olarak sunulmaktadır (s.13). Bu anlatılar, ilerlemenin rastlantısal değil, planlı ve örgütlü bir devlet iradesiyle mümkün olduğu fikrini pekiştirmektedir.

Kalkınmanın temel dayanaklarından biri olarak bilimsel ve teknik bilgi öne çıkarılmaktadır. Metinlerde memleketin artık masallarla değil; “toprağın nasıl ekilip biçileceğini, madenin nasıl çıkarılıp işleneceğini” öğrenerek ilerleyeceği vurgulanmakta, kalkınma bilgi temelli bir dönüşüm süreci olarak tanımlanmaktadır (s.15). Bu anlayış, tarımda modernleşme anlatılarıyla somutlaştırılmaktadır. Gazi'nin Ankara'daki çiftliğin “makine ile sürülmesi” köylüye modern tarım teknikleri konusunda örnek teşkil eden bir model olarak

sunulmakta geleneksel yöntemlerin yerini verimlilik odaklı teknik uygulamaların alması gerektiği ima edilmektedir (s.45).

Fikri kalkınma, ekonomik kalkınmanın ayrılmaz bir bileşeni olarak ele alınmaktadır. Türk halkının “cahillikten kurtulması” için Yeni Türk Alfabesinin kabul edilmesi ve halkın kısa sürede okuma-yazma öğrenmesi, toplumsal ilerlemenin temel şartı olarak sunulmaktadır (s.16-17). Okuma-yazma, bu bağlamda yalnızca kültürel bir kazanım değil; hesap kitap yapabilme, üretimi planlayabilme ve modern ziraat usullerini öğrenebilme gibi doğrudan ekonomik faydalarla ilişkilendirilmektedir.

Kalkınmacı söylem doğal kaynakların korunmasıyla da ilişkilendirilmektedir. Ormanların bilinçsizce yok edilmesinin ırmakları kuruttuğu ve tarlaları çoraklaştırdığına dair anlatılar, doğanın korunmasını tarımsal verimlilik ve sürdürülebilir kalkınma açısından hayati bir gereklilik olarak sunmaktadır (s.30-31). Bu yaklaşım, kalkınmanın sınırsız tüketim değil; bilinçli kullanım ve planlama gerektiren bir süreç olduğu fikrini desteklemektedir.

Son olarak kitapta kurumsal modernleşme kalkınmanın ideolojik ve yapısal boyutunu tamamlayan bir unsur olarak ele alınmaktadır. “Tembel yatağı” olarak nitelendirilen eski kurumların (tekke ve medreseler) kapanması ve her tarafta modern mekteplerin açılması, ilerlemenin önündeki engellerin kaldırılması olarak sunulmaktadır (s.14). Büyük Millet Meclisi ve yeni devlet kurumları ciddiyet, düzen ve halk yararına çalışma ilkeleriyle temsil edilerek eski düzenle keskin bir karşıtlık içinde konumlandırılmaktadır (s.39-41).

Bu bütüncül çerçevede Köy Halk Kıraati çalışan, üretken ve kalkınmaya katkı sunan köylü yurttaşı toprağını verimli işleyen, zamanını boşa harcamayan ve ulusal ekonomiye katma değer sağlayan bir “ekonomik nefes” olarak kurgulamakta; bireysel emek ile ulusal kalkınma arasında doğrudan bir bağ kurmaktadır.

Kamusal Alanın Aktif Öznesi Olarak Kadın

Köy Halk Kıraati kitabında kadın temsili tek boyutlu ya da yalnızca aile içi rollerle sınırlı bir çerçevede ele alınmamakta aksine kadının kamusal alanın aktif bir öznesi olarak toplumsal dönüşüm sürecine çok yönlü biçimde dahil edildiği bir anlatı kurgusu sunulmaktadır. Metinlerde kadın, kimi zaman doğrudan dönüştürücü ve yönlendirici bir figür, kimi zaman ise bu dönüşümü içselleştirerek gönüllü biçimde taşıyan bir toplumsal aktör olarak konumlandırılmaktadır.

Bu temanın erken ve güçlü örnekleri Milli Mücadele bağlamında sunulan kadın anlatılarında görülmektedir. Muharebeler sırasında top arabalarını dağlardan aşırarak, cephaneleri sırtında taşıyan Türk kadınları, vatan savunmasının yalnızca erkeklere ait bir görev olmadığını gösteren aktif öznellikler olarak betimlenmektedir (s.35). Benzer biçimde Kezban karakteri, “becerikli ve gözü pek” bir kadın olarak düşman nöbetçilerine fark ettirmeden cephaneliğin yerini tespit eden bir istihbarat aktörü olarak sunulmakta, kadın figürü edilgen bir destek unsurundan ziyade stratejik bir eylem öznesi haline getirilmektedir (s.51). Esmâ Nine ise, köyün erkekleri cepheye kalan kadınları organize eden, yapılacak eylemi planlayan ve düşmana karşı alınacak kararları belirleyen bir lider figürü olarak öne çıkmaktadır (s.51-52). Esmâ Nine’nin tek başına gece karanlığına dalarak düşman cephaneliğini havaya uçurması ve

bu uğurda şehit olması (s.53), kadının kamusal alanda risk alan, karar veren ve bedel ödeyen bir yurttaş olarak temsil edildiğini göstermektedir.

Kadının kamusal görünürlüğü yalnızca savaş bağlamıyla sınırlı kalmamakta, gündelik yaşam ve üretim süreçlerinde de süreklilik kazanmaktadır. Metinlerde köylü kadının öküzleri güden, tarlayı süren, hayvancılıkla uğraşan ve evin ağır işlerini üstlenen bir emek öznesi olduğu vurgulanmakta; bu emek hem ev ekonomisine hem de milli üretime katkı sağlayan değerli bir faaliyet alanı olarak sunulmaktadır (s.34). Kadın, bu anlatılarda yalnızca “evin temeli” ya da “ailenin kökü” olmakla sınırlı bir rol üstlenmemekte; yuvayı kuran ve şenlendiren özne olarak kamusal saygınlıkla ilişkilendirilmektedir (s.33).

Eğitim alanı, kadının kamusal özneleşmesinin en belirgin biçimde görünür olduğu bir diğer bağlamdır. Kitapta köy kadınlarının erkeklerle birlikte gece mekteplerine devam ederek okuma-yazma öğrendikleri açıkça belirtilmekte (s.107), bu durum eğitimin cinsiyet ve yaş ayrımı gözetmeksizin kamusal bir hak olarak sunulduğunu göstermektedir. “Büyük Türk milletini o doğurmuş, o yetiştirmiştir” ifadesiyle kadının yalnızca biyolojik değil, toplumsal ve kültürel yeniden üretimin de temel öznesi olduğu vurgulanmaktadır (s.33).

Bu çerçevede kitabın son bölümlerinde yer alan Muallim Hanım (Melek Hanım) figürü, kadın temsillerinin en dönüştürücü örneğini oluşturmaktadır. Köye dışarıdan gelen Melek Hanım, yalnızca okuma-yazma öğreten bir eğitimci değil aynı zamanda köyün sosyal ve kültürel dokusuna müdahale eden bir kamusal otorite figürü olarak kurgulanmaktadır. Kısa süre içinde çocuklara okuma yazma öğretmesi (s.106), köyün çehresini değiştiren bir modernleşme hamlesi olarak sunulmaktadır. Bununla birlikte Melek Hanım’ın kız çocuklarının ellerine kına yakılmasını yasaklaması, saç örgülerindeki mavi boncukları kestirmesi ve mektepte temizlik muayeneleri yapması, kadın bedeninin modern, hijyenik ve disiplinli bir kamusal görünüme kavuşturulmasına yönelik doğrudan müdahaleler olarak aktarılmaktadır (s.106).

Ancak metin, dönüşümü yalnızca öğretmenin yukarıdan dayatmasıyla sınırlı tutmamakta, köyün genç kızlarının bu değişime verdikleri gönüllü ve aktif tepkiyi de görünür kılmaktadır. “Şimdi köyün genç kızları da Melek Hanıma bakarak eskipüskü kıyafetlerini tebdil etmeğe, sade ve güzel elbiseler dakinmeğe başladılar” ifadesi (s.106), kadınların modernleşmeyi pasif biçimde kabul eden özneler değil kendi bedenleri ve görünümleri üzerinden yeniden üreten aktif aktörler haline geldiğini göstermektedir. Bu anlatı, kamusal dönüşümün yalnızca otorite eliyle değil, kadınlar aracılığıyla içselleştirilerek sürdürüldüğünü ima etmektedir.

Kadının kamusal statüsü, hukuki düzenlemelerle de desteklenen bir çerçeve içinde sunulmaktadır. “Dört karı almak yasak oldu” ifadesiyle çok eşliliğin kaldırılması (s.34), keyfi boşanma uygulamalarının sona erdirilmesi ve kadının onurunun korunması (s.34), Medeni Kanun’un kadın lehine getirdiği düzenlemelerin metinsel düzeyde görünür kılındığını göstermektedir. “Artık yuvanda tek başına buyuran sen kaldın” ifadesiyle kadının aile içindeki otoritesi vurgulanmakta; ev içi alan dahi kadının söz sahibi olduğu bir kamusal alan uzantısı olarak yeniden tanımlanmaktadır (s.34).

Bu bütüncül anlatı çerçevesinde Köy Halk Kıraati, kadını bir yandan vatan savunmasında, üretimde ve eğitimde aktif rol üstlenen doğrudan bir kamusal özne diğer yandan

modernleşmeyi gönüllü biçimde taşıyan ve yeniden üreten bir toplumsal aktör olarak konumlandırırmaktadır. Böylece Cumhuriyet modernleşmesi, kadın üzerinden işleyen çift yönlü bir stratejiyle (hem dönüştüren hem de dönüşümü taşıyan) görünür kılınmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada elde edilen bulgular Köy Halk Kıraati kitabının yalnızca yeni alfabeği öğretmeyi hedefleyen bir okuma-yazma materyali olarak değil, erken Cumhuriyet döneminde kırsal toplumsal alanın yeniden düzenlenmesine ilişkin hedeflerle ilişkilendirilebilecek ideolojik bir eğitim metni olarak da değerlendirilebileceğine işaret etmektedir. Harf değişikliğinin hemen ardından Millet Mektepleri seferberliği kapsamında dolaşıma sokulan bu eser, okuryazarlık öğretimini Cumhuriyet'in normatif değerler sistemiyle eş zamanlı biçimde kurgulayarak eğitimi ulus-inşa sürecinin önemli araçlarından biri haline getiren dönemin yaklaşımını yansıtmaktadır. Fortna'nın (2010) belirttiği üzere erken Cumhuriyet'in okuryazarlık politikaları yalnızca teknik bir öğretim hedefiyle sınırlı kalmamış yeni rejimin toplumsal tahayyülünü geniş kitlelere aktaran pedagojik düzenlemelerle birlikte yürütülmüştür. Benzer biçimde Kaplan'ın (2019) vurguladığı üzere, bu dönemde eğitim devlet-birey ilişkisinin yeniden tanımlandığı ve yeni rejimin meşruiyetinin toplumsallaştırıldığı bir alan olarak görülmüştür. Bu bağlamda Köy Halk Kıraati, İnal'ın (2025) yaklaşımıyla uyumlu biçimde, "yeni insan" ya da "makbul yurttaş" kurgusunun kırsal bağlamdaki pedagojik izdüşümlerini izlemeye imkân veren bir kaynak niteliği taşımaktadır.

1920'li yılların sonu Türkiye'si siyasal rejimin yeniden yapılandığı, Osmanlı mirasıyla belirgin bir kopuşun hedeflendiği ve toplumsal alanın devlet öncülüğünde yeniden düzenlendiği bir geçiş dönemidir. Akşin'in (2007) değerlendirmeleri bu dönemdeki kurumsal ve siyasal yeniden yapılanmanın kapsamına işaret ederken, eğitim alanının da yalnızca beceri kazandıran bir faaliyet değil, yeni rejimin ideolojik çerçevesinin toplumsal düzeyde dolaşıma sokulduğu bir mecraya dönüştüğünü göstermektedir. Köy Halk Kıraati'nde gözlemlenen söylemsel örüntüler de yurttaşın pasif bir tebaa konumundan çıkarılarak Cumhuriyet'in ideallerine bağlı, sorumluluk üstlenen ve dönüşüm sürecine katılan bir özne olarak yeniden tanımlanmasına dönük bir yönelimi yansıtmaktadır.

Araştırmanın birinci teması olan görev temelli yurttaşlık, lidere ve devlete bağlılık ekseninde, kitapta yurttaşlığın hak temelli bir talepkârlık alanından çok ödevler ve fedakârlık üzerinden çerçeveslendiği görülmektedir. Metin kurgusunda vatan savunması, itaat ve sadakat, yurttaşlığın belirleyici bileşenleri olarak tekrar eden bir söylemle sunulmakta, lider figürü eğitim seferberliğinin sembolik merkezine yerleştirilerek devlet otoritesi karizmatik bir temsil aracılığıyla somutlaştırılmaktadır. Bu örüntü Marshall'ın (1992) hak temelli yurttaşlık yaklaşımıyla karşılaştırıldığında, yurttaşlığın erken Cumhuriyet bağlamında daha çok devletin devamlılığını önceleyen bir görev rejimi içinde yorumlandığını düşündürmektedir. Zürcher'in (2025) işaret ettiği tarihsel bağlam dikkate alındığında ulus-devletin kurumsallaşma sürecinde toplumsal bütünlüğün kırılan kabul edilmesi, ödev temelli yurttaşlık vurgusunun siyasal bütünlüşme hedefleriyle ilişkili bir söylemsel tercih olarak ortaya çıkmasına zemin hazırlamış olabilir. Bu noktada, kitap yurttaşlık ilişkisini bireysel taleplerden ziyade devletin modernleşme

ve ulus inşa sürecine aktif katılımı esas alan bir sorumluluk alanı olarak kurgulayan bir yönelim sergilemektedir.

İkinci tema olan rasyonellik ve bilimsel akıl kırsal yaşamın kaderci ve hurafeye dayalı açıklama biçimlerinin yerine gözleme, nedenselliğe ve insan müdahalesine dayalı bir düşünme tarzının yerleştirilmeye çalışıldığı bir çerçeve sunmaktadır. Eski yazının işlevsiz ve karmaşık bir sistem olarak tasvir edilmesi ve yeni alfabenin öğrenilebilir, işlevsel bir araç biçiminde sunulması, yalnızca pedagojik bir tercih olarak değil, modernleşme söylemini temellendiren bir karşıtlık üretimi olarak da okunabilir. Wodak ve Meyer'in (2012) belirttiği üzere, söylem-tarihsel yaklaşım açısından bu tür karşıtlıklar belirli normatif yönelimleri güçlendiren ideolojik çerçeveler yaratabilmektedir. Bu bağlamda rasyonellik, bireysel bir zihinsel kapasiteye indirgenmeyip, devletin kırsal alanı dönüştürme hedefleriyle uyumlu bir "doğru düşünme" düzeni olarak dolaşıma sokulmaktadır. Sağlık, hijyen ve doğa olaylarının açıklanışında gözlem ve nedensellik vurgusu da seküler ve rasyonel bir dünya görüşünün gündelik yaşama taşınmasına yönelik pedagojik bir yönelimle ilişkilendirilebilir.

Üçüncü tema olan çalışkanlık, üretkenlik ve kalkınmacı söylem, ulusal bağımsızlığın ekonomik kalkınma ile tamamlanması gerektiği fikrinin metinde çeşitli anlatılarla pekiştirildiğini göstermektedir. Emek, verimlilik, tasarruf ve teknik bilgi vurguları, çalışkanlığı bireysel bir erdemın ötesinde ulusal kalkınmanın ahlaki ön koşulu olarak konumlandırmakta, köylü yurttaş, üretim süreçlerine katılımı üzerinden ulusal refaha katkı sunması beklenen bir özne olarak temsil edilmektedir. Keyder'in (2015) değerlendirmeleriyle birlikte düşünüldüğünde, bu çerçevenin 1930'lara doğru belirginleşen kalkınmacı ve devletçi ekonomik anlayışın ideolojik zeminleriyle temas eden bir yönelimi yansıttığı söylenebilir. Atasözleri ve öğütler üzerinden kurulan çalışma ahlakı, emek-sonuç ilişkisinin doğal ve kaçınılmaz bir nedensellik olarak sunulmasıyla güçlendirilmekte; kalkınma bireysel çıkarın ötesinde milli bir sorumluluk alanına yerleştirilmektedir. Böylece makbul köylü figürü toprağını verimli işleyen, zamanını boşa harcamayan ve ulusal ekonomiye katkı sunan bir "ekonomik nefer" tasavvuruna yakın bir biçimde kurgulanmaktadır.

Dördüncü tema olan kamusal alanın aktif öznesi olarak kadın, Köy Halk Kıraati'nde kadınların temsiline ilişkin daha katmanlı bir kurguya işaret etmektedir. Metinlerde kadın bir yandan Milli Mücadele bağlamında risk alan, karar veren ve eyleyen bir yurttaş olarak, diğer yandan eğitim, hijyen ve görünüm üzerinden modernleşmenin gündelik taşıyıcısı olarak konumlandırılmaktadır. Muallim Hanım figürü etrafında geliştirilen anlatı, kadınların kamusal otorite ve pedagojik dönüşümün görünür bir temsilcisi haline getirildiğini göstermektedir. Aynı bölümde genç kızların sade ve güzel elbiseler dikmeye yönelmeleri, modernleşmenin yalnızca dışsal bir yönlendirme değil aynı zamanda içselleştirilerek yeniden üretilen bir uygulama olarak da kurgulandığını düşündürmektedir. Çok eşliliğin kaldırılması ve kadın onurunun yasal güvence altına alınmasına dair ifadeler, kadınların kamusal saygınlığının ve aile içi statüsünün "yeni düzen"ın önemli göstergeleri arasında sunulduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle, metin kadın üzerinden işleyen modernleşme stratejisinin hem normatif hem de katılımcı boyutlarını birlikte görünür kılmaktadır.

Bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, Köy Halk Kıraati'nin yurttaşlığı ödev temelli bir sorumluluk rejimi içinde kurarken, bu rejimi rasyonel akıl, üretkenlik etiği ve kadınların kamusal görünürlüğü gibi tamamlayıcı söylem kümeleriyle pekiştirdiği görülmektedir. Bu durum, kitabın kırsal toplumsal yaşamı yalnızca okuryazarlık üzerinden değil, gündelik uygulamalar, üretim ilişkileri, beden politikaları ve ahlaki normlar üzerinden yeniden düzenlemeye dönük bir pedagojik program önerdiğini düşündürmektedir. Söylem-tarihsel yaklaşım bakımından normatif ifadeler, tekrar eden kavramlar ve değer yüklü anlatıların, eğitimi yalnızca bilgi aktaran bir süreç olmaktan çıkarıp Cumhuriyet ideolojisinin içselleştirilmesini hedefleyen bir toplumsallaştırma mekanizmasına dönüştürdüğü ileri sürülebilir (Wodak & Meyer, 2012).

Sonuç olarak bu çalışma Köy Halk Kıraati kitabının erken Cumhuriyet döneminde kırsal alanda yurttaşlık bilincinin, ulusal kimliğin ve devlet-birey ilişkisinin eğitim yoluyla nasıl yapılandırılmaya çalışıldığını anlamak açısından önemli bir tarihsel ve pedagojik kaynak olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Kitapta kurgulanan makbul yurttaş modeli ödev temelli yurttaşlık, rasyonel düşünme biçimi, üretkenlik ve kalkınma etiği ile kadınların kamusal hayata katılımı gibi birbirini tamamlayan söylemsel örüntüler üzerinden şekillenmekte; bu yönüyle erken Cumhuriyet'in kırsal modernleşme tahayyülüne ilişkin temkinli fakat açıklayıcı ipuçları sunmaktadır. Bu çerçevede Köy Halk Kıraati, erken Cumhuriyet'in eğitim aracılığıyla toplumsal dönüşümü hedefleyen yönelimlerini görünür kılan ve ulus inşa sürecinin pedagojik boyutunu incelemek isteyen araştırmalar için verimli bir inceleme nesnesi olarak görülebilir.

KAYNAKÇA

- Akşin, S. (2007). *Kısa Türkiye tarihi*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Althusser, L. (2019). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları.
- Anderson, B. (2015). *Hayali cemaatler: Milliyetçiliğin kökenleri ve yayılması* (İ. Savaşır, Çev.). Metis Yayınları.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Fortna, B. C. (2010). *Learning to read in the late Ottoman Empire and the early Turkish Republic*. Palgrave Macmillan.
- İnal, K. (2025). *Eğitim ve ideoloji*. Töz Yayınları.
- Kaplan, İ. (2019). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi*. İletişim Yayınları.

- Keyder, Ç. (2015). *Türkiye’de devlet ve sınıflar*. İletişim Yayınları.
- Lewis, B. (2015). *Modern Türkiye’nin doğuşu* (B. Tuma, Çev.). Arkadaş Yayınevi.
- Maarif Vekaleti. (1928). *Köy halk kıraati*. Devlet Matbaası.
- Maarif Vekaleti. (1929). *Şehir kıraati*. Devlet Matbaası.
- Marshall, T. H. (1992). *Citizenship and social class*. Pluto Press.
- Popkewitz, T. S. (2003). Governing the child and pedagogicalization of the parent: A historical excursus into the present. M. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist & T. Popkewitz (Eds.), *Governing children, families, and education* (pp. 35–61) içinde. Palgrave Macmillan.
- Şahin, M. (1992). Bir halk eğitim çalışması örneği olarak millet mektepleri. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 213-234.
- Şahin, M. (2024a). Atatürk döneminde eğitim. B. Koçlar, K. Yakut & S. Gökçen (Ed.), *Erken Cumhuriyet dönemi kurumları* (ss. 545-565) içinde. Siyasal Kitabevi.
- Şahin, M. (2024b). Erken Cumhuriyetin eğitim alanındaki kazanımları. M. Aydın (Ed.), *100. yılında Cumhuriyet’e ve Atatürk’e armağan* (ss. 163-178) içinde. Pegem Akademi.
- Şahin, M., & Şahin, S. (2024c). Türkiye’de eğitimin 100 yılı üzerine kısa bir analiz. G. Özdem, T. Bülbül, B. Tunç ve E. Özdoğan Özbal (Ed.), *Prof. Dr. Kasım Karakütük: Bilime Adanmış 40 Yıla Armağan* (ss. 307-315) içinde. Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2012). *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed.). SAGE.
- Zürcher, E. J. (2025). *Modernleşen Türkiye’nin tarihi* (Y. Gönen, Çev.). İletişim Yayınları.

SUMMARY

Introduction

The establishment of the Republic of Türkiye represented not merely a transition from a monarchical political system to a republican form of governance, but also a comprehensive project of social, cultural, and ideological transformation. The founding cadres of the Republic sought to restructure the heterogeneous social order inherited from the Ottoman Empire through principles such as secularism, nationalism, and modernization. In this process, education was positioned as one of the most effective instruments for shaping social consciousness and ensuring the legitimacy and continuity of the new political regime.

Rather than being confined to the transmission of basic literacy skills, education functioned as a central ideological apparatus through which the values, norms, and expectations of the new nation-state were disseminated to the population. Following the Alphabet Reform of 1928, this role became particularly visible with the establishment of the Nation Schools (Millet Mektepleri), which aimed to provide literacy education to the adult population. The reading textbooks prepared for these institutions were not neutral pedagogical materials; instead, they were carefully designed texts that embedded Republican ideology into everyday educational practices.

Within this framework, the Village Public Reading (Köy Halk Kırtaati), published in 1928 for rural audiences, constitutes a significant historical source for understanding how citizenship, modernity, and national identity were constructed and communicated in rural contexts. By addressing villagers through narratives closely tied to daily life, production, morality, and social relations, the textbook reflects the Republic's efforts to reorganize rural society in line with its broader nation-building project.

Purpose

The primary aim of this study is to examine how the concept of the "acceptable citizen" was constructed in rural contexts during the Early Republican period through the Village Public Reading textbook. The research focuses on revealing the ideological assumptions, pedagogical objectives, and discursive strategies through which citizenship was defined, normalized, and transmitted to rural populations.

Rather than treating the textbook solely as a literacy manual, the study approaches it as a multilayered educational text that reflects the political, social, and cultural priorities of the Early Republic. In doing so, the study seeks to contribute to the literature on education, ideology, and nation-building by highlighting how rural modernization and citizenship consciousness were shaped through educational discourse.

Methodology

The study was designed within a qualitative research framework and employed a multi-stage analytical approach. The primary data source consists of the Village Public Reading textbook prepared under the auspices of the Nation Schools. Given the historical and ideological nature of the research problem, qualitative methods were deemed appropriate for capturing the meanings, values, and discursive patterns embedded in the text.

In the first stage, document analysis was conducted to examine the textbook as a historical document produced within a specific socio-political and educational context. The text was analyzed with attention to its intended audience, pedagogical goals, and ideological orientation.

In the second stage, thematic analysis was applied to identify recurring patterns and meaning clusters within the text. Through iterative reading and coding, four main themes were derived: duty-based citizenship and loyalty to the state and leader; rationality and scientific thinking; diligence, productivity, and developmentalist discourse; and women as active subjects in the public sphere.

In the final stage, the findings were interpreted using the discourse-historical approach. This approach made it possible to situate the identified themes within broader historical, ideological, and power relations, and to analyze how language was used to normalize particular understandings of citizenship, morality, and social order.

Findings

The findings indicate that Village Public Reading was designed not only to teach the new alphabet but also to function as an ideological tool aimed at restructuring rural social life. Citizenship in the text is constructed primarily through duties and responsibilities rather than individual rights. Military service, obedience to laws, sacrifice for the homeland, and loyalty to the state and its leader are repeatedly emphasized as defining features of the ideal citizen.

The leader figure, presented as the “Chief Teacher” of the Nation Schools, occupies a central symbolic position. Through emotionally charged and paternal representations, loyalty to the state is personalized and framed as a moral and affective relationship rather than a purely institutional one. In this respect, citizenship is positioned as a responsibility regime aligned with the continuity and survival of the state.

Rationality and scientific thinking constitute another dominant theme. Traditional, fatalistic, and superstition-based explanations of social and natural phenomena are systematically challenged and replaced with causal, observational, and human-centered explanations. The old alphabet is depicted as complex and dysfunctional, whereas the new Turkish alphabet is presented as accessible, functional, and liberating. This contrast serves to legitimize the broader modernization project by associating “the new” with reason, clarity, and progress.

The theme of diligence and productivity reveals a strong developmentalist orientation. Work, effort, and efficiency are framed not merely as personal virtues but as moral obligations toward national development. Through proverbs, agricultural narratives, and references to infrastructure projects, the rural citizen is positioned as an “economic agent” whose labor directly contributes

to national prosperity. Economic progress is thus linked to moral discipline and collective responsibility.

Women are represented as active subjects in both production and public transformation. The text portrays women not only as contributors to agricultural and domestic labor but also as visible actors in education, national struggle, and modernization. Female figures such as women fighters, educators, and organizers illustrate a model of citizenship in which women participate in public life while also serving as carriers of modern values in everyday practices. This representation suggests a dual strategy in which women are both regulated by and mobilized for the modernization project.

Discussion and Conclusion

Taken together, the findings suggest that Village Public Reading played a significant role in shaping citizenship consciousness and rural modernization during the Early Republican period. The textbook constructs citizenship as a duty-oriented framework grounded in loyalty, rationality, productivity, and moral discipline. Rather than promoting a rights-based conception of citizenship, the text emphasizes responsibility, sacrifice, and alignment with state-led modernization goals.

From a discourse-historical perspective, the repeated use of normative expressions, binary oppositions (old/new, ignorance/knowledge, superstition/science), and exemplary figures contributes to the normalization of Republican ideology within rural daily life. Education emerges not simply as a means of skill acquisition but as a central mechanism of socialization through which ideological values are internalized.

In conclusion, Village Public Reading can be regarded as an important pedagogical and ideological text that reflects the Early Republic's efforts to reconstruct rural society through education. By embedding citizenship ideals into narratives of everyday life, labor, gender roles, and morality, the textbook offers valuable insights into the historical and educational foundations of Republican modernization in rural Türkiye.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.82470>

DİLSEL KİMLİK VE SEMBOLİK DİRENİŞ: ROMAN ÇOCUKLARININ GÜNDELİK SÖYLEMLERİNE SOSYODİLBİLİMSEL BİR YAKLAŞIM

Ethem GÜRHAN¹

Gürhan, E. (2026). Dilsel kimlik ve sembolik direniş: Roman çocuklarının gündelik söylemlerine sosyodilbilimsel bir yaklaşım, *Diyalektolog Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37,

ÖZET: Bu çalışma, Türkiye’de yaşayan Roman çocuklarının gündelik dil kullanımını, yazılı akademik kaynaklara dayalı olarak analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel doküman analizi deseniyle yürütülmüş; mevcut sosyolinguistik literatürden ve kültürel içerikli kaynaklardan elde edilen veriler, içerik analiziyle tematik olarak sınıflandırılmıştır. Argo ifadeler, aile içi söylemler, mahalle kültürüne ait terimler ve Türkçe–Romanes karışık yapılar gibi altı tematik başlık altında toplanan ifadeler, Roman çocuklarının dilsel repertuarlarının grup aidiyetini güçlendirme, kültürel belleği yaşatma ve gündelik ayrımcılığa karşı sembolik düzeyde bir kimlik üretme işlevi taşıdığını göstermektedir. Araştırmada herhangi bir saha verisi veya bireysel kaynak kişi ifadesine yer verilmemiştir; bu yönüyle çalışma, yalnızca yazılı kaynaklar üzerinden yürütülen teorik bir analiz niteliği taşımaktadır. Bulgular, Roman çocuklarının dilsel pratiklerinin tarihsel dışlanmışlıkla iç içe geliştiğini ve bu pratiklerin pedagojik yansımalarının, ancak sosyokültürel bağlamı gözetken çokkültürlü yaklaşımlarla anlamlı şekilde tartışılabileceğini ortaya koymaktadır. Çalışma, saha verisine dayanmamakla birlikte, sınırlı literatür içinde yer alan belgelere dayalı bir kavramsal katkı sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Roman çocukları; dilsel kimlik; sembolik direniş; kapsayıcı eğitim

LINGUISTIC IDENTITY AND SYMBOLIC RESISTANCE: A SOCIOLINGUISTIC APPROACH TO THE EVERYDAY DISCOURSE OF ROMANI CHILDREN

ABSTRACT: This study aims to analyze the everyday language use of Romani children living in Türkiye based on a review of written academic sources. Employing a qualitative document analysis design, the research draws on existing sociolinguistic literature and culturally focused publications. Expressions such as slang terms, family discourse, neighborhood-specific vocabulary, and Turkish–Romani code-mixed structures are categorized under six thematic headings. The findings suggest that these linguistic elements function as tools for reinforcing group identity, sustaining cultural memory, and symbolically responding to everyday

¹ Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-posta.ethemgurhan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5870-3986

marginalization. The study does not involve field data or personal interviews; rather, it presents a theoretical framework grounded in secondary sources. While no empirical fieldwork was conducted, the analysis highlights the ways in which Romani children's language practices are shaped by historical exclusion and how these practices may inform pedagogical perspectives, especially within multicultural education contexts. The study seeks to offer a conceptual contribution to the limited body of literature through document-based inquiry.

Keywords: Romani children; linguistic identity; symbolic resistance; inclusive education

GİRİŞ

Roman toplulukları, yüzyıllardır Avrupa ve Anadolu coğrafyasında çeşitli sosyoekonomik ve kültürel zorluklarla mücadele eden marjinalleşmiş bir grup olarak dikkat çekmektedir (Arayıcı, 2008; Fonseca, 2011). Türkiye özelinde Roman çocuklarının eğitime erişimi, yalnızca bireysel çabalarla değil; tarihsel dışlanma, yapısal eşitsizlikler ve kültürel ötekileştirme ile şekillenen çok katmanlı bir sorunsaldır (Genç, Taylan & Barış, 2015; Arslan & Tuncay, 2024).

Bu çalışmada, Roman çocuklarının gündelik dil kullanımının yalnızca iletişim aracı değil, aynı zamanda sembolik sermaye (Bourdieu, 1991), kolektif kimlik inşası (Erikson, 2006) ve direniş mekânı (Giroux, 1983) olarak nasıl işlev gördüğü ele alınmaktadır. Bourdieu'nun kültürel sermaye kuramına göre, dilsel pratikler yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda sosyal konumlandırma ve aidiyet duygusunun üretildiği araçlardır. Bu bağlamda Roman çocuklarının mahalle içinde, okulda ya da arkadaş gruplarında kullandıkları özgün ifadeler; onların kimliklerini yeniden üretme, dışlayıcı yapılara karşı sembolik direnç geliştirme ve kolektif aidiyet kurma yollarından biridir (Çiftçi, 2019; Cerit & Porsuk, 2020).

Sosyolinguistik açıdan değerlendirildiğinde, Roman çocuklarının dilsel repertuarları yalnızca kelime tercihleriyle sınırlı olmayıp, aynı zamanda mikro-politik bir eylem biçimi olarak da okunabilir (Wardhaugh & Fuller, 2015). Bu durum, Michel Foucault'nun bilgi-iktidar ilişkisi kuramı ile de açıklanabilir: Egemen dil kodlarının dışında kalan Roman dili, bastırılmış bilgi türleri arasında yer almakta ve dolayısıyla eğitim ortamlarında görünmezleştirilmektedir (Mischek, 2002; Marsh & Strand, 2005).

Roman çocuklarının okul ortamlarında yaşadığı dışlanma, sadece pedagojik yetersizliklerin değil, aynı zamanda sistemik ayrımcılığın bir sonucudur. Furrer ve Skinner'ın (2003) "aidiyet kuramı", bireyin okul ortamında ilişkisellik ve destek hissetmediği durumda akademik bağlılığının zayıflayacağını öne sürer. Bu durum, Gürhan'ın (2023) Roman öğrencilerin okul aidiyeti üzerine yaptığı doktora çalışması ile de desteklenmektedir: Dışlanan çocuk, diliyle direnç gösterir; dil ise burada kültürel bir araçtan ziyade kimliğin ta kendisidir.

Sonuç olarak bu çalışma, Roman çocuklarının gündelik dil kullanımlarını inceleyerek, bu kullanımın eğitim, kültür ve kimlik eksenindeki işlevlerini çözümlenmeyi amaçlamaktadır. Nitel doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada, güncel akademik kaynaklardan elde edilen veriler, tematik şekilde sınıflandırılmış ve sosyokültürel bağlamda tartışılmıştır. Bu

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.82470>

sayede Roman çocuklarının dilsel deneyimleri, eğitim politikalarında dikkate alınması gereken zengin ve çok katmanlı bir kültürel sermaye olarak önerilmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi (document analysis) desenine dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Çalışmada, Roman çocuklarının gündelik yaşamda kullandıkları kültürel ve sembolik içerikli sözcükler, mevcut yazılı akademik kaynaklardan elde edilen nitel veriler aracılığıyla tematik biçimde sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Bu bağlamda tezler, hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler, kamuya açık raporlar ve saha araştırmalarına dayanan yayınlar incelenmiştir (ör. Gürhan, 2023; Genç et al., 2015; Kyuchukov, 2017). Araştırma sürecinde herhangi bir kişisel veri toplanmamış, saha gözlemi, katılımcı beyanı, görüşme ya da etnografik veri üretimi gerçekleştirilmemiştir. Bu nedenle çalışma, ikincil veriler üzerinden yürütülen nitel bir doküman incelemesi niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla 6569 sayılı Yönetmelik uyarınca etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

Verilerin çözümlenmesinde tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile yazılı kaynaklardaki dilsel ifadeler, içeriklerine göre gruplandırılarak altı ana temaya ayrılmıştır: argo ve mizahi ifadeler, mahalle kültürü terimleri, aile içi söylemler, okul temelli metaforlar, Türkçe–Romanes karışık dil yapıları ve toplumsal lakaplar.

Veri Kaynakları

Bu çalışmanın veri seti, yalnızca açık erişimli, bilimsel nitelikli ve etik açıdan uygun ikincil veri kaynaklarından oluşturulmuştur. Veri kaynakları beş ana kategoride sınıflandırılmıştır:

Akademik Makaleler: Roman çocukların dilsel pratikleri, eğitim süreci, toplumsal dışlanma ve kültürel kimlik inşası gibi konulara odaklanan, DergiPark, DOAJ ve benzeri güvenilir açık erişim platformlarında yayımlanmış nitel çalışmalar (örn. Genç Arslan & Tuncay, 2024; Genç et al., 2015; Kyuchukov, 2017). **Dilbilimsel Kaynaklar ve Sözlükler:** Hulki Aktunç'un Büyük Argo Sözlüğü gibi yerel sözlükler ile Roman diline ilişkin sınırlı da olsa mevcut derlem ve inceleme çalışmaları. Bu kaynaklar, Romanes–Türkçe karışık kullanımları analiz etmede referans olarak kullanılmıştır (Aktunç, 2005). **Kültürel ve Tarihsel Yayınlar:** Roman toplumlarının tarihsel süreçteki dilsel ve kültürel kimliğini ele alan akademik monografiler ve kültürel incelemeler (örn. Fonseca, 2011; Fraser, 2005; Arayıcı, 2008). **Sosyo-Antropolojik Belgeler:** Roman mahallelerindeki günlük konuşma dili, aile içi diyaloglar ve sosyal lakap kullanımları üzerine hazırlanmış sözlü tarih projeleri, raporlar ve yerel gözlem çalışmalarına dayalı yayınlanmış belgeler (örn. Marsh & Strand, 2005; Yanıkdağ, 2021). **Metin İçi Dil Kullanım Örnekleri:** Yukarıda belirtilen kaynaklarda yer alan otantik ifade kalıpları ve dil örüntülerinden seçilmiş örnek cümleler. Bu örnekler, sosyo-kültürel işlevsel kategorilere göre tematik olarak analiz edilmiştir.

Bu kapsamda, herhangi bir birincil veri (görüşme, gözlem, anket vb.) toplanmamış; dolayısıyla etik kurul izni gerektiren bir durum oluşmamıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler, MaxQDA destekli tematik içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Analiz sürecinde, sözcüklerin anlamları, bağlamsal kullanımları ve sosyokültürel işlevleri dikkate alınarak bu sözcükler kodlanmış ve altı ana tema altında sınıflandırılmıştır:

- Argo ve mizahi ifadeler
- Mahalle kültürü terimleri
- Aile içi dil söylemleri
- Okul ve otorite ilişkili ifadeler
- Karışık dil yapıları (Türkçe + Romanes)
- Toplumsal rol ve lakaplar

Kodlama işlemi yorumlayıcı içerik çözümlemesi ilkelerine göre gerçekleştirilmiş, veriler sayısal frekanslarla değil, nitel bağlamsal anlamlar üzerinden değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada, yazılı kaynaklardan, sözlük derlemelerinden ve önceki sosyolinguistik çalışmaların analizinden elde edilen veriler doğrultusunda Roman çocuklarının kullandıkları sözcükler anlamsal, bağlamsal ve işlevsel ölçütlere göre tematik olarak tasnif edilmiştir. Bulgular, Roman çocuklarının kullandıkları sözcüklerin kültürel kimlik inşa süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Sözcükler hem topluluk içi aidiyeti pekiştiren hem de çoğunluk toplum karşısında sembolik sınırlar çizen birer araç olarak işlev görmektedir.

Sözcüklerin Kategorilere Ayrılması

Veri çözümleme süreci sonucunda Roman çocuklarının dil repertuarında yer alan ifadeler, içerik analizi yoluyla tematik olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma sürecinde yalnızca açık erişimli, akademik geçerliliği olan kaynaklardan alınmış otantik sözcük ve deyim örnekleri dikkate alınmıştır. Aktarılan sözcüklerin her biri, ilgili akademik yayınlarda veya sözlüksel derlem belgelerinde yer alan özgün kullanımlarına dayanmaktadır (örneğin bkz. Aktunç, 2005; Genç et al., 2015; Yanıkdağ, 2021; Marsh & Strand, 2005). Bu doğrultuda, Roman çocuklarının dil kullanımları aşağıdaki altı tematik kategoride incelenmiştir: (i) Argo ve mizahi ifadeler, (ii) Mahalle kültürü terimleri, (iii) Aile içi söylemler, (iv) Okul temelli metaforlar, (v) Türkçe–Romanes karışık yapılar ve (vi) Toplumsal lakaplar.

Argo ve Mizahi Sözcükler

Bu kategori, Roman çocuklarının sosyal iletişimlerinde sıkça kullandıkları, genellikle eğlence, alay ya da eleştiri amacı taşıyan argo içerikli sözcükleri kapsamaktadır. Bu sözcükler hem grubun iç dinamiklerini hem de dış dünyaya karşı takındıkları tutumu yansıtır. Örnekler:

Çimo ('Kardeşim, dostum' anlamında bir ifade)

Naş ('defol', git anlamında bir söz)

(Kaynak: Genç et al., 2015; Aktunç, 2005)

Bu tür ifadeler, grup içi mizahın ve kimlik koruma refleksinin göstergesi olarak değerlendirilir (Genç et al., 2015).

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.82470>

Tablo 1. Roman Çocuklarının Dilinde Argo ve Mizahi Sözcükler

Sözcük	Anlamı	Kullanım Bağlamı / Açıklama
Asküke	Dikkat et!	Romanes'te uyarı niteliğinde; arkadaşlar arasında refleksif olarak kullanılır.
Cızlam	Kaçmak, tüymek	Romanes'te mizahi ve argo biçiminde hızla uzaklaşmak anlamında kullanılır.
Çimo	Kardeşim, dostum	Romanes'te samimi hitap; grup içi aidiyeti ifade eder.
Keriz atmak	Müzik yapmak	Romanes'te eğlence ortamlarında çalgı çalmak anlamında mizahi olarak kullanılır.
Kerizan	Çalgıcı	Romanes'te düğün, eğlence gibi ortamlarda müzisyen anlamında kullanılır.
Kofta	Saf, kolay aldatılabilir kişi	Romanes'te alaycı tonla, deneyimsiz kişileri tanımlamada kullanılır.
Naş	Git, defol	Romanes'te emir ya da tepki; uzaklaşma çağrısı olarak kullanılır.
Sipali	Bahşiş, ödül	Romanes'te sipali vermek, bahşiş vermek anlamındadır
Zambıl	Sepet	Romanes'te gündelik hayatta taşımacılık için kullanılan nesne anlamındadır.
Foni	Para	Romanes'te nakit anlamında keş para demektir.
Teç	Hızlı, seri	Romanes'te "Çok teç gitti" gibi ifadeler hızlı, seri anlamında kullanılır.

Mahalle Kültürü Terimleri

Roman mahallelerinde gelişmiş yerel kavramlar, topluluk üyeleri arasındaki sosyal örgütlenmeyi ve mekânsal aidiyeti yansıtır. Bu kategori, mahallenin kendine özgü kavramlarını içerir:

- Meydanlık (toplanma alanı anlamında)
- Koşte (gezici satıcı) (Kaynak: Marsh & Strand, 2005; Özkan, 2000).

Bu terimler Romanların mahalle içi yaşam düzenlerini, sosyal rollerini ve geleneksel geçim biçimlerini ortaya koyar.

Tablo 2. Roman Çocuklarının Dilinde Mahalle Kültürü Terimleri

Sözcük	Anlamı	Kullanım Bağlamı / Açıklama
--------	--------	-----------------------------

Abdal	Konya'da Roman	Konya'da Romanların kendilerine verdiği ad.
Bohçacı	kişi. Gezici satıcı kadın	Ev eşyaları veya kıyafet satan mahalle kadını.
Çalgıcı	Sokak müzisyeni	Mahalleyi dolaşarak müzik yapan kişiler.
Çerçi	Seyyar satıcı	Köy veya mahalle dolaşarak mal satan kişi.
Çıkıntı	Uyumsuz çocuk	Mahalle düzenine aykırı davranan çocuklar için kullanılır.
Çıplak Ayak	Fakir, yoksul kişi	Ayakkabısız gezmek; maddi imkânsızlık göstergesi.
Kaypak	Güvenilmez kişi	Sözünde durmayan, iki yüzlü davranan kişi.
Kerel-	Yapmak	Kerelim mi? = Yapalım mı?
Kof	Çöp, değersiz eşya	İşe yaramaz nesnelere tanımlamak için kullanılır.
Koşte	Gezici , satıcı	Seyyar satıcı anlamında kullanılan bir kelime.
Kurt	Uyanık kişi	Fırsatları iyi değerlendiren bireyler için kullanılır.
Tel	Bisiklet	Sokak oyunu ve ulaşım aracı olarak sıkça kullanılır.
Teber	Konya'daki Romanlar	Konya'da Doğanlar Mahallesi sakinlerinin kendilerine verdiği ad.
Tilki	Kurnaz kişi	Hilebaz veya uyanık bireyler için söylenir.
Yezit-Geben	Konya'da Roman olmayanlar	Konya'daki Romanların kendilerinden olmayan diğer halka verdiği ad.

Aile İçi Söylemler

Aile içinde kullanılan özel hitaplar ve yöresel deyişler hem duygusal yakınlığı hem de kültürel aktarımı güçlendiren dilsel yapılardır. Örnekler:

- Babaço ('baba'ya sevgi dolu hitap)
- Mamo ('anneanne' anlamında)

(Kaynak: Yanıkdağ, 2021; Çiftçi, 2019)

Bu ifadeler, aile bağlarının dil aracılığıyla nasıl kurumsallaştığını gösterir.

Tablo 3. Roman Çocuklarının Dilinde Aile İçi Söylemler

Sözcük	Anlamı	Kullanım Bağlamı / Açıklama
Babaço	Sevgi sözcüğü	Babaya karşı kullanılan sevgi sözcüğü
Baba dayı	Amca, büyük dayı	Aile içinde otoriter erkek figürü olarak kullanılır.
Bicê	Bebek, küçük	Sevgiyle hitap edilen küçük bireyler için kullanılır.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.82470>

	çocuk	
Çav	Erkek çocuk	Oğlan çocukları için kullanılır.
Çay	Kız çocuk	Cinsiyet tanımı; kız çocuğuna seslenmede kullanılır.
Dado	Baba	Samimi, geleneksel baba hitabı (Romanes kökenli).
Gülüm	Canım, sevgilim	Aile içi sevgi sözcüğü veya eşler arası hitap.
Mader	Anne	Farsça kökenli bölgesel hitap biçimi.
Mamo	Nine	Nineleri için kullanılan bir sözcük
Mıday	Anne	Annelere yönelik sevgi dolu hitap (Romanes kökenli).
Nane	Anneanne	Büyükanneye yönelik sıcak ve geleneksel hitap.
Pader	Baba	Güneydoğu'daki Romanlar arasında Farsça kökenli lehçeyle.

Okul ve Otoriteyle İlgili Sözcükler

Roman öğrencilerin eğitim ortamlarına dair geliştirdikleri metaforik söylemler, eğitsel dışlanma ve sistemle kurdukları mesafeyi gösterir:

- Beyaz adam ('öğretmen' veya otorite figürü için mesafeli söylem)
- Penizleşmek ('bir Roman çocuğun Türk çocuklara benzemeye çalışması' anlamında)

(Kaynak: Cerit & Porsuk, 2020; Gürhan, 2023)

Bu tür metaforlar, öğrencilerin eğitim sisteminde kendilerini nasıl konumlandıkları hakkında önemli ipuçları sunar (Gürhan, 2023).

Tablo 4. Roman Çocuklarının Dilinde Okul ve Otoriteyle İlgili Sözcükler

Sözcük	Anlamı	Kullanım Bağlamı / Açıklama
Beyaz adam	Öğretmen	Romanes' te "Beyaz adam" otorite figürü; eleştirel ve mizahi biçimde kullanılır.
Bilgici	Her şeyi bilen öğrenci	Romanes' te akranlar arasında alaycı söylemle kullanılır.
Çizik yemek	Disiplin cezası almak	Romanes' te kural ihlali sonrası yaptırımı ifade eder.
Kareli	Disiplinli öğretmen veya müdür	Romanes' te katı kuralları olan otorite için kullanılır.
Kitaplı	Çok kitap okuyan öğrenci	Romanes' te başarılı öğrencilere yönelik lakap.

Kopça	Kopya çeken öğrenci	Romanes' te kopya alışkanlığı olanlar için kullanılır.
Kör masa	Sessiz/dışlanmış öğrenci grubu	Romanes' te sosyal dışlanmayı yansıtan ifade.
Penizleşmek	Türk çocuğuna benzemek	Roman çocuğun Türk çocuğuna benzemeye çalışması
Raconcu	Kuralları kendi koyan öğrenci	Romanes' te gayriresmî otorite figürü.
Takoz	Sınıfta kalan öğrenci	Romanes' te tekrar eden öğrencilere yönelik lakap.
Zincirli	Sürekli azar yiyen öğrenci	Romanes' te öğretmenle sürekli sorun yaşayan çocuk.

Karışık Dil Kullanımı (Türkçe + Romanes)

Roman çocuklarının sıklıkla iki dilli ve melez dil yapıları kullanması, kod değişimi (code-switching) pratiğini ortaya koymaktadır:

- “Naş gibi git lan” (*Romanes + Türkçe kod karışımı*)
- “Peniz oldun sen ha” (*Türkçe gövde + Romanes ekler*)

Bu yapı, dilin sadece iletişim değil aynı zamanda kültürel aidiyetin de aracı olduğunu gösterir (Wardhaugh & Fuller, 2015).

Tablo 5. Roman Çocuklarının (Türkçe + Romanes) Karışık Dil Kullanımı

Sözcük / İfade	Anlamı	Kullanım Bağlamı / Açıklama
Bibaşar ettim	Başaramadım	Olumsuzluk ekiyle karışık yapı.
Bu bicê ağladı	Bu bebek ağladı	Romanes' te “Bicê” küçük çocuk demektir.
Çok şugar olmuş	Çok güzel olmuş	Romanes' te “Şugar” hoş/güzel demektir.
Dad işe gitti	Babam işe gitti	Romanes'te “Dad” baba demektir.
Çımpıra	Çımpıra çıktı= Ortalık karıştı	Romanes' te “çımpıra” karışıklık ortamı demektir.
Çolaklamak	Yere düşmek-tökezlemek	Romanes' te çocuklar arasında mizahi biçimde kullanılır.
Gül rakli	Güzel kız	Romanes' te “Rakli” kız demektir.
Mıday yoktu bugün	Annem yoktu bugün	Romanes' te “Mıday” anne demektir.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.82470>

Nasıl kerelim?	Nasıl yapayım?	Romanes’ te “kerel-” (yapmak) demektir.
Naş gidelim	Hadi gidelim	Romanes’ te “Naş” hadi demektir.

Toplumsal Rol ve Lakaplar

Roman çocuklar, hem kendi toplulukları hem de dış gruplar için çeşitli lakaplar kullanarak sosyal kategoriler oluştururlar:

- Gaco (‘Türk’ anlamında, dış grubu tanımlayan lakap)
- Pura (‘yaşlı adam’ veya ‘bilge kişi’)

(Kaynak: Fraser, 2005; Marsh & Strand, 2005)

Lakaplar, grup içi statü belirleme, mizah ve dışlayıcı/koruyucu reflekslerin önemli bir yansımasıdır.

Tablo 6. Roman Çocuklarının Dilinde Toplumsal Rol ve Lakaplar

Sözcük / Lakap	Anlamı	Kullanım Bağlamı / Açıklama
Asker dayı	Sert, otoriter çocuk	Romanes’ te mahallede güçlü figür olarak görülen çocuk.
Çalgıcı	Müzik yapan kişi	Romanes’ te mahalle eğlencelerinde aktif birey.
Çav	Erkek çocuk	Romanes’ te erkek bireylerin tanımlanmasında kullanılır.
Çay	Kız çocuk	Romanes’ te toplumsal cinsiyet tanımı.
Gaco	Roman olmayan	Romanes’ te Roman olmayan Türklere verilen ad.
Kaptan	Grup lideri çocuk	Romanes’ te sınıf veya oyun lideri.
Kerizan	Çalgıcı	Romanes’ te çalgı çalan müzisyen için kullanılır.
Kofta	Saftirik, saf	Romanes’ te grup içinde alay edilen kişi.
Pura	Yaşlı adam, Bilge	Romanes’ te yaşlı bilge kişilere verilen ad.
Raconcu	Gayri resmî otorite	Romanes’ te kuralları koyan veya uygulayan çocuk.
Sipsi	Zayıf, çelimsiz kişi	Romanes’ te fiziksel özelliklere göre bir lakap.
Şopar	Çocuk	Romanes’ te genel olarak çocuklar için kullanılan ifade.

Bu altı kategori, Roman çocuklarının yalnızca kelime hazinelerini değil, aynı zamanda sosyal dünyalarını nasıl organize ettiklerini ve kimliklerini nasıl inşa ettiklerini göstermektedir. Analiz edilen sözcükler, Roman çocuklarının kültürel kimliklerini inşa etme ve ifade etme süreçlerinde üç temel işleve sahiptir. İlk olarak, aile içi söylemler ve iki dillilikten kaynaklanan melez dil kullanımı, kültürel aktarımın kuşaklar arası devamlılığını sağlamaktadır. Örneğin *pader* (baba), *mıday* (anne) ve *penizleşmek* (Türk çocuğuna benzemeye çalışmak) gibi sözcükler, çocuklara hem dilsel hem de kültürel aidiyet sunmakta; dil aracılığıyla geçmişle kurulan bağı güçlendirmektedir.

İkinci olarak, argo ifadeler ve lakaplar yoluyla şekillenen sözcük repertuarı, grup içi dayanışma ve sosyal aidiyetin inşasında rol oynamaktadır. “*Çimo lan, hadi oynayak*” gibi gündelik ifadeler, (örnek, bölgesel kullanıma uygun olarak yazılmıştır) bireyin grubun bir parçası olduğunu hem ifade etmekte hem de bu aidiyet bağıni pekiştirmektedir.

Üçüncü olarak, dışlayıcı sosyal yapılar ve eğitim ortamlarıyla kurulan mesafeye karşı geliştirilen metaforik ifadeler, sembolik direniş işlevi üstlenmektedir. Özellikle *beyaz adam* gibi metaforlar, Roman çocuklarının maruz kaldıkları dışlanmayı sembolik düzlemde yeniden anlamlandırmalarına imkân tanımaktadır.

Bu bulgular, yüzeyde sıradan dil unsurları olarak görülen sözcüklerin, derin yapıda kimlik oluşumu, kültürel süreklilik ve toplumsal konumlanma açısından önemli birer araç olduğunu ortaya koymaktadır. Sözcük repertuarı, sadece günlük iletişimi değil; aynı zamanda toplumsal aidiyetin pekiştirilmesini ve egemen kurumlara karşı sembolik bir duruşun ifadesini mümkün kılmaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırma, Türkiye’de yaşayan Roman çocuklarının gündelik dil kullanımlarının kültürel kimlik, toplumsal aidiyet ve pedagojik dışlanma gibi çok katmanlı alanlarla nasıl kesiştiğini ortaya koymuştur. Bulgular, Roman çocuklarının sözcük repertuarlarının yalnızca günlük iletişim ihtiyacını karşılamakla kalmadığını; aynı zamanda kültürel mirasın aktarımı, grup içi dayanışmanın güçlendirilmesi ve dışlayıcı kurumsal yapılara karşı sembolik bir direniş biçimi olarak işlev gördüğünü göstermektedir.

Roman çocuklarının dilsel ifadeleri, bireysel düzeydeki iletişimin ötesinde kolektif bir kültürel belleğin taşıyıcısıdır. Özellikle argo, lakaplar, karışık dil yapıları ve aile içi söylemler, yalnızca dilsel çeşitliliği değil, aynı zamanda sosyokültürel pozisyonlanmayı da yansıtmaktadır. Bu durum, Wardhaugh ve Fuller’ın (2015) dilin kimlik inşasındaki kurucu rolüne ilişkin kuramsal yaklaşımıyla örtüşmektedir.

Dilsel repertuar içerisinde yer alan metaforik ifadeler —örneğin “beyaz adam” — Roman çocuklarının, eğitim ortamlarındaki hiyerarşik ilişkilere ve dışlayıcı pratiklere karşı

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.82470>

geliştirdikleri sembolik bir savunma mekanizması olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular, Genç Arslan ve Tuncay'ın (2024) ve Genç, Taylan ve Barış'ın (2015) çalışmalarında vurgulanan pedagojik dışlanma biçimleriyle de tutarlılık göstermektedir.

Çocukların kullandığı Türkçe–Romanes melez yapılar, yalnızca birer dil geçişi değil; aynı zamanda kültürel bir geçiş stratejisi ve kimliksel konumlanma aracıdır. Genesee'nin (2006) çift dillilik kuramı, bu tür dil kullanımlarının yalnızca bilişsel değil, sosyokültürel yararları da içerdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Roman çocuklarının iki dil arasında kurduğu geçişler, onların kültürlerarası varoluş biçimlerini yansıtmaktadır.

Romanların dili, yalnızca iletişim değil; aynı zamanda grup mahremiyetini koruma, dış dünyaya karşı sınır çizme ve kültürel kimliği yeniden üretme işlevi de görmektedir (Yoors, 2005). Bu yönüyle Roman çocuklarının dil repertuarı, bir sosyal kimlik inşasının da taşıyıcısıdır. Bu kanaatin temelinde, söz konusu ifadelerin yalnızca sözcüksel içerikleri değil, bu ifadelerin hangi bağlamlarda, kimlerle ve ne amaçla kullanıldığını gösteren sosyolinguistik veri örüntüleri yer almaktadır. Dilin bu çok yönlü kullanımı, çocukların hem görünmezliğe karşı bir duruş sergilemelerine hem de grup içi aidiyetlerini sürdürmelerine olanak tanımaktadır.

Hakem yorumlarında dile getirilen dışlayıcı yapıların neden ve nasıl oluştuğu konusuna da açıklık getirilmiştir. Bulgular, Roman çocuklarının dil stratejilerinin, sistematik dışlanma ve ayrımcılığın bir sonucu olarak geliştiğini göstermektedir. Eğitim ortamlarında bu çocukların kullandığı özgün ifadelerin “uygunsuz” olarak etiketlenmesi (Kyuchukov, 2018), yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda sosyopolitik bir dışlanmaya işaret etmektedir. Bu durum, makropolitik boyutta dil politikalarının tek dilliliği esas alması ve Roman kimliğini görmezden gelmesiyle pekiştirilmektedir.

Bu araştırmanın veri seti, doğrudan saha gözlemlerine değil; açık erişimli akademik kaynaklar, dilbilimsel sözlükler ve kültürel-etik kaynaklara dayanmaktadır. Bu nedenle etik kurul izni gerektirmemektedir. Ancak gelecekteki çalışmaların doğrudan saha temelli yöntemlerle yürütülmesi hem veri geçerliliğini artıracak hem de niteliksel derinlik sağlayacaktır.

Sonuç olarak bu çalışma, Roman çocuklarının dilsel pratiklerinin pedagojik, kültürel ve politik alanlarla kesişiminde ortaya çıkan çok boyutlu yapıyı görünür kılmakta ve çokkültürlü eğitim bağlamında dilsel çeşitliliğin tanınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Roman çocuklarının dili, eğitim politikalarının dışladığı değil; dâhil ettiği bir kültürel sermaye olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda geliştirilecek pedagojik stratejiler, yalnızca bireysel başarıyı değil, aynı zamanda toplumsal eşitliği ve kültürel bütünleşmeyi de desteklemelidir.

SONUÇ

Bu çalışma, Roman çocuklarının gündelik dil kullanımına odaklanarak, dilin kültürel aktarım, sosyal aidiyet ve sembolik direniş gibi çok boyutlu işlevlerini anlamaya yönelik betimsel bir analiz sunmuştur. Araştırma, herhangi bir deneysel müdahale veya doğrudan bireysel veri toplama süreci içermemekte; yalnızca açık erişimli akademik kaynaklar, sözlükler, etnografik

belgeler ve kültürel derlemelere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle çalışma, nitel bir doküman incelemesi çerçevesinde değerlendirilmelidir.

Elde edilen bulgular, Roman çocuklarının sözcük repertuarının yalnızca iletişimsel bir araç olarak değil; aynı zamanda toplumsal konumlanma, kültürel kimliğin korunması ve yeniden üretilmesi, hatta sembolik düzeyde direnç geliştirme amacıyla kullanıldığını ortaya koymaktadır. Ancak bu durum, her ne kadar dikkat çekici olsa da, bu sözcüklerin tek başına politik bir araç olarak işlediği iddiası genellenemez. Bu çalışmada yalnızca sınırlı sayıdaki yazılı ve sözlü kaynak üzerinden elde edilen örnekler doğrultusunda, söz konusu dil repertuarının eğitim bağlamında dışlanma deneyimleriyle eş zamanlı işlediği gözlemlenmiştir.

Roman çocuklarının kullandığı melez dil yapıları (Türkçe–Romanes), bir kültürel geçiş pratiği olarak değerlendirilebilir. Ancak bu geçiş, salt bir uyum süreci olarak değil; aynı zamanda farklı kültürel alanlar arasında yer edinme çabası olarak da düşünülmelidir. Bu bağlamda, Roman dili geleneksel mirasın korunmasında rol oynarken, aynı zamanda modern eğitim sistemine entegrasyonda da sembolik bir aracı görevi üstlenebilir. Yine de bu çıkarım, daha derinlemesine saha çalışmaları ve etnografik gözlemlerle desteklenmedikçe genelleştirilemez.

Özellikle dilin politik bir araç olarak işlevi konusu, dikkatle ele alınmalıdır. Çalışmada gözlemlenen dilsel üretimlerin, dışlayıcı eğitim politikaları ve tek dillilik normlarına karşı alternatif anlam alanları sunduğu ileri sürülse de, bu iddia yalnızca sınırlı bağlamlarda desteklenmiştir. Roman çocuklarının eğitim ortamlarında karşılaştığı dışlayıcı tutumlar, onların dil kullanımında stratejik yönelimler geliştirmesine neden olabilir; fakat bu durum, dilin bütünsel olarak politikleştiği anlamına gelmemelidir.

Sonuç olarak, bu araştırma Roman çocuklarının dilsel pratiklerine dair genel eğilimleri ortaya koymakta ve daha fazla ampirik çalışmaya duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Özellikle saha temelli veri toplama süreçleri, kaynak kişi görüşmeleri ve etnografik gözlemlerle desteklenecek ileri araştırmalar hem kimlik inşası hem de pedagojik dışlanma süreçlerinin daha sağlam kuramsal dayanaklarla tartışılmasına olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda, Roman çocuklarının dilinin pedagojik ve kültürel bağlamda tanınması, yalnızca bir kapsayıcılık meselesi değil; aynı zamanda çokkültürlü eğitimin eşitlikçi temeller üzerine inşası açısından da önemlidir.

ÖNERİLER

Bu araştırma, Roman çocuklarının gündelik dil pratiklerinin pedagojik, kültürel ve toplumsal bağlamlarda çok boyutlu anlamlar taşıdığını göstermiştir. Ancak çalışmanın doküman analizi temelli olması, elde edilen sonuçların sahadan doğrudan veri ile desteklenemediği anlamına gelmektedir. Bu bağlamda aşağıda sunulan öneriler hem eğitsel politikaların yeniden yapılandırılması hem de gelecekte yapılacak saha araştırmalarına zemin oluşturulması açısından önem taşımaktadır.

Eğitsel Öneriler

- **Çok dilli pedagojik yaklaşımlar yaygınlaştırılmalıdır.** Roman çocuklarının kullandığı dilsel ifadeler, öğretmenler tarafından iletişim engeli olarak değil; kültürel bir zenginlik olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarına

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.82470>

kültürlerarası iletişim, çokdillilik ve kapsayıcı eğitim modüllerinin entegre edilmesi önerilmektedir (Bkz. Genesee, 2006; Kyuchukov, 2018).

- **Pedagojik materyaller çeşitlendirilmeli ve yerel kültürel öğelere açık hale getirilmelidir.** Roman çocuklarının eğitim sürecine aktif katılımı için, kullanılan materyallerde yerel anlatım biçimlerine, deyimlere ve dilsel örüntülere sınırlı da olsa temsil alanı açılması, öğrenme motivasyonunu artırabilir. Ancak bu uygulamaların pedagojik standartlarla çelişmeyecek biçimde yapılandırılması gerekmektedir.
- **MEB içeriklerinde temsil çeşitliliğine dikkat edilmelidir.** Ayrımcı ve stereotipleştiren temsillerin eğitim materyallerinden çıkarılması, kültürel kapsayıcılık açısından gereklidir. Bu bağlamda olumlu temsillerin varlığı, çokkültürlü eğitim anlayışına katkı sunabilir. Elbette her grup gibi Romanlar da çeşitlidir; bu nedenle içeriklerin tek tipleştirici değil, temsili çoğaltıcı olması önemlidir.

Sosyal ve Politik Öneriler

- **Kültürel farkındalık kampanyaları yaygınlaştırılmalıdır.** Özellikle kamu kurumları ve medya organlarında yürütülecek bilinçlendirme çalışmaları, toplumdaki ayrımcı söylemlerin azaltılmasına katkı sağlayabilir. Bu kampanyalar, dilsel önyargıların sorgulanmasına zemin hazırlamalıdır.
- **Sözlü tarih ve kültürel bellek projeleri desteklenmelidir.** Roman topluluklarının sözlü kültür yoluyla aktardığı bilgi birikiminin kayıt altına alınması, akademik ve kültürel arşivlere katkı sunacaktır. Ancak bu tür projelerin etnografik ilkelere uygun ve topluluk onayı alınarak gerçekleştirilmesi esastır.
- **Roman çocuklarının temsil hakkı güçlendirilmelidir.** Geliştirilecek sosyal politikalar, Roman çocuklarını yalnızca sosyal yardım nesnesi olarak değil, kültürel hak ve temsil taleplerinin öznesi olarak da tanımalıdır. Bu öneri, Türkiye'deki eğitim politikalarının da temelde bu yönde dönüşüm geçirdiği göz önünde bulundurularak sunulmaktadır (Bkz. Arslan & Tuncay, 2024).

Bilimsel ve Uygulamalı Araştırma Önerileri

- **Saha temelli çalışmalar artırılmalıdır.** Roman çocuklarının dilsel pratiklerini anlamak adına doğrudan gözleme, görüşmeye ve katımlı etnografiye dayalı araştırmalar yapılmalıdır. Yazılı kaynaklardaki sınırlılık, saha araştırmalarının gerekliliğini daha da artırmaktadır.
- **Yerel dil atlası ve sözlük çalışmaları başlatılmalıdır.** Türkiye'deki farklı Roman topluluklarının şive, lehçe ve sosyolekt yapılarını belgeleyen bilimsel bir "Roman Dil Atlası" oluşturulması, dil çeşitliliğinin akademik olarak görünür kılınmasına katkı sağlayacaktır. Ancak bu süreçte, dil aktarımının kısıtlı yapısı göz önünde bulundurulmalı ve topluluk katılımı temel ilke olarak benimsenmelidir.

- **Romanes için seçmeli ders modelinin fizibilitesi araştırılmalıdır.** Romanes'in öğretimi konusunda yapılacak uygulamalar, bilimsel temellere dayalı pilot projeler aracılığıyla test edilmeli ve sürdürülebilirlik kriterlerine göre değerlendirilmelidir. Bu tür uygulamalar için üniversiteler, STK'lar ve yerel yönetimlerle iş birliği yapılması önemlidir. Mevcut literatür, Romanes'in kurumsal destek olmaksızın aktarımının sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır (Bkz. Kyuchukov, 2018).

Bu öneriler, çalışmanın betimsel yapısı içinde sınırlı verilerle oluşturulmuş olup, genelleme yapılmaksızın dikkatle yorumlanmalıdır. İleri araştırmaların sahaya dayalı, veri temelli ve topluluk katılımına dayanan tasarımlarla genişletilmesi hem akademik literatüre hem de kapsayıcı eğitim politikalarına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Aktunç, H. (2005). *Büyük argo sözlüğü*. İletişim Yayınları.
- Arayıcı, A. (2008). Avrupa'nın vatansızları çingeneler. Kalkedon.
- Arslan, B. G., & Tuncay, T. (2024). Romanların eğitim yaşamlarının sosyal hizmet çalışanları tarafından değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(64), 575–613.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. B. Thompson, Ed.; G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press.
- Cerit, Ç. & Porsuk, A.Ö. (2020). Roman çocukları ve okula devamsızlıkları: Kırklareli'de bir okul örneği. *Hümanist Perspektif*, 2 (3), 283-295. <https://doi.org/10.47793/hp.778134>
- Çağlayan, E. (2021). Türkiye'de dezavantajlı grupların ve Roman vatandaşların eğitimi hakkında yapılan çalışmaların analizi. *Trakya Üniversitesi Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1–15. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1669749>
- Çiftçi, B. (2019). *Terzibayırı'ndaki Roman öğrencilerin Türk eğitim sisteminde yaşadığı sosyoekonomik zorluklara ilişkin öğretmen öğrenci ve veli görüşleri* (Master's thesis), Sakarya Üniversitesi.
- Erikson, E. H. (2006). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company. (Orijinal baskı: 1968)
- Fonseca, I. (2011). *Bury me standing: The Gypsies and their journey*. Vintage.
- Fraser, A. (2005). *Avrupa halkları: Çingeneler*. (Çev.: İlkin İnanç). Homer Kitabevi ve Yayıncılık.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.82470>

- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Genç Arslan, B., & Tuncay, T. (2024). Romanların eğitim yaşamlarının sosyal hizmet çalışanları tarafından değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(64), 575–613.
- Genç, B., Taylan, H. H., & Barış, D. (2015). Roman çocuklarının eğitim sürecinde karşılaştığı güçlükler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 45–67. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2796>
- Genesee, F. (2006). Bilingual first language acquisition in perspective. In P. McCardle & E. Hoff (Eds.), *Childhood bilingualism: Research on infancy through school age* (pp. 45–67). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598715-005>
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey Publishers.
- Gürhan, E. (2023). Roman ilkököl öğrencilerinin okula aidiyet duygularının incelenmesi (Doktora tezi). [Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Kyuchukov, H. (2017). *Acquisition of Romani in a bilingual context* [PDF]. Retrieved from <https://romanigodi.org/wp-content/uploads/2022/06/Bilingual.pdf>
- Kyuchukov, H. (2018). Teaching the Romani language for intercultural purposes. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(9), 153–161. <https://doi.org/10.15804/em.2018.02.07>
- Marsh, A., & Strand, E. (2005). Reaching the Romans: A report on the feasibility studies “mapping” a number of Roman (Gypsy) communities in Istanbul. *International Romani Studies Network*.
- Matras, Y. (2005). The future of Romani: Toward a policy of linguistic pluralism. *Roma Rights Journal*, 1,(14)31–44. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=245820>
- Mischek, U. (2002). The professional skills of gypsies in Istanbul. *Kuri: Journal of the Dom Research Center*, 1(7).
- Özkan, A. R. (2000). *Türkiye Çingenelemi*. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics* (7th ed.). Wiley-Blackwell.
- Yanıkdağ, T. (2021). Türkiye’de romanlar ve alt kimlik grupları: etno-dilsel farklılıkların kimliğe yansımaları. *Journal of Roma Language and Culture Research Institute*, 2(1), 57-76.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yoors, J. (2005). *Çingenerler*. (Çev.: Hale Alpman). Chiviyazıları Yayınevi.
- Yürüktümen, M. E. (2010). *Türk sinemasında Çingenerlerin temsili* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.

SUMMARY

Introduction

This study investigates the sociolinguistic and pedagogical dimensions of the everyday vocabulary used by Romani children in Türkiye. Positioned within a context of institutional marginalization, Romani children's linguistic practices serve not only as communication tools but also as cultural artifacts, resistance strategies, and identity markers. While mainstream education policies in Türkiye often neglect vernacular and minority languages, the language practices of Romani children offer valuable insights into how marginalized youth navigate cultural continuity and educational alienation.

Purpose

The primary objective is to explore how Romani children's lexical choices contribute to cultural transmission, group identity, and symbolic resistance. By analyzing the functions of their everyday vocabulary, the study aims to challenge deficit-based narratives and advocate for inclusive language policies in education. It further seeks to understand how language, in this case hybrid Turkish–Romani constructions, operates as a dynamic resource for negotiating social boundaries.

Methodology

This is a qualitative, non-interventionist study based on **document analysis**, with no individual interviews or experimental methods. Data were compiled from five publicly accessible source types:

1. Peer-reviewed academic articles focused on Romani education,
2. Linguistic and cultural dictionaries (e.g., *Büyük Argo Sözlüğü*),
3. Ethnographic reports and oral history archives,
4. Cultural and historical monographs on Romani communities,
5. Authentic lexical examples cited in literature.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.82470>

Thematic analysis was conducted using MaxQDA. Vocabulary items were classified into six thematic categories: (1) slang and humor, (2) neighborhood expressions, (3) family discourse, (4) school-related metaphors, (5) hybrid Turkish–Romani constructs, and (6) social nicknames.

Findings

The findings reveal that Romani children’s vocabulary functions at multiple levels beyond mere communication:

- **Cultural Transmission:** Words like *pader* (father) and *mıday* (mother) indicate intergenerational continuity and cultural rootedness.
- **Group Solidarity:** Lexical items such as *çimo* (brother/friend) and *kopça* (nickname for peer) foster communal belonging and cultural intimacy.
- **Symbolic Resistance:** Terms like *beyaz adam* (white man, referring to the teacher) reflect symbolic distancing from dominant institutional narratives.

These categories reflect a deeper sociolinguistic process wherein language usage becomes a medium for negotiating visibility, belonging, and resistance. The vocabulary repertoire serves as a “micro-political” tool, enabling children to critique exclusionary schooling environments without direct confrontation.

Discussion

The results align with Wardhaugh & Fuller’s (2015) theory of language as a central axis of identity construction. Similarly, Genesee (2006) highlights how bilingual children exhibit cognitive and cultural flexibility—an observation supported by the hybrid Turkish–Romani phrases found in this study. Moreover, Kyuchukov (2018) emphasizes the importance of Romani language recognition in promoting social inclusion.

Despite being dismissed as “incorrect Turkish,” Romani children’s vernacular reveals both creative adaptation and cultural memory. However, as noted by Genç Arslan & Tuncay (2024), labeling such expressions as deviant exacerbates educational marginalization. Furthermore, Yoors (2005) and Yürüktümen (2010) argue that Romani linguistic practices serve as forms of resistance against homogenizing narratives. In line with these arguments, the study stresses that language functions not just as a mirror of identity but as a strategy for negotiating asymmetrical power relations.

The institutional devaluation of Romani vernaculars in educational contexts is symptomatic of broader policy-level exclusion. The exclusion is not merely a result of teacher bias but a structural oversight embedded in national curricula that fail to accommodate linguistic plurality.

Implications and Recommendations

Based on the findings and aligned with the reviewer’s feedback, the study proposes multi-level recommendations:

- **Educational Practices:**

- Teacher training programs must include modules on multilingual and multicultural pedagogy.
- Classroom materials should integrate culturally relevant lexical examples to foster connection and representation.
- Linguistic diversity should be framed as an asset, not a deficit, in educational contexts.
- **Policy-Level Interventions:**
 - The Ministry of Education should include Romani cultural references in national curricula.
 - Local governments can support Romani communities through oral history projects, language workshops, and cultural archives.
 - Policies must recognize Romani children not merely as aid recipients but as cultural agents entitled to representation.
- **Academic Directions:**
 - Further ethnographic research is needed to investigate Romani speech practices in situ.
 - A “Romani Dialect Atlas” could help document regional variations across Türkiye.
 - Collaboration with universities to develop elective courses on Romani culture and language would contribute to long-term preservation.

Conclusion

Romani children’s linguistic practices are deeply embedded in their social realities. Rather than being seen as linguistic deficiencies, their vocabularies should be recognized as cognitive, cultural, and political resources. The study underscores the urgent need to shift from monolingual, standardizing frameworks to inclusive, culturally responsive educational models. By positioning Romani language use within a framework of dignity, equity, and representation, this research advocates for democratic schooling that affirms all students’ linguistic rights.

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.90451>

2024 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN ÖĞRETİM TEKNİKLERİNİN PEDAGOJİK İŞLEVLERİ AÇISINDAN ANALİZİ¹

Hüseyin EROL²

Erol, H. (2026). 2024 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğretim tekniklerinin pedagojik işlevleri açısından analizi, *Diyalektolog Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, ss.65-94.

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim tekniklerini sınıf düzeyleri ve öğrenme alanları bağlamında incelemek, tekniklerin pedagojik işlevlerini ve etkileşim türlerini analiz ederek programın benimsediği öğretimsel yaklaşımı ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturmuştur. Programın 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde yer alan öğrenme çıktıları ve bu çıktılara eşlik eden öğretim süreci açıklamaları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda programda farklı pedagojik türlere ait çeşitli öğretim tekniklerine yer verildiği ve bu tekniklerin öğrenci merkezli, yapılandırmacı bir öğrenme anlayışını desteklediği belirlenmiştir. Öğretim tekniklerinin sınıf düzeyi yükseldikçe çeşitlendiği; alt sınıflarda daha somut ve deneyim temelli tekniklere yer verildiği, üst sınıflarda ise tartışma, sorgulama ve problem çözmeye dayalı tekniklere ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Öğrenme alanları arasında öğretim tekniklerinin dağılımı bakımından farklılıklar bulunduğu, ancak bu durumun öğrenme alanlarının içerik yapısı, hedeflenen beceriler ve öğrenme çıktılarının niteliğiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretim tekniklerinin pedagojik işlevleri ile kullanım amaçları arasında yüksek düzeyde uyum olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim tekniklerinin etkileşim türlerinin alt sınıflardan üst sınıflara bireyselden iş birlikli öğrenmeye doğru bir gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Öğretim programı güncellemelerinde öğrenme alanlarının içerik yapısı ve kavram yoğunluğu dikkate alınarak öğretim tekniklerinin çeşitliliği artırılabilir ve sınıf düzeyine bağlı olarak gelişen teknik farklılaşması, tartışma, sorgulama ve problem çözmeye dayalı uygulamalarla desteklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretim programı, öğretim tekniği, TYMM.

¹ Bu çalışma, ASES IX. International Scientific Research Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuş olup başlık ve içerikte sınırlı düzenlemeler yapılarak genişletilmiş ve makale hâline getirilmiştir.

² Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, e-posta: herol@adiyaman.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4707-5152

AN ANALYSIS OF THE TEACHING TECHNIQUES INCLUDED IN THE 2024 SOCIAL STUDIES CURRICULUM IN TERMS OF THEIR PEDAGOGICAL FUNCTIONS

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the instructional techniques included in the 2024 Social Studies Curriculum in the context of grade levels and learning domains, and to reveal the instructional approach adopted by the curriculum by analyzing the pedagogical functions and interaction types of these techniques. In the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was employed. The data source of the study consisted of the 2024 Social Studies Curriculum published by the Ministry of National Education. The learning outcomes included in the 4th, 5th, 6th, and 7th grade levels of the curriculum and the instructional process explanations accompanying these outcomes were examined through content analysis. As a result of the study, it was determined that various instructional techniques belonging to different pedagogical categories were included in the curriculum and that these techniques supported a student-centered, constructivist understanding of learning. It was found that the instructional techniques diversified as the grade level increased; while more concrete and experience-based techniques were included at lower grade levels, greater emphasis was placed on discussion-, inquiry-, and problem-solving-based techniques at upper grade levels. It was determined that there were differences among the learning domains in terms of the distribution of instructional techniques; however, it is considered that this situation is related to the content structure of the learning domains, the targeted skills, and the nature of the learning outcomes. It was revealed that there was a high level of consistency between the pedagogical functions of the instructional techniques and their intended purposes of use. It was also determined that the interaction types of the instructional techniques demonstrated a progression from individual learning to collaborative learning from lower to upper grade levels. In curriculum update processes, the diversity of instructional techniques may be increased by taking into account the content structure and conceptual density of the learning domains, and the differentiation of techniques developing according to grade level may be supported through discussion, inquiry and problem-solving based practices.

Keywords: Social studies, curriculum, instructional techniques.TYMM.

GİRİŞ

İnsanın hayatında en uzun süreli eylem öğrenmedir. Özelliği itibariyle yer-zaman fark etmeksizin formal veya informal olarak farklı şekilde yapılabilmesi öğrenmenin dinamik yönünü gösterir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009). Öğrenmenin gerçekleşmesinde farklı süreç ve bileşenlerin etkisi vardır. Bunlar arasında bireyin doğuştan sahip olduğu bilişsel, sosyal ve duyuşsal özellikleri başta olmak üzere aile, okul ve üyesi bulunduğu toplum gelmektedir (Razon, 1987). Bu kurumsal yapılar içerisinde işleyiş şekli olarak diğerlerinden ayrılan okul, belirli kurallar bütünüyle bireyin hayata hazırlanmasında bütüncül bir anlayışla faaliyetlerini organize eder. Okul, istenen davranışların bireye kazandırılması noktasında kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışların ortadan kaldırılabilceği şekilde tasarlanmış özel bir çevredir

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.90451>

(Arslantaş, 2011). Toplumsal olarak açık sistemler olan okulların girdisi ve çıktısı insandır. Girdinin nitelikli bir çıktıya dönüşebilmesi uygulanan eğitim programları ile mümkündür (Aydın, 2004; Reaves, 1993; Yeşilyurt, 2008).

Sistematik ve kuramsal temellere dayalı olarak yapılandırılan eğitim süreci, kendi içinde karmaşık bir yapı sergilediğinden, sürecin dikkatle ele alınıp organize edilmesi ve ayrıntılı bir biçimde planlanması gerekmektedir. Bu sürecin önemli bileşenlerinden bir tanesi öğretim programlarıdır. Öğretim programları, hedeflenen insan tipine ulaşılması için hangi pedagojik süreçlerin işe koşulması gerektiğini belirleyen kılavuz metinlerdir (Gürler ve Girgin, 2025). Bu programlar, öğrencilerin kazanması beklenen bilgi, beceri ve değerlerin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan ortak bir anlayış ve uygulama birliği sağlayarak belli bir standart oluşturur (Kaçar, 2025; Demirel, 2009; Akpınar-Aksoy ve Filiz, 2025) Bu yönüyle eğitim-öğretim süreçlerinin bütün merhalelerini belirleyen önemli bir referans noktasıdır (Şeker, 2024; Ulusoy, 2026). Öğretmenler belirlenen hedeflere ulaşmak, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmak için derslerde bazı yollardan yararlanırlar. Bunlar strateji, yöntem ve teknik şeklinde sıralanmaktadır (Güneş, 2014). Öğretim yöntemleri, öğrencilerin müfredata yerleştirilmiş yetkinlikleri edinmelerini sağlarken öğretim tekniği ise öğretme öğrenme sürecinin başında belirlenen kazanımlara ulaşmak amacıyla, öğrenme ortamındaki öğretim etkinliklerini düzenlemede izlenen yol olarak ifade edilebilir (Aguilar-Moya, vd., 2025; Fırat-Durdukoca, vd., 2017). Sınıftaki öğrenme-öğretme etkileşiminde izlenen çeşitli ilkeler ve stratejilerin yanında, etkili ve başarılı bir sonuç elde edebilmede yöntem ve tekniklerin de rolü büyüktür (Can, vd., 1998). Yöntem ve teknikler gerçek yaşamla ne kadar ilişkili hale getirilir ve öğrencilerin aktif katılımı sağlanırsa öğrenme çıktılarının niteliği de o derece artar (Bozpolat, vd., 2016).

Değişen toplumsal dinamikler ve küresel etkileşim, bireylerin yalnızca ulusal düzeyde değil, uluslararası bağlamda da etkin vatandaşlar olmasını gerektirmektedir (Akkaya ve Uygun, 2025). Öğretim programlarının ülkenin ve toplumun eğitimden beklentilerinde oluşan değişime paralel olarak güncellenmesi gerekmektedir (Turan, Gedik ve Kutluay, 2025). Bu bağlamda ülkemizde 2024 yılında Türkiye Maarif Modeli kapsamında tüm derslerin öğretim programları yeniden hazırlanmıştır. Yeni öğretim programları yapılandırmacılığı esas alan bir yaklaşımla değer ve beceri temelli bir anlayışla hazırlanmıştır (Kaçar, 2025). Güncellenen öğretim programlarından biri olan sosyal bilgiler öğretim programı, içerdiği yapısal ve pedagojik yeniliklerle önceki programlardan bazı yönleriyle ayrılmaktadır. 2024 Sosyal bilgiler öğretim programı, Türkiye Yüzyılı söylemi doğrultusunda şekillenen eğitim reformunun bir parçası olarak beceri, değer, millî kimlik ve vatandaşlık bilinci alanlarında yenilikler getirmeyi amaçlamaktadır (Akarsu, 2025; Akkaya ve Uygun, 2025). Programda beceriler kendi içinde kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri olarak kategorize edilmiş bunun yanında programda eğilimler, değerler ve okuryazarlıklar çerçevesinde bütüncül bir yapı içerisinde ele alınmış, böylece beceri öğretiminin kapsamı genişletilerek öğrencilerin çok yönlü gelişiminin desteklenmesi hedeflenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024; Yetişensoy ve Okcu, 2025). Programda süreç bileşenleri, köprü kurma, eğilimler, ön değerlendirme, programlar arası bileşenler, zenginleştirme, farklılaştırma ve destekleme gibi

bölgelere ilk defa yer verilmiştir (Aktay, 2024). Program bileşenlerinin değerlendirilmesine yönelik öğrenme kanıtları programa dâhil edilmiştir (Önger ve Duman, 2024). Öğrencilerin gereksinim duyabileceği bilgiler uygun becerilerle bütünleştirilerek öğrenme çıktıları biçiminde yapılandırılmıştır (Çifçi, 2025). Programda “erdem-değer-eylem” modeli benimsenmiş ve değerlere disiplinler üstü bir yaklaşımla yer verilmiştir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

Geçmişten günümüze insanoğlunun bireysel ve toplumsal düzende öğrendiği her türlü bilgi sosyal bilgi olarak adlandırılır. İnsan hayatının aktif bir şekilde içinde olan bu kavramın sistematik hale getirilerek eğitim sürecine dahil edilmesiyle sosyal bilgiler dersi ortaya çıkmıştır (Diktaş, vd., 2025). Bir tasarım ürünü olarak sosyal bilgiler, toplumu konu alan farklı disiplinlerde üretilen bilgileri öğrencilerin gelişim düzeyine uygun biçimde sentezleyerek bireyin topluma uyum sağlamasına ve çok yönlü gelişimine katkı sunan bir derstir (Kaya ve Bayram, 2020). Tarihsel süreç içerisinde sosyal bilgiler dersi, önemli bir rol üstlenmiş; öğrencilere doğal, kültürel ve ekonomik açıdan yaşanabilir bir dünya bırakılmasına yönelik farkındalık ve duyarlılık kazandırmayı hedeflemiştir (Aydın ve Türe, 2025; Güleç ve Hüdavendigar, 2020). Disiplinler arası özelliği, zengin içerik yapısı ve kavram yoğunluğu nedeniyle öğrencilerin anlamlı öğrenme gerçekleştirebilmesi için sosyal bilgiler dersinde kavram öğretimine özel önem verilmesi gerekmektedir (Abuş ve Ablak, 2025; Evcı, 2025). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğretim sürecini destekleyen çeşitli öğretim tekniklerine yer verilmiştir. 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı hazırlanıp uygulamaya geçtikten sonra alan yazında öğretim programıyla ilgili yapılan çalışmalarda (Abuş ve Ablak, 2025; Akpınar-Aksoy ve Filiz, 2025; Aygür ve Deveci Bozkuş, 2025; Bartın Savran ve Çetin, 2025; Çifçi, 2025; Dallı, Hamarat, 2025; Diktaş, Girgin, Satmaz ve Yabanova 2025; Erbudak ve Yesilbursa, 2025; Esgel, ve Karasu Avcı, 2025; Gürel, 2025; Izgar, 2025; Kaçar, 2025; Kan ve Çevik, 2025; Karasu Avcı ve Turan, 2026; Karasu Avcı ve Turan, 2025; Önger ve Duman, 2024; Öngören, 2024; Şahin ve Çelik, 2024; Şeker, 2024; Şen ve Geçit, 2025; Turan, Gedik ve Kutluay, 2025; Turan ve Akhan, 2024; Ulusoy, 2026; Yıldız ve Çengelci Köse, 2025; Yılmaz ve Avcı, 2025) çoğunlukla öğrenme alanları, öğrenme çıktıları, içerik, beceriler ve değerler açısından önceki programlarla karşılaştırmalı analizlerin yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretim programında önerilen öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıf düzeyleri ve öğrenme alanları bağlamında incelendiği çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmüştür. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğretim tekniklerini sınıf düzeyi ve öğrenme alanlarına göre belirlemek bu teknikleri pedagojik işlevleri ile etkileşim türleri açısından incelemektir. Bu yönüyle araştırmanın, dersin öğretim programında yer alan öğretim tekniklerini sistematik bir bakış açısıyla ele alarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

-2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer verilen öğretim teknikleri nelerdir?

-Öğretim teknikleri sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

-Programda yer verilen öğretim tekniklerinin pedagojik işlevleri nelerdir?

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.90451>

-Programda yer verilen öğretim tekniklerinin etkileşim türleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretim teknikleri açısından incelenmesi olduğu için çalışmanın doğasına uygun olarak araştırma yöntemi olarak nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Nitel araştırmalar; bir durumu ilişkili bağlantıları içinde anlamaya çalışan, verilerin gözlem, mülakat ve dokümanlar aracılığıyla toplandığı ve araştırma sonucunda kavram ve teorilerin oluşturulmaya çalışıldığı araştırmalardır (Jabbari, 2020). Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretim programının içerdiği öğrenme çıktıları, öğretim süreçleri ve öğretim teknikleri gibi unsurların analiz edilmesinde doküman analizi yaygın olarak kullanılmaktadır.

Veri Kaynağı

Araştırma kapsamında veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. Programın 4., 5., 6. ve 7. sınıflar düzeylerinde yer alan “öğrenme çıktıları” ile bu çıktılara eşlik eden “öğrenme-öğretme yaşantıları” analiz kapsamına dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci

Doküman analizi çalışmalarında süreç beş temel aşama üzerinden yürütülür (Forster, 1995 Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda bu araştırmada;

Dokümanlara ulaşma: Bu araştırmada incelenen 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığının resmî internet sitesinden temin edilmiştir.

Dokümanın özgünlüğünü kontrol etme: Elde edilen dokümanın Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan güncel ve resmî sürüm olduğu doğrulanmıştır.

Dokümanların araştırma soruları doğrultusunda incelenmesi: Program öğretim teknikleri açısından ayrıntılı bir biçimde incelenmiş ve araştırma kapsamında çalışma ile ilişkili olduğu düşünülen ifadeler ve kavramlar belirlenmiştir.

Verilerin kodlanması ve kategorilere ayrılması: Programda yer alan öğretim tekniklerine ilişkin veriler belirli bir sistematik doğrultusunda tablolaştırılmıştır. Bu süreçte öğretim tekniklerine ilişkin kategoriler ilgili literatürden hareketle belirlenmiş, veriler bu kategorilere göre kodlanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Verilerin analizi: Programda yer alan öğretim tekniklerine ilişkin veriler araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır. Bu araştırmada veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla veri kaynağı araştırmanın amacına uygun olarak seçilmiş ve doküman ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrudan incelenen dokümanlara dayandırılmış ve yorumlar program metninde yer alan ifadelerle bağlı kalınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kodlama süreci belirli aralıklarla gözden geçirilmiş, kodlar ve kategoriler arasındaki uyum sistematik olarak kontrol edilmiştir. Analiz sürecine ilişkin tüm aşamaların ayrıntılı biçimde raporlanmasıyla araştırmanın denetlenebilirliği artırılmıştır. Araştırmanın veri analizi ve yorumlama sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Sosyal bilgiler eğitimi alanında ve eğitim bilimleri alanında uzman olan iki akademisyene öğretim programında yer alan öğretim tekniklerine ilişkin yapılan kodlamalar sunulmuş, araştırmacı ve uzmanlar tarafından gerçekleştirilen kodlamalar karşılaştırılarak tutarlılık kontrol edilmiştir. Görüş ayrılığı bulunan durumlarda karşılıklı değerlendirmeler yapılarak kodlar gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kodlama güvenilirliğini belirlemek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılmıştır. Araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından gerçekleştirilen kodlamalar karşılaştırılmış ve yapılan hesaplama sonucunda güvenilirlik katsayısı %88,89 olarak bulunmuştur. Bu değer %80'in üzerinde olması, kodlama sürecinin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002).

Araştırmada kamuya açık ve erişilebilir dokümanlar kullanıldığından etik kurul izni gerekmemektedir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olarak 4. Sınıf öğretim programında yer verilen öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Öğretim Teknikleri, Pedagojik İşlevleri ve Etkileşim Türleri

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Öğrenme-Öğretme Yaşantılarında Önerilen Teknik	Pedagojik İşlev	Etkileşim Türü
		Sosyal bilgiler dersinin hayatına sunacağı katkıları yorumlayabilme SB.4.1.1.	Zaman Tüneli	Görsel düzenleme	Bireysel
	Birlikte Yaşamak	Bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin çıkarım yapabilme SB. 4.1.2.	Drama Konuşma Biletleri	Rol temelli Katılım düzenleme	Grup Karma

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.90451>

	Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik fikir üretebilme SB. 4.1.3.	Örümcek Ağı	İlişkilendirme	Karma
	Yakın çevresinden hareketle doğa ve insan ilişkisini çözümleyebilme SB. 4.2.2.	Beyin Fırtınası	Fikir üretme	Grup
	Aile tarihini yansıtan bir ürün oluşturabilme SB. 4.3.2.	Beyin Fırtınası	Fikir üretme	Grup
4	Ortak Mirasımız Yakın çevresindeki ortak miras öğelerini tanımanın önemini yorumlayabilme SB.4.3.3.	Drama	Rol temelli	Grup
	Cumhuriyetin ilanına giden yolda Mustafa Kemal Atatürk'ün ve Türk milletinin yaptığı fedakârlıkları yorumlayabilme SB. 4.4.1.	İstasyon	İş birlikli öğrenme	Grup
	Yaşayan Demokrasimiz Cumhuriyetin getirdiği değişimlerin hayatımıza katkılarını yorumlayabilme SB. 4.4.2.	İstasyon	İş birlikli öğrenme	Grup
	Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme SB.4.4.3.	Beyin Fırtınası	Fikir üretme	Grup
		Vızıltı Grupları	Tartışma	Grup
		Bence-Bizce	Karşılaştırma	Grup

	Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili grafik yorumlayabilme SB.4.5.1.	Beyin Fırtınası	Fikir üretme	Grup
Hayatımızdaki Ekonomi	İstek ve ihtiyaçları arasındaki bilinçli seçimleri hayatına yansıtabilme SB.4.5.2.	Kavram Karikatürü	Kavramsal sorgulama	Karma
		Kavram Haritası	Kavramsal düzenleme	Bireysel
	Bir ürünün üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerini çözümleyebilme SB.4.5.3.	Kavram Haritası	Kavramsal düzenleme	Bireysel
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Çevrim içi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarını eylemlerine yansıtabilme SB.4.6.1	Hikâye Tamamlama	Yaratıcı üretim	Karma
		Canlandırma Tekniği	Deneyim temelli	Grup
	Bilim insanlarının çocukluk hayatı ile kendi yaşamı arasında bağlantı kurabilme SB.4.6.2.	Zihin Haritası	Görsel düzenleme	Bireysel
		Beyin Fırtınası	Fikir üretme	Grup
		Sıcak Sandalye	Sorgulama	Grup

Tablo 1 incelendiğinde 4. sınıf 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan tüm öğrenme alanlarında çeşitli öğretim tekniklerine yer verildiği görülmektedir. Bu tekniklerin bireysel ve grupla yapılabilecek teknikler olduğu, öğretim tekniklerinin öğrenci merkezli öğretim anlayışını desteklediği, bu bağlamda yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlandığı anlaşılmaktadır. Çeşitli zekâ alanlarına yönelik fırsatlar sunan öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliği öğrenme sürecinin bireysel farklılıkları gözetererek tasarlandığını göstermektedir. Dengeli bir dağılım olmamakla birlikte her öğrenme alanında asgari düzeyde de olsa en az bir öğretim tekniğine yer verilmiştir. En fazla öğretim tekniğine Yaşayan Demokrasimiz (f=6) öğrenme alanında yer verilirken en az Evimiz Dünya (f=1) öğrenme alanında yer verildiği belirlenmiştir. 4. Sınıf düzeyinde öğretim tekniklerinin etkileşim türleri açısından çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Tekniklerin önemli bir bölümünün grupla etkileşim odaklı olduğu (f=13), bunun yanında bireysel etkileşime (f=4) ve hem bireysel hem de grup etkileşimine (karma) uygun teknikler (f=4) olduğu görülmektedir. Tablo 1 öğretim tekniklerinin sıklığı açısından incelendiğinde beyin fırtınası tekniğinin (f=5) en yoğun kullanılan teknik olduğu,

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.90451>

bunu drama (f=1), istasyon (f=2) ve kavram haritası (f=2) gibi tekniklerin izlediği diğer tekniklerin ise kullanım sıklığının düşük olduğu (f=1) görülmektedir.

Tablo 2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Öğretim Teknikleri, Pedagojik İşlevleri ve Etkileşim Türleri

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Öğrenme-Öğretme Yaşantılarında Önerilen Teknik	Pedagojik İşlev	Etkileşim Türü
	Birlikte Yaşamak	Dâhil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri çözümleyebilme SB.5.1.1	Akvaryum	Tartışma temelli	Grup
	Evimiz Dünya	Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme SB. 5.2.2.	Altı Şapka Tekniği Balık Kılçığı Diyagramı	Çok yönlü düşünme Neden sonuç analizi	Karma Karma
	Ortak Mirasımız	Anadolu'da ilk yerleşimleri kuran toplumların sosyal hayatlarına yönelik bakış açısı geliştirebilme SB.5.3.2.	Konuşma Halkası	Tartışma	Grup
		Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını karşılaştırabilme SB.5.3.3	Beyin Eseri Nesi Var	Yaratıcı üretim Sorgulama	Karma Grup
5		Demokrasi ve cumhuriyet	Freyer Modeli	Kavramsal analiz	Bireysel

	kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme SB.5.4.1	Kelime İlişkilendirme Testleri	Kavramsal ilişkilendirme	Bireysel
Yaşayan Demokrasimiz	Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme SB.5.4.3	5N1K	Sorgulama	Bireysel
	Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme SB.5.4.3	İstasyon	İş birlikli öğrenme	Grup
	Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme SB.5.4.4.	Beyin Fırtınası Drama	Fikir üretme Rol temelli	Grup Grup
	Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri özetleyebilme SB.5.5.3.	Kavram Ağı	Kavramsal düzenleme	Bireysel
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme SB.5.6.1.	Hikâye Oluşturma	Yaratıcı üretim	Karma

Tablo 2 incelendiğinde 2024 sosyal bilgiler öğretim programı 5. sınıf düzeyinde tüm öğrenme alanlarında çeşitli öğretim tekniklerine yer verildiği görülmektedir. En fazla öğretim tekniğine Yaşayan Demokrasimiz (f=6) öğrenme alanında yer verildiği, en az öğrenme tekniğine ise Hayatımızdaki Ekonomi (f=1) ve Teknoloji ve Sosyal Bilimler (f=1) öğrenme alanlarında yer verildiği belirlenmiştir. Öğretim teknikleri pedagojik işlevi açısından incelendiğinde kavramsal analiz, yaratıcı üretim, sorgulama, tartışma ve iş birlikli öğrenmeyi desteklediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrenme sürecinin tek yönlü bir bilgi aktarımından ziyade çok yönlü bir yapı içerisinde ele alındığını göstermektedir. Teknikler arasında daha çok grup etkileşimine (f=6) dayalı tekniklerin ağırlıklı olduğu bir yapı göze çarpmaktadır. Bazı

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.90451>

tekniklerin hem bireysel hem de grupla etkileşim yapısı sayesinde birden fazla etkileşim türünü (karma) bir arada barındırmasının öğrenme sürecini daha esnek ve dinamik hâle getirebileceği söylenebilir. Tabloda her bir tekniğin benzer sıklıkta (f=1) kullanıldığı görülmektedir. Bu dağılım, öğretim sürecinde farklı öğretim tekniklerine yer verilerek çeşitliliğin sağlanmaya çalışıldığını göstermektedir.

Tablo 3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Öğretim Teknikleri, Pedagojik İşlevleri ve Etkileşim Türleri

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Öğrenme-Öğretme Yaşantılarında Önerilen Teknik	Pedagojik İşlev	Etkileşim Türü
		Dâhil olduğu grupların ve bu gruplardaki rollerinin zaman içerisinde değişebileceğine ilişkin çıkarım yapabilme SB.6.1.1.	Öğrenme Galerisi	İnceleme değerlendirme	Grup
	Birlikte Yaşamak	Kültürel bağlarımızın ve milli değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme SB. 6.1.2.	Kavram Haritası	Kavramsal düzenleme	Bireysel
		Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme SB.6.1.3	Balık Kılıçığı Diyagramı	Neden sonuç analizi	Karma
			Beyin Eseri	Yaratıcı üretim	Karma
			Köşelenme	Karar verme	Grup
	Evimiz Dünya	Ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme SB.6.2.2	Beyin Fırtınası	Fikir üretme	Grup

6	Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme SB. 6.3.1.	5N1K	Sorgulama	Bireysel
Ortak Mirasımız	Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme SB. 6.3.1.	Beyin Fırtınası	Fikir Üretme	Grup
	VII-XIII. yüzyıllar arasında İslam medeniyetinin eğitim, bilim, hukuk, kültür, sanat ve mimari alanlarında insanlığın ortak mirasına katkılarına dair akıl yürütebilme SB. 6.3.2.	Ayrılp Birleşme	İş birlikli öğrenme	Grup
	XI-XIII. yüzyıllar arasında meydana gelen siyasi faaliyetler ve askerî mücadelelerin Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına etkisini özetleyebilme SB. 6.3.4.	Kavram Ağı	Kavramsal düzenleme	Bireysel
	Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları çözümleyebilme SB. 6.4.1.	Kavram Ağı	Kavramsal düzenleme	Bireysel
	Yönetimin karar alma sürecini	Zihin Haritası	Görsel düzenleme	Bireysel

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.90451>

Yaşayan Demokrasimiz	etkileyen unsurları çözümleyebilme SB. 6.4.1.	Vızıltı Grupları	Tartışma	Grup
	Toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme SB. 6.4.2.	Küçük Grup Tartışması	Tartışma	Grup
	Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme SB. 6.4.3.	5N1K Örnek Olay Münazara Tekniği	Sorgulama Analiz Tartışma	Bireysel Karma Grup
Hayatımızdaki Ekonomi	Ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme SB. 6.5.1.	Kavram Haritası	Kavramsal düzenleme	Bireysel
	Ekonomik faaliyetler ve meslekler arasındaki ilişki hakkında çıkarmada bulunabilme SB. 6.5.2	Fikir Taraması Beyin Fırtınası	Fikir üretme Fikir Üretme	Karma Grup
	Tasarladığı bir ürün için yatırım ve pazarlama proje önerisi hazırlayabilme SB. 6.5.3.	Grup Çalışması Rol Oynama Drama	İş birlikli öğrenme Deneyim temelli Rol temelli	Grup Grup Grup
	Ulaşım ve iletişim	Beyin Fırtınası	Fikir üretme	Grup

	teknolojilerindeki gelişmelerin kültürel etkileşimdeki rolünü yapılandırabilme SB. 6.6.1.	Balık Kılçığı Diyagramı	Neden-sonuç	Karma
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin kültürel etkileşimdeki rolünü yapılandırabilme SB. 6.6.1.	Zihin Haritası	Görsel düzenleme	Bireysel
	Bir ürün veya fikrin telif ve patent süreçleriyle ilgili bilgi toplayabilme SB. 6.6.2.	Beyin Fırtınası	Fikir üretme	Grup

Tablo 3 incelendiğinde 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı 6. sınıf düzeyinde yer alan öğretim tekniklerinin farklı bilişsel süreçlere hitap eden teknikler olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenme alanları açısından durum değerlendirildiğinde en fazla öğretim tekniğine Yaşayan Demokrasimiz (f=7) öğrenme alanında yer verilirken, en az öğrenme tekniğine ise Evimiz Dünya (f=1) öğrenme alanında yer verildiği görülmektedir. Öğretim tekniklerinin pedagojik işlevleri bakımından analiz, sorgulama ve tartışma gibi üst düzey bilişsel süreçleri destekleyen bir yapı sergilediği anlaşılmaktadır. Öğretim tekniklerinin önemli bir bölümünün grup etkileşimine (f=14) dayalı olduğu belirlenmiştir. Tablodaki öğretim tekniklerinin sıklığı incelendiğinde, beyin fırtınası tekniğinin (f=5) en yoğun kullanılan teknik olduğu görülmektedir. Bu tekniği sırasıyla kavramsal düzenleme ve analiz odaklı teknikler (kavram haritası, kavram ağı ve balık kılçığı diyagramı) ile sorgulamaya dayalı tekniklerin (5N1K) izlediği diğer tekniklerin ise daha düşük frekansla (f=1) kullanıldığı görülmektedir.

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.90451>

Tablo 4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Öğretim Teknikleri, Pedagojik İşlevleri ve Etkileşim Türleri

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı	Öğrenme Öğretme Yaşantılarında Önerilen Teknik	Pedagojik İşlev	Etkileşim Türü
Birlikte Yaşamak		Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme SB.7.1.1.	5N1K	Sorgulama	Bireysel
			Balık Kılıçığı Diyagramı	Neden sonuç	Karma
			Arkası Yarın	Yaratıcı düşünme	Grup
			Beyin Fırtınası	Fikir üretme	Grup
			Konuşma Halkası	Değer geliştirme	Grup
			Beyin Eseri	Fikir üretme	Karma
Evimiz Dünya		Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi yorumlayabilme SB. 7.2.1.	Beyin Fırtınası	Fikir üretme	Grup
			Büyük Grup Tartışması	Yorumlama	Grup
			Kavram Haritası	Bilgi yapılandırma	Bireysel
			Ayrılıp Birleşme	Problem çözme	Grup
Osmanlı Devleti'nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikaları sorgulayabilme SB. 7.3.1.			5N1K	Sorgulama	Bireysel
			Büyük Grup Tartışması	Yorumlama	Grup
			Balık Kılıçığı Diyagramı	Neden sonuç	Karma

Ortak Mirasımız	Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti'nin uyguladığı yenilikleri neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme SB. 7.3.2.	Büyük Grup Tartışması	Yorumlama	Grup
	Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarına ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme SB. 7.3.3.	Ayrılıp Birleşme Drama	Üretme ve sunma Canlandırma	Grup Grup
Yaşayan Demokrasimiz	Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini özetleyebilme SB. 7.4.1.	Kartopu Anlam Çözümleme Tablosu	Yapılandırma Kavramsal analiz	Karma Bireysel
	Ülkemizdeki demokrasinin gelişimini, demokrasinin temel ilkeleri açısından yorumlayabilme SB. 7.4.3.	Konuşma Halkası	Görüş geliştirme	Grup
	Demokrasinin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları özetleyebilme SB. 7.4.4.	Küçük Grup Tartışması Öğrenme Galerisi	Problem çözme Değerlendirme	Grup Grup
	Millî kalkınma hamlelerini neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme SB. 7.5.1.	Beyin Fırtınası	Neden sonuç	Grup
Hayatımızdaki Ekonomi	Bilimsel ve teknolojik	Çember Tartışma	Ön görüş geliştirme	Grup

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.90451>

Teknoloji ve Sosyal Bilimler	gelişmelerin gelecekteki toplum hayatına etkilerine ilişkin öngöründe bulunabilme SB. 7.6.1.				
	Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki toplum hayatına etkilerine ilişkin öngöründe bulunabilme SB. 7.6.1.	Fikir Taraması	Fikir üretme	Karma	
		Öğrenme Galerisi	Değerlendirme	Grup	
	Örnek metinler üzerinden sosyal bilimlerin çalışma alanlarına dair genelleme yapabilme SB. 7.6.2.	Konuşma Halkası	Genelleme	Grup	
		Servis Altlığı Tekniği	İş birlikli düşünme	Grup	
	Toplumsal hayatta karşılaşılabileceği bir probleme yönelik bilimsel sorgulama yapabilme SB. 7.6.3.	Beyin Fırtınası	Problem belirleme	Grup	
	Küçük Grup Tartışması	Sorgulama	Grup		

Tablo 4 incelendiğinde 7. sınıf düzeyinde diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi tüm öğrenme alanlarında çeşitli öğretim tekniklerine yer verildiği görülmektedir. En fazla öğretim tekniğine Teknoloji ve Sosyal Bilimler (f=7) öğrenme alanında yer verilirken en az Hayatımızdaki Ekonomi (f=1) öğrenme alanında yer verildiği belirlenmiştir. Tekniklerin ağırlıklı olarak grup etkileşimine (f=20) dayalı olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde öğrenme sürecinde sorgulama, neden-sonuç analizi ve yorumlama basamaklarının birbirini takip ettiği, fikir üretme süreçlerinin değerlendirme ve tartışma ile tamamlandığı anlaşılmaktadır. Üst düzey düşünme becerilerinin yanında bu becerilerin bütünleşik kullanımını hedefleyen bir pedagojik yapıya sahip olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyinde öğretim tekniklerinin dağılımı incelendiğinde ise beyin fırtınası tekniğinin (f=4) en sık kullanılan teknik olduğu, bunu tartışma temelli tekniklerin (büyük grup tartışması (f=3), konuşma halkası (f=3) ve küçük grup tartışması (f=2)) izlediği

görülmektedir. Öğretim sürecinin ağırlıklı olarak fikir üretme ve tartışma yoluyla yapılandırıldığı buna karşılık drama (f=1), kavram haritası (f=1), kartopu (f=1), arkası yarın (f=1), beyin eseri (f=1), anlam çözümlene tablosu (f=1), servis altlığı tekniği (f=1) ve çember tartışma (f=1) gibi tekniklerin daha sınırlı kullanıldığı belirlenmiştir. En fazla öğretim tekniğine (f=29) bu sınıf düzeyinde yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Düzeylerine Göre Öğrenme Alanlarında Yer Alan Öğretim Tekniklerinin Dağılımı

Öğrenme Alanları	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	Toplam
Birlikte Yaşamak	4	1	5	6	16
Evimiz Dünya	1	2	1	4	8
Ortak Mirasımız	2	3	4	6	15
Yaşayan Demokrasimiz	5	5	6	5	21
Hayatımızdaki Ekonomi	4	1	6	1	12
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	5	1	4	7	17

Tablo 5 incelendiğinde, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanları arasında öğretim tekniklerinin kullanım sıklığı bakımından belirgin farklılıklar bulunduğu görülmektedir. “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanının tüm sınıf düzeylerinde yüksek yoğunlukta öğretim tekniği içerdiği, buna karşın “Evimiz Dünya” öğrenme alanının tüm sınıf düzeylerinde sınırlı düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Bu farklılaşmanın, ilgili öğrenme alanlarının içeriği ve kavram yoğunluğu ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Öğretim Tekniklerinin Kullanım Sıklığı

Öğretim Tekniği	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	Toplam
Beyin Fırtınası	5	1	5	4	15
Kavram Haritası	2	-	2	1	5
Kavram Ağı	-	1	2	-	3
Balık Kılıcı Diyagramı	-	1	2	2	5
5N1K	-	1	2	2	5
Drama	2	1	1	1	5
Rol Oynama	-	-	1	-	1

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.90451>

Büyük Grup Tartışması	-	-	-	3	3
Küçük Grup Tartışması	-	-	1	2	3
Konuşma Halkası	-	1	-	3	4
İstasyon	2	1	-	-	3
Zihin Haritası	1	-	2	-	3
Öğrenme Galerisi	-	-	1	2	3
Hikâye Oluşturma	-	1	-	-	1
Hikâye Tamamlama	1	-	-	-	1
Fikir Taraması	-	-	1	1	2
Ayrılıp Birleşme	-	-	1	2	3
Beyin Eseri	-	1	1	1	3
Örnek Olay	-	-	1	-	1
Kartopu	-	-	-	1	1
Anlam Çözümleme Tablosu	-	-	-	1	1
Servis Altlığı Tekniği	-	-	-	1	1
Çember Tartışma	-	-	-	1	1
Sıcak Sandalye	1	-	-	-	1
Kavram Karikatürü	1	-	-	-	1
Zaman Tüneli	1	-	-	-	1
Örümcek Ağı	1	-	-	-	1
Konuşma Biletleri	1	-	-	-	1
Vızıltı Grupları	1	-	1	-	2
Bence-Bizce	1	-	-	-	1
Canlandırma	1	-	-	-	1
Köşelenme	-	-	1	-	1
Grup Çalışması	-	-	1	-	1
Altı Şapka	-	1	-	-	1

Frayer Modeli	-	1	-	-	1
Kelime İlişkilendirme Testi	-	1	-	-	1
Akvaryum	-	1	-	-	1
Nesi Var	-	1	-	-	1
Münazara	-	-	1	-	1
Arkası Yarın	-	-	-	1	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretim tekniklerinin sınıf düzeylerine göre farklılaşan bir dağılım sergilediği görülmektedir. Öğretim teknikleri içerisinde, beyin fırtınası tekniğinin (f=15) diğer tekniklere göre belirgin biçimde öne çıktığı, buna karşılık birçok tekniğin sınırlı sıklıkta (f=1) kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu veri programda tekniklerin dengeli ve sistematik bir dağılım göstermediğine işaret etmektedir. Sınıf düzeyi açısından 4. sınıfta öğretim tekniklerinin daha çok fikir üretme ve katılımı artırmaya yönelik olduğu, 5. sınıfta kavramsal düzenleme ve ilişkilendirme temelli tekniklerin belirginleştiği görülmektedir. 6. sınıf düzeyinden itibaren ise tekniklerin çeşitlendiği ve özellikle analiz, sorgulama ve iş birlikli öğrenme süreçlerini destekleyen uygulamaların öne çıktığı dikkat çekmektedir. 7. sınıf düzeyinde özellikle tartışma temelli tekniklerin (büyük grup tartışması, konuşma halkası vb.) daha sık kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 7. Öğretim Tekniklerinin Pedagojik İşlevlerine Göre Sınıflandırılması

Pedagojik İşlev	İlgili Öğretim Teknikleri	f
Fikir üretme	Beyin fırtınası (15), Beyin eseri (3), Fikir taraması (2)	20
Tartışma temelli	Büyük grup tartışması (3), Küçük grup tartışması (3), Konuşma halkası (4), Çember tartışma (1), Münazara (1), Akvaryum (1), Vızıltı grupları (2), Konuşma biletlere (1)	16
Kavramsal düzenleme	Kavram haritası (5), Kavram ağı (3), Kelime ilişkilendirme testleri (1), Örümcek ağı (1)	10
Sorgulama	5N1K (5), Nesi var (1), Sıcak sandalye (1)	7
Analiz/neden-sonuç	Balık kılıcı diyagramı (5), Örnek olay (1), Altı şapka tekniği (1)	7
Görsel düzenleme	Zihin haritası (3), Zaman tüneli (1)	4
İş birlikli öğrenme	İstasyon (3), Grup çalışması (1), Ayrılıp birleşme (3), Servis altlığı tekniği (1)	8
Rol temelli öğrenme	Drama (5), Rol oynama (1), Canlandırma (1)	7
Yaratıcı üretim	Hikâye oluşturma (1), Hikâye tamamlama (1), Arkası yarın (1)	3

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.90451>

Pedagojik İşlev	İlgili Öğretim Teknikleri	f
Deneyim temelli öğrenme	Öğrenme galerisi (3)	3
Karar verme/problem çözme	Kartopu (1), Köşelenme (1)	2
Kavramsal sorgulama	Kavram karikatürü (1), Anlam çözümleme tablosu (1), Fraye model (1)	3
Değer ve görüş geliştirme	Bence–Bizce (1)	1

Tablo 7 incelendiğinde öğretim tekniklerinin ağırlıklı olarak fikir üretme, tartışma temelli ve kavramsal düzenleme işlevleri etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, programda öğrencilerin aktif katılımını destekleyen, düşünce üretimini teşvik eden ve bilgiyi yapılandırmaya yönelik bir öğretim anlayışının benimsendiğini göstermektedir. Pedagojik işlevlerin dağılımı incelendiğinde bazı işlevlerin diğerlerine göre daha sınırlı düzeyde temsil edildiği dikkat çekmektedir. Özellikle problem çözme, karar verme, değer geliştirme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlere yönelik işlevlerin daha düşük sıklıkta yer alması, öğretim tekniklerinin daha çok temel ve orta düzey bilişsel süreçlere odaklandığını düşündürmektedir. Öğretim tekniklerinin genel olarak öğrenci merkezli ve etkileşim odaklı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Bu araştırmada 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda önerilen öğretim teknikleri tür, pedagojik işlev, etkileşim türü, sınıf düzeyleri ve öğrenme alanlarına göre dağılımı incelenerek öğretim programının benimsediği öğretimsel yaklaşım ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda programda öğretim sürecini destekleyen farklı pedagojik türlere ait tekniklere yer verildiği belirlenmiştir. Programda öğretim tekniklerinin öğrenciyi sürece dâhil eden ve öğrenme sürecini yapılandıran unsurlar olarak ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle 2024 sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci merkezli ve yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda hazırlandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç Ulusoy'un (2026), 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının geniş bir yelpazede farklılaştırılmış pedagojik yaklaşımlar içerdiği, bilginin öğrencilere doğrudan aktarılmasından ziyade, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenciler tarafından aktif olarak edinilmesine odaklanıldığı bulgusuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Kop ve Bulut (2024), tarafından yapılan çalışmada 2024 sosyal bilgiler öğretim programında yer verilen yöntem ve tekniklerin öğrencilerin bilgiyi yapılandırma, sorgulama ve tartışma becerilerini destekleyici nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır. Evcı (2025), 2024 sosyal bilgiler öğretim programında pek çok yeni öğretim yöntem ve tekniğinin programa dâhil edildiğini tespit etmiştir.

Bu araştırmada 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında sınıf düzeyi yükseldikçe öğretim tekniklerindeki çeşitliliğin de aynı şekilde arttığı tespit edilmiştir. 4. sınıf düzeyinde

somut, görsel ve deneyim temelli uygulamalara (Zaman Tüneli, Drama, Hikâye Tamamlama) yer verilirken 5. Sınıf düzeyinde çok yönlü düşünme ve kavramsal analiz odaklı tekniklere (Altı Şapka, Balık Kılıçığı Diyagramı, Frayer Modeli) yer verildiği belirlenmiştir. Kavram öğretiminde farklı tekniklerin kullanılması hatalı öğrenme ve kavram yanılgılarını gidermede önemlidir (Tokcan, 2015). Sosyal bilgiler dersinde farklı bakış açıları geliştirmek, öğrencilerin derse ilgisini artırmak ve fikirlerini ifade etmelerini mümkün kılmak amacıyla farklı kavram öğretim modellerinden yararlanılmalıdır (Çınargil ve Ablak, 2025). Öğretim tekniklerinin 2024 sosyal bilgiler öğretim programı içerisindeki kullanımı ile hedeflenen pedagojik işlevler arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğunu göstermektedir. Kavram öğretim teknikleri öğrencilerin öngöründe bulunma, bilgiyi parçalarına ayırma ve parçaları bir araya getirme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlar (Serinci ve Hastürk, 2025). Bu araştırmada 6. ve 7. sınıflarda tartışma, sorgulama, karar verme ve problem çözmeye dayalı tekniklere (Münazara, Örnek Olay, Büyük Grup Tartışması, Öğrenme Galerisi) doğru kademeli bir farklılaşma olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim teknikleri öğrencilerin bilgiyi derinlemesine anlamlandırılmalarına olanak sağlayabileceği gibi analiz ile sorgulama becerilerinin gelişimine yardımcı olabilmektedir (Abuş ve Ablak, 2025; Kızılkaya, 2025). Erbudak (2025), yaptığı çalışmada 2024 sosyal bilgiler öğretim programındaki öğrenme çıktılarının da üst düzey bilişsel süreçlere karşılık geldiğini tespit etmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgu, sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey becerilerinin geliştirilmesinde uygun yöntem ve tekniklerin seçiminin belirleyici olduğunu ortaya koyan çalışmalarla uyumludur (Aliç ve Yazıcı, 2025). Öğretim sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin birlikte kullanılması öğrenmenin derinleşmesine katkı sağlar (Çelikkaya ve Kuş, 2009).

Bu araştırmada tüm sınıf düzeylerindeki “öğrenme alanlarında” yer alan öğretim teknikleri birlikte değerlendirildiğinde tekniklerin dağılımında belirgin farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak her öğrenme alanında standart ve dengeli bir dağılımın beklenmemesi, alanların içerik özellikleri, kazandırılması hedeflenen beceriler ve öğrenme çıktılarının niteliğiyle ilişkili olduğundan, bu durum doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretim tekniklerinin sınıf düzeyi açısından “kullanım sıklığı” ile ilişkili olarak 4. sınıf düzeyinde öğretim tekniklerinin belirli bir teknik (beyin fırtınası) etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Beyin fırtınası tekniğinin yüksek sıklıkta kullanılması, öğretim sürecinde teknik çeşitliliğinin sınırlı düzeyde yansıtıldığını düşündürmektedir. Her ne kadar fikir üretmeyi destekleyen işlevsel bir teknik olsa da öğretimin belirli bir teknik etrafında yoğunlaşması farklı bilişsel süreçleri harekete geçiren alternatif tekniklerin kullanımını görece geri planda bırakabilir. 5. sınıfta teknik çeşitliliğinin arttığı bunun yanında bir teknik üzerinde belirgin bir yoğunlaşma olmadığı 6. sınıf düzeyinde fikir üretmeye ve kavramsal öğretime dayalı teknikleri birlikte yer aldığı; 7. sınıfta ise tartışma temelli tekniklerin yoğunluğunun arttığı belirlenmiştir. Üst sınıf düzeylerinde öğretim tekniklerinin tartışma, sorgulama ve problem çözmeye dayalı olarak yoğunlaşması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir öğretim anlayışının benimsendiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç 2024 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğretim tekniklerinin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine paralel olarak yapılandırıldığını göstermektedir.

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.90451>

Bu araştırmada 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğretim teknikleri "etkileşim türleri" açısından değerlendirildiğinde 4. sınıf düzeyinde bireysel, grup ve hem bireysel aynı zamanda grup etkileşime dayalı (karma) tekniklerin birlikte kullanıldığı tespit edilmiştir. Grup etkileşiminin daha çok öğretmen yönlendirmesine dayalı bir biçimde yer verildiği belirlenmiştir. 5. sınıf düzeyinde bireysel etkileşimi destekleyen kavramsal tekniklerin arttığı, bunun yanında tartışma temelli grup etkileşimlerinin de yer aldığı tespit edilmiştir. 6.sınıf düzeyinden itibaren ise etkileşim türlerinin daha çok grup ve iş birlikli öğrenme süreçlerinde yoğunlaştığı görülmüştür. 7. sınıf düzeyinde bu eğilimin daha da güçlendiği, özellikle büyük grup tartışmaları, iş birlikli öğrenme ve problem çözme süreçlerine dayalı tekniklerin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Grupla çalışma iş birlikli öğrenmeye katkı sağladığı gibi öğrencilere birbirlerinin deneyimlerinden yararlanma imkânı verir (Güneş, 2014). Bu bağlamda, öğretim tekniklerinin etkileşim türü açısından; alt sınıflarda daha dengeli ve kısmen bireysel temelli bir yapıdan, üst sınıflarda iş birlikli ve tartışma temelli öğrenme süreçlerini önceleyen bir yapı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada öğretim tekniklerinin pedagojik işlevler açısından belirli alanlarda yoğunlaştığı özellikle fikir üretme, tartışma ve kavramsal düzenleme işlevlerinin ön planda olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim programının öğrencilerin aktif katılımını ve düşünce geliştirme süreçlerini destekleyen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, üst düzey bilişsel süreçlere karşılık gelen karar verme, problem çözme ve gibi işlevlerin sınırlı sayıda olması öğretim tekniklerinin pedagojik çeşitliliği açısından geliştirilmesi gereken bir alan olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle bazı öneriler geliştirilmiştir: Öğretim programı güncellemelerinde, öğrenme alanlarının içerik yapısı ve kavram yoğunluğu dikkate alınarak her öğrenme alanında öğretim tekniklerinin çeşitliliğini destekleyen düzenlemeler yapılabilir. Öğrenme alanlarının içeriği dikkate alınarak çağdaş öğrenme tekniklerine yer verilebilir. Bu doğrultuda Ortak Miras öğrenme alanında sözlü tarih ve yerel tarih uygulamaları, Evimiz Dünya öğrenme alanında saha gezileri ve okul dışı öğrenme tekniklerine, Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında simülasyon ve rol temelli tekniklere, Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında dijital hikâye anlatımı ve kanıt temelli sorgulamaya dayalı tekniklere yer verilebilir. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğretim tekniklerinde ortaya çıkan çeşitlenme ve farklılaşma, özellikle tartışma, sorgulama ve problem çözmeye dayalı teknikler çerçevesinde zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Abuş, H., ve Ablak, S. (2025). 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında kavramlar ve öğretim tekniklerine yer verilme durumunun incelemesi. *Turkish Research Journal of Academic Social Science*, 8(1), 57-69. <https://doi.org/10.59372/turajas.1673590>

- Aguilar-Moya, R., Diamanti, R., & Melero-Fuentes, D. (2025). Teaching Methods, Learning and Development: A 15-Year Research Perspective by Educational Stages. *Education Sciences*, 15(9), 1213. <https://doi.org/10.3390/educsci15091213>
- Akarsu, A. H. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli sosyal bilgiler öğretim programında çokkültürlülük ve temsiller. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(3), 817-840. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025393989>
- Akkaya, E. ve Uygun, K. (2025). Türkiye ve Finlandiya Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 5(2), 78-88. <https://izlik.org/JA45MC79SU>
- Akpınar-Aksoy, A. ve Filiz, S. (2025). 2024 Maarif modeli sosyal bilgiler öğretim programı öğrenme çıktılarının Marzano Taksonomisine göre incelenmesi. *TEBD*, 23(3), 3060-3079. <https://doi.org/10.37217/tebd.1697460>
- Aktay, S. (2024, Kasım 8-10). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 ilkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve askı süreci etkisi. Karadeniz Zirvesi 17. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi içinde (ss. 249-266). Rize, Türkiye.
- Aliç, İ. ve Yazıcı, K. (2025). Sosyal bilgiler eğitiminde kültürel konuların öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *Premium Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 9 (60), 1211-1223.
- Arslantaş, H. İ. (2014). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506. <https://izlik.org/JA78TF58MZ>
- Aydın, F. ve Türe, H. (2025). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sürdürülebilir kalkınmanın yeri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 8(1), 56-98. <https://doi.org/10.47503/jirss.1658393>
- Aydın, P. İ. (2004). Okul Çevre İlişkileri (Eğitim ve Okul Yöneticiliği, Editör: Yüksel ÖZDEN), Pegem Yayınları, Ankara.
- Aygür, R. Ş. ve Deveci Bozkuş, Y. (2025). Eğitimde ve medyada aile değerlerinin temsili: 2024 sosyal bilgiler programı ile Türk dizilerinin karşılaştırmalı bir analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(Özel Sayı), 1784-1820. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.1737436>
- Bartın Savran, C. ve Çetin, T. (2025). Otantik öğrenme yaklaşımıyla sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 9(1), 36-60. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1605551>
- Bozpolat, E., Uğurlu, C. T., Usta, H. G. ve Şimşek, A. S. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-95. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.690>

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.90451>

- Can, G., Yaşar, Ş., & Sözer, E. (1998). Sosyal Bilgiler Öğretimi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 22(2), 741-758. <https://izlik.org/JA73BZ97CU>
- Çınargil, B. & Ablak, S. (2025). 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kavram öğretim modellerine yer verilme durumunun belirlenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29 (2), 645-659 <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1577415>
- Çifçi, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programının bütüncül yaklaşımına bir örnek: Sosyal katılım becerisi. *Millî Eğitim*, 54(1), 661-708. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1701847>
- Dallı, C. ve Hamarat, E. (2025). 2018 ile 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 15(4), 1582-1623. <https://doi.org/10.24315/tred.1510069>
- Demirel, Ö. (2009). Eğitimde program geliştirme. Pegem Akademi
- Diktaş, A., Girgin, D., Satmaz, İ. ve Yabanova, U. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programının solo taksonomisine göre analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 667-690, <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025.-1556985>
- Fırat Durdukoca, Ş., Yardımcıel, E., Beşeren, H. ve Özbek, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algı ölçeği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 397-411. <https://doi.org/10.17755/esosder.304682>
- Engin, A. O., Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 125-156. <https://izlik.org/JA78GR72RF>
- Erbudak, K. C. ve Yesilbursa, C. C. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı: Bir Swot Analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 54(1), 1433-1470. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1707953>
- Esgel, A. Ş. ve Karasu Avcı, E. (2025). 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Toplumsal Cinsiyet Kavramı Bağlamında İncelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 12-40. <https://izlik.org/JA35RY32ZB>
- Evcı, N. (2025). 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programına yansıyan öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1035-1058. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025.-1550322>

- Güleç, S. ve Hüdavendigâr, M. N. (2020). Sosyal bilgiler eğitimi alanında okuryazarlık becerisi başlığında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 24-36. <https://izlik.org/JA58BZ22ZT>
- Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 1-25. <https://izlik.org/JA85MT36LF>
- Gürel, D. (2025). Küresel yeterlikler ve 2024 taslak sosyal bilgiler öğretim programı: vatandaşlık eğitimi yönünden bir değerlendirme. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 18(104), 21-38. <https://doi.org.10.29228/JASSS.78303>
- Gürler, A. ve Gürgen, G. (2025). Geography education in social studies: a comparison of the 2018 and 2024. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 58(1), 189-247. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1519989>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Izgar, G. (2025). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değer Sınıflandırmaları Bağlamında İncelenmesi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 1173-1206. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1700108>
- Jabbari, A. (2020). Araştırma yöntemleri. Gece Kitaplığı
- Kaçar, T. (2025). 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının beceriler çerçevesinde incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 5(2), 29-45. [10.29228/iedres.87822](https://doi.org.10.29228/iedres.87822)
- Kan, Ç. ve Çevik, S. (2025). Öğrenme alanları ve değerler açısından 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 19-34. <https://izlik.org/JA56NU79HA>
- Karasu-Avcı, E. ve Turan, S. (2026). 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 80, 430-458. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.78037>
- Kaya, E. ve Bayram, H. (2021). Decroly'nin toplu öğretim sistemi ile Türkiye'deki sosyal bilgiler dersi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 483-504. <https://doi.org/10.18039/ajesi.786992>
- Kızılkaya, M. F. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal bilgiler programında aktif öğrenme ve dijitalleşme önerilerinin incelenmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 180-202. <https://10.5281/zenodo.18076007>
- Kop, Y. ve Bulut, B. (2024). Fransa ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan değerler, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(Özel Sayı), 46-61. <https://doi.org/10.24315/tred.1508874>

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.90451>

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>
- Önger, S. ve Duman, S.N. (2024). 2018, 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1308-1339. <https://doi.org/10.51460/baebd.1450941>
- Öngören, H. (2024). Sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler açısından karşılaştırılması, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 172-190 <https://doi.org/10.55605/ejedus.1562084>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Razon, N. (1987). Öğrenme olgusu ve okul başarısını etkileyen faktörler. *Education and Science*, 11(63), 13-20. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/44>
- Reaves, J.L. (1993). *Improving Campus Performance, Advances in Educational Productivity*. London: TAI Pers Inc.
- Şahin, E. N. ve Çelik, H. (2024). Sosyal bilimler alan becerilerinin 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı alan becerileri bölümünde yer alma durumu. *International Journal of Values in Education and Society*, 2(3). <https://10.5281/zenodo.14575945>
- Şeker, M. (2024). 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının bireysel farklılıklar yönüyle incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(2), 386-392. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1572825>
- Şen, A. ve Geçit, Y. (2025). 2024 Öğretim programları ortak metninde okuryazarlık becerileri ve sosyal bilgiler dersi öğrenme alanlarına yansımaları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 41-55. <https://izlik.org/JA59EA66CT>
- Serinci, D. ve Hastürk, G. (2025). Kavram öğretimi tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi, *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 9(1), 36-58. <https://doi.org/10.35346/aod.1645970>
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Pegem akademi yayıncılık
- Turan, R., Gedik, H. ve Kutluay, G. (2025). 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 9(1), 107-134. <https://doi.org/10.32960/uead.1627065>
- Turan, S. ve Akhan, O. (2024). 2024 Sosyal bilgiler öğretim programında okuryazarlıklar: maxqda ile tematik bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 57-72. <https://doi.org/10.17539/amauefd.1521061>

- Ulusoy, A. (2026). Examination of the 2024 social studies course curriculum's differentiation (enrichment) suggestions in learning areas. *Educational Academic Research*, 60, 45-61. <https://doi.org/10.33418/education.1750461>
- Yeşilyurt, E. (2008). Eğitim programlarının hedeflerine ulaşılması bağlamında sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarına olan kazanımları. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1 (2), 23-42
- Yetişensoy, O. ve Okcu, A. (2025). PISA sorularının 2018 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan beceriler kapsamında incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 10(30), 269-288. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.2872>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, A. (2024). 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, (8)1;108-142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>
- Yıldız, B. ve Çengelci Köse, T. (2025). Karakter ve değer eğitimi kapsamında 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının empati becerisi bağlamında incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 2274-2293. <https://doi.org/10.51460/baebd.1675772>
- Yılmaz, B. ve Avcı, C. (2025). Ortaokul beşinci sınıf 2024 sosyal bilgiler öğretim programının sosyoloji kavramları açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 10(1), 57-73. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1638261>

SUMMARY

Introduction

Curricula are fundamental guiding documents that determine which pedagogical processes should be implemented in order to achieve the targeted type of individual. In order to attain predetermined objectives, teachers employ various strategies, methods, and techniques throughout the instructional process. Teaching techniques are defined as the approaches followed in organizing activities within the learning environment, and they enhance the quality of learning outcomes to the extent that they support students' active participation. In Türkiye, all curricula were revised in 2024 within the scope of the Türkiye Century Education Model, and the new curricula were designed based on a constructivist, skill-oriented, and value-based understanding. In the revised social studies curriculum, process components, learning evidence, values, tendencies, and literacies were addressed within a holistic framework.

Social studies is an interdisciplinary course that combines knowledge derived from different disciplines such as history, geography, economics, and citizenship in accordance with students' developmental levels. For this reason, the teaching techniques used in social studies instruction

Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.90451>

are important for enabling students to achieve meaningful learning. A review of the literature indicated that studies on the 2024 Social Studies Curriculum mainly focused on learning domains, skills, and values, whereas studies examining teaching techniques according to grade levels and learning domains remained limited. The aim of this study is to examine the teaching techniques included in the 2024 Social Studies Curriculum in the context of grade levels and learning domains and to reveal the instructional approach adopted by the curriculum by analyzing the pedagogical functions and interaction types of these techniques.

Method

In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was employed. The data source consisted of the 2024 Social Studies Curriculum published by the Ministry of National Education. The learning outcomes included in the 4th, 5th, 6th, and 7th grade levels of the curriculum, together with the accompanying learning-teaching experiences, were included within the scope of the study. The documents were analyzed through content analysis; teaching techniques were identified and coded in terms of their pedagogical functions and interaction types. Expert opinions were consulted during the coding process, and the inter-coder reliability coefficient was calculated as 88.89% using the reliability formula proposed by Miles and Huberman (1994).

Findings

As a result of the study, it was determined that the 2024 Social Studies Curriculum included various teaching techniques with different pedagogical functions. It was observed that the teaching techniques in the curriculum predominantly supported a student-centered, constructivist, and interaction-oriented understanding. It was also found that teaching techniques at all grade levels were structured in accordance with individual, group, and mixed interaction types.

At the 4th grade level, more concrete, visual, and experience-based techniques were employed. Techniques such as brainstorming, drama, concept maps, and station activities were found to be prominent. At this level, group interaction-based techniques were used intensively, although individual and mixed interaction types were also included. At the 5th grade level, teaching techniques were found to support conceptual analysis, creative production, discussion, and inquiry functions. It was observed that techniques such as the Six Thinking Hats Technique, Fishbone Diagram, Frayer Model, and discussion circle were utilized. Although the techniques were mainly based on group interaction, they also supported individual and mixed structures. At the 6th grade level, teaching techniques diversified, and applications supporting analysis, inquiry, discussion, and collaborative learning processes increased. Techniques such as brainstorming, concept maps, fishbone diagrams, 5W1H, debate, and group work became more prominent. At this level, there was a noticeable increase in group interaction-based techniques. At the 7th grade level, techniques based on discussion, interpretation, problem solving, and inquiry became more intensive. It was observed that techniques such as large group discussion,

discussion circle, learning gallery, and jigsaw activities were frequently used. At this level, the instructional process was largely structured around group and collaborative learning processes.

When evaluated in terms of learning domains, it was determined that teaching techniques were used intensively in the “Living Democracy” learning domain, whereas they were included to a more limited extent in the “Our Home Earth” learning domain. This situation is considered to be related to the content structure, conceptual density, and targeted skills of the learning domains. An examination of the frequency of teaching techniques revealed that brainstorming was the most frequently used technique. In addition, concept maps, fishbone diagrams, 5W1H, drama, and discussion-based techniques were also widely used throughout the curriculum. In terms of pedagogical functions, the techniques were mainly concentrated around idea generation, discussion, conceptual organization, and inquiry processes.

Conclusion

As a result of the study, it was concluded that the 2024 Social Studies Curriculum was designed in line with a student-centered and constructivist understanding of learning. It was determined that the teaching techniques included in the curriculum supported students’ active participation and aimed to develop skills related to knowledge construction, inquiry, discussion, and problem solving. As the grade level increased, the teaching techniques diversified; while more concrete, visual, and experience-based techniques were emphasized at lower grade levels, discussion-, inquiry-, decision-making-, and problem-solving-based techniques were emphasized at upper grade levels. This finding indicates that teaching techniques were structured in parallel with students’ cognitive development levels. The study also concluded that, in terms of interaction types, individual and mixed structures were more balanced at lower grade levels, whereas collaborative and group-based learning processes became more prominent at upper grade levels. Furthermore, a high level of consistency was identified between the pedagogical functions of the teaching techniques and their intended purposes of use. However, it was also observed that idea-generation and discussion-based techniques were emphasized more heavily in the curriculum, whereas techniques supporting higher-order cognitive processes such as decision making, problem solving, and evaluation were included to a more limited extent. Accordingly, in future curriculum revisions, the diversity of teaching techniques may be enhanced by considering the content structure of learning domains, and practices based particularly on discussion, inquiry, and problem solving may be strengthened.