



KIRGIZISTAN-TÜRKİYE MANAS ÜNİVERSİTESİ  
TÜRK UYGARLIĞI ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ



# JOURNAL OF TURKIC CIVILIZATION STUDIES



ISSN:1694-5409



## Journal of Turkic Civilization Studies

International, Peer Reviewed Scientific Journal

e-ISSN/ISSN: 1694-5409

|                              |                                          |
|------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Yayın Sıklığı</b>         | Yılda iki kez (Haziran, Aralık)          |
| <b>Publication Frequency</b> | Two times annually in June, and December |
| <b>Yayın Türü</b>            | Yaygın Süreli                            |
| <b>Publication Type</b>      | Serial, Quarterly                        |
| <b>Yayın Dili</b>            | Türkçe, İngilizce, Kırgızca ve Rusça     |
| <b>Publication Language</b>  | Turkish, English, Kyrgyz and Russian     |

### SAHİBİ OWNERS

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi adına on behalf of Kyrgyz-Turkish Manas University

Rektör / Rector – Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN  
Rektör Vekili / Pre Rector – Prof. Dr. Almaz İBRAYEV

### BAŞ EDITÖR EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

### EDİTÖR EDITOR

Doç. Dr. Ümit SORMAZ Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

### YAYIN KURULU EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ  
Prof. Dr. Alpaslan AŞIK  
Prof. Dr. Ozan YILMAZ  
Prof. Dr. Nezahat CEYLAN  
Yrd. Doç. Dr. Mirzat RAKIMBEK UULU

- Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU, Ankara University, Türkiye  
Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU, Atatürk University, Türkiye  
Prof. Dr. Ahmet TAŞAĞIL, Yeditepe University, Türkiye  
Prof. Dr. Ahmet YİĞİT, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye  
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV, Kyrgyz - Turkish Manas University, Kyrgyzstan  
Prof. Dr. Alpaslan AŞIK, Kyrgyz - Turkish Manas University, Kyrgyzstan  
Prof. Dr. Anvarbek MOKEEV, Kyrgyz - Turkish Manas University, Kyrgyzstan  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Ondokuzmayıs University, Türkiye  
Prof. Dr. Dulam SENDENJAV, National University of Mongolia, Mongolia  
Prof. Dr. Fevzi ERSOY, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye  
Prof. Dr. Hakan TAŞ, Marmara University, Türkiye  
Prof. Dr. İbrahim YULDAŞEV, Medeniyet ve Sanat Enstitüsü, Uzbekistan  
Prof. Dr. Kemal POLAT, Kyrgyz - Turkish Manas University, Kyrgyzstan  
Prof. Dr. Kubat TABALDİEV, Kyrgyz - Turkish Manas University, Kyrgyzstan  
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Kütahya Dumlupınar University, Türkiye  
Prof. Dr. Layli UKUBAYEVA, Kyrgyz - Turkish Manas University, Kyrgyzstan  
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, TOBB University of Economics and Technology, Türkiye  
Prof. Dr. Marufjon YULDAŞEV, Özbekistan Devlet Sanat ve Medeniyet Enstitüsü, Uzbekistan  
Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ, Gazi University, Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet AYDIN, Ondokuz Mayıs University, Türkiye  
Prof. Dr. Muhsin MACİT, Anadolu University, Türkiye  
Prof. Dr. Nezahat CEYLAN, Atatürk University, Türkiye  
Prof. Dr. Nizomiddin MAHMUDOV, Özbekistan Bilimler Akademisi, Uzbekistan  
Prof. Dr. Oğuzhan DURMUŞ, Ankara Sosyal Bilimler University, Türkiye  
Prof. Dr. Oktay ÖZGÜL, Atatürk University, Türkiye  
Prof. Dr. Orhan Kemal TAVUKÇU, Recep Tayyip Erdoğan University, Türkiye  
Prof. Dr. Ozan YILMAZ, Kyrgyz - Turkish Manas University, Kyrgyzstan  
Prof. Dr. Ömür CEYLAN, İzmir Katip Çelebi University, Türkiye  
Prof. Dr. Recai DOĞAN, Kyrgyz - Turkish Manas University, Kyrgyzstan  
Prof. Dr. Yavuz GÜNAŞTI, Atatürk University, Türkiye  
Prof. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye  
Prof. Dr. Zayabaatar DALAI, National University of Mongolia, Mongolia  
Prof. Dr. Zekeriya KARADAVUT, Akdeniz University, Türkiye  
Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ, Balıkesir University, Türkiye  
Doç. Dr. Aliya KURALBEYAVA, Ahmet Yesev Üniversitesi, Kazakhstan  
Doç. Dr. Ajar ŞALDARBEOVA, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan  
Doç. Dr. Erkan EFİLTİ, Kyrgyz - Turkish Manas University, Kyrgyzstan  
Doç. Dr. Kamar ALDASHEVA, Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan  
Doç. Dr. Nikita PETROV, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia  
Doç. Dr. Rohila RUZMANOVA, Semerkand Üniv Türkoloji Araştırmalar Enstitüsü, Uzbekistan  
Doç. Dr. Telman NUSRETOĞLU, Bakü Hazar Üniversitesi, Azerbaijan  
Doç. Dr. Ümit SORMAZ, Kyrgyz - Turkish Manas University, Kyrgyzstan  
Doç. Dr. Ziyafet GASIMOVA, Bakü Slavyan Üniversitesi, Türk Araştırmaları, Azerbaijan  
Dr. Ankhbayar DANUU, National University of Mongolia, Mongolia  
Dr. (PhD) Kürşad SALIN, Kafkas Üniversitesi, Türkiye Dr. Zemine ZİYAYEVA, Khazar University

| REDAKSİYON                                                                                          | REDACTION                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Türkçe</b><br>Yrd. Doç. Dr. Serdar DAĞISTAN<br>Müzeyyen İNALÖZ                                   | <b>Turkish</b><br>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan                                                                                      |
| <b>Kırgızca</b><br>Dr. Cıldız ALİMOVA<br>Rahat ASKAROVA                                             | <b>Kyrgyz</b><br>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan                                                                                       |
| <b>İngilizce</b><br>Dr. Nurgül KARİBEKOVA<br>Dr. Gülnur CUMALİEVA                                   | <b>English</b><br>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan                                                                                      |
| <b>Rusça</b><br>Mukaddas SABİROVA                                                                   | <b>Russian</b><br>Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan                                                                                      |
| TEKNİK DESTEK                                                                                       | TECHNICAL SUPPORT                                                                                                                                  |
| Bahtıgül ERMATOVA<br>Muhammet ÜLGER                                                                 | baktigul.ermatova@manas.edu.kg<br>ulgermail@gmail.com                                                                                              |
| YAZIŞMA ADRESİ                                                                                      | CORRESPONDENCE ADDRESS                                                                                                                             |
| Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi<br>Cengiz Aytmatov Caddesi 56,<br>720044, Bişkek/Kırgızistan | Kyrgyz-Turkish Manas University<br>56 Chyngyz Aitmatov Avenue,<br>720044, Bishkek, Kyrgyzstan                                                      |
| İLETİŞİM                                                                                            | CONTACTS                                                                                                                                           |
| journal_of_tuaum@manas.edu.kg<br>tuaum@manas.edu.kg                                                 |                                                                                                                                                    |
| DİZİNLER                                                                                            | INDEXES                                                                                                                                            |
| Index Copernicus                                                                                    | INDEX  COPERNICUS<br>INTERNATIONAL                              |
| Academic Resource Index                                                                             |                                                                 |
| ESJI                                                                                                |  Eurasian<br>Scientific<br>Journal<br>Index<br>www.ESJIndex.org |
| WEB SAYFASI                                                                                         | WEB PAGE                                                                                                                                           |
| <a href="https://dergipark.org.tr/tr/pub/jtcs">https://dergipark.org.tr/tr/pub/jtcs</a>             |                                                                                                                                                    |



# Journal of Turkic Civilization Studies

e-ISSN / ISSN: 1694-5409

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jtcs>

| Yıl / Year | Cilt / Volume | Sayı / Issue |
|------------|---------------|--------------|
| 2025       | 6             | 1            |

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### Araştırma Makalesi / Research Article

| Yazar / Author                               | Başlık / Title                                                                                                                                                                                                                                                                        | Sayfa /Page |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Necati AĞIRALİOĞLU<br>Kübra AKÇAN            | <b>Türkçe Kişi Zamirlerinin Bazı Dil ve Lehçelerdeki Kişi Zamirleriyle Karşılaştırılması</b><br>Comparison of Turkish Personal Pronouns with Personal Pronouns in Some Languages and Dialects                                                                                         | 1-25        |
| Ainazym MAİRAMEK Kyzy<br>Muhammet Ü. ÖZTABAK | <b>Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi</b><br>An Investigation of Turkish and Kyrgyz Guidance and Psychological Counseling Students' Views On Multicultural Psychological Counseling | 26-57       |
| Burak KARABULUT                              | <b>Kültür Felsefesi Açısından Bir Toplumun Varoluşu: Cengiz Aytmatov Düşüncesi Üzerinden Bir İnceleme</b><br>The Existence of a Society from the Perspective of Cultural Philosophy: An Examination Through the Thought of Chingiz Aitmatov                                           | 58-75       |
| Chynara ZHYRGALBEK Kyzy<br>Ümit SORMAZ       | <b>Ahıska Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma</b><br>A Study on the Culinary Culture of the Ahıska Turks                                                                                                                                                                | 76-95       |
| Gülnura GULAMOVA<br>Mehmet Arif ÖZERBAŞ      | <b>Programlama Öğretimi İçin Pedagojik Yaklaşımlar: Kırgızistan Örneği</b><br>Pedagogical Approaches to Programming Education: The Case of Kyrgyzstan                                                                                                                                 | 96-114      |

|                                                                  |                                                                                                                                                                                                                    |         |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Guldana NURMUKHAMMAD<br>Kyzy<br>Malika NURLANOVA<br>Niyazi AYHAN | <b>Identity Traces from Pamir to Anatolia: Migration and Cultural Interaction in the Turkic World</b><br><br>Pamir'den Anadolu'ya Uzanan Kimlik İzleri: Türk Dünyasında Göç ve Kültürel Etkileşim                  | 115-137 |
| Sevim ÜNAL<br>Mehmet Arif ÖZERBAŞ                                | <b>Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansıması: Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması</b><br><br>The Reflection of Big Data Analysis on Educational Programs: A Systematic Review and Meta-Analysis | 138-167 |
| Жаңылай БАТЫРБЕКОВА<br>Гульмира САМАТОВА<br>Надира ТУРГАНБАЕВА   | <b>Кыргыздардын тамактануу маданиятында устукан</b><br><br>Kırgız Halkı Gastronomi Kültüründe Ustukanın Önemi                                                                                                      | 168-183 |
| Muhittin GÜMÜŞ                                                   | <b>Peyami Safa'nın Yalnız Romanında Göz ve Yüz Kelimeleriyle Oluşan Sözvarlığı Öğeleri</b><br><br>Lexical Elements Formed by the Words "Eye" and "Face" in Peyami Safa's Novel <i>Yalnız</i>                       | 184-205 |
| Ozan YILMAZ                                                      | <b>Bâbü'r Şah'ın Tuyuğlarında Türk Coğrafyası</b><br><br>Turkish Geography In Babur Shah's Tuyuks                                                                                                                  | 206-221 |
| Saltanat MOLDAĻĬEVA<br>Ümit SORMAZ                               | <b>Tatar Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma</b><br><br>A Study on the Food Culture of Tatar Turks                                                                                                   | 222-258 |



# Türkçe Kişi Zamirlerinin Bazı Dil ve Lehçelerdeki Kişi Zamirleriyle Karşılaştırılması

Necati Ağırlioğlu<sup>1</sup>

Kübra Akçan<sup>2</sup>

## Öz

Dillerin en önemli unsurlarından biri kişi zamirleridir. Diller arasında zamirlerin ortaklığı veya benzerliği, diller arasındaki akrabalığı ve dil ailelerini belirlemede çok temel bir parametredir. Bu çalışmada, önce Eski Türkçe ve Modern Türkçedeki yalın hâl (nominatif) kişi zamirleri ile 30 Türk lehçesindeki kişi zamirleri belirlenmiş ve birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Daha sonra Türkiye Türkçesindeki kişi zamirleri ile farklı dil ailelerinden ve farklı coğrafyalardan seçilmiş Türkçe dahil 54 dil ve lehçedeki kişi zamirleri belirlenmiş ve birbirleriyle ses ve şekil yönünden karşılaştırılmıştır. Türkiye Türkçesindeki ve incelenen Türk lehçelerindeki kişi zamirlerinin tamamıyla ortak olduğu görülmüştür. Ayrıca Türkçedeki kişi zamirleri ile diğer dil ve lehçelerdeki zamirler arasında ses ve yapı bakımından benzer, hatta ortak zamirler olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kişi Zamiri, Türkçe, Diğer Diller ve Lehçeleri, Eski Türkçe, Türk Lehçeleri.

---

## Atif için: / Please Cite As:

Ağırlioğlu, N., & Akçan, K. (2025). Türkçe kişi zamirlerinin bazı dil ve lehçelerdeki kişi zamirleriyle karşılaştırılması. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 6(1), 1-25.

Geliş Tarihi / Received Date: 19.12.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 01.03.2025

<sup>1</sup> Prof. Dr., Antalya Bilim Üniversitesi, Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi, İnşaat Mühendisliği Bölümü, Antalya/Türkiye, necati.agirlioglu@antalya.edu.tr



ORCID: 0000-0002-5336-9202

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Antalya Bilim Üniversitesi, Rektörlük, Antalya/Türkiye, kubra.akcan@antalya.edu.tr



ORCID: 0009-0004-2750-6965



Comparison of Turkish Personal Pronouns with Personal Pronouns in Some Languages and Dialects

**Abstract**

One of the most important elements of languages is personal pronouns. The commonality or similarity of pronouns across languages is a very fundamental parameter in determining the kinship between languages and language families. In this study, first the nominative personal pronouns in Old Turkish and Modern Turkish and 30 Turkish dialect personal pronouns were determined and compared with each other. Personal pronouns in Turkey Turkish and personal pronouns in 54 languages and dialects, including Turkish, selected from different language families and different geographies, were determined and compared with each other in terms of sound and form. It has been observed that the personal pronouns in Turkish and the Turkish dialects examined are completely common. In addition, it has been determined that there are similar and even common pronouns in terms of sound and structure between personal pronouns in Turkish and pronouns in some other languages.

**Key Words:** Personal pronouns, Turkey Turkish, Old Turkish, Turkish Dialects, Other languages, Turkish.

**GİRİŞ**

Dillerin en önemli unsurlarından biri kişi zamirleridir. Diller arasında zamirlerin ortaklığı veya benzerliği, diller arasındaki akrabalığı ve dil ailelerini belirlemede çok temel bir parametredir.

iller tarih boyunca sabit olmayıp zamana ve mekâna bağlı olarak değişmişlerdir. Bir dilin en önemli unsurlarından biri, zamirlerin varlığı ve kullanımıdır. Dil bilgisinde zamir, daha önce adı geçen bir varlığın yerini tutan kelime olarak tanımlanır (Ayverdi, 2005; Banguoğlu,2019). Zamirler tekrarları en aza indirirler. Diğer bütün dillerde olduğu gibi Türkçe de kişi, işaret, ilgi, soru ve belirsizlik zamirlerine sahiptir (Kültür Bakanlığı,1991; Kaşgarlı, 2007).

**Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar**

Zamirlerle ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Eski Türkçe ile Kazak, Kırgız, Türkiye Türkçesi, Başkurt, Özbek, Uygur ve Tuva lehçelerindeki kişi zamirleri Mrowicki (Mrowicki, 2003) tarafından incelenmiştir. Türkçede, Zülfikar (2023) zamirlerle ilgili bazı yeni gelişmeleri ortaya koymuştur. Hami-Sami dil ailesinden



## Türkçe Kişi Zamirlerinin Bazı Dil ve Lehçelerdeki Kişi Zamirleriyle Karşılaştırılması

olan Arapçanın zamirleri ile Hint-Avrupa dil ailesine bağlı İngilizce karşılıkları başka bir yayında karşılaştırılmıştır (Deliçay ve Kuzay, 2014). Arapça, İngilizce ve İspanyolcadaki zamirler diğer bir çalışmada araştırılmıştır (Al-Jarrah ve diğerleri, 2020). İngilizce kişi zamirleri ile bir dildeki zamirler arasında bir kısım benzerlikler tespit edilmeye çalışılmıştır (Satwika ve diğerleri, 2016).

Ortak coğrafyada konuşulan dillerin zamanla birbirlerinden etkilendiklerini gösteren bir çalışma Farsça “men” zamiri ile Türkçe “men” (ben) zamiri arasındaki değişimler incelenerek yapılmıştır. (Kızılözen, 2019). Başka bir çalışmada Eski Türkçede zamirler değerlendirilmiştir (Gabain, 2013).

Babaev (2009)’in makalesinde, uzun vadeli dil bağlantısını konu alan çalışmalarda kişi zamirleri genel çerçevede karşılaştırılmıştır. Babaev, daha önce çeşitli büyük aileler için hazırlanan kişi zamiri tablosuna yeni büyük ailelerin kişi zamirlerini de ekleyerek tabloyu genişletmiştir.

Bunun yanı sıra dünya literatüründe diller ve kökenleri hakkında birçok araştırma yapılmaktadır. Bununla ilgili Nichols ve Peterson uzun yıllardır süren mukayeseli çalışmaları örnek gösterilebilir. Bu çalışmalarda, pek çok dünya dilinde, zamirlerin seslerinde bazı önemli benzerlikler vardır. M-T kalıbı veya kuralı olan bu dillerde, birinci tekil şahıs zamiri veya zamir eki m veya m benzeri bir ünsüze (kısaltması 'M') ve ikinci tekil şahıs zamiri veya eki t veya t benzeri bir ünsüze (kısaltması 'T') sahiptir. (Nichols and Peterson, 2001; Nichols and Peterson, 2013).

Farsça ile Azerbaycan Türkçesi ve İngilizce üzerinde bazı çalışmalar yapılmıştır (Haghnazari , 2013).

Son yapılan çalışmaların birinde, dijital teknoloji çağında bütün dillerin Nostratik (Nostratic: Bizim İnsanın ) dil ailesi ve Monogenetik (Mongenetic: Tek bir kaynak) dil teorilerine doğru birleşmekte oldukları belirlenmiştir. Bu durumun kutsal kitapların teklifine doğru ilerlediği ifade edilmiştir (Tokaeva ve Abdulvakhabova, 2023).

Demirci (2014) Türkçe zamirler hakkında bazı açıklamalar yapmıştır. Şimdiye kadar yapılan çalışmalarda Türkçe ve diğer dil ve lehçelerin yalın hâldeki kişi zamirlerinin bir bütün olarak karşılaştırıldığına rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, Türkçedeki ve farklı dil ailelerinde bulunan ve farklı coğrafyalarda konuşulan pek çok dil ve lehçedeki kişi zamirleri genel olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada, çeşitli dil ve lehçelerde bulunan yalın hâldeki (nominatif) kişi zamirleri toplanmış ve zamirler esas alınarak incelemeler yapılmıştır. Türkçede kişi zamirleri “ben, sen, o, biz, siz, onlar” dır. Bu zamirler bütün Türk lehçelerinde ortaktır. Ayrıca Türkiye Türkçesinde 2. tekil için resmî olarak siz de kullanılır. Bu yazıda, Tarihî ve Modern Türk lehçeleriyle diğer dillerdeki kişi zamirlerinin Türkiye Türkçesindekilerle ses ve şekli bakımından benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Diğer dillerdeki kişi zamirlerinin Türkiye Türkçesindekilerle ses ve şekli bakımından benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Dil ailelerinin sınıflandırılmasında farklılıklar (Nostratik ve Avrasyatik gibi) olduğundan ve bu konuda dilbilimciler tarafından henüz bir birlik sağlanmadığından bu çalışmada Türkiye Türkçesi esas alınıp diğer coğrafyalardaki zamirler tarihî sıralamaları da dikkate alınarak incelenmiştir. Makalenin yayımlanma sürecinde hakemlerden gelen düzeltme doğrultusunda çalışmada Türk lehçeleri için “Kıpçak Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Kazak Türkçesi vb.” şeklindeki kullanımı tercih edilmiştir. Türkiye Türkçesi için de lehçelerle mukayesede “Türkiye Türkçesi”; diğer dillerle mukayesede “Türkçe” şeklinde yazımı tercih edilmiştir.

## **Türk Lehçelerinde Kişi Zamirleri**

### **Eski Türkçe Dönemi**

Diller arasında ses, dil bilgisi ve yapı bakımından bazı benzerlikler hatta ortak kelimeler olabilir. Ana Altaycadan ayrılan **Türkçe**, zamanla Sümerce ile aynı dönemlerde gelişir ve bu döneme **En Eski Türkçe** adı verilir. Daha sonra Türkçenin tarih içindeki 7 evresi şu şekilde sıralanır: 1. İlk Türkçe, 2. Ana Bulgarca, 3. Ana Türkçe, 4. Eski Türkçe, 5. Orta Türkçe, 6.Yeni Türkçe ve 7. Çağdaş Türkçe (Bozkurt, 2002).

Eski Türkçe ile Türkiye Türkçesi yalın hâl (nominatif) kişi zamirleri (Bozkurt, 2002) karşılaştırılmak üzere tablo 1’de gösterilmiştir. Bu tabloda sam.: samimi ve res.: resmî zamirleri açıklamak için kullanılmıştır.

**Tablo 1. Eski Türkçe ve Türkiye Türkçesindeki Kişi Zamirleri**

|    | Eski Türkçe Zamir |       | Türkiye Türkçesi Zamir |       |
|----|-------------------|-------|------------------------|-------|
|    | Tekil             | Çoğul | Tekil                  | Çoğul |
| 1. | man               | biz   | ben                    | biz   |
| 2. | san (sam.)        | siz   | sen (sam.)             | siz   |
| 2. | siz (res.)        | -     | siz (res.)             | -     |
| 3. | ol                | olar  | o                      | onlar |

Tabloda görüldüğü gibi Eski Türkçede 1. tekil ilk harfi ‘m’ iken bu harf çok yakın bir ses getiren ‘b’ olmuş. Üçüncü tekil şahısta ‘ol’ iken bu Modern Türkiye Türkçesinde ‘o’ olmuş. Bunların çoğulu ise Eski Türkçede ‘olar’ iken Modern Türkiye Türkçesinde ‘onlar’ olmuştur. Diğer kişi zamirleri aynıdır.

### **Orta Türkçe Dönemi**

Orta Türkçe Döneminde, Türkiye’de Eski Anadolu Türkçesi konuşulur ve yazılır. Orta Asya’da ise Orta Türkçe döneminde ilk yazılan dil Karahanlı Türkçesidir. Onu Harezmi Türkçesi ve Çağatay Türkçesi izleyecektir. Kıpçak Türkçesi Türk dilinin Kuzey kolundandır ve Kıpçaklar ve Türkmenler tarafından kullanılmıştır. Kıpçak Türkçesi Kırım civarında gelişmiş ve onun bir kolu Mısır’da devam etmiştir. Orta Türkçe dönemi için bazı lehçelerin kişi zamirleri tablo 2’de değerlendirilmiştir (Bozkurt, 2002). Tabloda görüldüğü gibi Eski Anadolu Türkçesi, Kıpçak Türkçesi Çağatay Türkçesi ve Karahanlı Türkçesinde kişi zamirleri ortakdır.

**Tablo 2. Orta Türkçe Dönemi Kişi Zamirleri**

| Diller                | 1.tekil | 2.tekil | 3.tekil | 1.çoğul | 2.çoğul | 3.çoğul |
|-----------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Eski Anadolu Türkçesi | ben     | sen     | ol      | biz     | siz     | onlar   |
| Kıpçak Türkçesi       | men     | sen     | ol      | biz     | siz     | anlar   |
| Çağatay Türkçesi      | men     | sen     | ol      | biz     | siz     | alar    |
| Karahanlı Türkçesi    | men     | sen     | ol      | biz     | siz     | olar    |

### **Modern Türkçe Dönemi**

Modern Türk lehçeleri bugünkü Türkiye, Azerbaycan, Türkmenistan, Özbekistan, Kazakistan ve Kırgızistan devletlerinde ve bunların yakın çevresindeki topraklarda konuşulmaktadır. Ayrıca Başkurdistan, Tataristan, Yakutistan ve Tuva gibi bölgelerde ve Rusya Federasyonu’na bağlı

topraklarda yaşayan önemli Türk toplulukları vardır. Bu 11 bölgede Türk dilinin lehçeleri konuşulmaktadır (Kültür Bakanlığı, 1991; Bozkurt, 2002).

Türkiye Türkçesindeki şahıs zamirleri 10 farklı Türk lehçesindekilerle karşılaştırılmak üzere tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Türkiye Türkçesindeki ve Diğer Türk Lehçelerindeki Kişi Zamirleri

| Zamir          | Türkiye Türkçesi | Azerbaycan Türkçesi | Türkmen Türkçesi | Özbek Türkçesi | Uygur Türkçesi    | Başkı Türkçesi | Tatar Türkçesi | Kazak Türkçesi | Kırğız Türkçesi | Yakut Türkçesi | Tuva Türkçesi |
|----------------|------------------|---------------------|------------------|----------------|-------------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|---------------|
| 1. tekil       | <u>ben</u>       | <u>mən</u>          | <u>men</u>       | <u>men</u>     | <u>men</u>        | <u>min</u>     | <u>min</u>     | <u>men</u>     | <u>men</u>      | <u>min</u>     | men           |
| 2.tekil (sam.) | <u>sen</u>       | <u>sən</u>          | <u>sen</u>       | <u>sen</u>     | <u>sen</u>        | <u>hin</u>     | <u>sin</u>     | <u>sen</u>     | <u>sen</u>      | <u>en</u>      | sen           |
| 2.tekil (res.) | <u>siz</u>       | <u>siz</u>          | <u>siz</u>       | <u>siz</u>     | siz/sili          | <u>hež</u>     | <u>sez</u>     | <u>siz</u>     | <u>siz</u>      | <u>en</u>      | siler         |
| 3.tekil        | <u>o</u>         | <u>o</u>            | <u>ol</u>        | <u>u</u>       | <u>u</u>          | <u>ul</u>      | <u>ul</u>      | <u>ol</u>      | <u>al</u>       | <u>kini</u>    | ol            |
| 1. çoğul       | <u>biz</u>       | <u>biz</u>          | <u>biz</u>       | <u>biz</u>     | <u>biz</u>        | <u>bež</u>     | <u>bez</u>     | <u>biz</u>     | <u>biz</u>      | <u>bihigi</u>  | bis (ter)     |
| 2.çoğul (sam.) | <u>siz</u>       | <u>siz</u>          | <u>siz</u>       | <u>senlar</u>  | siler /<br>sénler | <u>hež</u>     | <u>sez</u>     | <u>sender</u>  | <u>siler</u>    | <u>ehigi</u>   | siler         |
| 2.çoğul (res.) |                  |                     |                  |                |                   |                |                | sizder         | <u>sizder</u>   |                | silerler      |
| 3.çoğul        | onlar            | onlar               | olar             | ular           | ular              | ular           | alar/<br>ular  | olar           | alar            | kiniler        | olar          |

Türkiye Türkçesinde 1. tekil zamir ‘b’ ile başlarken diğer on lehçede bu zamir ‘m’ ile başlamaktadır. Birinci tekil zamirin ikinci harfi çoğunlukla ‘e’, bazen ‘i’, bir yerde de ‘a’ olmuş; İkinci tekil samimi zamirin birinci harfi çoğunlukla ‘s’ olmuştur. Bir yerde ‘h’ olmuştur. Üçüncü harfler hepsinde ‘n’ dir. İkinci harfi çoğunlukla ‘e’, bazen ‘i’ bir yerde de a olmuş. 2. tekil resmî zamir hemen hemen hepsinde ‘siz’ olmuştur. Üçüncü tekil zamirler ‘o’ veya ‘u’ ile başlamaktadır Bazı yerlerde bu ilk harfin yanına ‘l’ harfi gelmektedir Bu durum Eski Türkçe ile de uyum hâlinindedir. Çoğul zamirler ise birbirine çok benzemektedir. Bu 11 lehçenin içinde zamirleri biraz diğerlerinden farklı olan Yakut lehçesidir. Bütün bu 11 lehçede şahıs zamirleri karşılaştırıldığında bunların tamamen birbirlerine benzediği ve zaman içinde bazılarında hafif bir ses değişikliği olduğu görülmektedir.

**Diğer Modern Dönem Türk Lehçeleri**

Yukarıda bahsedilen bölgelerden başka topraklarda da Türk lehçeleri konuşulmaktadır. Gagavuz Türkçesi Oğuz lehçelerinden olup genellikle Moldovya Cumhuriyeti'nde konuşulmaktadır. Horasan Türkleri daha çok Bocnurd, Nişabur, Deregez, Kuçan, Meşed illerinde yayılmıştır. Salarlar Köknar Gölünün güney doğusundaki dağlık bölgede yaşarlar. Uygurların büyük bir kısmı Çin Halk Cumhuriyetinin Özerk Uygur bölgesinde otururlar. Sarı Uygurlar, Doğu Türkistan'ın doğusunda Kansu eyaletinin güneye doğru uzanan bozkır ve dağlık alanlarında otururlar. Karakalpak Türkçesi özerk Karakalpak Cumhuriyetinde yaşayan Karakalpakların dilidir. Karaylar (Karaimler) Kırımdan Polonya'ya, Litvanya-Rusya sınırına kadar geniş alanlara yayılmışlardır. Nogay Türkçesi çoğunlukla özerk Karaçay- Çerkez yönetiminin Stavropol bölgesinde konuşulur. Karaçay- Balkarlar, Özerk Karaçay- Çerkez bölgesinin kuzeyinde yaşarlar. Kumuklar Özerk Dağıstan Cumhuriyetinde otururlar. Tuvin Cumhuriyeti, Moğol Cumhuriyetinin kuzeybatısındadır. Doğu Sibirya'nın güneyinde yaşayan Hakaslar, Türk boylarındandır. Şorlar, Altay Dağlarının kuzey eteklerinde yaşarlar. Kumandılar, Biya ırmağının sağ kıyısında ve Lebed Irmağının kaynağından Balıksu yöresine kadar olan bölgede otururlar. Güney Sibirya Türk halkları arasında en doğuda oturanlar Türklerdir. Halaçlar Tahran'ın 200 kilometre güneyine düşen Kum ve Arak şehirleri dolaylarında yaşarlar. Çuvaşlar ise Rusya'nın Özerk Çuvaşeli Cumhuriyetindedirler (Bozkurt, 2002). Bu bölgelerde konuşulan 17 Türk lehçesinin kişi zamirleri tablo 4'te verilmiştir. Sarı Uygurca Türkçesinde diğerlerinden farklı sayılabilecek zamirler vardır. Fakat Çuvaş Türkçesi zamirleri diğer dillerden ayrılmaktadır. Bu bölgelerden başka diğer bazı bölgelerdeki alanlarda da Türk lehçeleri konuşulmaktadır.

**Tablo 4. Rusya'da Konuşulan Bazı Türk Lehçelerinin Kişi Zamirleri**

| Türk Lehçeleri             | Tekil |     |     | Çoğul   |       |       |
|----------------------------|-------|-----|-----|---------|-------|-------|
|                            | 1.    | 2.  | 3.  | 1.      | 2.    | 3.    |
| <b>Gagavuz Türkçesi</b>    | ben   | sen | o   | biz     | siz   | onnar |
| <b>Horasan Türkçesi</b>    | men   | sen | o   | biz     | siz   | ola   |
| <b>Salar Türkçesi</b>      | men   | sen | o   | pise    | sele  | ullar |
| <b>Yeni Uygur Türkçesi</b> | men   | sen | u   | biz     | siler | ular  |
| <b>Sarı Uygur Türkçesi</b> | men   | sen | kol | tız/mız | siler | kolar |
| <b>Karakalpak Türkçesi</b> | men   | sen | ol  | biz     | siz   | olar  |
| <b>Karay Türkçesi</b>      | men   | sen | ol  | biz     | siz   | alar  |

|                                   |     |     |     |        |       |       |
|-----------------------------------|-----|-----|-----|--------|-------|-------|
| <b>Nogay Türkçesi</b>             | men | sen | ol  | biz    | siz   | olar  |
| <b>Karaçay ve Balkar Türkçesi</b> | men | sen | ol  | bis    | siz   | ala   |
| <b>Kumuk Türkçesi</b>             | men | sen | ol  | biz    | siz   | olar  |
| <b>Tuvin Türkçesi</b>             | men | sen | ol  | bis    | siler | olar  |
| <b>Hakas Türkçesi</b>             | min | sin | ol  | pis    | siler | olar  |
| <b>Şor Türkçesi</b>               | men | sen | ol  | pisler | siler | ılar  |
| <b>Kumandı Türkçesi</b>           | men | sen | ol  | bis    | siler | olor  |
| <b>Karagas Türkçesi</b>           | min | sin | ol  | pis    | sis   | alar  |
| <b>Halaç Türkçesi</b>             | men | sen | ol  | biz    | siz   | onlar |
| <b>Çuvaş Türkçesi</b>             | epe | esi | val | epir   | esir  | vesem |

### Kafkas Dillerinde Zamirler

Kafkas bölgesi dillerinde Abhazlar, Çerkeşler, Çeçenler gibi bazı topluluklar yaşar. Bu topluluk dillerinden Abhazca ve Çeçence dillerinde kullanılan şahıs zamirleri Türkiye Türkçesindekilerle karşılaştırmalı olarak tablo 5' te verilmiştir. Çeçen dilinde 14 farklı zamir vardır. Bunlar bazı şahıslarda hem eril (m), hem dişil (f) hem de nötr (n) olabilmektedir. Bu iki Kafkas dilindeki zamirlerin Türkçenin kişi zamirleri ile bir benzerliklerinin olmadığı tablodan görülmektedir.

### Eski Dillerde Kişi Zamirleri

#### Sümercede Kişi Zamirleri

Sümercede kişi zamirlerinde 3 kişi ve 2 durum vardır. Fiilin öznesi ve nesnesi üzerinde eklerle belirtildiği için seyrek görülürler. Yalnızca insanlar için kullanılırlar ancak işaret zamirleri insan olmayanlar için üçüncü şahıs zamiri olarak kullanılabilir. Esas olarak vurgu işlevi görürler. Temel formları tablo 6'da gösterilmektedir. İzole diller grubunda olan Sümercede çoğul kişi zamirleri henüz doğrulanmamıştır.

**Tablo 5. Kafkas Dillerinden Abhazca ve Çeçencede Kişi Zamirleri**

| Zamir           | Türkçe | Abhazca              | Çeçence                          |
|-----------------|--------|----------------------|----------------------------------|
| <b>1. tekil</b> | ben    | sara<br>uara (m)     | Yul<br>tiettie (m)               |
| <b>2. tekil</b> | sen    | bara (f)             | tettia (f)<br>tuttu (n)          |
| <b>3. tekil</b> | o      | yara (m)<br>lara (f) | khii-lama (m)<br>khii-lamala (f) |

## Türkçe Kişi Zamirlerinin Bazı Dil ve Lehçelerdeki Kişi Zamirleriyle Karşılaştırılması

|                |       |                  |                                        |
|----------------|-------|------------------|----------------------------------------|
| <b>1.çoğul</b> | biz   | yara (n)<br>hara | khii-chamo (n)<br>My<br>tietie (m)     |
| <b>2.çoğul</b> | siz   | suara            | teta (f)<br>tutiu (n)<br>khii-lash (m) |
| <b>3.çoğul</b> | onlar | dara             | khii-lasha (f)<br>khii-lashi (n)       |

**Tablo 6. Sümercede Kişi Zamirleri**

| Zamir           | Tekil | Çoğul         |
|-----------------|-------|---------------|
| <b>1. şahıs</b> | ğe    | Doğrulanmamış |
| <b>2. Şahıs</b> | ze    | Doğrulanmamış |
| <b>3. Şahıs</b> | ane   | Doğrulanmamış |

### **Tamil Dilinde Kişi Zamirleri**

Dünyada konuşulan eski dillerden Tamilcenin kişi zamirleri tablo 7’de gösterilmiştir. Bugün de kullanılan Tamil dilinde 20 adet zamir vardır. Hâlbuki bu rakam Türkiye Türkçesinde 6’dır. Tamilcede 1. tekil zamiri dışında diğer zamirlerde samimi ve resmî ayrımları yapılmaktadır. 3. tekilde ise eril (m), dişil (f) ve nötr (yansız) (n) ler için farklı zamirler bulunmaktadır. Bunlardan başka çoğu zamirlerde uzak ve yakın ayrımları yapılmaktadır. Bir de 1. çoğul zamirde dinleyen dâhil veya dinleyen dâhil olmayan iki farklı zamir söylenişi bulunmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi Dravid dilleri ailesinden olan Tamilcede ve Türkçedeki kişi zamirleri arasında benzerlik bulunmamaktadır.

**Tablo 7. Tamil Dilinde Kişi Zamirleri**

|                    | Zamir       |       | Tamilce | Türkçe |
|--------------------|-------------|-------|---------|--------|
| <b>1. 1.tekil</b>  |             |       | Nan     | ben    |
| <b>2. 2. Tekil</b> | Samimi      |       | Ni      | sen    |
|                    | Resmî       |       | Ningal  |        |
|                    | Samimi, (m) | Uzak  | Avan    | o      |
|                    |             | Yakın | İvan    |        |
| <b>3. 3. Tekil</b> | Samimi, (f) | Uzak  | Aval    |        |
|                    |             | Yakın | İval    |        |
|                    | Resmî, (n)  | Uzak  | Avar    |        |



|            |                      |       |         |       |
|------------|----------------------|-------|---------|-------|
|            |                      | Yakın | İvar    |       |
|            | En resmî, (n)        | Uzak  | avargal |       |
|            |                      | Yakın | ivergal |       |
|            | İnsan olmayan        | Uzak  | Athu    |       |
|            |                      | Yakın | İthu    |       |
| 1. 1.çoğul | Dinleyen dahil       |       | nangal  | biz   |
|            | Dinleyen dahil değil |       | Nam     |       |
| 2. 2.çoğul | 3.                   |       | Ningal  | siz   |
|            | İnsan                | Uzak  | avargal | onlar |
|            |                      | Yakın | ivergal |       |
| 4. 3.çoğul | İnsan olmayan        | Uzak  | Aval    |       |
|            |                      | Yakın | İval    |       |

### Litvancada Kişi Zamirleri

Dünyada kullanılan en eski dillerden biri de Litvancadır. Litvancada kişi zamirleri tablo 8’de görüldüğü gibi *aš* (ben), *tu* (sen) *jis, ji* (o) e. Tablodan görüldüğü gibi Litvancada tekil, ikil ve çoğul şeklinde üç farklı zamir vardır. Ayrıca, bunlardan 1. ve 2. tekil kişi zamirleri dışındakiler eril ve dişil şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Böylece Litvancada 14 farklı zamir türü söz konusudur. Hint-Avrupa dil ailesine giren Litvanca zamirler ile Türkçe zamirler arasında sayı, ses ve yapı bakımından bir benzerlik olmadığı tablo 8’den görülmektedir.

**Tablo 8.** Litvancada kişi zamirleri

|       | Zamir   | Litvanca                | Türkçe |
|-------|---------|-------------------------|--------|
| Tekil | 1. Kişi | <i>aš</i>               | ben    |
|       | 2. Kişi | <i>tu</i>               | sen    |
|       | 3. Kişi | <i>jis, ji</i>          | o      |
| İkil  | Eril    | <i>mudu</i>             |        |
|       | Dişil   | <i>Mudvi</i>            |        |
|       | 1. Kişi | <i>Judu</i>             |        |
|       | 2. Kişi | <i>judvi</i>            |        |
|       | 3. Kişi | <i>juodu veya jiedu</i> |        |
|       | Dişil   | <i>jiedvi</i>           |        |
| Çoğul | 1. Kişi | <i>mes</i>              | biz    |
|       | 2. Kişi | <i>jūs</i>              | siz    |
|       | 3. Kişi | <i>jie</i>              | Onlar  |
|       | Dişil   | <i>jos</i>              |        |

### **Diğer Bazı Eski Dillerde Şahıs Zamirleri**

Diğer eski dillerden olan Sanskritçe, Baskça, İzlandaca ve İrlandacadaki zamirler tablo 9’da görülmektedir.

**Tablo 9.** Sanskritçe, Baskça, İzlandaca ve İrlandacada Zamirler

| Zamir    | Türkçe | Sanskritçe | Baskça     | İzlandaca                 | İrlandaca        |
|----------|--------|------------|------------|---------------------------|------------------|
| 1. tekil | ben    | Nan        | nî         | eg                        | Me               |
| 2. tekil | sen    | Ni         | hi, zu     | tu (samimi)<br>tu (resmî) | Tu               |
| 3.tekil  | o      | Avar       | hura, bera | hann<br>hun               | se (m)<br>si (f) |
| 1.çoğul  | biz    |            | gu         | vid                       | -                |
| 2.çoğul  | siz    |            | zuek       | tu                        | Sinn             |
| 3.çoğul  | onlar  |            | haiek      | peir                      | Siad             |

Tabloda eril zamir “m” ile dişil zamir “f” ile belirtilmiştir. Unutulan diller arasında olan Sanskritçe Hint-Avrupa dil ailesine, Baskça izole dil grubuna girmektedir. Sanskritçede sadece 1., 2. ve 3. tekil zamirleri mevcuttur; çoğul zamirleri bilinmemektedir. İzlandacada samimi ve resmî iki adet 2. tekil kişi zamiri vardır. İrlandacada 3. tekil eril veya dişil olabilmektedir, fakat 1.çoğul bulunmamaktadır. İzlanda ve İrlandacada 1. ve 2. tekil zamirler ile 3. çoğul zamir Türkiye Türkçesi zamirlerine ses bakımından benzemektedir. Sanskritçe ve Baskça zamirleri ile Türkiye Türkçesi zamirleri arasında pek benzerlik bulunmamaktadır. Bununla beraber İzlanda ve İrlanda dillerinde 1. ve 2. tekil kişi zamirlerinde benzerlik bulunmaktadır. Hint-Avrupa dil ailesi içinde olan İrlandacada 2. çoğul şahıslarda bazı harfler Türkçedekilerle ortaktır.

### **Afro-Asya Dillerinde Kişi Zamirleri**

Afrika ve Asya bölgelerinin bir kısmında kullanılan Afro-Asyatik dillerin diğer bir adı Hami-Sami dilleridir. Bu dil ailesine Arapça ve İbranice gibi semitik diller, Somalice, Aramice ve Akadca gibi diğer diller girer.

### **Arapçada Kişi Zamirleri**

Hami-Sami dil grubundan biri olan Arapçada, zamirler 1 kişi (tekil), 2 kişi (îkil) veya ikiden çok (çoğul) şeklindedir. Ayrıca 2. tekil ve çoğul ile 3. tekil ve çoğul zamirler de kendi aralarında eril (m) ve dişil (f) diye ayrılırlar. Böylece

tablo 10’da görüldüğü gibi Arapçada 14 zamir bulunur. Arapçadaki zamirlerle Türkiye Türkçesindeki zamirler arasında 1. ve 2. tekil zamirlerindeki ses benzerliğinden başka bir benzerlik görülmemektedir.

**Tablo 10.** Arapçada Kişi Zamirleri

| Zamir | Tekil          | İkil            | Çoğul         |
|-------|----------------|-----------------|---------------|
| 1.    | ene (ben)      | -               | nahbu (biz)   |
| 2.    | (m) ente (sen) | entuma (ikiniz) | entum (siz)   |
|       | (f) enti (sen) | entuma (ikiniz) | entunne (siz) |
| 3.    | (m) hüve (o)   | huma (ikisi)    | hum (onlar)   |
|       | (f) hiye (o)   | huma (ikisi)    | hunne (onlar) |

### **Ugarit Dilinde Kişi Zamirler**

Bu dil ailesi içinde Ugarit dili de vardır. Ugaritçe kişi zamirleri tablo 11’de gösterilmiştir. Tabloda eril zamir “m” ile dişil zamir “f” ile belirtilmiştir. 2. ve 3. tekil durumlarında eril (m) ve dişil (f) şekilleri ayrıdır. Ayrıca 2. çoğul zamiri (ikil) kişi için eril (m) ve dişil (f) olabilmektedir. Ugarit dilinde 10 kişi zamiri kelimesi vardır ve bunlar Türkçenin zamirlerine benzemektedirler. Fakat Ugarit dili ile Arapça zamirler birbirlerine çok benzemektedir.

**Tablo 11.** Ugarit Dilinde Kişi Zamirleri

| Zamir | Tekil             | İkil                | Çoğul        |
|-------|-------------------|---------------------|--------------|
| 1.    | ana, annaku (ben) |                     | anahnu (biz) |
| 2.    | (m) atta (sen)    | attuma (siz ikiniz) | attuma (siz) |
|       | (f) atti (sen)    |                     | attina (siz) |
| 3.    | (m) huva (o)      | huma (o ikisi)      | humu (onlar) |
|       | (f=) hiya (o)     |                     | hinna(onlar) |

### **Aramicede Kişi Zamirleri**

Aramice iki ayrı sayıda ve iki cins kişi zamiri vardır. Bunlar sırasıyla tekil ve çoğul; eril (m) ve dişil (f)’dir. Aramicede kişi zamirleri Türkçe karşılıklarıyla birlikte tablo 12’de gösterilmiştir. Aramicede zamirler Ugaritçedekine çok benzemekte, hatta bazıları neredeyse örtüşmektedir. Fakat bu dilde iki kişi için ayrıca zamir yoktur.

**Tablo 12.** Aramicede Kişi Zamirleri

| Zamir       | Tekil      | Çoğul          |
|-------------|------------|----------------|
| 1. Kişi     | enaa (ben) | enachnaa (biz) |
| 2. kişi (m) | att (sen)  | attuun (siz)   |
| (f)         | att (sen)  | attiin (siz)   |

### **Klasik Ortadoğu Dillerinde Zamirler**

Klasik Ortadoğu dilleri şahıs zamirleri tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.** Klasik Ortadoğu Dillerinde Kişi Zamirleri

| Zamir        | Türkçe | Arapça  | İbranice | Akadca |
|--------------|--------|---------|----------|--------|
| 1. tekil     | ben    | ene     | ani      | Anaku  |
| 2. tekil (m) | sen    | ente    | ata      | Atta   |
| 2. tekil (f) |        | enti    | ata      | Atti   |
| 3. tekil (m) | o      | huve    | hu       | Su     |
| 3. tekil f)  |        | hiye    | hi       | Si     |
| 1. çoğul     | biz    | nahnu   | anahnu   | Ninu   |
| 2. çoğul (m) | siz    | entum   | atem     | Attunu |
| 2. çoğul (f) |        | entunne | aten     | Attina |
| 3. çoğul (m) | onlar  | hum     | hem      | Sunu   |
| 3. çoğul (f) |        | hunne   | hen      | Sina   |

Burada Türkçe zamirlerin yanında üç ülkenin de şahıs zamirleri gösterilmiştir. Bu gruptaki diller yazıldıkları gibi okunduklarından okunuşlarını ezberlemeye gerek yoktur. Bu gruptaki dillerde eril “m”, dişil “f” ve nötr (yansız) “n” harfi ile gösterilmiştir. Tablodan görüldüğü gibi zamirler açısından Arapçanın İbraniceye çok benzediği görülmektedir. Türkçe ile Arapça ve İbranice'nin zamirlerinin bazılarında ses ve yapı bakımından benzerlikler olduğu anlaşılmaktadır. Akadca zamirlerin de Türkçeninkilerle pek fazla bağlantısı görülmemektedir.

### **Diğer Bazı Hami-Sami Dillerinde Zamirler**

Pek çok İngilizce yayında dillerin zamirlerinin İngilizce yazılışları okunuşlarından farklıdır. Bu durum kişi zamirleri okunurken seslerde bazı farklılıklar gösterir. Semetik diller için yapılan bir çalışmadan alınan semetik dillerin kişi zamirleri (Jarrar, 2014), İbranice, Manaen dili, Etopya dili, Babilce/Asurca, Aramice ve Arapça'daki kişi zamirleri İngilizce yazılışlarıyla tablo 14'de verilmiştir.

**Tablo 14.** Bazı Hami-Sami Dillerinde Kişi Zamirleri (Jarrar, 2014)

| Zamir    | Türkçe | İbranice                           | “Manaan”<br>Dili | Etopya<br>Dili                          | Babilce/<br>Asurca | Aramice                          | Arapça                               |
|----------|--------|------------------------------------|------------------|-----------------------------------------|--------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| 1. tekil | ben    | anohi<br>ani                       | Ana              | Ana                                     | anaaku             | Ena<br>Eno                       | Ana                                  |
| 2.tekil  | sen    | atta                               | Anta             | Anta                                    | Atta               | at (ant)                         | Anta<br>Antuma                       |
|          |        | att<br>atti                        | Anti             | Anti                                    | Atti               | at (anti)                        | Anti<br>antuma                       |
| 3. tekil | o      | hu                                 | Hua              | we'etu                                  | Suu                | Hu                               | Huwa<br>Huma                         |
|          |        | hi                                 | Hia              | ye'eti                                  | Sii                | Hi                               | Hiya<br>huma                         |
| 1. çoğul | biz    | anahnu<br>nahnu                    | nahnu            | Nehna                                   | anini<br>aninu     | ninenahnan<br>hnan               | Nahnu                                |
| 2. çoğul | siz    | attem<br>attema<br>attena<br>atten | -                | antemmu                                 | attunu             | Attun                            | antom<br>antuma<br>antunna<br>antuma |
| 3. çoğul | onlar  | hema<br>hem<br>hena<br>hen         | humu<br>huna     | emuntu<br>we'etomu<br>emantu<br>we'eton | Sunu<br>Sina       | enoun<br>henoun<br>enen<br>henen | Huma<br>Hum<br>Hunna<br>huma         |

Bu dillerde kişi zamirleri birbirlerine oldukça benzemektedir. Daha önce açıklandığı gibi İbranice, Aramice ve Arapçadaki İngilizce yazılış ve okunuş farkları Tablo-17 ile Tablo-18'in karşılaştırılmasından açıkça görülmektedir. Bu durum yazılan kelimenin ses durumuna az da olsa fark meydana getirmektedir.

### Modern Batı Dillerinde Şahıs Zamirleri

Tablo 15'te Modern Batı dillerindeki kişi zamirleri gösterilmiştir. Bunların Türkçe okunuşları da (parantez içinde) yazılarak kelimelerin yapı ve ses benzerlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Hint-Avrupa dil ailesinden olan İngilizce, İtalyanca, Almanca, Rusça, İspanyolca ve Fransızca olarak yazılan Modern batı dillerinde 3. tekil zamiri eril (m) ve dişil (f) olmaktadır. Bazı dillerde nötr (n) de vardır. İspanyolca ve Fransızcada ayrıca 3. çoğul zamirlerinde de eril (m) ve dişil (f) durumu söz konusudur. Daha önce de belirtildiği gibi Türkçenin bazı zamirlerinde 2. tekil zamirleri bazen 's' ve

## Türkçe Kişi Zamirlerinin Bazı Dil ve Lehçelerdeki Kişi Zamirleriyle Karşılaştırılması

bazen ‘t’ olduğundan bu durum bütün batı dillerinde ‘t’ sesine çok benzemektedir. Ayrıca 3. tekil olan ‘o veya ‘ol’ zamirlerine benzer zamirler Modern Batı dillerindekilerle çok benzeşmektedir.

**Tablo 15. Modern Batı Dillerinde Zamirler**

| Zamir   | Türkçe | İngilizce                             | İtalyanca          | Almanca                     | Rusça                        | İspanyolca             | Fransızca                      |
|---------|--------|---------------------------------------|--------------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------|--------------------------------|
| 1.tekil | ben    | I (ay)                                | io                 | ich                         | ya                           | Yo                     | jö (je)                        |
| 2.tekil | ben    | you (yu)                              | tu                 | du /<br>Sie (res.)          | tii                          | Tu                     | tü (tu)                        |
| 3.tekil | o      | he (hi) (m)<br>she (şı) (f)<br>it (n) | lui (m)<br>lei (f) | er (m)<br>sie (f)<br>es (n) | on (m)<br>ana (f)<br>ano (n) | el (m)<br>ella (f)     | il (m)<br>el (elle) (f)        |
| 1.çoğul | biz    | we (vi)                               | noi                | Wir                         | mi                           | nosotros               | nu (nous)                      |
| 2.çoğul | siz    | you (yu)                              | voi                | İhr                         | vi                           | vosotros               | vu (vous)                      |
| 3.çoğul | onlar  | they (tey)                            | loro               | sie                         | ani                          | ellos (m)<br>ellas (f) | il (ils) (m)<br>el (elles) (f) |

### Hint-Avrupa Dillerinde Kişi Zamirleri

Bulgarca, Makedonca, Sırpça, Boşnakça, Arnavutça, Latince, Yunanca, Farsça ve Hintçe/Urduca gibi bazı Hint-Avrupa dil ailesinden olan dillerin kişi zamirleri tablo 16’da verilmiştir. Bu gruptaki dillerde eril “m”, dişil “f” ve nötr (yansız) “n” harfi ile gösterilmiştir. Türkçe ile Farsça ve Yunancadaki zamirlerin bazılarında ses ve yapı bakımından benzerlikler olduğu, fakat Latince ile pek az bağlantısı bulunduğu görülmektedir. Ayrıca Hintçe/Urducada da Türkçe ile bazı benzerlikler vardır. Bunun yanı sıra farklı dil ailelerinden olmalarına rağmen Farsçadaki zamirlerin İbranice ve Arapçadaki zamirlere yakın olduğu anlaşılmaktadır. (bk. Tablo 13.) Balkan dillerinden olan Boşnakça, Bulgarca, Makedonca, Arnavutça ve Sırpçanın ise birbirine yakın olduğu görülmektedir.

**Tablo 16.** Hint-Avrupa Dillerinde Kişi Zamirleri

| Zamir       | Türkçe | Bulgarca | Makedonca | Sırpça        | Boşnakça        | Arnavutça | Latince                        | Yunanca | Farsça        | Hintçe/<br>urduca |
|-------------|--------|----------|-----------|---------------|-----------------|-----------|--------------------------------|---------|---------------|-------------------|
| 1. 1. tekil | ben    | Az       | Jac       | I (i)         | I (i)           | une       | ego                            | Eğö     | Men           | men<br>(main)     |
| 2. 2. tekil | sen    | ti       | Ti        | Ti            | Ti              | ti        | tu                             | Tu      | To            | tum               |
| 3. 3. tekil | o      | yoy      | Toj       | On            | On              | ai/ajo    | is (m)<br>ea (f)               | Aftos   | u, an         | wo                |
| 1. 1. çoğul | biz    | nie      | Nie       | Mi            | mi              | ne        | nos                            | Emis    | Ma            | ham (hum)         |
| 2. 2. çoğul | siz    | vie      | Ti        | Ti            | ti              | ju        | vos                            | Esis    | şoma          | aap               |
| 3. 3. çoğul | onlar  | te       | Niv       | njih<br>(nih) | njima<br>(nima) | ata/ato   | ei/li (m)<br>eae (f)<br>ea (n) | Afti    | işan,<br>anha | woh               |

### Diğer Altay Dillerinde Kişi Zamirleri

Moğolca, Macarca, Fince ve Hintçe/Urduca gibi Altay dil ailesinden olan bazı dillerin kişi zamirleri tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17.** Bazı Altay Dillerinde Kişi Zamirleri

| Zamir       | Türkçe | Macarca | Moğolca      | Fince  |
|-------------|--------|---------|--------------|--------|
| 1.tekil     | ben    | en      | bi           | Mina   |
| 2. 2. tekil | sen    | te      | çi, ta       | Sina   |
| 3. 3. tekil | o      | ö       | ter          | han/se |
| 1. 1. çoğul | biz    | mi      | bid          | Me     |
| 2. 2. çoğul | siz    | ti      | ta nar       | Te     |
| 3. 3. çoğul | onlar  | ök      | ted, ted nar | he/ne  |

Türkçe ile tabloda gösterilen diller arasında pek az benzerlik vardır. Türkçe ile en çok ortak zamir Macarca, Moğolca ve Finede görülmektedir. Ayrıca Hintçe/Urducada da Türkçe ile bazı benzerlikler vardır.

### Türkiye ve Etrafındaki Ülkelerde Konuşulan Dillerde Kişi Zamirleri

Türkiye ile etrafındaki 7 ülkede farklı diller ve alfabeler kullanılmaktadır. Türkiye'nin 7 komşusu ile farklı diller ve özellikle farklı alfabeler kullanması aralarındaki iletişimi, haberleşmeyi, ekonomiyi ve gelişmeyi zayıflatmaktadır.

Türkiye ve komşularındaki dillerin kişi zamirleri belirlenmiş ve değerlendirilmiştir. Gürcüce ve Ermenice kişi zamirleri tablo 18'de gösterilmiştir.

**Tablo 18.** Türkiye'nin Etrafındaki Bazı Ülkelerde Konuşulan Bazı Dillerde Kişi Zamirleri

| Zamir   | Türkçe | Lazca  |         |         | Mengrelce | Gürcüce | Kürtçe | Ermenice |
|---------|--------|--------|---------|---------|-----------|---------|--------|----------|
|         |        | Hopa   | Arhavi  | Ardeşen |           |         |        |          |
| 1.tekil | ben    | ma(n)  | ma      | ma      | ma        | me      | ez     | es       |
| 2.tekil | sen    | si(n)  | si      | si      | si        | şen     | tu     | dow      |
| 3.tekil | o      | aya    | haya    | ham     | ena       | esa     | ew     | na       |
| 1.çoğul | biz    | čki    | čku     | şku     | čki/čkə   | čven    | em     | menk     |
| 2.çoğul | siz    | tkvan  | tkvan   | tkva    | tkva      | tkven   | hun    | Dowk     |
| 3.çoğul | onlar  | antepe | hamtepe | hani    | enepi     | eseni   | ew     | Nrank    |

Farsça, Bulgarca, Yunanca ve Arapça kişi zamirleri çalışmanın diğer kısımlarında değerlendirildiğinden bunlar bu tabloya eklenmemiştir. Tabloya ayrıca Türkiye'de bazı yerlerde konuşulan Lazca, Mengrelce ve Kürtçenin gibi lehçelerin kişi zamirleri de eklenmiştir. Tabloda görüldüğü gibi bu listedeki bütün dillerde Türkçedeki gibi 6 kişi zamiri bulunmaktadır. Tablodaki bütün dillerde 1. ve 2. tekil zamirleri Türkçenin m ve t, s sesleri ile benzeşmektedir. Diğer kişi zamirleri ile Türkçe zamirleri arasında pek benzerlik bulunamamıştır. Yalnız Lazca, Mengrelce ve Gürcüce arasında diğer zamirlerde bazı benzerlikler ve örtüşmeler olduğu görülmektedir. Bu dillerin konuşulduğu vadiler coğrafi bakımdan birbirine yakındır. Tarihte birbirleriyle ulaşımın zor olduğu Kafkasya gibi dar vadili ve engebeli arazilerde her vadiye ayrı bir dil veya lehçe gelişmiştir. Gürcüce, Lazca, Mengrelce Kafkas dilleri ailesindendir ve bunlarda 1. tekil, ile 2. tekil zamirleri Türkçeninkilerle benzerlik göstermektedir.



### Unutulan Bazı Dillerde Kişi Zamirleri

Anadolu’da Hititçe tabletlere sık rastlanmaktadır (Uslu Azarak, 2024). Ayrıca Urartu dili için bazı çalışmalar yapılmıştır (Varol, 2005).

Hititçe ve Urartucadaki zamirlerin Türkçedekilere benzemediği tablo19’dan anlaşılmaktadır. Fakat Urartucanın henüz bütün zamirleri doğrulanmamıştır. Karşılaştırmak için ilgili tabloya farklı bir dil sınıflandırmasından Romence ve Zazaca da eklenmiştir. Zazacada 3. tekil zamir Türkçe ile aynıdır. Bu iki dil de Hint-Avrupa dil ailesindendir. Urartuca hariç bu tablodaki 4 dilde de 6 tane kişi zamiri bulunmaktadır.

**Tablo 19.** Unutulan Bazı Dillerde Kişi Zamirleri

| Zamir       | Türkçe | Hititçe | Urartuca | Romence | Zazaca       |
|-------------|--------|---------|----------|---------|--------------|
| 1. 1. tekil | ben    | Uk      | iese     | eu      | Ez           |
| 2. 2. tekil | sen    | Zik     | -        | tu      | Ti           |
| 3. 3. tekil | o      | Apas    | mani     | el/ea   | o (m), a (f) |
| 1. 1. çoğul | biz    | Wes     | -        | noi     | Ma           |
| 2. 2. çoğul | siz    | sumes   | -        | voi     | Şima         |
| 3. 3. çoğul | onlar  | Ape     | -        | ei/ele  | E            |

### Diğer Bazı Dillerde Kişi Zamirleri

Tablo 20’de gösterilen İsveççe, Ukraynaca, Çince, Japonca ve Korece’deki kişi zamirleri ile Türkçedekiler karşılaştırmak için bir araya getirilmiştir. Bu dillerde eril (m), dişil (f) durumları; ayrıca samimi (sam) ve resmî (res) kalıplar vardır. Bu diller ile Türkçe zamirleri arasında somut bir benzerlik tespit edilmemiştir. İsveççe ve Ukraynaca Hin-Avrupa dil ailesindendir. Çince, Çin-Tibet dil ailesine ve Korece Altay dil ailesine mensuptur. Sami dili (Laponca) İsveç, Finlandiya ve Norveç’in kuzey kesimlerinde yerli halk Samilerin konuştuğu bir Ural (Fin-Ugor) dilidir.

**Tablo 20.** Diğer Bazı Dillerde Kişi Zamirleri

| Zamir    | Türkçe                 | İsveççe            | Kuzey Samice | Ukraynaca          | Çince                   | Japonca                 | Korece                   |
|----------|------------------------|--------------------|--------------|--------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|
| 1. tekil | ben                    | jag                | Mun          | ya                 | vo                      | watashi                 | naneun                   |
| 2. tekil | sen(sam.)<br>siz(res.) | du(sam)<br>ni(res) | Don          | ti(sam)<br>vy(res) | ni                      | Anata                   | neo(sam)<br>dangsin(res) |
| 3. tekil | o                      | han(m)<br>hon(f)   | Son          | vin(m)<br>vona(f)  | ta(m)<br>ta(f)          | kare(m)<br>kanojo(f)    | geu<br>geunyeo           |
| 1. çoğul | biz                    | vi                 | Mii          | mi                 | vo men                  | watachitachi            | uri                      |
| 2. çoğul | siz                    | nip                | Don          | vi                 | ni men<br>ta men<br>(m) | anatatachi<br>karera(m) | dangsindeul<br>geundeul  |
| 3. çoğul | onlar                  | de                 | Sii          | voni               | ta men<br>(f)           | kanojotachi(f)          |                          |

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada, önce Türkiye Türkçesinde ve aşağıdaki gösterilen 30 Türk lehçesindeki yalın hâl (nominatif) kişi zamirleri toplanmış, değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır: 1. Azerbaycan Türkçesi, 2. Başkır Türkçesi, 3. Çağatay Türkçesi, 4. Çuvaş Türkçesi, 5. Eski Anadolu Türkçesi, 6. Gagavuz Türkçesi, 7. Hakas Türkçesi, 8. Halaç Türkçesi, 9. Horasan Türkçesi, 10. Kıpçak Türkçesi, 11. Karaçay ve Balkar Türkçesi, 12. Karagas Türkçesi, 13. Karahanlı Türkçesi, 14. Karakalpak Türkçesi, 15. Karay Türkçesi, 16. Kazak Türkçesi, 17. Kırgız Türkçesi, 18. Kumandı Türkçesi, 19. Kumuk Türkçesi, 20. Nogay Türkçesi, 21. Özbek Türkçesi, 22. Salar Türkçesi, 23. Sarı Uygur Türkçesi, 24. Şor Türkçesi, 25. Tatar Türkçesi, 26. Tuva Türkçesi, 27. Türkmen Türkçesi, 28. Uygur Türkçesi, 29. Yakut Türkçesi ve 30. Yeni Uygur Türkçesi.

Türkiye Türkçesindeki kişi zamirleri, Türk lehçelerinden başka, aşağıdaki gösterilen 53 farklı dil ve lehçedeki kişi zamirleri ile de karşılaştırılmıştır: 1. Abhazca, 2. Akadca, 3. Almanca, 4. Aramice, 5. Arapça, 6. Ardeşence, 7. Arhavice, 8. Arnavutça, 9. Babilce/Asurca, 10. Baskça, 11. Boşnakça, 12. Bulgarca, 13. Çeçence, 14. Çince, 15. Ermenice, 16. Etiyopya Dili, 17. Farsça, 18. Fince, 19. Fransızca, 20. Gürcüce, 21. Hintçe/Urduca, 22. Hititçe, 23. Hopaca, 24. İbranice, 25. İngilizce, 26. İrlandaca, 27. İspanyolca, 28. İsveççe, 29. İtalyanca, 30. İzlandaca, 31. Japonca, 32. Korece, 33. Kuzey Samice (Kuzey Laponcası), 34. Kürtçe, 35. Latince, 36. Lazca, 37. Litvanca, 38. Macarca, 39.

Makedonca, 40. Manaen Dili, 41. Mengrelce, 42. Moğolca, 43. Romence, 44. Rusça, 45. Sanskritçe, 46. Sırpça 47. Sümerce, 48. Tamilce, 49. Ugarit Dili, 50. Ukraynaca, 51. Urartuca, 52. Yunanca, 53. Zazaca.

Bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

1. Türkiye Türkçesinde ve Türk lehçelerinin hepsinde kişi zamirleri hemen hemen tamamıyla ortaktır.

2. Abhazca ve Çerkeşçe gibi Kafkas dil ve lehçelerindeki zamirlerle Türkçe zamirleri arasında bir benzerlik bulunamamıştır.

3. Eski dillerden Sümerce ve Tamilcedeki kişi zamirleri ile Türkçedekiler arasında pek benzerlik bulunamamış, fakat Litvanyacadakilerle Türkçedekiler arasında bir benzerlik olduğu görülmüştür. Sanskritçe, Baskça, İzlandaca ve İrlandacada kişi zamirleri Türkçedekilerle karşılaştırılmıştır. Hint-Avrupa dil ailesinden olan İzlandaca ve İrlandaca ile Altay dil aile grubunda bulunan Türkçeninkiler arasında bazı benzerlikler olduğu görülmüştür.

4. Afro-Asya (Hami-Sami) dil ailesinden olan Arapça, Ugarite Dili, Aramice, İbranice, Akadça, Manaen Dili, Etopiya Dili, Babilce/Asurcada kişi zamirleri Türkçedekilerle ve birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Hami-Sami dillerinin çoğunda kişi zamirleri ortaktır. Arapçanın İbraniceye çok benzediği; Türkçe ile Arapça ve İbranicenin zamirlerinin bazılarında ses ve yapı bakımından benzerlikler olduğu belirlenmiştir. Afro-Asya Dil ailesinden olan bu dillerin hepsinde 1. ve 2. tekil kişi zamirleri Altay dil ailesinden olan Türkçedekilerle ses bakımından benzerdir.

5. Hint-Avrupa dil ailesinden olan İngilizce, İtalyanca, Almanca, Rusça, İspanyolca ve Fransızca gibi Modern Batı dillerindeki kişi zamirlerinin 1. ve 2. tekil zamirleri ile 1. ve 2. çoğul zamirleri Altay dil ailesinden olan Türkçedekilerle ses bakımından benzerdir. Türkçe ile Farsça hatta Yunancanın zamirlerinin bazılarında ses ve yapı bakımından benzerlikler olduğu belirlenmiştir.

6. Moğolca, Macarca, Fince gibi bazı Altay Dil ailesinden olan dillerin kişi zamirleri ile Türkçedekiler arasında oldukça benzerlikler olduğu tespit edilmiştir.

7. Türkiye’de ve etrafındaki ülkelerde konuşulan bazı dil ve lehçelerden Lazca, Mengelce, Gürcüce, Kürtçe ve Ermenicedeki kişi zamirleri

## Türkçe Kişi Zamirlerinin Bazı Dil ve Lehçelerdeki Kişi Zamirleriyle Karşılaştırılması

değerlendirilmiş ve bunlardan Kürtçe ve Ermenice hariç diğer dillerdeki 1. ve 2. tekil kişi zamirleri birbirlerine ve Türkçedekilere benzer bulunmuştur.

8. Hititçe ve Urartuca gibi unutulmuş bazı dillerdeki kişi zamirleriyle Türkçedeki bazı kişi zamirleri arasında bir benzerlik görülmüştür.

9. İsveççe, Ukraynaca, Çincedeki kişi zamirleri ile Türkçedekiler karşılaştırılmış ve bu dillerinkilerle Türkçe zamirleri arasında somut bir benzerlik tespit edilmemiştir.

10. Vladimir İliç-Svitiç (1971; 1976; 1984) tarafından ileri sürülen Nostratik dil teorisine göre Altay dil grubuna dâhil edilen Korecenin Türkçedeki zamirlerle bir ortaklığı görülmemektedir. Bazı Altayistlere göre Altay dil ailesinden kabul edilen Japoncanın da Türkçedeki zamirlerle bir ortaklığı görülmemektedir. Buna karşın Hint-Avrupa dil ailesinden olan Farsçanın, Afro-Asyatik dil ailesindeki Arapça ve İbraniceye yakın olduğu anlaşılmakta ve ses bakımından oldukça benzer olduğu görülmektedir.

11. Bu çalışmada çeşitli dil ve lehçelerdeki kişi zamirleri ile Türkçedeki kişi zamirleri arasında yapılan karşılaştırmalardan, dillerin Nostratik dil ailesi gibi birkaç dil grubundan veya tek bir (Monogenetik) dil grubundan kaynaklandığı fikrini destekler mahiyette olduğu kanaatine varılmıştır.

Bu çalışmada incelenen dillerin kişi zamirleri daha ayrıntılı değerlendirilebilir ve bu dillere başka bazı diller de eklenebilir.

## KAYNAKÇA

- Al-Jarrah, L. A. ve Shaker Al-Mahameed, I. A. A. (2020). A comparative study of personal pronouns, demonstrative pronouns and relative pronouns in Arabic, English and Spanish. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT)*.
- Ayerdi, İ. (2005). Asırlar Boyu Tarihi Seyir İçinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük, Mas Matbaacılık A.Ş. Birinci Baskı, İstanbul.
- Babaev, K. (2009). Once again on the comparison of personal pronouns in proto-languages. *Journal of Language Relationship*, 1, 37-48.
- Banguoğlu, T. (2019). Türkçenin Grameri, Türkçe. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Bozkurt, F. (2002). Türklerin Dili. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Deliçay, T. ve Kuzay, H. (2014). Arapça zamirler ve İngilizce karşılıkları. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 367-395.
- Demirci, K. (2014). Pro-Forms: Are pronouns alone in the function of representation?

- Bilig*, 68, 97-116.
- Gabain, A. V. (2013). Eski Türkçede Zamirler, (Çeviren: Berrin Akçalı) Belleten, 61 – 1, 131-142.
- Haghnazari, S. H. (2013). The role of pronouns in English, Persian, and Azerbaijani languages. *US-China Foreign Language*, 11(4), 292-297.
- İlliç-Svitiç, V. M. (1971). Opit Sravneniya Nostratiçeskih Yazıkov (semitohamitskiy, kartvel'skiy, indoyevropeyskiy, ural'skiy, dravidiskiy, altayskiy) Vvedeniye. Sravnitel'nyy Slovar' (b-k), Akademiya Nauk SSSR İnstitut Slavyanovedeniya i Balkanistiki, Moskva.
- İlliç-Svitiç, V. M. (1976). Opit Sravneniya Nostratiçeskih Yazıkov (semitohamitskiy, kartvel'skiy, indoyevropeyskiy, ural'skiy, dravidiskiy, altayskiy) Vvedeniye. Sravnitel'nyy Slovar' (l-z) Ukazeteli, Akademiya Nauk SSSRİnstitut, Slavyanovedeniya i Balkanistiki, Moskva.
- İlliç-Svitiç V. M. (1984). Opit Sravneniya Nostratiçeskih Yazıkov (semitohamitskiy, kartvel'skiy, indoyevropeyskiy, ural'skiy, dravidiskiy, altayskiy) Vvedeniy. Sravnitel'nyy Slovar' (r-q)(Po Kartotekam Avtora), Otvetsvenniy redaktör.
- Jarrar, S. A. (2014). Pronouns in semitic languages. *International Journal Humanities and Socal Siences*, 4(18).
- Kaşgarlı, M. (2007). *Divanü Lugatı't-Türk*. İstanbul: Kabcacı Yayınevi.
- Kızılözen, C. (2019). Türk- Fars dil ilişkisinde bir alan-dil bilim örneği: Ben / Men Zamiri. *Karadeniz Araştırmaları*. XVI/61: 93-101.
- Kültür Bakanlığı (1991). *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü-I*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Mrowicki, G. (2003). *Linguistic economy and the typology of Turkic pronouns* (Senior Thesis), Haverford College Swarthmore College Department of Linguistics.
- Nichols, J. ve Peterson, D. A. (2001). Why “me” and “thee”? In Laurel Brinton. Amsterdam and Philadelphia John Benjamins.
- Nichols, J. ve Peterson, D. A. (2013). M-T Pronouns. In: Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin(eds.) *WALS Online* (v2020.4) [Dataset]. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13950591>(Available online at <http://wals.info/chapter/136>, Accessed on 2024-11-19.)
- Satwika, I Gusti Ayu Agung Sintha Satwika, Ketut Artawa, Ni Luh Ketut Mas Indrawati (2016). Personal pronouns in balinese and English with reference to tiga satua Bali. *Linguistika, Maret*, 23(44), 84-95.
- Tokaeva, A.S. ve Abdulvakhabova, B-A, (2023). *Nostratic and monogenetic theories in linguistics in the epoch of digital technologies*. Kadyrov Chechen State University, Grozny, Russia.
- Zülfikar, Hamza (2023). Zamirlerle ilgili dilde yaşanan gelişmeler ve “bazı”dan “kimi” ye, *Türk Dili*, 72(863), 44-48.

## **Etik Beyan**

“Türkçe Kişi Zamirlerinin Bazı Dil ve Lehçelerdeki Kişi Zamirleriyle Karşılaştırılması” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

## **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmada yazarların katkı oranı eşittir.

## **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## **EXTENDED ABSTRACT**

In this study, personal pronouns in Turkish and many languages and dialects spoken in different language families and in different geographies have been evaluated in general. In the study, the nominative personal pronouns in various languages and dialects were collected and examined based on the pronouns. Personal pronouns in Turkish are “ben, sen, o, biz, sizi, ona”. These pronouns are common in all Turkish dialects. In addition, in Turkish, you is also used officially for the 2nd person singular. In this article, it has been tried to reveal the similarities and differences between personal pronouns in Historical and Modern Turkish dialects and other languages with those in Turkish. It has been tried to reveal the similarities and differences between personal pronouns in other languages with those in Turkish in terms of sound and form. Since there are differences in the classification of language families (such as Nostratic and Eurasiatic) and since linguists have not yet reached a consensus on this issue, this study has taken Turkey Turkish as a basis and examined the pronouns in other geographies by taking their historical order into account.

In this study, firstly, the nominative personal pronouns in Turkey Turkish and the 30 Turkic dialects shown below were collected, evaluated and compared in tables: 1. Azerbaijan, 2. Bashkir, 3. Chagatai, 4. Chuvash, 5. Old Anatolian, 6. Gagauz, 7. Khakas, 8. Halaj, 9. Khorasan, 10. Kipchak, 11. Karachay and Balkar, 12.

Karagas, 13. Karahanli, 14. Karakalpak, 15. Karay, 16. Kazakh, 17. Kirghiz , 18. Kumandi, 19. Kumuk, 20. Nogay, 21. Uzbek, 22. Salar, 23. Yellow Uyghur, 24. Shor, 25. Tatar, 26. Tuva, 27. Turkmen, 28. Uyghur, 29. Yakut and 30. New Uyghur.

Personal pronouns in dialects have been compared with tables for different periods. For the Old Period, personal pronouns are common in Old Anatolian, Kipchak, Chagatai and Karahanli. For the Middle Period, personal pronouns in were compared with those in 10 different dialects and when the personal pronouns in these 11 dialects were compared, it was seen that they were completely similar to each other and that some of them had slight sound changes over time. For other modern dialects, among the personal pronouns of the 17 dialects spoken in these regions, only the pronouns in Chuvash differ from other languages. As a result, personal pronouns are almost completely common in and all dialects.

The personal pronouns used in the Caucasian languages Abkhaz and Chechen were compared with those in, and it was seen that the pronouns in these two Caucasian languages had no similarity with the personal pronouns in. When the personal pronouns in ancient languages were examined, it was found that there was not much similarity between the personal pronouns in the ancient languages Sumerian and Tamil and those in, but it was seen that there was a similarity between those in Lithuanian and those in The personal pronouns in Sanskrit, Basque, Icelandic and Irish were compared with those in It was seen that there were some similarities between Icelandic and Irish, which are members of the Indo-European language family, and, which is a member of the Altaic language family.

The personal pronouns in Afro-Asiatic languages have also been studied. The personal pronouns in Arabic, Ugaritic, Aramaic, Hebrew, Akkadian, Manaen, Ethiopian, and Babylonian/Assyrian, which are Afro-Asiatic (Hami-Semitic), have been compared with those in and with each other. Most of the Afro-Semitic languages have common personal pronouns. It has been determined that Arabic is very similar to Hebrew; and that some of the pronouns in and Hebrew have similarities in sound and structure. In all of these languages of the Afro-Asiatic language family, the first and second person singular pronouns are similar in sound to those in, which is a member of the Altaic language family.

Personal pronouns in modern Western languages have been compared with personal pronouns. The first and second singular and first and second plural personal pronouns in modern Western languages such as English, Italian, German, Russian, Spanish and French, which are members of the Indo-European language family, are similar in sound to those in , which is a member of the Altaic language family. It has been determined that there are similarities in sound and structure between some of the pronouns in and Persian, and even Greek.

The personal pronouns of some of the languages in the Altaic family, such as Mongolian, Hungarian, Finnish and Hindi/Urdu, have been evaluated. There is little similarity between and the languages shown in the table. The most common pronouns with are seen in Hungarian, Mongolian and Finnish. There are also some similarities with in Hindi/Urdu.

Personal pronouns used in the languages spoken in Turkey and its surrounding regions have been comparatively analyzed. Historically, in geographically isolated areas such as the narrow valleys and rugged terrain of the South Caucasus, limited contact between communities led to the development of distinct languages or dialects in each valley. Languages such as Georgian, Laz, and Mengrelian, which belong to the Caucasian language family, display similarities in their first- and second-person singular pronouns. In addition, some extinct or lesser-known languages have also been examined in terms of their personal pronouns. However, no significant similarities were found between the personal pronouns of ancient languages such as Hittite and Urartian and those of the others studied.

The personal pronouns in Swedish, Ukrainian, Chinese, Japanese and Korean were brought together for comparison with those in. No concrete similarity was found between these languages and pronouns.

In this study, it was concluded that the comparisons made between the personal pronouns in various languages and dialects and the personal pronouns in support the idea that the languages originated from several language groups, such as the Nostratic language family, or from a single (Monogenetic) language group.





# Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Ainazym MAİRAMBEK kyzy<sup>1</sup>

Muhammet Ü. ÖZTABAK<sup>2</sup>

## Öz

Bu araştırmanın amacı, Türk ve Kırgız rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin çok kültürlü psikolojik danışmaya yönelik görüşlerini incelemektir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de ve Kırgızistan’da rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde lisansüstü eğitim gören 16 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form içeriğinde Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisansüstü öğrencilerinin çok kültürlü psikolojik danışma ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik toplam beş açık uçlu soru yer

## Atif için: / Please Cite As:

Mairambek Kyzy A., & Öztapak M. Ü. (2025). Türk ve Kırgız rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin çok kültürlü psikolojik danışmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 6(1), 26-57.

Geliş Tarihi / Received Date: 04.03.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 27.05.2025

<sup>1</sup> Doktora öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, ainazym.mkyzy@stu.fsm.edu.tr



ORCID: 0000-0003-1938-7586

<sup>2</sup> Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, muoztabak@fsm.edu.tr



ORCID: 0000-0003-4923-2163

## Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

almıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığı ile her biri ortalama 20'er dakika süren yüz yüze ve online görüşmelerle toplanmıştır. Yapılan görüşmelerin ses kayıtları alınmış ve yazılı metne aktarılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin büyük bir kısmı çok kültürlü danışma deyince aklına kültürel özelliklerin dikkate alınarak danışma sürecinin yürütülmesinin geldiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin kültür ve psikolojik danışma arasındaki ilişkiyi; kültür ve psikolojik danışma iç içedir, kültür dikkate alınarak psikolojik danışmanlık yapılır, bireylerin düşünce ve davranışları büyük ölçüde içinde yaşadıkları kültürden etkilenir, danışman danışanın sorunlarını kültürel bağlamda anlamaya çalışır gibi ifadelerle açıkladığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Çok kültürlü psikolojik danışmanlık, Kültür, Çok kültürlü yeterlik, Yükseköğretim.

## An Investigation of Turkish and Kyrgyz Guidance and Psychological Counseling Students' Views On Multicultural Psychological Counseling

### Abstract

The aim of this study is to examine the perspectives of Turkish and Kyrgyz guidance and psychological counseling students on multicultural counseling. In the study, case study design, one of the qualitative research methods, was used. The study group consists of 16 graduate students enrolled in guidance and psychological counseling programs in Turkey and Kyrgyzstan during the 2024-2025 academic year. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. The form includes a total of five open-ended questions aimed at identifying the perspectives of Turkish and Kyrgyz graduate students in guidance and psychological counseling on multicultural counseling. The data were collected through face-to-face and online interviews, each lasting approximately 20 minutes, using the interview form developed by the researchers. The interviews were audio-recorded and transcribed into written text. The data were analyzed using the content analysis method. According to the findings of the study, the majority of the students stated that multicultural counseling refers to conducting the counseling process while considering cultural characteristics. Another finding revealed that students explained the relationship between culture and psychological counseling with expressions such as: culture and psychological counseling are intertwined, psychological counseling should be conducted with cultural considerations, individuals' thoughts and behaviors are largely influenced by the culture they live in, and counselors should strive to understand clients' issues within a cultural context.

**Key Words:** Multicultural psychological counseling, Culture, Multicultural competence, Higher education.

## GİRİŞ

Kültür, bir toplumun ya da insan topluluğunun ortak değerlerini, inançlarını, normlarını, bilgi birikimini, yaşam biçimini, sanatını, dilini, geleneklerini ve tarihsel birikimini kapsayan karmaşık bir bütündür. Kültür, toplumun kimliğini oluşturan ve nesilden nesile aktarılan maddi ve manevi unsurlardan oluşur (Oğuz, 2011). Kültürün farklı tanımları bulunsada kültür için “geleneksel düşünceler ve bunlara bağlı değer yargıları”, “öğrenilmiş davranışların bir bütün olarak kuşaktan kuşağa aktarılması”, “ortak semboller ve anlamlar”, “bir topluluğun davranışlarında önceden öngörülebilir ve belirli farklılıklara neden olan tecrübeler” ve “davranışları bir düzen içine yerleştiren düşünceler, uygulamalar, normlar ve anlamlar bütünü” gibi ifadeler öne sürülmüştür (Yeşil, 2013). İnsan gelişimi her zaman kültürün bir parçası olarak şekillenir ve hiç kimse içinde bulunduğu kültürden bağımsız hareket edemez (Kağıtçıbaşı, 2000). Pedersen ve Ivey’e (1993) göre ise her birey, farklı düzeylerde binlerce kültürün etkisi altındadır ve bilgi, dil, davranışlar, kurallar ile başkalarını anlama biçimleri, yaşanan kültürün bir ürünü olarak öğrenilir. Kültür, diğer insanları anlamak için varsayımlara dayalı bir perspektif sunar ve bireyler genellikle davranışlarının temelindeki bu varsayımları fark etmezler. Benzer şekilde Kağıtçıbaşı (2000), kültürel bağlamın gözlemlenen davranışlara ve bunların neden-sonuç ilişkilerine anlam yüklediğini, dolayısıyla aynı davranışın farklı kültürlerde farklı şekillerde yorumlanabileceğini belirtmiştir. Bu durum, insan davranışını anlamak için bireyin içinde bulunduğu kültürü dikkate almanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Psikolojik danışmanlık, bireylerin kişisel, sosyal, akademik ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla sürdürülen profesyonel bir yardım sürecidir (Kuzgun, 2004). Bu süreçte danışmanın temel amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesine, yaşadığı sorunları anlamlandırmasına ve işlevsel başa çıkma yolları geliştirmesine yardımcı olmaktır (Yeşilyaprak, 2011). Ancak psikolojik danışma süreci, bireyin içinde bulunduğu kültürel bağlamdan bağımsız düşünülemez. Danışanın kültürel geçmişi, değerleri, inançları ve toplumsal rolleri; danışma sürecine olan yaklaşımını, beklentilerini ve sürecin işleyişini önemli ölçüde etkileyebilir (Pedersen, 2001; Sue & Sue, 2016). Bu nedenle, çok kültürlü yeterlik ve kültürel duyarlılık, etkili bir psikolojik danışma süreci için vazgeçilmez unsurlar arasında yer almaktadır (Ridley, 2001).

## **Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

İnsanı konu alan bilim dallarından biri olan psikolojik danışmanlıkta da danışanı kültürel bağlamından soyutlamak mümkün değildir. Psikolojik danışma sürecinde, yalnızca psikolojik danışman ve danışan değil, her ikisinin de kültürel geçmişleri sürecin ayrılmaz birer parçasıdır. Psikolojik danışma uygulamalarında, danışanın probleminin tanımlanması, hedeflerin belirlenmesi, müdahale yöntemlerinin seçimi ve uygulanması ile danışan-danışman ilişkisi üzerinde kültürün önemli bir etkisi bulunmaktadır. Corey (2001) de psikolojik danışmanların kendi kültürel geçmişlerini danışma sürecine taşıdıklarını ve bu nedenle kendi kültürel özelliklerinin süreç üzerindeki olası etkilerinin farkında olmaları gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda, danışanın kültürel geçmişinin de göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu durumda psikolojik danışma süreçlerine çok kültürlülük kavramının dahil edilmesi gerektiğinden söz edilebilir.

Çok kültürlülük kavramının psikolojik danışma süreçlerine dahil edilmesi, sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Danışanın getirdiği konular, psikolojik danışmanın kendi değer yargıları çerçevesinde anlaması güç olabilir. Bunun ötesinde, danışman, farkında olmadan yargılayıcı bir tutum sergileyebilir. Ancak, yargısız bir şekilde dinlemek, danışanın içinde bulunduğu kültürü anlamak ve bu kültür çerçevesinde danışanı koşulsuz bir şekilde kabul etmek, danışma sürecinin sağlıklı bir biçimde ilerlemesini sağlayabilir (Ridley vd., 2021). Psikolojik danışmanların, yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyum süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları oldukça önemlidir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerle çalışırken, danışmanların bu öğrencilerin kültürel özelliklerini tanımaları ve onları kendi kültürel bağlamları içerisinde değerlendirmeleri gerekmektedir (Bektaş, 2006; Bakioğlu, 2017). Psikolojik danışmanlar, kültürel uyum sürecinde etkili olan tüm faktörlere hakim olmalıdır. Bu faktörlerin başında, psikolojik danışmanın öz yeterlilik becerileri yer almaktadır. Özellikle farklı kültürlerden öğrencilerle çalışan danışmanlar için bu öz yeterliliklerin önemi daha da artmaktadır. Çok kültürlü psikolojik danışman öz yeterliliği, danışmanların kendi kültürlerinden farklı bireylerle çalışırken sahip olmaları gereken farkındalık düzeyini ifade eder. Öz yeterlilik algısı yüksek olan psikolojik danışmanlar, danışanlarının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onların kültürlerine ve dünya görüşlerine uygun stratejiler geliştirebilirler (Bakioğlu, 2017). Çok kültürlü psikolojik danışmanlık kapsamında, danışmanların sahip olması gereken üç temel yeterlilik tanımlanmıştır. Bunlar; (1) danışmanın

kendi değerlerinin, varsayımlarının ve önyargılarının farkında olması, (2) farklı kültürel değerlere sahip danışanların dünya görüşlerini anlaması ve (3) bu danışanlara uygun müdahale yöntemleri ve tekniklerini uygulamasıdır (Sue ve Sue, 2016).

Demir (2016) çalışmasında, psikolojik danışmanların çok kültürlülük konusundaki öz yeterliliklerini geliştirebilmelerinin, farklı kültürlerden gelen danışanlarla çalışmaları ve bu süreçte kendi öz değerlerini yeniden değerlendirmeleriyle mümkün olduğunu belirtmiştir. Kağnıcı (2013) araştırmasında psikolojik danışmanların öz yeterlilik düzeylerinin yetersiz olduğu durumlarda, danışma sürecine zarar verebilecek riskler doğabileceği unutulmaması gerektiğini vurgulamıştır. Öz yeterlilik, bir bireyden diğerine aktarılabilir bir özellik olduğundan, çok kültürlülük konusunda yüksek öz yeterlilik algısına sahip psikolojik danışmanların, bu becerileri yabancı uyruklu öğrencilere aktarabilecekleri ve danışma sürecinin kalitesini artıracabilecekleri belirtilmiştir (Demirel, 2013; Özkapu, 2019). Bu nedenle psikolojik danışmada çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin önemi oldukça büyük olduğu düşünülebilir. Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin psikolojik danışmanın her aşamasında etkili bir çerçeve sunduğu söylenebilir. Kültüre duyarlı bir danışmanlığın, danışanın deneyimlerini ve ihtiyaçlarını daha iyi anlamaya olanak sağlayacağı ve daha etkili yardım süreci sunacağı düşünülebilir. Danışman kültürel farkındalığını ve esnekliğini geliştirerek danışanın potansiyelini en iyi şekilde destekleyebilir.

Türk ve Kırgız toplumları tarihsel, kültürel ve sosyolojik bağlamlarda birçok ortak noktaya sahip olmakla birlikte, kendi içinde zengin bir kültürel çeşitliliği de barındırdığı söylenebilir. Bu iki toplumda psikolojik danışma süreçlerinin çok kültürlülük bağlamında ele alınışı danışmanlık hizmetlerinin etkinliği ve danışanların kültürel kimliklerine saygı duyulması açısından dikkat çekici bir araştırma alanı sunacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (PDR) alanında lisansüstü eğitim gören Türk ve Kırgız öğrencilerin çok kültürlü psikolojik danışma konusundaki görüşlerini incelemek ve bu bağlamda kültüre duyarlılık, bilgi ve beceri açısından değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisansüstü öğrencilerinin çok kültürlü psikolojik danışmaya yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaca paralel olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

## **Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

1. Türk öğrencilerin çok kültürlü psikolojik danışmaya yönelik görüşleri nasıldır?
2. Kırgız öğrencilerin çok kültürlü psikolojik danışmaya yönelik görüşleri nasıldır?
3. Türk ve Kırgız öğrencileri arasında çok kültürlü psikolojik danışmaya yönelik bakış açıları yönünden nasıl bir farklılık/benzerlik bulunmaktadır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisansüstü öğrencilerinin çok kültürlü psikolojik danışmanlık konusundaki kişisel görüş ve deneyimlerini derinlemesine anlamayı amaçladığı için, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin'e (2014) göre durum çalışması, sınırları belli olmayan bir olay ve bağlam arasındaki güncel bir durumu gerçek yaşam alanında irdelemekle gerçekleştirilir. Araştırma, Türk ve Kırgız rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisansüstü öğrencilerinin çok kültürlü psikolojik danışma ile ilgili görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçladığı ve bu durumu içinde yer aldığı gerçek bağlam veya içerik çerçevesinde ortaya koyduğu için durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca nitel araştırmalar ele alınan konu ile ilgili birinci elden bilgi toplanan, diğer bir ifadeyle katılımcıların kendi görüşlerine, kendi ifadelerine ulaşılan çalışmalardır (Seggie ve Bayburt, 2017).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de ve Kırgızistan'da rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde lisansüstü eğitim gören 16 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada lisansüstü öğrencilerinin tercih edilmesinin nedeni, çok kültürlü psikolojik danışma dersini almış olmalarıdır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, çalışma evreni ile ilgili belirli bir listenin olmaması veya bireylere ulaşmanın zor olması gibi durumlarda tercih edilen kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2005). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme çalışmanın daha hızlı ve pratik yapılmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

| Öğrenciler |     | Yaş | Cinsiyet | Eğitim Durumu | Meslekteki Kıdemi | Büyüdüğü Yer | Daha önce çok kültürlü psikolojik danışmanlık dersi aldınız mı? |
|------------|-----|-----|----------|---------------|-------------------|--------------|-----------------------------------------------------------------|
| Türk       | Ö1  | 48  | K        | Dr.           | 25 yıl            | Köy          | Evet                                                            |
|            | Ö2  | 25  | K        | Dr.           | 3 yıl             | Şehir        | Evet                                                            |
|            | Ö3  | 23  | K        | YL            | 1 yıl             | Şehir        | Hayır                                                           |
|            | Ö4  | 26  | K        | YL            | 2 yıl             | Şehir        | Hayır                                                           |
|            | Ö5  | 25  | K        | YL            | 2 yıl             | Şehir        | Hayır                                                           |
|            | Ö6  | 24  | K        | YL            | 1 yıl             | Şehir        | Hayır                                                           |
|            | Ö7  | 27  | E        | Dr.           | 4 yıl             | Şehir        | Evet                                                            |
|            | Ö8  | 31  | E        | Dr.           | 4 yıl             | Şehir        | Evet                                                            |
| Kırgız     | Ö9  | 28  | K        | Dr.           | 5 yıl             | Şehir        | Hayır                                                           |
|            | Ö10 | 29  | E        | Dr.           | 2 yıl             | Şehir        | Hayır                                                           |
|            | Ö11 | 27  | K        | Dr.           | 2 yıl             | Köy          | Hayır                                                           |
|            | Ö12 | 29  | E        | Dr.           | 3 yıl             | Köy          | Hayır                                                           |
|            | Ö13 | 27  | K        | YL            | 2 yıl             | Köy          | Hayır                                                           |
|            | Ö14 | 24  | K        | YL            | 1 yıl             | Şehir        | Hayır                                                           |
|            | Ö15 | 23  | K        | YL            | 1 yıl             | Şehir        | Hayır                                                           |
|            | Ö16 | 23  | K        | YL            | 1 yıl             | Köy          | Hayır                                                           |

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin 8'inin Türk 8'inin Kırgız; 12'sinin kadın, 4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşları 23-48 arasında değişmektedir. Öğrencilerin 8'i doktora 8'i ise yüksek lisans eğitimi almaktadır. Katılımcıların meslekteki kıdemine 1 yıldan 25 yıla kadar değişmektedir. Öğrencilerin 5'i köyde 11'i ise şehirde büyüdüğü belirtmiştir. Öğrencilerin 12'si daha önce çok kültürlü psikolojik danışmanlık dersini alıp almadığını, 4'ü ise bu dersi doktorada aldıklarını ifade etmiştir.

### Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form içeriğinde Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisansüstü öğrencilerinin çok kültürlü psikolojik danışma ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik toplam 5 açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan soru formu için iki uzmandan görüş alınmış, uzmanların geri bildirimleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

## **Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

İki bölümden oluşan görüşme formunun, ilk bölümünde öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren altı madde (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, büyüdüğü yer, meslekteki kıdemi, daha önce çok kültürlü psikolojik dersi alıp almadığı), ikinci bölümünde ise Türk ve Kırgız rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisansüstü öğrencilerinin çok kültürlü psikolojik danışma ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik aşağıdaki beş yarı yapılandırılmış görüşme sorusu yer almaktadır:

1. Çok kültürlü psikolojik danışma deyince aklınıza ne geliyor?
2. Kültür ve psikolojik danışma arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Çok kültürlü psikolojik danışmanın eğitimdeki/danışmanlıktaki önemini açıklar mısınız?
4. Çok kültürlü psikolojik danışmanın, psikolojik danışmanlık uygulamalarında faydası olduğunu düşünüyor musunuz? Nedeniyle açıklayınız?
5. Çok kültürlü psikolojik danışma bir ders olarak PDR programında bulunması hakkında ne düşünüyorsunuz? Alana ve öğrencilere ne tür katkılar getirebilir?

Böylece; Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisansüstü öğrencilerinin çok kültürlü psikolojik danışmaya yönelik görüşlerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce öğrenci görüşlerinin yalnızca bilimsel araştırma kapsamında ve kimlikleri gizli tutularak kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeler gönüllülük ilkesi çerçevesinde yürütülmüştür.

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığı ile her biri ortalama 20’şer dakika süren yüz yüze ve online görüşmelerle toplanmıştır. Yapılan görüşmelerin ses kayıtları alınmış ve yazılı metne dökümü yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen veriler sınıflandırılmış, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Düzenlenmiş veriler gerekli yerlerde örneklem grubunun ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca güvenilirlik için her



bir soru için örnek olabilecek öğrenci görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar öğrencilere kodlar verilerek sunulmuştur (Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö16).

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 1. Türk Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Araştırmanın “Türk öğrencilerin çok kültürlü psikolojik danışmaya yönelik görüşleri nasıldır?” alt amacına yönelik “Çok kültürlü psikolojik danışma deyince aklınıza ne geliyor?” sorusuna verilen cevaplara Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2. Türk Öğrencilerin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşleri**

| Kategoriler                                            | Kodlar                                                                                                        | Katılımcılar | f |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---|
| <b>Kültürel Farklılıkların Danışma Sürecine Etkisi</b> | Kültürel özelliklerin dikkate alınarak bir danışma süreci yürütülmesi                                         | Ö1,Ö2,Ö5,Ö8  | 4 |
|                                                        | Hem danışmanın hem de danışanın kültürel faktörlerinin devreye girmesi                                        | Ö2           | 1 |
|                                                        | Kişilerin kültürel kimliklerini, değerlerini, inançlarını yaşamlarını anlamanın seans süreci için önemli rolü | Ö3           | 1 |
|                                                        | Kültürler hakkında bilgisi bulunan bir sistem                                                                 | Ö3,Ö6        | 2 |
| <b>Kültürler Arası Duyarlılık ve Eşitlik</b>           | Her kültürden kişilere eşit derecede psikolojik danışmanlık                                                   | Ö4,Ö5,Ö7     | 3 |
|                                                        | Psikolojik danışmanın kültürlerarası duyarlılığı                                                              | Ö7,Ö8        | 2 |
|                                                        | Farklı kültürlerle karşı kendi kültürünün ön yargılarından sıyrılması                                         | Ö7,Ö8        | 2 |
| <b>Danışma İlkeleri ve Yaklaşımları</b>                | Tüm psikolojik danışma uygulamalarının tüm bireylere entegre olabilecek potansiyelde olması                   | Ö4           | 1 |
|                                                        | Danışmanın danışanı koşulsuz kabul etmesi                                                                     | Ö7,Ö8        | 2 |

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmı çok kültürlü danışma denilince aklına kültürel özelliklerin dikkate alınarak danışma sürecinin yürütülmesinin geldiğini belirtmiştir. Öğrencilerin bir diğer kısmı ise her kültürden bireylere eşit derecede psikolojik danışmanlık yapılması, danışanın koşulsuz kabul edilmesi, psikolojik danışmanın kültürler arası duyarlı olmasını

## **Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

düşündüğünü ifade etmiştir. Bu sorunun teması "çok kültürlü psikolojik danışmanın psikolojik danışmanlık sürecindeki etkisi" olarak kabul edilebilir.

Bu soruyla ilgili bazı öğrencilerin yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö1. "Dil, din, ırk, yaşadığı coğrafya büyüdüğü aile ortamı hatta büyüdüğü zamanda büyüdüğü içinde bulunduğu topluluğun örf adet gelenek ve yaşam stilini bilinçli ya da otomatik olarak almış bireyler geliyor."

Ö2. "Çok kültürlü danışmanlıkta hem danışmanın hem de danışanın kültürel faktörleri devreye girmektedir."

Ö4. "Tüm psikolojik danışma uygulamalarının tüm bireylere entegre olabilecek potansiyelde olması gerekir."

Ö8. "Çok kültürlü psikolojik danışma, farklı kültürel, etnik, dini, dilsel özelliklere sahip bireylerle çalışırken danışanın kültürel özelliklerini, değerlerini ve inançlarını anlayarak ve empati kurularak duyarlı danışmanlık hizmeti sunmasıdır. Danışmanın, kendi kültürel önyargılarının farkında olması ve danışanın dünyasını onun bakış açısından anlamaya çalışarak süreci yönetmesidir diyebilirim."

Bu bulgular öğrencilerin çok kültürlü psikolojik danışma kavramını ağırlıklı olarak kültürel farklılıkların danışma sürecine yansıtılması ve danışanın kültürel özelliklerine duyarlı olunması şeklinde tanımladıkları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan, Kırgız öğrencilerinin çok kültürlü psikolojik danışmaya yönelik görüşleri nasıldır? sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 3'de yer verilmiştir.

### **2. Kırgız Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın "Kırgız öğrencilerin çok kültürlü psikolojik danışmaya yönelik görüşleri nasıldır?" alt amacına yönelik "Çok kültürlü psikolojik danışma deyince aklınıza ne geliyor?" sorusuna verilen cevaplara Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** *Kırgız Öğrencilerin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşleri*

| Kategoriler                                    | Kodlar                                                                      | Katılımcılar | f |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------|---|
| <b>Kültürel Duyarlık ve Farkındalık</b>        | Bireylerin kültürel kimliklerini, değerlerini ve inançlarını dikkate alması | Ö2,Ö4,Ö6,Ö7  | 4 |
|                                                | Kültüre duyarlı psikolojik danışma                                          | Ö3,Ö5        | 2 |
|                                                | Danışmanın kendi kültürel önyargılarının farkında olması                    | Ö3,Ö6,Ö8     | 3 |
|                                                | Danışmanın farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olması                    | Ö3,Ö6        | 2 |
| <b>Kültürler Saygı ve Eşitlik</b>              | Farklı kültürden gelen öğrencilere psikolojik danışma yapma                 | Ö1,Ö5,Ö6     | 3 |
|                                                | Danışanın kültürel değerlerine saygı duyma, empati kurma                    | Ö3,Ö6,Ö8     | 3 |
|                                                | Danışanın kültürel ihtiyaçlarına göre esnek olması                          | Ö3           | 1 |
| <b>Profesyonel Yeterlilik ve Güvenli Ortam</b> | Profesyonel, tüm psikolojik yeterliliğe sahip danışanın danışma yapması     | Ö1           | 1 |
|                                                | Danışanın kendini rahatça ifade edebileceği ortamın yaratılması             | Ö3,Ö7,Ö8     | 3 |

Tablo 3 incelendiğinde çok kültürlü psikolojik danışmanlık deyince öğrenciler aklına gelenlerin farklı kültürden gelen öğrencilere psikolojik danışmanlık yapma, profesyonel ve tüm psikolojik yeterliliğe sahip danışmanın danışmanlık yapması, bireylerin kültürel kimliklerini, değerlerini ve inançlarını dikkate alması, danışanın kültürel değerlere saygı duyma, empati kurması, danışanın kendini rahatça ifade edebileceği ortamın yaratılması olduğunu belirtmiştir. Bu sorunun teması, “çok kültürlü psikolojik danışmanlığın danışmanlık sürecindeki rolü ve etkisi” olarak değerlendirilebilir.

Bu soruyla ilgili bazı öğrenci yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö1. “Yani profesyonel bir danışma. Tabi bu danışmayı bu farkındalığı kazanmış, bu yeterliliklere sahip bir danışman yürütmesi lazım.”

Ö3. “Kültüre duyarlı psikolojik danışman aklıma geliyor. Kültürel farkındalığı olan yani danışman kendi kültürel önyargılarının farkında olup, danışanın kültürel değerlerine saygı göstermesi.”

Bu bulgulara göre Kırgız öğrencilerinin çok kültürlü psikolojik danışmanlık kavramını ele alış biçimlerinde danışmanın profesyonel yeterliliği, kültürel

### **Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

duyarlılığı ve empatik tutumuna vurgu yaptığı söylenebilir. Bir önceki tabloda yer alan Türk öğrencilerinin kültürel özellikleri danışma sürecine dahil etme ve eşit hizmet sunma vurgularıyla benzerlik gösterse de, Kırgız öğrencilerinin cevaplarında daha çok danışmanın içsel farkındalığına ve kültürel yeterliğe sahip olmasına odaklandığı düşünülebilir.

3. Araştırmanın “Türk ve Kırgız öğrencileri arasında, çok kültürlü psikolojik danışmaya yönelik bakış açıları yönünden nasıl bir farklılık/benzerlik vardır?” alt amacına yönelik sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4’te ve Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 4. Kültür ve Psikolojik Danışma Arasındaki İlişkiye Ait Türk Öğrencilerin Görüşleri**

| Kategoriler                               | Kodlar                                                                                        | Katılımcılar | f |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---|
| <b>Kültürün Danışma Sürecindeki Rölü</b>  | Kültür psikolojik danışmanın yapıtaşdır                                                       | Ö2,Ö5,Ö7     | 3 |
|                                           | Kültür ve birey iç içedir                                                                     | Ö3,Ö6,Ö8     | 3 |
|                                           | Kültürü arka plana atarak bir psikolojik danışma süreci yürütülemez                           | Ö3,Ö5,Ö6,Ö7  | 4 |
|                                           | Psikolojik danışma süreci danışanın deneyimlerini anlamayı içerir o yüzden kültürle iç içedir | Ö3,Ö6,Ö7,Ö8  | 4 |
| <b>Kültürün Bireysel Süreçlere Etkisi</b> | Kültür insanın düşünme hissetme ve davranış biçimlerini etkiler                               | Ö3,Ö6,Ö7     | 3 |
|                                           | Psikolojik olarak dayanıklılık kültürlere göre değişir                                        | Ö4,Ö5        | 2 |
|                                           | Neye nasıl tepki verdiğin yaşadığın kültürle ilişkilidir                                      | Ö4,Ö7        | 2 |
|                                           | Kültür danışan ile danışman arasındaki bağı doğrudan ya da dolaylı yoldan etkilemektedir      | Ö8           | 1 |
| <b>Kültürün Ruh Sağlığıyla İlişkisi</b>   | Kültür psikolojik sağlamlık bağlamında önemli bir faktördür                                   | Ö1,Ö6        | 2 |

Araştırmanın “Türk öğrencilerin çok kültürlü psikolojik danışmaya yönelik görüşleri nasıldır?” alt amacı yönelik “Kültür ve Psikolojik Danışma Arasında Nasıl Bir İlişki Olduğunu Düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplara Tablo 4 ve Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde öğrenciler kültür ve psikolojik danışma arasındaki ilişkiyi kültür psikolojik sağlamlık bağlamında önemli bir faktör, kültür psikolojik danışmanın yapıtaşdır, kültür ve birey iç içedir, kültürü arka plana atarak psikolojik danışmanlık yürütülemez, psikolojik danışma süreci

danışanın deneyimlerini anlamayı içerir o yüzden kültürle iç içedir, neye nasıl tepki verdiği yaşadığın kültürle ilişkilidir gibi ifadelerle açıkladığı görülmüştür. Bu sorunun teması, “*kültürün psikolojik danışmanlık sürecindeki vazgeçilmez rolü ve danışanın kültürel bağlamıyla uyumlu bir yaklaşımın gerekliliği*” olarak kabul edilebilir.

Bu soruyla ilgili bazı öğrenci yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö4. “*Kültürlere göre değişen farklılıklar olduğu gibi psikolojik danışma da bazı uyarlamalar gerekebilir. Psikolojik olarak dayanıklılık kültürlere göre değişir sadece dayanıklılık değil, neye nasıl tepki vardığın yaşadığın kültürle ilgilidir.*”

**Tablo 5.** *Kültür ve Psikolojik Danışma Arasındaki İlişkiye Ait Kırgız Öğrencilerin Görüşleri*

| Kategoriler                                                | Kodlar                                                                                                                           | Katılımcılar   | f |
|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|---|
| <b>Kültür ve Danışma Süreci Arasındaki Ayrılmaz İlişki</b> | Kültür ve psikolojik danışma iç içedir                                                                                           | Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7 | 5 |
|                                                            | Kültür dikkate alınarak psikolojik danışmanlık yapılır                                                                           | Ö1,Ö5,Ö8       | 3 |
|                                                            | Danışman danışanın sorunlarını kültürel bağlamda anlamaya çalışır                                                                | Ö3,Ö4,Ö6,Ö7    | 4 |
| <b>Kültürün Bireyin Psikolojik Yapısına Etkisi</b>         | Bireylerin düşünce, duygu ve davranışları büyük ölçüde içinde yaşadıkları kültürden etkilenir                                    | Ö3,Ö4,Ö7,Ö8    | 4 |
| <b>Kültürel Değerlerin Danışma Sürecindeki Rolü</b>        | Psikolojik danışma sürecinde, danışanın kültürel değerleri ve normları, onun ihtiyaçlarını anlamak ve ona uygun bir destek sunma | Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7 | 5 |

Ö6. “*Kültür ile psikolojik danışma birbirini ile bağlantılıdır. Çünkü insanlar farklı kültürlere sahip. Danışanlarımıza yardım etmek istiyorsak eğer bizim de bu kültürlere açık bir şekilde yansız olarak bakmamız ve tabiki bu kültürlere dair yeterli bilgiye sahip olmamız gerekir. Danışman danışanın kültürünü tanıdıkça bildikçe daha sağlıklı danışmanlık yapacaktır. Kişi içinde yaşadığı kültür kişiyi etkileyecektir. Danışman ise bunu inceleyecektir yardımcı olmak için.*”

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin kültür ve psikolojik danışma arasındaki ilişkiyi; kültür ve psikolojik danışma iç içedir, kültür dikkate alınarak psikolojik danışmanlık yapılır, bireylerin düşünce ve davranışları büyük ölçüde içinde yaşadıkları kültürden etkilenir, danışman danışanın sorunlarını kültürel

### **Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

bağlamda anlamaya çalışır gibi ifadelerle açıkladığı belirlenmiştir. Bu sorunun teması, “*kültürün psikolojik danışmanlık sürecindeki etkileşimsel rolü ve danışanın kültürel bağlamda değerlendirilen düşünce ve davranışlarının önemi*” olarak ifade edilebilir.

Bu soruyla ilgili bazı öğrenci yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö1. “*Kültür ve psikolojik danışma arasında kesinlikle ilişki vardır. İnsanın hangi kültürden geldiği, geçmişine, yaşadıklarına, nasıl bir düşünce yapısına sahip olduğuna etki ettiği tartışılmaz. Psikolojik danışma da bu etmeni dikkate alarak yapılması gerekir.*”

Ö2. “*Kültür ve psikolojik danışma arasında çok güçlü bir ilişki olduğunu düşünüyorum. Bireyin kültürel bağlamı, onun duygusal, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını şekillendirir. Psikolojik danışma sürecinde kültürel farkındalık olmadan, bireyin problemlerini tam anlamıyla anlamak ve çözüm üretmek zorlaşır.*”

Elde edilen bulgulara göre hem Türk hem de Kırgız öğrencilerin psikolojik danışma sürecinde kültürün önemli ve ayrılmaz bir unsur olarak görüldüğünü ortaya koyduğu söylenebilir. Bu ortak bakış açısı kültürün yalnızca yerel veya bağlamsal değil, danışma sürecinde evrensel düzeyde dikkate alınması gereken bir etken olduğu düşünülebilir.

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin çok kültürlü psikolojik danışmanın eğitimdeki ve danışmanlıktaki önemini etkili ve işlevsel bir psikolojik danışma süreci açısından önemli, danışan ile terapötik ilişkinin kurulmasında önemli yer tutar, sürecin sağlıklı ve gerçekçi yürümesini sağlar, kültürel faktörlerin farkına varması, bu faktörleri kendi yaşantısına yansımaları anlaması önemli, danışanlara karşı eşit davranılması açısından önemlidir gibi ifadelerle açıkladığı tespit edilmiştir. Bu sorunun teması, “*çok kültürlü psikolojik danışmanlığın eğitimde ve danışmanlık sürecindeki etkinliği, terapötik ilişkiyi güçlendirme ve kültürel farkındalık oluşturma açısından taşıdığı önem*” olarak değerlendirilebilir.

**Tablo 6.** Çok Kültürlü Psikolojik Danışmanın Eğitimdeki/Danışmanlıktaki Önemine İlişkin Türk Öğrencilerin Görüşleri

| Kategoriler                                      | Kodlar                                                                                                         | Katılımcılar | f |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---|
| <b>Danışma Sürecinin Kalitesi ve Etkilliliği</b> | Etkili ve işlevsel bir psikolojik danışma süreci açısından önemlidir                                           | Ö1,Ö3,Ö5Ö7   | 4 |
|                                                  | Sürecin sağlıklı ve gerçekçi yürümesini sağlar                                                                 | Ö1,Ö2,Ö3,Ö4  | 4 |
|                                                  | Danışan ile kurulan terapötik ilişkinin kurulmasında önemli yer tutar                                          | Ö1,Ö3        | 2 |
| <b>Danışanı Anlama ve Kültürel Farkındalık</b>   | Kültürel faktörlerinin farkına varmasını, bu faktörlerin kendi yaşantısına yansımaları anlaması için önemlidir | Ö2,Ö7        | 2 |
|                                                  | Danışanın bakış açısıyla bakabilmek için yaşadığı kültüre hakim olabilmek önemlidir                            | Ö4,Ö8        | 2 |
| <b>Danışman Yeterliliği ve Eşitlik</b>           | Danışmanın farklı kültürlere duyarlı olması açısından önemlidir                                                | Ö6,Ö7        | 2 |
|                                                  | Danışman adayının danışanlarına daha faydalı olması açısından önemlidir                                        | Ö6,Ö8        | 2 |
|                                                  | Danışanlara karşı eşit davranılması açısından önemlidir                                                        | Ö2,Ö8        | 2 |

Bu soruyla ilgili bazı öğrenci yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö1. “Danışan psikolojik sağlamlığa etkisinin yadsınamayacak derecede önemli ve sürece dahil olan danışanın ve hatta danışmanın kendi kültürel değerlerinin farkında olması gerekmektedir. Bu etkili bir psikolojik danışma süreci açısından önemlidir. Danışan ile kurulan terapötik ilişkinin kurulmasında önemli yer tutar. Sürecin sağlıklı ve gerçekçi yürümesini sağlar.”

Ö2. “Çok kültürlü psikolojik danışma eğitimde ve danışmanlıkta danışmanın kendi kültürel faktörlerinin farkına varmasını, bu faktörlerin kendi yaşantısına yansımaları anlaması için önemlidir.”

Ö4. “Karşı taraftan yani danışanın bakış açısıyla bakabilmek için yaşadığı kültüre hakim olabilmek önemlidir. Farklı kültür ve toplumlara göre psikolojik danışmanın nasıl uyarlanabileceğini bilmek danışanın daha çok verim olmasını sağlamaktadır.”

**Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

**Tablo 7. Çok Kültürlü Psikolojik Danışmanın Eğitimdeki/Danışmanlıktaki Önemi İlişkin Kırgız Öğrencilerin Görüşleri**

| Kategoriler                                        | Kodlar                                                                                                                   | Katılımcılar      | f |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---|
| <b>Danışma Sürecinin Niteliği ve Kapsayıcılığı</b> | Danışma sürecinde daha verimli sonuçlara ulaşabilmek için önemlidir                                                      | Ö1,Ö2,Ö4,Ö5Ö7     | 5 |
|                                                    | Hem eğitimde hem de danışmanlıkta bireylerin ihtiyaçlarına daha kapsayıcı bir şekilde yanıt verebilmek için önemlidir    | Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 | 6 |
|                                                    | Öğrencilerle ve danışanlarla güçlü bir bağ kurmada ve onların potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkarmada önemlidir | Ö5,Ö6,Ö8          | 3 |
| <b>Eğitsel Ortama Uyum ve Destek</b>               | Öğrencilerin okul ortamına uyum sağlamada oldukça önemlidir                                                              | Ö3,Ö7,Ö8          | 3 |
|                                                    | Öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlamada ve uygun destek verme açısından önemlidir                                 | Ö3,Ö5,Ö6,Ö8       | 4 |
|                                                    | Velilerle iletişim kurarak onların okul ortamına daha aktif katılımını sağlamada önemlidir                               | Ö3,Ö5,Ö8          |   |
| <b>Sosyal ve Kültürel Gelişim</b>                  | Öğrencilerin empatilerini geliştirmede, sosyal uyumunu arttırmada oldukça önemlidir                                      | Ö2,Ö3,Ö4          | 3 |
|                                                    | Eğitim kurumlarında çok kültürlülüğün anlaşılması ve etkili bir şekilde yönetilmesi için oldukça önemlidir               | Ö3,Ö5,Ö8          | 3 |
| <b>Adalet ve Eşitlik</b>                           | Öğrencilere ve danışanlara eşit davranılması açısından önemlidir                                                         | Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8    | 5 |

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin çok kültürlü psikolojik danışmanın eğitimdeki ve danışmanlıktaki önemini danışma sürecinde daha verimli sonuçlara ulaşabilmek için, hem eğitimde hem danışmanlıkta bireylerin ihtiyaçlarına daha kapsayıcı bir şekilde yanıt verebilmek için, eğitim kurumlarında çok kültürlülüğün anlaşılması ve etkili bir şekilde yönetilmesi için, öğrencilerin okul ortamına uyum sağlaması için, öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlamada ve uygun destek vermek için, velilerle iletişim kurarak onların okul ortamına daha aktif katılımını sağlamada oldukça önemli



olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunun teması, “çok kültürlü psikolojik danışmanlığın eğitimde ve danışmanlık sürecinde bireysel ihtiyaçlara daha kapsayıcı bir şekilde yanıt verme, okul ortamına uyum sağlama ve etkili iletişim kurma açısından taşıdığı önemi” olarak ifade edilebilir.

Bu soruyla ilgili bazı öğrenci yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö3. “Bence önemi oldukça büyük. Çünkü okullar, eğitim kurumları daha fazla kültürel çeşitlilik barındıran ortamlardır. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler farklı kültürel geçmişlere, inançlara ve yaşam deneyimlerine sahip olabilir. Bu çeşitliliğin anlaşılması ve etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir ve öğrencilerin psikolojik, akademik, sosyal olarak desteklenmesi önemlidir.”

Ö6. “Eğitim ve danışmanlıkta, kültürel farkındalık, öğrenciler ve danışmanlarla güçlü bir bağ kurmayı ve onların potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkarmayı sağlar.”

**Tablo 8.** Çok Kültürlü Psikolojik Danışmanın, Psikolojik Danışmanlık Uygulamalarında Faydasına İlişkin Türk Öğrencilerin Görüşleri

| Kategoriler                                           | Kodlar                                                                                  | Katılımcılar           | f |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|---|
| <b>Empati ve Anlayışın Geliştirilmesi</b>             | Danışma sürecinin en etkili öğelerinden biri olan empatinin kurulmasında faydalıdır     | Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 | 6 |
|                                                       | Danışmanın durumu daha iyi anlaması açısından sürecin sağlıklı ilerlemesinde faydalıdır | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8 | 6 |
|                                                       | Danışanın yetiştiği ortamı hakkında bilgi sahibi olmasında faydalıdır                   | Ö2, Ö7, Ö8             | 3 |
| <b>Bireysel Farkındalıkların Anlaşılması ve Saygı</b> | Danışanların bireysel farklılıklarını anlaması açısından faydalıdır                     | Ö3, Ö4, Ö5, Ö7         | 4 |
|                                                       | Bireysel farklılıklara saygı duyması açısından faydalıdır                               | Ö5, Ö7, Ö8             | 3 |
| <b>Sorunlara Uygun Müdahale Geliştirme</b>            | Danışanın problemine çözüm üretme kolaylaştır                                           | Ö7, Ö8                 | 2 |

Bu bulgular kapsamında çok kültürlü psikolojik danışmanın yalnızca danışma süreciyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda eğitim ortamlarında da bireylerin psikolojik, sosyal ve akademik gelişimlerinin desteklenmesinde kritik bir rol oynadığı söylenebilir.

## Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Tablo 8 incelendiğinde öğrenciler çok kültürlü psikolojik danışmanlığın, psikolojik danışmanlık uygulamalarında danışma sürecinin en etkili öğelerinden biri olan empatinin kurulmasında, danışmanın durumu daha iyi anlaması açısından sürecin sağlıklı ilerlemesinde, danışanın yetiştiği ortamı hakkında bilgi sahibi olmasında, danışanların bireysel farklılıklarını anlaması açısından, bireysel farklılıklara saygı duyması açısından, danışanın problemine göre çözüm öğretmede faydalı olacağını ifade ettiği görülmüştür. Bu sorunun teması, “çok kültürlü psikolojik danışmanlığın, danışmanın danışanın bireysel farklılıklarını anlamada ve sorunlarına uygun çözümler geliştirmede sağladığı önemli katkılar” olarak belirlenebilir.

Bu soruyla ilgili bazı öğrenci yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö4. “Evet kesinlikle. Önündeki insanın kültürü hakkında bilgi sahibi olmak danışma sürecini kolaylaştıracaktır. Danışanın davranışları konuşması vb yaşadığı kültüre aittir. Biz onun kültürünü bilmeden tanımadan davranışlarını değiştirmeye problemini çözmeyle çalışamayız.”

Ö6. “Evet. Karşındaki danışanın dünya görüşünü anlamsında faydalıdır. Danışanını daha iyi anlayacak kolayca empati yapabilmesini sağlar. Danışmanın birden fazla tekniği bilmesini ve uygulayabilmesini kapsar.”

**Tablo 9. Çok Kültürlü Psikolojik Danışmanın, Psikolojik Danışmanlık Uygulamalarında Faydasına İlişkin Kırgız Öğrencilerin Görüşleri**

| Kategoriler                               | Kodlar                                                        | Katılımcılar           | f |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------|---|
| <b>Danışanı Anlama ve Değerlendirme</b>   | Danışanın ihtiyaçlarını daha iyi anlamak için faydalıdır      | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7 | 6 |
|                                           | Danışanı kendi kültürel bağlamında değerlendirir              | Ö2, Ö3, Ö4, Ö6         | 4 |
| <b>Müdahale Sürecinin Etkinliği</b>       | Danışma sürecini daha esnek ve etkili müdahale haline getirir | Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8 | 6 |
| <b>İlişki Kurma ve İletişim</b>           | Empatiyi ve güven ilişkisini güçlendirir                      | Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8     | 5 |
| <b>Eşitlik ve Ön Yargıların Önlenmesi</b> | Ön yargıların önlenmesini sağlar                              | Ö3, Ö5, Ö6, Ö7         | 4 |
|                                           | Eşitlik ve adaletliliği sağlar                                | Ö3, Ö6, Ö7, Ö8         | 4 |

Ö8. “Evet, danışanların farklı kültürel geçmişleri, değerleri ve deneyimleri, yaşadıkları sorunların hem kaynağını hem de çözüm yollarını etkiler. Yani hem danışanı daha iyi anlamamızı hem de geliştirdiğimiz çözüm yolunu daha etkili kılar.”

Tablo 9 incelendiğinde öğrenciler çok kültürlü psikolojik danışmanın, psikolojik danışmanlık uygulamalarında danışanın ihtiyaçlarını daha iyi anlamak için, danışanı kendi kültürel bağlamında değerlendirmede, danışma sürecini daha esnek ve etkili müdahale haline getirmede, empatiyi ve güven ilişkisini güçlendirmede, ön yargıların önlenmesini sağlamada, eşitlik ve adaletliliği sağlamada faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu sorunun teması, “çok kültürlü psikolojik danışmanlığın, danışanın kültürel bağlamında daha iyi anlaşılmasını sağlayarak, ön yargıların önlenmesinde sağladığı önemli faydalar” olarak özetlenebilir.

Bu soruyla ilgili bazı öğrenci yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö3. “Evet, önemli faydaları olduğunu düşünüyorum. Danışanların bireysel ve kültürel farkındalıklarını dikkate alarak, onların ihtiyaçlarına daha uygun ve etkili bir şekilde hizmet sunmayı sağlar. Danışanın ihtiyaçlarını daha iyi anlamaya yardımcı olur. Empatiyi ve güven ilişkisini güçlendirir. Önyargıların önlenmesini sağlar.”

Ö7. “Çok kültürlü danışmanlığın psikolojik danışmanlık uygulamalarında faydalı olduğuna kesinlikle inanıyorum. Bu yaklaşım olmadan, danışanla ilişkide önyargı veya istemeden yapılan hatalar oluşabilir ve bu durum danışanın rahatsızlığını artırabilir. Çok kültürlü danışmanlık, güven inşa etmeye, iletişim kalitesini artırmaya ve yardım sürecini gerçekten bireye özgü hale getirmeye yardımcı olur.”

Bu bulgulara göre öğrencilerin çok kültürlü psikolojik danışmanlık uygulamalarını yalnızca teorik bir gereklilik olarak değil, aynı zamanda danışma sürecinde somut faydalar sağlayan etkili bir yaklaşım olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Psikolojik danışma sürecinin sadece teknik bir yardım değil, aynı zamanda etik ve insani bir ilişki olduğunu da ortaya koyduğu düşünülebilir.

**Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

**Tablo 10.** Çok Kültürlü Psikolojik Danışmanın Bir Ders Olarak PDR Programında Bulunması ve Katkısına İlişkin Türk Öğrencilerin Görüşleri

| Kategoriler                              | Kodlar                                          | Katılımcılar   | f |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------|---|
| <b>Kişisel Gelişim ve Farkındalık</b>    | Danışanları kendini daha yeterli hissettirir    | Ö1, Ö2, Ö6     | 3 |
|                                          | Bireydeki farklılığın farkında olmasını sağlar  | Ö2, Ö3, Ö4, Ö6 | 4 |
|                                          | Ön yargıları önler                              | Ö1, Ö3, Ö4, Ö8 | 4 |
|                                          | Öğrencilere farklı bakış açıları kazandırır     | Ö4, Ö5, Ö7, Ö8 | 4 |
| <b>Eğitsel Kazanımlar ve Bilinç</b>      | Öğrencilerin kültürlerle ilgili olmasını sağlar | Ö3, Ö4, Ö6, Ö7 | 4 |
| <b>Süreç Kalitesi ve Mesleki Gelişim</b> | Sürecin sağlıklı olmasına olanak sağlar         | Ö1, Ö2, Ö6     | 3 |
|                                          | Mesleki gelişimi sağlar                         | Ö5, Ö7, Ö8     | 3 |

Tablo 10 incelendiğinde öğrenciler çok kültürlü psikolojik danışma bir ders olarak PDR programında bulunması danışanları kendini daha yeterli hissettirir, sürecin sağlıklı olmasına olanak sağlar, ön yargıları önler, bireydeki farklılığın farkında olmasını sağlar, öğrencilerin kültürlerle ilgili bilgili olmasını sağlar, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırır, mesleki gelişimi sağlar gibi düşüncelerinin olduğunu ifade ettiği tespit edilmiştir. Bu sorunun teması, “çok kültürlü psikolojik danışma dersinin PDR programında yer almasının, öğrencilerin kültürel farkındalık kazanmasına, mesleki gelişimlerine katkı sağlamasındaki etkililiği” olarak kabul edilebilir.

Bu soruyla ilgili bazı öğrenci yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö6. “Oldukça faydalı. Mesleki sürecimizde farklı kültüre sahip danışanlarla karşılaşacağımız muhtemel. Bu alanda bilgi sabibi olunması faydalı olacaktır. Öğrenciler bu dersi aldığı zaman, mesela; bir danışanı kendi kültürüne bağlı bir davranışta bulduğunda ya da kültürüne ait bir ifade kullandığında danışman bunu anlayabilir. O yüzden de çok önemlidir.”

Ö8. “Çok kültürlü psikolojik danışma bir ders olarak PDR programında bulunması çok yeni bir durum diyebiliriz. Etkilerini daha yeni yeni görmeye başladığımızı ve çalışmaların henüz çok az olduğunu ve benzer temalar etrafında toplandığını söyleyebilirim. Kültür çok geniş kapsamlı bir alan olduğu için her türlü alt başlığındaki çalışmalara ihtiyaç var. Türkiye insan bakımında çok zengin

*bir kültüre ve çeşitliliğe sahip. Çalışmaların bu çeşitlilikteki her bir gruba yönelik artırılması gerekmektedir. Bu sayede uygulama yapan psikolojik danışmanlar, uygulama yapmadan önce kendilerini hazırlayabilirler.”*

**Tablo 11.** Çok Kültürlü Psikolojik Danışmanın Bir Ders Olarak PDR Programında Bulunması ve Katkısına İlişkin Kırgız Öğrencilerin Görüşleri

| Kategoriler                                             | Kodlar                                                                      | Katılımcılar       | f |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------|---|
| <b>Mesleki Yetkinlik ve Profesyonellik</b>              | PDR uzmanlarının profesyonel olmalarını sağlar                              | Ö1, Ö3, Ö5, Ö7     | 4 |
|                                                         | Danışmanlıkta esnek ve etkili yaklaşımlar geliştirmesini zorunlu kılar      | Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6 | 5 |
| <b>Kültürel Farkındalık ve Önyargıların Azaltılması</b> | Kültürel ayrımcılık azalır                                                  | Ö1, Ö3, Ö6, Ö7     | 4 |
|                                                         | Kendi kültürel önyargılarının farkına varır.                                | Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8 | 5 |
| <b>Kültürler Arası Bilgi ve İletişim Becerileri</b>     | Öğrenciler farklı kültürlerin değerlerini inançlarını ve normlarını öğrenir | Ö2, Ö3, Ö4, Ö8     | 4 |
|                                                         | Öğrencilerin kültürler arası iletişim becerilerini artırır                  | Ö2, Ö3, Ö4, Ö6     | 4 |

Tablo 11 incelendiğinde öğrenciler çok kültürlü psikolojik danışma bir ders olarak PDR programında bulunması PDR uzmanlarının profesyonel olmalarında, danışmanlıkta esnek ve etkili yaklaşımlar geliştirmesini zorunlu kılmada, kültürel ayrımcılığın azalmasında, öğrenciler farklı kültürlerin değerlerini, inançlarını ve normlarını öğrenmede, kendi kültürel ön yargılarının farkına varmasında, öğrencilerin kültürler arası iletişim becerilerini arttırmada çok kültürlü danışmanlığın etkili olduğunu ve bir ders olarak bulunmasının önemli olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu sorunun teması, “çok kültürlü psikolojik danışma dersinin PDR programında yer almasının, danışmanların yeterliliklerini artırması” olarak kabul edilebilir.

Bu soruyla ilgili bazı öğrenci yanıtlarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö1. “Bence çok kültürlü psikolojik danışma, PDR programlarında mutlaka yer alması gereken bir ders. Bu ders, öğrencilere farklı kültürleri anlama, önyargılarından arınma ve danışmanlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurma becerisi kazandırır. Ayrıca, mezun olduktan sonra farklı kültürlerden bireylerle çalışırken daha etkili olmalarını sağlar. Alan açısından da danışmanlık hizmetlerinin daha kapsayıcı ve etkili olmasına katkıda bulunur.”

## **Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

Ö3. “Etkili hizmetleri sunmalarına katkı yapar. Kültürel ayrımcılık azalır. Yani danışmanlar önyargılardan uzak olur, danışanların yaşadığı ayrımcılık sorunlarını çözmede daha etkili olur. Öğrenciler ise farklı kültürlerin değerlerini inançlarını ve normlarını öğrenerek kendi kültürel önyargılarının farkına varır. Danışmanlık sürecinde daha duyarlı ve açık fikirli olabilirler. Öğrencilerin kültürler arası iletişim becerilerini artırır.”

Bu bulgulara göre hem Türk hem de Kırgız öğrencilerin çok kültürlü psikolojik danışma dersinin PDR lisans programlarında yer alması gerektiğine ilişkin ortak bir farkındalığa sahip olduklarını ortaya koyduğu söylenebilir. Bu duruma göre çok kültürlü psikolojik danışmanlık eğitiminin sahada etkili ve duyarlı danışmanlık hizmetleri sunmak için bir gereklilik olarak görüldüğü düşünülebilir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu bölümde; araştırma sonucu Türk ve Kırgız öğrencilerden elde edilen bulguların analizlerine ilişkin sonuçlara ve bu sonuçların ilgili literatürle tartışılmasına yer verilmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre cinsiyet dağılımında kadın katılımcıların sayıca baskın olması, elde edilen görüşlerin daha çok kadın bakış açısını yansıttığı düşünülebilir. Öğrencilerin yaş aralığının 23-48 arasında değişmesi, farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin çok kültürlü psikolojik danışma konusundaki deneyim ve algılarını yansıtmaya potansiyeli taşıdığı söylenebilir. Öğrencilerin büyüdüğü yere göre dağılımına bakıldığında çoğunluğu şehir kökenli olduğu görülmüştür. Bu duruma göre şehir yaşamının çok kültürlü etkileşim olanaklarını artırması nedeniyle öğrencilerin konuya dair daha fazla deneyim veya farkındalığa sahip olabileceği düşünülebilir. Ayrıca, katılımcıların çoğunluğunun (n=12) daha önce çok kültürlü psikolojik danışma dersini almadıklarını ifade etmeleri, bu alandaki bilgi düzeylerinin sınırlı olabileceğini, dolayısıyla görüşlerinin daha çok bireysel gözlemlere ve kişisel deneyimlere dayandığını söylenebilir. Dersi yalnızca doktora düzeyinde almış olan az sayıdaki katılımcının (n=4) ise daha yapılandırılmış bir bilgi temeline sahip olduğu düşünülebilir.

Türk öğrencilerin büyük çoğunluğu çok kültürlü psikolojik danışma deyince kültürel özelliklerin dikkate alınarak danışma sürecinin yürütülmesi gerektiğini düşündüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca her kültürdeki bireye eşit derecede psikolojik danışmanlık yapılması, danışanın koşulsuz kabul edilmesi, danışmanın kültürler arası duyarlı olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler kültür ve psikolojik danışma arasındaki ilişkiyi kültürün psikolojik sağlamlık bağlamında önemli bir faktör olduğunu, psikolojik danışmanın yapıtaş olduğunu, kültür ve bireyin iç içe olduğunu, kültürü arka plana atarak psikolojik danışmanlığın yürütülemez olduğunu, psikolojik danışma sürecinin danışanın deneyimlerini anlamayı içermesinden dolayı kültürle iç içe olduğunu, danışanların neye nasıl tepki verdiğinin yaşadığı kültürle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayanarak kültürün psikolojik danışmada önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Psikolojik danışma insanı ele alan bilim dallarından biri olduğu için danışan kültüründen ayrı düşünülemez (Bektaş, 2006). Öğrenciler çok kültürlü psikolojik danışmanın eğitimdeki ve danışmanlıktaki önemini etkili ve işlevsel bir psikolojik danışma süreci açısından önemli olduğunu, danışan ile terapötik ilişkinin kurulmasında önemli yer tuttuğunu, sürecin sağlıklı ve gerçekçi yürümesini sağladığını, kültürel faktörlerin farkına varmasında oldukça önemli olduğunu, bu faktörleri kendi yaşantısına yansımaları anlamasında önemli olduğunu, danışanlara karşı eşit davranılması açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre çok kültürlü psikolojik danışmanın hem eğitimde hem psikolojik danışmanlıkta oldukça önemli ve etkili olduğu söylenebilir. Barden ve Greene (2015) çalışmasında çok kültürlü danışma yeterliğine sahip olan danışmanların daha etkili ve verimli danışma hizmeti verebileceğini belirtmiştir. Bu sonuçlar çalışmanın bulgularına paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin çok kültürlü psikolojik danışmanlığın, psikolojik danışmanlık sürecinin en etkili öğelerinden biri olan empatinin kurulmasında, danışmanın durumunu daha iyi anlaması açısından sürecin sağlıklı ilerlemesinde, danışanın yetiştirdiği ortam hakkında bilgi sahibi olmasında, danışanların bireysel farklılıklarını anlamasında ve bu farklılıklara saygı duymasında, danışanın problemine göre çözüm üretmede faydalı olacağını ifade ettikleri görülmüştür. Işık (2013) tarafından yapılan çalışmada, kültürlerarası danışma yeterliğinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardan oluştuğu, danışmanın hem bilgi düzeyinin hem de duyarlılığının danışma sürecini etkilediği

### **Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

vurgulanmıştır. Bu bağlamda, katılımcıların kültürel empati, anlayış ve eşitlik vurguları anlamlı bir karşılık bulduğu söylenebilir. Arasaratnam (2011), kültürlerarası iletişim becerilerinin bireyler arası anlayışı ve empatiyi geliştirdiğini, bunun da danışmanlık ilişkisini güçlendirdiğini belirtmiştir. Bu görüş, çalışmada yer alan öğrencilerin kültürlerarası farkındalığın danışmanlık sürecine katkı sağladığı yönündeki değerlendirmeleriyle paralellik gösterdiği söylenebilir. Çok kültürlü psikolojik danışma bir ders olarak PDR programında bulunursa öğrencilerin kendini daha yeterli hissedeceğini, psikolojik danışma sürecinin daha sağlıklı olmasına olanak sağlayacağını, ön yargıları önleyeceğini, bireydeki farklılıkların farkında olmasını sağlayacağını, öğrencilerin kültürlerle ilgili bilgili olmasını sağlayacağını, öğrencilere farklı bakış açıları kazandıracağını, mesleki gelişimin artacağını ifade ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre çok kültürlü psikolojik danışmanın bir ders olarak PDR programında bulunması şart ve oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Kırgız öğrenciler çok kültürlü psikolojik danışmanlık deyince farklı kültürden gelen öğrencilere psikolojik danışmanlık yapma, profesyonel ve tüm psikolojik yeterliliğe sahip danışmanın danışmanlık yapması, bireylerin kültürel kimliklerini, değerlerini ve inançlarını dikkate alması, danışanın kültürel değerlere saygı duyma, empati kurması, danışanın kendini rahatça ifade edebileceği ortamın yaratılması gibi düşüncelerin aklına geldiğini belirtmişlerdir.

Öğrenciler kültür ve psikolojik danışma arasındaki ilişkiyi; kültür ve psikolojik danışma iç içedir, kültür dikkate alınarak psikolojik danışmanlık yapılır, bireylerin düşünce ve davranışları büyük ölçüde içinde yaşadıkları kültürden etkilenir, danışman danışanın sorunlarını kültürel bağlamda anlamaya çalışır gibi ifadelerle açıklamışlardır. Bu bulgulardan yola çıkarak yukarıda da belirttiğimiz gibi kültürün psikolojik danışmada önemli rol oynadığını söyleyebiliriz. Öğrenciler çok kültürlü psikolojik danışmanın eğitimdeki ve danışmanlıktaki önemini danışma sürecinde daha verimli sonuçlara ulaşabilmek için, hem eğitimde hem danışmanlıkta bireylerin ihtiyaçlarına daha kapsayıcı bir şekilde yanıt verebilmek için, eğitim kurumlarında çok kültürlülüğün anlaşılması ve etkili bir şekilde yönetilmesi için, öğrencilerin okul ortamına uyum sağlaması için, öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlamada ve uygun destek vermek için, velilerle iletişim kurarak onların okul ortamına daha aktif katılımını sağlamada oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir.



Öğrenciler çok kültürlü psikolojik danışmanın, psikolojik danışmanlık uygulamalarında danışanın ihtiyaçlarını daha iyi anlamada, danışanı kendi kültürel bağlamında değerlendirmede, danışma sürecini daha esnek ve etkili müdahale haline getirmede, empati ve güven ilişkisini güçlendirmede, ön yargıların önlenmesini sağlamada, eşitlik ve adaleti sağlamada faydalı olduğunu belirtmiştir. Ratts ve Greenleaf'e (2017) göre okul ortamında farklı kültürlerdeki öğrencilerin eşit haklara sahip olabilmeleri için okul psikolojik danışmanların çok kültürlü danışma yeterliğine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmanın araştırma sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Ponterotto, Utsey ve Pedersen (2006), çok kültürlü danışmanlıkta önyargıların farkına varılmasının ve danışmanların kültürel bilinç geliştirmesinin, etkili bir yardım süreci için vazgeçilmez olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu, özellikle çalışmamızda öne çıkan empati, koşulsuz kabul ve eşitlik vurgularını desteklemektedir.

Öğrenciler çok kültürlü psikolojik danışmanın bir ders olarak PDR programında bulunmasının, PDR uzmanlarının daha profesyonel davranmalarına yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Danışmanlıkta ise esnek ve etkili yaklaşımlar geliştirmesini zorunlu kılacağını ve bunun çok faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Kültürel ayrımcılığın azalmasında, öğrenciler farklı kültürlerin değerlerini, inançlarını ve normlarını öğrenmede, kendi kültürel ön yargılarının farkına varmasında, öğrencilerin kültürler arası iletişim becerilerini artırmada çok kültürlü danışmanlığın etkili olacağını ve bir ders olarak bulunmasının oldukça önemli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak çok kültürlü psikolojik danışmanın PDR programında bir ders olarak bulunması hem danışman adaylarının meslekteki yeterliliklerinin artırması hem de bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmesi açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir. Literatüre bakıldığında da bu sonuçları destekleyen çalışma bulunmuştur. Bu bağlamda Bektaş (2006) araştırmasında Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma dersinin seçmeli ders olarak değil, zorunlu ders olarak psikolojik danışma lisans ve yüksek lisans programlarına dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kültürün danışma sürecindeki belirleyici rolünün farkında olduklarını göstermektedir. Bu doğrultuda danışmanların yalnızca bireysel farkındalıklara değil, danışanın içinde

### **Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

bulunduğu kültürel bağlamda da dikkat etmeleri gerektiği söylenebilir. Öğrenciler çok kültürlü danışmanlık uygulamalarının hem eğitim ortamında hem de profesyonel danışma süreçlerinde kapsayıcı bir yaklaşım sunduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler bu yaklaşımın okul ortamına uyum, ailelerle etkili iletişim, öğrencilerin bireysel ve kültürel ihtiyaçlarına duyarlılık konularında danışmanlara önemli katkılar sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu durum, çok kültürlü danışma anlayışının sadece bireysel seanslarla sınırlı kalmayıp, okul sisteminin tamamında etkili bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, çok kültürlü psikolojik danışma dersinin PDR lisans programlarında yer almasının mesleki gelişim açısından son derece gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu dersin öğrencilerin farklı kültürleri anlaması, önyargılarını sorgulaması ve danışanlarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurabilmesi açısından büyük önem taşıdığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda, çok kültürlü danışmanlık eğitiminin programlara sadece seçmeli değil, zorunlu ve uygulamalı biçimde entegre edilmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Barden ve Greene (2015), danışman adaylarının çok kültürlü öz yeterlik düzeylerinin, danışma becerilerine olan güvenlerini doğrudan etkilediğini göstermiştir. Bu durum, öğrencilerin mesleki yeterliklerinin artırılmasında çok kültürlü ders içeriklerine olan ihtiyaçlarını dile getirmeleriyle örtüştüğü düşünülebilir.

Sonuç olarak, Türk ve Kırgız öğrenciler arasında, çok kültürlü psikolojik danışmaya yönelik bakış açılarında büyük bir benzerliğin olduğu, aksine bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Her iki gruptaki katılımcılar da çok kültürlü psikolojik danışmanlığın; danışanların kültürel kimliklerine duyarlılık gösterilmesi, eşit ve yargısız bir yaklaşım sergilenmesi, kültürel önyargılardan arınmış bir terapötik ilişki kurulması açısından önemli olduğunu belirttiği görülmüştür. Örneğin, hem Türk hem de Kırgız katılımcılar danışanın kendi kültürel bağlamında ele alınmasının danışma sürecini daha etkili kılacağını ifade ettiği tespit edilmiştir. Her iki grupta da “danışmanın kültürel önyargılarının farkında olması”, “danışanın kültürel değerlerine saygı”, “farklı kültürlerle eşit mesafede yaklaşmak” gibi kodlara sıkça rastlanılmıştır. Bu durum, öğrencilerin çok kültürlü psikolojik danışma sürecine ilişkin anlayışlarının benzer temellerde şekillendirdiği söylenebilir. Bu sonuçlar çeşitli faktörlere göre açıklanabilir. Literatüre bakıldığında Türk ve Kırgız kültürlerinin dil, gelenek, aile yapısı ve toplumsal değer açısından benzerlikler gösterdiği söylenebilir. Bu benzerlikler, çok kültürlü psikolojik danışma

konusundaki yaklaşımlarında da etkili olabilir. Türkçe ve Kırgızca, Türk dilleri ailesine ait diller olup benzer dil yapılarına sahiptir. Bu da kültürel ve toplumsal anlayışların benzer olmasına yol açabilir. Kültürün temel değerleri, toplumsal normlar ve inançlar açısından benzerlikler, bu toplumların bireylerinin psikolojik danışmanlık konusuna benzer şekilde yaklaşımlarına neden olabilir (Tuğ, 2015). Ayrıca her iki kültürde de yardımseverlik, bireylerin duygusal destek almasını teşvik eden güçlü sosyal bağların bulunduğu düşünülebilir. Bu değerler danışmanlık süreçlerinde empati, anlayış ve iş birliği gibi ortak tutumların ortaya çıkması kolaylaştırabilir. Farklı kültürel geçmişlerden gelen bireyler danışmanlık sürecinde kendilerini ifade etme ve anlaşıldığını hissetme noktasında benzer ihtiyaçlar sergileyebilir. Hem Türk hem de Kırgız toplumu geleneksel olarak aileye, toplumsal değerlere ve bireyler arası saygıya büyük önem verdiği söylenebilir (Doğan ve Rahmatillaeva, 2022). Bu da çok kültürlü psikolojik danışmanın uygulandığı ortamlarda ortak anlayışları pekiştirebilir. Kültürel yakınlık, danışmanlık sürecinde danışanın kültürel kimliği ve değerlerinin daha kolay anlaşılmasına yardımcı olabilir. Kültürel çeşitlilik üzerine eğitim ve bilinçlenme, üniversite düzeyinde daha yaygın hale geldiği söylenebilir. Türk ve Kırgız öğrenciler, çok kültürlü bir toplumda yaşadıkları için, farklı kültürlerle yönelik anlayışlarının gelişmesi, benzer bakış açılarına sahip olmalarına neden olabilir. Bunun gibi durumlar Türk ve Kırgız öğrencilerinin psikolojik danışmanlık süreçlerine yaklaşımında farklılık yerine benzerliklerin ön plana çıkmasını sağlamış olabilir.

### Öneriler

Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Türk ve Kırgız PDR lisansüstü öğrencileri, çok kültürlü psikolojik danışmanlığı tanımlarken kültürel özelliklerin dikkate alınmasını, danışanın değerlerine saygı duyulmasını, önyargısız bir yaklaşım benimsenmesini ve danışanla empatik bir ilişki kurulmasını vurgulamışlardır. Öğrenciler ayrıca, danışmanın kendi kültürel önyargılarının farkında olması ve her bireye eşit mesafede yaklaşması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda danışmanların, farklı kültürlerden gelen bireylerle çalışırken kültürel duyarlılık ve eşitlik ilkesine dayalı bir yaklaşım geliştirmeleri gerektiği önerilebilir.

## **Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

2. Danışmanların empati kurma ve kültürel farkındalıklarını artırma becerilerini geliştirmeleri için eğitim süreçlerine kültürel çeşitliliği anlama ve buna dayalı çözüm üretme tekniklerini geliştirmeleri gerektiği önerilebilir.
3. Çok kültürlü psikolojik danışma dersinin müfredatta zorunlu ders olarak yer alması gerektiği önerilebilir. Danışman adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirmede eşit bir temel oluşturacaktır.
4. Psikolojik danışmanlık eğitimi sürecinde, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmak amacıyla kültürel farkındalığı destekleyen materyaller kullanılabilir (videolar, makaleler, vaka incelemeleri gibi).
5. Literatürde bu konuda fazla araştırmalara rastlanmadığı için öğrenciler üzerinde daha fazla nicel çalışmaların yapılması önerilebilir.

### **KAYNAKÇA**

- Arasaratnam, L. A. (2011). Perception of intercultural communication competence: A study of American and Australian college students. *Journal of Intercultural Communication Research*, 40(3), 149–165.
- Bakıoğlu, F. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının özyeterlilikleri ile kültüre duyarlılıkları, cinsiyet rolleri ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Barden, S. M. ve Greene, J. H. (2015). An investigation of multicultural counseling competence and multicultural counseling self-efficacy for counselors-in-training. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37(1), 41-53.
- Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlilikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(7), 43-59.
- Corey, G. (2001). *Theory and practice of counselling and psychotherapy* (6th ed). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole-Thompson Learning.
- Demir, İ. H. (2016). *Okul psikolojik danışmanlarının kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlilikleri ve çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Demirel, Y. (2013). *Psikolojik danışman öz yetkinlik ölçeğinin hazırlanması* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, R. ve Rahmatillaeva, D. (2022). Kırgız aile değerleri. *Journal of Analytic Divinity*, 6(1), 164-187.
- Işık, E. (2013). Kültürlerarası danışma yeterliliklerinin yordayıcıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 23–36.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 222-231.
- Kuzgun, Y. (2004). Rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mocan-Aydın, G. (2000). Western models of counseling and psychotherapy within Turkey: Crossing cultural boundaries. *Counseling Psychologist*, 28, 281-298.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(28), 123-139.
- Özkapu, Y. (2019). Suriyeli çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların, kişilik özellikleri ve öz yeterlik algılarının psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisi (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2005). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çeviri Eds. Butun, M. & Demir, S. B.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pedersen, P. B. ve Ivey, A. (1993). *Culture-centered counseling and interviewing skills: A practice guide*. London: Praeger Publishers.
- Pedersen, P. B. (2001). Multiculturalism and the therapeutic process. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Ponterotto, J. G., Utsey, S. O. ve Pedersen, P. B. (2006). Preventing prejudice: A guide for counselors, educators, and parents (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ratts, M. J. ve Greenleaf, A. T. (2017). Multicultural and social justice counseling competencies: A leadership framework for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 21(1b), 1-9.
- Ridley, C. R. (2001). Overcoming unintentional racism in counseling and therapy: A practitioner's guide to intentional intervention. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ridley, C. R., Mollen, D., Console, K. ve Yin, C. (2021). Multicultural counseling competence: A construct in search of operationalization. *The Counseling Psychologist*, 49(4), 504-533.
- Sue, D. W. ve Sue, D. (2016). *Counseling the culturally diverse: Theory and Practice* (7th edition).
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (Eds) (2017). *Nitel araştırma yöntem teknik analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuğ, K. (2015). Kırgızistan'da Türkçe öğrenen öğrencilerin bu dili öğrenme nedenleri ve türklük bilincine karşı farkındalıkları. *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(1), 35-44.
- Yeşil, S. (2013). Kültür ve kültürel farklılıklar liderlik açısından teorik bir değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 52-81.
- Yeşilyaprak, B. (2011). Eğitimde rehberlik hizmetleri (10. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

## **Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

### **Etik Beyan**

“Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 06/02/2025 tarih ve 44/06 sayılı toplantısında alınmıştır.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmaya Ainazym MAİRAMEK KYZY %65 oranında, Doç. Dr. Muhammet Ü. ÖZTABAK ise %35 oranında katkı vermiştir.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmalarla ilgili diğer kişi ya da kurumlarla yaşanabilecek çıkar çatışması yoktur.

### **EXTENDED ABSTRACT**

The aim of this study is to examine the views of Turkish and Kyrgyz guidance and psychological counseling students on multicultural counseling.

To achieve this objective, the study seeks to answer the following questions: What are the views of Turkish students on multicultural counseling, What are the views of Kyrgyz students on multicultural counseling, What are the similarities and differences in perspectives on multicultural counseling between Turkish and Kyrgyz students. In this study, a case study design, one of the qualitative research methods, was used. Since the research aims to explore the views of Turkish and Kyrgyz graduate students in guidance and psychological counseling on multicultural counseling in depth and to present this phenomenon within its real context

or framework, it was conducted as a case study. The study group consisted of 16 graduate students enrolled in guidance and psychological counseling programs in Turkey and Kyrgyzstan during the 2024-2025 academic year. The easily accessible sampling method was used in determining the study group, as there was no specific list of the target population or it was difficult to reach individuals. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. The form included a total of five open-ended questions aimed at determining the views of Turkish and Kyrgyz graduate students in guidance and psychological counseling on multicultural counseling. The research data were collected through face-to-face and online interviews, each lasting approximately 20 minutes, using the interview form developed by the researchers. Audio recordings of the interviews were taken and transcribed into written text. Before the interviews, participants were informed that their responses would be used solely for scientific research purposes and that their identities would be kept confidential. The interviews were conducted on a voluntary basis. The data of the study were analyzed using the content analysis method. Content analysis requires a closer examination of the obtained data and the identification of concepts and themes that explain them. The collected data were classified and organized in a meaningful and logical manner. The structured data were supported by direct quotations from the participants' statements where necessary. Additionally, to ensure reliability, excerpts from student responses that could serve as examples for each question were included. These quotations were presented using coded identifiers for the students (S1, S2, S3, ... S16). According to the findings of the study, the majority of students stated that when they think of multicultural counseling, they associate it with conducting the counseling process by considering cultural characteristics. Another finding revealed that students explained the relationship between culture and psychological counseling with statements such as: Culture and psychological counseling are intertwined, Counseling should be conducted with cultural considerations, Individuals' thoughts and behaviors are largely influenced by the culture they live in, and Counselors should strive to understand clients' problems within a cultural context. Another finding indicated that students emphasized the importance of multicultural counseling in education and counseling for achieving more effective outcomes in the counseling process, responding

### **Türk ve Kırgız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Çok Kültürlü Psikolojik Danışmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

more inclusively to individuals' needs in both education and counseling, understanding and effectively managing multiculturalism in educational institutions, helping students adapt to the school environment, understanding students' individual differences and providing appropriate support, and facilitating communication with parents to encourage their active participation in the school environment. Another result showed that students found multicultural counseling beneficial in psychological counseling practices for better understanding clients' needs, evaluating clients within their cultural contexts, making the counseling process more flexible and effective, strengthening empathy and trust, preventing prejudices, and ensuring equality and fairness. Additionally, students expressed that multicultural counseling should be included as a course in the Guidance and Psychological Counseling (PDR) program, as it plays a significant role in the professional development of counselors, necessitates the development of flexible and effective counseling approaches, reduces cultural discrimination, helps students learn about the values, beliefs, and norms of different cultures, raises awareness of their own cultural biases, and enhances intercultural communication skills. Based on the findings, the following recommendations were made: Psychological counseling processes should consider cultural factors, Counselors should develop an approach based on cultural sensitivity and the principle of equality when working with individuals from different cultural backgrounds, Training programs should include techniques for understanding cultural diversity and generating solutions accordingly to improve counselors' ability to empathize and enhance cultural awareness. The multicultural counseling course should be included in the curriculum as a mandatory course, as it can help establish an equal foundation for developing professional competencies among counseling candidates. Practical training should be added in addition to theoretical knowledge (e.g., cultural simulation exercises, case analyses). Materials that support cultural awareness should be utilized (e.g., videos, articles, case studies). Since there is limited research in the literature on this subject, more comparative analyses should be conducted.





# Kültür Felsefesi Açısından Bir Toplumun Varoluşu: Cengiz Aytmatov Düşüncesi Üzerinden Bir İnceleme<sup>1</sup>

Burak KARABULUT<sup>2</sup>

## Öz

Bu çalışma, Cengiz Aytmatov'un edebi külliyatında yer alan referanslar, temsiller ve tarihsel unsurlar üzerinden özgün bir kültür felsefesi geliştirdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Yöntemsel olarak Aytmatov'un *Gün Olur Asra Bedel* adlı eserini merkeze alan makale, yabancılaşma olgusunun bir yansıması olan mankurtlaşma teması üzerinden bir inceleme yapmaktadır. Eserde savunulan temel teze göre, toplumsal varoluş, kültürel kimliğin korunmasına ve sürdürülmesine sıkı sıkıya bağlıdır ve bu bağ ancak din, dil ve sanat gibi temel unsurları içeren bütüncül bir kültür felsefesi zemininde anlaşılabilir. Aytmatov, otantik bir varoluşçuluk anlayışıyla, bireyin kendi kültürünü tanıması ve sahiplenmesinin ahlaki bir gereklilik olduğunu ileri sürer. İnsanın hümanist bir çizgide kalabilmesi, Aytmatov'a göre, kültürel özbilinçten evrensel saygıya uzanan bir süreçle mümkündür. Yazar, özellikle Sovyet dönemi bağlamında kültürel belleğin yitilmesini "mankurtlaşma" – bireyin kendi tarihine, kültürüne ve kimliğine

---

## Atif için: / Please Cite As:

Karabulut, B. (2025). Kültür felsefesi açısından bir toplumun varoluşu: Cengiz Aytmatov düşüncesi üzerinden bir inceleme. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 6(1), 58-75.

Geliş Tarihi / Received Date: 27.05.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 19.06.2025

<sup>1</sup> Bu makale, 19.04.2025 tarihinde Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi'nde gerçekleştirilen "V. Türk Uygarlığı Kongresi"nde sunulan özet metnin genişletilmiş halidir.

<sup>2</sup> Doktorant, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, burakarabulut65@gmail.com



## Kültür Felsefesi Açısından Bir Toplumun Varoluşu: Cengiz Aytmatov Düşüncesi Üzerinden Bir İnceleme

yabancılaşarak insanlığını kaybetmesi – kavramıyla eleştirir. Bu tespitler, Aytmatov'un eserlerinde işlediği otantik varoluşçu perspektifle birleşerek, kültürün kimlik ve varoluş için merkeziyetini vurgulayan kültür felsefecileri Johann G. Herder, Wilhelm Dilthey ve Martin Heidegger'in benzer görüşleriyle önemli paralellikler arz etmektedir. Bu durum, bireyin ve toplumun kendi kimliğini inşa etme ve anlamlandırma çabasının evrensel bir önem taşıdığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Felsefe, Edebiyat, Kültür felsefesi, Varoluşçuluk, Otantiklik.

## The Existence of a Society from the Perspective of Cultural Philosophy: An Examination Through the Thought of Chingiz Aitmatov

### Abstract

This study aims to demonstrate that Chingiz Aitmatov developed an original philosophy of culture through the references, representations, and historical elements present in his literary corpus. Methodologically centered on Aitmatov's work "The Day Lasts More Than a Hundred Years," the article conducts an examination through the theme of *mankurtism* as a reflection of the phenomenon of alienation. According to the fundamental thesis advocated in the work, social existence is inextricably linked to the preservation and continuation of cultural identity, and this connection can only be understood within the framework of a holistic philosophy of culture encompassing fundamental elements such as religion, language, and art. Aitmatov, with an authentic understanding of existentialism, asserts that it is a moral imperative for individuals to recognize and embrace their own culture. For Aitmatov, humanity's ability to remain on a humanist trajectory is possible through a process extending from cultural self-awareness to universal respect. The author critiques the loss of cultural memory, particularly in the Soviet era context, with the concept of "*mankurtism*"—the individual losing their humanity by becoming alienated from their own history, culture, and identity. These findings, combined with the authentic existentialist perspective Aitmatov explores in his works, present significant parallels with the similar views of cultural philosophers such as Johann G. Herder, Wilhelm Dilthey, and Martin Heidegger, who emphasized the centrality of culture for identity and existence. This situation demonstrates the universal importance of the individual's and society's endeavor to construct and make sense of their own identity.

**Key Words:** Philosophy, Literature, Cultural philosophy, Existentialism, Authentic.

## GİRİŞ

Kültür, tanımlama aşamasında çok sayıda tanım ve karmaşıklığa konu olan, oldukça çeşitli bir kavramdır. Bu makalede, kültür bilimi veya uygarlık-kültür ilişkisi gibi konularla bir karşılaştırma yapmadan, doğrudan kültürün kısa ve kabul edilen tanımından hareketle kültür felsefesi meselesine giriş yapılacaktır. Bu bağlamda özellikle felsefe sözlüklerinde kültür, insan toplumlarının biyolojik kalıtım yerine sosyal etkileşim yoluyla nesilden nesile aktardığı maddi ve manevi ürünlerin tamamını ifade eder. Sembolik ve öğrenilmiş unsurların bir aradalığı olarak da tanımlanabilir. İnsan eylemlerinin genetik değil, toplumsal kanallardan aktarılan yönlerini kapsayan bir bütündür. Bu kavram, köken olarak Latinceye dayanır ve günümüzdeki anlamıyla ilk kez 17. yüzyılda Samuel von Pufendorf tarafından kullanılmıştır. Pufendorf'a göre kültür, doğanın zıttı olarak belirli bir toplumsal bağlamda ortaya çıkan tüm insan eserlerini ifade eder. 18. yüzyılın sonlarında Immanuel Kant da kültürü, insanın rasyonel özünden kaynaklanan amaç ve ideallerin tümü olarak tanımlamıştır (Cevizci, 2010).

Kültür felsefesi ise toplum halinde yaşayan insanın ve insanlığın kökeni, özü, nitelikleri ve tarih içindeki değişimleri üzerine düşünme etkinliğidir. İnsan, insan toplumu ve insanlıkla ilgili her şeyi konu edinerek, konuları sınırlanmış diğer felsefe disiplinlerinden ayrılırken, aynı zamanda bu disiplinlerin tümünü kucaklayan özel bir konuma sahiptir. Kültür olgusunu oluşturan dil, din, bilim, teknik, sanat, ahlak, devlet, siyaset, estetik gibi fenomenlerin tarih içindeki değişim ve dönüşümlerini, aralarındaki bağıntıları inceler. Bu yönüyle tarih felsefesiyle iç içe geçer ve hatta bazı filozoflar tarafından onunla özdeş sayılır (Özlem, 2012).

Kültür, insan düşüncesinin, niyetlerinin ve amaçlarının somutlaşmış hâli olarak, insan eliyle yaratılan tüm maddi ve manevi eserleri kapsar. Bu nedenle, kültür üzerine epistemolojik ve ontolojik sorgulamalar yapmak, bir kültür bilimi veya felsefesi inşa etmek, kaçınılmaz olarak kültürel bir üretim sürecine dâhil olmayı gerektirir. Kültür bilimi veya felsefesinin inşası, bireyin bilişsel yapısından, edindiği kültürel birikimden ve belirlediği ereksel hedeflerden soyutlanamaz. Her bir düşünce, teorik model veya metodolojik yaklaşım, belirli bir sosyo-kültürel bağlamda şekillenir ve bu bağlamın izlerini taşır. Kültürün yaratıcı öznesi olan insan, aynı zamanda kültürel formasyonun da nesnesi olarak, kendi

## Kültür Felsefesi Açısından Bir Toplumun Varoluşu: Cengiz Aytmatov Düşüncesi Üzerinden Bir İnceleme

entelektüel üretimini kendi kültürel mirasıyla etkileşim içinde gerçekleştirir. Bu durum, kültür biliminin ve felsefesinin, mutlak ve evrensel iddialardan ziyade, göreceli ve bağlamsal bir epistemolojiye sahip olduğunu gösterir (Özlem, 2012). Kültürel fenomenlerin incelenmesi, yalnızca geçmişin ve mevcut durumun deskriptif bir analiziyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda geleceğe yönelik normatif ve preskriptif önerilerde bulunmayı da içerir. Kültür üzerine düşünmek, bu nedenle, insanın kendini anlama ve toplumsal dönüşümü yönlendirme çabasının bir parçasıdır. Kültürün dinamik ve değişken doğası, kültür biliminin ve felsefesinin de sürekli bir evrim içinde olmasını zorunlu kılar. Bu disiplinler, yeni bilgi ve deneyimlerin ışığında sürekli olarak yeniden yorumlanmalı ve geliştirilmelidir.

Bu çalışmanın amacı, kültür felsefesinin geniş perspektifinden hareketle, bir kültürün tüm fenomenlerinin ve faaliyetlerinin birlikteliğinin, o kültürü benimseyen toplumun kendini tanıması, insanlığın evrensel değerlerini kavraması ve nihayetinde küresel bir insancılığa ulaşması için ne kadar önemli olduğunu incelemektir. Yapılan genel açıklamaların ışığında bu çalışma, Cengiz Aytmatov'un kültürel ve millî varoluş düşüncesinin incelenmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda, öncelikle kültür felsefesi alanındaki filozofların görüşleri ele alınarak, Aytmatov'un düşünceleriyle paralellik gösteren yaklaşımlar incelenecek ve karşılaştırmalı bir analiz yapılacaktır. Analizler sonucunda elde edilen bulguların mukayeseli olarak değerlendirilmesiyle nihai sonuca ulaşılması amaçlanmaktadır.

### YÖNTEM

Makale, sözü edilen amaç doğrultusunda, nitel araştırma desenlerinden metin analizi ve hermeneutik (yorumsamacı) yaklaşım temel alınarak Aytmatov'un edebî külliyatındaki temel mesajları *Gün Olur Asra Bedel* romanındaki "Mankurt" kavramı üzerinden incelenecektir. Araştırmanın metodolojik kurgusunun ilk aşamasında, Aytmatov'un düşünce dünyasını ve geliştirdiği kültür felsefesini analitik bir çerçeveye oturtmak amacıyla, kültürün kimlik ve varoluş için merkezîyetini vurgulayan öncü düşünürlerden Johann Gottfried Herder, Wilhelm Dilthey ve Martin Heidegger'in ilgili teorik yaklaşımları incelenecektir. Bu filozofların özellikle kültürel kimlik, ulusal ruh, tarihsel bilinç, anlama (Verstehen), otantik varoluş ve yabancılaşma gibi Aytmatov'un eserleriyle güçlü tematik ve felsefi rezonanslar taşıyan temel kavramları ve argümanları ele alınacaktır. Bu inceleme, Aytmatov'un

metinlerinde tespit edilecek felsefi derinliğin ve kültürel analizlerin daha geniş bir entelektüel bağlamda değerlendirilmesi için kavramsal bir zemin oluşturabileceğine ulaşmayı hedefler.

İkinci aşamada, bu teorik altyapı ışığında, Cengiz Aytmatov'un edebî külliyatı birincil veri kaynağı olarak derinlemesine yorumsamacı bir analize tabi tutulacaktır. Bu kapsamda, Aytmatov'un eserlerinde toplumsal varoluş, kültürel kimliğin korunması ve yaşatılması, din, dil, sanat gibi fenomenlere ve özellikle Sovyet dönemi bağlamında kültürel belleğin yitirilmesini ifade eden "mankurtlaşma" kavramına getirdiği yorumlar üzerinde durulacaktır. Yazarın, bireyin kendi kültürünü tanıması ve sahiplenmesini otantik bir varoluşun ve ahlaki bir sorumluluğun gereği olarak gördüğü düşüncesi üzerinde durulacaktır. Bu analiz sonucunda Aytmatov'un eserlerinden damıtılan kültür felsefesi unsurları, ilk aşamada ele alınan Herder, Dilthey ve Heidegger'in felsefi perspektifleriyle diyalog içine sokularak karşılaştırmalı bir değerlendirmeye tabi tutulacaktır. Bu karşılaştırma, Aytmatov'un düşüncelerinin bahsi geçen felsefi geleneklerle olan kavramsal paralelliklerini, onlardan ayrılan özgün yönlerini ve evrensel felsefi tartışmalardaki yerini belirginleştirmeyi amaçlamaktadır.

Nihayetinde, bu iki aşamalı yöntemle Aytmatov'un hem kendi kültürel coğrafyasından beslenen hem de evrensel insani durumlara ve felsefi sorgulamalara ışık tutan özgün bir kültür felsefesini nasıl inşa ettiği, bahsi geçen filozoflarla kurduğu örtük veya açık diyaloglar üzerinden gösterilmeye çalışılacaktır. Bu sayede, bireyin ve toplumun kendi kimliğini inşa etme ve anlamlandırma çabasının evrensel önemine Aytmatov perspektifinden katkı sunulması hedeflenmektedir.

### **Kültür Felsefesinin İnsan Merkezli Yorumları**

Kültür felsefesi, çeşitli tanımlamalar ve yorumlarla zenginleşen, ancak felsefe tarihinde derin ve çok yönlü tartışmalara konu olmuş bir alandır. Bu alanın karmaşıklığı ve kapsamı nedeniyle, mevcut tartışmaların tamamına yer vermek mümkün değildir. Dolayısıyla, bu incelemede, kültür ve insan arasındaki ayrılmaz bağı vurgulayan ve bu ikilinin birlikte var olduğunu savunan filozofların perspektifi üzerinden kültür felsefesine odaklanılacaktır. Bu yaklaşım, insan felsefesi olarak da adlandırılabilir ve kültürün insan varoluşundaki temel rolünü anlamak için kritik bir çerçeve sunar. İnsan ve kültürün karşılıklı etkileşimini

## Kültür Felsefesi Açısından Bir Toplumun Varoluşu: Cengiz Aytmatov Düşüncesi Üzerinden Bir İnceleme

merkeze alan bu temellendirme, sonraki aşamada Cengiz Aytmatov'un düşünce yapısına bir zemin hazırlamayı amaçlamaktadır. Aytmatov'un eserlerinde sıklıkla ele alınan kültürel kimlik, gelenekler ve modernleşme gibi temalar, bu felsefi altyapı üzerinden daha derinlemesine analiz edilebilir. Kültürün insan bilincini ve varoluşunu nasıl şekillendirdiğine dair felsefi sorgulamalar, Aytmatov'un edebi eserlerinde işlediği temaların daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesine olanak tanır.

Bu bağlamda, kültür felsefesinin insan-kültür etkileşimine odaklanan yaklaşımları, kültürel fenomenlerin anlaşılmasında önemli bir rol oynar. İnsanların değerleri, inançları ve davranışları, içinde bulundukları kültürel ortam tarafından derinlemesine etkilenir. Kültürel normlar ve semboller, bireylerin kimliklerini oluşturur ve toplumsal etkileşimlerini yönlendirir. Bu nedenle, kültürel fenomenleri anlamak, insan davranışlarını ve toplumsal dinamikleri anlamakla yakından ilişkilidir. Bu felsefi temellendirme, Aytmatov'un eserlerinde ele aldığı kültürel temaların daha kapsamlı bir şekilde incelenmesine ve yorumlanmasına zemin hazırlar.

Johann Gottfried von Herder, “kültür” kavramını felsefi bir terim olarak ilk kullanan düşünürdür. Herder’e göre kültür, toplumların “doğal durum”dan sıyrılarak, kendileri için yararlı ve doğru buldukları hedeflere ulaşma yolunda sergiledikleri faaliyetlerin ve bu faaliyetler sonucunda ortaya çıkan ürünlerin genel adıdır. Bu bağlamda “kültür”, her topluluğun, sınıfın ve halkın kendine özgü kültürlerini içeren çoğulcu bir anlam taşır. Felsefi bir terim olarak “kültür”, Herder’in üst kavram olarak kullandığı “insanlık”ın farklı tarihsel dönemlere veya toplumlara özgü duyuş, seziş ve düşünüş biçimlerinin (zihniyet) dil, din, teknik, sanat, ekonomi, mit, bilim ve felsefe aracılığıyla ifade edilmesidir. Tüm bunlar, kültürün unsurları ve dışavurum şekilleridir. Bu bakış açısıyla kültür, öncelikle tarihseldir ve doğayı kendi amaçlarına göre dönüştürebilen tek varlık olan insanın eseridir. Dolayısıyla kültüre odaklanan bir felsefe, bir “kültür felsefesi”, aynı zamanda bir “insan felsefesi”dir (Özlem, 2012).

Johann Gottfried von Herder’e göre insan, kendi durumunu ve koşullarını, daha iyi bir yaşam kurma amacıyla bilinçli olarak şekillendiren, aktif bir varlıktır. Bu kendini inşa etme süreci, ulusların güçlenme çabalarından bireylerin yaşamlarını iyileştirme arayışlarına kadar toplumun her alanında gözlemlenir.

İnsanlar, sürekli olarak daha iyisini yapabileceklerine inanarak toplumsal normları, kültürel ifadeleri ve kurumları değiştirir ve geliştirirler. Bu bağlamda insanlık, evrensel bir insancılık (hümanite) ideali etrafında birleşme eğilimindedir ve bu ideal, ortak bir hukuk ve ahlak anlayışının oluşturulmasıyla somutlaşır; zira gerçek hümanite ancak bu şekilde tanınabilir ve uygulanabilir hâle gelir (Ateşoğlu ve Özlem, 2012).

Herder, insanlık tarihinin sadece bir dizi olaylar silsilesi olmadığını, aksine derin felsefi anlamlar taşıdığını ve bu anlamların insanlığın gelişimini anlamak için kritik olduğunu ileri sürer. Her bir kültür ve halkın kendine özgü bir değeri olduğunu, dolayısıyla evrensel bir tarih çizgisi oluşturanın yanıltıcı olduğunu savunarak kültürel çeşitliliğin önemini vurgular. Bu bağlamda, her toplumun kendi özgün koşulları içinde nasıl evrildiğini incelemek gerektiğini belirtir. Herder, “halk ruhu” olarak bilinen kavram aracılığıyla, her toplumun kendi kültürünü koruma ve geliştirme hakkına sahip olduğunu ifade eder ve bu, kültürel özgünlüğe büyük bir önem atfettiğini gösterir. İnsancılık idealine gelince, Herder, farklı kültürler arasında karşılıklı anlayış ve saygı yoluyla evrensel bir insanîyet bilincine ulaşabileceğine inanır ve insanlık tarihini, insan ve kültürünün değerini ortaya koyan bir süreç olarak ele alır (J. G. Herder, 2020).

Başka bir kültür filozofu olan Dilthey ise anlamın oluşumunu, kültürel bir bağlama yerleştirir. Birey, anlamı inşa etmek için bir toplumun ve kültürün içine doğar. Bu kültür, bireyin kendi varoluşsal konumunu anlamlandırmasında temel bir referans noktası sunar. Bir işaretin “ifade” olarak algılanması hem insan doğasının özelliklerinin kavranmasını hem de paylaşılan kültürel bir zemini gerektirir. Bireysel deneyimler ve ilişkiler, işaretlerin anlamlandırılmasında kritik rol oynar; ancak bu süreç, bireyin içinde bulunduğu “nesnel tin” olarak adlandırılan kültürel ortam tarafından derinlemesine etkilenir. Kültürel öğrenme mekanizmaları sayesinde, bireyler dil ve davranışları büyük ölçüde bilinçsizce yorumlayabilirler. Dolayısıyla, anlamın inşası hem bireysel deneyimlere hem de ortak kültürel arka plana dayanır ve bu etkileşim, bireyin kendini gerçekleştirmesinin temelini oluşturur (W. Dilthey, 1986). Doğal olarak kişi kendini tanıması için kültürden başlar ve ardından tüm insanlığın bir kültürün ürünü olduğunu düşünerek tüm kavim ve kültürlerle anlayışlı olur.

## Kültür Felsefesi Açısından Bir Toplumun Varoluşu: Cengiz Aytmatov Düşüncesi Üzerinden Bir İnceleme

Heidegger ise kültür felsefesine yukarıdaki düşünürlere benzer bir yaklaşımla daha çok hermenötik bir varoluş açısından yaklaşır. Onun “Dasein” dediği insan kültürel olarak bir toplum üyesi olan varlıktır. Dasein var olması için bir ortama ihtiyacı vardır. Böylece insanlığının farkına varır. Onun bu şiirsel varoluşu dil ile gerçekleşir. Nitekim Heidegger’e göre dil varlığın evidir. Bu insana anlam arayışında yardımcı olur. Böylece kendini bir toplumun kültürün içinde bulan Dasein varoluşunu anlamlandırırken başkalarının anlamlandırma çabasına da saygı duyar ve onları anlar. Dasein, her zaman belirli bir tarihsel ve kültürel bağlamda var olur. Bu bağlam, Dasein’in kim olduğunu, nasıl var olduğunu ve dünyayı nasıl deneyimlediğini belirler. Doğum yeri, zamanı, dili ve toplumsal normlar gibi koşullar, Dasein’in varoluşunu şekillendiren temel unsurlardır. Bu, Dasein’in varoluşunun rastlantısal olmadığını, aksine belirli bir “dünya-içinde-varlık” durumunun zorunlu sonucu olduğunu gösterir (M. Heidegger, 2006). Bu zorunluluk hayatı yaşanabilir kılmak için kendi içinde bulunduğu duruma kültüre uygun yaşaması ve bunun sonucunda kendini bulma sürecine evrilir.

Netice itibarıyla 18. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın başlarına uzanan zaman diliminde, Alman felsefesine damgasını vuran Herder, Dilthey ve Heidegger, kültür felsefesine özgün ve derinlikli yaklaşımlar getirmişlerdir. Herder, Aydınlanmanın evrenselciliğine karşı çıkarak kültürel görelliliği, ulusal kimlikleri ve dilin önemini vurgulamış, her kültürün kendi içinde değerli olduğunu ve tarihsel bağlamında anlaşılması gerektiğini savunmuştur. Dilthey, tin bilimlerinin metodolojisine odaklanarak “anlama” kavramını öne çıkarmış, insan deneyiminin içsel olarak kavranması gerektiğini ve kültürün tarihsel süreç içinde değiştiğini belirtmiştir. Heidegger ise varoluşçu ontolojisiyle kültürü ele almış, “Dasein” kavramı üzerinden insanın dünyayla etkileşimini, dilin ve geleneğin varoluşsal önemini vurgulamış, kültürel fenomenleri varoluşsal sorulara cevap arayışı olarak değerlendirmiştir. Bu üç filozofun yaklaşımları, kültürel çeşitliliğin, tarihsel bağlamın ve insan deneyiminin önemini vurgulayarak, kültür felsefesinin temel taşlarını oluşturmuşlardır. Dolayısıyla Herder’in kültür kavramını felsefi bir terim olarak ortaya koyması, Dilthey’in anlamın oluşumunu kültürel bağlama yerleştirmesi ve Heidegger’in Dasein kavramıyla insanın kültürel varoluşunu hermenötik bir perspektifle incelemesi, kültürün insan bilincini ve varoluşunu nasıl şekillendirdiğine dair zengin bir bakış açısı sunmaktadır. Bu filozofların eserleri, kültürün sadece bir toplumun ürünleri olmadığını, aynı zamanda



bireylerin kimliklerini, değerlerini ve davranışlarını derinlemesine etkileyen bir varoluşsal zemin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, kültür felsefesi, insan felsefesiyle iç içe geçmiş bir alan olarak, kültürel fenomenlerin ve insan davranışlarının anlaşılmasında kritik bir rol oynadığı görülmektedir.

### **Aytmatov'un Kültür Felsefesi**

Cengiz Aytmatov, edebî yetkinliğinin yanı sıra, eserlerinde derin felsefi izlekler barındıran bir yazardır. Sovyet döneminin siyasi koşulları altında, düşüncelerini doğrudan ifade edemeyen Aytmatov, roman ve hikâyeleri aracılığıyla felsefi görüşlerini edebî metinlere ustalıkla yedirmiştir. Bu felsefi yaklaşımın temelinde, insancıl (hümanist) bir bakış açısı ve varoluş mücadelesi yer almaktadır. Aytmatov, bireysel varoluşun yanı sıra, toplumsal ve kültürel varoluşun da önemini vurgulamıştır. Ona göre, milletler kimliklerini koruyup özgürce yaşadıkları sürece varlıklarını sürdürebilirler (Kolcu, 1998). Bu varoluş anlayışı, farklı milletlere saygıyı ve evrensel bir insancıl felsefeye ulaşma idealini de içermektedir. Aytmatov'un eserlerinde işlenen temalar, bu felsefi zeminde şekillenerek, insan, kültür ve varoluş arasındaki karmaşık ilişkiyi derinlemesine ele almaktadır.

Aytmatov'un edebi kimliği, ilk bakışta Türk varoluşuna dair derin bir felsefi anlayışla ayrılmaz bir bütünlük sergiler. Ancak eserlerinde doğa, yurt, dil, insan ve kutsallık gibi temel kavramlara getirdiği yorumlar, kapsamlı bir insan felsefesinin tezahürü olarak karşımıza çıkar. Aytmatov gerek yatay gerekse dikey paradigmlar içerisinde, söz konusu felsefi kavramların açılımına dair zengin bir metinsel doku sunar. Eserlerinde oluşturduğu üst dil seviyesi, evrensel ve millî dilin özünde aynı temel koda dayandığını gösterir. Yurt felsefesini devlet felsefesi düzeyine yükselten Aytmatov, devlet düşüncesinin esaslarını yurt mefhumu aracılığıyla somutlaştırır. Bu yaklaşım, yazarın tüm külliyatına sirayet eden temel bir gerçeği ifade eder. Toprağın kutsallığı, vatan ve dünya sevgisi, tek bir obadan başlayarak evrenin sonsuzluğuna uzanan bir mefhum olarak belirmektedir. Tarih ve günümüz, birey ve millet, yurt ve devlet arasında köprüler kuran Aytmatov, varoluş felsefesinin inceliklerini ve insan haklarının evrensel kaynaklarını eserlerinde ustalıkla ortaya koyar (Nerimanoğlu, 1998). Dolayısıyla ona göre kendini, evini, milletini bilen zaten bir şekilde başka evleri, başka milletleri de bilecek ve saygı gösterecektir. Bu saygı evrensel ahlak yasasının temelini oluşturacaktır.

## Kültür Felsefesi Açısından Bir Toplumun Varoluşu: Cengiz Aytmatov Düşüncesi Üzerinden Bir İnceleme

Aytmatov, edebî eserlerini kaleme alırken, Kırgız kültürünün temel taşları olan Manas Destanı, mitolojik unsurlar ve folklorik öğelerden ustaca yararlanmıştır. Bu unsurları kullanarak, hem okuyucuya kültürel mirasın önemini aktarmış hem de bu yerel değerler aracılığıyla evrensel temalara ulaşmıştır. Bu sistematik yaklaşım, Aytmatov'un tüm eserlerinde gözlemlenebilir bir özelliktir. Yazar, bu sayede hem kendi kültür ve coğrafyasında anlaşılabilirliği sağlamış hem de evrensel mesajlar vererek dünya edebiyatında kendine özgü bir yer edinmiştir (Cumakonova, 1998). Aytmatov'un eserlerinde vurguladığı millî varoluşçuluk ve rejimin baskısına karşı özgürlük mücadelesi, bireyin millî kimliğinden yola çıkarak evrensel bir insancıl hareketin önemini vurgular. Bu bağlamda, Aytmatov'un eserleri, yerel ve evrensel olanın iç içe geçtiği, kültürel kimliğin evrensel insanlık değerleriyle harmanlandığı bir edebî zemin sunmaktadır.

Aytmatov'un kültür felsefesi, tam olarak bu noktada belirginleşir. Kültür felsefesinin ele aldığı problem alanlarında, özellikle yukarıda bahsedilen filozofların anlam arayışı ve varoluş mücadelesi çabalarında, Aytmatov'un kültürle kurduğu ilişki devreye girer. Yani Aytmatov, felsefi sorgulamaları kültürün içinde konumlandırarak, evrensel insanlık sorunlarını kültürel bağlamda ele alır. Aytmatov'un kültür felsefesinin kalbinde ise, özellikle *Gün Olur Asra Bedel* ve *Beyaz Gemi* gibi romanlarında, “mankurtlaşma” kavramı yatar. Aytmatov, bu güçlü metaforla, kültürel kimliğin yitirilmesini, bireyin kendi köklerinden ve geçmişinden koparak yabancılaşmasını resmeder. *Gün Olur Asra Bedel* romanında ete kemiğe bürünen “Mankurt Efsanesi”<sup>3</sup> üzerinden anlatılan bu kavram, sadece bir edebî ifade olmanın ötesine geçerek, modern dünyanın birey ve toplumlar üzerindeki yıkıcı etkilerine dair derin bir eleştiri sunar. Mankurt, kendi kültürel mirasını reddeden, dış güçlerin etkisiyle zihni ve ruhu esir alınan, böylece kimliksizleşen bir bireyi

---

<sup>3</sup> Sarı-Özek'in kavurucu güneşinde “mankurt”laştırılmak üzere bırakılan tutsakların çoğu, açlık veya susuzluktan değil, başlarına geçirilen deve derisinin kuruyup büzülmesi sonucu oluşan dayanılmaz acıdan ölüyordu. Deve derisi büzüldükçe ve kazınan saçlar yeniden uzamaya başladıkça, tutsaklar dayanılmaz bir işkenceye maruz kalıyordu. Bu işkence sonucunda ya ölüyor ya da aklını ve hafızasını kaybederek “Mankurt” oluyordu. Juan-Juanlar, işkencenin beşinci günü hayatta kalanları kontrol ediyor ve mankurtlaştırmayı başardıkları tutsakları alıp besliyorlardı. Mankurtlar, güçlü kuvvetli on tutsak değerinde sayılıyordu ve Juan-Juan geleneklerine göre bir mankurt öldürmenin bedeli, hür bir insanın ölümüne göre üç kat daha fazlaydı:(Aytmatov, 1991: 144-145)

temsil eder. Aytmatov, bu figürle, kültürel yozlaşmanın ve kimlik kaybının modern çağın en büyük sorunlarından biri olduğunu vurgular. Bu bağlamda, mankurtlaşma, sadece bireysel bir trajedi değil, aynı zamanda toplumsal bir çöküşün de simgesi hâline gelir. Yazar, bu kavram aracılığıyla, bireylerin ve toplumların kendi kültürel değerlerine sahip çıkmasının, onları korumasının ve gelecek nesillere aktarmasının hayati önemini gözler önüne serer.

Netice itibarıyla Aytmatov, “mankurtlaşma” kavramıyla, kültürün özünü, insan ve toplumla olan ilişkisini, değerler sistemlerini ve kültürel değişimi ele alır. Ona göre kültür, sadece geçmişten gelen bir miras değil bununla birlikte sürekli bir değişim ve dönüşüm sürecidir. İnsanın kültürle olan etkileşimi, onun kimliğini şekillendirir ve toplumsal yaşamı derinden etkiler. Aytmatov, eserlerinde, özellikle Sovyet döneminde Kırgız toplumunun yaşadığı değişimler üzerinden, gelenek ve modernlik arasındaki çatışmayı, kültürel değerlerin yozlaşmasını ve kimlik kaybını ustalıkla işler. Dilin, dinin, sanatın ve bilim-teknolojinin kültürel etkilerini de eserlerinde derinlemesine ele alan Aytmatov, kültürlerarası ilişkilerin önemini ve kültürel hoşgörünün gerekliliğini vurgular. Onun kültür felsefesi, insan ve toplumun temel sorunlarına dair derin bir anlayış sunar ve okuyucuyu kültürel kimlik, değerler ve değişim üzerine düşünmeye sevk eder.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Cengiz Aytmatov’un edebî ve felsefi mirası, kültür felsefesinin temel argümanlarıyla ne denli derin ve organik bir bağ içerisinde olduğunu kapsamlı bir biçimde ortaya koymuştur. Bu çalışmada özellikle *Gün Olur Asra Bedel* romanındaki “Mankurt” kavramı üzerinden gidilmiş ve bazı akademik çalışmalardan faydalanılarak bu sonuca ulaşılmış olsa da Aytmatov’un diğer başka roman ve hikayelerinde ısrarcı bir kültür felsefesinden bahsedildiği göze çarpmaktadır. Araştırma, kültürün birey ve toplumların varoluşsal anlam ve kimlik arayışlarındaki vazgeçilmez rolünü, Johann Gottfried Herder, Wilhelm Dilthey ve Martin Heidegger gibi düşünürlerin teorik perspektifleri ışığında irdelemiş; bu felsefi yaklaşımların Aytmatov’un zengin külliyatındaki somut yansımalarını ve özgün yorumlarını tespit etmiştir. Aytmatov’un, bu filozofların düşünsel zemininden beslenmekle kalmayıp, kendi özgün deneyimleri ve edebî dehasıyla bu temaları yeniden yorumlayarak ve

## Kültür Felsefesi Açısından Bir Toplumun Varoluşu: Cengiz Aytmatov Düşüncesi Üzerinden Bir İnceleme

romanın bütünselliğinden yararlanarak evrensel bir kültür felsefesi dili oluşturduğu anlaşılmıştır.

Nitekim yapılan analizler net bir şekilde göstermiştir ki, Herder'in bireylerin ve toplumların kendi özgün kültürel kimliklerini özgürce ifade etmeleri ve bu yolla çeşitlilik içinde bir "hümanite" idealine ulaşılacağı yönündeki temel vurgusu, Aytmatov'un eserlerinde, özellikle totaliter rejimlerin ve kültürel baskı politikalarının bireysel özerkliği ve toplumsal varoluşu nasıl çökerttiğine dair keskin eleştirilerle çarpıcı bir paralellik arz etmektedir. Aytmatov, Herderci bir duruşla, her bir kültürün insanlığın kolektif bilgelik hazinesine benzersiz bir katkı sunduğunu ve bu kültürel çeşitliliğin muhafazasının sadece bir tercih değil, evrensel bir etik sorumluluk olduğunu güçlü bir şekilde telkin eder. Onun karakterleri, kendi kültürel özyüklerini yaşatma mücadelesi verirken, aslında insanlığın ortak değerlerini de savunmaktadırlar.

Dilthey'in, kültürün ve tarihsel bilincin, insanın kendi varoluşunu, çevresini ve dünyayı anlamlandırmasında temel bir referans çerçevesi sunduğu yönündeki "anlama" kavramı ve tin bilimleri anlayışı, Aytmatov karakterlerinin kendi kimliklerini, aidiyetlerini ve yaşamlarının anlamını ısrarla kendi kültürel mirasları ve tarihsel kökleri içinde arayışlarında tecessüm etmektedir. Kültürel belleklerinden ve köklerinden koparılan bireylerin maruz kaldığı derin anlamsızlık, kimlik bunalımı ve yabancılaşma hâlleri, Diltheyci perspektifin Aytmatov'un dokunaklı anlatıları aracılığıyla ne denli güçlü bir biçimde teyit edildiğini göstermektedir. Bu durum, kültürel sürekliliğin bireysel psikoloji ve toplumsal sağlık için hayati önem taşıdığını ortaya koyar.

Benzer bir biçimde, Heidegger'in "Dasein" (orada-varlık) kavramının, insanın dünyaya "atılmış" bir varlık olarak öncelikle dil, gelenek ve kültür aracılığıyla kendi otantik varoluşunun bilincine varması ve anlamlı bir yaşam kurması süreci, Aytmatov'un eserlerinde kültürel aidiyetin, ana dilin ve paylaşılan geleneklerin kimlik inşasındaki ve otantik bir benlik bilincinin geliştirilmesindeki kurucu ve merkezi rolüne yapılan ısrarlı vurguyla derin bir uyum içindedir. Dolayısıyla, bireyin kendi kültüründen ve dilinden mahrum bırakılması, Heideggerci bir okumayla, onun otantik varoluş imkânının ve dünyaya anlamlı bir biçimde kök salma potansiyelinin de elinden alınması anlamına gelmektedir; bu da bireyi varoluşsal bir boşluğa iter.

Aytmatov'un bu evrensel felsefi temaları edebî bir formda ustalıkla işleyişinin ve özgün bir katkıya dönüştürüşünün en çarpıcı ve sembolik örneği, şüphesiz "mankurtlaşma" kavramıdır. Bu kavram, yalnızca bireysel bir hafıza kaybını veya kimlik erozyonunu değil, çok daha kapsamlı bir şekilde, bir toplumun tarihsel bilincini, kültürel sürekliliğini, manevi değerlerini ve sonuç olarak kolektif ruhunu ve varoluş direncini yitirmesini ifade eden sarsıcı ve çok katmanlı bir metafor olarak işlev görür. Mankurtlaşma, adı geçen filozofların kültürel yabancılaşma, otantisitenin yitimi ve kimliksizleşme tehlikelerine dair soyut teorik uyarılarının, Aytmatov'un dehasıyla ete kemiğe bürünmüş, somut ve edebi bir tezahürüdür. Yazar, baskıcı ideolojilerin ve sömürgeci pratiklerin bu tür bir kimliksizleşmeyi bilinçli ve sistematik bir biçimde nasıl ürettiğini ve bunun hem bireyler nezdinde onulmaz trajedilere hem de toplumlar arası güvensizlik ve çatışmalara nasıl zemin hazırladığını çarpıcı bir vahametle gözler önüne serer.

Bu çalışmadan elde edilen en temel ve kapsamlı sonuç, Cengiz Aytmatov'un, eserleri aracılığıyla sadece kendi coğrafyasının ve çağının tanıklığını yapan bir edebiyatçı değil, aynı zamanda evrensel sorunlara kafa yoran ve derinlikli çözümler arayan bir kültür filozofu kimliği taşıdığıdır. Onun eserleri aracılığıyla ortaya koyduğu ve edebî bir duyarlılıkla işlediği kültür felsefesi, bir toplumun kendi kültürel mirasına aktif bir biçimde sahip çıkmasının, bu mirası dogmatik kalıplara hapsedmeden özgürce geliştirip gelecek nesillere aktarmasının, bireysel özgürlüğün, otantik bir varoluşun tesisinin ve nihayetinde evrensel insanlık değerlerinin ve küresel barışın korunmasının vazgeçilmez ve ertelenemez bir ön koşulu olduğunu altını çizerek vurgular.

Aytmatov'a göre kültürel özgürlük ve kültürel kimliğe saygı, bireysel, ulusal ve evrensel düzlemlerde birbirini organik olarak tamamlayan, karşılıklı olarak besleyen ve bu nedenle bölünemez bir bütünlük arz eden temel insani haklardır. Kendi otantik kültürel kimliğine bilinçli bir şekilde sahip çıkan ve bu kimlikle barışık olan birey ve toplumların, farklı kültürlerin değerlerine ve yaşam biçimlerine de aynı saygıyı göstereceği ve böylece karşılıklı anlayışa dayalı evrensel bir barış ve iş birliği ortamına anlamlı katkılarda bulunacağı düşüncesi, Aytmatov felsefesinin temel direklerinden ve en umut verici mesajlarından biridir. Bu, farklılıkların bir çatışma unsuru değil, bir zenginlik

## Kültür Felsefesi Açısından Bir Toplumun Varoluşu: Cengiz Aytmatov Düşüncesi Üzerinden Bir İnceleme

kaynağı olarak görüldüğü bir dünya tasavvurudur.

Cengiz Aytmatov'un kültürel kimlik, bireysel ve toplumsal özgürlük, tarih bilinci ve evrensel insancılık üzerine geliştirdiği bu derinlikli düşünceler, kültür felsefesi literatürüne, edebi anlatının gücüyle desteklenmiş özgün ve son derece değerli bir katkı sunmaktadır. Özellikle onun literatüre armağan ettiği "mankurtlaşma" kavramı, sömürgecilik sonrası travmalar, kültürel asimilasyon politikaları, ulusal hafızanın kasıtlı olarak silinmesi veya çarpıtılması (tarihi unut(tur)ma pratikleri) ve modern çağın getirdiği kimliksizleştirme ve köksüzleştirme politikalarının birey ve toplum üzerindeki yıkıcı ve uzun erimli sonuçlarını anlamak ve analiz etmek için bugün dahi geçerliliğini ve entelektüel gücünü koruyan eşsiz bir analitik araç ve güçlü bir uyarı niteliğindedir.

Aytmatov'un felsefesi, kültürel çeşitliliğin bir tehdit değil, aksine insanlığın ortak mirasının vazgeçilmez bir zenginliği olarak kabul edildiği, farklı kültürlerin birbirini tahakküm altına almadan, anlayarak, saygı duyarak ve birbirlerinden öğrenerek bir arada yaşayabildiği çoğulcu ve adil bir dünya idealine kuvvetle işaret eder. Bu yönüyle, onun eserleri ve derinlikli düşünceleri, sadece Sovyet ve Sovyet sonrası coğrafyaların özgün deneyimleri için değil, aynı zamanda küreselleşmenin getirdiği kültürel homojenleşme baskıları, kimlik siyasetlerinin karmaşık dinamikleri ve dijital çağın bellek üzerindeki etkileri gibi çağdaş meydan okumalarla yüzleşen tüm toplumlar için hayati dersler, etik bir pusula ve ilham verici bir direniş modeli sunmaktadır.

Nihayetinde, Aytmatov, bireyin kendi otantik kültürel kökleriyle olan yaşamsal bağını koparmadan, hatta tam da bu köklerden güç alarak evrensel insani değerlere ve anlayışlara ulaşabileceğini somut bir biçimde göstererek, yerel kimlik ile evrensel insanlık durumu arasında diyalektik ve yapıcı bir köprü kurar. Bu başarı, onun düşünsel mirasının en kalıcı ve en değerli yönlerinden birini teşkil etmektedir. Dolayısıyla, Cengiz Aytmatov'un çalışmaları, yalnızca Kırgız ve Türk dünyası edebiyatının bir zirvesi olarak değil, aynı zamanda kültür felsefesi tartışmalarında, insanlığın anlam arayışına ve kültürel kimliklerin yaşatılması mücadelesine derinlikli ve otantik bir varoluşçu ve hümanist bir ses olarak hak ettiği yeri almalı ve bu perspektifle değerlendirilmelidir. Nitekim onun mirası, gelecekteki kültürel ve felsefi çalışmalara ilham vermeye devam edecektir.

## KAYNAKÇA

- Aytmatov, C. (1991). *Gün olur asra bedel* (R. Özdek, Çev.). Ötüken Yayınları.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefe sözlüğü* (7. bs). Paradigma.
- Cumakunova, G. (1998). Ulu Sözün Uzantısı. *Doğumunun 70. Yıl Dönümünde Cengiz Aytmatov Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri*.
- Dilthey, W. (1986). "The Hermeneutics of The Human Sciences". İçinde K. M. Vollmer (Ed.), *In The Hermeneutics Reader: Texts of the German Tradition from the Enlightenment to the Present*. (ss. 148-164). Blackwell.
- Heidegger, M. (2006). *Varlık ve zaman* (K. H. Ökten, Çev.). Agora Kitaplığı.
- Johann Gottfried, H. (2020). *Tarih felsefesi* (S. B. Arvasi, Çev.). Doğu Batı Yayınları.
- Kolcu, A. İ. (1998). Cengiz Aytmatov eserlerinde bir milli romantik unsur olarak milli hafızanın işleniş biçimi ve taşıdığı önem. *Doğumunun 70. Yıl Dönümünde Cengiz Aytmatov Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri*.
- Nerimanoğlu, K. V. (1998). Cengiz Aytmatov'un Eserlerinde Türklük Felsefesi. *Doğumunun 70. Yıldönümünde Cengiz Aytmatov, Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri*.
- Özlem, D. (2012). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. Notos Kitap.
- Özlem, D. ve Ateşoğlu, G. (2012). *Tarih felsefesi -seçme metinler*. Doğu Batı Yayınları.

## Etik Beyan

"Kültür Felsefesi Açısından Bir Toplumun Varoluşu: Cengiz Aytmatov Düşüncesi Üzerinden Bir İnceleme" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

## Çatışma Beyanı

Bu çalışmanın herhangi bir kişi veya kurumla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## EXTENDED ABSTRACT

This study is theoretically grounded in a nuanced understanding of two core concepts: the intricate nature of "culture" and the comprehensive scope of "philosophy of culture." Culture, in this context, is approached not as a monolithic or easily defined entity, but as a complex and multifaceted construct. It is understood as the entirety of material products (such as tools, architecture, and art objects) and spiritual creations (including belief

## Kültür Felsefesi Açısından Bir Toplumun Varoluşu: Cengiz Aytmatov Düşüncesi Üzerinden Bir İnceleme

systems, values, traditions, and knowledge) that are actively transmitted from one generation to the next within human societies, primarily through processes of social interaction and learning rather than biological inheritance. Complementing this, the philosophy of culture provides the overarching framework, serving as a critical and reflective discipline that meticulously examines the phenomenon of culture. It delves into culture's profound connections to humanity's origins, its fundamental essence, its dynamic historical transformations across different epochs and societies, and its diverse manifestations through various phenomena such as language, intricate religious systems, artistic expressions, ethical frameworks, political structures, and technological advancements. This philosophical lens allows for a holistic exploration of how cultures emerge, evolve, and shape human experience.

Recognizing the inherent complexities of studying cultural phenomena, this research adopts a specific epistemological stance. It is acutely cognizant of the fact that all epistemological inquiries into culture—that is, attempts to understand and generate knowledge about it—are inevitably shaped by the researcher's own socio-cultural background, experiences, and perspectives. Consequently, such inquiries cannot achieve a purely objective, value-neutral standpoint detached from human subjectivity. This understanding leads to the embrace of a contextual epistemology, which acknowledges that knowledge about culture is always situated, partial, and constructed within specific interpretive frameworks. It is with this self-aware epistemological posture that the research centers its analytical focus on the extensive and rich literary corpus of Cengiz Aytmatov, a pivotal figure whose narratives offer profound insights into cultural dynamics.

The primary and central aim of this investigation is to conduct an in-depth analysis of Cengiz Aytmatov's distinct conceptualization of cultural and national existence. This exploration will navigate the complex tapestry of ideas woven throughout his literary works, paying particular attention to a set of recurrent and crucial concepts that form the bedrock of his cultural critique and vision. These include the formation and assertion of cultural identity, the nature and significance of national consciousness, the role and fragility of historical memory, the pervasive experience of alienation in a rapidly



changing world, and, most notably, his unique and resonant concept of 'mankurtization'—a term he coined to describe the devastating loss of cultural roots, historical consciousness, and individual identity under oppressive regimes or ideologies. To achieve this depth of analysis, the study will employ qualitative research designs, primarily relying on meticulous textual analysis of Aytmatov's narratives and a hermeneutic (or interpretive) approach, which seeks to uncover the deeper meanings, symbolic structures, and philosophical underpinnings embedded within his texts.

Following the detailed interpretive analysis of Aytmatov's works, the thematic patterns and philosophical inferences derived will be systematically subjected to a rigorous comparative analysis. This comparative dimension will involve juxtaposing Aytmatov's ideas with the relevant theoretical frameworks and approaches of several pioneering thinkers who have made substantial contributions to the field of cultural philosophy. Specifically, the study will engage with the works of Johann G. Herder, known for his emphasis on the uniqueness and value of individual national cultures and language; Wilhelm Dilthey, who highlighted the importance of "understanding" (*Verstehen*) and lived experience (*Erlebnis*) in the human sciences and cultural interpretation; and Martin Heidegger, whose existentialist philosophy, particularly concepts like "*Dasein*" (being-there) and "being-in-the-world," offers valuable perspectives on human existence as fundamentally shaped by cultural and historical contexts. This comparative engagement is intended to illuminate both the convergences and divergences between Aytmatov's literary-philosophical insights and established currents in cultural philosophy.

Ultimately, through this comprehensive and comparative evaluation, the research endeavors to achieve several interconnected goals. Firstly, it aims to underscore the critical and indispensable importance of the holistic phenomena and activities that constitute a culture—its language, traditions, arts, values, and historical narratives—for the collective self-knowledge and identity affirmation of the society that embraces and perpetuates it. Secondly, it seeks to demonstrate how such cultural self-awareness can foster a deeper comprehension of universal human values and contribute to the eventual attainment of a more inclusive and empathetic global

## **Kültür Felsefesi Açısından Bir Toplumun Varoluđu: Cengiz Aytmatov Dđuncesi zerinden Bir İnceleme**

humanism. Concurrently, and with equal emphasis, the study strives to meticulously reveal and articulate Cengiz Aytmatov's original and significant contributions to this ongoing, universal philosophical dialogue on culture and human existence, thereby highlighting the enduring profundity and contemporary relevance of his intellectual world.



# Ahıska Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma<sup>1</sup>

Chynara ZHYRGALBEK Kyzy<sup>2</sup>

Ümit SORMAZ<sup>3</sup>

## Öz

Bu araştırma, Ahıska Türkleri' nin yemek kültürünü, geleneksel yemekler ve özel günlerdeki yemek pratikleri bağlamında incelemektedir. Ahıska Türkleri, tarihsel göç süreçleriyle farklı coğrafyalara dağılmış, bu süreçte yemek kültürünü kimlik ve aidiyetin güçlü bir sembolü olarak muhafaza etmiştir. Araştırma, literatür taraması ve görüşmeler üzerinden şekillendirilmiştir. Araştırma, Ahıska Türkleri' nin geleneksel yemeklerinin yanı sıra düğün, sünnet, cenaze gibi özel gün yemeklerini de kapsamaktadır. Özel günlerde hazırlanan yemekler sadece beslenme aracı değil, toplumsal dayanışmayı pekiştiren, kültürel kimliği yaşatan önemli ritüel olarak öne çıkmaktadır. Ahıska mutfağının temel yemekleri arasında yer alan et yemekleri, hamur işleri ve süt ürünlerinin yanı sıra, bu

## Atif için: / Please Cite As:

Zhyrgalbek Kyzy, C., & Sormaz, Ü. (2025). Ahıska Türkleri' nin yemek kültürü üzerine bir araştırma. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 6(1), 76-95.

Geliş Tarihi / Received Date: 04.06.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 20.06.2025

<sup>1</sup> Bu araştırma, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü'nde 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılında bitirme tezi olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Öğrenci, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, cynarazyrgalbekova4@gmail.com



ORCID: 0009-0002-4343-8566

<sup>3</sup> Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, usormaz@erbakan.edu.tr & Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, umit.sormaz@manas.edu.kg



ORCID: 0000-0001-7514-1500

yemeklerin hazırlanışı, sunumu ve tüketimi sırasında uygulanan geleneksel pratikler de belirleyici bir rol oynamaktadır. Ayrıca, çalışma boyunca elde edilen bulgular, Ahıska Türkleri' nin yemek kültürünün, modernleşme süreçlerinden ve yerleşim yerlerinin değişmesinden bağımsız olarak, toplumsal belleği koruma ve aktarma işlevi taşıdığını ortaya koymuştur. Yemekler, Ahıska Türkleri' nin göçebe geçmişini, kültürel bağlarını ve toplumsal değerlerini yaşatan bir araç olmuştur. Bu araştırma, Ahıska Türkleri' nin yemek kültürünü belgeleyerek, bu kültürel mirası gelecek nesillere aktarmak ve bu kültürün, diasporadaki diğer Türk toplulukları ile benzerlikleri ve farklarını daha iyi anlayabilmek adına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Turizm, Gastronomi ve mutfak sanatları, Yemek kültürü, Ahıska Türkleri, Kırgızistan.

### A Study on the Culinary Culture of the Ahıska Turks

#### Abstract

This research examines the culinary culture of the Ahıska Turks in the context of traditional dishes and food practices on special occasions. The Ahıska Turks, dispersed across different geographies due to historical migration processes, have preserved their culinary culture as a strong symbol of identity and belonging throughout these movements. The study is shaped through literature review and interviews. In addition to the traditional dishes of the Ahıska Turks, the study also covers the meals prepared for special occasions such as weddings, circumcision ceremonies, and funerals. The meals prepared for these occasions are not only a means of nourishment but also emerge as important rituals that reinforce social solidarity and sustain cultural identity. Alongside the staple dishes of the Ahıska cuisine—such as meat dishes, pastries, and dairy products—the traditional practices involved in the preparation, presentation, and consumption of these meals also play a significant role. Furthermore, the findings obtained throughout the study reveal that the culinary culture of the Ahıska Turks functions as a means of preserving and transmitting social memory, regardless of modernization processes and changes in settlement locations. Food has served as a vehicle for sustaining the nomadic past, cultural ties, and social values of the Ahıska Turks. This research aims to contribute to documenting the culinary culture of the Ahıska Turks, ensuring the transmission of this cultural heritage to future generations, and enhancing the understanding of the similarities and differences between this culture and those of other Turkish communities in the diaspora.

**Key Words:** Tourism, Gastronomy and culinary arts, Food culture, Ahıska Turks, Kyrgyzstan.

## GİRİŞ

Beslenme, tarihsel olarak insanın en temel ihtiyaçlarından biri olmuştur. Fiziksel olarak hayatta kalabilmek için gerekli olan beslenme ihtiyacının karşılanabilmesi adına yapılan çabalar, zamanla beslenmeyi yalnızca biyolojik bir gereksinim olmaktan çıkarak, kültürel bir boyut kazanmasına yol açmıştır. Bu nedenle, beslenme kavramına sadece biyolojik bir süreç olarak yaklaşmak yanıltıcı olacaktır (Talas, 2005). Toplamların varlıklarını sürdürebilmesini sağlayan ve onları diğer toplumlardan ayıran en temel unsur kültürdür. Kültürü oluşturan ve çeşitlenmesine katkı sağlayan unsurlardan biri de beslenme biçimidir. Beslenme, insanın biyolojik olarak hayatta kalabilmesi için gerekli olan enerjinin sağlanması sürecini ifade ederken, kültür bağlamında ayrı bir anlam kazanır. Yiyeceklerin seçimi, hazırlanışı, tüketim şekli, öğün miktarları ve yemek yeme zamanları gibi faktörler, her biri kültürle iç içe geçmiş bir şekilde şekillenir. Yani yemek, yalnızca biyolojik bir ihtiyaç olarak görülmemelidir (Beşirli, 2011).

Kültür ve yemek, birbirleriyle ilişkili, birbirini besleyen ve tek başlarına tanımlandıklarında birbirlerine başvurulanan kavramlardır. Bu nedenle yemek, toplumun özelliklerini anlamamızda bize rehberlik eden kültürle özdeşleşen ilk unsurlardan biridir. Yemeği kültürle ilişkilendirmekle birlikte, aynı zamanda kültürün en temel belirleyicilerinden biri olduğu da görülmektedir (Deveci, 2022; Yenal, 1996). Yemek kültürünün çeşitlenip özelleşmesinde, ekolojik çevre, dinsel inançlar, kültürel birikimler, sosyal ve etnik farklılıklar, eğitim düzeyleri ve kültürel mirasın toplamı, damak zevkleriyle birleşerek önemli bir etki yaratmaktadır (Sağır, 2012). Bu araştırma, Bişkek şehrinde yaşayan Ahıska Türkleri' nin yemek kültürünü ve bu kültürün sosyal, kültürel, tarihsel bağlamdaki gelişimini incelemeye amaçlanmıştır.

### Ahıska Türkleri' nin Tarihi

Ahıskalı Türkler (Meshetli Türkleri), tarihsel olarak Gürcistan'ın Meskheti ve Cavaheti bölgelerinde yerleşik olan bir etnik grup olup, Doğu Anadolu şivesinde Türkçe konuşan, zenginleşmiş yerel etkilerle şekillenen bir halktır. Ahıskalı Türkler, Orta Asya kökenli bir grup olup, kendilerine ait bir dil, kültür ve yaşam tarzına sahiptirler. Bu halkın tarihi, Orta Çağ'a kadar gitmektedir ve XVI. yüzyılda ise bu bölge Osmanlı İmparatorluğu'na dahil olmuştur (Akkieva, 2019).

Ahıska bölgesindeki Türk varlığı, oldukça eski bir geçmişe sahiptir. Tarihsel araştırmalar, bölgedeki Türk nüfusunun milattan önceki dönemlere kadar uzandığını göstermektedir. 12. yüzyıldan itibaren kuzeyden gelen Kıpçak Türklerinin bu bölgeye göç ederek yerleşmeye başladıkları belirtilmektedir. 1578'de Gürcistan'ın Osmanlı İmparatorluğu tarafından fethedilmesinin ardından, Ahıska bölgesi Türk yurduna dönüşmüştür. Anadolu'nun doğal bir uzantısı olan bu bölge, 250 yıl boyunca Osmanlı yönetiminde kalmış ve Osmanlı kayıtlarında Ahıska Vilayeti olarak adlandırılmıştır (Kütükçü, 2005).

1828'deki Rus-Türk Savaşı'nın ardından, Ahıskalı Türkleri'nin yaşadığı Ahıskan Pashalığı, Rus İmparatorluğu tarafından işgal edilmiştir. Bu olay, Ahıskalı Türkleri için yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Rus yönetimi, bölgeyi yeni yönetim birimlerine ayırarak, Ahıskalı Türkleri'nin göç etmesine ve bölgedeki demografik yapının değişmesine yol açmıştır (Akkieva, 2019). 1944 yılında Sovyetler Birliği yönetimi, 2. Dünya Savaşı'nın sonlarına doğru, Ahıskalı Türkleri'n de aralarında bulunduğu bir grup halkı, etnik kökenlerine dayalı olarak sürgün etmeye karar vermiştir. Gürcistan'dan Orta Asya'ya yapılan bu zorunlu göç, Ahıskalı Türkler için büyük bir felaket olmuştur. Sürgün sırasında binlerce kişi hayatını kaybetmiş, geri dönüşleri ise uzun yıllar boyunca yasaklanmıştır (Akkieva, 2019).

Sovyetler Birliği'nde 1956 yılında sürgün yasağı kaldırılmıştır, ancak Ahıskalı Türkleri'n kendi topraklarına geri dönmeleri hala mümkün olmamıştır. 1970'lerin sonlarına doğru, Sovyet hükümeti Ahıskalı Türkleri'n Sovyet topraklarında serbestçe yerleşmesine izin verirken, bu halk için bir "geri dönüş" hayali de doğmuştu. Fakat Gürcistan yönetimi, Ahıskalı Türkleri'n geri dönüşüne karşı çıkmış ve onların yeniden vatanlarına dönmeleri için çeşitli engeller koymuştur. Hükümet, bu topluluğun "Gürcü" kimliğini kabul etmelerini ve "Gürcü" olarak yaşamalarını şart koşmuştur (Akkieva, 2019).

1980'lerin ortalarında, Ahıskalı Türkleri'n bir kısmı, Gürcistan'a dönmek için gizlice girişimde bulunmuş fakat bu girişimler başarılı olamamıştır. 1989'da, Sovyetler Birliği'ndeki iç gerilimler ve etnik çatışmalar sonucu, Ahıskalı Türkler arasında Azerbaycan'da ve Özbekistan'da şiddetli etnik çatışmalar yaşanmış, Ferghana Vadisi'nde 1989 yılında meydana gelen olaylar

## Ahıska Türkleri’ nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

sonucu, onlarca Ahıskalı Türk hayatını kaybetmiştir. Bu olaylar sonrası Ahıskalı Türkleri’n büyük bir kısmı, Orta Asya’nın diğer bölgelerine ve Rusya’ya göç etmek zorunda kalmıştır (Akkieva, 2019).

1990’larda, Sovyetler Birliği’nin dağılmasının ardından, Ahıskalı Türkler’in en büyük göçmen toplulukları Rusya’nın çeşitli bölgelerinde yaşamaya başlamıştır. Bazı Ahıskalı Türkler, Türkiye’ye göç ederken, bir kısmı da Amerika Birleşik Devletleri’ne yerleşmiştir. Bu dönemde, Türk hükümeti de Ahıskalı Türkler’e yönelik çeşitli göçmenlik ve yeniden yerleşim programları düzenlemiş, ancak büyük çoğunluk, eski Sovyet topraklarında, özellikle Rusya’nın güney bölgelerinde kalmıştır (Akkieva, 2019).



Resim 1. Ahıska’nın Konumu (Gençer, 2022)

### Ahıska Türkleri’ nin Kültürel Özellikleri

Kültür, çeşitli tanımlarla açıklanabilen çok boyutlu bir kavramdır. Kültür, bireylerin toplum içinde edindiği ve içselleştirdiği öğrenilmiş davranışlar, duygular ve düşünceler bütünüdür. Bu kültürel kalıplar, bireylerin her türlü eylemini, ister sosyal ilişkilerde ister günlük yaşamda, şekillendirir. Misafirlikten yemeğe, düğünlerden cenazeye kadar geniş yelpazede,

bireyler bu kalıplara bağılı olarak hareket ederler (Nirun ve Özönder, 1990). Bir topluluk içinde yaşayan bireyler, ortak deneyimler ve süreçler sonucu benzer değerlere sahip olurlar. Bir toplumun dini inançları, dili, gelenekleri, davranış biçimleri, beslenme ve barınma alışkanlıkları, estetik anlayışları gibi birçok öge kültürün kapsamına girer (Şen ve Delice, 2014). Her millet, zaman içinde kültürünü oluşturur. Kültür yalnızca giyim kuşamdan ya da yeme içme alışkanlıklardan ibaret değildir; daha çok kapsamlı bir yapıdır. Başta dil olmak üzere dini inançlar, gelenek ve görenekler, özgün milli kıyafetler, yaşanan çevreye göre şekillenen düşünceler ve o coğrafyaya uygun inşa edilen yapılar gibi hem maddi hem de manavi unsurları içine alan geniş bir bütündür (Güzeloğlu, 2017).

Kafkas kökenli bir halk olan Ahıska Türkleri de geçmişten günümüze kadar taşıdıkları, atalardan miras aldıkları ve ilk vatanları Ahıska'da yaşatmaya başladıkları kendilerine özgü bir kültüre sahiptir. Bugün ise sürgün edildikleri yerlerde bu kültürü yaşatmaya devam etmekte, bulundukları toplumlar içerisinde 'Türk' kimlikleriyle tanınmakta ve kültürlerine olan bağlılıklarıyla öne çıkmaktadırlar (Güzeloğlu, 2017).

Kırgızistan'da yaşayan Ahıska Türkleri, farklı kültürel etkiler almış olsalar da kendi kültürel değerlerini günümüze kadar korumayı başarmışlardır. Yaşadıkları ülkede azınlık olmaları, içlerindeki evlilik oranlarını artırmış ve bu durum, kültürel yapılarının, gelenek ve göreneklerinin daha güçlü bir şekilde yaşatılmasına olanak sağlamıştır. Bu nedenle, sürgün edildikleri ve şu anda yaşadıkları tüm coğrafyalarda sözlü halk edebiyatı, tüm unsurlarıyla nesilden nesile aktarılmaya devam etmektedir. Doğum, düğün ve ölümle ilgili birçok gelenek, hala eskisi gibi uygulanmaktadır (Mammadov, 2014). Ahıska Türkleri, yaşadıkları coğrafyalarda kendi kültürlerini kaybetmeden yaşamalarını sürdürmüşlerdir. Geleneksel yemekleri, giyim tarzları ve el sanatları gibi kültürel unsurları nesilden nesile aktarmışlardır.

### **Ahıska Türkleri'nde Mutfak Kültürü**

Ahıska Türkleri, 1944 yılına kadar Kafkasya'nın Anadolu'ya açılan kapısı konumunda bulunan bölgelerde yaşamış bir Türk topluluğudur. Bu süreçte, bulundukları coğrafyada farklı kültürlerle etkileşime girmişlerdir; Gürcistan'da iken Gürcüler, Kürtler, Acaralılar ve diğer etnik gruplarla, 1944'teki sürgün sonrasında ise Kazak, Kırgız, Özbek Türkleri, Ruslar ve farklı



halklarla karşılaşmışlardır. 1956 sonrasında ise Sovyetler’in batısına doğru göç ederek Slav topluluklarıyla da kültürel etkileşimde bulunmuşlardır (Hacı, 2014). Ahıska Türkleri, millî yemeklerinin yanı sıra, sürgün sonrası yaşadıkları bölgelerdeki diğer etnik grupların mutfak kültürlerinden de etkilenmişlerdir. Örneğin, sujuk, jal, jaya, suryet ve karta gibi yemekler Kazak mutfağından; maksım, talkan, köce çorbası ve kömöç gibi yemekler Kırgız mutfağından; dimlama, mantı ve samsa gibi yemekler ise Özbek mutfağından alınan yemeklerdir (Kocaalan, 2017).

### YÖNTEM

#### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ahıska Türkleri’ nin yemek kültürü, bölgesel ve kültürel bir zenginlik taşıyan, tarihsel süreçler ve etnik etkileşimlerle şekillenmiş özgün bir mirastır. Ancak, Ahıska mutfağının derinlemesine incelendiği ve bu kültürün günümüzdeki yeri ve korunma sürecinin araştırıldığı sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma, Ahıska Türkleri’ nin yemek kültürünü ele alarak, hem bölgesel hem de küresel anlamda önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Ahıska Türkleri’ nin yemek kültürünü korumak ve tanıtmak, bu kültürün sadece bir gastronomik değer değil, aynı zamanda bir kültürel kimlik unsuru olarak da önemini vurgulayarak korunması ve gelecek nesillere aktarılması açısından büyük bir öneme sahiptir.

#### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Bişkek şehrinde yaşayan ve geleneksel Ahıska yemek kültürüne dair bilgi ve deneyime sahip Ahıska Türkleri’ nden oluşmaktadır. Evren, Ahıska Türkleri’ ne ait mutfağı bilen ve bu kültürü yaşatan bireyleri kapsamaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini ise; amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen, farklı yaş grupları, cinsiyet ve sosyo-demografik özelliklere sahip Ahıska Türkü oluşturmaktadır. Kar topu yönteminin tercih edildiği örneklem belirlenmesinde verilerin doygunluğa ulaşması ve tekrara düşmesi ile örneklem 13 kişilik bir gruptan oluşturulmuştur. Örneklem seçiminde; aslen Ahıska Türkü olmak, en az son 30 yıldır Bişkek şehrinde yaşıyor ve 50 yaş üzerinde olmak kriterleri dikkate alınmıştır.

Katılımcılara, geleneksel yemekler ve bu yemeklerin Ramazan Bayramı, düğün, sünnet ve cenaze gibi özel günlerdeki kullanımıyla ilgili sorular yöneltilmiş, bu şekilde yemek kültürünün toplumsal ve kültürel bağlamdaki işlevleri derinlemesine incelenmiştir.

### **Veri Toplama**

Araştırmada veri toplamak amacıyla hem belgesel tarama yöntemi hem de yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. İlk aşamada, Ahıska Türkleri'nin tarihsel göç süreçleri, kültürel yapıları ve mutfak gelenekleriyle ilgili literatür taraması yapılarak kitaplar, makaleler, tezler ve çeşitli akademik kaynaklar incelenmiştir.

Saha çalışması kapsamında, Bişkek şehrinde yaşayan ve Ahıska Türkleri'nin yemek kültürüne dair bilgi sahibi olan bireylerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, katılımcılara Ahıska Türkleri'ne özgü geleneksel yemekler, bu yemeklerin hazırlanışı, kullanılan malzemeler, yemeklerin özel günlerdeki (Ramazan Bayramı, düğün, sünnet, cenaze gibi) kullanımı, ritüellerdeki rolü ve misafirperverlik anlayışı gibi konularla ilgili sorular yöneltilmiştir.

Veriler, ses kayıt cihazı yardımıyla toplanmış, görüşmeler daha sonra yazıya aktarılmıştır. Katılımcıların anlatımlarından elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilerek anlamlı temalar ve bulgular ortaya konmuştur.

### **Verilerin Değerlendirilmesi**

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, temalar halinde sınıflandırılmış ve Ahıska Türkleri' ne ait yemek kültürü, özel günlerdeki yemekler, ritüeller ve misafirperverlik gibi ana başlıklar altında analiz edilmiştir. Veriler, katılımcıların deneyim ve görüşleri doğrultusunda yorumlanarak, Ahıska Türkleri' nin yemek kültürünün geçmişten günümüze nasıl şekillendiği ve nasıl sürdürüldüğü ortaya koyulmuştur.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, yalnızca Bişkek şehri ile sınırlı tutulmuştur. Bu durum, Ahıska mutfak kültürünün tüm coğrafi ve tarihsel çeşitliliğinin eksiksiz

## Ahıska Türkleri’ nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

biçimde yansıtılmasını kısıtlamış olabilir. Gelecek çalışmalarda, Kırgızistan genelini temsil edecek şekilde farklı şehirlerden daha geniş katılımcı gruplarıyla veri toplanması önerilmektedir.

### BULGULAR

#### Demografik Bilgiler

Katılımcılara ait demografik bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Demografik Bilgiler**

|     | <b>Cinsiyet</b> | <b>Yaş</b> | <b>Medeni Durum</b> | <b>Eğitim Durumu</b> | <b>Mesleği</b> |
|-----|-----------------|------------|---------------------|----------------------|----------------|
| K1  | Kadın           | 61         | Evli                | İlkokul              | İşçi           |
| K2  | Erkek           | 54         | Evli                | İlkokul              | Esnaf          |
| K3  | Kadın           | 52         | Evli                | Ortaokul             | İşçi           |
| K4  | Kadın           | 70         | Bekar               | Lise                 | Emekli         |
| K5  | Kadın           | 62         | Evli                | İlkokul              | Memur          |
| K6  | Erkek           | 55         | Evli                | Lisans               | Öğretmen       |
| K7  | Kadın           | 59         | Evli                | Ortaokul             | İşçi           |
| K8  | Kadın           | 50         | Evli                | Ortaokul             | İşçi           |
| K9  | Erkek           | 66         | Evli                | İlkokul              | Emekli         |
| K10 | Kadın           | 53         | Bekar               | Lisans               | İşçi           |
| K11 | Erkek           | 68         | Evli                | Ortaokul             | Esnaf          |
| K12 | Erkek           | 71         | Evli                | İlkokul              | Emekli         |
| K13 | Kadın           | 56         | Evli                | Lise                 | Esnaf          |

Katılımcılardan; 7’si 50-59 yaş (%53.9), 4’ü 60-70 yaş (%30.8) ve 2’si 70-79 yaş aralığında olduğu (%15.4), 11’inin evli (%84.6) ve 2’sinin bekar (%15.4) olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların 5’inin ilkokul (%38.5), 4’ünün ortaokul (%30.8) mezunu olup 5’inin işçi statüsünde çalıştığı (%38.5), 3’ünün ise emekli olduğu (%23.1) olduğu tespit edilmiştir (Tablo 1).

#### Ahıska Türklerinde Yemek Kültürü

##### *Günlük Hayatta Geleneksel Ahıska Yemekleri*

Her milletin kendine özgü bir mutfak kültürü vardır. Ahıska Türkleri de oldukça zengin ve çeşitli bir yemek kültürüne sahiptir. Sürgünler ve göçler sonucu farklı coğrafyalara yayılan Ahıska Türkleri, gittikleri yerlere kendi mutfak geleneklerini taşımış ve aynı zamanda bulundukları bölgelerin yemek

kültüründen de etkilenmişlerdir. Ahıska Türkleri ellerinde hamur yapabilecek malzemeler bulunmasını büyük bir şans olarak gördüklerini belirtmiştir. Hamur sayesinde aç kalmayacaklarını düşünmüşler, bu yüzden yemek çeşitlerinin büyük bir kısmı hamur yemeklerinden oluşmuştur (Keleş, 2020).

Ahıska mutfağında, özellikle hamur işleri ön plana çıkmaktadır. Hinkal, mantı, katmer, kete, haçapur ve harşo gibi yemekler, genellikle merasimler ve özel günlerde hazırlanan başlıca lezzetler arasında yer almaktadır (Köksal, 2007).

Ahıska Türkleri' nin mutfağı, hem Orta Asya hem de Güney Gürcistan mutfaklarının izlerini taşımaktadır. Bunun yanı sıra, eski Sovyetler Birliği'nin kent yaşamına özgü çeşitli özel öğeler de içermektedir. Günlük beslenmelerinde patates, pirinç, et, yumurta, peynir, ekşi krema ve bal gibi temel gıda maddeleri sıklıkla tüketilmektedir. Kahvaltıda ise ev yapımı ekmek, tereyağı, ev yapımı peynir ve pişmiş ya da haşlanmış yumurta gibi besinler yer almakta olup, bazen ev yapımı ekşi krema (kaymak) da kahvaltıya dâhil edilmektedir. Öğle ve akşam yemeklerinde ise etli pilav, lahana veya pancar çorbası, etli haşlanmış patates, lahana dolması ya da yaprak sarması (dolma) ve etli ya da peynirli yuvarlak kek çeşitleri gibi yemekler sıklıkla sunulmaktadır (Aydingün vd., 2006).

Ahıska Türkleri, kendi milli mutfak kültürlerini unutmamış ve bu kültürel mirası günümüze kadar koruyarak yaşatmıştır. Ahıska mutfağının özel yemekleri, hem hazırlanışında hem de sunumunda büyük bir özen gerektirir. Hinkal ve mantı, Ahıska mutfağının en önemli ve sevilen yemekleri arasında yer alır (URL-1, 2025).

*“Ahıska Türkleri'nin yemek kültürü, tarihsel süreçte yaşadıkları göçlerin ve farklı coğrafyalarda edindikleri kültürel etkileşimlerin bir sonucu olarak şekillenmiştir. Bu kültür hem göçebe yaşam tarzının pratik ihtiyaçlarını karşılayan yemekler hem de yerleşik yaşamın zenginliğini taşıyan tariflerle iç içedir”* (K6).

Yemeklerde başlıca kullanılan malzemeler hamur, et, yoğurt, peynir ve süt ürünleridir (K2, K6). Görüşmecilerin büyük çoğunluğu, Ahıska Türkleri' nin sofrasında yoğurdun ve peyniri mutlaka bulunacağını, bu iki ürünün günlük yemeklerin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmiştir (K2, K5, K6, K7).

Hamur işleri yemek kültüründe önemli yer tutmaktadır. Bunlar arasında bazlama, kikel (etli bazlama), haçapur, kete gibi çeşitler öne çıkmaktadır (K1-K5). Haçapur örneğinde olduğu gibi bazı yemeklerin Gürcü, Ermeni ya da Kafkas kültürleriyle etkileşim içinde şekillendiği belirtilmiştir (K2, K4, K6, K7, K13). “Buna rağmen her taraf “Ahıska tuzuyla” yoğrulmuş, özgülleşmiştir” (K4).

“Ahıska Türkleri ’nde kültürel aktarım büyük oranda aile içinde gerçekleşmektedir. Tarih, dil, gelenek, yemek kültürü, oturma-kalkma adabı ve konuşma biçimi, kuşaktan kuşağa genellikle aile büyüklerinden öğrenilerek aktarılır. Bizim en büyük üniversitemiz ailemizdir. Yemek kültürü ise özellikle anne-kız ilişkisi belirleyici bir rol üstlenmektedir. Kız çocukları, genellikle yemek tariflerini, pişirme usullerini ve sofrada adabını annelerinden öğrenir. Diğer gelenek ve görenekler ise daha çok baba terbiyesiyle, yani erkek büyükleri rehberliğiyle aktarılır” (K6).

### Misafirperverlik ve Sofra adabı

Misafirperverlik, yemek kültürünün temelinde yer alır. Misafir için sofranın en güzel şekilde hazırlanması, en iyi yemeğin ikram edilmesi, evin değerinin göstergesi olarak görülür (K1, K3, K12). “Misafire her şeyin en iyisi sunulur. Evde ne varsa, öncelik misafire verilir, onun memnun ayrılması ailenin sorumluluğudur” (K4).

Akşam yemeklerinin aile bireylerini bir araya getiren önemli bir zaman dilimi olduğu, sofrada büyükler gelmeden yemeğe başlanmadığı, küçüklerin hizmet ettiği ve sofraya dair kuralların nesilden nesile aktarıldığı aktarılmıştır (K1, K2, K4, K6, K11). “Yemeğini bitir ki eşin güzel olsun” gibi sözlü gelenekler, yemek kültürünün eğitici boyutunu da ortaya koymaktadır” (K2).

“Ahıska Türkleri genelde yer sofrasında yemek yer. Bu sofraya “feşrun” adı verilir. Feşrun yerden yaklaşık 30-35 cm yükseklikte olur ve aile üyeleri çevresine oturur. Feşrun bazen yuvarlak olur, bazen kaya şeklinde olur” (K6).



Resim 2. Feşrun (URL-2, 2025)

### **Düğünlerde Yemek Kültürü**

Ahıska Türkleri' nin düğünlerinde yemek, hem kutlama hem de toplumsal paylaşım aracı olarak önemli yer tutar. Düğün yemekleri arasında genellikle çorba, pilav, mantı, kuurdak ve özbek pilavı yer alır (K2, K5, K10). “Özbek pilavı Ahıska usulüyle sadeleştirilerek, baharatsız hazırlanır” (K2).

“Düğünlerde geçmişte hinkal ikramı yayginken, günümüzde kalabalık nedeniyle daha pratik yemekler tercih edilmektedir” (K2). “Gelen misafirler bazen kete getirir” (K5).

### **Bayramlarda Yemek Kültürü**

“Bayram sofraları hem dini hem kültürel olarak zengindir. Kurban ve Ramazan bayramlarında etli yemekler, salatalar (örneğin Rusların “olivye” salatası), tatlılar ve ev yapımı kompostolar sofralarda yer alır” (K5).



**Resim 3.** Ahıska Düğünü (2025)  
(Yazarlar tarafından çekilmiştir).



**Resim 4.** Ahıska Düğünü (2025).  
(Yazarlar tarafından çekilmiştir).

### **Cenazelerde Yemek Kültürü**

Cenaze evlerinde yemek sade tutulur. Yemek çeşitliği gösterilmez, genellikle peynir, ekmek, çay ve sade çorba sunulur (K1, K2, K6). Cenazenin ardından 7.gün, 40.gün ve bazı yerlerde her Perşembe Kuran okunur ve bu günlerde kuran çorbası, helva hazırlanır (K1, K4, K6, K11). Ayrıca cenaze günü komşular cenaze evine yemek getirir, cenaze sahiplerinin yemek yapmaması için (K1-K2, K9, K12).

### **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Yemek kültürü, bir toplumun tarihsel geçmişi, sosyal yapısı ve inanç sistemiyle şekillenen, kuşaktan kuşağa aktarılan önemli bir kültürel mirastır. Ahıska Türkleri' nin yemek kültürü ise hem tarihsel göç deneyimlerinin hem de çok kültürlü etkileşimlerin bir yansımasıdır. Bu çalışmada, Ahıska mutfağının özellikleri araştırılmıştır. Araştırma bulguları, Ahıska Türkleri' nin göç ve sürgün süreçlerine rağmen geleneksel yemek kültürlerini büyük oranda koruduklarını göstermiştir.

Ahıska Türkleri' nin yemek kültürüne dair bulgular, literatürdeki diğer çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, “Türkiye’de yaşayan Ahıska Türkleri’ nin Yemek Kültürü” başlıklı çalışmada da geleneksel yemeklerin kuşaktan kuşağa aktarılan kültürel miraslar olduğunu ve bu yolla kültürel sürekliliğin sağlandığı vurgulanmıştır (Seçim ve Kaya, 2019). Yine Selçuk Üniversitesi tarafından hazırlanan “Kazakistan’da Yaşayan Ahıska Türkleri’ nin Folkloru” başlıklı çalışmada da yemek kültürü, halk edebiyatı ile birlikte kültürel kimliğin yapıtaşlarından biri olarak ele alınmaktadır. Ahıska mutfağının sadece bir yemek alışkanlığı değil, aynı zamanda bir kimlik inşa aracı olarak işlev gördüğü vurgulanmıştır (Uludağ, 2018).

Ahıska Türkleri' nin yaşadıkları farklı coğrafyalarda yemek kültürüne yönelik bazı yerel etkilenmeler söz konusu olsa da(örneğin, Kazak ve Kırgız mutfaklarının etkisi), geleneksel tariflerin temel unsurların korunmuş olması, kültürel seçicilik ve adaptasyon yeteneğini göstermektedir. Örneğin, haçapur gibi yemekler, Gürcü, Ermeni ya da Kafkas kültürleriyle etkileşim içinde şekillenmiş olsa da, “Ahıska tuzuyla yoğrulmuş” tarifler, bu yemeklerin özgünleşmesini sağlamıştır (K2, K4, K6). Yemeklerin hazırlanma, sunulma ve



## Ahıska Türkleri’ nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

tüketilme biçimi, sadece damak tadına değil, aynı zamanda aile yapısına, dini inançlara ve sosyal yapıya dair değerleri de içinde barındırmaktadır.

Ancak yemek kültürü, yalnızca geleneksel tariflerin aktarımı değil; aynı zamanda içinde yaşanılan çevreyle etkileşimidir. Sürgün edilen Ahıska Türkleri, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan gibi ülkelerde çevre halkın yemek kültüründen etkilenmiş, aynı zamanda kendi yemeklerini de bu coğrafyalara taşımıştır. Örneğin Özbek pilavı gibi yerel yemekler zamanla Ahıska sofralarına da girmiştir (Nasirova, 2024). Bu durum, kültürel adaptasyon ve dönüşüm doğal bir süreci olarak değerlendirilmektedir.

Diğer yandan, diaspora toplulukları için yemek sadece biyolojik bir ihtiyaç değil, aynı zamanda “hafıza taşıyıcı”dır. Yani geçmişin acı hatıraları, sürgün ve özlem gibi duygular, yemekler aracılığıyla canlı tutulur (Faigov, 2020). Yemeklerin Ahıska Türkleri için kültürel belleği diri tutmada merkezi bir rol oynadığını vurgular. Misafirlik kültürü, düğün yemekleri, cenaze sonrası sunulan ikramlar gibi pratikler bu belleğin yaşanmasını sağlar.

Bu noktada temel tartışma, Ahıska yemek kültürünün “otantik biçimiyle” mi korunması gerektiği, yoksa bugünün koşullarına uyarlanarak mı yaşatılması gerektiği sorusudur. Bazı araştırmacılar, otantikliği korumanın kültürel kimlik açısından önemli olduğunu belirtirken (Yılmaz, 2015), bazıları ise kültürün değişimle var olabileceğini savunur (Faigov, 2020). Bu nedenle, yemek kültürünü sabit bir kalıp değil; yaşayan, dönüşen ve zenginleşen bir yapı olarak görmek gerekir.

Sonuç olarak, Ahıska yemek kültürü hem tarihsel hem kültürel bağlamda çok katmanlı bir yapıdadır. Geçmişin izlerini taşıyan yemekler, aynı zamanda geleceğe tutulan bir aynadır. Bu kültürel mirasın korunması, sadece gastronomik bir mesele değil, aynı zamanda sosyokültürel bir sorumluluktur.

## KAYNAKÇA

- Akkieva, S. (2019). *Этнокультурное развитие турок-месхетинцев (ахыска) в Кабардино-Балкарии 1969-2019 гг. Культура и цивилизация, том 9, №3А.*
- Aydınğün, A., Harding, Ç., Hoover M., Kuznetsov, I., ve Swerdlow, S. (2006). *Meskhethian Turks - an introduction to their history, culture and resettlement experiences.* Washington: Center of Applied Linguistics, Culture Profile.

- Beşerli, H. (2011). Türk kültüründe güç, iktidar, itaat ve sadakatin yemek sembolizmi esasında değerlendirilmesi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 58, 139-141.
- Deveci, B. (2022). *Kültür ve yemek kültürü. Yemek Kültür ve Toplum içinde*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Faigov, O. (2020). Ahıska Türklerinde din, kültür, kimlik ve iletişim. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(2), ss.1136–1157.
- Gençer, B. (2022). *Türkiye’de yaşayan Ahıska Türklerinin halk müziği kültürünün incelenmesi (Posof, Şenkaya, Şavşat, Yusufeli, Oltu Örneği)* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzeloğlu, C. (2017). *Kazakistan’da Çimkent bölgesinde sürgünde yaşayan Ahıska Türklerinin kültür çatısı: Doğum, düğün, ölüm adetleri* (Yüksek Lisans Tezi). Ardahan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ardahan.
- Hacılı, A. (2014). *Ahıskalı Türklerin medeniyeti*. Uluslararası Ahıskalı Türklerin Hukuki ve Sosyal Sorunları Sempozyumu, Giresun, s.467-470.
- Keleş, E. (2020). *Türkiye’deki Ahıskalı Türklerin sosyal ve kültürel yaşamları* (Yüksek Lisans Tezi). Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilecik.
- Kocaalan, M. (2017). *Ahıska Türklerine ait yemek kültürünün füzyon mutfağa etkilerinin araştırılması*. Uluslararası Ahıska Türkleri Sempozyumu, 1, s.511-518.
- Köksal, A. (2007). *Bişkek’te yaşayan Ahıska Türklerinin folklorik değerleri ve oyun müzikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bişkek.
- Kütükçü, A. (2005). Uluslararası hukuk çerçevesinde Ahıska Türkleri ’nin anavatanlarına dönüş sorunu. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 272.
- Mammadov, R. (2014). *Sürgünde yaşayan Ahıskalı Türklerin kültürel direnişi*. Uluslararası Ahıskalı Türklerin Hukuki ve Sosyal Sorunları Sempozyumu, s.391-403.
- Nasirova, A. (2024). *Azerbaycan’da yaşayan Ahıska Türklerinin etno-kültürel özellikleri: Kuba ve Hacmaz bölgesi örneğinde*. *Academic Journal of History and Idea*, 11(5), 3035–3044.
- Nirun, N. ve Özönder, M. (1990). *Türk sosyo-kültür yapısı içinde âdetler, örfler, görenekler, gelenekler, millî kültür unsurlarımız üzerinde genel görüşler*. Ankara: AKM Yayıncılık.
- Sağır, A. (2012). Bir yemek sosyolojisi denemesi örneği olarak Tokat mutfağı. *Turkish Studies*, 4, 2675-2695.
- Seçim, Y. ve Kaya, M. (2019). Türkiye’de yaşayan Ahıska Türklerinin yemek kültürü. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 1631-1647.
- Şen, Ü. ve Delice, F. (2014). Ahıska Türklerinin müzik kültürlerine yönelik bir araştırma. *Turkish Studies*, 1851.

## Ahıska Türkleri’ nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

- Talas, M. (2005). Tarihi Süreçte Türk beslenme kültürü ve Mehmet Eröz’e göre Türk yemekleri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, s.273- 283.
- Uludağ, H. (2018). Kazakistan’da yaşayan Ahıska Türkleri’ nin folkloru (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- URL-1 (2025). Ahıska Türkleri’ nin Milli Mutfak Kültürü. Erişim tarihi: 08.02.2025, Erişim adresi: <https://9lib.net/article/turklerinin-mill-i-kulturu-surgunde-yasayan-ahıska-turklerinin-folklor.6qm335wy>.
- URL-2 (2025). Feşrun, Pinterest, Erişim tarihi: 15.05.2025, Erişim Adresi: <https://i.pinimg.com/736x/eb/b5/bb/ebb5bb8b7e825072f1b966b1a103b921.jpg>.
- Yenal, N. (1996). Bir araştırma alanı olarak yeme-içmenin tarihi ve sosyolojisi. *Toplum ve Bilim*, 71, ss.195-227.

### Etik Beyan

“Ahıska Türkleri’ nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya; birinci yazar %70 ve ikinci yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

### Çatışma Beyanı

Araştırmalarla ilgili yazarların diğer kişi ya da kurumlarla yaşanabilecek çıkar çatışması yoktur.

### EXTENDED ABSTRACT

Culture and food are interrelated concepts that nourish one another and are often referenced in relation to each other when defined independently. The diversification and specialization of food culture are significantly influenced by a combination of ecological environment, religious beliefs, cultural heritage, social and ethnic differences, levels of education, and collective cultural legacy, all of which merge with individual tastes and preferences. This study aims to examine the food culture of the

Ahıska Turks living in the city of Bishkek, as well as the development of this culture within its social, cultural, and historical context.

The Ahıska Turks (also known as Meskhetian Turks) are an ethnic group historically settled in the Meskheta and Javakheti regions of Georgia. The Ahıska Turks are of Central Asian origin and possess their own language, culture, and way of life. Historical research indicates that the Turkish population in the area dates back to pre-Christian times. The Ahıska Turks, a people of Caucasian origin, possess a unique culture that they have carried from the past to the present—one inherited from their ancestors and first nurtured in their original homeland, Ahıska. Today, they continue to preserve this culture in the places to which they were exiled. Within the societies they now live in, they are recognized by their 'Turkish' identity and stand out for their strong attachment to their cultural heritage. The Ahıska Turks have managed to maintain their way of life without losing their cultural identity in the various regions where they have lived. They have passed down cultural elements such as traditional cuisine, clothing styles, and handicrafts from generation to generation.

The food culture of the Ahıska Turks is a unique heritage rich in regional and cultural diversity, shaped by historical processes and ethnic interactions. However, there are only a limited number of studies that have examined Ahıska cuisine in depth and investigated the current status and preservation of this culture. This thesis aims to address an important gap both regionally and globally by focusing on the food culture of the Ahıska Turks. Preserving and promoting the culinary culture of the Ahıska Turks is of great importance not only as a gastronomic value but also as an element of cultural identity, emphasizing the need to safeguard and transmit it to future generations. The population of this study consists of Ahıska Turks living in the city of Bishkek who possess knowledge and experience regarding traditional Ahıska food culture. The population includes individuals familiar with the Ahıska Turkish cuisine and actively maintaining this culture. The sample of this study comprises a group of seven individuals selected through purposive sampling, representing different age groups, genders, and socio-demographic characteristics.

Both documentary review and semi-structured interview techniques were used to collect data in this study. In the first phase, a literature review was conducted on the historical migration processes, cultural structures, and culinary traditions of the Ahıska Turks by examining books, articles, theses, and various academic sources. As part of the fieldwork, semi-structured interviews were conducted with individuals living in Bishkek who possess knowledge about the food culture of the Ahıska Turks. During the interviews, participants were asked questions about traditional dishes unique to the Ahıska Turks, the preparation of these dishes, the ingredients used, the role of these foods on special occasions (such as Ramadan Feast, weddings, circumcision ceremonies, funerals), their significance in rituals, and the understanding of hospitality. Data were collected using audio recording devices, and the interviews were later transcribed. The qualitative data obtained from participants’ narratives were analyzed using content analysis to identify meaningful themes and findings. The collected data were analyzed using content analysis. The data obtained from the interviews were categorized into themes and examined under main headings such as the food culture of the Ahıska Turks, meals on special occasions, rituals, and hospitality. The data were interpreted based on the participants’ experiences and opinions, revealing how the food culture of the Ahıska Turks has been shaped and sustained from the past to the present.

In Ahıska cuisine, pastries and dough-based dishes are particularly prominent. Foods such as hinkal, mantı, katmer, kete, khachapuri, and harsho are among the main delicacies typically prepared for ceremonies and special occasions. The Ahıska Turks have not forgotten their national culinary culture and have preserved this cultural heritage up to the present day. The special dishes of Ahıska cuisine require great care both in their preparation and presentation. Hinkal and mantı are among the most important and beloved dishes in Ahıska cuisine. The main ingredients used in the dishes are dough, meat, yogurt, cheese, and dairy products. The majority of the interviewees emphasized that yogurt and cheese are always present on the Ahıska Turks’ table, and these two products are an indispensable part of their daily meals. Pastry dishes hold an important place in the food culture.

Hospitality lies at the core of the food culture. Preparing the table in the best possible way and serving the finest dishes for guests is regarded as a reflection of the home's value. "The best of everything is offered to the guest. Whatever is available at home, priority is given to the guest; it is the family's responsibility to ensure the guest leaves satisfied." In Ahıska Turks' weddings, food holds an important place both as a means of celebration and social sharing. Wedding meals typically include soup, pilaf, mantı, kuurdak, and Uzbek pilaf. "Uzbek pilaf is simplified in the Ahıska style and prepared without spices."

The findings regarding the food culture of the Ahıska Turks align with other studies in the literature. For example, a study titled "The Food Culture of Ahıska Turks Living in Turkey" emphasizes that traditional dishes are cultural heritages passed down from generation to generation, thus ensuring cultural continuity. Similarly, the study "Folklore of Ahıska Turks Living in Kyrgyzstan," prepared by Selçuk University, addresses food culture alongside folk literature as one of the building blocks of cultural identity. It highlights that Ahıska cuisine functions not only as a dietary habit but also as a tool for identity construction.



# Programlama Öğretimi İçin Pedagojik Yaklaşımlar: Kırgızistan Örneği<sup>1</sup>

Gülнора GULAMOVA<sup>2</sup>

Mehmet Arif ÖZERBAŞ<sup>3</sup>

## Öz

Bu çalışmanın amacı, Kırgız eğitim sistemindeki pedagojik yaklaşımlar incelemiştir. Çalışmada doküman analizi modeli kullanılmıştır. Örneklem olarak Kırgızistan'da eğitim alanında son beş yıldaki çalışmalar dahil edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Davranışçı, Bilişsel ve Sosyal Öğrenme Kuramları gibi pedagojik temellerin programlama öğretiminde nasıl uygulandığı açıklanmıştır. Ayrıca, öğrenci merkezli ve teknoloji destekli yaklaşımların, özellikle problem tabanlı ve proje temelli öğrenmenin önemine vurgu yapılmıştır. Eğitimde dijital dönüşümün önündeki altyapı eksiklikleri, kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki eşitsizlikler gibi engeller değerlendirilmiş ve bu sorunları çözmek için güçlü ve sürdürülebilir uluslararası iş birliklerinden yararlanılması gerektiği söylenebilir. Elde edilen sonuçlar dikkate alındığında; Kırgızistan'da kırsal bölgelerdeki okullara internet erişimi,

## Atif için: / Please Cite As:

Gulamova, G., & Özerbaş, M.A. (2025). Programlama öğretimi için pedagojik yaklaşımlar: Kırgızistan örneği. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 6(1), 96-114.

Geliş Tarihi / Received Date: 30.05.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 20.06.2025

<sup>1</sup> Bu makale, 5. Uluslararası Türk Medeniyeti Kongresi'nde (Bişkek, 2025) sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi. gulamovagulnurao@gmail.com



ORCID: 0009-0007-4540-8471

<sup>3</sup> Prof. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimler Bölümü, Bişkek, mehmet.ozerbash@manas.edu.kg & Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, ozerbash@gazi.edu.tr



ORCID: 0000-0002-1612-9349

## Programlama Öğretimi İçin Pedagojik Yaklaşımlar: Kırgızistan Örneği

bilgisayarlar ve diğer dijital araçların sağlanması için altyapı yatırımları artırılması, öğrenci merkezli yaklaşımların teşviki, eğitimde dijitalleşmeyi ve pedagojik temelli yaklaşımları destekleyecek ulusal politikalar geliştirilmesi ve dijital eğitim araçlarına erişimi kolaylaştırmak için devlet destekli projeler oluşturulmalı ve kırsal bölgelerdeki öğrenci ve öğretmenlere öncelik verilmesi eğitim politikalarının etkinliği açısından Kırgız eğitimi için yararlı olacağı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Pedagoji, Programlama eğitimi, Teknoloji destekli öğrenme, Dijital dönüşüm.

## Pedagogical Approaches to Programming Education: The Case of Kyrgyzstan

### Abstract

The aim of this study is to examine the pedagogical approaches in the Kyrgyz education system. The document analysis model was used in the study. As an example, the studies in the field of education in Kyrgyzstan in the last five years have been included. According to the findings obtained, it is explained how pedagogical foundations such as Behavioral, Cognitive and Social Learning Theories are applied in programming teaching. In addition, emphasis was placed on the importance of student-centered and technology-supported approaches, especially problem-based and project-based learning. Obstacles such as infrastructure deficiencies, inequalities between rural and urban regions in front of digital transformation in education have been evaluated, and it can be said that strong and sustainable international cooperation should be used to decipher these problems. When the results obtained are taken into account; In Kyrgyzstan, increasing infrastructure investments to provide Internet access, computers and other digital tools to schools in rural areas, promoting student-centered approaches, developing national policies to support digitalization and pedagogical-based approaches in education, and creating government-funded projects to facilitate access to digital educational tools, and prioritizing students and teachers in rural areas should be beneficial for Kyrgyz education in terms of the effectiveness of educational policies.

**Key Words:** Pedagogy, Programming education, Technology-enhanced learning, Digital transformation.

## GİRİŞ

Teknolojinin hızla gelişimi, 21. yüzyılın en belirgin özelliklerinden biridir ve bu durum bireylerin günlük yaşamından iş yapma biçimlerine, eğitimden sağlık hizmetlerine kadar geniş bir alanda köklü değişikliklere yol açmıştır. Özellikle dijitalleşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte bireylerin dijital beceriler geliştirmesi,



sadece kişisel gelişim için değil, aynı zamanda ulusal ve uluslararası rekabet gücünün artırılması için de hayati önem taşımaktadır (Hattie ve Timperley, 2007). Bu bağlamda, programlama eğitimi, bireylerin analitik düşünme, problem çözme ve yenilikçi çözümler üretme yeteneklerini geliştiren temel bir araç olarak öne çıkmaktadır (Papert, 1980; Vygotsky, 1978). Bu makalenin amacı Kırgızistan’da programlama eğitiminin etkili pedagojik yaklaşımlarla geliştirilmesini sağlayarak bireylerin dijital dönüşümüne katkıda bulunmaktır. Bu kapsamda, programlama eğitimin tanımından başlayarak, programlama eğitiminin etkili pedagojik yaklaşımları, programlama eğitiminin önemi, Kırgızistan’ın eğitim sistemi ve dijital dönüşümü, gibi konular ele alınacaktır. Ayrıca, programlama eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri de tartışılacaktır.

- Programlama eğitimi ve pedagoji: eğitimin teorik temelleri
- Programlama eğitiminde etkili pedagojik yaklaşımlar ve uygulamaları
- Programlama eğitiminin önemi
- Kırgızistan’ın eğitim sistemi ve dijital dönüşüm
- Eğitimde karşılaşılan engeller

Programlama, modern teknolojiyi işler hale getiren bir dil ve beceri olmasının yanı sıra, bireylerin yaratıcı düşünme ve sistematik problem çözme yetkinliklerini geliştiren çok yönlü bir eğitim aracı olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde, mobil cihazlardan akıllı ev sistemlerine, e-ticaret platformlarından sağlık uygulamalarına kadar kullanılan pek çok teknolojik çözüm, programlama becerilerinin bir sonucu olarak hayatımızda yer almaktadır. Bununla birlikte, programlama sadece teknik bir beceri değil, aynı zamanda bireylerin dijital dünyaya adapte olmalarını sağlayan, onları iş gücü piyasasında daha rekabetçi hale getiren stratejik bir yetkinlik olarak kabul edilmektedir (Resnick vd., 2009). Programlama eğitimi, bireylerin dijital dönüşüm sürecine katkıda bulunmalarını sağlamanın yanı sıra, onların eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve disiplinler arası iş birliği becerilerini de geliştirmektedir. Ancak bu süreç, yalnızca teknik bilgi aktarımına odaklanmak yerine, pedagojik yaklaşımlarla desteklenmelidir. Öğretmen rehberliğinde yapılandırılmış bir öğrenme ortamı, bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklerken, onları 21. yüzyılın gereksinimlerine uygun bir şekilde yetiştirme fırsatı sunar (Piaget, 1952; Bandura, 1977). Kırgızistan gibi

## Programlama Öğretimi İçin Pedagojik Yaklaşımlar: Kırgızistan Örneği

genç nüfusun yoğun olduğu, ancak dijital altyapının gelişim aşamasında bulunduğu ülkelerde programlama eğitiminin stratejik bir öneme sahip olduğu açıktır. Dijital dönüşüm sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, yalnızca bireylerin dijital beceriler kazanmasına değil, aynı zamanda ülkenin bilgi ekonomisine geçiş sürecini hızlandırmasına da katkıda bulunacaktır. Ancak, bu süreçte bir dizi zorluk göze çarpmaktadır. Kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki eğitim altyapısı farklılıkları, dijital araçlara erişimdeki eşitsizlikler ve öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerindeki eksiklikler, programlama eğitiminin etkinliğini sınırlandıran başlıca faktörler arasında yer almaktadır (UNICEF, 2022; Kyrgyz Republic National Statistics Committee, 2021).

Bu bağlamda, programlama eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için pedagojik yaklaşımların önemi artmaktadır. Davranışçı, bilişsel ve sosyal öğrenme kuramları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen ve daha etkili hale getiren teorik temeller sunmaktadır (Skinner, 1938; Piaget, 1952; Bandura, 1977). Örneğin, davranışçı öğrenme kuramı, programlama eğitimi sırasında ödüllendirme ve tekrara dayalı bir öğrenme süreci ile temel becerilerin kazanılmasını desteklerken; bilişsel öğrenme kuramı, bireylerin yeni bilgileri daha önceki bilgilerle ilişkilendirerek öğrenmelerini sağlamaktadır. Benzer şekilde sosyal öğrenme kuramı, akran öğrenimi ve iş birliği temelli yaklaşımlar aracılığıyla öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmektedir. Kırgızistan’da programlama eğitimi bağlamında, öğrenci merkezli yaklaşımlar, problem tabanlı öğrenme ve proje temelli öğretim yöntemleri gibi uygulamalar, öğrencilerin yalnızca teknik bilgi kazanmasını değil, aynı zamanda bu bilgiyi günlük hayatta kullanabilecekleri şekilde yapılandırmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte, dijital araçların ve görsel programlama platformlarının eğitimde kullanılması, başlangıç seviyesindeki öğrenciler için öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve erişilebilir hale getirmektedir (Resnick vd., 2009). Ancak bu tür yaklaşımların başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin pedagojik becerilerinin geliştirilmesi, dijital altyapının güçlendirilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerekmektedir. Kırgızistan’da programlama eğitiminin etkili pedagojik yöntemlerle geliştirilmesi, dijital dönüşüm sürecine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar, problem tabanlı öğrenme ve proje temelli öğretim yöntemleri ön planda tutularak, öğretmenlerin pedagojik becerilerinin artırılması, dijital alt yapının iyileştirilmesi ve bölgesel

eşitsizliklerin giderilmesi üzerinde durulmaktadır. Çalışmanın amacı, Kırgızistan eğitim sisteminin programlama öğretimi için pedagojik yaklaşımları incelemektir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman inceleme modeli, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2021).

### Evren – Örneklem

Bu araştırmada, büyük veri ve eğitim programlarıyla ilgili alan yazında yer alan akademik makaleler, kitaplar, raporlar ve diğer yazılı dokümanlar incelenmiştir. Araştırma kapsamında seçilen bu kaynaklar, büyük verinin eğitimde program geliştirme süreçlerine etkilerini değerlendirmek için temel bilgi kaynağı olarak kullanılmıştır. Örneklem, konuyla doğrudan ilişkili ve güncel çalışmalardan oluşmaktadır. Çalışmada, son beş yılda yayınlanmış ve büyük veri ile eğitim programları arasındaki ilişkiyi inceleyen kaynaklar öncelikli olarak ele alınmıştır. Kaynakların seçiminde, alanında uzman yazarların çalışmalarına ve güncel bilgiler içeren yayınlara öncelik verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında Kırgızistan'daki programlama öğretimine ilişkin pedagojik yaklaşımlar belirlenmiş ve temel kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Devamında bu yaklaşımların eğitim uygulamalarındaki yeri incelenmiş özellikle öğrenci merkezli yöntemlerin dijital araçların ve öğretmen yeterliliklerinin programlama eğitimi üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Bulgular doğrultusunda, programlama öğretiminin daha etkili hale gelmesi için altyapı iyileştirmeleri, öğretmen eğitimi ve pedagojik temelli yöntemlerin yaygınlaştırılmasına yönelik öneriler sunulmuştur. Bu çalışma, Kırgızistan'da programlama eğitiminin mevcut durumunu anlamaya ve eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

### BULGULAR

Programlama eğitimi, bireylerin problem çözme ve analitik düşünme becerilerini geliştiren önemli bir alandır ve modern eğitimde giderek daha fazla yer edinmektedir. Davranışçı, bilişsel ve sosyal öğrenme kuramları gibi pedagojik yaklaşımlar, programlama eğitiminde sıklıkla kullanılmaktadır. Davranışçı yaklaşım tekrar ve ödüllendirmeye odaklanırken (Skinner, 1938), bilişsel kuram öğrencilerin mevcut bilgilerini yeni bilgilerle ilişkilendirmesini destekler (Piaget, 1952). Sosyal öğrenme kuramı ise iş birliği ve akran öğrenimini teşvik eder (Bandura, 1977). Problem tabanlı ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri, özellikle Scratch gibi görsel araçlarla birleştiğinde, başlangıç seviyesindeki öğrenciler için öğrenmeyi daha erişilebilir hale getirir (Resnick vd., 2009). Ancak, Kırgızistan’da dijital altyapı ve eğitim fırsatları açısından ciddi eşitsizlikler bulunmaktadır. Kentsel bölgelerde teknolojiye erişim daha yaygınken, kırsal alanlarda bu imkanlar sınırlıdır (UNICEF, 2022). Öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerinin yetersizliği de modern öğretim yöntemlerinin uygulanmasını zorlaştırmaktadır (Kırgızistan Eğitim Bakanlığı, 2023). Bu sorunların çözümü için öğretmen eğitimlerinin artırılması, dijital altyapının güçlendirilmesi ve öğrenci merkezli yöntemlerin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Programlama, donanım ve yazılım arasındaki bağlantıyı kuran bir süreçtir. Bu nedenle, bir donanımın davranışını belirlemek ve kontrol etmek, problem çözme, mantık yürütme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel beceriler gerektirir (Monroy-Hernandez ve Resnick, 2008; Shin vd., 2013; Akpınar ve Altun, 2014). Ancak, programlamanın temel yapı taşları olan algoritmalar, koşullu ifadeler, döngüler, fonksiyonlar ve diziler gibi kavramların öğrenilmesi ve geliştirilmesi zorlu bir süreç olarak kabul edilmektedir (Fesakis ve Serafeim, 2009). Bu zorluğun nedenleri arasında öğrencilerin programlamaya karşı olumsuz tutumları (Hongwarittorn ve Krairit, 2010; Başer, 2013), programlama kavramlarının soyut ve karmaşık yapısı (Esteves ve Mendes, 2004; Ozoran vd., 2012) ve yabancı dil kullanımı (Arabacıoğlu vd., 2007) gibi faktörler gösterilmektedir.

Araştırmalar, programlama eğitiminde karşılaşılan sorunları ve çözüm yollarını incelemiştir. Örneğin, Bayman ve Mayer (1983), yeni başlayanların programlama diline özgü kavramları anlamakta güçlük çektiklerini belirtmiştir. Pea ve Kurland (1984) ise bu zorlukların, planlama ve tasarım becerilerindeki

eksikliklerden kaynaklandığını vurgulamıştır. Du Boulay (1986), programlama öğrenmedeki zorlukları dört ana başlık altında incelemiştir: programlamanın amacını ve problemi anlama (orientation), programlama dilinin sözdizimini kavrama (notion), standart programlama yapılarını anlama (structure) ve program yazmak için gerekli ileri düzey becerilere sahip olma (pragmatics). Linn ve Clancy (1992), öğrencilerin program yazarken mantıksal çıkarımlar yapmak yerine sadece kod yazmaya odaklandıklarını tespit etmiştir. Byrne ve Lyons (2001) ise bu zorlukların geleneksel öğretim yöntemlerinden kaynaklandığını, çünkü bu yöntemlerin kuralların ezberlenmesine dayandığını savunmuştur. Benzer şekilde, Esteves ve Mendes (2004) de bu durumu destekleyen bulgular sunmuştur. Lahtinen vd. (2005), üniversite öğrencileri ve öğretmenlerle yaptıkları bir araştırmada, öğrencilerin programlama yapısını anlama ve belirli bir görevi yerine getirecek programı tasarlama konusunda zorlandıklarını ortaya koymuştur. Kırgız eğitim sistemindeki genel yaklaşımları şu şekilde söylenebilir; Öğrenci merkezli yaklaşımlar, bireylerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlar. Özellikle problem tabanlı öğrenme (PBL) gibi yöntemler, öğrencilere gerçek hayata yönelik problemleri çözme fırsatı sunar. Bu yöntem, öğrencilerin programlama bilgilerini uygulamalı bir şekilde geliştirmelerine olanak tanır. Örneğin, bir mobil uygulama geliştirme projesi, öğrencilerin hem teknik hem de yaratıcı becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Teknoloji Destekli Eğitim; Programlama öğretiminde teknolojinin entegrasyonu, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve öğrenme sürecini kolaylaştırır. Görsel programlama araçları (örneğin, Scratch, Blockly) ve çevrimiçi platformlar (Code.org, Codecademy) özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için etkili araçlardır. Oyun tabanlı öğrenme de öğrencilerin ilgisini çeken bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Öğrenciler, kod yazma süreçlerini oyunlaştırılmış bir ortamda deneyimlerken eğlenerek öğrenirler (Abuzer Akgün 2014).

Yapılandırmacı Yaklaşımlar; Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecini kendi deneyimleri üzerinden inşa etmelerine odaklanır. Programlama eğitimi, öğrencilerin yaratıcı projeler geliştirmesine olanak tanıyan bir araçtır. Örneğin, bir öğrenciye kişisel bir web sitesi tasarlama görevi verildiğinde, bu görev öğrencinin programlama bilgilerini pekiştirmesi için bir fırsat sunar. Seymour Papert'in yapılandırmacılık anlayışı, programlama öğretiminde bu tür uygulamaları destekler (Eda Erdem ve Özcan Demirel 2002). Öğretmen

## Programlama Öğretimi İçin Pedagojik Yaklaşımlar: Kırgızistan Örneği

Rehberliği ve Geri Bildirim; Öğretmenlerin rehberlik rolü, etkili bir öğrenme ortamı için hayati öneme sahiptir. Öğrencilere yalnızca bilgi aktarmak değil, onların gelişimini izlemek ve eksikliklerini gidermelerine yardımcı olmak gereklidir. Sürekli ve yapılandırılmış geri bildirim, öğrencilerin hatalarını düzeltmelerine ve ilerleme kaydetmelerine olanak tanır (Metin Kırbaç 2017). Programlama eğitimi, günümüzün dijital çağında bireylerin problem çözme, analitik düşünme ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır (Emina Sadikoviç 2019).

Bu durum, Kırgızistan gibi gelişmekte olan ülkelerde de giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Erken yaşta programlama eğitimi, çocukların algoritmik düşünme becerilerini artırarak üst düzey düşünme yeteneklerini desteklemekte ve dijital dünyada başarılı bireyler olmalarını sağlamaktadır. Kırgızistan’da son yıllarda dijital dönüşüm süreçlerinin hızlanmasıyla birlikte, programlama eğitiminin önemi daha belirgin hale gelmiştir. Teknoloji altyapısının geliştirilmesi ve dijital okuryazarlığın artırılması yönünde adımlar atılmış, bu kapsamda okullarda bilgi teknolojileri eğitimi güçlendirilmiştir. Bununla birlikte, kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki eğitim olanakları farklılıkları, programlama eğitiminin etkin bir şekilde yaygınlaştırılmasında önemli bir engel teşkil etmektedir. Programlama, yalnızca yazılım geliştirme alanında değil, mühendislik, bilim, sağlık ve tarım gibi çeşitli disiplinlerde de uygulama alanı bulmaktadır. Bu nedenle, Kırgızistan’da programlama eğitimi, bireylerin dijital okuryazarlık seviyelerini artırarak, onları teknolojiye dayalı iş gücü piyasasında daha rekabetçi hale getirmektedir. Aynı zamanda, programlama eğitimi, öğrencilerin mantıksal düşünme ve sistematik problem çözme becerilerini geliştirerek, onların akademik başarılarına ve inovasyon yeteneklerine katkıda bulunmaktadır. Kırgızistan’da programlama eğitimi üzerine yapılan araştırmalar sınırlı olmakla birlikte, bu eğitimin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Özellikle, proje temelli öğrenme yaklaşımlarıyla desteklenen programlama eğitiminin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını geliştirdiği ve problem çözme becerilerini artırdığı belirtilmektedir. Bu çerçevede, eğitim sisteminde programlama öğretimine daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir.

## 1. Kırgızistan'ın Eğitim Sistemi ve Dijital Dönüşüm

Eskiden olduğu gibi eğitimin herkes için ulaşılabilir olmasının sağlanması; Eğitimin kalitesinin ve etkililiğinin yükseltilmesi; Eğitim sisteminin finanse edilmesinde doğan eksikliklerin giderilmesi; Çok çocuklu aile ve parçalanmış aile çocuklarının, kimsesiz çocukların ve özürlü, problemlı çocukların eğitim alması için sosyal desteğin sağlanması; Serbest ekonomi şartlarında, okuyanların sosyal haklarının korunması ve bunun sağlanması için normatif yapının gelişmesi; Serbest ekonomi şartlarına uygun olarak bölgesel ve meslekî ilgilerine göre eğitimin gelişmesi için normatif yasaların çıkarılması ve sorunlara çözüm aranması; Az gelirli ailelerin çocuklarının devlet standartlarına uygun ücretsiz eğitim almasının sağlanması kitap ve ders araçlarının ücretsiz verilmesi veya indirimden yararlanması, harç, okul üniformalarında, ulaşımda indirim sağlanması; Eğitimin yaygınlaşması için çaba gösterilmesi (Bilim Programı, 1996) öngörülmüştür. Kırgızistan Eğitim sistemi, ülkede 16 Aralık 1992 yılında kabul edilen Eğitim Hakkında Kanunda eğitim hakkı, eğitimciler, eğitim kurumları, eğitim yönetimi, eğitim finansmanı gibi konular ele alınmıştır. Bu yasanın 10. maddesine göre, Kırgız eğitim sistemi, Devlet Eğitim standardı ve müfredat programları farklı kademelerde ilgili amaçlara göre uygulanmaktadır; Çeşitli eğitim basamakları, (Okul öncesi eğitim, İlköğretim, Tam olmayan orta öğretim; Tam orta öğretim, Yükseköğretim) her basamak için farklı bir teşkilâtlandırma (müdürlükleri) oluşturulmuştur ve her basamak farklı yönetim organizasyonu biçiminde örgütlenmiştir.

Ancak, özellikle kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki eğitim olanakları farklılıkları, eğitimde eşitlik ve kalite konularında zorluklar yaratmaktadır.

## 2. Kırsal ve Kentsel Bölgelerde Altyapı Farklılıkları

Kırgızistan'da kırsal bölgeler, kentsel bölgelere kıyasla önemli ölçüde daha düşük eğitim altyapısına sahiptir. Kentsel alanlarda, özellikle başkent Bişkek'te, teknolojik altyapı genellikle daha gelişmiş olup okullarda bilgisayarlar, internet erişimi ve diğer dijital eğitim araçları mevcuttur. Buna karşın kırsal bölgelerde, çoğu okulda teknolojik araçlar sınırlıdır ve öğrencilerin internet erişimi de daha kısıtlıdır. Son beş yıl içinde yapılan çeşitli araştırmalar ve resmi raporlar, kırsal okullarda dijital araçların eksikliğinin eğitim kalitesini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Kyrgyzstan National Statistics Committee, 2020). Ayrıca, kırsal okullarda öğretmenlerin dijital

## Programlama Öğretimi İçin Pedagojik Yaklaşımlar: Kırgızistan Örneği

eğitim materyallerine erişimi genellikle yok denecek kadar azdır, bu da öğretim sürecinde ciddi aksaklıklar yaratmaktadır.

### 3. Pedagojik Yaklaşımlar ve Eğitim Yöntemleri

Kırsal ve kentsel bölgelerde programlama eğitiminin pedagojik yaklaşımları arasındaki farklar da önemli bir farklılık göstermektedir. Kentsel okullarda öğretmenler, genellikle daha eğitilmiş ve pedagojik açıdan daha donanımlıdır. Kentsel okullarda öğretim, öğrenci merkezli yaklaşımlara ve teknoloji destekli eğitim yöntemlerine dayalı olarak daha etkili bir şekilde uygulanmaktadır. Bu okullarda, programlama dillerine olan talep yüksek olup, öğrenciler Scratch, Python, JavaScript gibi popüler dillerde eğitim alabilmektedirler.

Kırsal bölgelerde ise öğretmenler genellikle daha geleneksel ve öğretmen merkezli yöntemleri kullanmaktadırlar. Programlama eğitimi genellikle sınırlı kaynaklarla verilmektedir ve öğretmenlerin bu alandaki pedagojik becerileri de daha düşük seviyededir. Bunun sonucunda, kırsal bölgelerdeki öğrenciler, dijital beceriler ve programlama konusunda daha az fırsat bulmaktadırlar. 2020 yılı itibarıyla yapılan bir araştırmaya göre, kırsal kesimdeki öğretmenlerin yaklaşık %60'ı programlama eğitimi konusunda herhangi bir özel eğitim almamıştır (Kyrgyz Educational Center, 2020).

### 4. Kırsal ve Kentsel Öğrenciler Arasında Erişim Farklılıkları

Kırgızistan'daki öğrenciler arasında dijital eşitsizlik, programlama eğitimine erişimde büyük bir engel teşkil etmektedir. Kentsel bölgelerdeki öğrenciler, internete kolay erişim ve daha iyi bilgisayar donanımları sayesinde programlama eğitimi alırken, kırsal bölgelerdeki öğrenciler, sınırlı internet erişimi ve eski bilgisayar donanımları nedeniyle bu fırsatlardan mahrum kalmaktadır. Kırgızistan hükümeti son yıllarda dijital uçurumu azaltmak için çeşitli projeler başlatmış olsa da (Örneğin, "Kırgızistan 2020 Dijitalleşme Projesi"), bu projelerin kırsal bölgelerde yeterince etkili olamadığı ve uygulamanın genellikle büyük şehirlerle sınırlı kaldığı görülmektedir.

### 5. Eğitimde Dijital Dönüşümün Zorlukları ve Fırsatlar

Kırgızistan'da eğitimde dijital dönüşüm, özellikle kırsal alanlarda önemli zorluklarla karşı karşıyadır. Kırsal okulların çoğunda, teknolojiye dayalı eğitim materyalleri ve bilgisayar donanımı eksikliği önemli bir engel oluştururken,



öğretmenlerin dijital öğretim yöntemlerini kullanma konusunda yetersizlikleri de bu dönüşümü zorluyor. Ancak, son yıllarda bu konuda atılan adımlar umut vericidir. Dijital dönüşüm, Kırgızistan'ın eğitim sisteminde önemli bir odak noktası haline gelmiştir. 2019-2023 yıllarını kapsayan “Sanarip Kırgızistan Milli Programı” ile dijitalleşme süreci hızlandırılmıştır. Bu program kapsamında, eğitim yönetimi bilgi sistemlerinin otomasyonu ve dijital altyapının geliştirilmesi hedeflenmiştir. COVID-19 pandemisi sırasında, Kırgızistan'daki öğrenciler çevrimiçi platformlar, ulusal TV kanalları ve mobil uygulamalar aracılığıyla uzaktan eğitime erişim sağlamıştır. Bu süreçte, yaklaşık 1.180.330 ilkokul ve ortaokul öğrencisi uzaktan öğrenme araçlarıyla eğitimine devam etmiştir. UNICEF, Kırgızistan'ı uzaktan eğitime erişimde önemli ilerleme kaydeden ülkeler arasında göstermiştir. Ayrıca, Avrupa Birliği, Kırgızistan'ın dijital dönüşüm çabalarına destek olmak amacıyla 3 milyon avro hibe sağlamıştır. Bu destek, dijital altyapının güçlendirilmesi ve eğitimde dijitalleşme süreçlerinin hızlandırılması için kullanılmaktadır.

## **6. Son Beş Yılda, Kırgızistan Eğitim Sistemi Aşağıdaki Gelişmelere bakıldığında;**

BT okulları ve eğitim merkezlerinin sayısındaki artış: 2020 yılında Kırgızistan'da yaklaşık 50 BT kulübü ve merkezi faaliyet gösteriyordu. 2024 yılına gelindiğinde, Eğitim Bakanlığı'nın girişimleri ve uluslararası kuruluşlarla iş birliği sayesinde bu sayı 120'ye yükseldi. Programlama eğitimi gören öğrenci sayısındaki artış: Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2019 yılında lise öğrencilerinin sadece %10'u programlama eğitimi alıyordu. 2023 yılında bu oran %35'e çıktı. Öğretmenlerin mesleki gelişimi: 2020 ile 2024 yılları arasında, USAID ve UNICEF gibi uluslararası programların desteğiyle 5.000'den fazla öğretmen dijital teknolojiler ve programlama konularında mesleki gelişim kurslarına katıldı. Dijital platformların entegrasyonu: 2020 yılında okulların yaklaşık %20'si programlama eğitimi için dijital kaynaklar kullanıyordu. 2024 yılına gelindiğinde, bu oran %60'a ulaştı.

## **7. Eğitimde Karşılaşılan Engeller**

### **1. Eğitim Erişimi ve Altyapı Sorunları**

Gelişmekte olan ülkelerde, eğitim sistemine erişim hala önemli bir sorundur. Kırgızistan gibi ülkelerde kırsal bölgelerde yaşayan bireylerin eğitim

## Programlama Öğretimi İçin Pedagojik Yaklaşımlar: Kırgızistan Örneği

olanakları, şehir merkezlerine kıyasla çok daha sınırlıdır. Okulların altyapı eksiklikleri, öğretmen sayısının yetersizliği ve okul binalarının fiziksel durumları, öğrencilerin eğitimine olumsuz etki yapmaktadır. Ayrıca, internet erişimi ve dijital araçların eksikliği, dijital eğitim ve programlama eğitimi gibi çağdaş eğitim yöntemlerinin uygulanmasını engellemektedir.

### 2. Eğitimde Kalite Sorunları

Eğitimde kalite, yalnızca öğretmenlerin yeterliliğiyle değil, aynı zamanda eğitim içeriklerinin ve öğretim yöntemlerinin etkinliğiyle de ilgilidir. Eğitimde kaliteyi artırmak, öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi ve öğrencilere daha etkili öğretim tekniklerinin sunulması gerektirir. Ancak, bazı bölgelerde öğretmenlerin pedagojik becerileri ve teknoloji kullanma yeterlilikleri yetersizdir. Bu durum, eğitimde kaliteyi düşürmekte ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Funda Nayır 2013).

### 3. Sosyoekonomik ve Kültürel Engeller

Sosyoekonomik faktörler, öğrencilerin eğitimdeki başarılarını doğrudan etkileyebilir. Düşük gelirli aileler, çocuklarını okulda tutmakta zorlanabilir veya çocuklarına yeterli eğitim materyali sağlayamayabilirler. Ayrıca, bazı kültürel engeller de eğitimde başarıyı zorlaştırabilir. Eğitimde eşitlik sağlanması, cinsiyet ayrımcılığının ortadan kaldırılması ve kültürel çeşitliliğin kabul edilmesi, daha kapsayıcı bir eğitim sistemi için önemlidir.

### 4. Teknolojik ve Dijital Dönüşüm Zorlukları

Teknolojinin eğitimde kullanımı, öğrenme süreçlerini hızlandırabilir ve çeşitlendirebilir. Ancak, birçok gelişmekte olan ülkede dijital altyapı yetersizliği, öğretmenlerin dijital okuryazarlık eksiklikleri ve internetin sınırlı erişilebilirliği, eğitimde dijital dönüşümün önündeki en büyük engellerden biridir. Ayrıca, dijital araçların eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlere yönelik yeterli eğitimlerin verilmesi gerekir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, Kırgızistan'da programlama eğitiminin pedagojik yaklaşımlar bağlamında mevcut durumunu ve gelişim olanaklarını incelemiştir. Programlama eğitimi, yalnızca teknik becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı

kalmayıp bireylerin analitik düşünme, problem çözme ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ancak bu süreçte pedagojinin rolü, bireylerin bilişsel ve duygusal gelişimlerini destekleyen, öğrenme sürecini daha etkili hale getiren bir temel olarak ön plana çıkmaktadır. Pedagojik yaklaşımlar, eğitimde hem öğretmenlerin rehberlik becerilerini geliştirmek hem de öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek için kritik bir öneme sahiptir. Davranışçı, bilişsel ve sosyal öğrenme kuramlarının programlama eğitimiyle entegrasyonu, öğrencilere hem teknik hem de bilişsel anlamda güçlü bir temel sunmaktadır. Bu bağlamda, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımlar gibi pedagojik yöntemlerin uygulanması, eğitimin kalitesini artırarak bireylerin dijital dünyaya uyum sağlamasına olanak tanıyacaktır. Kırgızistan'da kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki altyapı farklılıkları ve öğretmen yeterliliklerindeki eşitsizlikler, programlama eğitiminin yaygınlaştırılmasında önemli engeller oluştururken, pedagojik temellere dayalı eğitim modellerinin geliştirilmesi bu engellerin aşılmasında önemli bir rol oynayabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, dijital okuryazarlık düzeylerinin artırılması ve öğrenci merkezli yöntemlerin teşvik edilmesi, pedagojik etkilerin güçlendirilmesi için kritik adımlardır.

Kırgızistan'da programlama eğitiminin başarısı, büyük ölçüde ulusal eğitim politikalarının sahada nasıl hayata geçirildiğine ve Eğitim Bakanlığı'nın stratejik yönlendirmelerine bağlıdır. Her ne kadar son yıllarda dijitalleşmeyi desteklemek amacıyla çeşitli projeler başlatılmış olsa da (Kırgızistan Eğitim Bakanlığı, 2023), kırsal ve kentsel alanlar arasındaki teknolojik altyapı farkı, bu çabaların etkisini sınırlamaktadır. Özellikle öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi ve öğretim programlarının güncellenmesi konusunda daha sistematik ve kapsayıcı uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bakanlığın attığı somut adımlar arasında, programlama eğitiminin yaygınlaştırılması amacıyla "Bilgisayar Bilimi" dersinin müfredata dâhil edilmesi yer almaktadır. Ancak, bu dersin içeriği çoğu zaman yüzeysel kalmakta; modern öğretim yöntemlerini uygulayacak donanıma sahip olmayan öğretmenlerle yürütülmektedir (Sadıkoviç, 2022). Bu noktada, öğretmenlere yönelik sürekli hizmet içi eğitimlerin artırılması ve okulların dijital donanımlarla desteklenmesi, eğitimin kalitesini doğrudan iyileştirecektir. Bakanlığın, dijital eğitimde başarılı ülkelerle (örneğin, Finlandiya, Güney Kore) iş birliği kurarak iyi uygulamaları ülke eğitim sistemine adapte etmesi, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki altyapı sorunlarının

## Programlama Öğretimi İçin Pedagojik Yaklaşımlar: Kırgızistan Örneği

çözümüne katkı sağlayabilir. Bu tür iş birlikleri kapsamında, mobil laboratuvarlar, uzaktan eğitim platformları ve dijital kaynaklara erişimi kolaylaştıran uygulamalar, eşitsizliklerin azaltılmasında etkili olacaktır.

### Öneriler

#### 1. Pedagojik Eğitim ve Öğretmen Gelişimi:

- Öğretmenlere yönelik düzenli pedagojik eğitim programları oluşturulmalı ve dijital becerilerin kazandırılmasına yönelik sürekli mesleki gelişim desteklenmelidir (Darling-Hammond, 2017).
- Öğretmenlerin öğrenci merkezli, yapılandırmacı ve teknoloji destekli öğretim yöntemlerini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak için özel eğitimler verilmelidir (Hattie, 2009).

#### 2. Eğitimde Dijitalleşmenin Yaygınlaştırılması:

- Kırsal bölgelerdeki okullara internet erişimi, bilgisayarlar ve diğer dijital araçların sağlanması için altyapı yatırımları artırılmalıdır.
- Eğitimde kullanılan dijital kaynaklar, ulusal müfredata uygun ve erişilebilir şekilde tasarlanmalıdır (OECD, 2015).

#### 3. Öğrenci Merkezli Yaklaşımların Teşviki:

- Problem tabanlı öğrenme ve proje temelli çalışmalar gibi öğrenci merkezli yöntemler müfredata entegre edilerek öğrencilerin programlama becerilerini gerçek dünya problemlerine uygulamaları sağlanmalıdır.
- Oyunlaştırma ve görsel programlama araçları gibi yenilikçi yöntemler, başlangıç seviyesindeki öğrencilerin motivasyonunu artırmak için kullanılabilir (Bonk, 2015).

#### 4. Uluslararası İşbirlikleri ve İyi Uygulama Örnekleri:

- Uluslararası iyi uygulamalardan faydalanarak, Kırgızistan'ın yerel ihtiyaçlarına uygun pedagojik modeller geliştirilmelidir.
- Eğitimde dijital dönüşüm projelerinde uluslararası kuruluşların desteği artırılmalı ve yeni iş birlikleri kurulmalıdır (UNESCO, 2020).

#### 5. Eğitim Politikalarının Yeniden Şekillendirilmesi:

- Eğitimde dijitalleşmeyi ve pedagojik temelli yaklaşımları destekleyecek ulusal politikalar geliştirilmelidir.

- Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki altyapı ve kalite farklılıklarını azaltmayı hedefleyen projeler uygulanmalıdır (World Bank, 2019).

#### 6. Erişim ve Katılımın Artırılması:

- Dijital eğitim araçlarına erişimi kolaylaştırmak için devlet destekli projeler oluşturulmalı ve kırsal bölgelerdeki öğrenci ve öğretmenlere öncelik verilmelidir.

- Sosyoekonomik zorluklarla mücadele eden öğrencilerin programlama eğitimi alabilmesi için burs ve destek programları hayata geçirilmelidir (Selwyn, 2012). Bu öneriler, Kırgızistan'ın eğitim sisteminin daha etkin hale gelmesine ve bireylerin dijital çağın gereksinimlerine uyum sağlamasına katkı sunacaktır.

### KAYNAKÇA

- Abuzer, A. (2014). Teknoloji destekli öğretimin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48).
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Barrows, H. S. ve Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer Publishing Company.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sau Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Çam, E. (2019). *Robotik destekli programlama eğitiminin problem çözme becerisi, akademik başarı ve motivasyona etkisi* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Cengiz, B. (2017) Kırgızistan: Tarih-toplum-ekonomi-siyaset, Kırgızistan eğitim sisteminin temel özellikleri. *Kırgızistan El Kitapları*, 94(7). 544-545.
- Erdem, E. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Ergaziev, B. ve Toktobaeva, A. (2021). 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında programlama eğitiminin rolü. *Uluslararası Eğitim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 45-60.

## Programlama Öğretimi İçin Pedagojik Yaklaşımlar: Kırgızistan Örneği

- Hattie, J. ve Timperley, H. (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hosseini, M. (2018). Proje temelli öğrenme yaklaşımlarının programlama eğitimindeki rolü. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*.
- Karaağaçlı, M. ve Mahiroğlu, A. (2005). Yapılandırmacı öğretim açısından teknoloji eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 47-63.
- Kırbaç, M. (2017). Eğitim sisteminde geri bildirim ile ilgili öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4-17.
- Kırgızistan Eğitim Bakanlığı (2023). *Bilgi Teknolojileri ve Programlama Eğitimi Raporu*.
- Kyrgyz Republic National Statistics Committee (2021). *Education Statistics Report*.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- OECD (2018). *Teaching and learning in rural schools: Teacher competencies and educational quality*. OECD Publishing.
- OECD (2021). *Education and digital transformation in developing countries*. OECD Publishing.
- Özalp, M. ve Kaymakçı, S. (2022). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında geri bildirim üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin analizi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Harvard University Press.
- Piaget, J. (1972). *The Principles of Genetic Epistemology*.
- Polat, F. (2011). Bağımsızlık sonrası Kırgızistan eğitim politikaları ve uygulamaları üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,
- Resnick, M., Maloney, J. ve Monroy-Hernández, A. (2009). Scratch: Programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.
- Sadıkoviç, E. (2019). Kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilerin okul başarısındaki farklılıkları ve kişilik özelliklerinin analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 173-184.
- Saygıner, Ş. ve Tüzün, H. (2017). Programlama eğitiminde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, İnönü Üniversitesi, 24, 27.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. Century Psycholog.
- Tuncer, M. (2009). Proje tabanlı öğrenme ile problem tabanlı öğrenme fark ve benzerlikleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(2), 395-409.
- Türkçapar, H. (2011). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*.

- UNICEF Kırgızistan (2022). Eğitimde Dijitalleşme: Kırgızistan'daki Fırsatlar ve Zorluklar.
- UNESCO (2020). *Education and socioeconomic barriers in developing countries*. UNESCO.
- Ünal, E. ve Çakır, H. (2016). İşbirlikli teknolojilerle desteklenen yapılandırmacı öğrenme ortamının akademik uğraşıya etkisi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 5(1),13-18.
- Vural, M. ve Çavuş, Ş. (2017). Elektronik girişimcilik ve Kırgızistan'da uygulanma olanakları. *Akademik Bakış Dergisi*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yalçın, E. ve Tanrıseven, I. (2012). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Eğitime İlişkin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık. *Journal Of Teory And Praktice Education*, 2(2), 113-118.

### **Etik Beyan**

“Programlama Öğretimi İçin Pedagojik Yaklaşımlar: Kırgızistan Örneği” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmaya; yazarların katkı oranları eşittir.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmalarla ilgili yazarların diğer kişi ya da kurumlarla yaşanabilecek çıkar çatışması yoktur.

### **EXTENDED ABSTRACT**

The rapid advancement of technology is one of the most prominent characteristics of the 21st century, leading to profound changes in a wide range of areas—from individuals' daily lives to ways of doing business, and from education to healthcare services. Especially with the widespread adoption of digitalization, the development of digital skills by individuals has

become vitally important not only for personal growth but also for enhancing national and international competitiveness. In this context, programming education stands out as a fundamental tool that enhances individuals' abilities in analytical thinking, problem-solving, and generating innovative solutions.

Programming is defined not only as a language and skill that makes modern technology functional, but also as a versatile educational tool that enhances individuals' creative thinking and systematic problem-solving abilities. Today, many technological solutions—from mobile devices to smart home systems, from e-commerce platforms to healthcare applications—have become part of our lives as a result of programming skills. Moreover, programming is not merely a technical skill; it is also regarded as a strategic competence that enables individuals to adapt to the digital world and makes them more competitive in the labor market. In this context, the importance of pedagogical approaches is increasing for the effective implementation of programming education. Behaviorist, cognitive, and social learning theories provide theoretical foundations that support and enhance students' learning processes. In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. The document analysis model is defined as the process of obtaining, reviewing, questioning, and analyzing various documents that are considered primary or secondary sources comprising the data set of the research.

In this study, academic articles, books, reports, and other written documents related to big data and educational programs in the literature were examined. The selected sources within the scope of the research were used as the primary information base to evaluate the impact of big data on curriculum development processes in education. The sample consists of recent and directly relevant studies on the subject. Priority was given to sources published in the last five years that explore the relationship between big data and educational programs. In selecting the sources, particular attention was paid to works by experts in the field and publications containing up-to-date information.

The data obtained in the study were evaluated using the descriptive analysis method. In the initial phase of the research, pedagogical approaches



related to programming instruction in Kyrgyzstan were identified, and the basic theoretical framework was established. Subsequently, the role of these approaches in educational practices was examined, with a particular focus on the impact of student-centered methods, digital tools, and teacher competencies on programming education. Based on the findings, recommendations were made to enhance the effectiveness of programming instruction, including infrastructure improvements, teacher training, and the promotion of pedagogically grounded methods.

The success of programming education in Kyrgyzstan largely depends on how national education policies are implemented in practice and on the strategic guidance of the Ministry of Education. Although various projects have been launched in recent years to support digitalization, the technological infrastructure gap between rural and urban areas limits the effectiveness of these efforts. In particular, there is a need for more systematic and inclusive practices to enhance teachers' professional competencies and to update the curriculum. Among the concrete steps taken by the Ministry is the inclusion of the "Computer Science" course in the curriculum to promote programming education. However, the content of this course often remains superficial and is delivered by teachers who lack the necessary skills to apply modern teaching methods. At this point, increasing the frequency of in-service training for teachers and equipping schools with digital tools will directly improve the quality of education. Collaborating with countries that have demonstrated success in digital education—such as Finland and South Korea—can help the Ministry adapt best practices to the national education system and contribute to solving infrastructure challenges, especially in disadvantaged regions. Within the scope of such collaborations, initiatives like mobile laboratories, remote learning platforms, and tools that improve access to digital resources will be effective in reducing inequalities.

Within the scope of the research, recommendations were developed in the following areas: pedagogical training and teacher development, promotion of digitalization in education, encouragement of student-centered approaches, international collaborations and best practice examples, reshaping of education policies, and increasing access and participation.



# Identity Traces from Pamir to Anatolia: Migration and Cultural Interaction in the Turkic World

Guldana NURMUKHAMMAD Kyzy<sup>1</sup>, Malika NURLANOVA<sup>2</sup>, Niyazi AYHAN<sup>3</sup>

## Abstract

This study examines the communicative dimensions of migration and processes of cultural identity construction through the case of the Kyrgyz community that migrated from Ulupamir village (Van) to the district of Çubuk in Ankara. Conducted within a qualitative research paradigm, the study employs ethnographic methods, including participant observation and semi-structured interviews. The collected data were analyzed using thematic analysis. The central hypothesis of this research is that cultural identity is not merely a fixed sense of belonging from the past but a dynamic structure

---

## Atif için: / Please Cite As:

Nurmukhammad kyzy, G., Nurlanova, M., & Ayhan, N. (2025). Identity traces from Pamir to Anatolia: Migration and cultural interaction in the Turkic World. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 6(1), 115-137.

Geliş Tarihi / Received Date: 26.05.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 20.06.2025

---

<sup>1</sup> Öğrenci, THS İşletme/Yönetim Meslek Yüksekokulu, Frankfurt. gamankulova56@gmail.com



ORCID: 0009-0001-0352-0322

<sup>2</sup> Öğrenci, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. malikanurlanova@hacettepe.edu.tr



ORCID: 0009-0006-8938-3758

<sup>3</sup> Doç. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, Bışkek. niyazi.ayhan@manas.edu.kg



ORCID: 0000-0002-6839-6422

reconstructed and sustained through communication in the post-migration context. The findings reveal that the Kyrgyz diaspora actively rebuilds its cultural identity through oral culture, symbolic spaces, and everyday practices. Cultural elements such as the komuz (a traditional musical instrument) and the game of aşık are not only traditional forms of entertainment but also serve as key tools in the transmission of collective memory and identity. Public spaces such as parks function as symbolic places where cultural memory is preserved and performed. Thus, this study argues that migration is not only a physical displacement but also a cultural process in which continuity and transformation are renegotiated through communication within diasporic life.

**Key Words:** Cultural identity, Migration, Communication, Diaspora, Kyrgyz community, Oral culture.

### Pamir'den Anadolu'ya Uzanan Kimlik İzleri: Türk Dünyasında Göç ve Kültürel Etkileşim

#### Öz

Bu çalışma, Van'ın Ulupamir köyünden Ankara'nın Çubuk ilçesine göç eden Kırgız topluluğu örneğinden yola çıkarak, diaspora bağlamında göçün iletişimsel boyutunu ve kültürel kimlik inşa süreçlerini incelemektedir. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada etnografik yöntem tercih edilmiş; katılımcı gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışmanın temel hipotezi, kültürel kimliğin sadece geçmişe ait bir aidiyet değil, göç sonrası bağlamda iletişim yoluyla yeniden kurulan ve sürdürülen dinamik bir yapı olduğudur. Bulgular, Kırgız diasporasının kültürel kimliğini; sözlü kültür, simgesel mekânlar ve gündelik pratikler üzerinden yeniden inşa ettiğini ortaya koymaktadır. Komuz ve aşık oyunu gibi kültürel öğeler, yalnızca geleneksel eğlenceler değil, aynı zamanda kolektif belleği taşıyan araçlar olarak kimlik aktarımında merkezi bir rol oynamaktadır. Park gibi kamusal alanlar da, topluluğun hafızasını canlı tutan simgesel mekânlar hâline gelmiştir. Bu bağlamda çalışma, göçün kültürel süreklilik ve dönüşüm süreçlerini; sözlü anlatılar, kültürel pratikler ve iletişimsel etkileşimler üzerinden şekillenen bir kimlik inşası olarak ele almaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Kültürel kimlik, Göç, İletişim, Diaspora, Kırgız topluluğu, Sözlü kültür.

## INTRODUCTION

Migration is not only a geographical relocation; it can also be seen as a communicative process in which identity, belonging, and cultural memory are reproduced. With migration, individuals experience not only physical spatial

displacement but also artistic and social dislocation. In this context, migration leads to identity transformations, new forms of communication, and cultural adaptation strategies at both individual and social levels. While migrant communities adapt to the new social structure they arrive in, they also strive to preserve their cultural values and pass them on to new generations. This entire process is fundamentally realised through communication.

Communication plays a central role in this context, functioning not only as a tool but also as a carrier of culture. For migrant communities, language, oral narratives, music, games, and symbolic spaces are crucial for connecting with the past and creating a sense of collective belonging in new environments. Within this framework, the everyday life practices of migrant communities should not only be seen as individual habits but also as cultural performances that sustain social memory.

Academic studies on Kyrgyz communities who migrated to Turkey and settled in the Ulupamir village of Van's Erciş district mostly focus on themes such as history (Doğan, 2019; Kutlu, 2019), culture (Özer, 2016), language (Kırgız, 2009), identity (Urmanbetova, 2015; Kaplan & Bulut, 2022), and social change (Bapaeva, 2021; Şimşek, 2019). These studies are largely centered on Ulupamir village. There is only one master's thesis (Yayabaşı, 2023) that examines the migration from this village to Yozgat's Yenifakılı district and the socio-cultural integration of the community. However, there is no academic research focused on Kyrgyz people who migrated from Ulupamir to Ankara. This indicates a significant gap in the literature concerning the construction of cultural identity in the context of large urban areas.

This study aims to examine the relationship between cultural identity, social solidarity, and communication practices in the case of the Kyrgyz community that migrated from Van to the Çubuk district of Ankara. The central point of the research is to analyse through which communicative practices and symbolic tools migrant communities in urban settings reproduce their cultural identities. The central hypothesis of this study is that cultural identity in diasporic contexts is not a fixed structure but a dynamic and hybrid process shaped by communicative strategies and everyday cultural practices.

The research was designed using the ethnographic method within the qualitative research paradigm. The researcher resided in the Çubuk district of

Ankara for a while in 2024 and conducted participant observations and semi-structured interviews. The participants were selected from Kyrgyz individuals of various ages and generations, and the collected data were analysed thematically. The researcher's Kyrgyz origin facilitated access to the field and enabled more natural interactions during participant observation.

The findings revealed that kinship-based social solidarity networks, oral traditions, cultural symbols such as the komuz, traditional practices such as the aşık game, and symbolic spaces such as the village park are key communicative elements that ensure cultural continuity during the migration process. Furthermore, the role of language in shaping cultural identity—as both a carrier and a transformative force—was emphasized. It was observed that hybridised linguistic identities have created new forms of belonging, particularly among younger generations.

This article argues that identity in the context of diaspora is not a static construct but a phenomenon that is reconstructed, transformed, and pluralised through everyday life practices. It also seeks to demonstrate that identity reproduction processes emerging through migration are shaped not only by cultural factors but also by communicative strategies.

The study is structured around five main thematic findings: (1) communicative meanings of migration, (2) cultural transmission practices, (3) the relationship between language and identity, (4) symbolic spaces and (5) intergenerational cultural transformation.

### **Communicative Meanings of Migration: Kinship and Social Solidarity Network**

Migration can be defined as a physical change of location and a multidimensional, complex communication process in which individuals reestablish their identities, belonging structures and social relations. In this process, individuals and communities maintain their ties with their old communities and adapt to the new environment. Moving to a new place is never just about geography. It's a profoundly personal shift that makes people revisit their past and figure out how to belong in a new community. Researchers often look at this experience through ideas like social capital, symbolic interactionism, and collective memory to better understand how people adapt and connect.

These concepts provide critical theoretical frameworks for understanding the transformation practices faced by the migrant individual at both individual and social levels. Social capital, one of the concepts used to explain the process, is a public good that facilitates cooperation through trust, norms and networks within the community (Putnam, 1995: 67). Bourdieu stated that social capital is the sum of the social networks that individuals have and the resources they obtain through these networks (Bourdieu, 1986: 248). The focal point of both approaches is that migrant communities adapt to their new environment by accumulating social capital at both individual and collective levels. In this context, social capital is considered a dynamic that enables both the continuity of social relations and the construction of new social networks.

One of the theories used to explain the migration process is symbolic interactionism. According to the theory above, individuals establish their identities and social meanings through interaction with others (Blumer, 1969: 2). For this reason, networks of kinship, kinship, and ethnic solidarity function as necessary symbolic resources in integrating migrants into new social environments. These networks can be considered a support mechanism and social structures where the sense of belonging is reproduced.

Another concept encountered in explaining the migration process is collective memory. In the most general terms, collective memory is how post-migration identity is structured in the spatial and historical field. In this context, collective memory is the structures that enable individuals to remember their past experiences in the social sphere in the new environment (Halbwachs, 1992: 38). In this way; migrant communities can revive symbols, names, places and ceremonies of the past and build collective belonging in the new environment. Anderson's (2006: 6) concept of 'imagined community' points out that this belonging is constructed physically and symbolically. In this context, migration is not only the physical presence of individuals in a new place; it is also a process in which memory, identity and the ordinary meaning world of the community are reshaped.

Economic reasons and the search for solidarity, collective memory and social cohesion within the community shape the migration process. Kaya (2001: 131) emphasises that these communities construct their sense of

belonging, identity and space through geographical borders and within the framework of symbolic, cultural and emotional contexts. Abadan-Unat (2024: 128) states that there is a multidimensional negotiation in identity transfer and adaptation processes, especially in the second generation. These negotiations are shaped in a field of tension that includes both the individual's internal search for identity and external sociocultural expectations.

Solidarity practices of migrant communities develop not only through interpersonal relations but also through associations. While associations ensure cultural continuity within the community, they are also effective in the identity transmission processes of new generations. In this respect, migration can be considered a dynamic social experience that involves the preservation of cultural identity and the reconstruction process in new contexts. In this context, the Ankara Kyrgyz Culture and Social Aid Association, founded in 2022, is not only a structure where practical needs are met but also a carrier of collective memory, a symbolic space where intra-community communication is organised, and a place where cultural belonging is reproduced at the institutional level. Such structures are institutional actors that ensure the continuity of diasporic identity and structure common areas of meaning among community members in post-migration identity formation processes (Vertovec, 2004: 972).

### **Everyday Representations of Cultural Continuity: Komuz, Oral Tradition and Games**

Migrant communities endeavour to preserve and reconstruct their existing identities in new contexts by maintaining the cultural practices they have brought from the past in their new living spaces. In this context, elements embedded in everyday life, such as music, oral narratives, and traditional games, fulfil an important function in terms of the continuity of identity and keeping the community memory alive. In this context, Giddens argues that identity is a narrative of the individual over time (Giddens, 1991: 54).

Hall, on the other hand, underlines that cultural identity is not a fixed and static structure but a constantly reconstructed, variable, and multi-layered narrative (Hall, 1996: 4). Based on Hall's approach, the komuz is more than just a musical instrument; it can be considered the carrier of cultural belonging, the voice of social memory, and the symbolic tool of intergenerational transmission (Stokes, 1994: 5; Turino, 2008: 98).

From the perspective of Kyrgyz communities, it is evident that the komuz is not only a traditional musical instrument. Şener emphasises that the komuz has become a symbol that keeps the collective memory alive in Kyrgyz literature and functions as an emotional and cultural bridge between the past and the future (Şener, 2024: 60).

Similarly, oral narratives are seen as nostalgic elements and cultural carriers through which social norms, values and historical experiences are transmitted orally from generation to generation. Ong emphasises that oral culture can maintain its vitality through memory, performance and community interaction (Ong, 2012: 33). Based on migrant neighbourhoods, Chagel and Gültekin reveal that oral narratives play a decisive role in the organisation of solidarity relations and the consolidation of social belonging (Chagel and Gültekin, 2023: 112). In addition, Yüksel's qualitative study with Kyrgyz immigrant women in Antalya emphasised that oral traditions are used as a critical tool both in maintaining individual identity and in cultural transmission to children (Yüksel, 2022: 34). This situation shows that oral culture is a dynamic structure that not only belongs to the past but also shapes the present.

Another element of identity transmission is children's games. It is possible to see traditional children's games as critical cultural tools where identity transmission is embodied. In particular, games that have been passed down for generations, such as the aşık game, which is one of the games of the Kyrgyz, are not only a means of entertainment; they are also daily practices in which cultural codes, values and behavioural patterns are internalised. According to Eriksen, such games are among the daily cultural activities that play an active role in identity production (Eriksen, 2015: 126). According to the findings of Karakaya and Türkoğlu, traditional games have a profound impact on child development not only pedagogically but also in terms of cultural continuity (Karakaya & Türkoğlu, 2024: 31). These games also have an essential place in Kyrgyz traditional lifestyle. Taşbaş and Maratkızı reveal that Kyrgyz national games reinforce not only physical development but also group consciousness, competition ethics and cultural loyalty in the individual (Taşbaş & Maratkızı, 2010: 225).

However, public spaces are also among the physical expressions of cultural identity in everyday life. Such spaces are not only parks where leisure



time is spent but also symbolic spaces where the collective memory of the community is reproduced, and cultural representation is embodied. When evaluated within Nora's theory of 'memory spaces' (*lieu de mémoire*), such spaces contribute to the continuity of cultural identity as spatial equivalents of individual and collective memory (Nora, 1989: 2).



**Picture 1.** Kyrgyz man from Chubuk playing the komuz

## METHOD

This research was conducted using an ethnographic method within the framework of a qualitative research paradigm. The aim is to examine the social and cultural lifestyles, identity perceptions and cultural transmission practices of the Kyrgyz community who migrated from Van to the Çubuk district of Ankara. In this context, both participant observation and semi-structured interview techniques were used.

The researcher conducted fieldwork in the Çubuk district of Ankara on two separate days in 2024. Social networks and individual relationships within the community provided access to the field. The Kyrgyz origin of the researcher facilitated access to the field and enabled him to establish a natural interaction in the observation environment. Interviews were conducted with first and second-generation Kyrgyz individuals living in Çubuk TOKİ settlement. In-depth interviews were conducted with three people by audio recording, while the other participants were interviewed by taking notes. Attention was paid to diversity by considering the age, gender and generational differences of the participants.

Interviews were conducted with the first and second generations living in the village. There were both women and men among the participants.

| N                  | Gender | Age          |
|--------------------|--------|--------------|
| Participant 1 (P1) | Female | 46 years old |
| Participant 2 (P2) | Female | 62 years old |
| Participant 3 (P3) | Male   | 64 years old |
| Participant 4 (P4) | Male   | 40 years old |
| Participant 5 (P5) | Male   | 35 years old |
| Participant 6 (P6) | Female | 18 years old |

The method mentions the participants whose homes were visited and chatted with. In addition, conclusions were reached based on the participants encountered on the street and observations made while travelling around the village.

During the observations, daily life practices, reflections of traditional culture in the urban environment, social relations, language use, symbolic spaces and cultural activities were noted in detail. The data obtained were analysed thematically and evaluated in the context of artistic communication and identity construction.

## FINDINGS

### **Communicative Meanings of Migration: Kinship and Social Solidarity Network**

The migration process to Çubuk is a spatial relocation and a settlement strategy shaped through a strong social communication network. Most participants expressed their reasons for choosing Çubuk district of Ankara as ‘there were relatives, friends and acquaintances’. This situation shows that the decision to migrate was based on verbal communication, trust relations and a sense of belonging within the community beyond rational economic or political reasons.

When Kyrgyz were asked “Why did you prefer Çubuk for living?”, most of them answered as P5: “We had relatives, friends and acquaintances here”. Therefore, the reason for settling in Çubuk is the presence of relatives. At the same time, they state that they do not have much difficulty in getting used to Ankara and in the adaptation process.

At the same time, this communicative structure facilitates the moment of migration and the adaptation process after migration. Thanks to the command of the Turkish language, the advantage of a small settlement and the existing social environment, the adaptation process to Çubuk was relatively smooth. This indicates that cultural adaptation is realised through linguistic and social interaction forms.

The phenomenon of association has also enabled this solidarity network to gain a formal dimension. Founded in 2022, the Ankara Kyrgyz Culture and Social Aid Association functions not only as an aid organisation but also as a place where identity is reproduced and intra-community communication is organised. Thus, a communication platform has emerged that protects the community's collective memory in the face of the identity dissolution that comes with migration.

### **Cultural Transmission in the City: Oral Tradition, Komuz, Aşık Game**

Despite the changing physical environment with migration, cultural values are transmitted primarily through oral communication, traditional games and musical practices. Kyrgyz living in Çubuk endeavours to create an artistic atmosphere similar to living in a village. This effort is embodied by keeping cultural symbols such as traditional games, collective activities, and komuz alive in daily life.

One of the most striking elements in the participant observations is that the komuz is physically present in every house, and even if it is not played, it is kept as a symbolic identity indicator. Bringing the komuz to the researcher who can play it and requesting performance shows that this instrument is a communication tool that mobilises collective identity within the community. It is also emphasised that the komuz is not only a nostalgic object but also an active cultural value to be passed on to new generations.

Komuz is an item always present in the houses of Kyrgyz living in Çubuk. P1: 'We have two komuz in our house. My son bought it for me, emphasising the komuz. P2, in whose house the researcher was a guest: 'My husband also plays the komuz. A friend of his brought it from Kyrgyzstan' and when asked, "From whom do they learn to play the komuz?" P2 answered: "They learnt it by playing it themselves when they were little". Then, they brought the

komuz and asked the researcher to play it. P3: said, "I learnt to play the komuz myself", and played the komuz. At the same time, they show the videos of their acquaintances who can play the komuz well on the phone and show them to the researcher with admiration and pride.

Similarly, the aşık game is another example of intergenerational cultural communication. Children learn the game by watching their elders; the rules are passed on orally, and the game becomes an integral part of social interaction. The fact that the game is not only a form of entertainment but also an indicator of status within the community and a form of social relationship is evident because it is supported with rewards on special occasions such as military send-offs and birthdays.

These transfer processes are also embodied in a physical space: The park in the village. This park, which is still under construction, will be both a symbolic and functional carrier of cultural communication as an area that includes komuz, aşık game, and Kırgız yurts. This area, which was established with the support of the municipality, enables the cultural heritage that comes with migration to be sustained in the city.



**Picture 2.** *Playing Aşık Game*

### **Between Language and Identity: Hybridising Cultural Identities**

Language, one of the strongest carriers of identity, plays a fundamental role in preserving the cultural belonging of the Kyrgyz community living in

Çubuk. In the interviews, the participants clearly stated that Kyrgyz and Turkish are mixed in daily life; they indicated that they were aware of the language transformation with sentences such as 'Our language has become a mixture of Kyrgyz and Turkish'. This situation points to forming a new hybrid linguistic identity after migration.

Kyrgyz is tried to be kept alive, especially in domestic communication and conversations with family members. However, since the language of education and social life is Turkish, it is understood that the younger generations' contact with the Kyrgyz language is mainly limited to the family environment. The discourse 'We teach our children Kyrgyz first and then Turkish' shows that this effort is carried out with a conscious cultural preservation strategy.

Everyone he met on the street spoke Kyrgyz, and one of them said these words to the researcher: "You come here often, and you speak Kyrgyz with us. Our language has become a mixture of Kyrgyz and Turkish", and they spoke Kyrgyz with the researcher. When the participants were asked this question, they gave answers in this way:

P4: 'At home, we usually speak Kyrgyz, sometimes Turkish. We tell our children about our traditions, and they learn by seeing and experiencing.'

P5: "We teach our children Kyrgyz first and then Turkish".

When the first-generation representatives were asked, "How do young people learn the traditions?" P3 answered: "Usually by participating in these activities, sometimes we tell them". Another female participant said: 'Children have known the traditions since they were little. They speak Kyrgyz, and they learn while they live. Everyone speaks Kyrgyz and knows it themselves; we do not teach them. Children go to places where there is a toy, and they see and know. They learn that it is like this, they learn that it is like this', and says that children learn the traditions by living in the environment where they were born.

The perception of identity has diversified with linguistic hybridisation. The answers to the question 'How do you define yourself?' given to young people born and raised in Turkey indicate the hybrid identity perception. The participants defined themselves as 'Kyrgyz Turk', 'both Turkish and Kyrgyz' or simply 'Turkish but originally Kyrgyz'. This situation shows that identity in

diaspora communities is not static but a relational and transformative structure. The answers given to the question 'Where is your homeland?' such as 'Kyrgyzstan and Turkey', "Ulupamir", and 'Turkey' reveal that spatial belonging has also gained a fragmented structure and that the perception of homeland is shaped by plural and often emotional references with migration.

Although most respondents would like their children to marry a Kyrgyz person, they are open to marriages with different ethnic groups. The only concern at this point is the possibility of loss of cultural and linguistic heritage. This shows that identity is seen as an individual belonging and a heritage carried by collective memory.

### **Landmark Sites: The park in the village and Representation of Ulupamir**

The preservation of identity after migration is maintained not only through daily life practices but also through the construction of symbolic spaces. In this sense, the park in the village, which is being constructed in Çubuk, stands out not only as a social space but also as a physical and cultural representation of Kyrgyz's identity. Three yurts and the aşık game area in the park belong to the past and cultural memories engraved in the space.

Such spaces can be read as an effort to make the identities of communities displaced by migration visible. While the park keeps the cultural memory of the Kyrgyz in Çubuk alive, it also enables them to reproduce their identities in the public sphere thanks to the cooperation with the local administration. This situation shows that the cultural demands of diasporic communities are transformed into spatial expressions by communicating with local governments.

Ulupamir is another symbolic place that lives in this community's mental world. Almost all participants stated that they go to Ulupamir in the summer months to celebrate holidays and important events, such as weddings, which are primarily held in this village. The fact that even the funerals of the deceased are sent to Van shows that Ulupamir has become a nostalgic and sacralised representation of the homeland. At the same time, holiday celebrations, toys, and traditional games in Ulupamir also function as the main grounds for cultural continuity.



**Picture 3.** *The Kitchen of a Family in Çubuk*

Ulupamir village is always talked about in Çubuk. Everywhere you go, they invite you to Ulupamir. P1: 'This place is not like Ulupamir. Come there in summer, it is beautiful. Journalists, researchers, and everyone who is curious come in the summer. They see our traditions, write about them, and take photographs. In Ulupamir, everyone is decorated at festivals and weddings and traditional clothes are worn. They invited the researcher to Ulupamir with the words, "If you come, every family will cook and host you".

In this context, Ulupamir can be considered a place of memory of the past, culture, and belonging for the community. The park in the village is a communicative symbol space to keep this memory alive in the present. Both spaces play a vital role in reconstructing the identity fragmented by migration.

### **Intergenerational Cultural Transmission: Continuity and Transformation in Identity**

Cultural differences observed between generations in post-migration urban life provide important clues about identity transmission and cultural continuity. The research's observations reveal that the relationship between the first generation (immigrant parents) and the second generation (young people born in Turkey) with culture has changed formally.

First-generation individuals are more sensitive to the issue of identity. The elders who learnt that the researcher was Kyrgyz frequently questioned where he was from and which tribe he came from; it was observed that cultural belonging was reinforced through a collective recognition process. On the other hand, the fact that younger generation individuals do not ask

such questions shows that identity is perceived on a more individual and flexible level. This difference points to the weakening of traditional identity transmission mechanisms.

Identity definitions also support this difference. The fact that young people define themselves as 'Kyrgyz Turk', 'both Turkish and Kyrgyz' or only 'Turkish' shows the development of hybridised and contextualised forms of identity. This transformation reflects a process in which traditions are experienced and internalised rather than merely transmitted. As a matter of fact, in the words of the participants, children learn traditions by 'seeing and experiencing' by participating in toys and festivals.

This can be interpreted as a differentiated adaptation model rather than assimilation in the classical sense. Cultural values have not entirely disappeared; however, they have been shaped by the rhythm of urban life and have become more simplified and symbolic. Practical indicators of this transformation are the performance of the komuz rather than playing, the compression of minstrel dances to special occasions, and the organisation of the house in a modern way even though it contains traditional elements.

As a result, intergenerational differences should be read as a transition process in which cultural identity is reshaped in the urban context and modern and traditional are intertwined rather than a silent assimilation.

## **DISCUSSION**

The study's findings reveal that the Kyrgyz community in Çubuk reconstructs its cultural identity through daily life, oral culture and symbolic spaces. In particular, cultural elements such as komuz and aşık game keep the collective memory alive and function as a link between generations. However, it has been observed that this transfer does not take place in absolute continuity but by transforming, simplifying and adapting to the context.

The young generation's self-identification with expressions such as 'Kyrgyz Turk' points to a hybrid and contextual identity that differs from the traditional understanding of belonging. This situation points to an ambiguous area between cultural adaptation and assimilation. Some participants stated that while they speak Kyrgyz only at home, they have completely switched to



Turkish in social life. This shows that hybridisation in identity can sometimes be read as cultural dissolution. This dual situation should be analysed in more depth in future research.

### **LIMITATIONS and FUTURE STUDIES**

The limitations of this study may affect the generalisability of the findings. The study focused only on the Kyrgyz community in the Çubuk district of Ankara, and the sample size was relatively limited. Therefore, the findings cannot be directly generalised to the Kyrgyz communities in Turkey or different cities. In addition, the Kyrgyz identity of the researcher, while providing an advantage in field access, may have created a risk of social desirability bias in the participants' responses in some cases.

Future studies could examine the variability of cultural identity construction by comparing Kyrgyz communities living in different cities. In addition, sociolinguistic or media ethnography-based research analysing the relationship between language use, media consumption and social environment is recommended for a deeper understanding of identity perception, especially among the younger generation.



**Picture 4.** *Residents of the village Chubuk with representative of AKSAA*

## CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

In the case of the Kyrgyz community who migrated from Ulupamir village in Van to the Çubuk district of Ankara, this study has revealed that migration is not only a spatial relocation but also a multi-layered process in which identity, cultural memory and belonging are reproduced through communication. The findings show that migrant individuals reshape their cultural identities through social relations, linguistic interactions, oral culture and symbolic spaces. For migrant communities, communication is a tool and a structure that carries and reconstructs the culture itself. Especially cultural elements such as komuz, aşık game, oral narratives and the park in the village play a critical role in connecting with the past and maintaining a sense of collective belonging.

The kinship-based social solidarity networks observed during the research process shaped the migration decision and the adaptation process to the new environment. Social capital can explain this situation, as trust, norms and networks within the community facilitate individuals to act in solidarity (Bourdieu, 1986; Putnam, 1995). At the same time, considering that individuals construct their identities through social interactions according to the symbolic interactionism approach, it is understood that the migration process leads to an individual and a collective identity transformation (Blumer, 1969). This transformation is realised through the spatial and cultural construction of a new 'space of belonging' through symbols, rituals and narratives in the collective memory (Halbwachs, 1992; Anderson, 2006).

One of the most important findings of the research is that oral culture and traditional practices can survive in the urban environment. Komuz is a musical instrument, the voice of the past, and a symbol that connects generations (Stokes, 1994; Şener, 2024). Traditional children's games, such as minstrel games, are entertainment and social practices through which cultural norms are transmitted (Eriksen, 2015; Karakaya & Türkoğlu, 2024). Especially the park in the village, as a spatial manifestation of these cultural values, both keep the memory of the community alive and give visibility in the public sphere. When this park is evaluated in line with Pierre Nora's concept of 'Vieux de mémoire' (places of memory), it stands out as an area where the past is engraved in space with symbols (Nora, 1989).

The issue of language has a central role in cultural continuity. As seen in the research, a hybrid linguistic structure in which Turkish and Kyrgyz are intertwined has emerged. This situation leads to the development of multiple forms of identity, especially among the younger generations, and is embodied in expressions such as 'Kyrgyz Turk' and 'Turkish but originally Kyrgyz'. As Stuart Hall (1996) emphasises, identity is not static but a continuously reconstructed structure. In this context, it is seen that Kyrgyz youth living in Çubuk have developed multiple belongings based on both Turkey and their origins.

Intergenerational differences are also striking. While the first-generation approaches cultural identity from a more collective and traditional perspective, second-generation individuals define identity more individually and contextualistically. However, this transformation does not mean the loss of cultural values; on the contrary, it is maintained in a manner adapted to the rhythm of modern urban life. Therefore, this transition process can be considered a cultural adaptation process in the classical sense (Giddens, 1991; Hall, 1996).

In this context, some suggestions can be developed. Firstly, it is important to build more cultural spaces in cooperation with local authorities to protect the community's cultural heritage. Linguistic continuity can be ensured by developing bilingual educational materials, especially for children (Baker, 2011). In addition, oral culture can be kept alive through workshops, festivals and cultural events that encourage intergenerational interaction. Finally, it is important to support ethnographic research on migrant communities in cooperation with the state and academia to document and sustain cultural diversity.

### REFERENCES

- Abadan-Unat, N. (2024). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulus ötesi yurttaşlığa*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Anderson, B. (2006). *Hayali cemaatler: Milliyetçiliğin kökenleri ve yayılması* (İ. Savaşır, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- APA Karakaya, M., & Türkoğlu, B. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının geleneksel oyunlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *IZU Journal of Education*, 6(1), 31-52.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.

- Bapaeva, A. (2021). Göç nedeniyle Van Kırgızlarının doğumla ilgili gelenek-göreneklerinde ve çocukluk dönemindeki geçiş törenlerinde oluşan değişimler. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 347-361.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. California: University of California Press.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In Richardson, J. G. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Chagel, M., & Gültekin, A. A. (2023). Mekân ilişkisi bağlamında göçmenlik ve kültürel kodlar: İstanbul örneği. *Göç Dergisi*, 10(1), 119-143.
- Doğan, M. (2019). *Kırgız Türklerinin Ulupamir'e göçü* (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Nevşehir.
- Eriksen, T. H. (2015). *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology* (4th ed.). Pluto Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory* (Trans. L. Coser). Chicago: University of Chicago Press.
- Hall, S. (1996). *Who Needs Identity?* In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). Sage.
- Kaplan, T., & Bulut, M. (2022). Kırgız korucuların kimlik bileşenleri. *Turkish Studies - Social*, 17(5), 827-840.
- Kaya, A. (2001). *Constructing diasporas: Turkish Hip-Hop Youth in Berlin*. Trancipt Verlag.
- Kırgız, A. (2009). *Van Ulupamir Kırgız ağzı üzerine derleme çalışması* (İnceleme- Metin-Sözlük). Marmara Üniversitesi. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. Türk Dili Bilim Dalı. İstanbul.
- Kutlu, K. (2019). *Kırgız Lider Rahmankul Kutlu ve Van Kırgızlarının tarihi ve kültürü* (Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nora, P. (1989). Between memory and history: Les lieux de mémoire. *Representations*, (26), 7-24.
- Ong, W. J. (2012). *Orality and literacy: The technologizing of the word* (30th anniversary ed.). Routledge.
- Özer, M. (2016). Ulupamir Kırgızlarında evlilikle ilgili gelenekler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 870-889.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.

- Stokes, M. (1994). *Ethnicity, identity and music: The musical construction of place*. Berg Publishers.
- Şener, A. (2024). Kırgız edebiyatında bellek ögesi olarak komuz (kopuz). *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 17(45), 47-69.
- Şimşek, A. (2019). *Ulupamir Kırgızlarında kuşaklar arası sosyo-kültürel değişim* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sosyoloji Anabilim Dalı, Erzurum.
- Taşbaş, E., & Maratkızı, A. (2010). Kırgız ulusal oyunları. *Acta Turcica Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 2(1), 221-243.
- Turino, T. (2008). *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.
- Urmanbetova, Z. (2015). *Ulupamir Köyü Kırgız topluluğunun etnik sınırlarını ve kimliklerini oluşturmada göç sürecinin rolü*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antropoloji Anabilim Dalı. Ankara.
- Vertovec, S. (2004). Migrant transnationalism and modes of transformation. *International Migration Review*, 38(3), 970-1001.
- Yayabaşı, M. (2023). *Ulupamir Köyü Kırgızlarının yenifakılı ilçesine göç süreci ve sosyo-kültürel yaşama uyumları* (Yüksek Lisans Tezi). Kapadokya Üniversitesi, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Nevşehir.
- Yüksel, M. (2022). Antalya’da yaşayan Kırgızistanlı göçmen kadınların gündelik hayat içerisinde oluşturduğu strateji ve taktikler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(1), 19-42.

### Etik Beyan

“IdentityTraces from Pamir to Anatolia: Migration and Cultural Interaction in the Turkic World” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Tüm araştırmacılar eşit katkı sağlamıştır.1. yazar yüzde %33,3 2. Yazar yüzde %33,3 3. Yazar yüzde %33,3

### Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Teşekkür

Bu çalışmanın saha alanını oluşturan Ankara'nın Çubuk ilçesinde yaşayan Kırgızlara özellikle minnettarız. Saha araştırması süresince bilgi ve deneyimlerini bizlerle paylaşan, samimiyetle katkı sunmaya çalışan katılımcılara ve yerel halka içten teşekkür ederiz. Verdikleri destek, çalışmamızın sağlıklı bir şekilde yürütülmesine önemli katkı sağlamıştır.

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Bu çalışma, göç olgusunu yalnızca fiziksel bir yer değişikliği değil, aynı zamanda kimlik, aidiyet ve kültürel belleğin yeniden üretildiği çok katmanlı bir iletişim süreci olarak ele almaktadır. Van'ın Ulupamir köyünden Ankara'nın Çubuk ilçesine göç eden Kırgız topluluğu örneğinden hareketle, göçün bireysel ve toplumsal düzeyde yarattığı dönüşümler; kültürel kimlik inşası, kuşaklararası aktarım ve gündelik iletişim pratikleri bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı, diasporik toplulukların kentsel ortamlarda kültürel kimliklerini hangi sembolik araçlar ve iletişim stratejileriyle yeniden yapılandırdığını ortaya koymaktır.

Araştırma, nitel araştırma paradigması kapsamında etnografik yöntemle yürütülmüş; katılımcı gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırmacının Kırgız kökenli olması, sahaya giriş ve toplulukla doğal bir etkileşim kurma sürecinde avantaj sağlamıştır. 2024 yılında Çubuk'ta yapılan saha çalışması, farklı yaş ve kuşaklardan Kırgız bireylerle gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler tematik analizle değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bulguları beş temel tema etrafında yapılandırılmıştır: (1) Göçün iletişimsel anlamları ve sosyal dayanışma ağları, (2) kültürel aktarım pratikleri, (3) dil ve kimlik ilişkisi, (4) simgesel mekânlar ve kültürel temsil, (5) kuşaklararası kültürel süreklilik ve dönüşüm.

İlk tema olan göçün iletişimsel anlamları, bireylerin yalnızca mekânsal değil, aynı zamanda sosyal ve kimliksel bir yeniden konumlanma sürecine girdiklerini göstermektedir. Katılımcıların büyük bölümü, Çubuk'a göç kararlarını akrabalık bağları, tanıdık çevrelerin varlığı ve güven ilişkileri temelinde aldıklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda göç, yalnızca bireysel değil; kolektif bir iletişim ağı

üzerinden şekillenen sosyal bir deneyimdir. Putnam'ın sosyal sermaye yaklaşımı (1995) ve Bourdieu'nün sermaye türleri (1986) göç sürecinde sosyal bağların yeniden üretimindeki işlevi anlamada teorik zemin sunmaktadır. Çubuk'taki Ankara Kırgızları Kültür ve Sosyal Yardımlaşma Derneği, bu sermayeyi kurumsal düzeye taşıyan bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

İkinci tema olan kültürel aktarım pratikleri, komuz, sözlü kültür öğeleri ve geleneksel çocuk oyunları üzerinden şekillenmektedir. Komuz, her evde simgesel bir değer taşıyan, kültürel aidiyetin fiziksel bir temsiline dönüşmüştür. Katılımcıların komuzu araştırmacıya getirmesi ve çalmasını istemesi, bu enstrümanın topluluğun kolektif kimliğini harekete geçiren bir iletişim aracına dönüştüğünü göstermektedir. Aşık oyunu gibi geleneksel oyunlar da hem eğlenceli hem de öğretici nitelikleriyle kimlik aktarımında önemli rol üstlenmektedir. Bu pratiklerin gündelik yaşamda varlığını sürdürmesi, kültürel hafızanın canlı tutulduğuna işaret etmektedir. Hall'in (1996) kültürel kimliğin değişken, çok katmanlı ve sürekli yeniden inşa edilen bir yapı olduğu yönündeki yaklaşımı bu süreci teorik olarak desteklemektedir.

Üçüncü tema olan dil ve kimlik ilişkisi, göç sonrası ortaya çıkan melez dil yapılarının kimlik algısını nasıl dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcılar günlük yaşamda Kırgızca ve Türkçeyi karışık biçimde kullandıklarını, çocuklara ise öncelikle Kırgızca öğretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ancak eğitim dili ve sosyal hayatın Türkçe olması nedeniyle genç kuşağın Kırgızcayla olan ilişkisi daha çok aile içi iletişimle sınırlı kalmaktadır. Gençlerin "hem Türk hem Kırgız" veya "Kırgız Türkü" gibi ifadelerle kendilerini tanımlamaları, kimliğin çoğul, bağlamsal ve hibrit bir yapı kazandığını göstermektedir. Göç süreci yalnızca fiziki değil, aynı zamanda dilsel ve kültürel melezleşmeye yol açmakta; bu da yeni nesillerde aidiyetin yeniden yorumlanmasına neden olmaktadır.

Dördüncü tema olan simgesel mekânlar, kimliğin mekânla kurduğu ilişkiyi somutlaştırmaktadır. Köydeki park yalnızca bir sosyal alan değil, aynı zamanda Kırgız kültürünün şehirdeki temsili için inşa edilen bir semboldür. Parktaki otağ alanı ve aşık oyunu mekânı, topluluğun kültürel hafızasını yaşatmaya yönelik birer temsil araçlarıdır. Diğer yandan, Ulupamir köyü, hala yaz aylarında gidilen, düğün ve cenaze törenlerinin yapıldığı kutsal bir mekân olarak belleklerde yaşamaktadır. Ulupamir'in varlığı, göç eden toplulukların sadece

geçmişe dair nostaljik bir bağı değil, aynı zamanda aktif bir kültürel referans alanı kurduğunu göstermektedir.

Beşinci ve son tema olan kuşaklararası kültürel aktarım, birinci kuşak (göç eden yetişkinler) ile ikinci kuşak (Türkiye’de doğan gençler) arasındaki kimlik algılarındaki değişimi ortaya koymaktadır. İlk kuşak bireylerin kabile kökeni, soy bağı gibi geleneksel sorulara önem verdiği; ikinci kuşak bireylerin ise bu soruları önemsemediği gözlemlenmiştir. Bu durum, geleneksel kimlik biçimlerinin zayıfladığını ve kimliğin bireyselleştiğini göstermektedir. Ancak geleneklerin tamamen yok olmadığı; sadeleştiği, modern yaşamla bütünleştiği ve özel günlerde sembolik olarak sürdürüldüğü görülmektedir. Bu süreç, asimilasyondan ziyade kültürel uyumun farklılaşmış bir formunu temsil etmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma göçün çok boyutlu bir iletişim süreci olduğunu ve kültürel kimliğin bu süreçte yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. Göçle birlikte kültürel değerler tamamen kaybolmamakta, aksine sembolik düzeyde yeniden biçimlenmektedir. Çubuk’taki Kırgız topluluğu örneği, diasporik kimliğin gündelik yaşam, dil, mekân ve kuşaklar üzerinden nasıl yeniden kurulduğuna dair somut bir saha sunmaktadır. Bu bağlamda iletişim, sadece kültürün taşıyıcısı değil; aynı zamanda kimliğin yeniden inşa edildiği temel zemin olarak değerlendirilmektedir.





# Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansıması: Sistematiik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması

Sevim ÜNAL<sup>1</sup>

Mehmet Arif ÖZERBAŞ<sup>2</sup>

## Özet

Bu çalışma, büyük veri analizinin eğitim programlarına etkilerini sistematik olarak incelemek ve meta-analiz yöntemiyle etki büyüklüklerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma kapsamında büyük veri analizinin eğitim programlarının tasarım, uygulama ve değerlendirme süreçlerine etkisinin nicel yöntemlerle incelenmesi hedeflenmiştir. Google Scholar ve Web of Science veri tabanlarında "büyük veri" ve "eğitim programları" anahtar kelimeleri kullanılarak 2014-2024 yılları arasında sistematik bir tarama yürütülmüştür. Dahil etme kriterlerini karşılayan 35 çalışma meta-analize dahil edilmiştir. Comprehensive Meta-Analysis programı kullanılarak Hedge's g etki büyüklükleri hesaplanmış ve heterojenlik analizi yapılmıştır. Meta-analiz sonuçları, büyük veri analizinin eğitim programları üzerinde orta düzeyde olumlu bir etkiye sahip olduğunu

## Atif için: / Please Cite As:

Ünal, S., & Özerbaş, M. A. (2025). Büyük veri analizinin eğitim programlarına yansıması: Sistematiik derleme ve meta-analiz çalışması. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 6(1), 138-167.

Geliş Tarihi / Received Date: 04.06.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 26.06.2025

<sup>1</sup> Dr., Karşıyaka İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İzmir, 2350y06003@manas.edu.kg



ORCID: 0000-0001-5823-6874

<sup>2</sup> Prof. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimler Bölümü, Bişkek, mehmet.ozerbash@manas.edu.kg & Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, ozerbash@gazi.edu.tr



ORCID: 0000-0002-1612-9349

## Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansıması: Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması

ortaya koymuştur. İncelenen çalışmaların 23'ü orta düzeyde ( $0,5 < g \leq 0,8$ ), 12'si düşük düzeyde ( $0,2 \leq g \leq 0,5$ ) etki büyüklüğüne sahiptir. E-öğrenme ve büyük veri entegrasyonu en yüksek etki büyüklüğünü ( $g = 0,75$ ) sergilerken, eğitsel veri madenciliği ( $g = 0,71$ ) ve matematik müfredatı ( $g = 0,67$ ) da yüksek değerler göstermiştir. Sonuç olarak büyük veri analizi, eğitim programlarının geliştirilmesinde önemli fırsatlar sunmaktadır. Özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme ile erken uyarı sistemlerinde etkili olmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Büyük veri analizi, eğitim programları, meta-analiz, eğitim teknolojileri, bireyselleştirilmiş öğrenme

## The Reflection of Big Data Analysis on Educational Programs: A Systematic Review and Meta-Analysis

### Abstract

Big Data Analytics in Educational Programs: A Systematic Review and Meta-Analysis  
This study was conducted to systematically examine the effects of big data analytics on educational programs and to determine effect sizes through meta-analytical methods. The research aimed to quantitatively investigate the impact of big data analytics on the design, implementation, and evaluation processes of educational programs. A systematic review was conducted using the keywords "big data" and "educational programs" in Google Scholar and Web of Science databases for the period between 2014-2024. Thirty-five studies meeting the inclusion criteria were included in the meta-analysis. Hedge's  $g$  effect sizes were calculated using the Comprehensive Meta-Analysis program, and heterogeneity analysis was performed. Meta-analysis results revealed that big data analytics has a moderate positive effect on educational programs. Among the examined studies, 23 demonstrated moderate effect sizes ( $0.5 < g \leq 0.8$ ), while 12 showed small effect sizes ( $0.2 \leq g \leq 0.5$ ). E-learning and big data integration exhibited the highest effect size ( $g = 0.75$ ), while educational data mining ( $g = 0.71$ ) and mathematics curriculum ( $g = 0.67$ ) also showed high values. In conclusion, big data analytics offers significant opportunities for the development of educational programs. It is particularly effective in personalized learning and early warning systems.

**Keywords:** Big data analytics, curriculum, meta-analysis, educational technology, personalized learning.

## GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesi, iletişimin gelişmesi ve veri üretiminin artması yeni bir bilgi çağına başlangıcını işaret etmektedir. İnternetin gelişimi, akıllı telefonların yaygınlaşması, sensör teknolojilerindeki ilerlemeler, dünya çapında büyük veri kümelerinin oluşmasına neden

olmuştur. Bu durum, eski veri yönetim sistemlerinin yetersiz kalmasına ve yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmasına yol açmıştır. Hızlı veri akışını iyi yönetebilen kurumlar, anlık veri analizi yapabilme ve hızlı karar alma konularında önemli avantajlar elde etmektedir (Doğan ve Arslantekin, 2016).

Büyük veri kavramı, son yıllarda popülerlik kazanmakla birlikte, temelleri 1937'de ABD'de Sosyal Güvenlik Yasası'nın ardından başlayan veri işleme çalışmalarına dayanmaktadır. 1989-1990 yılları arasında World Wide Web'in geliştirilmesiyle büyük verinin modern temelleri atılmıştır (Fircan, 2022). Büyük veri, geleneksel yöntemlerle işlenmesi zor veya imkânsız olacak kadar büyük, hızlı, karmaşık olan ve dijital içeriklerden oluşan veri kümelerini ifade etmektedir (Youssef, Guennoun ve Mouftah, 2016). Bu kavramı şekillendiren temel bileşenler bulunmaktadır. Başlangıçta büyük veri, hız (velocity), hacim (volume) ve çeşitlilik (variety) olarak ifade edilen 3V kavramıyla tanımlanmış, daha sonra literatüre gerçeklik (veracity) ve değer (value) eklenerek 5V boyutuna ulaşmıştır (Sağıroğlu ve Terzi, 2013; Aktan, 2018). Bazı çalışmalarda ise geçerlilik (validity), volatilité (volatility), değişkenlik (variability), görselleştirme (visualization), güvenlik açığı (vulnerability) gibi unsurlar da dahil edilerek bu bileşen sayısının ona kadar çıkabileceği belirtilmektedir (Saeed ve Husamaldin, 2021).

Büyük veri analizi, analitik ve tahmine dayalı teknikler sağlayarak daha bilinçli kararların alınmasına yardımcı bir sistem olarak kabul edilmektedir (Rawat ve Yadav, 2021). Essex Üniversitesi'nin ortaya koyduğu büyük veri yaşam döngüsü modeli (Corti, Eynden, Bishop ve Woollard, 2014), veri analizinin önemini vurgulamaktadır. Bu analiz süreci dört ayrı aşamada gerçekleşmektedir: İlk aşama verilerin elde edilmesi, toplanması, depolanması ve saklanması süreçlerini kapsamaktadır (Özçelik ve Aykan, 2020). İkinci aşama olan veri ön işleme, kaliteli verilerin toplanması ve verilerin analiz için hazırlanması sürecini içermektedir (Garcia, Ramirez-Gallego, Luengo, Benitez ve Herrera, 2016). Üçüncü aşama olan veri analizi ve modelleme, verilerdeki gizli bilgilerin ortaya çıkarılması ve modellenme sürecini kapsamaktadır. Dördüncü aşama olan veri görselleştirme ise analiz sonuçlarının değerlendirilmesi ve raporlanması için önemli bir aşamayı oluşturmaktadır (Aktan, 2018).

1990'lardan bu yana yaşadığımız "Bilişim Çağı", bilginin anlamını ve önemini değiştirmiştir. İnternet ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması, bilgiye her yerden ulaşılabilir hale getirmiş, "ağ toplumu" olarak adlandırılan yeni bir

## Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansıması: Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması

toplum yapısı ortaya çıkmıştır. Bu süreçte, başta "Bilgi Çöplüğü" olarak görülen büyük veri yığınları, teknolojinin gelişmesiyle "Büyük Veri" kavramına dönüşmüş, farklı kaynaklardan gelen verilerin anlamlı hale getirilmesi mümkün olmuştur (Çelik, 2018). Eğitim alanındaki bu değişim, "Eğitim 4.0" olarak adlandırılmaktadır. Bu kavram, öğrenme süreçlerinin dijital teknolojilerle bütünleşmesini ifade etmektedir (Bayburt ve Eğin, 2021). Eğitim 4.0, yenilikçi eğitim sistemlerinde geleneksel sınıf ortamından uzaklaşarak, dijital öğrenme platformları, çevrimiçi kaynaklar, sanal gerçeklik gibi yeni teknolojileri ön plana çıkarmaktadır. Bu yeni yaklaşımda, kişiye özel eğitim ve yaşam boyu öğrenme gibi kavramlar önem kazanmıştır (Öztemel, 2018).

Endüstri 4.0 ve Eğitim 4.0 kavramlarının birbirini etkilemesiyle, eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi gerekli hale gelmiştir (Parlak, 2017). Bu bağlamda, interaktif dijital kitaplar, sanal gerçeklik uygulamaları, eğitim videoları ve çevrimiçi sınıflar gibi yeni araçlar, eğitim sisteminin önemli parçaları haline gelmektedir (Demir, 2019). Eğitimde dijitalleşme süreci, veri akışını hızlandırırken, büyük veri kullanımı öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek için önemli değişimlere yol açmıştır. Gelişmiş veri depolama ve işleme teknolojileri, bulut sistemleri, ileri analiz yöntemleri, eğitim alanında daha önce bilinmeyen, değerli bilgilerin üretilmesine olanak sağlamaktadır (Sürer, 2020).

Eğitim bağlamında büyük veri; öğrenci kayıtları, öğrenme yönetim sistemleri logları, sosyal medya etkileşimleri, dijital öğrenme materyalleriyle etkileşimler ve çevrimiçi değerlendirmelerden elde edilen verileri kapsamaktadır (Mingyu, Jianping, Yi ve Cuili, 2017). Eğitim programları; öğretmenleri, öğrencileri, ders süreçlerini, ölçme ve değerlendirme çalışmalarını etkileyen kapsayıcı bir konumdadır. Bu bakımdan büyük veri analizinin eğitim programlarına etkisinin tek bir perspektiften gerçekleşmediği görülmektedir. Günümüzde de güncelliğini koruyan bireyselleştirilmiş öğrenme, erken uyarı sistemleri, program geliştirme-değerlendirme, öğretmen gelişimi-mesleki eğitim ile büyük veriye yönelik zorluklar ve etik kaygılar konuları eğitim programlarına büyük veri analizi etkisinde öne çıkmaktadır. Teknolojik gelişmeler ise eğitim sistemlerini değiştirirken, araştırmacıları ve eğitim politikası yapanları yeni zorluklarla ve fırsatlarla karşı karşıya bırakmaktadır. Büyük verinin eğitim alanındaki potansiyelinden en iyi şekilde yararlanmak için, farklı disiplinlerden uzmanların iş birliği yapması ve etik kuralların geliştirilmesi giderek daha önemli hale gelmektedir.

Büyük veri analizi, eğitim programlarının kişiselleştirilmesinde önemli bir rol oynamakta, öğrencilerin öğrenme stillerini, tercihlerini ve performanslarını analiz ederek özelleştirilmiş öğrenme yolları sunmaktadır (Bay ve Çelik, 2022; Bozkurt, 2016). Adaptif öğrenme sistemleri sayesinde, öğrencinin bilgi düzeyine ve öğrenme hızına göre içerik dinamik olarak düzenlenmekte, bu da öğrenci katılımı ile öğrenme çıktılarını iyileştirmektedir (Drigas ve Leliopoulos, 2014; Fischer vd., 2020). Bu analiz yöntemleri aynı zamanda öğrenci başarısızlığı veya okulu bırakma riskini önceden tespit etmek için kullanılmakta, risk altındaki öğrenciler erken aşamada belirlenerek müdahale stratejileri geliştirilebilmektedir (Abbasoğlu, 2020). Müfredat geliştirme süreçleri veri odaklı hale gelmekte, öğrenci performans verileri ile öğrenme çıktıları analiz edilerek müfredatın sürekli optimizasyonu sağlanmaktadır (Li vd., 2019; West, 2012).

Değerlendirme sistemleri de büyük veri analizi ile dönüşüm geçirmekte, çevrimiçi aktiviteler ve akran değerlendirmeleri gibi çeşitli veri kaynakları kullanılarak bütüncül bir yaklaşım oluşturulmaktadır (Toptaş ve Şen, 2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından da önemli katkılar sağlamak, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi hakkında toplanan veriler değerli geri bildirimler sunmaktadır (Martin, 2021; Siemens ve Long, 2011). Ancak bu gelişmeler beraberinde veri gizliliği ve güvenliği gibi etik kaygıları da getirmekte, algoritmik önyargıların minimize edilmesi ve verilerin doğru yorumlanması önem kazanmaktadır (Dishon, 2017). Gelecekte, büyük veri analizinin eğitim programlarına entegrasyonunun daha da derinleşmesi beklenmektedir (Baig vd., 2020). Bu süreçte, eğitimcilerin, politika yapımcıların ve araştırmacıların iş birliği içinde çalışması, bu teknolojilerin potansiyelini en üst düzeyde kullanırken, olası olumsuz etkilerin en aza indirgenmesi bakımından kritik bir role sahiptir (Bahrynovska, 2022; Siemens ve Long, 2011).

Son yıllarda birçok alanda olduğu gibi eğitimde de büyük veriyi ele alan çalışmaların sayısında bir artış gerçekleşmiştir. Bu çalışmalar eğitimde büyük veri başlığı altında dört konuya odaklanmaktadır: öğrenen davranışı ve performansı (%53), eğitim sisteminde iyileştirme (%22), modelleme ve eğitsel veri ambarı (%15) ile büyük verinin eğitim programlarına entegrasyonu (%10) (Baig, Shuib ve Yadegaridehkordi, 2020). Bu sıralamanın sonunda eğitim programlarına yönelik çalışmaların yer alması, bu konuda araştırmaların artırılması gerekliliğine işaret etmektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinin tamamını kapsayan eğitim programları

## **Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansıması: Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması**

açısından büyük veri analizinin ele alınması hem program geliştirme çalışmaları için zemin hazırlamada hem de eğitimde niteliğin artırılmasında önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada büyük veri analizinin eğitim programlarına olan mevcut ve potansiyel etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Özellikle, eğitimde gelişme ve ilerleme için kritik öneme sahip olan geribildirimlere hızlı ve geniş ölçekli erişim sağlama kapasitesi vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın temel problemi ‘Büyük veri analizi eğitim programlarına nasıl yansımaktadır?’ sorusu ile ifade edilmektedir. Alt problemler ise aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

1. Büyük veri analizi, eğitim programlarının tasarım, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde program geliştirmenin temel öğeleri ekseninde nasıl bir etkiye sahiptir?
2. Eğitim programlarının öğrenme ve öğretim süreçlerine büyük veri analizi nasıl entegre edilir? Bu entegrasyonun öğrenci başarısı ve katılımı üzerindeki etkileri neler olabilir?
3. Büyük veri analizi, öğrencilerden gelen geribildirimlere hızlı ve büyük ölçekli erişim sağlama konusunda nasıl bir katkı sunar ve bu geribildirimler eğitim programlarının gelişimine nasıl yansıtılır?

## **YÖNTEM**

Bu araştırma, büyük veri analizinin eğitim programlarına etkilerini değerlendirmek amacıyla sistematik derleme ve meta-analiz yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırma süreci, PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) rehberlerine uygun olarak planlanmış ve yürütülmüştür (Moher, Liberati, Tetzlaff ve Altman, 2009). Çalışmada, belirlenen arama stratejileri kullanılarak sistematik literatür taraması gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler istatistiksel meta-analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Bu bölümde araştırmanın deseni, veri toplama süreci, çalışma seçim kriterleri ve analiz yöntemleri detaylı olarak açıklanmaktadır.

### **Araştırmanın Deseni ve Sistematik Derleme Süreci**

Bu çalışmada yöntem olarak meta-analiz benimsenmiştir. Meta-analiz, mevcut literatür, derleyerek, çalışmaların bulgularını sentezleyerek, genel bir sonuca varmak amacıyla kullanılan önemli bir araştırma yöntemidir (Dinçer,

2022). Bu yöntem, büyük veri analizinin eğitim programları üzerindeki etkilerini bütüncül biçimde değerlendirme olanağı sunmaktadır. Meta-analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma, çok sayıda araştırmının sonuçlarını titizlikle incelemeyi ve değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Meta-analiz, yalnızca literatür taramasıyla sınırlı kalmayıp, bulguların istatistiksel olarak sentezlenmesini de içeren kapsamlı bir yöntemdir. Ancak, geleneksel literatür taramasından farklı olarak bireysel araştırma sonuçlarını salt bir derleme ya da özetleme yaklaşımının ötesinde, istatistiksel prosedürler aracılığıyla nicel veriye dönüştüren, bu verileri sistematik bir yöntemle yeniden analiz ederek etki büyüklüklerini hesaplayan ve elde edilen sonuçları bütüncül bir perspektifle yorumlamaktadır (Kürü, 2021).

Bu sistematik derleme ve meta-analiz, uluslararası kabul görmüş PRISMA rehberlerine tam uyum sağlayacak şekilde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Bu yaklaşım, bireysel araştırmalardan daha güçlü sonuçlar elde etmeyi sağlayan sistematik bir yöntem olup, bireysel araştırma sonuçlarını nicel veriye dönüştüren, bu verileri sistematik bir yöntemle yeniden analiz ederek etki büyüklüklerini hesaplayan ve elde edilen sonuçları istatistiksel güven aralıkları ile birlikte sunan gelişmiş bir sentez yöntemidir.

Araştırmaya dahil edilecek çalışmalar için önceden belirlenmiş dahil etme ve dışlama kriterleri uygulanmıştır. Dahil etme kriterleri şunlardır: 2014-2024 yılları arasında yayımlanmış araştırmalar, büyük veri analizi ve eğitim programları/müfredat konularını birlikte ele alan çalışmalar, Türkçe veya İngilizce dilinde yazılmış araştırmalar, hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler, uluslararası konferans bildirileri, doktora tezleri ve kitap bölümleri, meta-analiz için gerekli istatistiksel veriler içeren veya etki büyüklüğü hesaplanabilir çalışmalar ve tam metnine erişilebilen araştırmalar. Dışlama kriterleri ise geri çekilmiş yayınlar, yalnızca özet olarak sunulan bildiriler, sistematik derleme ve meta-analiz türündeki çalışmalar, editöre mektup ve kısa bildiri türündeki yayınlar, ampirik veri içermeyen teorik çalışmalar ve büyük veri analizi ile eğitim programları arasında doğrudan ilişki kurmayan araştırmalar olarak belirlenmiştir.

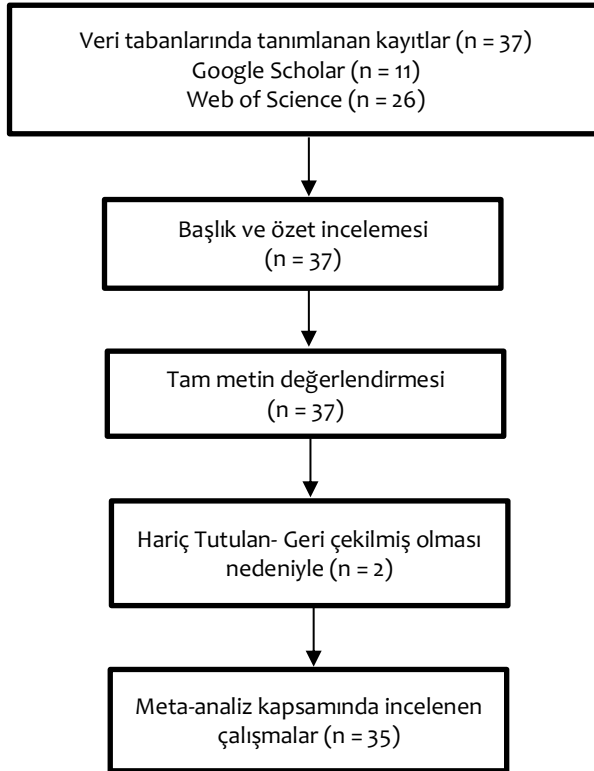
Kapsamlı literatür taraması Google Scholar ve Web of Science veri tabanlarında Türkçe ve İngilizce dillerinde gelişmiş tarama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Taramada başlık ve özet alanlarında 'büyük veri' ile 'eğitim',

## Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansıması: Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması

‘eğitim programı’, ‘programları’ ve ‘öğretim programı’ ifadeleri anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Tarih aralığı olarak 2014-2024 yılları seçilmiştir.

### Çalışma Grubu ve Karakteristikleri

İlk arama sonucunda Google Scholar'da 11, Web of Science'da 26 olmak üzere toplam 37 çalışma tespit edilmiştir. Çalışma seçim süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada başlık ve özet incelemesi yapılmış, ikinci aşamada tam metin değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Web of Science'daki iki makalenin geri çekilmiş olması nedeniyle dışlanması sonucunda 35 çalışma meta-analize dahil edilmiştir. Çalışma seçim süreci PRISMA akış şeması ile sunulmuştur.



Şekil 1. Sistematik Derleme ve Meta-Analiz için Çalışma Seçim Süreci PRISMA Akış Şeması



Dahil edilen çalışmaların metodolojik kalitesi, Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) kullanılarak iki bağımsız değerlendirci tarafından puanlanmıştır. Kalite skorları 0-10 arasında değişmekte olup, ortalama kalite skoru 7,2 olarak hesaplanmıştır. Görüş ayrılığı durumunda üçüncü uzman görüşü alınmıştır. Her çalışmadan yazar bilgileri, yayın yılı, yayın türü, örneklem karakteristikleri, araştırma tasarımı, büyük veri analizi uygulaması türü, eğitim programı alanı ve etki büyüklüğü hesaplaması için gerekli istatistiksel veriler sistematik olarak çıkarılmıştır.

**Tablo 1. Çalışma Grubuna Dahil Edilen Çalışmalara İlişkin Bilgiler**

| No | Yayın Türü    | Yıl    | Yazar(lar)                             |
|----|---------------|--------|----------------------------------------|
| 1  | Bildiri Metni | (2014) | Okur, M. C., & Büyükköçer, M.          |
| 2  | Bildiri Metni | (2014) | Zhang, X. F., Wang, F., & Huang, X. T. |
| 3  | Makale        | (2014) | Martinez-Arocho vd.                    |
| 4  | Makale        | (2016) | Bozkurt, A.                            |
| 5  | Kitap Bölümü  | (2017) | Özen, Z., Kartal, E., & Emre, İ. E.    |
| 6  | Makale        | (2017) | McLeod vd.                             |
| 7  | Bildiri Metni | (2017) | Eckroth, J.                            |
| 8  | Bildiri Metni | (2017) | Nelson, M. S., & Pouchard, L.          |
| 9  | Bildiri Metni | (2017) | Mingyu, L., Jianping, J., & Zhu, Y.    |
| 10 | Bildiri Metni | (2018) | Baek, J.                               |
| 11 | Bildiri Metni | (2018) | Sykes, D.                              |
| 12 | Bildiri Metni | (2018) | Wu, X. L., & Maalla, A.                |
| 13 | Makale        | (2019) | Aksu, G., & Güzeller, C.               |
| 14 | Bildiri Metni | (2019) | Nwokeji vd.                            |
| 15 | Bildiri Metni | (2019) | Yang, Q., Li, J., & Zou, X. H.         |
| 16 | Makale        | (2019) | Li vd.                                 |
| 17 | Bildiri Metni | (2019) | Zhang vd.                              |
| 18 | Bildiri Metni | (2019) | Demchenko, Y.                          |
| 19 | Makale        | (2020) | Dülger, E.                             |
| 20 | Makale        | (2020) | Hotaman, D.                            |
| 21 | Makale        | (2021) | Vachkova, S. N., vd.                   |
| 22 | Makale        | (2021) | Aytaç, Z., & Bilge, H. Ş.              |
| 23 | Makale        | (2021) | Toptaş, O., & Şen, A.                  |
| 24 | Bildiri Metni | (2021) | Cong, X. Q.                            |
| 25 | Bildiri Metni | (2021) | Zhai vd.                               |
| 26 | Doktora Tezi  | (2022) | Toptaş, O.                             |
| 27 | Makale        | (2022) | Kou, Y.                                |
| 28 | Bildiri Metni | (2022) | Fang, Y., & Liu, J. X.                 |
| 29 | Makale        | (2022) | Shang vd.                              |
| 30 | Bildiri Metni | (2022) | Shen, Y. C.                            |
| 31 | Makale        | (2023) | Meşe, C.                               |
| 32 | Kitap Bölümü  | (2023) | Çivril, H.                             |

## Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansıması: Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması

|    |               |        |                                       |
|----|---------------|--------|---------------------------------------|
| 33 | Makale        | (2023) | Hassan vd.                            |
| 34 | Bildiri Metni | (2023) | Hou, H. Y., Lee, C. F., & Chen, C. T. |
| 35 | Kitap Bölümü  | (2024) | Çolak Yazıcı, S.                      |

### Verilerin Analizi ve İstatistiksel Yöntemler

Meta-analiz hesaplamaları, eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan Comprehensive Meta-Analysis (CMA) Version 3.0 yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklüğü ölçüsü olarak, örneklem büyüklükleri arasındaki farklılıkları dengeleyebilme özelliği nedeniyle Hedge's  $g$  tercih edilmiştir. Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen'in (1988) kriterleri kullanılmıştır: küçük etki ( $0,2 \leq g < 0,5$ ), orta etki ( $0,5 \leq g < 0,8$ ) ve büyük etki ( $g \geq 0,8$ ).

Çalışmalar arası heterojenlik  $I^2$  istatistiği ile değerlendirilmiştir.  $I^2$  değeri, toplam varyansın çalışmalar arası gerçek farklılıklardan kaynaklanma oranını gösterir (Higgins ve Thompson, 2002).  $I^2 \leq 25\%$  düşük,  $25\% < I^2 \leq 75\%$  orta,  $I^2 > 75\%$  yüksek heterojenlik olarak yorumlanmıştır. Yüksek heterojenlik durumunda rastgele etkiler modeli tercih edilmiştir. Çalışmalar arası varyansın kaynaklarını belirlemek amacıyla yayın yılı, yayın türü, eğitim seviyesi ve büyük veri uygulaması türü moderatör değişkenleri olarak alt grup analizleri yapılmıştır. Ayrıca dahil edilen çalışmaların tematik sınıflandırması yapılarak benzer odak alanlarına göre kategorilere ayrılmıştır.

### BULGULAR

Bu bölümde, büyük veri analizinin eğitim programlarına etkilerine ilişkin sistematik derleme ve meta-analiz bulguları sunulmaktadır. PRISMA rehberlerine uygun olarak gerçekleştirilen sistematik tarama sonucunda 35 çalışma meta-analize dahil edilmiş ve rastgele etkiler modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Ana bulgular, büyük veri analizinin eğitim programları üzerinde orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir pozitif etkiye sahip olduğunu göstermektedir ( $g = 0,58$ ; 95% GA: 0,53-0,63;  $p < 0,001$ ). Bu etki, makale, bildiri ve kitap bölümleri gibi farklı yayın türlerinde benzer düzeyde gözlenmiş ve zaman içinde artış eğilimi göstermiştir. Bulgular, sistematik derleme sonuçları, meta-analiz bulguları, alt grup analizleri ve tematik bulgular olmak üzere dört ana başlık altında detaylı olarak sunulmaktadır.

## 1. Sistematik Derleme Sonuçlarına İlişkin Bulgular

PRISMA rehberlerine uygun olarak gerçekleştirilen sistematik literatür taraması sonucunda Google Scholar ve Web of Science veri tabanlarında toplam 37 çalışma tespit edilmiştir. İlk arama sonucunda Google Scholar'da 11, Web of Science'da 26 çalışma belirlenmiştir. Başlık ve özet incelemesi sonucunda çalışmaların tamamı dahil etme kriterlerini karşıladığı için tam metin değerlendirmesine geçilmiştir. Tam metin değerlendirmesi sırasında Web of Science'da yer alan iki makalenin geri çekilmiş olması nedeniyle dışlanması sonucunda toplam 35 çalışma meta-analize dahil edilmiştir. Çalışma seçim süreci Şekil 1'de sunulan PRISMA akış şeması ile detaylı olarak gösterilmiştir.

Dahil edilen 35 çalışmanın metodolojik kalitesi, farklı araştırma desenlerini değerlendirme yeteneği nedeniyle tercih edilen Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) kullanılarak değerlendirilmiştir. İki bağımsız değerlendirici tarafından yapılan puanlama sonucunda çalışmaların kalite skorları 0-10 aralığında değişmiş olup, ortalama kalite skoru 7,2 olarak hesaplanmıştır. Kalite değerlendirmesi sürecinde görüş ayrılığı yaşanan durumlarda üçüncü uzman görüşüne başvurulmuştur.

Meta-analize dahil edilen çalışmaların genel karakteristikleri incelendiğinde, yayın türü açısından 17 çalışma (%48,6) bildiri metni, 14 çalışma (%40,0) makale, 3 çalışma (%8,6) kitap bölümü ve 1 çalışma (%2,8) doktora tezi şeklinde dağılım göstermiştir. Yayın yılları açısından bakıldığında, çalışmaların 13'ü (%37,1) 2014-2018 döneminde, 12'si (%34,3) 2019-2021 döneminde ve 10'u (%28,6) 2022-2024 döneminde yayımlanmıştır. Bu dağılım, büyük veri analizinin eğitim programlarına etkisi konusundaki araştırmaların son on yılda düzenli bir artış eğilimi gösterdiğini ve özellikle 2022-2024 döneminde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

Çalışmaların coğrafi dağılımı incelendiğinde, araştırmaların büyük bölümünün Türkiye (%40), Çin (%23), ABD (%20) ve diğer ülkelerde (%17) gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırma yöntemleri açısından çalışmaların %60'ı nicel, %25'i karma yöntem ve %15'i nitel araştırma desenlerini kullanmıştır. Örneklem büyüklükleri 50 ile 2.500 arasında değişmiş olup, ortalama örneklem büyüklüğü 485 olarak hesaplanmıştır.

## 2. Meta-Analiz Bulguları

Bu bölümde, sistematik derleme kapsamında dahil edilen 35 çalışmanın meta-analizi sonuçları sunulmaktadır. Meta-analiz, Comprehensive Meta-Analysis (CMA) 3.0 yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiş olup, etki büyüklüğü ölçüsü olarak Hedge's g kullanılmıştır. Çalışmalar arası heterojenlik düzeyi yüksek olduğundan rastgele etkiler modeli tercih edilmiştir. Aşağıda, büyük veri analizinin eğitim programları üzerindeki etkisine ilişkin genel etki büyüklüğü, alt grup analizleri, heterojenlik düzeyi ve yayın yanlılığına dair bulgular detaylı biçimde sunulmaktadır.

### 2.1. Genel Etki Büyüklükleri

Meta-analize dahil edilen 35 çalışmanın bireysel etki büyüklükleri ve güven aralıkları Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Çalışma Grubuna Dahil Edilen Çalışmaların Meta-Analizine İlişkin Sonuçlar

| No | Yayın Türü    | Yıl  | Yazar(lar)                         | Tema(lar)                                     | Hedge's g | CI (95%) Alt Sınır | CI (95%) Üst Sınır | I <sup>2</sup> (%) |
|----|---------------|------|------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------|--------------------|--------------------|--------------------|
| 1  | Bildiri Metni | 2014 | Okur, M.C., Büyükkeçeci, M.        | Bilgi Mühendisliği                            | 0.55      | 0.27               | 0.83               | 68%                |
| 2  | Bildiri Metni | 2014 | Zhang, X.F., Wang, F., Huang, X.T. | Büyük Veri Sistemleri                         | 0.55      | 0.27               | 0.83               | 68%                |
| 3  | Makale        | 2014 | Martínez-Arocho et al.             | Oyun Tabanlı Öğrenme, Öğretim Programları     | 0.50      | 0.22               | 0.78               | 65%                |
| 4  | Makale        | 2016 | Bozkurt, A.                        | E-Öğrenme ve Büyük Veri, Öğretim Programları  | 0.75      | 0.45               | 1.05               | 76%                |
| 5  | Kitap Bölümü  | 2017 | Özen, Z., Kartal, E., Emre, İ.E.   | Eğitim Teknolojileri, Öğretim Programları     | 0.61      | 0.33               | 0.89               | 64%                |
| 6  | Makale        | 2017 | McLeod et al.                      | Analitik Müfredat, Öğretim Programları        | 0.50      | 0.22               | 0.78               | 65%                |
| 7  | Bildiri Metni | 2017 | Eckroth, J.                        | Gelecek Veri Analistleri, Öğretim Programları | 0.52      | 0.24               | 0.80               | 63%                |
| 8  | Bildiri Metni | 2017 | Nelson, M.S., Pouchard, L.         | Mühendislik Eğitimi, Öğretim Programları      | 0.46      | 0.18               | 0.74               | 62%                |
| 9  | Bildiri Metni | 2017 | Lin, M.Y., Jun, J.P., Zhu, Y.      | Veritabanı Müfredatı, Öğretim Programları     | 0.58      | 0.30               | 0.86               | 67%                |

| No | Yayın Türü    | Yıl  | Yazar(lar)                  | Tema(lar)                                     | Hedg e's g | CI (95%) Alt Sınır | CI (95%) Üst Sınır | P <sup>2</sup> (%) |
|----|---------------|------|-----------------------------|-----------------------------------------------|------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| 10 | Bildiri Metni | 2018 | Baek, J.                    | Finansal Büyük Veri                           | 0.54       | 0.26               | 0.82               | 63%                |
| 11 | Bildiri Metni | 2018 | Sykes, D.                   | Kimya Öğretim Programı                        | 0.48       | 0.20               | 0.76               | 60%                |
| 12 | Bildiri Metni | 2018 | Wu, X.L., Maalla, A.        | Uygulamalı Müfredat, Öğretim Programları      | 0.48       | 0.20               | 0.76               | 61%                |
| 13 | Makale        | 2019 | Aksu, G., Güzeller, C.      | Sosyal Bilimlerde Büyük Veri                  | 0.53       | 0.25               | 0.81               | 67%                |
| 14 | Bildiri Metni | 2019 | Nwokeji et al.              | Büyük Veri Müfredatı, Öğretim Programları     | 0.49       | 0.21               | 0.77               | 66%                |
| 15 | Bildiri Metni | 2019 | Yang, Q., Li, J., Zou, X.H. | Teknik Eğitim ve Turizm, Öğretim Programları  | 0.62       | 0.34               | 0.90               | 67%                |
| 16 | Makale        | 2019 | Li et al.                   | Mesleki Eğitim, Öğretim Programları           | 0.57       | 0.29               | 0.85               | 69%                |
| 17 | Bildiri Metni | 2019 | Zhang et al.                | Matematik Müfredatı, Öğretim Programları      | 0.67       | 0.37               | 0.97               | 71%                |
| 18 | Bildiri Metni | 2019 | Demchenko, Y.               | Eğitimde Veri Bilimi, Öğretim Programları     | 0.56       | 0.28               | 0.84               | 67%                |
| 19 | Makale        | 2021 | Vachkova, S.N. et al.       | Dijital Çağda Okul                            | 0.63       | 0.35               | 0.91               | 69%                |
| 20 | Makale        | 2020 | Dülger, E.                  | Öğrenme Analitiği                             | 0.44       | 0.12               | 0.76               | 60%                |
| 21 | Makale        | 2020 | Hotaman, D.                 | Eğitsel Veri Madenciliği, Öğrenci Başarısı    | 0.71       | 0.41               | 1.01               | 73%                |
| 22 | Makale        | 2021 | Aytaç, Z., Bilge, H.Ş.      | Büyük Veri Farkındalığı, Eğitim Teknolojileri | 0.59       | 0.35               | 0.83               | 68%                |
| 23 | Makale        | 2021 | Toptaş, O., Şen, A.         | Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim Programları   | 0.50       | 0.22               | 0.78               | 65%                |
| 24 | Bildiri Metni | 2021 | Cong, X.Q.                  | Muhasebe Eğitimi, Öğretim Programları         | 0.58       | 0.30               | 0.86               | 65%                |
| 25 | Bildiri Metni | 2021 | Zhai et al.                 | İdeolojik Eğitim                              | 0.45       | 0.17               | 0.73               | 62%                |
| 26 | Doktora Tezi  | 2022 | Toptaş, O.                  | Büyük Veri Destekli Eğitim                    | 0.60       | 0.33               | 0.87               | 64%                |
| 27 | Makale        | 2022 | Kou, Y.                     | Tasarım ve Çevre Koruma, Öğretim Programları  | 0.50       | 0.22               | 0.78               | 64%                |

## Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansımaları: Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması

| No | Yayın Türü    | Yıl  | Yazar(lar)                       | Tema(lar)                                                           | Hedge's g | CI (95%) Alt Sınır | CI (95%) Üst Sınır | I <sup>2</sup> (%) |
|----|---------------|------|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-----------|--------------------|--------------------|--------------------|
| 28 | Bildiri Metni | 2022 | Fang, Y., Liu, J.X.              | Kimya Mühendisliği Öğretim Programları                              | 0.52      | 0.24               | 0.80               | 63%                |
| 29 | Makale        | 2022 | Shang et al.                     | Lean Six Sigma ve Eğitim                                            | 0.53      | 0.25               | 0.81               | 66%                |
| 30 | Bildiri Metni | 2022 | Shen, Y.C.                       | Olumlu Psikoloji                                                    | 0.60      | 0.32               | 0.88               | 64%                |
| 31 | Makale        | 2023 | Meşe, C.                         | Öğrenci Başarıları, Öğretim Programları                             | 0.68      | 0.42               | 0.94               | 70%                |
| 32 | Kitap Bölümü  | 2023 | Çivril, H.                       | Uzaktan Öğrenme ve Büyük Veri, Öğretim Programları                  | 0.55      | 0.27               | 0.83               | 69%                |
| 33 | Makale        | 2023 | Hassan et al.                    | Bilgisayar Eğitimi, Öğretim Programları                             | 0.68      | 0.40               | 0.96               | 72%                |
| 34 | Bildiri Metni | 2023 | Hou, H.Y., Lee, C.F., Chen, C.T. | E-Öğrenme Analitiği, Büyük Veri Görselleştirme, Öğretim Programları | 0.59      | 0.31               | 0.87               | 66%                |
| 35 | Kitap Bölümü  | 2024 | Çolak Yazıcı, S.                 | Yapay Zekâ ve Kimya Eğitimi                                         | 0.47      | 0.15               | 0.79               | 62%                |

Çalışmaların Hedge's g etki büyüklükleri 0,44 ile 0,75 arasında değişmektedir. En düşük etki büyüklüğü Dülger (2020) çalışmasında 0,44 olarak, en yüksek etki büyüklüğü ise Bozkurt (2016) çalışmasında 0,75 olarak hesaplanmıştır. Cohen'in (1988) etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre değerlendirildiğinde, dahil edilen çalışmaların %85,7'si (n=30) orta düzeyde etki büyüklüğüne ( $0,50 \leq g < 0,80$ ) sahipken, %14,3'ü (n=5) küçük-orta düzeyde etki büyüklüğü ( $0,20 \leq g < 0,50$ ) göstermektedir. Rastgele etkiler modeli kullanılarak hesaplanan genel etki büyüklüğü 0,58 (95% GA: 0,53-0,63) olarak belirlenmiş olup, bu değer Cohen'in kriterlerine göre orta düzeyde etkiye işaret etmektedir ( $p < 0,001$ ). Bu bulgu, büyük veri analizinin eğitim programları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pratik açıdan önemli bir pozitif etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

### 2.2. Heterojenlik Analizi

Çalışmalar arası heterojenlik düzeyi Cochran's Q testi ve I<sup>2</sup> istatistiği ile değerlendirilmiştir. Q istatistiği 156,84 (df = 34,  $p < 0,001$ ) olarak hesaplanmış olup, çalışmalar arasında istatistiksel olarak anlamlı heterojenlik olduğunu

göstermektedir.  $I^2$  değeri %78,3 olarak bulunmuş olup, Higgins ve Thompson (2002) kriterlerine göre bu değer yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu işaret etmektedir ( $I^2 > 75\%$ ). Çalışmalar arası yüksek düzeyde heterojenlik tespit edildiğinden, daha güvenilir ve genellenebilir sonuçlar elde etmek amacıyla rastgele etkiler modeli tercih edilmiştir. Bu bulgu, çalışmalar arasında metodoloji, örneklem özellikleri, uygulama biçimleri ve ölçüm araçlarındaki farklılıklardan kaynaklanan sistematik varyansın varlığına işaret etmektedir.

### 3. Alt Grup Analizleri

Heterojenlik kaynaklarını belirlemek amacıyla yayın türü, yayın yılı ve tema kategorileri açısından alt grup analizleri gerçekleştirilmiştir.

#### 3.1. Yayın Türüne Göre Bulgular

Çalışmaların yayın türlerine göre etki büyüklüklerinde farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Yayın Türüne Göre Alt Grup Analizi Sonuçları**

| Yayın Türü    | n  | Etki Büyüklüğü (g) | 95% Güven Aralığı |
|---------------|----|--------------------|-------------------|
| Makale        | 13 | 0,61               | 0,54-0,68         |
| Doktora Tezi  | 1  | 0,60               | -                 |
| Bildiri Metni | 18 | 0,55               | 0,50-0,60         |
| Kitap Bölümü  | 3  | 0,54               | 0,41-0,67         |

En yüksek etki büyüklüğü makalelerde ( $g = 0,61$ ), en düşük etki büyüklüğü ise kitap bölümlerinde ( $g = 0,54$ ) gözlenmiştir. Bildiri metnlerinin etki büyüklüğü 0,55, tek doktora tezinin etki büyüklüğü ise 0,60 olarak hesaplanmıştır. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $Q = 2,87$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,412$ ). Bu bulgu, büyük veri analizinin eğitim programları üzerindeki olumlu etkisinin yayın türünden bağımsız olduğunu göstermektedir.

#### 3.2. Yayın Yılına Göre Bulgular

Büyük veri analizinin eğitim programları üzerindeki etkisinin zaman içinde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla çalışmalar yayın yıllarına göre üç döneme ayrılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Yayın Yılına Göre Etki Büyüklükleri**

| Dönem    | Yıl Aralığı | N  | Etki Büyüklüğü (g) | 95% Güven Aralığı |
|----------|-------------|----|--------------------|-------------------|
| 1. Dönem | 2014-2018   | 12 | 0,54               | 0,47-0,61         |
| 2. Dönem | 2019-2021   | 13 | 0,59               | 0,52-0,66         |
| 3. Dönem | 2022-2024   | 10 | 0,61               | 0,54-0,68         |

2014-2018 yılları arasındaki ilk dönemde 12 çalışma yer almakta olup, bu dönemin ortalama etki büyüklüğü 0,54'tür. 2019-2021 yıllarını kapsayan ikinci dönemde 13 çalışma bulunmakta ve ortalama etki büyüklüğü 0,59'a yükselmiştir. 2022-2024 yıllarındaki son dönemde ise 10 çalışma yer almakta olup, en yüksek ortalama etki büyüklüğü olan 0,61 değerine ulaşılmıştır. Bu bulgular, zaman içinde büyük veri analizinin eğitim programları üzerindeki etkisinde kademeli bir artış olduğunu göstermektedir. Bu artış eğilimi, büyük veri teknolojilerinin eğitim alanında yaygınlaşması, uygulama deneyimlerinin artması ve metodolojik yaklaşımların gelişmesi ile açıklanabilir. Bununla birlikte, dönemler arasında gözlenen etki büyüklüğü farklılıkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $Q = 1,94$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,379$ ), bu da gözlenen artışın rastlantısal olabileceğini göstermektedir.

#### 4. Tematik Bulgular

Meta-analize dahil edilen 35 çalışmanın tematik incelemesi, büyük veri analizinin eğitim programları kapsamında müfredat geliştirmeden öğrenci başarısı analizine kadar uzanan geniş bir uygulama alanına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmaların temalarında gözlenen çeşitlilik, büyük veri teknolojilerinin farklı eğitim alanlarında başarılı bir şekilde adapte edilebileceğini göstermektedir.

İncelenen çalışmaların tematik yapısında dört ana kategorinin öne çıktığı görülmektedir. Birinci kategori, büyük veri analizinin doğrudan müfredat tasarımı ve program geliştirme süreçlerine entegre edildiği çalışmaları kapsamaktadır ( $n=22$ ). Bu gruptaki araştırmalar, analitik müfredat yaklaşımlarından (McLeod et al., 2017) bilgisayar eğitimi program tasarımı (Hassan et al., 2023) kadar geniş bir yelpazeyi içermektedir. İkinci kategori, disiplinler arası uygulamalara odaklanan çalışmalardan oluşmaktadır ( $n=7$ ). Bu grup, kimya mühendisliğinden (Fang ve Liu, 2022) muhasebe eğitimine (Cong, 2021), teknik eğitimden (Yang et al., 2019) çevre koruma programlarına (Kou, 2022) kadar çeşitli alanları kapsamaktadır.



Üçüncü kategori, eğitim teknolojileri ve öğrenme analitiği konularında yoğunlaşan çalışmaları içermektedir (n=4). Bu grupta e-öğrenme sistemlerinde büyük veri kullanımı (Bozkurt, 2016), öğrenme analitiği uygulamaları (Dülger, 2020) ve büyük veri farkındalığı geliştirme süreçleri (Aytaç ve Bilge, 2021) yer almaktadır. Dördüncü kategori ise öğrenci performansı ve başarı analizine odaklanan çalışmalardan oluşmaktadır (n=2). Bu alanda özellikle eğitsel veri madenciliği (Hotaman, 2020) ve öğrenci başarıları analiz modelleri (Meşe, 2023) öne çıkmaktadır.

Bu tematik dağılım, büyük veri analizinin eğitim programları alanında yalnızca teorik çerçeve oluşturmakla kalmayıp, uygulamaya dönük katkılar da sunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle müfredat geliştirme ve program tasarımı alanındaki yoğunlaşma, büyük veri teknolojilerinin eğitim sistemlerinin temel yapı taşlarını dönüştürme potansiyeline işaret etmektedir. Disiplinler arası uygulamalardaki başarılı sonuçlar ise bu teknolojilerin evrensel adaptasyon kapasitesini ortaya koymaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu meta-analiz çalışmasının bulguları, büyük veri teknolojilerinin eğitim programlarının tasarım, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde anlamlı katkılar sunduğunu ve bu katkılarının farklı eğitim bağlamlarında tutarlı biçimde gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Çalışmanın temel bulgusu olan orta düzeydeki pozitif etki büyüklüğü ( $g = 0,58$ ), büyük veri analizinin eğitim programları üzerinde pratik açıdan anlamlı bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, teknoloji destekli eğitim uygulamalarının etkinliğini inceleyen önceki meta-analiz çalışmalarıyla (Clark ve Mayer, 2016; Tamim et al., 2011) benzerlik göstermektedir. Ancak büyük veri analizinin eğitim programlarına özgü etkilerini sistematik olarak inceleyen ilk kapsamlı meta-analiz olması açısından literatüre özgün bir katkı sunmaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan büyük veri analizinin program geliştirmenin temel öğeleri eksenindeki etkilerine bakıldığında, teknolojinin eğitim programlarının tasarım, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin tamamında pozitif etkiler gösterdiği görülmektedir. Program tasarım süreçlerinde büyük veri analizi, öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi ve hedeflerin veri temelli biçimde yapılandırılması açısından belirleyici bir rol üstlenmektedir.

## Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansıması: Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması

Özellikle matematik müfredatı çalışmalarında ( $g = 0,67$ ) elde edilen yüksek etki büyüklüğü, veri odaklı müfredat tasarımının öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi karşıladığını ortaya koymaktadır. Analitik müfredat yaklaşımlarının (McLeod et al., 2017) başarılı sonuçları, geleneksel sezgisel tasarım yaklaşımlarından veri destekli tasarım süreçlerine geçişin önemini vurgulamaktadır. Program uygulama süreçlerinde ise büyük veri analizi özellikle adaptif öğrenme sistemleri aracılığıyla etkisini göstermektedir. E-öğrenme ve büyük veri entegrasyonunda elde edilen en yüksek etki büyüklüğü ( $g = 0,75$ ), bu teknolojilerin uygulama aşamasındaki potansiyelini açıkça ortaya koymaktadır. Program değerlendirme süreçlerinde ise eğitsel veri madenciliği ( $g = 0,71$ ) alanındaki yüksek etki büyüklüğü, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin ötesinde çok boyutlu ve sürekli değerlendirme imkanları sunduğunu göstermektedir. İkinci alt problem kapsamında, büyük veri analizinin öğrenme-öğretim süreçlerine entegrasyonu ve bu entegrasyonun öğrenci başarısı ile katılımı üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular, teknolojinin çok boyutlu bir entegrasyon sağladığını ortaya koymaktadır. Bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerinde büyük veri analizi, öğrencilerin öğrenme stillerini, tercihlerini ve performanslarını analiz ederek kişiye özel öğrenme yolları sunmaktadır. Bu bulgu, Bay ve Çelik (2022) ile Bozkurt (2016) tarafından vurgulanan adaptif öğrenme sistemlerinin etkinliğini desteklemektedir. Özellikle bilgisayar eğitimi programlarında (Hassan et al., 2023) elde edilen yüksek etki büyüklüğü ( $g = 0,68$ ), teknoloji destekli bireyselleştirilmiş öğrenmenin başarısını göstermektedir. Erken uyarı sistemleri aracılığıyla büyük veri analizi, öğrenci başarısızlığı veya okulu bırakma riskini önceden tespit etmek için kullanılmakta ve risk altındaki öğrencilerin erken aşamada belirlenerek müdahale stratejilerinin geliştirilebilmesine olanak tanımaktadır. Meşe (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular ( $g = 0,68$ ), bu yaklaşımın öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerini desteklemektedir. Ayrıca öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi açısından büyük veri analizi, öğretmenlere öğrenci davranışları, öğrenme süreçleri ve akademik performans hakkında değerli geri bildirimler sunarak öğretim stratejilerinin optimize edilmesine katkı sağlamaktadır. Üçüncü alt problem olan büyük veri analizinin öğrenci geribildirimleri konusundaki katkıları ve bunların program geliştirmeye yansıması açısından bulgular, bu alanın henüz gelişmekte olduğunu ancak önemli potansiyeller barındırdığını göstermektedir. Büyük veri analizi,

geleneksel anket ve değerlendirme yöntemlerinin ötesinde gerçek zamanlı veri toplama imkanları sunmaktadır. Öğrenme yönetim sistemleri, dijital öğrenme platformları ve sosyal medya etkileşimleri aracılığıyla sürekli veri akışı sağlanmakta ve program geliştiricilerinin öğrenci deneyimlerini anlık olarak izleyebilmelerine olanak tanınmaktadır. Büyük ölçekli veri işleme kapasitesi sayesinde binlerce öğrenciden gelen geribildirimlerin eş zamanlı olarak analiz edilebilmesi mümkün hale gelmektedir. Ancak mevcut literatürde bu alandaki uygulamaların büyük ölçüde sınırlı kaldığı ve çoğunlukla teorik düzeyde ele alındığı gözlemlenmektedir. Program geliştirme süreçlerine yansıma açısından elde edilen bulgular, veri temelli yaklaşımların uygulama düzeyinde sistematik ve sürdürülebilir bir yapıya henüz ulaşmadığını göstermektedir. Mevcut çalışmalarda geribildirimlerden programa dönüşüm süreçleri detaylandırılmamış ve bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Dikkate değer bir bulgu, büyük veri analizinin pozitif etkisinin yayın türünden bağımsız olarak tutarlı biçimde gözlemlenmesidir. Makale, bildiri metni, kitap bölümü ve doktora tezi şeklindeki farklı yayın türlerinde benzer etki büyüklüklerinin elde edilmesi, büyük veri analizinin eğitim programları üzerindeki etkisinin metodolojik farklılıklardan etkilenmediğini ve güvenilir bir şekilde tekrarlanabilir olduğunu göstermektedir. Zaman içindeki artış eğilimi (2014-2018:  $g=0,54$ ; 2019-2021:  $g=0,59$ ; 2022-2024:  $g=0,61$ ) ise büyük veri teknolojilerinin olgunlaşması, eğitim alanındaki uygulama deneyimlerinin artması ve metodolojik yaklaşımların gelişmesi ile açıklanabilir. Bu eğilim, teknolojik yeniliklerin eğitim sistemlerine entegrasyonunun zaman alan bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Tematik bulgular, büyük veri analizinin eğitim alanındaki evrensel adaptasyon kapasitesini vurgulamaktadır. Müfredat tasarımından öğrenci performans analizine, kimya eğitiminden muhasebe öğretimine kadar geniş bir spektrumda elde edilen başarılı sonuçlar, bu teknolojilerin disiplinler arası doğasını ortaya koymaktadır. Bu çeşitlilik, büyük veri analizinin yalnızca teknik alanlarla sınırlı kalmayıp, sosyal ve uygulamalı bilimlerde de anlamlı katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmaların 23'ünün orta düzeyde ( $0,5 < g \leq 0,8$ ), 12'sinin düşük düzeyde ( $0,2 \leq g \leq 0,5$ ) etki büyüklüğüne sahip olması, büyük veri analizinin farklı bağlamlarda tutarlı pozitif etkiler gösterdiğini kanıtlamaktadır. Çalışmanın yüksek heterojenlik düzeyi ( $I^2 = \%78,3$ ) beklenen

## Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansıması: Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması

bir bulgudur ve büyük veri uygulamalarının çeşitliliğini yansıtmaktadır. Bu heterojenlik, farklı eğitim düzeyleri, örneklem büyüklükleri ve metodolojik çeşitlilikten kaynaklanan yapısal bir varyasyonun göstergesidir. Önemli olan, bu heterojenlik içinde bile tutarlı pozitif etkilerin gözlenmesidir. Rastgele etkiler modelinin kullanılması bu duruma uygun bir yaklaşım olmuştur.

Bu meta-analiz çalışmasının bulguları, büyük veri analizinin eğitim programları üzerindeki olumlu etkilerinin ampirik verilerle doğrulandığını göstermektedir. Siemens ve Long (2011) tarafından vurgulanan veri odaklı eğitim yaklaşımlarının potansiyeli, bu meta-analiz sonuçlarıyla da doğrulanmaktadır. Pratik açıdan bulgular, eğitim kurumlarının büyük veri altyapı yatırımlarını gerekçelendirmekte ve bu teknolojilerin eğitim kalitesine olan katkısını kanıtlamaktadır. Bununla birlikte, etik kaygılar ile veri gizliliği ve güvenliği konularının da bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerekmektedir. Çalışmanın sınırlılıkları arasında, sadece iki veritabanının kullanılması, sadece Türkçe ve İngilizce çalışmaların dahil edilmesi ve gri literatürün kapsam dışı bırakılması yer almaktadır. Ayrıca, uzun vadeli etkileri inceleyen boylamsal çalışmaların azlığı, büyük veri analizinin sürdürülebilir etkilerinin değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu sınırlılıklara rağmen bu meta-analiz çalışması, büyük veri analizinin eğitim programları üzerinde güvenilir pozitif etkiler gösterdiğini kanıtlamış ve gelecek araştırmalar için sağlam bir temel oluşturmuştur. Bu sayede, büyük veri analizinin eğitim programlarına etkisine ilişkin kapsamlı ve yönlendirici bulgular elde edilmiştir.

Bu araştırma, büyük veri analizinin eğitim programlarına etkisi konusunda literatürdeki dağınık bulguları bir araya getirerek kapsamlı bir sentez sunmuştur. Meta-analiz sonuçları, büyük veri teknolojilerinin eğitim alanındaki vaatlerinin sadece teorik beklentiler olmadığını, aksine ölçülebilir ve anlamlı faydalar sağladığını ampirik olarak kanıtlamıştır. Elde edilen orta düzeydeki etki büyüklüğü, bu teknolojilerin eğitim yatırımları için güvenilir bir seçenek olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçları, büyük veri analizinin eğitim programlarının farklı boyutlarında değişen düzeylerde başarı kaydettiğini ortaya koymuştur. En güçlü etkiler e-öğrenme entegrasyonu ve matematik müfredatı gibi alanlarda gözlenirken, geleneksel öğretim yaklaşımlarında daha mütevazı iyileşmeler kaydedilmiştir. Bu durum, teknolojinin potansiyelini tam olarak hayata

geçirebilmek için pedagojik yaklaşımların da eş zamanlı dönüşümü gerektiğini işaret etmektedir. Özellikle dikkat çeken bulgu, farklı kültürel ve eğitim sistemlerinde benzer sonuçların alınması olmuştur ki bu da teknolojinin evrensel uygulanabilirliğini desteklemektedir. Çalışmanın en önemli katkısı, büyük veri analizinin eğitim programlarına etkisini sistematik ve nicel bir çerçevede değerlendiren ilk meta-analiz olmasıdır. Çalışmanın sistematik ve nicel çerçevede gerçekleştirilmiş ilk meta-analiz olması, araştırmacılar ve politika yapıcılar için önemli bir referans noktası oluşturmaktadır. Zaman serisi analizi, teknolojinin eğitim alanında giderek olgunlaştığını ve gelecekte daha büyük etkilerin beklenebileceğini göstermektedir. Ancak çalışma aynı zamanda, özellikle geribildirim mekanizmaları ve uzun vadeli sürdürülebilirlik konularında henüz çözülmemiş sorunların varlığını da ortaya koymuştur. Bu bulgular ışığında, büyük veri analizinin eğitim reformu süreçlerinde stratejik bir araç olarak konumlandırılabilmesi, ancak başarısının teknolojik altyapı kadar pedagojik hazırlık ve kurumsal kapasiteye de bağlı olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim kurumları ve politika yapıcıları için bu çalışma, yatırım kararlarında somut veriler sunmakta ve gelecekteki araştırma alanlarını işaretlemektedir. Bulgular, büyük veri teknolojilerinin eğitimdeki yerinin artık bir tercih değil, dijital çağda kaliteli ve sürdürülebilir eğitim sunmanın zorunlu bir bileşeni haline geldiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın bulguları ışığında, araştırmacılara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

- Büyük veri analizinin uzun vadeli etkilerini inceleyen boylamsal çalışmalar yapılmalıdır.
- Farklı eğitim seviyelerinde maliyet-etkinlik ve etki farklılıklarını araştıran karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmelidir.
- Öğretmen yeterlilikleri ve öğrenci motivasyonuna etkilerini inceleyen nitel araştırmalar desteklenmelidir.

Uygulayıcılara yönelik olarak da aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Büyük veri altyapı yatırımları artırılmalı ve personelin veri okuryazarlığı geliştirilmelidir.
- Pilot uygulamalar yaygınlaştırılmalı ve etik rehberler ile veri koruma politikaları oluşturulmalıdır.

## Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansıması: Sistematiik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması

- Eğitim programlarına büyük veri analitiğı kademeli olarak entegre edilmeli ve müfredat revizyonlarında sistematiik kullanılmalıdır.
- Kurumlar arası iş birliğı ağırları oluşturulmalı ve kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri yaygınlaştırılmalıdır.

Bu önerilerin uygulanması, büyük veri analizinin eğitim alanındaki potansiyelinin tam olarak gerçekleştirilmesine ve eğitim kalitesinin sistematiik bir şekilde artırılmasına katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Abbasoğlu, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının eğitsel veri madenciliğı yöntemleri ile tahmini. *Veri Bilimi*, 3(1), 1-10.
- Aksu, G., & Güzeller, C. (2019). Büyük veri: Sosyal bilimler ile eğitim bilimlerinde kullanımı ve uygulama alanları. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 9(1), 13-26.
- Aktan, E. (2018). Büyük veri: Uygulama alanları, analitiğı ve güvenlik boyutu. *Bilgi Yönetimi*, 1(1), 1-22. <https://doi.org/10.33721/by.403010>
- Aytaç, Z., & Bilge, H. Ş. (2021). Öğretim Elemanlarının Büyük Veri Farkındalık ve Eğitim Beklentilerinin Değerlendirilmesi. *İşletme*, 2(2), 29-46.
- Baek, J. (2018). Designing a Curriculum of Financial Big Data for College Student.
- Bahrynovska, T. (2022). Big data in education. How it transforms the industry? Geliş tarihi 14 Kasım 2023, gönderen Forbytes website: <https://forbytes.com/blog/use-of-big-data-in-education/>
- Baig, M., Shuib, L., & Yadegaridehkordi, E. (2020). Big data in education: A state of the art, limitations, and future research directions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 44. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00223-0>
- Bay, M., & Çelik, M. Ö. (2022). Eğitimde büyük veri teknolojisinin yeri ve eğitimde büyük veri analiz yöntemleri. *SOCIAL SCIENCES STUDIES JOURNAL (SSSJJournal)*, 7(80), 1197-1208. <https://doi.org/10.26449/sssj.3050>
- Bayburt, B., & Eğin, F. (2021). Teknoloji ve sanayideki gelişmelerin yansıması olarak eğitim 4.0. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 16(2), 137-154. <https://doi.org/10.54860/beyder.1010372>
- Bozkurt, A. (2016). Öğrenme analitiğı: E-öğrenme, büyük veri ve bireyselleştirilmiş öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 55-81.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning (4th ed.). Wiley.
- Cohen, J. (2013). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.) [E-book]. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>

- Cong, X. Q. (2021). Research on Curriculum Construction of Big Data and Accounting under the Background of Big Data.
- Corti, L., Eynden, V., Bishop, L., & Woollard, M. (2014). Managing and sharing research data: A guide to good practice. Los Angeles London New Delh Singapore Washington DC: SAGE.
- Çelik, S. (2018). Büyük veri ve istatistikteki uygulamaları (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Çivril, H. (2023). Açık ve UzÖğrenmede Büyük Veri. İçinde Ö. Baltacı (Ed.), Eğitim Bilimleri Araştırmaları- I. Özgür Yayınları. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub44.c197>
- Çolak Yazıcı, S. (2024). Eğitimde Yapay Zeka ve Kimya Eğitimindeki Uygulamaları (İ. H. Yurdakal, Ed.).
- Demchenko, Y. (2019). Big Data Platforms and Tools for Data Analytics in the Data Science Engineering Curriculum.
- Demir, A. (2019). Endüstri 4.0'dan eğitim 4.0'a değişen eğitim-öğretim paradigmaları. *Journal of Turkish Studies*, 13(Volume 13 Issue 15), 147-171. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13480>
- Dinçer, S. (2022). Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı Meta-Analiz (4. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dishon, G. (2017). New data, old tensions: Big data, personalized learning and the challenges of progressive education. *Theory and Research in Education*, 15, 1-18. <https://doi.org/10.1177/1477878517735233>
- Doğan, K., & Arslantekin, S. (2016). BÜYÜK VERİ: ÖNEMİ, YAPISI VE GÜNÜMÜZDEKİ DURUM. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 56(1), 15-36.
- Drigas, A. S., & Leliopoulos, P. (2014). The use of big data in education. *International Journal of Computer Science Issues*, 11(5), 58-63.
- Dülger, E. (2020). Big Data Technology in Today's Education Systems: Learning Analytics. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 353-361. <https://doi.org/10.31590/ejosat.824182>
- Eckroth, J. (2017). Teaching Future Big Data Analysts: Curriculum and Experience Report.
- Fang, Y., & Liu, J. X. (2022). Discussion on Curriculum Reform of Chemical Engineering Drawing and CAD Based on Big Data Era.
- Firican, G. (2022, Ocak 17). The history of big data. Geliş tarihi 19 Aralık 2023, gönderen LightsOnData website: <https://www.lightsondata.com/the-history-of-big-data/>
- Fischer, C., Pardos, Z. A., Baker, R. S., Williams, J. J., Smyth, P., Yu, R., ... Warschauer, M. (2020). Mining big data in education: Affordances and challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 130-160. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903304>

## Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansıması: Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması

- Garcia, S., Ramirez-Gallego, S., Luengo, J., Benitez, J. M., & Herrera, F. (2016). Big data preprocessing: Methods and prospects. *Big Data Analytics*, 1(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s41044-016-0014-0>
- Hassan, M. U., Alaliyat, S., Sarwar, R., Nawaz, R., & Hameed, I. A. (2023). Leveraging deep learning and big data to enhance computing curriculum for industry-relevant skills: A Norwegian case study.
- Hedges, L., & Olkin, I. (1985). *Statistical Methods in Meta-Analysis*. İçinde *Stat Med* (C. 20). Academic Press. <https://doi.org/10.2307/1164953>
- Higgins, J. P. T., & Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta-analysis. *Statistics in Medicine*, 21(11), 1539-1558. <https://doi.org/10.1002/sim.1186>
- Hotaman, D. (2020). Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde eğitsel veri madenciliğinin kullanımı. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(48), 577-587.
- Hou, H.-Y., Lee, C.-F., Chen, C.-T., & Wu, P.-J. (2023). E-learning Behavior Analytics in the Curriculum of Big Data Visualization Application. İçinde G. A. Tshirintzis, S.-J. Wang, & I.-C. Lin (Ed.), 2021 International Conference on Security and Information Technologies with AI, Internet Computing and Big-data Applications (ss. 169-179). Cham: Springer International Publishing.
- Kou, Y. (2022). Construction and Application of Curriculum System of Design Major Integrating Environmental Protection and Big Data. *J Environ Public Health*, <https://doi.org/10.1155/2022/7496172>
- Kürü, S. A. (2021). Meta-Analiz. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 215-229.
- Martin, H. (2021, Ocak 26). What are the benefits of data management in the education sector? Geliş tarihi 21 Eylül 2023, gönderen Talented Ladies Club website: <https://www.talentedladiesclub.com/articles/what-are-the-benefits-of-data-management-in-the-education-sector/>
- Martinez-Arocho, A. G., Buffum, P. S., & Boyer, K. E. (2014). Developing a Game-Based Learning Curriculum for Big Data in Middle School.
- McLeod, A. J., Bliemel, M., & Jones, N. (2017). Examining the adoption of big data and analytics curriculum.
- Meşe, C. (2023). Büyük Veriden Öğrencilerin Öğretim İçerik Tercihlerinin Başarıya Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Veritabanlarından Bilgi Keşfi Yöntemi: OULAD Veri Seti Örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 121-138. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1272568>
- Mingyu, L., Jianping, J., Yi, Z., & Cuili, Z. (2017). Research on the teaching reform of database curriculum major in computer in big data era. 2017 12th International Conference on Computer Science and Education (ICCSE), 570-573.
- Nelson, M. S., & Pouchard, L. (2017). A pilot big data education modular curriculum for engineering graduate education: Development and implementation.



- Nwokeji, J. C., Stachel, R., Holmes, T., Aglan, F., Udenze, E. C., & Orji, R. (2019). Panel: Addressing the Shortage of Big Data Skills with Inter-Disciplinary Big Data Curriculum.
- Okur, M. C., & Büyükkeçeci, M. (2014). Big Data Challenges in Information Engineering Curriculum.
- Özçelik, Z., & Aykan, E. (2020). Sosyal bilimlerde büyük veri kullanımı, veri toplamada akademik çalışmalara ne tür kolaylıklar sağlayabilir? Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(3), 131-142.
- Özen, Z., Kartal, E., & Emre, İ. E. (2017). Eğitimde Büyük Veri. İçinde H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, & A. İşman (Ed.), Eğitim Teknolojileri Okumaları. The Turkish Online Journal of Educational Technology.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 1(1), 25-30.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759.
- Rawat, R., & Yadav, R. (2021). Big data: Big data analysis, issues and challenges and technologies. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 1022(1), 012014. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/1022/1/012014>
- Saeed, N., & Husamaldin, L. (2021). Big data characteristics (v's) in industry. Iraqi Journal of Industrial Research, 8, 1-9. <https://doi.org/10.53523/ijoirVol8I1D52>
- Sağıroğlu, Ş., & Terzi, D. S. (2013, 24.05). Big data: A review. Program adı: International Conference on Collaboration Technologies and Systems (CTS), California, ABD. California, ABD. <https://doi.org/10.1109/cts.2013.6567202>
- Shen, Y. (2022). Research on the Impact of Curriculum Construction and Teaching Practice on College Students' Positive Psychology Under the Background of Big Data. Program adı: Psychiatria Danubina.
- Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. EDUCAUSE Review, 5, 32-40. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/195>
- Sürer, A. G. (2020). Eğitimde Dijitalleşme Çağı. Kapadokya Eğitim Dergisi, 1(1), 28-34.
- Sykes, D. (2018). Introducing big data, statistics, R programming, and QA/QC in the analytical chemistry curriculum.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. Review of Educational Research, 81(1), 4-28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
- Toptaş, O. (2022). Eğitim Sektöründe Büyük Veri Destekli Teknoloji Kullanımı (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi.

## **Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansıması: Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması**

- Toptaş, O., & Şen, A. (2021). Eğitimde ölçme değerlendirmede büyük verinin önemi. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 223-243.
- Vachkova, S. N., Petryaeva, E. Y., Kupriyanov, R. B., & Suleymanov, R. S. (2021). School in Digital Age: How Big Data Help to Transform the Curriculum.
- West, D. M. (2012). Big data for education: Data mining, data analytics and web dashboards. *Governance Studies at Brookings*. Geliş tarihi gönderen <https://www.brookings.edu/articles/big-data-for-education-data-mining-data-analytics-and-web-dashboards/>
- Wu, X. L., & Maalla, A. (2018). Application-Oriented Professional Curriculum Framework Model Based on Big Data Technology.
- Yang, Q., Li, J., & Zuo, X. H. (2019). Big Data and Higher Vocational and Technical Education: Green Tourism Curriculum.
- Youssef, G., Guennoun, M., & Mouftah, H. T. (2016, Haziran 1). Big Data Analytics: Security and privacy challenges. 952-957. <https://doi.org/10.1109/ISCC.2016.7543859>
- Zhai, C., Sun, L., Xu, H., Wu, R., Xu, Q., & Zhou, L. (2021). Thoughts on “Curriculum Ideological and Political Education” in Universities Based on Big Data. 2021 10th International Conference on Educational and Information Technology (ICEIT), 166-170.
- Zhang, L., Yang, X. P., & Zhang, Y. W. (2019). The Research on Cloud Platform Construction of Mathematics Education Curriculum under big Data Background.
- Zhang, X. F., Wang, F., & Huang, X. T. (2014). Research on Big Data Curriculum System and Specialty Construct at Home and Abroad.

### **Etik Beyan**

“Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansıması: Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Yazarların çalışmaya katkı oranları eşittir.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

## EXTENDED ABSTRACT

This meta-analysis represents the first systematic and comprehensive investigation into how big data analytics impact educational programs synthesizing evidence from empirical research conducted between 2014 and 2024. As educational institutions worldwide grapple with digital transformation pressures and the exponential growth of educational data, understanding the quantifiable impact of big data technologies on curriculum development and instructional processes has become critically important for educators, policymakers, and institutional leaders.

The research addresses three fundamental questions in contemporary educational discourse. First, it examines how big data analytics influences curriculum development components, specifically design, implementation, and evaluation processes. Second, it investigates integration mechanisms into teaching and learning processes, focusing on effects on student achievement and engagement. Third, it explores the capacity to facilitate rapid access to student feedback and systematic incorporation into program improvement cycles. The methodology adheres to internationally recognized PRISMA guidelines for systematic reviews and meta-analyses, ensuring transparency and replicability. A comprehensive literature search was conducted across Google Scholar and Web of Science databases, combining terms related to "big data" and "educational programs." The search included peer-reviewed articles, conference proceedings, doctoral dissertations, and book chapters published in Turkish and English between 2014 and 2024, capturing the period when big data technologies matured in educational settings.

The study selection process involved rigorous application of predetermined inclusion and exclusion criteria. Studies were included if they examined direct relationships between big data analytics and educational programs, contained sufficient statistical information for effect size calculation, and focused on empirical rather than theoretical investigations. The initial search yielded 37 studies, which underwent title and abstract screening followed by full-text evaluation. Two studies were excluded due to retraction, resulting in 35 studies meeting all inclusion criteria and providing adequate data for meta-analytic synthesis.

## Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansıması: Sistematik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması

Methodological quality assessment was conducted using the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), with two independent reviewers evaluating each study. The average quality score of 7.2 out of 10 indicates that included studies maintained acceptable methodological standards. Disagreements between reviewers were resolved through consultation with a third expert, ensuring reliability of quality assessments. Meta-analysis was performed using Comprehensive Meta-Analysis software, with Hedge's  $g$  selected as the effect size measure due to its appropriateness for educational research contexts. The analysis revealed a statistically significant moderate positive effect of big data analytics on educational programs ( $g = 0.58$ ; 95% CI: 0.53-0.63;  $p < 0.001$ ), representing meaningful improvement that surpasses conventional thresholds for practical significance in educational technology research. Heterogeneity analysis revealed substantial variation among studies ( $I^2 = 78.3\%$ ), characteristic of educational technology research spanning diverse contexts, methodologies, and implementation approaches. Consequently, a random-effects model was employed to account for this variation and provide more conservative estimates. Despite high heterogeneity, consistent direction and magnitude of effects across studies strengthens confidence in findings' robustness.

Subgroup analyses provided important insights into optimal effectiveness conditions. Publication type analysis revealed consistent positive effects across journal articles ( $g = 0.61$ ), conference proceedings ( $g = 0.55$ ), and book chapters ( $g = 0.54$ ), suggesting benefits are not artifacts of particular research traditions. Temporal analysis demonstrated progressive increase from  $g = 0.54$  in 2014-2018 to  $g = 0.61$  in 2022-2024, indicating strengthening impact as technologies mature and implementation expertise develops. Thematic analysis revealed that big data analytics applications span remarkably diverse educational domains. Highest effect sizes were observed in e-learning integration ( $g = 0.75$ ), educational data mining ( $g = 0.71$ ), and mathematics curriculum applications ( $g = 0.67$ ), suggesting particular effectiveness in contexts leveraging real-time data collection and adaptive response mechanisms.

Regarding primary research questions, evidence demonstrates positive influence across all curriculum development phases. In design, data-driven

needs assessment and objective setting lead to more responsive programs. During implementation, adaptive learning systems and personalized instruction enhance student engagement and outcomes. In evaluation, continuous monitoring and multi-dimensional assessment provide richer improvement feedback. Integration into teaching and learning occurs through three primary mechanisms: personalized learning pathways adapting to individual student characteristics and progress, early warning systems identifying at-risk students before academic failure, and intelligent tutoring systems providing immediate feedback and support. These approaches consistently demonstrate positive effects on achievement and engagement, with particularly strong evidence in technology-enhanced learning environments. However, the study reveals significant gaps in current research and practice. Systematic incorporation of student feedback into program development processes remains underdeveloped, with most studies focusing on data collection and analysis rather than feedback utilization and program modification cycles. This finding highlights important areas for future research and development efforts.

Implications extend beyond academic interest to practical considerations for educational institutions and policymakers. Evidence supports strategic adoption of big data analytics for educational improvement, but suggests successful implementation requires careful attention to pedagogical integration, institutional capacity building, and ethical considerations surrounding data privacy and security. Study limitations include restriction to two databases, language limitations, and absence of grey literature. Additionally, scarcity of longitudinal studies limits understanding of long-term sustainability effects. Despite these limitations, this research provides the most comprehensive synthesis of evidence regarding big data analytics in educational programs to date.

In conclusion, this meta-analysis establishes big data analytics as a valuable and effective tool for enhancing educational programs. Moderate positive effects observed across diverse contexts, methodologies, and time periods provide strong justification for continued investment in these technologies. However, realizing full potential requires sustained attention to implementation quality, pedagogical integration, and development of systematic feedback

### **Büyük Veri Analizinin Eğitim Programlarına Yansıması: Sistematiik Derleme ve Meta-Analiz Çalışması**

mechanisms that translate data insights into tangible program improvements. Future research should prioritize longitudinal studies, cost-effectiveness analyses, and investigations into optimal conditions for implementing big data analytics in various educational contexts.



# Кыргыздардын тамактануу маданиятында устукан<sup>1</sup>

Жаңылай БАТЫРБЕКОВА<sup>2</sup>

Гульмира САМАТОВА<sup>3</sup>

Надира ТУРГАНБАЕВА<sup>4</sup>

## Аннотация

Кыргыз эли жашоо-тиричилигинде байыртадан каада-салтка, нарк-насилге жана ырым-жырымдарга маани берип, күндөлүк турмуш-тиричилигинде түрдүү жөрөлгөлөрдү пайдаланып келишкени белгилүү. Бул баяндамада кыргыздардын ата-бабаларынан мурас катары калган, элдик баалуулук, азыркы мезгилде да колдонулуп келе жаткан тамак-аш маданиятындагы устукандын мааниси, орду, устукандоо

## Atif için: / Please Cite As:

Батырбекова, Ж., Саматова, Г. ve Турганбаева, Н. (2025). Кыргыздардын тамактануу маданиятында устукан. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 6(1), 168-183.

Geliş Tarihi / Received Date: 16.06.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 28.06.2025

<sup>1</sup> Bu araştırma, 17-19 Nisan 2025 tarihinde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nde düzenlenen V. Uluslararası Türk Uygarlığı Kongresi'nde (*Türk Uygarlığının Ortak Değerleri*) özet bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Anabilim Dalı, zhanylaibatyrbekova@gmail.com

 ORCID: 0009-0007-7848-5916

<sup>3</sup> Öğretim Görevlisi Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, gulumira.samatova@manas.edu.kg

 ORCID: 0009-0008-5199-3467

<sup>4</sup> Öğretim Görevlisi Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, nadira.turganbaeva@manas.edu.kg

 ORCID: 0000-0002-7620-9236

тартиби, эрежелери, ырым- жырымдарын ачып берүүгө аракет жасалды. Устукан тартуу – адамдардын социалдык-саясий даражасын таануу жана сыйлоо болуу менен бирге таалим-тарбиялык мааниси өзгөчө болуп саналат. Конокторго союлган койдун башы меймандардын эң улуусуна, кадырлуусуна тартылган, бирок жалпы отургандардын баарына таандык болгон. Аны туура бузуп, баарына ооз тийгизген, алыстан келген конокторго кулагын кесип сунуп жатып: «Кабарлаш болуп жүрөлү», көздү чыгарып «Көздөшүп жүрөлү» деп узатышкан. Ошондой эле, эл оозунда этке карата түрдүү тыюлар, ишенимдер айтылып келет. Алсак, сөөктү жакшы тазалабаган адам карызга батат, кыздарга кекиртекти бербеген, кекиртект жесең куйөөгө себи жок кетесин деген ишенимдерди айтууга болот.

**Ачкыч сөздөр:** Кыргызстан, кыргыздардын тамак- аш маданияты, устукан, мурас, жөрөлгөлөр.

### Kırgız Halkı Gastronomi Kültüründe Ustukanın Önemi

#### Öz

Kırgız gelenekleri, ahlaki değerleri ve ritüellerinin uzun zamandır günlük yaşamlarında önemli bir rol oynadığı iyi bilinmektedir. Bu çalışma, atalarından miras kalan ve günümüzde de uygulanmaya devam eden ulusal bir hazine olan Kırgız mutfağındaki ustukanın önemi, yeri, hiyerarşisi, kuralları ve geleneklerine ışık tutmayı amaçlamaktadır. Ustukan sunmanın yalnızca kendine özgü eğitsel bir değeri olmakla kalmayıp, aynı zamanda kişilerin toplumsal ve siyasal statülerinin tanınması ve onurlandırılması anlamına geldiği de vurgulanmaktadır. Misafirler için kesilen koyunun başı, orada bulunanların en yaşlısı ve en saygıdeğeri olan kişiye verilirdi; ancak sofrada oturan herkes bu başın sahibi sayılırdı. Baş uygun şekilde kesilip uzak yerlerden gelen misafirlere dağıtıldığında, gözleri çıkarılır ve "Hep birbirimizi görelim," denirdi; kulakları kesilirken ise "İletişimimiz daim olsun," ifadesi kullanılırdı. Buna ek olarak, etle ilgili çeşitli tabular ve inançlardan da bahsedilir. Örneğin, gırtlak yiyen bir kızın başlık parası olmadan evleneceğine; kemikleri düzgün temizlemeyen birinin ise borçlanacağına inanılır.

**Anahtar Kelimeler:** Kırgızistan, Kırgız yemek kültürü, Ustukan, Miras, Merasimler.

#### КИРИШҮҮ

Кыргыз элинин улуттук маданиятында эт — өзгөчө орунду ээлеген азык. Ошондуктан элибиз эттен жасалган тамактарды даярдоо, этти кесүү, бышыруу жана башка этаптарына өзгөчө көңүл бурат. Устукан тартуу салты адамдардын социалдык-саясий даражасын таануу жана сыйлоо болуу менен бирге таалим-тарбиялык мааниси өзгөчө болуп саналат. Кыргыз элинин байыркы салт-санааларынын бири болгон устукан тартуу жөрөлгөсү — улуттук меймандостуктун, урматтоонун жана



коомдук түзүлүштүн көрүнүктүү символу. Байыртадан бери келе жаткан бул салт аркылуу эл кадыр-баркты, туугандык мамилени жана коомдогу ордун туюндуруп келген. Бүгүнкү күндө да бул салт өзүнүн маңызын жоготпостон, маданий мурас катары бааланып келет. Айрыкча этно-экологиялык жана тарыхый-этнографиялык изилдөөлөрдүн алкагында устукан тартуу маселеси өзгөчө актуалдуу болуп жатат.

Устукан — мал этинен бышырып, анын белгилүү жилик-мүчөлөрүн конокторго бөлүп тартуу салты. Кыргыз элинин салттуу жашоо образына ылайык, устукан өзгөчө символикалык жана тартиптик мааниге ээ. Аны туура бөлүштүрүү маанилүү эсептелип, эгер кимдир бирөө бул жөрөлгөдө ката кетирсе, коомдук сынга кабылат же айыпка жыгылышы мүмкүн. Устукан малдын дээрлик бардык жилик-мүчөлөрүн камтып, негизинен сыйлуу тамак катары каралган. Көп учурда бул эт тамактар башталгыча, мисалы бешбармак берилерден мурда, атайын даярдалып сунулган (Айтбаев, 2017). Бул жөрөлгө өлкөнүн ар түрдүү аймактарында өзүнө таандык белгилүү бир айырмачылыктар менен аткарылат.

Глобалдашуу жана шаардашуу шартында устукан тартуу салты бир топ өзгөрүүгө учураганы менен, айрым учурларда дагы эле сакталып келет. Айыл жерлерде той-аштарда бул жөрөлгө кеңири колдонулат, ал эми шаар жерлеринде көбүнчө символикалык мүнөздө өтөт. Бирок акыркы жылдары этнофольклордук жана туризм тармагында салттуу тамак-аш маданиятына болгон кызыгуу күчөп, устукан тартуу өңдүү көрүнүштөр кайрадан актуалдашууда. Бул көрүнүш кыргыз маданиятын сактап калууда маанилүү ролду ойнойт.

### АДАБИЙ БУЛАКТАРДЫ ИЗИЛДӨӨ

Устукандар жылкы, уй жана жандык малдын жиликтеринен болот. Конок күткөндө жылкынын учасынан башка жиликтерин тең бөлүп салат. Жылкынын учасы баарынан улук болот. Аны эң кадырлуу мейманга өзүнчө табак жасап, казы-карта, чучук кошуп бүтүн коёт. Уйдун эки жамбашы баарынан улук. Бирок уйдун бардык мүчөсү сындырым (бөлүп) салат. Жылкы, уй союлуп, аш, той, майрам сыяктуу мааракерлерде бышкан этти устукандап табак жасаган адисти эл ичинде бөкөөл (айрым жерлерде чыгданчы) деп атайт. Алар коноктун санына, жашына карап шыбагага бөлүштүрөт (Бөрүбаев, 1992).

Айрыкча кой эти байыркы доорлордон бери кадырлуу меймандарга тартылган тамак болуп саналат. Анын ичинде устукан бөлүштүрүү салты кыргыз коомундагы улуулук, урматтоо жана коомдук иерархия сыяктуу түшүнүктөрдү чагылдырган бир салттын көрүнүшү. Кыргыз элинде конокту кой союп урматтоо — бүгүнкү күнгө чейин уланып келе жаткан салттардын бири. Салт боюнча, кой этинен 12 негизги устукан бөлүгү бөлүнүп, бул бөлүктөр он экиге чейин келген кадырлуу меймандарга ылайыктап сунушталат. Эттин бул бөлүктөрү белгилүү тартип менен берилет жана ар бири өзүнүн символикалык маанисине ээ. Койдун бут жиликтери — жамбаш, кашка жилик жана жото жилик болуп саналат. Кол тараптагы жиликтерге далы, каржилик жана күң жилик кирет (ар бири экиден болот). Мындан тышкары, устукан катары эсептелген бөлүктөргө баш, куймулчак жана кабыргалар кошулат. Айрым бөлүктөр болсо устукан катары саналбайт: мисалы, күң жилик, төш жана омуртка. Төш, адатта, кыз-келиндерге берилсе, омуртка балдарга тартылат.

Кабыргалар өз ич ара кара кабырга жана карчыганын кабыргасы деп бөлүнөт. Устукан тартууда белгилүү бир ирет сакталып, ал улуулук даражасына жараша жүргүзүлөт: эң алгач баш, андан кийин жамбаш, куймулчак, жото жилик, кашка жилик, карчыганын кабыргасы, каржилик, далы жана кара кабырга тартылат. Эркектердин улуусуна койдун башы берилсе, аялдар тарабынан кадыр-барктуу болгонго жамбаш же куймулчак сунушталат. Мындай устукан бөлүштүрүү салты бардык аймактарда бирдей болбостон, ар бир аймактын өзүнө гана таандык өзгөчөлүктөрү болушу мүмкүн (Айтбаев, 2017).

## **ИЗИЛДӨӨ ЫКМАЛАРЫ**

Бул илимий изилдөөдө сапаттык (негизинен квалитативдик) ыкмалар колдонулду. Негизги максат — кыргыз элинин этно-гастрономиялык мурастарынын бири болгон устукан тартуу салтынын маданий, социалдык жана символикалык маанисин иликтөө. Изилдөө негизинен адабий булактарды талдоого, этнографиялык маалыматтарга жана тажрыйбага негизделген баяндоого таянды.

Адабияттарды тандоо учурдагы жана өткөн мезгилдерге таандык салт-санаа, каада-жөрөлгөлөрдү камтыган эмгектерге багытталды.

Негизги булактар катары кыргыз этнографиясына, гастрономиялык маданиятына жана салттуу конок тосуу жөрөлгөлөрүнө арналган китептер, макалалар жана элдик ишенимдерге байланыштуу басылмалар пайдаланылды. Ошондой эле, устукан бөлүштүрүүнүн тартиби жана анын социалдык мааниси боюнча эл оозунан алынган маалыматтар, интернет булактары жана сүрөт материалдары колдонулду.

Изилдөөдө колдонулган маалыматтар структуралаштырылып, тематика боюнча топтоштурулду: устукан бөлүктөрү жана алардын символикалык мааниси, конокторго карата бөлүштүрүү эрежелери, аймактык өзгөчөлүктөр жана заманбап өзгөрүүлөр. Бул бөлүштүрүү аркылуу устукан тартуунун улуттук иденттүүлүк менен болгон байланышы, коомдук мамилелерди чагылдыруудагы ролу кеңири чагылдырылды.

Изилдөөнүн алкагында төмөнкүдөй кадамдар аткарылган:

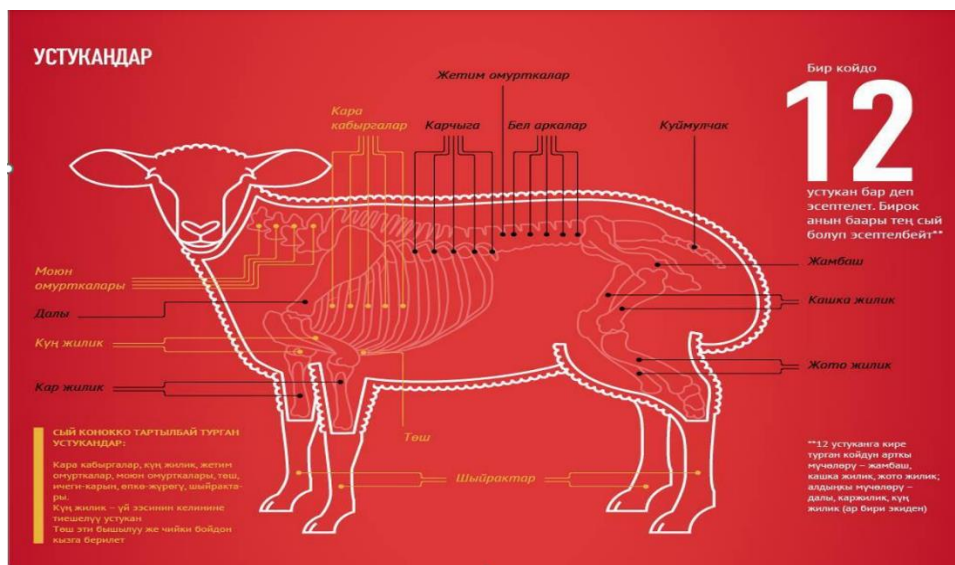
- Кыргыз элинин каада-салттарына, айрыкча тамак-аш маданиятына байланыштуу илимий эмгектер, китептер, макалалар жана этнографиялык булактар (Бөрүбаев, Айтбаев, Акматалиев ж.б.) терең талдоого алынган;
- Устукан тартууга байланыштуу элдик ишенимдер, ырым-жырымдар, тилдик өзгөчөлүктөр жана символикалык маанилер иреттүү түрдө классификацияланган;
- Кыргызстандын ар кайсы аймактарындагы практикалык учурлар, элдик салт-санаалар тууралуу визуалдык жана тексттик булактар (URL даректери) колдонуучулук деңгээлде анализделген;
- Маданий-мурас катары устукан тартуунун бүгүнкү күндөгү абалына жана аймактар аралык айырмачылыктарына көңүл бурулган.

Бул изилдөөдө биринчи булактар менен катар, этнографиялык эмгектерге таянып, салттын жандуу сүрөттөлүшүнө жетишүүгө аракет жасалды. Макала этнография, гастрономия жана маданий антропология жаатындагы изилдөөлөргө салым кошууга багытталган.

## НАТИЙЖАЛАР

**Устукан** — Кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгү боюнча сыйлуу конокторго тартылуучу азыраак эти калтырылган жилик, сөөк. Башкача айтканда союлган малдын этинин бөлүктөрү, айрыкча сыйлуу меймандарга

тартылуучу жамбаш, куймулчак, кар жилик, жото жилик сыяктуу бөлүктөрү болуп саналат (Акматалиев, 2019). Этти бышырып, ар бир устуканды өз ээсин таап берүү үй ээсинин милдети. Анткени, ар бир устуканды өз орду, статусу бар десек болот. Бул тууралуу улуттук философияны изилдөөнү алгач баштоочу Ч. Өмүралиев: «Устукан тартуу түбүндө жөн эле чүйгүндөп эт тартуу эмес, адамдын социалдык-саясий даражасын таануу болгон. Ар социумга өз даражасына дал ордун берүү, жолун сыйлоо болгон. Шыбагасынан сырт калуу намыстын иши болгон. Бүгүнкү күндө табак жасалганда, муну кыргыз баласы жакшы билет, кабырга арканы айтпаганда эч кандай бир табакка бир түрдүү эки устукан салынбайт. Андай жосун салтта жок. Теңата, теңтууган, теңтуш ичинде да сөзсүз аяк алып ичээр улуусу болот, жолу сыйлуу болот. Бир табактагы устукандын барабардыгы – табакташ адамдарды да бар жактан барабардап салмак. Илгертен иерархиялуу калыптанган адам кадырына кайталангыс орду-жолуна шек кетмек, нарк бузулмак, салт тепселмек. Өзгө элдер үчүн тек сөөк саналган устукандын артында ушунча маани камтылган» деп белгилейт. Төмөндөгү 1-сүрөттө койду устукандоо боюнча маалымат берилген.

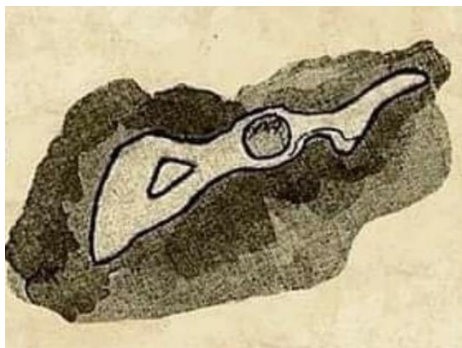


**Сүрөт 1:** Коноктордун статусуна, жашына, жынысына жана туугандык байланышка карап устукандарды тартуу тартиби (URL – 1, 2025)



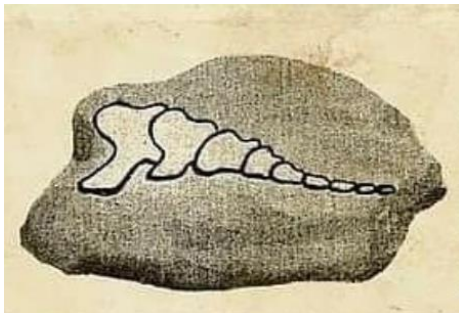
**Сүрөт 2: Баш** (URL – 2, 2025)

**Баш** коноктор үчүн атайын сойулган койдун башы, көп учурда, меймандардын эң улуу же эң кичүүсүнө сунушталат. Бирок ал бир гана адамга эмес, дасторкондо отурган бардык конокторго таандык деп эсептелет. Баш этин бөлүүдө аны туура бөлүштүрүп, баарына ооз тийгизүү — чоң маданиятты жана урматтоону билдирет. Башты казанга салуудан мурда аны кылдат куйкалап, таза жууп, жаагы ажыратылган соң гана бышырат. Жаак сөөгү көбүнчө үй ээсинин өзүнө тиешелүү деп саналат жана конокторго тартылбай, казандын түбүндө калат (Айтбаев, 2017).



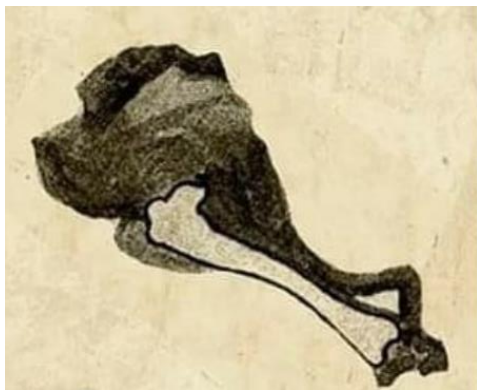
**Сүрөт 3: Жамбаш устуканы** (URL – 2, 2025)

**Жамбаш устуканы** койдун жумшак, ширелүү эти жана жетиштүү майы бар жамбаш сөөгү. Бул сыйлуу устукан, аны башты алгандан кийинки эң урматтуу конокко тартышат. Бул эркек да, аял да болушу ыктымал (URL – 2, 2025).



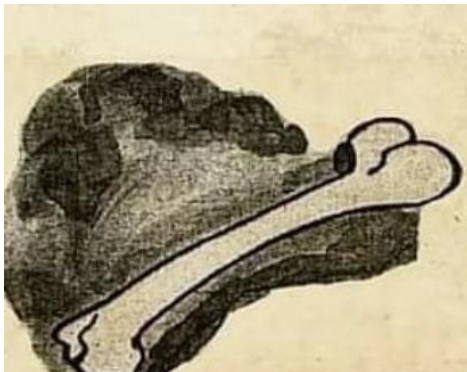
**Сүрөт 4:** Куймулчак устуканы (URL – 2, 2025)

**Куймулчак устуканы** койдун куйрук этинин майлуу бөлүгү. Муну эң урматтуу улгайган аялга – байбичеге же кудагыйга тартышат (URL – 2, 2025).



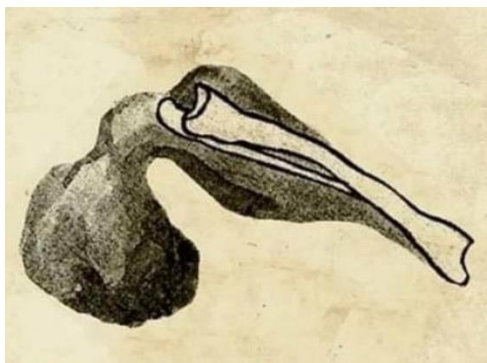
**Сүрөт 5:** Жото жилик устуканы (URL – 2, 2025)

**Жото устуканы** (чукөлүү жилик) маанилүүлүгү боюнча жамбаштан кийин турат. Адатта эркекке тартылат. Устукандын негизги сөөгүнөн илгери кыргыздар бешиктин шимегин жасашкан (Айтбаев, 2017).



Сүрөт 6: Кашка жилик устуканы (URL – 2, 2025)

**Кашка жилик устуканы** башка устукандарга салыштырмалуу, кашка жилик устуканы эттүү болуп, эркекке да, аялга да тартылат. Мында эң дамдуу чучук бар (URL – 2, 2025).



Сүрөт 7: Кар жилик устуканы (URL – 2, 2025)

**Кар жилик устуканы** бөлүктөрүнүн ичинен каржилик же кары жилик өзгөчө орунга ээ. Салт боюнча бул жилик атайын эркек меймандарга тартылып, илгертен бери кадыр-барктуу устукан катары бааланган. Азыркы заманда этинин азыраак болгондугуна байланыштуу анын мааниси бир аз көмүскөдө калганы менен, өткөн доорлордо каржилик урмат-сыйдын жана ардактын белгиси катары өзгөчө баркталчу. Эл

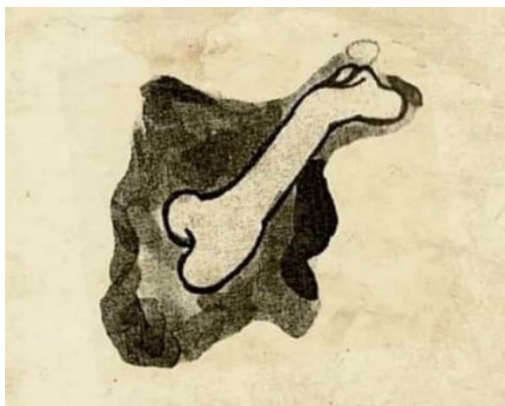


ичинде кары жилик тууралуу "жолго чыккан адам жанына кары жилик салып алса, аны тогуз жигит коштоп жүргөндөй болот" деген ишеним жашап келген. Ошондуктан бул устукан жөнүндө эл оозунда ар кандай кызыктуу уламыштар, аңыз кептер айтылып, муундан-муунга өтүп келген (Айтбаев, 2017).



**Сүрөт 8:** Дал устуканы (URL – 2, 2025)

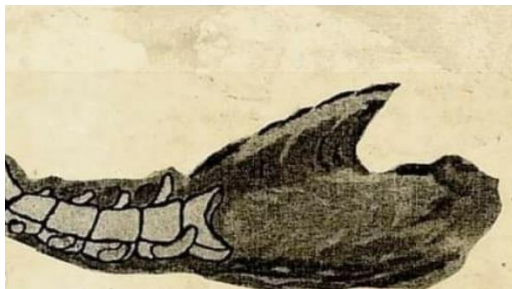
**Дал устуканы** эркекке да, аялга да тартыла берет. Мурдагы замандарда кыргыздар далы менен төлгө тартышып, кийинки жылдын аба-ырайын жана болчу түшүмдүн божомолун айтышкан (URL – 2, 2025).



**Сүрөт 9:** Күң жилик устуканы (URL – 2, 2025)



**Күң жилик устуканы** Кыргызстандын түштүк аймактарында каржиликке мукур жилик же мукуй деген ат да берилет. Бул өңүттө тилдик өзгөчөлүктөр байкалат. Мисалы, карачай-балкар элдеринин тилинде ушул эле устукан «къысха илик», башкача айтканда, «кыска жилик» деген ат менен белгилүү. Бул өңдүү аташтар ар кайсы элдин тили менен маданиятындагы жалпылыктарды жана өзгөчөлүктөрдү даңазалап турат. Бул устукан үйдө кызмат кылып жүргөн келиндерге берилет (Айтбаев, 2017).



**Сүрөт 10:** Төш устуканы (URL – 2, 2025)

**Төш устуканы** кыздарга, жээн кыздарга арналган устукан. Ата-энелер төштү турмушка чыккан кызынын үйүнө чийки же бышкан түрүндө берип узатышкан (URL – 2, 2025).

Салт боюнча, эт тартыларда колго суу куюу милдети негизинен эркек балага жүктөлөт. Ал суулук (сүлгү) ийнине илинип, чылапчынды четинен көтөрүп, жылуу суусу бар кумганды оң колуна алып, коноктордун сол тарабынан баштап, сууну этияттык менен чачыратпай куюшу керек. Кол жууп жаткан коноктор болсо ага ыраазычылык билдирип, “Тилегиң орундалсын”, “бар бол”, “узак өмүр сүр”, “ниет-максатыңа жет”, “ата-бабаларыңдын жолун ула” деген сыяктуу баталарын беришет. Тамактан кийин дагы ушундай эле ыкма менен – бул жолу оң тараптан солго карай – кол жуу үчүн суу куюлат. Ошондо да баланы жакшы каалоо менен баталар коштойт. Бул салт жөн гана дасторкондун жөрөлгөсү эмес, тарбиянын да өзөгү. Балага суу куйдуруу аркылуу сый көрсөтүү, тартип үйрөтүү, улууну урматтоо сыяктуу баалуулуктар берилип, ал келечек муундун тарбиясында маанилүү орунду ээлейт. Эгер бул сыяктуу салттарга тийиштүү маани берилбесе, бүгүнкү күндө билинбеген менен, келечекте муундар үчүн таптакыр түшүнүксүз көрүнүшкө айланышы ыктымал (Акматалиев, 1993).

## ЖЫЙЫНТЫКТАР

Кыргыз элинин тамактануу маданияты — улуттук каада-салттардын, дүйнө таанымдын жана коомдук баалуулуктардын жыйындысы катары терең философиялык маани берет. Бул маданияттын өзөгүн түзгөн көрүнүштөрдүн бири — *устукан тартуу салты*. Устукан — бул жөн гана эт бөлүгү эмес, ал конокту урматтоо, коомдогу ордун аныктоо, салттуу иерархияны сактоо өңдүү маанилүү түшүнүктөрдү камтыйт. Кой устуканын бөлүштүрүү салты — кыргыздардын маданий өзгөчөлүгү, улуттук иденттүүлүктүн бөлүгү. Бул үрп-адат азыркы күндө да сакталууда, айрыкча айылда же салттуу тойлордо кеңири колдонулат. Мындай салттар улуттук нарктын сакталуусуна жана муундар ортосундагы маданий мурастын өтүшүнө өбөлгө түзөт.

Ар бир устукан өзүнчө символикалык маани алып жүрөт. Мисалы, баш — улуу кишиге же эң кадырлуу конокко берилсе, куймулчак кудагыйга, төш турмушка чыккан кызына, кар жилик болсо сыйлуу эркек конокко берилет (Бөрүбаев, 1982). Бул бөлүштүрүү аркылуу эл арасында карым-катнаштардын, урмат-сыйдын түзүлүшү калыптанган. Тамак берүүдө тартип жана туюм чоң мааниге ээ болгон. Ар бир бөлүктүн кимге сунушталары элдик тарбиянын бир бөлүгү катары каралган. Мындай салт аркылуу кыргыз эли өзүнүн меймандостугун, боорукерлигин жана коомдук гармониясын көрсөтүп келген. Устукан тартуу — бул руханий дөөлөттөрдү муундан-муунга өткөрүп туруучу көпүрө, элдин маданиятынын ажырагыс бөлүгү. Азыркы күндө да бул жөрөлгө көпчүлүк үй-бүлөлөрдө, айрыкча чоң аш-тойлордо сакталып келет жана этнографиялык мурас катары чоң кызыгууну жаратууда.

Азыркы шартта бул салт трансформацияланып, кээ бир аймактарда символикалуу мүнөзгө ээ болсо да, анын тарыхый жана маданий мааниси жоголгон жок. Ушунун өзү бул салтты изилдөөнүн жана келечек муундарга үйрөтүүнүн зарылдыгын көрсөтөт. Меймандостук кыргыз маданиятында ыйык, алар конокторду ар дайым сыйлашат, эң сонун тосуп алышат. Ошондой эле конокторун узатууда алардын малдарына да тамак-аш салып беришет (İnce ve Samatova, 2022).

### КОЛДОНУЛГАН БУЛАКТАР

- Акматалиев, А (1993). Баба салты, Эне адеби. Бишкек: Бүткүл союздук жаштар китеп борбору бирикмеси «Баласагын».
- Акматалиев, А. (2019) Кыргыз тилинин түшүндүрмө сөздүгү. Бишкек: Полиграфбумресурсы
- Бөрүбаев, Т. (1982). Киргизская кухня. Фрунзе: Кыргызстан
- Бөрүбаев, Т. (1992). Кыргыз Даамы. Бишкек: Кыргызстан
- Айтбаев, Т (2017). Кыргыздардын тамак-аш тартуудагы тыюулар, ишенимдер жана баалуулуктар. ОшМУ Жарчысы, Атайын чыгарылыш, 45-48 беттер.
- İnce, C. ve Samatova, G. (2022). *Orta Asya mutfak kültürünün Anadolu'ya etkisi (Kırgız mutfagına sosyolojik bir yaklaşım)*. A. Cihan (Dü.) içinde, *Türkiye'nin Mutfak Sosyolojisi*, 589-601.
- URL-1: Кыргыз ырымдары: кайсы досуң сага кас экенин билгиң келсе, баарын бешбармакка чакыр - Sputnik Кыргызстан, <https://www.facebook.com/e.parliamentKG/photos/d41d8cd9/1679926695622499/> (сайттан пайдаланган күн: 10.04.25)
- URL 2: Устукандар. [https://www.instagram.com/p/CXD7brgMqJQ/?img\\_index=2](https://www.instagram.com/p/CXD7brgMqJQ/?img_index=2) (сайттан пайдаланган күн: 10.04.25)

### Etik Beyan

“Kırgız Halkı Gastronomi Kültüründe Ustukanın Önemi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya yazarların katkıları eşit düzeydedir.

### Çatışma Beyanı

Araştırmalarla ilgili yazarların diğer kişi ya da kurumlarla yaşanabilecek çıkar çatışması yoktur.

### GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Kırgız halkının ulusal kültüründe et, özel bir yere sahip bir besindir. Bu nedenle halkımız, etten yapılan yemeklerin hazırlanmasına, etin kesilmesine, pişirilmesine ve diğer aşamalarına özel önem verir. Ustukan ikram etme

gelenegi, insanların sosyal ve siyasal statülerini tanıma ve saygı gösterme biçimi olmasının yanı sıra, eğitici ve terbiye edici (ahlaki) bir anlam da taşır.

Ustukan, hayvan etinin pişirilip, onun belirli kemik-parçalarının (jilik-müçe) misafirlere pay edilerek sunulması gelenegidir. Kırgız halkının geleneksel yaşam tarzına göre ustukan, özel bir sembolik ve düzenleyici (disiplin sağlayıcı) anlam taşır. Onu doğru şekilde paylaşmak önemli sayılır; eğer biri bu gelenekte hata yaparsa, toplumsal eleştiriye uğrayabilir ya da cezalandırılabilir.

Küreselleşme ve kentleşme koşullarında ustukan ikram etme gelenegi önemli ölçüde değişime uğramış olsa da, bazı durumlarda hâlâ yaşatılmaktadır. Kırsal bölgelerde düğün ve cenaze gibi törenlerde bu gelenek yaygın olarak uygulanırken, şehirlerde ise çoğunlukla sembolik bir nitelik taşır. Ancak son yıllarda etno-folklorik ve turizm alanlarında geleneksel yemek kültürüne olan ilginin artmasıyla birlikte, ustukan sunumu gibi uygulamalar yeniden önem kazanmaktadır. Bu gelişme, Kırgız kültürünün korunmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Ustukanlar, at, sığır (inek) ve küçükbaş hayvanların kemik parçalarından (jilik/müçe) oluşur. Misafir ağırlanırken, atın “uç”sı (önemli kalça kısmı) dışındaki diğer parçaları eşit şekilde paylaşılır. Atın uça tüm parçalar içinde en değerlisi sayılır. Bu parça, en saygın misafir için özel bir tabakta, kazy, karta, çuçok gibi et çeşitleriyle birlikte bütün olarak sunulur. Sığırın iki butu da en değerli kısımlarındandır. Ancak sığırın tüm parçaları bölünerek servis edilir.

Özellikle koyun eti, eski çağlardan beri değerli misafirlere sunulan bir yemek olarak kabul edilir. Bu kapsamda ustukan paylaşma gelenegi, Kırgız toplumunda büyüklük, saygı ve toplumsal hiyerarşi gibi kavramları yansıtan bir kültürel uygulamadır. Kırgız halkında misafiri koyun keserek ağırlamak, günümüzde de sürdürülmeye devam eden geleneklerden biridir. Kaburgalar, kendi içinde kara kaburga ve kartalın kaburgası (*karçığanın kaburgası*) olarak ikiye ayrılır. Ustukan ikramında belirli bir sıra gözetilir ve bu sıralama toplumsal hiyerarşiye (büyüklük derecesine) göre uygulanır: İlk olarak baş, ardından sırasıyla but (jambaş), kuyruk sokumu (kuymulçak), arka bacak kemiği (joto jilik), ön bacak kemiği (kaşka jilik), kartal kaburgası, karjilik, omuz (dalı) ve kara kaburga sunulur.

Eğer masadaki kişi erkeksen ve toplumda en yaşlı olan kişi ise, ona koyun başı verilir; kadınlar arasında saygıdeğer biri varsa, ona but (jambaş) ya da kuyruk sokumu (kuymulçak) ikram edilir. Bu bilimsel araştırmada nitel (esas olarak kalitatif) yöntemler kullanılmıştır. Temel amaç, Kırgız halkının etno-gastronomik miraslarından biri olan ustukan ikramı geleneğinin kültürel, sosyal ve sembolik anlamını incelemektir. Araştırma, esas olarak edebi kaynakların analizi, etnografik veriler ve deneyime dayalı betimlemelere dayanmaktadır.

Araştırmada kullanılan veriler yapılandırılmış ve temalara göre gruplanmıştır: Ustukan parçaları ve bunların sembolik anlamları, misafirlere göre dağıtım kuralları, bölgesel farklılıklar ve modern değişimler. Bu sınıflandırma aracılığıyla, ustukan ikramının ulusal kimlikle olan ilişkisi ve toplumsal ilişkileri yansıtmadaki rolü geniş kapsamda ele alınmıştır.

Ustukan, Kırgızca Sözlük'e göre, saygıdeğer misafirlere sunulan, daha az eti kalan kemik ya da kemik parçalarıdır. Başka bir deyişle, kesilen hayvanın et parçalarından oluşur; özellikle saygıdeğer misafirlere sunulan but, kuyruk sokumu, kar kemiği, arka bacak kemiği gibi bölümleri kapsar.

Eti pişirip, her ustukan parçasını sahibine vermek ev sahibinin görevidir. Çünkü her ustukanın kendine ait bir yeri ve statüsü vardır. Ulusal felsefeyi incelemeye ilk başlayanlardan biri olan Ömüraliev bu konuda şöyle demektedir: “Ustukan sunumu aslında sadece et parçası ikram etmek değil, kişinin sosyal ve siyasal derecesini tanımaktır. Her toplumda, her bireyin kendi derecesine göre yerini vermek, ona saygı göstermek anlamına geliyordu. Hiyerarşide dışta kalmak ise onur meselesiydi. Günümüzde tabak hazırlanırken Kırgız çocukları bunu iyi bilir; kaburga ve kol (arkadaş) parçaları hariç, hiçbir tabakta aynı türden iki ustukan parçası konmaz. Böyle bir adet gelenekte yoktur.”

Kırgız halkının beslenme kültürü, ulusal adetler, dünya görüşü ve toplumsal değerlerin bir bütünü oluşturarak derin bir felsefi anlam taşır. Bu kültürün temelini oluşturan unsurlardan biri ustukan sunma geleneğidir. Ustukan, sadece bir et parçası değil; aynı zamanda misafire saygı göstermek, toplumdaki yerini belirlemek ve geleneksel hiyerarşiyi korumak gibi önemli kavramları içerir.

Koyun ustukanını paylaşma geleneği, Kırgızların kültürel bir özelliği ve ulusal kimliğinin bir parçasıdır. Bu gelenek günümüzde de korunmakta, özellikle köylerde veya geleneksel düğünlerde yaygın olarak uygulanmaktadır. Bu tür adetler, ulusal değerlerin korunmasına ve kuşaklar arasında kültürel mirasın aktarılmasına zemin hazırlar.

Her ustukan parçası ayrı bir sembolik anlam taşır. Örneğin; baş parça büyük bir kişiye ya da en saygıdeğer misafire verilir, kuyruk sokumu ise kayınpedere veya evlenen kızına, kar kemiği ise saygın erkek misafire sunulur. Bu dağıtımla toplum içinde ilişkiler ve saygı düzeni şekillenir. Yemek sunumunda düzen ve his çok önemliydi. Hangi parçanın kime verileceği halk eğitiminin bir parçası olarak görülürdü. Bu gelenekle Kırgız halkı misafirperverliğini, cömertliğini ve toplumsal uyumunu göstermiştir. Ustukan sunumu, manevi değerleri nesilden nesile aktaran bir köprü ve halk kültürünün ayrılmaz bir parçasıdır. Günümüzde de bu ritüel birçok ailede, özellikle büyük şöenlerde yaşatılmakta ve etnografik miras olarak büyük ilgi görmektedir.



# Peyami Safa'nın Yalnızız Romanında Göz ve Yüz Kelimeleriyle Oluşan Sözvarlığı Öğeleri

Muhittin GÜMÜŞ<sup>1</sup>

## Öz

Türkçenin sözvarlığını değişik anlam ve görevlerdeki sözcükler (adlar, sıfatlar, zarflar, zamirler, bağlaçlar, edatlar, ünlemler, fiiller) atasözleri, deyimler, terimler, kalıp sözler (ilişki sözleri), kalıplaşmış sözler, alıntı sözler, doldurma sözler, ikilemeler, mecazlar ve yan anlamlar gibi anlatım gücü yüksek ve zengin bir kavram dünyası oluşturmaktadır. Bütün bu sözcük ve kavramlar dünyasını dil aracılığıyla yazılı veya sözlü olarak hedef kitlelere sunmak mümkündür. İnsanlar öğrendikleri sözcükleri, her dilin sözvarlığının temel kaynağı olan yalnızca sözlüklere bakarak değil; dil edinimine uygun yaştan başlayarak eğitim ve kültürel düzeylerine uygun olarak aileden, okuldan veya çevreden; yazılı, görsel ve işitsel kaynaklardan, daha çok da kitaplardan öğrenirler. Edebiyat dünyasında yazarların eserlerinde kullandığı söz dağarcığının okurlara ve geniş kitlelere etkisi çoktur. Yazarların dili ve üslubu kullandığı sözvarlığı öğelerinin zenginliğiyle de doğrudan ilişkilidir. Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının başarılı yazarlarından Peyami Safa'nın anlatım gücü ile kullandığı sözcük dağarcığının eserlerini oluşturmadaki rolü göz ardı edilemez. Bu çalışmamızda insana ait ruh hallerinin en belirgin ifadesini bulduğu “göz” ile “yüz” kavramlarının birer organ adı

## Atif için: / Please Cite As:

Gümüş, M. (2025). Peyami Safa'nın Yalnızız romanında göz ve yüz kelimeleriyle oluşan sözvarlığı öğeleri. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 6(1), 184-205.

Geliş Tarihi / Received Date: 12.06.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 26.06.2025

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, muhittin.gumus@manas.edu.kg



olmak dışında anlatımda yüzlerce anlamı barındırmaları nedeniyle Peyami Safa'nın "Yalnızız" adlı romanında geçen göz ve yüz organ adlarıyla oluşan sözvarlığı öğeleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Peyami Safa, Yalnızız, Yüz, Göz, Sözvarlığı, Duygu türleri, Gözlerin dili.

### Lexical Elements Formed by the Words "Eye" and "Face" in Peyami Safa's Novel *Yalnızız*

#### Abstract

The vocabulary of Turkish consists of words with different meanings and functions (nouns, adjectives, adverbs, pronouns, conjunctions, prepositions, interjections, verbs), proverbs, idioms, terms, stereotypes (relationship words), clichés, quotations, fillers, dilemmas, metaphors and connotations, and a rich world of concepts with high expressive power. It is possible to present this whole world of words and concepts to target audiences in written or oral form through language. People learn the words they learn not only from dictionaries, which are the main source of vocabulary for each language, but also from family, school or environment, according to their educational and cultural level, from the age appropriate for language acquisition; they learn from written, visual and auditory sources, mostly from books. In the world of literature, the vocabulary used by writers in their works has a great influence on readers and the masses. The language and style of writers are directly related to the richness of the vocabulary elements they use. The role of the vocabulary used by Peyami Safa, one of the successful writers of Republican Turkish literature, in the creation of his works cannot be ignored. Since the terms 'eye' and 'face', in which human moods are most prominently expressed, have hundreds of meanings in the narrative other than being the names of organs, the vocabulary elements formed by the organ names 'eye' and 'face' in Peyami Safa's novel 'Yalnızız' were determined in this study.

**Key Words:** Peyami Safa, Yalnızız, Face, Eye, Vocabulary.

## GİRİŞ

Edebiyat dünyasında yazarların eserlerinde kullandığı sözvarlığı öğeleri okuyucular üzerinde çok önemli bir etki bırakmaktadır. İnsanların edebî duyarlılığını geliştiren ve belirli bir algı derinliği sağlayan eserlerin dili, üslubu, sözcük kadrosu yazarının dili kullanma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. İnsanlar çocuklukta okumaya başladığı günden itibaren birçok eğitim sürecinden geçer; onun için en kolay ve en etkili öğrenme yollarının başında okuma eylemi



gelir. “Bireyler arası iletişimde kelimeler, önemli bir işleve sahiptir. Bireyin sahip olduğu kelime hazinesi, onun anlama ve anlatma becerisini etkilemektedir.” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 30). Edebî eserler de bireyi ve toplumu etkilemeye önce kelimelerden başlar.

Okuma dil becerilerinden biridir. “Dil becerilerini etkili kullanabilen insanlardan oluşan bir toplumda, kişiler ve kurumlar arasında daha sağlıklı bir iletişim kurulabilir. Bu bakımdan her devletin eğitim sisteminde insanların dil becerilerini geliştirmek öncelikli eğitsel amaçlar arasında yer alır. Çünkü dil becerileri, sadece okulda değil hayatın her kademesinde ihtiyaç duyulan etkili iletişimin en önemli aracıdır.” (Özbay, 2000: 46).

Okuma sevgisinin temelinde iyi yazarların etkisi çoktur. Yazarların en önemli niteliği ise dili kullanma becerisidir. Buna bağlı olarak iyi yazarlık söz sanatları, mecazlar, benzetmeler, kinayeler, dolaylı anlatımlar, telmihler vb. yoluyla okuyucuda iz bırakma yetisidir. Bütün bunları yapmak için de yazarların zengin bir sözvarlığına sahip olması gerekir.

Peyami Safa, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nın önemli yazarlarından biridir. Yazar roman, hikâye, makale, denemeleriyle ünlü olduğu gibi polemikleriyle de ünlüdür. Edebiyatın tıpkı felsefe gibi soyut, somut yahut gerçekleşmiş olanları hatırlatan bir zenginliği vardır. İşlevleri bakımından edebiyat; süreklilik, bilgi aktarma, psikolojik etkiler, fikrî buluşlar, evrensel aydınlık, tanıtım ve bireylerin ruhundaki sıkıntıları rahatlatma görevi yapar.

Edebiyat; zihinlerdeki algıları ortaya çıkarır, insanın kendi penceresi dışından da hayata bakılmasına katkı sağlar. Bilinçli okuyucuların düşünme, sorgulama ve kavrama yetisini geliştirir. Zengin bir sözvarlığına sahip yazarın eserini okuyanların kavrama, anlama, anlatma, yorumlama yetenekleri de gelişir. Okuma eylemi derinleştikçe sözcüklerin yalnızca sözlüklerdeki anlamıyla sınırlı kalmadığını, verilen üstü örtük mesajlarla birlikte ele alındığı ortaya çıkmaktadır. İnsanda gün geçtikçe duyguların ve düşüncelerin yanı sıra eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi de muhteşem bir üslupla anlatılmış, sözvarlığı bakımından zengin bir yazarın eseri aracılığıyla mümkündür.

Peyami Safa, etkili bir üslupla ve zengin bir sözvarlığıyla okurlarının kültürel düzeylerini geliştirirken edebî eser yazma sanatının güzel örneklerini vermiştir. Edebî eser yazma becerisi kazanan insanın bilgeliğini geliştirmesi,

psikolojik yapısını irdeleme bilgisini kazanması, kendini anlamaya çalışması, topluma ve insanlığa hitap etme imkânı bulması, sözcük dağarcığını zenginleştirmesi, iç sıkıntılarından kurtulması ve nazik ve zarif bir birey olması kadar değerli kazanım pek az olur.

Peyami Safa'nın eserlerinde psikolojik etkilerin örnekleri çoktur. Yalnızız romanı çok derin ruh tahlilleriyle edebiyat dünyasında önemli bir yer almış Doğu mu, Batı mı; madde mi, mânâ mı; ruh mu, beden mi; idealizm mi, materyalizm mi gibi karşıtlıklar ve çelişkiler üzerinde durmuştur. Yazar; özellikle farklı mizaç, karakter, düşünce ve duygu dünyasına sahip aile fertleri üzerinden ideal bir toplumu resmetmeye çalışmıştır. Yanlış Batılılaşmanın getirdiği sıkıntılar ve uyumsuzluklar ile kalabalıklar içinde bir tip "yalnız" karakterinin oluşmasından duyulan rahatsızlık psikolojik yorumlarla sıra dışı kurmaca metin olarak romanda işlenmiştir.

"Sözvarlığı terimi, dil incelemesi bakımından geniş bir kapsama sahiptir. Bir dilin, bir dönemin, bir lehçenin, belli bir türdeki eserlerin, bir metnin, bir yazarın, bir zümrenin sözvarlığı üzerine incelemelerde bulunmak mümkündür." (Özbek, 2015: 28). Bir dilin sözvarlığı, o dildeki bütün sözcüklerin, deyimlerin, terimlerin, atasözlerinin, ilişki sözlerinin, kalıplaşmış sözlerin, ikilemelerin, doldurma sözlerin, alıntı sözcüklerin bütünüdür. Edebi eserlerdeki dil, o toplumun kültürel değerlerini, dünya görüşünü, tarihini ve hayat tarzını yansıtır. Dildeki temel sözvarlığı öğeleri; dilin özünü oluşturan bir temel sözvarlığı içinde yer alan insanların temel ihtiyaçlarını ifade eden yemek, içmek, uyumak, yürümek, oturmak, kalkmak, bakmak, konuşmak, duymak, dinlemek, bakmak, görmek, tatmak, dokunmak, düşünmek vb. fiiller ile akrabalık adlarını, temel sayıları, temel renk adlarını, çevreyi tanımlayan kavramları içerir. Organ adları da temel sözvarlığının içinde yer alır. Baş, göz, yüz, el, kol, ayak, kulak, boyun, boğaz, karın, burun yaygın kullanılan sözler arasında yer alır. "Türkiye Türkçesinde vücut bölümlerinden, organlardan yararlanılarak dile getirilen deyimler gözden geçirilecek olursa, insanın içinde bulunduğu durumların, insan karakter ve davranışlarının somutlaştırılan bir anlatımla nasıl canlı ve güçlü ortaya konduğu dikkati çekecektir." (Aksan, 2004: 153). Organ adlarıyla oluşan sözvarlığı öğeleri aslında dilin merkezinde insanın kendisi olduğunu gösterir. Bununla birlikte göz ve yüz sözcükleriyle kurulan deyimler, birleşik fiiller ve ad ve sıfat

tamlamaları insanın iç dünyasıyla ilgili duygularını da yansıtmada önemli birer araçtırlar.

Romanlar temalarına göre tarihî roman, macera romanı, sosyal roman, tahlil romanı, bilimkurgu; akımlara göre romantik, realist, natüralist, post-modern roman gibi pek çok sınıflandırmaya tabi tutulur. Tahlil romanları içinde yer alan ve edebiyat dünyamızda psikolojik roman olarak adlandırılan, daha çok ruh tahlillerine bilindik gerçekçi romanlardan çok daha fazla yer verilen, kahramanların veya temel karakterlerin iç sıkıntılarını, psikolojik duygularını, bunalımlarını, çatışmalarını, hesaplaşmalarını içeren sözlerin ifadesini bulduğu roman türüdür. Psikolojik roman türünde, vaka örgüsüne yahut olaya değil de kahramanların psikolojik yapılarına önem verilir. Psikolojik romanda olaylar, kahramanların psikolojilerine bağlanır veya kahramanların psikolojik yapılarını aydınlatılabildiği ölçüde eserde yer bulur. Psikolojik romanlarda "... olaylara sebep olan, hazırlayan ve olayların sonucu olan ruhsal durumlar üzerinde yoğunlaşılır." (Çetin, 2004: 175).

İnsanların duygusal ifadelerini ve düşüncelerini anlama konusunda temel bir araç olan fizyonomiyle yüz ifadeleri ve beden dili, insan iletişiminin önemli bir parçasını oluşturur. Fizyonomi, insanlar arası iletişimin sağlıklı olmasına yardımcı olan bilim dalı olarak insan ilişkilerini, iletişim becerilerini ve psikolojik tahlilleri derinlemesine anlamak, yorumlamak, incelemek isteyenler için geniş imkânlar sunar. Bu nedenle "gözler" ve "yüz" ifadelerinin birer anlamı vardır. Bu anlamlar dünyanın her yerinde ortak özelliklere sahip olduğu gibi doğal tepkilerin tamamı evrensel nitelik taşımaktadır. Gözlerin ve yüzün ifade ettiği anlam insan psikolojisini doğrudan dışa yansıtmaya özelliğine sahiptir. Ağlayan gözler ya üzüntüden, acı ve kederdendir veya nadir de olsa aşırı mutluluktan, sevinç ve heyecandan da gözyaşları dökülürken yüzün aldığı şekil de ona uygun doğa bir hâl alır.

Peyami Safa'nın Yalnızız romanında göz ve yüz kelimeleriyle oluşan sözvarlığı öğeleri de karakterlerin ruh halini yansıtmada araç görevini görmektedir. Başarılı ve yetenekli bir yazar yukarıda tespit edilen sözvarlığı öğelerinden psikolojik yorumlardan, tahlillerden oluşan birkaç edebî metin oluşturması da mümkündür. "Edebi metinlerde ise, karakter betimlemesi yapılırken genel olarak yüz hatlarının karakteri yansıtmaya hedeflenir. Herhangi bir görsel verilmesi mümkün olmayan edebi metinlerde, karakterin

fizyonomik özellikleri hakkında verilen ilk bilgiler okuyucunun zihninde bir tipin canlanmasını sağladığı için karakterin iç dünyasıyla dış görünümü arasındaki uyum önemlidir.” (Eryılmaz, 2017: 137).

Beden dilini anlamak ve doğru okumak için bilgi, beceri ve tecrübe gereklidir. Psikolojik romanlardaki sözvarlığı öğelerinin ifade ettiği anlamlar, üslup ve okurlardaki etki derecesi romandaki kahramanların rolünü yansıtmaya katkı sağlar. Karakterlerin kendi iç dünyalarındaki sarsıntılar, travmalar, bunalımlar, dürtüler, güdüler, korkular, hesaplaşmalar gibi unsurlar yer alır.

- “Sadece yaşanan olaylar değil, olayların çıkış nedenleri, sonuçları ve duygu değişimlerine de yer verilir.
- Olaylardan daha çok karakterlerin psikolojik yönlerine ağırlık verilir.
- Klasik romanlardaki gibi toplumu incelemek yerine daha çok bireylere öncelik verilir.
- Melankoli, şizofreni, karamsarlık, bunalım gibi konulara ağırlık verilir.
- İç monolog ve bilinç akışı teknikler sıklıkla kullanılır.” (Gölge Yazar; <https://golgeyazarlik.net/>).

Çetin’e göre Türk edebiyatında İntibah (1876) ilk psikolojik romandır. (Çetin 2004: 177). Yazarlar kaleme aldıkları edebi eserlerde psikolojik tahliller yapabilir, karakterlerin ruhi durumlarını romanında değerlendirebilir. Psikolojik romanı diğer romanlardan ayıran en önemli özellikle şahısların ruhi konularının ayrıntılarıyla tahlil edilmesidir. Olay örgüsünden çok romanın kahramanlarının psikolojileri ön plandadır. “Halit Ziya Uşaklıgil’in Aşk-ı Memnu, Halide Edip’in Handan, Peyami Safa’nın Dokuzuncu Hariciye Koğuşu, Ahmet Hamdi Tanpınar’ın Huzur, Sâmîha Ayverdi’nin İnsan ve Şeytan, Yusuf Atılgan’ın Aylak Adam, Hikmet Erhan Bener’in Oyuncu, Mehmet Önal’ın Şeffaf Kanatlı Zaman” adlı eserleri ile psikolojik roman türünün kayda değer örneklerini ortaya koydukları söylenebilir” (Çetin, 2004: 177). Peyami Safa’nın Yalnızız adlı romanı dışında Dünya Edebiyatının bazı tanınmış yazarlarının eserleri de psikolojik roman olarak değerlendirilir. “Bir İdam Mahkumunun Son Günü (Victor Hugo); Dönüşüm (Franz Kafka); Kırmızı ve Siyah (Stendhal); Suç ve Ceza (Fyodor Mihailoviç Dostoyevski) vb. romanlar psikolojik romanlar

arasında yer alır.” (<https://golgeyazarlik.net/psikolojik-romanlar-en-cok-okunan-psikoloji-romani-ve-ozellikleri/> E.T. 20.11. 2024). Bir yazarın eserinde kullandığı özel dil ve anlatım şekli onun yazma stilini ve üslubunu oluşturur. Yazarın stili eserine özgünlük, farklılık ve sanatsal değer katma becerisini yansıtır. Bu da okurların metni etkili, güdüleyici, ilgi ve dikkat çekici kılar.

“Sözvarlığı, sadece bir dilde birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar – ya da dilbilimdeki terimiyle -olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmelidir.” (Aksan, 2004: 5). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük’e göre sözvarlığı “*Bir dildeki sözlerin bütünü; söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler.*” (<https://sozluk.gov.tr/>) Bu tanım çerçevesinde düşünüldüğünde Türkçenin sözvarlığına katkısı olan Peyami Safa'nın “Yalnız” adlı romanındaki sözvarlığı öğelerinin tespitiyle birlikte dili daha etkili ve canlı bir anlatımla sunmaya yönelik görev yapan deyimlerin içinde “göz” ve “yüz” sözcükleriyle oluşan unsurların metin oluşturma ve yeni edebi eserlerde de kullanılması için farkındalık oluşturmak gerekmektedir.

### YÖNTEM

Bu araştırma edebî bir eser üzerinde tarama modelinde betimsel bir araştırma olup Peyami Safa'nın romanının dil bütünlüğü içinde yer alan sözvarlığı öğeleri incelenmiştir. Öncelikle araştırmanın kapsamını oluşturan eser incelenerek, yazarın Yalnız adlı eserindeki göz ve yüz ile oluşan sözvarlığına ulaşılmıştır. Tespit edilen sözvarlığı öğeleri listelenerek tasnif edilmiştir.

#### Evren - Örneklem

Araştırma; Peyami Safa'nın “Yalnız (Safa, 1991)” romanındaki “göz” ve “yüz” sözcükleriyle oluşan sözvarlığı öğelerinin tespitiyle sınırlıdır. Yalnız adlı romanının 1991 yılı baskısı esas alınarak derlenen “göz” ve “yüz” sözcükleriyle oluşan deyimler, birleşik fiiller, ad ve sıfat tamlamaları, atasözleri vb. öğelerin anlambilimi açısından değerlendirmesi yapılmıştır.

Türkçe sözvarlığında önemli yeri olan sözvarlığı öğelerinin öğretim yöntemleri üzerine çok sayıda bilimsel yazı vardır. Bunlardan bazıları şunlardır: Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

(Çeçen, 2007); Sözcük varlığı ve Unsurları (Kavruk ve Özlek, 2022); Kelime Öğretiminde Derlem Kullanımı (Özkan, 2022); Türkiye'de "Sözcük varlığı" Çalışmaları ve Bunlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme (Özbek, 2015); "Avare Yıllar" Romanının Sözcük varlığı Açısından İncelenmesi (Akin ve Miçoğulları, 2021).

Sözcük varlığı öğelerinin tespitiyle ilgili çalışmalar derlem dilbilim çalışmalarıyla önemli ölçüde gelişmiş olmasına rağmen Türk edebiyatına önemli eserler kazandıran yazarların dili kullanma becerileri ve kullandıkları sözcük varlığı öğelerinin tespitine yönelik çalışmalar çok azdır. Bu çalışmada Yalnızız adlı romanda geçen "göz" ve "yüz" sözcükleriyle oluşan sözcük varlığının anlambilim açısından değerlendirmek üzere araştırma konusu olarak ele alınmıştır.

Psikolojik roman geleneğindeki başarılı eserlerden biri olarak bilinen "Yalnızız" adlı eser bugüne kadar sözcük varlığı öğeleri bakımından ayrıntılı biçimde incelenmediği görülmüştür. Edebî eserlerin sözcük varlığı bakımından incelenmesi de henüz yaygın hâle gelmiş değildir. Bu konuda az sayıda sözcük varlığı araştırmalarının yöntemleri üzerinde durulurken edebî eserlerdeki sözcük varlığının tespiti değil, genel olarak Türkçenin sözcük varlığının tespit edilmesine yönelik çalışma yöntemleri kastedilmiştir. "Sözcük varlığı araştırmalarında ilk aşama, konuşma dili için yapılıyorsa hedef kitleyi, yazılı dil için yapılıyorsa hedef kaynakları tespit etmektir. Ülkemizde konuşma dilinin sözcük varlığı üzerine yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır." (Baş, 2011: 29).

Ders kitaplarının sözcük varlığı üzerine çeşitli çalışmalar yapılmış olmakla birlikte edebî eserlerin sözcük varlığı üzerine yapılan çalışmaların yok denecek düzeyde olması bu alanda daha fazla çalışmanın yapılması gerektirdiğini ortaya koymaktadır. "Ana dilin doğru, etkili ve güzel kullanımı da kişisel sözcük varlığının zenginliği ile mümkün olmaktadır. Bu açıdan okul öncesi dönemden itibaren sözcük varlığını zenginleştirecek çalışmaların yapılması ve gerekli materyallerin de bilimsel ölçütler ışığında hazırlanması gerekmektedir... Öğrenme ortamında sözcük varlığının da uygun yöntem ve teknikler ışığında kazandırılması gerekmektedir." (Türkben, 2018: 998-1004). Dil Ders kitaplarının sözcük varlığını belirlemeye yönelik çalışmalar başlığı altında Türkçe ders kitaplarını değerlendiren çalışmalara yer verilmiş, bunun yanı sıra

öğrencilerin de sözvarlığını tespit eden yöntemlerden söz edilmiştir. Ancak sorun yine tespit etme usullerinde görülmektedir.

Yazarların edebî eserleri üzerinde bilimsel çalışmaların yokluğu ya da yetersizliği bu alandaki araştırma yönteminin de oluşmamasına neden olmaktadır. Yazılı eserlerdeki sözvarlığı unsurlarını belirlemek, konuşma diline göre kolay olmasına rağmen çalışmalar yeterince yapılmamaktadır. Oysa derlemdilbilim çalışmalarıyla bu konuda çokça çalışmalar yapılabilir.

### BULGULAR

Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük (2024)'e göre:

**Göz** 1. isim, anatomi Görme organı; basar, ayn, çeşm, dide.2. isim Bazı deyimlerde, görme ve bakma: Gözden geçirmek. Gözden kaybolmak. Göz önünde. Gözü keskin.3. oda: 4. isim Bakış, görüş: 5. kaynak (I). 6. Delik, boşluk: İğnenin gözü. 7. çekmece: Masanın gözleri 8. isim Terazî kefesî. 9. nazar: 10. isim Sevgi, ilgi, gönül bağlantısı: 11. Ağacın tomurcuk veren yerlerinden her biri: 12.hane: 13. isim Bazı yaraların uç bölümü” (<https://sozluk.gov.tr/>) olarak 13 değişik anlama gelmektedir. Ancak bu çalışmada ilk dört anlamı ihtiva eden sözvarlığı ögeleri derlenmiştir.

Peyami Safa'nın Yalnızız adlı romanında göz kelimesiyle oluşan sözvarlığı sayısı 204'tür. Burada organ adı olan göz kelimesiyle oluşan sözler dikkate alınmıştır. Bunlardan 139'u deyim ve birleşik fiillerden oluşmaktadır. 65'i' ad, sıfat, birleşik kelime, ad tamlaması ve sıfat tamlaması, atasözü ve kalıp sözlerden ibarettir. Tablo 1.'de Yalnızız adlı romanda göz kelimesiyle oluşan söz öbeği, deyim ve birleşik fiiller yer almaktadır. Bunların önemli bir kısmı romandaki bağlamsal anlamda olup birleşik fiillerin yapı özellikleri değişik biçimlerde dir.

- dalgın gözlerle bak-
- dünyaya kedi/ kuş gözleriyle bak-
- ebe gözüyle bak-
- göz at-
- göz gezdir-
- göz göze gel-
- göz göze gelmekten kaçın-
- göz hapsine al-
- göz kapa-
- göz kapakları ağırlaş-
- göz kapakları çırpın-
- göz kapakları düş-
- göz kapaklarını aç-
- göz kapaklarıyla cevap ver-
- göz koy-
- göz önüne getir-
- göz ucuyla bak-
- göz yum-
- gözden düşür-
- gözden geçir-
- gözden kaçır-
- gözden kaybol-
- göze al-
- göze alabil-
- göze çarp-
- göze görünme-
- gözleri ...a çevril-
- gözleri birdenbire mahzunlaş-
- gözleri bomboş bak-
- gözleri buğulan-
- gözleri büyü-
- gözleri çırpın-
- gözleri dal-
- gözleri fırla-
- gözleri havla-
- gözleri hep menfiyi gör-
- gözleri ısır-
- gözleri ışığa bakamaz ol-
- gözleri iliş-
- gözleri irileş-
- gözleri kapan-
- gözleri karanlığı em-
- gözleri karar-
- gözleri kay-
- gözleri kımıl-da-
- gözleri kırpıl-
- gözleri kırpılıp açıl-
- gözleri kırpılma-
- gözleri kızar-
- gözleri nemlen-
- gözleri oyna-
- gözleri üstünde-
- gözleri üzerinde dikil-
- gözleri yakala-
- gözleri yan-
- gözleri yaşar-
- gözleri yerde
- gözleri yüzünde ol-
- gözlerimi kaldır-
- gözlerin verdiği emniyete kavuş-
- gözlerinde hayret ifadesi
- gözlerinde ışığın tesirlerini anla-
- gözlerinde kara bulutlar oluş-
- gözlerinde uyku mahmurluğu bulun-



- gözlerine inanma-
- gözlerine perdesi in-
- gözlerini önüne indir-
- gözlerini ... e doğru kaldır-
- gözlerini bakışlarından koparama-
- gözlerini çevir-
- gözlerini dik-
- gözlerini aç-
- gözlerini ağır ağır kırp-
- gözlerini ara-
- gözlerini ayırma-
- gözlerini ayırma-
- gözlerini bir şeye dik-
- gözlerini boşluğa kaydır-
- gözlerini çevir-
- gözlerini dik-
- gözlerini kaçır-
- gözlerini kaderin parıltılarına dik-
- gözlerini kaldır-
- gözlerini kapa-
- gözlerini kapat-
- gözlerini kırpıp aç-
- gözlerini kırıştır-
- gözlerini kıs-
- gözlerini kurtar-
- gözlerini kurula-
- gözlerini önüne indir-
- gözlerini rahatsız et-
- gözlerini ovuştur-
- gözlerini yarı kapa-
- gözlerini yere indir-
- gözlerini yum-
- gözlerinin içine bak-
- gözlerinin önüne getir-
- gözlerinin ucuyla süz-
- gözlerinin ucuyla bak-
- gözlerinin ucuyla etrafı yokla-
- gözleriyle ara-
- gözleriyle gör-
- gözleriyle işaret çek-
- gözleriyle kendini gör-
- gözleriyle mırıldan-
- gözleriyle selâmla-
- gözü açık git-
- gözü çık-
- gözü görme-
- gözü kay-
- gözü önünde büyüt-
- gözün seçme-
- gözünde olma-
- gözünde tüt-
- gözünden kaç-
- gözünden kaçırabil-
- gözünden yaş çıkma-
- gözüne görünme-
- gözüne iliş-
- gözüne sok-
- gözünü ayırma-
- gözünü kırpama-
- gözünü uydur-
- gözünün kuyruğu uza-
- gözünün nemini emdirme-
- gözünün önüne getir-
- gözyaşı çık-
- gündüz gözüyle gör-
- gündüz gözüyle görme-
- kaşını gözünü yar-

- kederli gözlerle bak-
- kendi gözüyle hudutlandır-
- korku dolu gözlerle bak-
- şöyle bir göz at-
- yan gözle bak-
- yan gözleriyle tara-
- yan gözlerle bak-
- yan gözlerle süz

Yukarıdaki birleşik fiiller, deyimler ve söz öbekleri içinde “Gözlerim kör olsun!” yemin anlamındaki cümle kalıp sözler arasında tek sözvarlığı ögesidir.

“Göz” sözcüğüyle oluşan söz öbeklerinin içinde göz organının hareketleri ve görevi gereği *bak-*, *gör-*, *süz-* vb. fiillerin çok olması beklenir. Yazar Peyami Safa’nın, *bak-* fiilini 12, *gör-* fiilini 8, *aç-* fiilini 4 deyim ve birleşik fiilde kullandığı görülmektedir.

Eserde tek kalıp söz olarak “Gözüm kör olsun!” ve atasözü olarak da “*Fazla mal göz çıkarmaz.*” yer almıştır. Göz sözcüğüyle oluşan söz öbeklerinin (ad, sıfat, ad tamlaması, sıfat tamlaması, birleşik adlar vb.) sayısı 65’tir. :

- aydınlık gözler
- benim gözümde
- buğulanan yeşil gözler
- bulanık gözler
- dalgın gözler
- donuk gözler
- düşünceli gözler
- elâ gözler
- fırlak gözler
- gölgesiz gözler
- göz aşinalığı
- göz hareketleri
- göz ısırıkları
- göz kapakları
- göz ucu
- göz yanılması
- gözbebeği
- gözkapaklarının altında acı bakış
- gözleri dikili
- gözleri rüyaya dal-
- gözleri boş
- gözleri bulanık
- gözleri dışarıda
- gözleri merak içinde
- gözlerin karşılaştığı boşluk
- gözlerin topladığı duyu
- gözlerindeki hayret
- gözlerinin önü
- gözü keskin
- gözümde değil
- gözün gördüğü
- gözünün kuyruğuyla fırlatılan bakış
- gözünün önünde
- gözünün ucuyla
- gözyaşı
- gözyaşı bulutları
- gözyaşı çağlayanları
- gözyaşı kesesi

- güvercin gibi gözler
- hayran gözler
- ıslak gözler
- iki gözüm
- iki gözün beraberliği
- iri göz
- iri mavi gözler
- iştahlı gözler kapakları
- kapalı gözler
- kararan gözler
- keskinleşen gözler
- küçük hareketli gözler
- mahmur gözler
- mavi iri gözler
- renkli gözler
- sevimli gözler
- sevinç gözyaşları
- sönen gözler
- tehlikeli gözler
- ümitsiz gözler
- ürkek gözler
- yaramaz gözler
- yaşaran gözler
- yaşlı gözler
- yeşil gözler
- yorgun gözler
- zengin ifadedeli gözler

Yukarıda yer alan “gözlerine bak-, gözlerini yum- gözlerini kapa-, gözlerini rahatsız etmek-“ vb. birleşik sözcükler anlam itibarıyla deyim ya da birleşik fiil olarak pek çok metinde rastlanabilecek sözcük varlığı ögeleridir. Ancak kimi dil ögelerinin sözlüklerde bulunmayan ve yalnızca yazarı tarafından kullanılan jargonlar olduğu görülebilir.

Yalnızız'ın 5. sayfasındaki “Bir korku sarayının simsiyah koridorlarında dolaşan yalnız ve mahpus bir kraliçe gibi gözleri karanlığı emiyor, büsbütün irileşiyor ve güzelleşiyor.” cümlesinde “yalnız ve mahpus bir kraliçe gibi **gözleri karanlığı emiyor...**” cümlesinde “gibi” edatıyla yapılan benzetmeden sonra “gözleri karanlığı emmek” deyimini kullanılmıştır. Eserdeki “karanlığı emmek” deyimini Güncel Türkçe Sözlük'te bulunmamaktadır. Eser içindeki “Yan gözler beni tarıyor.” cümlesinde “taramak” fiiliyle gözlerle ilgi kurulması, gözün eylemini “at-, bak-, gör-, süz-” gibi fiiller dışında alışılmadık bir fiille ifade etmesi yazarın hayal dünyası kadar dili kullanmadaki becerisiyle de ilgilidir. Aynı durum “İri gözleri dosdoğru ruha bakıyor.” cümlesinde “ruha bakmak” birleşik fiilini bağlam içerisinde kullandığı görülmektedir.

Eserdeki “Gözlerin güvercinler gibidir.” cümlesinde gözlerin güvercine benzetilmesi Türkçede yaygın bir kullanım değildir. Kuş gibi pır pır edışı veya endişeli, ürkek hareketleri çağırıştırır. Buna rağmen yazar anlatımdaki

üslubunu ileri düzeye çıkarmış, Türkçenin anlatım gücünden olabildiğince yararlanmış olduğunu yukarıda tespit edilen sözvarlığıyla da göstermiştir.

Peyami Safa'nın "Yalnızız" romanında "yüz" kelimesiyle oluşan fiil soylu; deyim, birleşik fiillerden oluşan 51 sözvarlığı ögesi tespit edilmiştir:

- bön bön yüzüne bak-
- ellerini yüzüne kapa-
- gözlerini yüzünden ayırma-
- gözlerini yüzüne dik-
- insan yüzüne benzeme-
- kapıyı yüzüne vur-
- yüz çevir-
- yüz yüze gelme-
- yüze vur-
- yüze vur-
- yüzleri görünme-
- yüzlerine karşı söyle-
- yüzü belir-
- yüzü buruş-
- yüzü çocuklaş-
- yüzü gelincik tarlası ol-
- yüzü gevşe-
- yüzü gül-
- yüzü kımıldama-
- yüzü kıpkırmızı kesil-
- yüzü kızar-
- yüzü kızarmaya başla-
- yüzü pancar turşusuna dön-
- yüzü sarar-
- yüzü yan-
- yüzünde ara-
- yüzünde dur-
- yüzünde fırtınalar es-
- yüzünden dikkatini ayırma-
- yüzüne bak-
- yüzüne bakakal-
- yüzüne bakama-
- yüzüne bakma-
- yüzüne bakmağa cesareti olma-
- yüzüne renk gel-
- yüzüne söyle-
- yüzüne tükür-
- yüzüne uzun uzun bak-
- yüzünü ara-
- yüzünü buruştur-
- yüzünü duman sar-
- yüzünü ekşit-
- yüzünü gör-
- yüzünü görebil-
- yüzünü göreme-
- yüzünü görmek iste-
- yüzünü gösterme-
- yüzünü iki yana sallama-
- yüzünü sakla-
- yüzünü yıka-
- yüzünün rengi gel-

“Yalnız” romanında “yüz” kelimesiyle oluşan ad soylu 40 sözcük ögesi tespit edilmiştir:

- bembeyaz yüz
- bütün yüz
- esmer yüz
- gergin yüz
- güzel yüz
- hareketsiz yüz
- ıslak yüz
- ince yüz
- kıpkırmızı kesilen yüz
- kırışık yüz
- kırmızılığı azalan yüz
- kızgın yüz
- öfkeli yüz
- öteki yüz
- peçeli yüz
- renksiz yüz
- sapsarı yüz
- şaşkın bir yüz
- yuvarlak etli yüz
- yüz ifadesi
- yüz örtüleri
- yüz yapısı
- yüzü ateş
- yüzü belir-
- yüzü bembeyaz
- yüzü buruşuk
- yüzü canlı
- donuk yüzü
- yüzü donuk
- yüzü gergin
- yüzü sapsarı
- yüzünde bıkkınlık
- yüzünde dalgınlık izleri
- yüzünde öfke
- yüzünde şimşekler
- yüzüne karşı
- yüzü kederli
- yüzü kıpkırmızı
- yüzü solgun
- yüzünü donduran hisler

### YORUM VE AÇIKLAMALAR

Tespit edilen sözcük ögeleri ad tamlaması ve sıfat tamlaması biçiminde olanlar, deyim olanlar, birleşik fiil ya da birleşik sözcük türünde olanlardır.

Bu bağlamda tematik olarak tespit edilen sözcük ögelerinin kavramsal çerçevede ele alınması gerekir. Bütün insanların az çok sahip olduğu temel duygular vardır. O duyguları yansıtan *arzu, cesaret, duygulanma, duygusuzluk, güven, hayal kırıklığı, hayranlık, hayret, kıskançlık, korku, nefret/ hoşlanmama, öfke, özlem rahatlatma, sevgi/hoşlanma, sevinç, sıkıntı, umut, utanma, üzüntü* vb. kavramları ifade eden deyimlerin tespit edilerek karşıladıkları anlamla örtüştürerek kavramsallaştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. “Hassas ve

değerli bir organ olarak ‘göz’, sevgi ve kıskançlık duygularının ifadelerinde gözüm, iki gözüm, (ilk) göz ağrısı, göz bebeğim, gözünün bebeği gibi sevmek/bakmak, (sağ gözünü sol) gözünden sakınmak, gözünden kıskanmak deyimlerinde sevilen ve kıskanılan kişinin yerine konmaktadır. Bu kavramsal eşleşme duygu nesnesi değerli bir varlıktır ve sevilen insan/nesne görme organıdır eğretilmelerini ortaya çıkarmaktadır. (Baş, 2016: 29).

Kavramsallaştırma amacıyla Peyami Safa’nın Yalnızız romanında kullandığı duygu türlerine uyan “göz” ile oluşan sözvarlığı ögeleri de şöyledir:

- Arzu: göz koy-, gözlerini ayırma-, gözlerinin ucuyla süz-, gözünü ayırma-, zengin ifadeli gözler
- Cesaret: göze al-,
- Duygulanma: gözleri dolmak, gözleri yaşarmak gözleri birdenbire mahzunlaş-
- Duygusuzluk: gözleri boş
- Güven: gözünde ol-
- Hayal Kırıklığı: kederli gözlerle bak-, gözü açık git-
- Hayranlık: hayran gözler
- Hayret: gözlerine inanma-, gözlerinde hayret ifadesi
- Kıskançlık: göz hapsine al-
- Korku: göz göze gelmekten kaçın-, tehlikeli gözler
- Nefret/ Hoşlanmama: gözden düşür, kaşını gözünü yar-,
- Öfke: yan gözle bak-
- Özlem: gözünde tüt-
- Rahatlama: gözlerinde ışığın tesirlerini anla-
- Sevgi/Hoşlanma: iki gözüm
- Sevinç: sevinç gözyaşları, yaşaran gözler
- Sıkıntı: gözleri karar-
- Umut: gözleri merak içinde, aydınlık gözler,
- Utanma: gözlerini kaçır-, göz kapakları düş-, gözleri yerde
- Üzüntü: kederli gözlerle bak-

Yukarıda ifade edilen 20 duygu türünün tamamına uygun deyimlerin, birleşik sözcüklerin **Yalnız**'da yer aldığı tespit edilmiştir.

“Yüz” ile oluşan sözvarlığı öğelerinin duygu türlerine uyanları da şunlardır:

- Arzu: gözlerini yüzünden ayırma-, yüzünü görmek iste-,
- Cesaret: yüzünden dikkatini ayırma-, yüzüne bakmağa cesareti olma
- Duygulanma: gözlerini yüzünden ayırma-
- Duygusuzluk: bön bön yüzüne bak-, donuk yüz, yüzü donuk
- Güven: güzel yüz, ince yüz
- Hayal Kırıklığı: yüzü kederli, yüzünde dalgınlık izleri
- Hayranlık: gözlerini yüzüne dik-, bembeyaz yüz, esmer yüz
- Hayret: yüzüne bakakal-
- Kıskaçlık: yüzünde fırtınalar es-,
- Korku: yüzü sapsarı,
- Nefret/ Hoşlanmama: yüz çevir-, yüz yüze gelme-, yüzüne tükür-
- Öfke: kapıyı yüzüne vur-, yüze vur, öfkeli yüz, yüzünde öfke
- Özlem: yüzünü ara-
- Rahatlama: yüzüne renk gel, yüzünün rengi gel-
- Sevgi/Hoşlanma: güzel yüz
- Sevinç: yüzü canlı, yüzü gül-
- Sıkıntı: gergin yüz, yüzü gergin, yüzünde bıkkınlık, renksiz yüz
- Umut: yüzünde ara-
- Utanma: yüzüne bakama-, yüzü kıpkırmızı kesil-, yüzü kızar-, yüzü kızarmaya başla-, yüzünü sakla-
- Üzüntü: yüzü solgun, yüzü kederli

“Yüz” ile oluşan sözvarlığı da duygu türlerinin bütününe cevap verecek karşılıklara sahip olduğu görülmüştür.

Küreselleşme sürecinde bireyselleşmenin önem kazandığı bir dönemde sosyal yapıların çözüldüğü görülmektedir. Özgür bireylerin ruh hallerinin irdelenmesi edebi eserler yoluyla ve yazarların sözvarlığını etkili biçimde

kullanmalarıyla mümkündür. İnsanların iç dünyasını anlatırken hep olumsuz yönleriyle değil olumlu özellikleri de psikolojik romanlarda irdelenmesi gerekir. Yalnızca dramların, trajedilerin, hastalıkların, takıntıların, şizofren davranışların, karamsarlıkların, kazaların, belaların, felaketlerin, acı verici ayrılıkların dışında hayatın içinde var olan romantik aşkların, sevinçlerin, mutlulukların, iyiliklerin, vefalı davranışların, paylaşımların, içe dönük duyguların da işlenmesi sırasında “göz” ve “yüz” kelimelerinden oluşan sözvarlığı öğeleri kullanılır.

### **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Beden dili insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmek için önemli birer iletişim aracıdır. İnsan dili ile insanların gözlerinin ve yüzlerinin ifade ettiği anlamlar arasında psikolojik ilgi vardır. Gözler ve yüz beden dilinin önemli bir kısmını teşkil eder. Duygusal durumlar, düşünceler, niyetler, tepkiler, tavırlar, reaksiyonlar ve etkileşimlerde gözlerin ve yüzün rolü insan dili kadar etkilidir. Dilin diyemediklerini gözlerin bakışından ve yüzün renginden, şeklinden okunması mümkündür.

Köklü bir dil olan Türkçenin sözvarlığı, Türk milletinin ve Türk kültürünü ve kimliğini yansıttığından her sözcük; bu dili konuşanların duygularını, düşüncelerini, tasarımlarını ve yorumlarını, beğenilerini en anlaşılır biçimde dile getirmeye aracılık eder. Kültürel kimlik açısından sözvarlığı öğelerini en etkili ve verimli biçimde kullanan yazarların dile katkılarını okurlara hatırlatmak yerinde olacaktır.

Türkçe anlatım gücü bakımından zengin bir sözvarlığıyla, etkili bir iletişim sağlayan gelişmiş edebiyat, bilim, sanat, medeniyet ve iletişim dilidir. Bu dili edebiyat dünyasında başarılı yazarların eserlerinde kullandıkları sözvarlığı öğeleri zenginleştirdiğinin bilincinde olarak temel sözvarlığı içinde yer alan “göz” ve “yüz” sözcükleriyle oluşan sözvarlığı öğeleri Türkçenin sözvarlığının zenginleşmesine, anlatım gücünün gelişmesine katkıda bulunur. Mevcut sözvarlığı öğelerinin daha etkin kullanımının sağlanması için okullardaki Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye



yönelik etkinlikleri dil becerileri çerçevesinde uygulamak gerekir. Türkçeye eklenen yeni sözcüklerle eski yıllarda yazılmış edebî eserlerdeki sözvarlığının karşılaştırılması yoluyla dilin dinamik bir yapıya sahip olduğunu öğrencilere ve edebiyatseverlere fark ettirmek yararlı olacaktır. Türkçenin sözvarlığı, dil bakımından olduğu kadar kültür ve tarih mirası olduğunun bilincinde olunmasına yönelik çalışmaların yaygınlaştırılması beklenir. Yukarıda ifade edilen 20 duygu türünün tamamına uygun “göz” ve “yüz” ile oluşan sözvarlığının (deyimlerin, birleşik sözcükler) Yalnızız’da yer aldığı tespit edilmiştir. Söz konusu duygu türleri bir insanın psikolojik niteliklerini yansıttığı için Peyami Safa’nın Yalnızız adlı eserinin “psikolojik roman” olduğu yargısını kanıtlamaktadır. Bütün eğitim-öğretim kurumlarındaki dil ve edebiyat dersleriyle ilgili kitapların sözvarlığı bakımından içerik analizlerinin yanı sıra Türk klasik edebî eserlerinin de benzer çalışmalarla dil edinimine ve bireysel sözvarlığının geliştirilmesine yönelik çalışmalar da mutlaka yapılmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2004). Türkçenin Sözvarlığı, Engin Yayınevi, Ankara
- Baş, M. (2016). Türkçede Göz Sözcüğünün Deyimler Aracılığıyla Kavramsallaştırılması, Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 27(2), 17- 37.
- Çetin, N. (2004). Roman çözümleme yöntemi. Ankara: Öncü Basımevi.
- Safa, P. (1989). Yalnızız. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Özbay, M. (2000). İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri -alan araştırması-. Ankara.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran, V(1), 30-45.
- Özbek, E. (2015). Türkiye’de "sözvarlığı" çalışmaları ve bunlar üzerine genel bir değerlendirme. Akademik Kaynak, 3(5), 23-38.
- Eryılmaz, D. (2017). Fizyonominin Edebiyata Yansımaları, Dört Öge-Yıl 6-Sayı 12-Ekim 2017.
- Türkben, T. (2018). Sözvarlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik araştırmaların değerlendirilmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(3), 993-1032.
- (<https://golgeyazarlik.net/psikolojik-romanlar-en-cok-okunan-psikoloji-romani-ve-ozellikleri/>) (Gölge Yazar; <https://golgeyazarlik.net/> E.T. 20.12.2024)
- TDK (2025). Güncel Türkçe Sözlük, (<https://sozluk.gov.tr/> E.T. 22.04.2025)

### Etik Beyan

“Peyami Safa’nın *Yalnızız* Romanında Göz ve Yüz Kelimeleriyle Oluşan Sözvarlığı Ögeleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### Çatışma Beyanı

Araştırmacının diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### EXTENDED ABSTRACT

In Peyami Safa's novel “Yalnızız” (Alone), the vocabulary elements composed of the words ‘eye’ and “face” also serve as tools to reflect the mood of the characters. It is also possible for a successful and talented writer to create several literary texts consisting of psychological interpretations and analyzes from the vocabulary elements identified above. "In literary texts, when describing a character, it is generally aimed that facial features reflect the character. In literary texts where it is not possible to give any visuals, the harmony between the inner world and the external appearance of the character is important because the first information given about the physiognomic features of the character allows the reader to visualize a type in the reader's mind.

In a period when individualization gains importance in the globalization process, it is seen that social structures are dissolving. It is possible to examine the moods of free individuals through literary works and writers' effective use of vocabulary. When describing the inner world of people, not only their negative aspects but also their positive characteristics should be examined in psychological novels. In addition to dramas, tragedies, illnesses, obsessions, schizophrenic behaviors, pessimism, accidents, troubles, disasters, painful separations, the vocabulary elements consisting of the words “eye” and “face” are used in the processing of romantic loves, joys,

happiness, goodness, loyal behaviors, sharing, introverted feelings that exist in life.

Body language is an important communication tool for people to express their feelings and thoughts. There is a psychological relationship between human language and the meanings expressed by people's eyes and faces. Eyes and face constitute an important part of body language. The role of the eyes and face in emotional states, thoughts, intentions, reactions, attitudes, reactions and interactions is as effective as human language. It is possible to read what language cannot say from the look of the eyes and the color and shape of the face.

Since the vocabulary of Turkish, which is a deep-rooted language, reflects the Turkish nation and Turkish culture and identity, each word is instrumental in expressing the feelings, thoughts, designs, interpretations and tastes of the speakers of this language in the most understandable way. In terms of cultural identity, it would be appropriate to remind readers of the contributions to the language of writers who use the elements of vocabulary in the most effective and efficient way.

Turkish is a language of advanced literature, science, art, civilization and communication that provides effective communication with a rich vocabulary in terms of expressive power. Being aware of the fact that this language is enriched by the vocabulary items used in the works of successful writers in the literary world, the vocabulary items consisting of the words “eye” and “face” in the basic vocabulary contribute to the enrichment of Turkish vocabulary and the development of the power of expression. In order to ensure more effective use of existing vocabulary items, it is necessary to implement activities aimed at developing students' vocabulary in Turkish language and home literature lessons in schools within the framework of language skills. It will be useful to make students and literature lovers realize that the language has a dynamic structure by comparing the new words added to Turkish with the vocabulary of literary works written in the past. It is expected that efforts to raise awareness of the fact that Turkish is a cultural and historical heritage as well as a linguistic heritage should be widespread.

It has been determined that the vocabulary (idioms, compound words) formed with “eye” and “face” in accordance with all of the 20 emotion types mentioned above are included in Yalnızız. Since these types of emotions reflect the psychological qualities of a person, they prove the judgment that Peyami Safa's Yalnızız is a “psychological novel”. In addition to the content analysis of the books related to language and literature courses in all educational institutions in terms of vocabulary, similar studies of Turkish classical literary works should also be carried out to improve language acquisition and individual vocabulary.



## Bâbü Şah'ın Tuyuğlarında Türk Coğrafyası<sup>1</sup>

Ozan YILMAZ<sup>2</sup>

### Öz

Bâbürlüler Devleti'nin kurucusu Bâbü Şah, aynı zamanda 16. yüzyıl Çağatay edebiyatı şairlerinden biridir. Hassas ve ince bir ruha sahip şair, Farsça yazmanın etkin olduğu bir coğrafyada yetişmesine rağmen Türkçe sevdasından vazgeçmemiş, Türkçe eserler kaleme almıştır. Çağatay dilinin bütün inceliğini yansıtan bir divanı vardır. Sadece şiir yazmakla yetinmeyen Babür Şah, Türk nazım tekniğini geliştirme amaçlı çalışmalar da yapmış, özellikle Türk aruzunun gelişmesine katkı sağlamıştır. Ali Şir Nevayi mektebinin önemli temsilcilerinden biri sayılan Bâbü Şah'ın divanında gazel, mesnevi, kıt'a, rubai gibi nazım şekilleriyle yazılmış şiirlerin yanı sıra tuyuğların da önemli bir yeri vardır. Şairin tuyuğlarında Türk dünyasının çeşitli merkezlerinin yanı sıra Türklerin ilişkide olduğu

---

### Atif için: / Please Cite As:

Yılmaz, O. (2025). Bâbü Şah'ın tuyuğlarında Türk coğrafyası. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 6(1), 206-221.

Geliş Tarihi / Received Date: 13.06.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 28.06.2025

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 12-14 Kasım 2024 tarihleri arasında Taşkent'te gerçekleştirilen "IV. Uluslararası Türk Coğrafyası Sosyal Bilimler Kongresi"nde sunulup yayımlanmayan bildiriden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, oyilmaz@sakarya.edu.tr & Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türkoloji Bölümü, ozan.yilmaz@manas.edu.kg



yerlerle ilgili bazı coğrafi isimler geçmektedir. Bu tuyuğlarda Anadolu, Çin, Moğolistan, Hindistan gibi yerlerde bulunan yer isimlerinin yanı sıra Gazne, Kâbil, Horasan, Rey, Isıg Köl, Narın gibi Türk dünyasına mal olmuş yerlerin isimleri de geçmektedir.

Bu makalede, Bâbü'r Şah'ın divanında yer alan tuyuğlardaki coğrafi yer isimleri ele alınacak, bunlardan hareketle Türk dünyasının 16. yüzyıldaki coğrafi durumuna dair tespitlerde bulunulacaktır. Böylece Türk coğrafyasının geçmişteki durumuna dair edebî metinlerin katkısı örneklendirilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Çağatay edebiyatı, Türk dünyası, Türk coğrafyası, Bâbü'r Şah, Tuyuğ.

### Turkish Geography In Babur Shah's Tuyuks

#### Abstract

Bâbur Shah, the founder of the Babur Empire, was also one of the prominent poets of 16th-century Chagatai literature. Possessing a sensitive and refined spirit, he remained devoted to the Turkish language despite being raised in a region where Persian literary tradition was dominant. He composed works in Turkish and produced a *divân* that reflects the full subtlety and richness of the Chagatai language. In addition to writing poetry, Bâbur Shâh actively sought to develop Turkish poetic forms and made notable contributions to the advancement of Turkish prosody, particularly in the use of *aruz* (quantitative meter).

Recognized as one of the significant figures of the literary school founded by Ali Shir Navayî, Bâbur Shah's *divân* includes poems written in various classical forms such as *ghazal*, *mathnawî*, *qit'a*, and *rubâ'î*, as well as *tuyugh*, which hold a noteworthy place in his poetic output. His *tuyughs* include geographical references not only to various centers of the Turkic world but also to regions with which the Turks had historical and cultural interactions. Among these are place names from Anatolia, China, Mongolia, and India, as well as regions such as Ghazni, Kabul, Khurasan, Ray, Issyk-Kul, and Naryn-locations deeply rooted in the cultural geography of the Turkic world.

This article examines the geographical place names found in the *tuyughs* of Bâbur Shâh's *divân* and, based on these references, seeks to offer insights into the geographical landscape of the Turkic world in the 16th century. In doing so, it aims to illustrate how literary texts can contribute to our understanding of the historical geography of the Turkic world.

**Key Words:** Chatagai literature, Turkish world, Turkish geography, Babur Shah, Tuyuk.

## GİRİŞ

Türk dünyası coğrafyası, Türklerin tarih boyunca yaşadığı ya da etkileşimde bulunduğu yerleri kapsayan genel bir ifadedir. Dünyanın çeşitli yerlerinde devlet kuran Türkler, bir hayli geniş bir coğrafyada yaşayıp başka milletleri de etkilemeyi başarmış bir kültüre sahiptir. Günümüzde Adriyatik Denizi'nden Çin'e, Sibirya'dan Afrika'ya tabiriyle kabataslak sınırları çizilen bu coğrafyayı ülkeler, şehirler, dağlar, denizler, göller, nehirler vb. coğrafi başlıklar altında görmek mümkündür. Her biri Türklükle özdeşleşmiş bu tür yer isimlerini takip etmek için tarihî metinlerin yanı sıra edebî metinlerin de büyük faydası vardır.

Kaynaklarda Türk dünyası bir bütün olarak; kuzeyde Rusya Federasyonu, doğuda Çin, güneyde Pakistan ve Hindistan, güneydoğuda Afganistan ve İran, güneybatıda Arap ülkeleri ve batıda Avrupa ülkeleriyle sınırlandırılabilir geniş alana verilen addır (Özey, 2013: 145). Tarihî kaynaklarda Turan ve Türkistan diye anılan Türk coğrafyası, Karahanlılar döneminde yazılan *Kutadgu Bilig*'de kitaba Turanlıların yani Türklerin Kutadgu Bilig, İranlıların ise Şehnâme-i Türkî adını vermesinin anlatıldığı kısımda Turan adıyla anılmaktadır (Cumaniyazova, 2022: 35).

Türkler tarih boyunca yaşadıkları yerleri yazılı metinlerde de anmışlar, geçtikleri her yeri kendi kimliklerinden bir şeyler katarak birer Türk yurdu hâline getirmek için uğraşmışlardır. Günümüzde farklı ülkelere dâhil olsalar bile Türklerin yaşayış ve kültürünün görülebildiği birçok coğrafi yer ismi vardır.

Türk coğrafyasının tarihî izini sürmede edebî metinler hazine değerinde veriler sunmaktadır. Tarihî ve siyasi metinlerin yanı sıra daha çok aşk şiirleriyle örülü divan ve mesneviler de bu gözle incelendiğinde Türk coğrafyasının unutulmuş ya da unutulmaya yüz tutmuş yer isimlerini, Türk tarihine tanıklık eden merkezleri çeşitli kelime oyunları eşliğinde görmek mümkündür. Bu noktada, Türk dünyasının bütün sahalarında temayüz etmiş klasik Türk şiiri metinlerini incelemek faydalı olacaktır. Türkistan/Çağatay, Anadolu/Selçuk/Osmanlı, Hindistan, Horasan/Azerbaycan/İran, Mısır/Memluk, Rumeli/Balkanlar gibi çok büyük sahalarda yüzlerce müellif ve eserle temsil edilen klasik Türk şiiri metinleri, Türk coğrafyasıyla ilgili kayda değer bilgiler vermektedir. Çağatay sahasına bakılırsa 16. yüzyılda Hindistan'da hüküm süren Bâbü'r Devleti'nin kurucusu Bâbü'r Şah'ın şiirleri, o dönemde Hindistan-Afganistan-Türkistan coğrafyasına mâl olmuş çeşitli coğrafi isimleri görmek açısından kayda değerdir.

## YÖNTEM

Çalışmada nitel yöntemlerden belge taramanın yanı sıra tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Konuyu sınırlandırmak adına şairin sadece tuyuğları esas alınmıştır. Şairin tuyuğlarında geçen coğrafi isimlerden hareketle edebî metinlerin bu tür araştırmalar katkısına dair tespit ve önerilerde bulunulacaktır.

## BULGULAR

XIII.-XIX. yüzyıllar arasında varlık gösteren Çağatay Edebiyatı, adını Cengiz Han'ın ikinci oğlu Çağatay'dan alıp daha sonra Ali Şir Nevayi'nin yetkinliği sayesinde 'Nevayi Tili' olarak tarihe geçecek geniş kapsamlı bir edebî dönemin adıdır. Kaynaklarda genel mahiyetiyle başlangıç, klasik ve bitiş dönemlerine ayrılan bu edebiyat, Anadolu sahası Türk edebiyatıyla aynı kaynaktan beslenmiştir. Klasik Türk şiirinin bütün özelliklerini taşıyan Çağatay edebiyatı; vezin, nazım birimi, nazım şekli, nazım türü, edebî sanat, söz varlığı gibi yönlerden Türk dünyasının diğer merkezlerinde görülen klasik ürünlerle ortaklık göstermektedir. 15. yüzyılın ilk yarısında başlayan erken klasik devirde Sekkâkî, Lutfî, Atâyî, Haydar Tilbe, Harezmlî Hâfız, Yûsuf Emîrî, Yakînî ve Gedâyî gibi şairler görülmekle birlikte Çağatay edebiyatına zirve dönemini yaşatan isim, klasik dönem şairi Ali Şir Nevayi olmuştur (Eraslan, 1993: 169-172). Nevayi'nin hemen akabinde eserler veren Bâbüř Şah (ö. 1530) ise Çağatay edebiyatının sınırlarını Hindistan'a kadar genişletmiş bir isimdir. Bâbüř Şah, Bâbürlü Devleti'nin kurucu hükümdarı olmasının yanı sıra şair kimliğiyle de öne çıkmış, Türkçeyi ve Çağatay şiirini Hindistan coğrafyasına taşımıştır. *Bâbürnâme* adlı meşhur eserinin yanı sıra divanı, yaptığı seyahatlerin ve siyasi mücadelelerin izleriyle doludur.

### Bâbüř Şah

Bâbürlüler Devleti'nin kurucusu Gâzi Zahîrüddin Muhammed Bâbüř 14 Şubat 1483'te Fergana'da doğdu. Babası Timur'un torunlarından Fergana hâkimi Ömer Şeyh, annesi Cengiz Han'ın torunlarından Yûnus Han'ın kızı Kutluğ Nigâr Hanım'dır. Babasının ölümü üzerine 9 Haziran 1494'te on iki yaşındayken Fergana tahtına oturdu. Fergana (1494-1504), Kâbil (1504-1526) ve Hindistan (1526-1530) olmak üzere üç döneme ayrılan bir siyasi hayatı vardır. Yoğun ve çalkantılı, entrikalarla dolu bu siyasi hayatın sonucunda sık sık ölümün sınırına yaklaştığı zamanlar olmuş, buna rağmen Hindistan'da kendi devletini kurmayı başarmıştır. Ne var ki 26 Aralık 1530 günü genç sayılabilecek bir yaşta hastalık



yahut bir zehirlenme sonucu vefat etmiştir. Kabri Kâbil'dedir (Konukçu, 1991: 395-396).

Sanatkâr bir ruha sahip olan Bâbü'r Şah'ın manzum ve mensur eserleri vardır. Bunlardan Türkçe *Divan* ile *Bâbü'r-nâme* (*Vakâyi*) meşhurdur. Ayrıca *Risâle-i Arûz*, *Risâle-i Vâlidîyye* ve *Mübeyyen* adlı eserleri bilinir (Yücel, 2015). (Bâbü'r'ün eserleri hakkında bkz. Akün, 1991: 397-400; Yücel, 2015).

Bâbü'r'ün Türkçe divanında gazel, mesnevi, rubai, muamma, kıta, tuyuğ, matla, nazm, müfret gibi nazım şekilleri vardır. Çağatay Türkçesinin zarîf örneklerinden biri sayılan divanında hâkim tema aşk ve ayrılıktır. El yazması kütüphanelerinde çeşitli nüshaları bulunan divan yayımlanmıştır (bkz. Yücel, 2015). Bâbü'r'ün divanındaki şiirler Türkçenin zengin anlam dünyasını gözler önüne sermekle birlikte tuyuğlar anlam ve söz oyunu açısından ayrı bir öneme sahiptir. Tuyuğların bir başka dikkat çekici yönü ise içinde geçen coğrafi isimlerdir.

### Tuyuğ nedir?

Klasik Türk şiirinde tek bentli nazım şekillerinden biri olarak kabul edilen tuyuğ, Türkler tarafından icat edilen bir nazım şeklidir. Kesin olmamakla birlikte “tuy-” kökünden geldiği düşünülen tuyuğ, özel bir ezgiyle söylendiği varsayılan dört mısralık şiirlerin adıdır. Aruzun remel bahrinde “fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün” kısa kalıbıyla yazılırlar. Halk şiirindeki maniye andırmakla birlikte vezin yönüyle rubaiden ayrılırlar. Mahlas kullanılmadan yazılan tuyuğların kafiye düzeni genellikle aaxa olmakla birlikte aaaa ve xaxa düzenlerine de rastlanır (Öztoprak, 2012: 450). Aşk, kahramanlık, tabiat gibi konuları işlemelerinin yanı sıra hikemi yönleri de vardır. Anadolu sahasında Kadı Burhâneddin (ö. 1398), Azerbaycan sahasında Seyyid Nesîmî (ö. 1417?) ve Cihân Şah (ö. 1467), Çağatay sahasında Ali Şir Nevayî (ö. 1501) tuyuğ nazım şeklini ustalıkla kullanan şairlerdir. Ali Şir Nevayî'nin *Mîzânü'l-Evzân*'da geçen şu ifadeleri, tuyuğun Türkler arasında yaygın olduğunun bir delilidir:

“Yana Türk ulusu be-tahsîs Çağatay halkı ara şâyî” evzân kim alar sürûdların ol vezinler bile yasap mecâlisde ayturlar. Birisi tuyuğdur kim iki beyitka mukarrerdür ve sa'y kılurlar kim tecnîs aytalgay ve ol vezin remel-i müseddes-i maksûrdur” (Köprülüzâde, 1928: 220).

{Türk ulusu, bilhassa Çağatay halkı arasında kullanılan vezinler vardır. Onlar şiirlerini o vezinlerle yazıp meclislerde

söylerler. Bunlardan birisi tuyuğdur, dört mısradan oluşur, cinaslı söylemeye çalışırlar, vezinleri remel bahrinde kısa bir kalıptır.}

Nevayi'den sonra tuyuğ nazım şekli hakkında en etraflı, hatta Nevayi'den çok daha ayrıntılı bilgi veren, *Risâle-i Arûz* adlı eseriyle Bâbü Şâh'tır (Köprülüzâde, 1928: 221). Son zamanlarda yapılan bir araştırmaya göre 15. yüzyılda Kazakistan'ın Taraz bölgesinde yaşayan Şeyh Ahmed bin Hudâyîd Tarazî'nin kaleme aldığı *Fünûnu'l-Belâga* adlı eserde de tuyuğla ilgili bilgilerin olduğu anlaşılmış, böylece tuyuğ nazım şekliyle ilgili kaynak eserlerin varlığı 15. yüzyılın başlarına kadar götürülmüştür (Çalka, 2019: 2).

Bâbü Şâh'ın tuyuğlarında geçen Türk dünyası coğrafyası yer adlarıyla ilgili tespitlerimiz aşağıdaki gibidir.

1

fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

مهر کیم کوککا قیلور آهنگ تانک

الیده بولسه ایماس بی رنک تانک

خالی و ایکی لبی دیک بولماغای

هندو ار کیلتورسه شکر تنک تنک

Mihr kim kökke kıılır âheng-i tañ

Allıda bolsa émes bî-reng tañ

Hâli vü ékki lebi dik bolmağay

Hindû er keltürse şekker teng teng (Yücel, 1995: 284)

{Gökyüzünde şafak söktürmeye niyetlenen güneş, sevgilinin karşında solup kaybolma şaşılmaz. Hintli tüccar yük yük şekerler getirse de bunlar sevgilinin beni ve iki dudağı gibi olamaz.}

### Hindû

Burada hindûdan kasıt, Hintli tüccarlardır. Türk dünyası coğrafyasında İpek Yolu ve Baharat Yolu'nun önemli bir yeri vardır. Hintli tüccarlar bilhassa Baharat Yolu üzerinden çeşitli eşyalar taşımış, Türk coğrafyasının birçok yerinde bunları satmışlardır. Bu tuyuğda Hintli tüccarların Baharat Yolu üzerinden şeker getirmelerine telmih vardır.

fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

مینی بی حال ایلاکان یار ای دورور  
کیم انینک وصلی منکا یارای دورور  
کر وصالی بولماسه کیتار بیریم  
یا خراسان یا خطا یا ری دورور

Méni bî-ḥāl éylegen yār ay durur

Kim anıñ vaşlı maña yaray durur

Ger vişâli bolmasa kéter yérım

Yā Ḥorāsān yā Ḥatā yā Ray durur (Yücel, 1995: 284)

{Beni (kendimden geçirip) hâlsiz bırakan sevgili aydır. Ona kavuşmak bana yarayacaktır. Eğer ona kavuşamazsam gidecek yerim Horasan, Hatâ (Doğu Türkistan) ya da Rey'dir.}

### Horāsân

Günümüzde Kuzeydoğu İran'da bir eyaletin adıdır. Türk tarihi için oldukça önemli bir merkezdir. "Güneş ülkesi" anlamına gelir. Tarih boyunca İran'ın kuzeydoğusundaki geniş coğrafyanın adı olmuştur. Türklerin yaşadığı büyük merkezler arasındadır. Günümüzde bölgenin toprakları üç parçaya ayrılmış olup Merv (Mari), Nesâ ve Serahs yöresi Türkmenistan, Belh ve Herat yöresi Afganistan, kalan kısmı da İran sınırları içinde bulunmaktadır (Çetin, 1998: 234).

### Hatâ

Çin'in kuzey kısmına yani Mançurya ve Moğolistan ile Doğu Türkistan taraflarına verilen bir isim olup Sibiry'a'nın dahi bir kısmını kapsayan geniş bölgenin adıdır (Şemseddin Sâmî, 1891: 3, 2049). Edebî metinlerde misk diyarı Doğu Türkistan'daki şehirlerden biridir. Hoten ile birlikte miskin anavatanı kabul edilir. Bâbü'r'ün tuyuğunda Türkistan kastedilerek kullanılmıştır.

### Ray

Türk tarihinde Rey adıyla da bilinen, Gazneliler ve Selçuklular döneminin meşhur şehridir. Tahran'ın 7-8 km. güney-güneydoğusunda Elburz dağlarının kuzeyindeki ovaya doğru uzanan küçük bir çıkıntı üzerinde kurulan şehir; Orta

Asya'yı Anadolu'ya bağlayan tarihî İpek yolu üstünde bulunması, ayrıca kuzeydeki Mâzenderan bölgesinden gelen birçok yolun burada birleştikten sonra ülkenin başka taraflarına yönelmesi sebebiyle tarihî bir öneme sahiptir (Özgüdenli, 2008: 40). Tuğrul Bey zamanında Selçukluların başkenti yapılan şehir, büyük bir imar faaliyeti sonucu Ortaçağın göz alıcı Türk şehirlerinden biri hâline gelmiştir.

3

fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

اول که هر کوزی غزال چین دورور

قاشیدا پیوسته آنینک چین دورور

چونکه کوب یلغان ایتی اول منکا

کر دیسام یلغانجی آنی چین دورور

Ol ki her közi ğazāl-i Çin durur

Қашыда пейвесте аның чiн durur

Çünkü köp yalğan ayıttı ol maña

Ger disem yalğançı anı çin durur (Yücel, 1995: 284)

{Her iki gözü de Çin ceylanı olan sevgilinin kaşında hep çatıklık vardır. Bana çok yalan söylediği için ona yalancı desem doğrudur.}

### Çin

Asya'da bir devlet adı. Tarih boyunca Türklerle mücadelesiyle bilinen Çin ülkesi, Türk tarihî ve edebî metinlerinde sıkça anılan bir coğrafi isimdir. Doğu Türkistan'la birlikte beyitlere konu edilir. Bu tuyuğda da Çin ceylanından kasıt, misk ceylanlarıyla meşhur Çin ülkesidir. Klasik Türk şiirinde sevgilinin gözleri ceylana benzetilir. Tuyuğda “Çin” kelimesinin kullanılma sebebi, Çin ceylanlarına gönderme yapmaktır.

4

fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

جانغه سالدی دهر غربت نارینی

کوز یاشیم بولدی مغول ننک نارینی

بو ارادا مین دیکاندیک بولماسه

کوزلای ایسغ کول و اندین نارینی

Cānga saldı dehr gurbet nārını

Köz yaşıım boldı Moğulnıñ Narını

Bu arada mén dégen dik bolmasa

Közley ısığ Köl ü andın Narını (Yücel, 1995: 285)

{Felek, canıma gurbet ateşi düşürdü. Gözyaşıım Moğolistan'daki Narın Irmağı'na döndü. İşler istediğim gibi gitmezse önce Isık Göl sonra da Narın'a gitmenin yolunu gözleyeceğim.}

### **Mogul**

Moğolistan ülkesi. Günümüzde Orta Asya'nın doğusunda Rusya ile Çin arasında kalan ve eskiden Dış Moğolistan diye bilinen bölgeyi kapsamakta olup başkenti Ulan Batur'dur (Güner, 2019: 275). Türk tarihinde önemli bir yere sahip olan Moğolistan Cengiz Han, Hülagü Han, Ögeday gibi hükümdarlarla oldukça geniş bir alana yayılıp Türk edebî metinlerinde sıkça anılmıştır.

### **Narın Irmağı**

Moğolistan'da bir ırmak adıdır. Rusya Federasyonu'na bağlı Tıva Cumhuriyeti'nden başlayıp Moğolistan'da Ubsa Gölü'ne akar. Tuyuğda Bâbü Şah, gözyaşlarının çokça aktığını belirtmek için kullandığı "Moğol'un Narın'ı" ifadesiyle bu ırmağı kastetmektedir.

### **Isık Köl**

Günümüzde Kırgızistan'da yer alan tarihî göl. Ebulgâzi Bahadır Han'ın (ö. 1663) Türklerin soyağacı kabul edilen *Şecere-i Terâkime*'sine göre Türklerin ilk yerleşim yeridir. Kırgızistan'ın kuzey kesiminde Küngey Ala, Terskey Ala, Kızıl-Ompul ve İçke Tasma dağlarının arasında deniz seviyesinden 1609 m. yükseklikte yer alımakta olup Göle Isık Göl (Issık Köl) denilmesinin sebebi

suyunun ılık olmasıdır (Taşağıl, 1999: 135-136). Isık Göl çevresi Moğol hâkimiyeti sırasında Çağatay hanlığının yönetiminde kalmış, özellikle bu dönemin sonlarına doğru bölgenin tamamı İslâmiyet'i benimsemiştir (Taşağıl, 1999: 136). Bâbü Şah'ın bu tuyuğda Isık Köl'ü anması manidardır. Bugün Kırgızistan topraklarında yer alan Isık Köl'ün belki de tek geçtiği klasik şiir metni bu tuyuğdur.

### Narın

Kırgızistan'da bir şehir adıdır. 3500 metre rakımlı şehir, tarihî İpek Yolu güzergâhında bulunan şehirlerden biridir. Bu yolu kullanan ticaret kervanları için yapılmış Taş-rabat kervansarayı günümüze kadar ulaşmıştır. Bâbü Şah, Hindistan'dayken yazdığı bu tuyuğunda Isık Göl ve Narın'ı gözlediğini söyleyip günümüzde Kırgızistan'a bağlı bu iki yerleşim yerini Türk coğrafyasının birer parçası olarak anmıştır.

5

fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

تاكونكول بيرديم اوشال قايساريغه

بارغانى بيلماديم قايساريغه

دوستلار يارغه ميني ساغيندورونك

سالسانكيز ناكه قولاق قايساريغه

Tâ köñül birdim uşal kaysarîğa

Barganını bilmedim kay sarığa

Dostlar yârğa mini sağındurun

Salsanız nâ-geh kulağ Kayсарığа (Yücel, 1995, s. 285)

{Şu kayser soylu güzele gönül verdiğimden beri nereye gideceğini bilemedim. Dostlar! Ansızın Kayseri'ye haberci gönderirseniz sevgiliye beni hatırlatın.}

### Kaysarı

Kayseri şehri. Tuyuğda Anadolu kastedilmiştir. Bizans kayserlerinden ismini alan şehir, diyâr-ı Rum yani Anadolu'nun gözde merkezlerinden biriydi. O dönemde Osmanlı hâkimiyetinde olan şehir, Bâbü Şah bu tuyuğunda bir cinas vasıtasıyla anıp Anadolu'ya giden habercilerden kendisini sevgiliye hatırlatmalarını istediğinde bulunmuştur.

fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

کابل و غزنی ایلیکا ایتنکز

بیزکا یر ایمدی خوشاب و بیره در

قایساریغه بارغه بیز کیم ملک و مال

بیزکا مونده حق تعالی بیره دور

Kâbil ü Gazni ilige aytınız

Bizge yir imdi Hoşâb u Bîredür

Kay sarığa bargâ-biz kim milk ü māl

Bizge munda Haḫ ta'ālā biredür (Yücel, 1995, s. 287)

{Kâbil ve Gazne halkına söyleyin, şimdi bize yer Hoşâb ve Bîre'dir. Yüce Tanrı bize burada mal mülk verdiği göre başka nereye gidelim?}

### Kâbil

Günümüzde Afganistan'ın başkenti olan şehir. Eski İran'ın doğusunda olan şehir, aynı adla anılan nehrin üzerinde kurulmuştur. Şehrin tarihi Büyük İskender zamanına dek gider. Batlamyus'un Coğrafya adlı eserinde "Kabura" ve "Ortosyana" isimleriyle anılır (Şemseddin Sâmî, 1896: 5, 3805). Bâbü Şah'ın hayatının bir bölümü bu şehirde geçmekle birlikte vasiyeti üzerine kabri günümüzde Kâbil'dedir. Bu tuyuğda anılma sebebi de budur.

### Gaznî/Gazne

Gazneliler Devleti'nin başkenti olan şehir. Günümüzde Afganistan sınırları içindedir. Kâbil'in 145 km. güneybatısında yer alan şehir, milattan önce kurulmuş olup bulunduğu coğrafya Zâbü'l ya da Zâbülistân ismiyle anılıyordu. (Konukçu, 1996: 479). Gazneliler, Selçuklular, Harezmsahlar, Çağataylılar ve Timurluların hâkimiyetinde kalan şehir, daha sonra Bâbürlülerin hâkimiyetine girdi. Bâbü Kâbil'i ele geçirdikten sonra Gazne'ye girip buraya bir vali tayin etti. Uzun süre Bâbürlü himayesinde kalan ve 1738'de Nâdir Şah tarafından zaptedilen Gazne'yi 1747'de Ahmed Şah Dürrânî Afganistan topraklarına kattı ve Hindistan seferlerinde üs olarak kullandı (Konukçu, 1996: 480).

### Hoşâb

Pakistan dolaylarında bir yer adıdır. Bâbü'r Şâh, Kâbil ve Gazne'ye haber gönderdiği bu tuyuğunda artık yerinin Hoşâb ve Bîre yani Pakistan ve Hindistan tarafları olduğunu ifade eder.

### Bîre

Pakistan ve Hindistan sınırında bir yer adıdır. Bâbü'r Şah, artık Kâbil ve Gazne'den ayrılıp Hindistan taraflarına yöneldiğini söylemek amacıyla yazdığı bu tuyuğda Hoşâb ve Bîre kelimelerini yer ismi olarak kullanır. Kâbil ve Gazne'ye haber gönderip artık yerinin Hoşâb ve Bîre (Bihre) yani Hindistan ve Pakistan dolayları olduğunu ifade eder.

Kaynaklarda bu yer isimleriyle ilgili herhangi bir bilgi tespit edemedik. Ancak *Bâbü'r-nâme*'de geçen aşağıdaki ifadeler, Hoşâb ve Bîre isimleri hakkında bilgi verici mahiyettedir:

*“Çün hemîşe Hindûstân almak hâtırda idi, bu bir néçe vilâyetler – kim Bîre (Bihre/Bhera) ve Hoşâb ve Cânâb ve Cinyot bolgay, néçe mahall Türk tasarrufıda érdi – bularnı hod mülkimiz dek tasavvur kılur érdik. Zor bile yâ sulh bile özümüzün mutasarrıf bolurumuzga müteyakkin idük”* (Thackston, 1993: II, 475).

{Hâlâ Hindistan'ı ele geçirme niyetinde idik. Bihre, Hoşâb Çânâb ve Cenyût gibi, bu birkaç vilâyet, kaç zamandır Türk tasarrufunda idi ve bunları kendi mülkümüz gibi tasavvur ederdik; zorla veya sulhle kendimizin mutasarrıf olacağımıza emindik (Arat, 1970: II, 357}.

Buna göre, Hoşâb ve Bîre şehirleri Türk hâkimiyetinde olduğu için buraları Türk yurdu sayan Bâbü'r Şah, tuyuğunda ismen andığı bu iki yer vasıtasıyla Kâbil'den çıkıp Hindistan ve Pakistan dolaylarına yerleştiğini/yerleşeceğini belirtmiştir.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Babür Şah'ın tuyuğlarında geçen Türk coğrafyasına ait yer isimleri, edebî metinlerin Türk coğrafyasının izini sürmede ne kadar yararlı olabileceğini gösteren örneklerdir. Tuyuğlarda geçen Isıg Köl ve Narın, bugün Kırgızistan sınırlarına dâhil olan yer isimleridir. Babür'ün Afganistan ve Hindistan yıllarını yansıtan Hoşâb ve Bîre, o topraklarda Türklerin hâkimiyet kurduğu yer isimlerini görmek açısından önemlidir. Anadolu topraklarında bulunan Kayseri şehrinin anılması ise Türk dünyasının bir başka coğrafyasını Türkistan ve Hindistan'la



buluşturmuştur. Az sayıdaki tuyuğda bu kadar yer isminin geçmesi, Türk coğrafyasına dair yer isimlerinin tespitinde edebî metinlerin önemini göstermektedir.

Kanaatimizce Türklerin yaşadığı yahut hâkimiyet sürdüğü yerlerin tamamını tespit edebilmek için bu tür çalışmaların yapılması gerekir. Mesela “Edebî Metinler Işığında Türk Dünyası Coğrafyası” yahut “Edebî Metinler Işığında Türk Dünyası Yer Adları” başlığıyla yürütülecek kapsamlı bir proje, Türk dünyası coğrafyasının en küçük ayrıntısına kadar tespiti için son derece faydalı olacaktır. Makaledeki tuyuğlardan da anlaşılacağı üzere özelde klasik Türk şiiri metinleri, bu tür bir projenin önemli bir bölümünü oluşturacak malzemeye fazlasıyla sahiptir.

### KAYNAKÇA

- Akün, Ö. F. (1991). *Bâbü'r (Sanatkâr ve Fikir Adamı Yönü)*. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (C. 4, s. 396-400). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Arat, R. R. (1970). *Baburnâme: Bâbur'un hâtıratı*, 3 cilt, İstanbul: MEB Basımevi.
- Cumaniyazova, F. (2022). “Türk dünyasının tarihî coğrafyası”. *Genel hatlarıyla Türk dünyası uygarlık tarihi* (ss.35-50). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Çalka, M. S. (2019). *Klasik Türk şiirinde tuyuğ*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Çetin, O. (1998). Horasan. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (C. 18, s. 234-241). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Eraslan, K. (1993). Çağatay edebiyatı. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (C. 8, s. 168-176). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Güner, İ. (2019). Moğolistan. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (C. ek-2, s. 275-276). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Konukçu, E. (1991). Bâbü'r. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (C. 4, s. 395-396). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Konukçu, E. (1996). Gazne. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (C. 13, s. 479-480). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Köprülüzâde Mehmed Fuâd (1928). *Tuyuğ*. *Türkiyat Mecmuası*, 2, 219-242.
- Özey, R. (2013). “Türk dünyası coğrafyası”. *Yeni Türkiye*, 53, 144-165.
- Özgüdenli, O. (2008). Rey. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (C. 35, s. 40-41). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Öztoprak, N. (2012). *Tuyuğ*. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (C. 41, s. 450-451). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Şemseddin Sâmî (1889-1898). *Kâmusu'l-a'lâm*. İstanbul: Mihran Matbaası.
- Taşagıl, A. (1999). Isık Göl. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi içinde (C. 19, s. 135-137). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Thackston, Jr. W. M. (1993). *Bâburnâma*, 3 cilt, Harvard University the Department of Near Eastern Languages and Civilizations.
- Yücel, B. (1995). *Bâbüř dîvânı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Yücel, B. (2015). Bâbüř, Gazi Zahîrüddin Muhammed. TEİS: Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. Erişim adresi: <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/babur-gazi-zahiruddin-muhammed>

## EXTENDED ABSTRACT

Zahiraddin Muhammad Babur, the founder of the Babur Empire, was not only a prominent political and military leader but also a distinguished literary figure and poet of the 16th-century Chagatai literary tradition. Despite being raised in a region where Persian was the dominant literary language, Babur demonstrated a strong attachment to the Turkic language and chose to compose his literary works in Chagatai Turkish. His commitment to the Turkish language, even in the face of Persian's widespread prestige and influence, reflects a conscious cultural and linguistic stance. Babur's Divan, composed in Chagatai Turkish, stands as a testament to his linguistic pride and literary talent, showcasing the depth and refinement of the Turkish literary tradition.

Babur is widely regarded as one of the important representatives of the Ali-Shir Nava'i school, which aimed to elevate Turkish as a literary language capable of expressing complex and refined ideas. Beyond composing poetry, Babur also engaged in efforts to develop Turkic poetic forms and contributed to the evolution of Turkish prosody, particularly the use and adaptation of the aruz (Arabic-Persian meter) in Turkish verse. His Divan contains a wide variety of classical poetic forms such as ghazal, mathnawi, qit'a, and rubai. Among these, his use of the tuyugh—a Turkic quatrain form traditionally associated with concise, witty, and philosophical expressions—is particularly noteworthy.

This paper focuses specifically on the tuyughs found in Babur's Divan, with special attention to the geographical place names mentioned within them. These references serve as more than mere locational markers; they provide rich cultural, political, and emotional connotations, and offer insights into the historical and geographic consciousness of Babur and his era. The tuyughs include names of cities, regions, and landmarks spread across a vast territory, reflecting the interconnectedness of the Turkic world and its relations with neighboring civilizations in the 16th century.

Among the places referenced in Babur's tuyughs are not only well-known cities and regions such as Anatolia, China, Mongolia, and India, but also specific historical centers of the Turkic and Islamic world such as Ghazni, Kabul, Khorasan, Ray, Issyk-Kul, and Naryn. These references reveal Babur's broad geographical awareness and his engagement with the cultural memory and spatial imagination of the Turkic peoples. Such references are not coincidental; they reflect a deep historical consciousness and often serve symbolic or emotional functions in the poems. For example, places like Khorasan and Ray are frequently evoked in classical Turkish and Persian literature as idealized cultural centers, while references to Indian cities reflect Babur's own life experience and political ambitions.

The 16th century was a period of intense political and cultural transformation for the Turkic world. With the decline of Timurid authority in Central Asia and the rise of new Turkic-Islamic dynasties such as the Ottomans, Safavids, and Mughals, Turkic culture underwent significant geographical and ideological expansion. Babur, as a Timurid prince who eventually established rule in the Indian subcontinent, represents this dynamic period of transition. His poetry, especially the tuyughs, thus offers valuable insights into the mental and spatial maps of the Turkic elite during this era.

In this study, the geographical names mentioned in Babur's tuyughs are examined in terms of their literary function, symbolic value, and historical context. The research explores how these place names contribute to meaning-making in the poems, functioning as more than background settings. In some cases, they evoke a sense of longing and nostalgia; in others, they serve as rhetorical devices or markers of cultural identity. Through this lens, Babur's poetry becomes a site where geography, memory, and identity intersect, allowing modern readers to trace the contours of 16th-century Turkic cultural geography.

Moreover, the inclusion of diverse geographical references illustrates Babur's wide-ranging worldview and his desire to position his poetic voice within a transregional literary tradition. His ability to blend the local with the universal, the historical with the personal, and the political with the poetic speaks to the richness of Chagatai Turkish literature at its height. It also demonstrates how literary texts can function as sources for reconstructing historical geography and understanding the ideological and emotional landscapes of the past.

In conclusion, this paper seeks to analyze the geographical names in Babur's tuyughs and to interpret them as cultural signifiers that illuminate the geopolitical and cultural realities of the Turkic world in the 16th century. By doing so, the study not only contributes to a deeper appreciation of Babur's poetic achievements but also offers a unique window into the spatial consciousness of the early modern Turkic world. The findings suggest that literary texts -especially poetic forms like the tuyugh - can serve as rich historical documents that reflect the complexities of geography, identity, and memory within Turkic intellectual history.



# Tatar Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma<sup>1</sup>

Saltanat MOLDALİEVA<sup>2</sup>

Ümit SORMAZ<sup>3</sup>

## Öz

Bu araştırma, Tatar yemek kültürünün tarihi ve kültürel özelliklerini analiz etmeyi ve bu mirasın korunmasına yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Tatar mutfağı, geçmiş ile geleceği buluşturan önemli bir kültürel değer olup, yeterince tanıtılmamış ve sistematik biçimde belgelenmemiştir. Çalışmada, literatür taraması, geleneksel yemek tariflerinin incelenmesi, kültürel gözlemler ve Tatar mutfağına hâkim kişilerle gerçekleştirilen görüşmeler gibi yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Tatar yemek kültürü zengin bir miras olduğu, ancak çağdaş dünyada korunması ve yaygınlaştırılması için daha fazla çaba sarf edilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda yemek festivalleri, gastronomi kitapların hazırlanması, yerel yönetimlerin desteklediği etkinlikler, Tatar

## Atif için: / Please Cite As:

Moldalieva, S. & Sormaz, Ü. (2025). Tatar Türkleri' nin yemek kültürü üzerine bir araştırma. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 6(1), 222-258.

Geliş Tarihi / Received Date: 17.06.2025

Kabul Tarihi / Accepted Date: 30.06.2025

<sup>1</sup> Bu araştırma, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü'nde bitirme tezi olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Öğrenci, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, moldalievaso3@gmail.com



ORCID: 0009-0007-0587-3555

<sup>3</sup> Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, usormaz@erbakan.edu.tr & Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Turizm Fakültesi Gastronomi ve Mutfak Sanatları Bölümü, umit.sormaz@manas.edu.kg



ORCID: 0000-0001-7514-1500

restoranlarının açılması ve dijital platformlardan yararlanılması gibi öneriler sunulmuştur. Bu çalışma, Tatar yemek kültürünün yaşatılması ve uluslararası düzeyde tanıtımının artırılması için sağlam bir temel oluşturmayı hedeflemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Turizm, Gastronomi turizmi, Yemek kültürü, Tatar halkı, Tatar yemek kültürü.

### A Study on the Food Culture of Tatar Turks

#### Abstract

This research aims to analyze the historical and cultural characteristics of Tatar culinary traditions and develop recommendations for the preservation of this heritage. Tatar cuisine is a significant cultural asset that bridges the past and the future, yet it has not been sufficiently promoted or systematically documented. The study employs methods such as literature review, analysis of traditional recipes, cultural observations, and interviews with individuals well-versed in Tatar cuisine. The findings reveal that Tatar culinary culture is a rich heritage, but more efforts are needed to preserve and popularize it in the modern world. To this end, recommendations include organizing food festivals, publishing gastronomy books, supporting events backed by local authorities, opening Tatar restaurants, and utilizing digital platforms. This research aims to establish a strong foundation for sustaining Tatar culinary traditions and enhancing their international recognition.

**Key Words:** Tourism, Gastronomy tourism, Food culture, Tatar people, Tatar food culture.

## GİRİŞ

Yemek kültürü, bir milletin tarihini, geleneklerini, yaşam biçimini ve dünya görüşünü yansıtan ulusal mirasın ayrılmaz bir parçasıdır. Coğrafi, dini ve tarihi faktörlerin etkisiyle şekillenen Tatar mutfağı, yalnızca beslenme ihtiyacını karşılamakla kalmayıp, aynı zamanda Tatar halkının kültürel kimliğinin temel unsurlarından biri olarak öne çıkan özgün bir olgudur. Günümüzde küreselleşme ve turizmin hızla gelişmesiyle birlikte, geleneksel yemek kültürlerinin incelenmesi, ulusal mirası koruma ve halk kültürünü tanıtma açısından giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Tatar halkı, tarih boyunca coğrafi konumu ve tarihi süreçler nedeniyle çeşitli kültürlerle etkileşim içinde olmuş ve bu etkileşimler mutfak kültürünü derinlemesine etkilemiştir. Orta Asya ve İdil-Ural bölgesindeki Müslüman toplumların kültürel etkileşimlerine ve bunun gündelik yaşamlarına yansımıştır.

## Tatar Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

Tatar mutfağı da bu bağlamda hem Orta Asya'nın göçebe geleneklerinden hem de Rusya gibi yerleşik toplumların yemek alışkanlıklarından etkilenerek zengin bir yapı kazanmıştır (Shirin, 2010). Ancak, Tatar milli mutfağı sadece etnik gelenekleri temelinde gelişmedi, komşu olan Rus, Mari, Udmurt milletleri, özellikle Asya halkları, Özbek ve Tacik gibi mutfakları da büyük katkıda bulunmuştur. Tatar mutfağına erken dönemde pilav, helva, şerbet gibi yemekler girmiştir, Rus milli mutfağı da erken dönemde yer bulmuştur. Fakat, Tatar mutfağının temel etnik özelliklerini değiştirmeden, bu yiyecekler mutfağı daha da zengin hale getirmiştir (Harisova, 2004).

Tatar mutfağı, Rusya ile tarihsel bağları nedeniyle çorbalar ve tahıl bazlı yemeklerde Rus mutfağından etkilenmiştir. Özellikle 19. yüzyılda, Kırım Tatarlarının tarımsal ürün çeşitliliğini artırmasıyla kendini gösterdiğini ifade eder. Patates ve lahana gibi Rus mutfağına özgü ürünler, bu dönemde Tatar yemek kültürüne dahil edilmiştir. Tatarların tarihsel kökleri, göçebe Türk boylarına dayandığından, Orta Asya'nın yemek gelenekleri Tatar mutfağında güçlü bir şekilde hissedilir. Özellikle kuzu eti ve fermente süt ürünleri, bu kültürel bağın bir yansımasıdır. Osmanlı İmparatorluğu'nun Tatar kültürü üzerindeki etkisinin yemek geleneklerinde de görüldüğünü belirtilir. Özellikle tatlılar ve baharat kullanımı bu etkilerin bir sonucu olarak mutfağa yerleşmiştir (Brian, 2016).

Bu araştırma, Tatar yemek kültürünü detaylı bir şekilde ele almayı, geleneksel yemeklerin kültürel kimliğin korunmasındaki rolünü incelemeyi ve gastronomi turizmi bağlamında önemini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, geleneksel Tatar yemeklerinin hazırlanışı, tüketimi ve kültürel anlamları belirlenerek mutfağın değerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında; Tatar mutfağının tarihsel ve kültürel özelliklerini analiz etmek, geleneksel yemeklerin hazırlanma tekniklerini ve sembolik anlamlarını incelemek, bu yemeklerin ulusal kimliğin oluşumundaki rolünü değerlendirmek ve Tatar mutfağının gastronomi turizmi açısından taşıdığı potansiyeli belgelenmesi hedeflenmiştir.

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### Kültür Kavramı

Kültür ve Turizm Bakanlığı'na göre kültür: “Kültür, bir toplumu diğer toplumlardan farklı kılan, geçmişten beri devam eden, kendine özgü sanatı, inançları, örf ve adetleri anlayış ve davranışları ile onun kimliğini oluşturan yaşayış ve düşünüş tarzıdır” (URL 1, 2024). Kültür, en geniş anlamıyla, insan tarafından yaratılan her şeyi, bilimden ve dini inançlara kadar kapsar. ‘Kültür’ kelimesini bu anlamda değerlendirdiğimizde, insanların sosyal yaşam düzenleri de kültürün bir parçası olarak tanımlanır. Çünkü aile yapısı, din, ekonomik faaliyetler ve siyasi yöntem biçimleri doğuştan gelmeyen, insanlar etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan şeylerdir. İnsanın sosyal yaşam biçimleri kültür ürünü olduğu söylenebilir. Ancak kültür de toplumun yani insan faaliyetinin ürünüdür.

Kültür, kuşaktan kuşağa aktarılan, birikmiş edinilmiş deneyimdir ve insana hayatta kalmak için gerekli bilgileri ve davranış kalıplarını sağlar. Bu bilgiler ve davranışlar genetik olarak miras alınmaz, ancak öğrenme ve eğitim yoluyla aktarılır (Matetskaya, 2006). Bu kavram birçok bilim dalı tarafından kullanılmaktadır. Kültürün çeşitli yönleri arkeoloji, tarih, felsefe, sosyoloji, mutfak, sanat tarihi ve diğer bilim adamları tarafından her biri incelleme konusu olabilir. Bu nedenle kültür kavramı çok yönlü yapıya sahiptir. Var olan tanımlar, çoğu zaman birbirine zıt ya da tamamen karşılıklı anlamda geçer. Kültür kavramının türlü ifadesi birçok nedenle ortaya çıkar, önemli sebeplerinden bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

- Her bilim dalının kendine özgü ilgileri
- Farklı bilim insanların bulunduğu dünya görüşleri
- Kültür olgusunun karmaşıklığı ve değişkenliği

Böylece, kültürün tarihsel gelişim sürecinde anlamının ve içeriğinin önemli ölçüde değiştiği anlaşılmaktadır (Grushevitskaya ve Sadohin, 2012). İyi ile kötü arasındaki farkı, doğru davranış ile yanlış davranış arasındaki sınırları kültürümüzden öğreniriz. Temel ihtiyaçlarımızı karşılarken bile, bu ihtiyaçları doğal halleriyle değil, kültür tarafından şekillendirilmiş, belirli normaler ve kurallar çerçevesinde yerine getiririz. Bu nedenle, bir kültür için doğru kabul edilen bir şey, başka bir kültür için yanlış olabilir. Benzer şekilde, bir kültürde düzgün görülen bir davranış, başka bir kültürde normal karşılanmayabilir.



### Yemek Kültürü Kavramı

Yemekler, insanlık tarihinin başlangıcından itibaren yalnızca bir besin kaynağı değil, aynı zamanda sevginin, kimliğinin ve kültürlerin buluşma noktası olmuştur. “Bir insanın kalbine giden yol midesinden geçer” atasözü, yiyeceklerin duygusal ve sosyal bağlar kurmadaki güçlü rolünü en iyi şekilde ifade eder. Yiyecekler, bir toplumun kültürel kimliğini yansıtan önemli unsurlardan biridir. Benjamin A. ve Merry White'ın “Ways of Eating: Food Through History and Culture” adlı kitabında yemek antropolojisi, tarihi ve bu alandaki çalışmalara derinlemesine bir bakış sunuyor. Her bir tabak yemek, insan tarihinin bir birleşimi olarak hizmet ettiğini, hayatlarımızı şekillendiren isteklerimizi ifade ettiği söyleniyor (El Amrani, 2024).

Bir toplumun yemek kültürünü incelemek, o toplumunun kültürel özelliklerinin yanı sıra, onu diğer diğer toplumlardan farklı kılan niteliklerini ortaya çıkarma imkânı sunar. Yemek, insan hayatının temel bir unsuru olmanın ötesinde, kişilerin ve toplulukların kimliğini şekillendiren, önemli rol taşıyan bir kültürel simgesidir. Yemek yeme eylemi, günlük hayatımızın en sık tekrarlanan faaliyetlerinden biridir. Bu süreç fiziksel bir ihtiyaç gidermekle birlikte, toplumsal kuralları, gelenekleri ve değerleri de içerir. Sofra düzeninden yemeklerin hazırlanış yöntemine, kullanılan malzemelerden sunum tarzına kadar pek çok unsur, bir toplumun kültürel geçmişini ve sosyal dinamiklerini yansıtır. Yemek, kültürünün incelenmesi, yalnızca bir toplumun beslenme alışkanlıklarını değil, aynı zamanda o toplumun tarihini, ekonomik yapısını, coğrafi koşullarını ve kültürün nasıl şekillendiğini anlamayı da sağlar. Bu nedenle, yemek kültürü üzerine yapılan çalışmalar, hem bir kişinin mutfaktaki günlük tercihlerinden hem de toplumun genel yapısına kadar geniş bir bilgi edinmeyi mümkün kılar. Böylece insanın yeme alışkanlıkları, toplumun ekonomik, kültürel ve tarihsel yapısı üzerine bir anlayış sağlar (İsaev ve İbraeva, 2017).

### Tataristan ve Tatar Halkı

Tataristan (Tataristan Cumhuriyeti), Rusya Federasyonu'na bağlı bir bölgedir. Tataristan, Doğu Avrupa ya da Rusya Ovası'nın doğusunda, Volga ve Kama nehirlerinin kesiştiği bölgede yer alır. Fiziksel coğrafya açısından, cumhuriyetin bu konumu, iklimin ılımlı özelliklerini şekillendirir ve bu da toprak yapısı, bitki örtüsü, hayvan çeşitliği ve doğal çevrenin diğer unsurlarını etkiler.

Cumhuriyetin toprakları batıdan doğuya 400 km, kuzeyden güneye ise 250 km boyunca uzanmaktadır. Toplam yüzölçümü 68 bin km<sup>2</sup>, nüfusu ise 4 milyon (2024) kişidir. Başkenti – Kazandır (Resim 1).



**Resim 1.** Tataristan Ülkesi Haritası (URL 2, 2011)

Her ulusun, tarih boyunca şekillenen ve temsilcilerinin dünya görüşünü, zihniyetini ve düşünme şeklini yansıtan benzersiz bir kültürel mirası vardır. Tören kültürü, halkın geleneksel değerlerini nesnelleştirmek her etnik kültürel mirasın ayrılmaz bir parçasıdır. Tatar geleneksel kültürü de zengin ve özgün bir karaktere sahiptir (Zaynutdinova ve Ziyatdinova 2023).

Her milletin kendine özgü geleneksel adetleri, ritüelleri vardır. Bu ritüel, belirli düşünceleri, davranış kurallarını, değerleri ve duyguları yeni nesillere aktarmanın bir yoludur. Ritüeli bu tür aktarımın diğer yollarından ayıran şey ise onun sembolik niteliğidir. Ritüel eylemler, her zaman belirli toplumsal fikirleri, kavramları ve imgeleri somutlaştıran, aynı zamanda uygun duyguları harekete geçiren semboller olarak kendini gösterir (Kaşafutdinov, 1969). Tatar kültürü, yıllar içinde şekillenmiş tarihsel gelenekler, dini etkiler ve

## Tatar Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

toplumsal alışkanlıkların özel bir birleşimidir. Bu kültür, Tatar halkının zengin geçmişini, doğayla olan bağı, tarım yaşamını ve toplum değerlerini yansıtır. Çok önemli bir parçası da beslenme kültürüdür. Tatar kültüründeki beslenme alışkanlıkları, sadece fiziksel ihtiyaçları karşılamaz; aynı zamanda ulusal kimliği korur, insanları birbirine bağlar ve gelenekleri gelecek kuşaklara taşır. Bu bilgilendirme, Tatar kültürünün başlıca öğeleri, tarihsel kökleri, geleneksel bayramları ve bu bayramlardaki yemeklerin rolü üzerine odaklanır. Bu inceleme, Şarafutdinov'un 2005 yılında yaptığı Tatar geleneksel kültürünün kökleri ve gelişimi üzerine olan araştırmalarına dayanır.

Tatar kültürünün temelleri, Volga Bulgarlarının eski yaşamına dayanıyor. Bu eski atalar, doğayla ve tarımla iç içe yaşıyordu. Şarafutdinov (2005) diyor ki, birçok geleneksel adet tarım döngüsü, yani ekim, hasat ve mevsim değişimleriyle ortaya çıkmış. Bu adetler arasında takvim kutlamaları da vardı. 10. yüzyıl geldiğinde, Tatarlar İslam'ı kabul etti ve bu, yaşam biçimlerini ve yemek kültürlerini önemli ölçüde etkiledi. Mesela, domuz eti ve alkol yasaklandı. Bunun yerine, kuzu ve at eti önem kazandı, bu da Tatarların göçebe geçmişini yansıtıyordu. Bu tarihsel etkiler, Tatar mutfağını şekillendirdi. Mutfağın temeli, yerel ürünler olan et, hamur işleri ve süt ürünleriydi. Örneğin, içi et ve patates dolu üçgen poğaç "öçpoçmak" ve etli börek "baleş" gibi yemekler, tarım ve hayvancılık kültürünü simgeliyor. Bu yemekler, Tatarların Volga-Ural bölgesine nasıl uyum sağladığını da gösteriyor. Bu şekilde, Tatar kültürü hem doğadan hem de tarihsel değişimlerden önemli izler taşıyor.

Tatar halkının kültürü, bayramlar ve yemeklerin çok önemli olduğu canlı bir yapıya sahiptir. Bayramlar ve yemekler, Tatar halkını geçmişleriyle buluşturur, topluluklarını daha da güçlendirir ve modern dünyanın zorluklarını aşmalarına yardımcı olur. Tatarların geleneksel yemekleri ve beslenme alışkanlıkları, genel kültürün bir parçası olarak değerlendirilir ve böylece Tatar halkının yeme alışkanlıklarını daha detaylı incelemek için bir temel oluşturur.

### Tatar Mutfağının Kültürel Temelleri

Yemek, insan yaşamında yalnızca fizyolojik bir ihtiyaç değil, aynı zamanda derin bir kültürel fenomendir. Bellon'un (2018) Beslenme Kültürü: Değer Yargılarının Özellikleri adlı çalışmasında vurguladığı üzere, yemek, iyilik, sevgi, doğruluk ve özgürlük gibi yüksek ideallerin somut birer tezahürü olarak manevi değerlerin taşıyıcısıdır. Bu bakış açısı, beslenmeyi bireyin yaşam alanını

semboller ve ritüellerle şekillendiren bir eylem olarak tanımlar. Benzer şekilde, etnolog Levi-Stross (2007) “insanlık mutfakta başlar” diyerek, yemeğin doğa ile kültür arasında bir köprü kurduğunu ve kültürel gelişimin temelini oluşturduğunu belirtir. Ona göre, yiyeceklerin hazırlanması ve tüketilmesi, insanlığın kendini ifade etme biçimlerinden biridir ve bu süreç, geleneklerin oluşumunda belirleyici bir rol oynar. Modern antropologlar da bu görüşü destekler; yiyecek çeşitliliği ve tüketim alışkanlıkları, bir toplumun çevresiyle ilişkisini ve kültürel evrimini yansıtır (Iakovleva, 2019).

Iakovleva (2019), mutfağın bir milletin hayatında merkezi bir rol oynadığını, doğa ile kültür arasında bir köprü kurduğunu belirtir. Bu görüş, Claude Lévi-Strauss’un mutfağın insan medeniyetinin başlangıç noktası olduğu fikriyle örtüşür (Lévi-Strauss, 2007). Lévi-Strauss’a göre, yemek, doğal olanla kültürel olan arasında bir araçtır ve sosyal hayatı düzenleyen ritüeller ile gelenekleri şekillendirir. Tatar mutfağı, karmaşık hazırlık ve tüketim pratikleriyle bu teoriyi örnekler; bu pratikler, halkın yüzyıllar boyunca geliştirdiği kolektif bilincin bir yansımasıdır.

Tatar mutfağının felsefi temelleri, doğayla uyum içinde yaşama ilkesine dayanır. Iakovleva (2019), yiyeceğin yalnızca fiziksel bir ihtiyaç değil, aynı zamanda duygusal ve entelektüel bir denge unsuru olduğunu vurgular. Tatar kültüründe yemek, bireyin ve topluluğun refahını destekleyen bir araç olarak görülür. Örneğin, yemek paylaşımı, misafirperverlik ve cömertlik gibi değerleri pekiştirir; bu, Tatar toplumunun sosyal bağlarını güçlendiren temel bir unsurdur. Misafirperverlik, Tatar evlerinde yemek masasının birleştirici rolüyle kendini gösterir; burada yemek, sadece karın doyurmak için değil, aynı zamanda toplumsal dayanışmayı artırmak için hazırlanır ve sunulur.

Kültürel olarak, Tatar mutfağı, halkın tarihsel yolculuğunun izlerini taşır. Nurmukhametova vd. (2018), mutfağın etnik kimliğin bir parçası olduğunu ve tarihsel olaylar, göçler ve komşu kültürlerle etkileşimler sonucu şekillendiğini belirtir. Örneğin, Tatar mutfağında tahıl, sebze ve et gibi yerel ürünlerin kullanımı, halkın tarım ve hayvancılıkla olan bağını yansıtır. Bu ürünler hem ekonomik hem de sembolik olarak önemlidir; örneğin, ekmek (ikmek) ve hamur işleri, bereket ve bolluğun simgesi olarak kabul edilir. Ayrıca, mutfakta kullanılan malzemelerin mevsimsel döngülere uygunluğu, Tatarların doğayla kurduğu sürdürülebilirliğin bir göstergesidir.

### Tatar Mutfağında Temel Ürünler ve Yemekler

Tatar mutfağı, yerel kaynaklara dayalı temel bileşenleri ve bu bileşenlerle hazırlanan zengin yemekleriyle dikkat çeker. Et, süt ürünleri ve hamur işleri, mutfağın omurgasını oluştururken; kulama, çak-çak ve eşpoçmak gibi ikonik yemekler, kültürel kimliğin lezzetli birer yansımasıdır.

Tatar mutfağında et hem günlük hem de özel günlerde önemli bir yer tutar. Iakovleva (2019), etin genellikle çorbalarda veya hamur işlerinin içinde kullanıldığını ve ekonomik nedenlerle 19. yüzyılda daha az tüketildiğini ifade eder. Et, mutfağın vazgeçilmez bir bileşenidir; kuzu, sığır ve at eti ön plandadır, kümes hayvanları (tavuk, kaz, ördek) ise sıkça kullanılır. Göçebe geçmişten kalan alışkanlıklarla et, kurutularak, tütsülenerek veya tuzlanarak saklanır ve çorbalardan ana yemeklere kadar geniş bir yelpazede değerlendirilir (Sysoeva vd., 2022). Örneğin, kulama çorbası, kuzu, sığır ve kaz etinden hazırlanan et suyuyla yapılır; soğan, patates ve erişte eklenerek doğranmış et ve yeşilliklerle servis edilir (Iakovleva, 2018). Et, mutfakta hem besleyici hem de sembolik bir unsurdur; örneğin, bayramlarda sunulan et yemekleri, paylaşımı temsil eder.

Süt ürünleri, Tatar mutfağının bir diğer temel direğidir. Nurmukhametova vd. (2018), kırmızı, katık (olgunlaşmış süt), kaymak, kort (kurutulmuş lor) ve ayran gibi ürünler hem yemeklerde hem de tek başına tüketildiğini belirtir. Kort, katıktan yapılan kurutulmuş bir süt ürünü olarak uzun süre saklanabilir ve çay eşliğinde tüketilir. Iakovleva (2019), süt ürünlerinin özellikle yaz aylarında fermente edilerek değerlendirildiğini ve bu ürünlerin hem besleyici hem de lezzet açısından zengin olduğunu vurgular. Süt, çayda (takta çay) veya tatlılarda (bal-may) sıkça kullanılır ve mutfağa yumuşak bir tat katar. Süt yağı ve eremçek (lor peyniri) gibi çeşitler, Tatar mutfağının özgün tatlarını zenginleştirir.

Hamur işleri, Tatar mutfağının vazgeçilmezidir ve tahıl kültürünün bir yansımasıdır. Sert iklimde yetişen çavdar ve buğday, ekmek ve hamur işlerinin ana malzemesidir. Yanisheva (2016), unlu mamullerin çeşitliliğini vurgular; bursak, perekemeç ve koştöle gibi yemekler, günlük ve ritüel sofralarda yer alır. Nurmukhametova vd. (2018), hamur işlerinin yağda kızartılarak veya fırında pişirilerek hazırlandığını ve uzun süre bozulmadan saklanabildiğini belirtir. Örneğin, bursak hem pratik bir atıştırmalık hem de misafirperverlik sembolü olarak öne çıkar. Üçpoçmak (et, patates ve soğanla doldurulmuş

üçgen börek), basit ama doyurucu bir yemektir ve tarım-hayvancılık yaşamını yansıtır. Çak-çak ise un, yumurta ve baldan yapılan tatlı bir hamur işi olarak bayram ve düğün gibi özel günlerde sembolik bir öneme sahiptir (Iakovleva, 2018). Bu yemekler, doğal malzemelerle hazırlanan besleyici özellikleriyle Tatar mutfağının karakterini ortaya koyar. Bu ürünler ve yemekler, coğrafi ve iklimsel etkilerin mutfakta nasıl yansıdığını anlamaya yardımcı olur.

Kulama, Tatar mutfağının en bilinen çorbalarından biridir. Iakovleva (2019), kulama'nın et suyuyla hazırlanan, genellikle koyun veya sığır etiyle zenginleştirilen bir çorba olduğunu belirtir. İçine ev yapımı erişte (lapşa) eklenir ve bu, yemeği hem doyurucu hem de lezzetli kılar. Kulama, özellikle soğuk aylarda tercih edilir ve aile toplantılarında sıkça sofraya gelir. Yanisheva (2016), bu çorbanın ritüel yemeklerde de yer aldığını ve topluluğun birlikteliğini simgelediğini ifade eder.

Çak-çak, Tatar mutfağının en tanınmış tatlısıdır ve genellikle özel günlerde sunulur. Nurmukhametova vd. (2018), çak-çak'ın yağda kızartılmış hamur parçalarının bal veya şeker şerbetiyle birleştirilmesiyle hazırlandığını belirtir. Düğünlerde ve bayramlarda misafirlere ikram edilen çak-çak, bolluk ve tatlı bir yaşam dileğini temsil eder. Badegieva ve Larionova (2022), bu tatlının çay masalarının vazgeçilmezi olduğunu ve sosyal bağları güçlendirdiğini vurgular. Çak-çak, aynı zamanda hediye olarak da dağıtılır ve kültürel bir miras olarak korunur.

Eşpoçmak, üçgen şeklinde hazırlanan etli bir hamur işidir ve Tatar mutfağının sembollerinden biridir. Yanisheva (2016), eşpoçmak'ın genellikle kıyma, patates ve soğanla doldurulduğunu ve fırında pişirildiğini belirtir. Bu yemek hem günlük sofralarda hem de özel etkinliklerde yer alır. Iakovleva (2019), eşpoçmak'ın pratikliği ve doyuruculuğu nedeniyle seyahatlerde de tercih edildiğini ifade eder. Eşpoçmak, sade ama zengin lezzetiyle Tatar mutfağının çok yönlülüğünü yansıtır.

Tatar mutfağı, et, süt ürünleri ve hamur işleri gibi temel bileşenlerle zenginleşirken; kulama, çak-çak ve eşpoçmak gibi yemekler, bu bileşenlerin kültürel ve lezzet açısından nasıl işlendiğini gösterir. Bu yemekler, sadece birer besin kaynağı değil, aynı zamanda Tatar kimliğinin ve topluluk ruhunun birer ifadesidir. Mutfak hem pratik hem de sembolik yönleriyle, Tatar kültürünün canlı bir parçasıdır. Tatar mutfağına ait yemekler Tablo 1'de verilmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma Problemi

Bir bölgenin veya halkın mutfak kültürü, o topluluğun tarihini, coğrafyasını, ekonomisini, kültürünü, geleneklerini, sosyal yapılarını ve etnik kökenlerini yansıtan önemli bir kültürel unsurdur. Tatar mutfak kültürü de bu faktörlerden etkilenecek şekilde şekillenmiştir. Bu bağlamda, tatar mutfak kültürünün oluşumuna ve gelişimine hangi faktörler katkıda bulunmuştur? Tatar mutfağında yer alan geleneksel yemekler ve tarifler nelerdir? Bu yemekler, tatar kültürünün hangi yönlerini yansıtmaktadır ve standartlaştırılmış tariflerle nasıl yaygınlaştırılabilir?

**Tablo 1. Tatar Yemekleri**

|                      |                                                                                                                                               |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ana yemekler         | Üçgen börek, Peremeç, Pelmeni, Beliş, Salma, Tatar mantısı, Kullama, Kazılık, Kızdırma, Tutırma, Sezek, Gubadiya, Kıstıbyı, Tatar usulü balık |
| Kanatlı et yemekleri | Haşlanmış tavuk, Kızartılmış tavuk, Doldurulmuş tavuk, Tavuk tabaka, Tavuk rulo, Fırında kaz, Kızartılmış kaz, Kuşlu börek                    |
| Kuzu et yemekleri    | Şaşlık (kuzu eti şişte), Tatar usulü azu, Kaburga, Bagorsak, Tuturğan teke, Kuzu başı, Tatar usulü kuzu eti, Şulpa                            |
| Tatlılar             | Çak-çak, Kuş dili, Katlama, Çigeldak, Küptirme, Talkış kaleve, Yulaflı kissel, Şerbet                                                         |
| Süt ürünleri         | Katuk, Kort, Kaymak, Suzma                                                                                                                    |
| Orta Asya yemekleri  | Pilav, Buhara pilavı, Semarkand pilavı, Kavrulmuş pirinç pilavı, Kayısı pilav, Manti, Samsa, Lagman, Beşbarmak                                |

### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, Tatar halkının yemek kültürünü tarihsel, sosyal ve kültürel bağlamda nasıl şekillendiğini incelemeyi, geleneksel yemeklerini kültürel kimliğin korumasındaki rolünü araştırmayı ve gelecek nesillere aktarılma açısından önemini değerlendirme amacı ile yürütülmüştür. Bu amaç kapsamında geleneksel Tatar mutfak yemeklerin hazırlanışı, tüketimi ve kültürel anlamları belirlenerek Tatar yemek kültürünün değeri ortaya konulmaktadır.

Tatar mutfağı incelendiğinde, doğrudan mutfak kültürünü ele alan çalışmalar az sayıda bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırma, literatürdeki bu eksikliği gidermeye katkıda bulunarak tatar mutfağının

kültürel önemini ortaya koyması açısından değerlidir. Ayrıca, geleneksel tariflerin belgelenmesi, tatar kültürünün korunmasına ve gelecek nesillere aktarılmasına destek sağlayacaktır.

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nitel veri toplama tekniğinden faydalanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi: gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama tekniklerin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde incelemesini amaçlayan bir süreçtir (Karataş, 2017). Araştırma çerçevesinde, ilk olarak ilgili literatür kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Daha sonra Bişkek’te yaşayan ve Tatar mutfağına hâkim kişilerle ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları, daha önce yapılan benzer çalışmalardan (Çınar, 2019) uyarlanarak hazırlanmış ve katılımcıların yanıtları sistematik bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu süreçte, tatar mutfağında yer alan geleneksel yemekler ve tarifler belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Araştırmanın evreni, genel olarak Tatar halkının yemek kültürünü kapsamaktadır. Ancak çalışmanın ulaşılabilir bir çerçevede ele alınabilmesi için örneklem olarak Bişkek şehrinde yürütülmüştür. Bişkek’teki tatar topluluğu, kültürel etkinlikler aracılığıyla tatar mutfak geleneklerini korumakta ve bu kültürün temsilcilerine erişimi kolaylaştırmaktadır. Görüşmeler, bir tatar bireyin davetiyle tatar topluluğunun bir araya geldiği bir ortamda başlamış ve bu kişi aracılığıyla diğer katılımcılara ulaşılmıştır. Örneklem, amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcılar, çak-çak, eçpoçmak, bales gibi geleneksel yemeklerin hazırlanışı ve kültürel bağlamı hakkında bilgi sahibi olan bireyler arasından seçilmiştir. Bu seçim, tatar mutfak kültürünün derinlemesine incelenmesini sağlamıştır.

### **Veri Toplama ve Değerlendirmesi**

Veri toplama aracı olarak, araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların kültürel deyimleri ve görüşlerini derinlemesine anlamak amacıyla açık uçlu sorularla yapılmıştır. Soruların oluşturulmasında daha önceki çalışmalardan yararlanılmıştır (Güldemir ve Işık, 2011; Sabbağ ve Yarullina Yıldırım, 2017; Seçim ve Kaya, 2019). Görüşme sırasında, belirli anahtar sorulara dayanarak katılımcıların serbestçe ifade



## Tatar Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

edebileceği bir ortam sağlanmıştır. Görüşmelerin temel aracı ses kaydı olmuştur. Katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler, daha sonra doğru analiz yapılabilmesi için yazıya dökülmüştür.

Görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizi ile kategorize edilerek değerlendirilmiştir.

### BULGULAR

Bu bölümde, Tatar mutfağının temel yemek kategorileri (çorbalar, ana yemekler, hamur işleri ve tatlılar) standart reçetelerle sunulmuştur. Seçilen yemekler, Bişkek şehrinde ki Tatar diasporasının günlük ve tören yemeklerinde sıkça bahsettiği, kültürel kimliği yansıtan lezzetlerdir.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda bu yemekler hem geleneksel tariflerin korunması hem de modern adaptasyonları açısından incelenmiştir. “Tatarlar misafirperverlikleriyle ünlüdür ve yemek, bu geleneğin merkezinde yer alır. Geleneklere göre, misafir beklenmedik bir şekilde gelse bile mutlaka ikram edilir. Genellikle sütlü çay ve qabartma (mayalı ekmek) veya çäk-çäk (ballı hamur tatlısı) gibi hamur işleri sunulur. İkramı reddetmek kaba kabul edilir ve ev sahipleri, saygı göstermek için masayı mümkün olduğunca cömert bir şekilde donatmaya çalışırlar” (K1) demiştir. Başka bir katılımcı ise “Tatarlar genellikle aileleri veya komşularıyla bir araya gelerek yemek hazırlıyorlar, özellikle büyük bayramlardan önce. Örneğin, pilman (mantı) yapımı veya öçpoçmaq (et ve patatesli üçgen börek) pişirilmesi sadece bir yemek hazırlama süreci değil, aynı zamanda sohbet etme, gelenekleri aktarma ve aile bağlarını güçlendirme fırsatı oluyor” (K3) diyerek yemek pişirme adetlerinden bahsetmiştir. Diğer katılımcı da geleneksel yemeklerinin gelecek kuşaklara aktarma önemini vurgulamıştır. “Tatar yemeklerinin tarifleri, öçpoçmaq, bälüş ve qabartma gibi, nesilden nesile, özellikle annelerden kızlarına aktarılır. Bu gelenek sadece mutfak kültürünü korumakla kalmaz, aynı zamanda nesiller arasındaki bağı güçlendirir ve yemeği kültürel kimliğin önemli bir parçası haline getirir” (K4).

#### Çorbalar

Tatar mutfağının yemekleri etlidir (kuzu eti, sığır eti, at eti, tavuk, kaz ve hindi eti). Bu yemekler, lezzet ve doyuruculuklarıyla sofrada ana yemekler olarak öne çıkar. Et ürünlerinden yeşilliklerle zenginleştirilmiş et suları ve çorbalar, ana yemekler ve hamur işleri hazırlanır.

Tatar mutfağında et sularının yanı sıra sütlü ve vejetaryen (oruç) çorbalar da bulunur. Ayrıca et suları içine konan malzemelere göre sınıflandırılır. Unlu, tahıllı, unlu sebzeli çorbalar olur. Tatar mutfağının özel çorbası unlu erişte çorbası tokmaçtır.

### **Tokmaç**

Bu çorba (resim 2) katılımcılar tarafından günlük yemeklerde en sık hazırlanan çorba olarak belirtilmiştir.



**Resim 2.** Tokmaç (URL 3, 2025).

Bir katılımcı, “Tokmaç, yumurtalı hamuruyla hazırlanır ve her evde bulunur; aile birliğini güçlendirir” (K2) demiştir. Bu nedenle, tokmaç, Tatar mutfağının temel çorbası olarak seçilmiştir. Tokmaç çorbasının standart reçetesi tablo 2.’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Tokmaç Standart Reçetesi

| TOKMAÇ                 |         |                       |                                                                                                                      |
|------------------------|---------|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TARİFENİN GRUBU: Çorba |         | HAZIRLIK SÜRESİ:25 dk |                                                                                                                      |
| PORSİYON SAYISI: 4     |         | PIŞIRME SÜRESİ:250 dk |                                                                                                                      |
| İçindekiler            | Ağırlık | Ölçü                  | İşlem Basamakları                                                                                                    |
| Et (koyun, sığır)      | 250 gr  | ----                  | Et büyük bir parça halinde haşlanır, sonra liflerine çapraz olacak şekilde porsiyon başına 1-2 parça olarak kesilir. |
| Patates                | 150 gr  | 2 adet                | Soyulmuş patates dilimlenir, kuru soğan halkalar halinde doğranır.                                                   |

## Tatar Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

|                                                 |       |                |                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------|-------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Havuç                                           | 40 gr | 1 diş          | Havuç ise yuvarlak şekilde kesilir.                                                                                                                                         |
| Yeşil (taze) soğan                              | 50 gr | 1 tane         | Kaynamış ve süzölmüş et suyuna patates, kuru soğan ve havuç eklenerek yumuşayana kadar pişirilir. Pişmeye 8-10 dakika kala erişte, tuz, karabiber ve defne yaprağı eklenir. |
| Un                                              | 85 gr | ----           | Erişte: Su, yumurta ve tuz karıştırılıp un eklenerek sert hamur yoğrulur.                                                                                                   |
| Yumurta                                         | 45 gr | 1 adet         | 1-1,5 mm açılıp 10-15 dakika kurutulur, sonra ince şeritler halinde kesilir.                                                                                                |
| Tuz                                             | 2 gr  | 0,5 çay kaşığı | ----                                                                                                                                                                        |
| Su                                              | 15 gr | 1 yemek kaşığı |                                                                                                                                                                             |
| <b>NOT:</b> Genellikle ekmek ile servis edilir. |       |                | Sıcak olarak servis edilir.                                                                                                                                                 |

### Umaç

Umaç, geleneksel bir Tatar çorbasıdır ve sert yoğrulmuş hamurdan yapılan yuvarlak veya uzun şekilli küçük hamur parçaları olan zatirukha (gnocchi benzeri) ile hazırlanır (resim 3).



**Resim 3.** Umaç (URL 4, 2025).

Umaç köyde yaşayan insanlar tarafından büyük bir keyifle pişirilirdi. Bunun sebebi, zatirukha yapımının oldukça basit olması ve hatta çocukların

bile hamuru ovalayarak hazırlamaya katkıda bulunabilmesidir. Umaç çorbasının standart reçetesi tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3. Umaç Standart Reçetesi**

| UMAÇ                                            |         |                               |                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------|---------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>TARİFENİN GRUBU:</b> Çorba                   |         | <b>HAZIRLIK SÜRESİ:</b> 25 dk |                                                                                                                                                                                                 |
| <b>PORSİYON SAYISI:</b> 4                       |         | <b>PİŞİRME SÜRESİ:</b> 180 dk |                                                                                                                                                                                                 |
| İçindekiler                                     | Ağırlık | Ölçü                          | İşlem Basamakları                                                                                                                                                                               |
| Sığır eti                                       | 250gr   | ----                          | Eti büyük bir parça halinde haşlayın.                                                                                                                                                           |
| Patates                                         | 200 gr  | 3 adet                        | Haşlandıktan sonra eti, liflerine ters olacak şekilde porsiyon başına 1-2 parça olarak doğrayın.                                                                                                |
| Havuç                                           | 40 gr   | 1 diğ                         | Havuç ve maydanozu küçük küpler halinde kesin.                                                                                                                                                  |
| Yeşil (taze) soğan                              | 20 gr   | 1 tane                        | Soğanı ince doğrayın.                                                                                                                                                                           |
| Maydanoz                                        | 10 gr   | 1 dal                         | Patatesleri dilimler halinde doğrayın.                                                                                                                                                          |
| Et suyu ya da su                                | 800 ml  | ---                           | Bir kaba elenmiş unu koyun. Ortasına bir çukur açın ve içine yumurta, su ve tuzu ekleyin. Tüm malzemeleri iyice karıştırın.                                                                     |
| Un                                              | 85 gr   | ---                           | Hamuru parmaklarınızla ovalayarak nohut büyüklüğünden biraz büyük olacak şekilde küçük parçalar haline getirin. Umaç hamurunun birbirine yapışmaması için her iki elinizle ovuşturarak ekleyin. |
| Yumurta                                         | 45 gr   | 1 adet                        | Süzülmüş et suyunu kaynamaya bırakın. Kaynayan suya patates, doğranmış soğan, havuç ve maydanozu ekleyin.                                                                                       |
| Su                                              | 15 gr   | 1 yemek kaşığı                | Sebzeler piştikten sonra, çorbanın tamamlanmasına 5-8 dakika kala umaç (zatiruha) hamurunu ekleyin.                                                                                             |
| Tuz                                             | 2 gr    | 0,5 çay kaşığı                | Tuz ve baharatları ekleyerek çorbayı karıştırarak pişirin.                                                                                                                                      |
| <b>NOT:</b> Genellikle ekmek ile servis edilir. |         |                               | Sıcak olarak servis edilir.                                                                                                                                                                     |

### **Et Suyu İle Yufka**

Et suyu ve yufka Tatar mutfağında, çorbalar ve et suları ön planda yer alırlar ve Tatar kadınları genellikle bunları aile yemeklerinde ve misafirler için sunar. Et suyuna ince yufka (ekmek) eşlik eder, bu eski bir Tatar yemeğidir. Et suyu ile yufkanın standart reçetesi tablo 4'te verilmiştir.

## Tatar Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

**Tablo 4. Et Suyu ile Yufka Standart Reçetesi**

| ET SUYU İLE YUFKA                    |         |                               |                                                                                                              |
|--------------------------------------|---------|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>TARİFENİN GRUBU:</b> Çorba        |         | <b>HAZIRLIK SÜRESİ:</b> 25 dk |                                                                                                              |
| <b>PORSİYON SAYISI:</b> 4            |         | <b>PİŞİRME SÜRESİ:</b> 180 dk |                                                                                                              |
| İçindekiler                          | Ağırlık | Ölçü                          | İşlem Basamakları                                                                                            |
| Un                                   | 200gr   | ----                          | Haşlanmış tavuk filetosu (veya sığır eti, kuzu eti ya da hindi filetosu), porsiyon başına 2-3 parça kesilir. |
| Yumurta                              | 45 gr   | 1 adet                        | Bir porsiyonluk kâseye konur, ince doğranmış soğan eklenir ve et suyu eklenerek kaynamaya bırakılır.         |
| Süt                                  | 40 gr   | 1 yemek kaşığı                | Limonla servis edilir.                                                                                       |
| Şeker                                | 5 gr    | 0,5 çay kaşığı                | Yufka ayrıca bir tatlı tabağında servis edilir.                                                              |
| Ekşi krema                           | 10 gr   | 1 çay kaşığı                  | Yufka hazırlamak için, ılık süt içinde şeker ve tuz çözülür                                                  |
| Kabartma tozu                        | 5 gr    | 0,5 çay kaşığı                | Daha önce çırpılmış yumurta ve ekşi krema eklenir                                                            |
| Tuz                                  | 5 gr    | 0,5 çay kaşığı                | Daha sonra un ile karıştırılmış kabartma tozu eklenir ve hamur homojen olana kadar yoğrulur.                 |
| Tavuk (fileto), sığır eti veya hindi | 100 gr  | 1 adet                        | Hazır hamur toplara ayrılır.                                                                                 |
| Kuzu eti                             | 60 gr   | 1 yemek kaşığı                | 0,2-0,3 cm kalınlığında yufka ekmekler açılır ve tavada iki tarafı da kızartılır.                            |
| Soğan                                | 20 gr   | 1 adet                        |                                                                                                              |
| Maydanoz                             | 3 gr    | 1 dal                         |                                                                                                              |
| Limon                                | 10 gr   | ---                           |                                                                                                              |
| Et suyu                              | 300 ml  | ---                           |                                                                                                              |

### Ana Yemekler

Tatar mutfağında ana yemekler et, tahıl ve patates üzerinde hazırlanır. En eski et ve tahıl yemeklerinden biri, yağlı et parçalarından (sığır eti, kaz eti, kaz ve ördek sakatatları) vve tahıldan (darı, kırık buğday, pirinç) veya patatesten yapılan beleş'tir. Çeşitli pilav türleri de kullanılır, örneğin haşlanmış etten Kazan pilavı. Hazırlanması oldukça zahmetli olan yemeklerinden biri de tutırma'dır: doğranmış/küçük doğranmış karaciğer veya et, darı/pirinç ile karıştırılarak yapılır. Tatar halkında ana yemekler arasında etli hamur yemekleri olan kullama veya beşbarmak da bulunur.

Ana yemekler özel bir grubunu tahıl yemekleri oluşturur – kökeni çok eski olan lapalar. Eski zamanlarda hem günlük hem de törenlerde kullanılmışlardır. Uzun süre Tatar mutfak masasının ana yeri olmuşlardır, bu yüzden lapaya ‘ekmeğinin anası’ denirdi. Kaşa evrenseldir: sabah/öğlen/akşam, hafta içi ve tatillerde, çocuklar ve yetişkinler tarafından yenir. Tatar mutfağında yaygın olan kaşa türleri arasında darı, karabuğday, yulaf, kırık buğday, pirinç, bezelye ve mercimek lapası bulunur.

#### **Patatesli veya Darı Lapalı Kıstıby**

Kıstıby, Tatarların milli yemeği olup, Tatar mutfağının en eski yemeklerinden biridir. İnce ekmelekle (hamura ıspanak da eklenebilir) patates püresi veya sütlü darı lapasıyla doldurulmuş, bol tereyağı sürülmüş bir yemektir (Resim 4).



**Resim 4.** Kıstıby (URL 5, 2025)

Kıstıby, katılımcılar tarafından hem ekonomik hem de lezzetli bir yemek olarak tanımlanmıştır. Bir katılımcı, “Kıstıby, patates veya pşennaya kaşa ile hazırlanır; kıtlık zamanlarında bile sofralarımızı süslerdi” (K9) diyerek bu yemeğin tarihsel önemini vurgulamıştır. Bu nedenle, kıstıby, Tatar mutfağının çok yönlü bir ana yemeği olarak seçilmiştir. Kıstıby standart reçetesi tablo 5’te verilmiştir.

## Tatar Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

**Tablo 5. Kıstıbiy Standart Reçetesi**

| PATATESLİ veya DARI LAPALI KISTIBIY                                                                             |         |                               |                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <b>TARİFENİN GRUBU:</b> Ana yemek                                                                               |         | <b>HAZIRLIK SÜRESİ:</b> 25 dk |                                                                               |
| <b>PORSİYON SAYISI:</b> 10 adet                                                                                 |         | <b>PİŞİRME SÜRESİ:</b> 90 dk  |                                                                               |
| İçindekiler                                                                                                     | Ağırlık | Ölçü                          | İşlem Basamakları                                                             |
| Buğday unu                                                                                                      | 250gr   | ----                          | Un, yumurta ve ekşi kremayı tuz ekleyerek karıştırarak hamuru yoğurun.        |
| Yumurta                                                                                                         | 90 gr   | 2 adet                        | 30-40 dakika dinlendirin, ardından her biri 84 g ağırlığında parçalara ayırın |
| Ekşi krema                                                                                                      | 100 gr  |                               | İnce ekmek şeklinde açın                                                      |
| Ispanak                                                                                                         | 50 gr   | 1 tane                        | Ve yağlanmış kızgın tavada altın rengi olana kadar pişirin.                   |
| Tereyağı                                                                                                        | 25 gr   | 1 çay kaşığı                  | Patates iç harcı için haşlanmış ve kurutulmuş patatesi ezin                   |
| Patates                                                                                                         | 1000 gr | ---                           | Sıcak süt, eritilmiş tereyağı ve kavrulmuş soğan ekleyin ve karıştırın.       |
| Tereyağı                                                                                                        | 85 gr   | 2 yemek kaşığı                | Tahıl iç harcı için ise sütlü darı lapası pişirin                             |
| Süt                                                                                                             | 700 ml  | ---                           | Eritilmiş tereyağı ile karıştırın.                                            |
| Soğan                                                                                                           | 100 gr  |                               | Ekmeklerin bir yarısına iç harcı koyun                                        |
| Tuz                                                                                                             | 5 gr    | 1 çay kaşığı                  | Diğer yarısını üstüne kapatarak iç harcı örtün ve tereyağı ile yağlayın.      |
| Darı                                                                                                            | 300 gr  |                               | Hazır kıstıbiyaları 10-15 dakika fırına koyun                                 |
| Şeker                                                                                                           | 80 gr   | 2 yemek kaşığı                | Porsiyon başına iki tane sıcak olarak servis edin.                            |
| <b>NOT:</b> Pirinç lapası ve kuru üzüm, havuç ve kuru üzüm, balkabağı gibi farklı iç harçlarla da hazırlanıyor. |         |                               | Sıcak olarak servis edilir.                                                   |

### Kızdırma

Kızdırma, Tatarların geleneksel yemeği, Tatar atalarının göçebe yaşam tarzını sürdürdüğü dönemlerden kalma et yemeği (Resim 5).





**Resim 5.** Kızdırma (URL 6, 2025)

Yemeğin temelini kızartılmış et oluşturur. Rus mutfağında kızartılmış et uzun süre yaygın değildi. Yemek uzmanı ve tarihçi William Pokhlyobkin'e göre, Çar Ivan Grozny'nin sarayında et kızartma işi Tatarlara emanet edilmişti. Kömürlerde pişirilen et, şişlik olarak adlandırılırdı. Tatarca 'şiş' 'mızrak' anlamına gelir ve şişlik 'mızrakta olan şey' anlamına gelir. Bu nedenle, birçok kişinin sevdiği şiş kebab, Tatarlar tarafından ödünç alınmıştır. Kızdırma standart reçetesi tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Kızdırma Standart Reçetesi

| KIZDIRMA                          |         |                               |                                                                                                   |
|-----------------------------------|---------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>TARİFENİN GRUBU:</b> Ana yemek |         | <b>HAZIRLIK SÜRESİ:</b> 25 dk |                                                                                                   |
| <b>PORSİYON SAYISI:</b> 10        |         | <b>PİŞİRME SÜRESİ:</b> 180 dk |                                                                                                   |
| İçindekiler                       | Ağırlık | Ölçü                          | İşlem Basamakları                                                                                 |
| Dana veya kuzu eti                | 1500 gr | ----                          | Eti 30-40 gr'lık parçalara kesin                                                                  |
| Acı biber sosu                    | 30 gr   | 2 yemek kaşığı                | Tuz, biber serpin, acı biber sosu ve halkalar veya yarım halkalar halinde doğranmış soğan ekleyin |
| Soğan                             | 200 gr  | 3 adet                        | Karıştırın ve 3-4 saat soğuk bir yerde bekletin.                                                  |
| Yemeklik yağ                      | 100 gr  | 1 tane                        | Ardından pişene kadar kızartın.                                                                   |
| Patates                           | 1000 gr | ---                           | Soyulmuş çiğ patatesleri yarıya kesin (eğer patates büyükse, dört parçaya bölebilirsiniz)         |



## Tatar Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

|                              |        |                |                                                                                               |
|------------------------------|--------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eritilmiş tereyağı           | 100 gr | 2 yemek kaşığı | Yağlanmış kızgın tavaya koyun ve fırında pişene kadar ısıtın.                                 |
| Sos                          | 100 gr | ---            | Kırmızı ana sosun içine önceden ıslatılmış ve ince doğranmış kuru eriği (çekirdeksiz) ekleyin |
| Kuru erik                    | 20 gr  |                | Kaynatın ve dövülmüş sarımsak ile tatlandırın.                                                |
| Sarımsak                     | 5 gr   | 1 diş          | Eti kızartılmış patates ile servis edin ve sebzeler (domates veya salatalık) ile süsleyin     |
| Taze veya turşu domatesler   | 300 gr | --             | Sosu ayrı olarak servis edin.                                                                 |
| Taze veya turşu salatalıklar | 300 gr | --             | Servis etmeden önce üzerine yeşillik serpebilirsiniz.                                         |

### Tatar Usulü Azu

Tatar usulü Azu, Tatarlar arasında ve Tatar mutfağını seven her köşede çok popüler bir yemektir (Resim 6).



**Resim 6.** Tatar Usulü Azu (URL 7, 2025)

Bazı yemeklerin ortaya çıkış hikayesi, bir halkın tarihiyle yakından ilişkilidir. Tatarla için azu böyle bir yemektir. Örneğin, eski Perslerde “azu” kelimesi küçük et parçalarını ifade ederlerdi. Tataristan’da ise “azu”nun Türkçe “azık” kelimesinden türediği kabul edilir. Her durumda, inanılmaz lezzetli ve doyurucu bir yemektir ve yapımında istediğiniz eti kullanarak tadını çeşitlendirebilirsiniz. Tatar usulü azu standart reçetesi tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Tatar Usulü Azu Standart Reçetesi

| TATAR USULÜ AZU                   |         |                               |                                                                                                                                  |
|-----------------------------------|---------|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>TARİFENİN GRUBU:</b> Ana yemek |         | <b>HAZIRLIK SÜRESİ:</b> 25 dk |                                                                                                                                  |
| <b>PORSİYON SAYISI:</b> 10        |         | <b>PİŞİRME SÜRESİ:</b> 100 dk |                                                                                                                                  |
| İçindekiler                       | Ağırlık | Ölçü                          | İşlem Basamakları                                                                                                                |
| Dana eti                          | 1600 gr | ----                          | Dana, kuzu veya genç at etini kalın şeritler halinde (2 cm genişliğinde, 4 cm uzunluğunda) kesin                                 |
| Kuzu veya at eti                  | 1500 gr | ----                          | Eritilmiş tereyağında kızgın tavada kızartın                                                                                     |
| Eritilmiş tereyağı                | 200 gr  | 3 adet                        | Kızartılan et parçalarını bir kaba koyun, tuz ve biber serpin, doğranmış ve kızartılmış soğan ekleyin                            |
| Domates püresi                    | 200 gr  | 1 tane                        | Et suyu dökün, domates püresi veya doğranmış taze domates ekleyin ve 30-40 dakika boyunca haşlayın                               |
| Taze domates                      | 400 gr  | ---                           | Ayrı olarak, büyük dilimler veya küpler halinde kesilmiş patatesi yarı pişmiş olana kadar kızartın, sonra etin olduğu kaba koyun |
| Soğan                             | 400 gr  | 2 yemek kaşığı                | Kabukları ve tohumları çıkarılmış, dilimler halinde doğranmış                                                                    |
| Salamura salatalık                | 400 gr  | ---                           | Haşlanmış salamura salatalıkları ekleyin ve kısık ateşte pişene kadar haşlayın                                                   |
| Patates                           | 1000 gr |                               | Hazır azuyu karıştırın, tabaklara yerleştirin, yeşillik ve doğranmış sarımsak serpin ve servis yapın.                            |
| Sarımsak                          | 100 gr  | 1 diş                         | Kuzu etinden yapılan azuya ince dilimler halinde kesilmiş havuç eklenebilir.                                                     |

### Hamur İşleri

Tatar mutfağında hamur işleri özel bir yere sahiptir: ekmek, beleş, peremeç, bekkın, öçpoçmak, somsa, kabartma, koymak, kıstıbyı, gubadiya, çelpek, katlama, kuş dili, boursak, çak-çak ve diğerleri. Tatarlar bu ürünleri yapmak için karabuğday, bezelye, yulaf, çavdar, kırık buğday ve arpa unlarını kullanırlar.

Tatar hamur işleri şekil ve kullanım açısından çeşitlidir. Farklı iç dolgularla (tatlı ve tatlı olmayan, et, patates, lapalar ve lor peyniri vb.) veya dolgunsuz olarak pişirirler. Tatar kadınları hamur işlerinin yaparken sıvı ve sert, mayalı ve mayasız hamur kullanırlar. Örneğin, çavdar unuyla yoğrulan mayalı hamurdan, kutsal yiyecek olan ve her zaman sofrada bulunan ekmek pişirirler. Birçok halk

## Tatar Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

gibi, Tatarlar da özel durumlarda ekmek üzerine yemin ederlerdi. Tatarlar, çocukluklarından itibaren sofraya düşen ekmek kırıntılarını toplamaya alışmışlardır. Masada ekmek kesme görevi ise ailenin en yaşlı bireyine aittir.

### Yufka

Tatarların ince ekmeği olan “yufka” çoğu zaman ekmeğin yerini alır. Bu eski ekmek, çay sofralarında saygın bir yer tutar (Resim 7). Genellikle büyük bir tabağa 10-20 yufka yerleştirilir ve birkaç parçaya bölünür. Yufkanın standart reçetesi tablo 8’de verilmiştir.



Resim 7. Yufka (URL 8, 2025)

Tablo 8. Yufka Standart Reçetesi

| YUFKA                                |         |                               |                                                                   |
|--------------------------------------|---------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| <b>TARİFENİN GRUBU:</b> Hamur işleri |         | <b>HAZIRLIK SÜRESİ:</b> 10 dk |                                                                   |
| <b>PORSİYON SAYISI:</b> 10           |         | <b>PİŞİRME SÜRESİ:</b> 50 dk  |                                                                   |
| İçindekiler                          | Ağırlık | Ölçü                          | İşlem Basamakları                                                 |
| Buğday unu                           | 640 gr  | -----                         | Ilık sütün içinde şeker ve tuzu eritin                            |
| Yumurta                              | 20 gr   | 1 adet                        | Önceden çırpılmış yumurta ve ekşi kremayı ekleyin                 |
| Süt                                  | 200 ml  | 3 adet                        | Daha sonra karbonatla karıştırılmış unu ekleyerek hamuru yoğurun. |
| Ekşi krema                           | 100 gr  | 1 tane                        | Hamuru kapatıp glütenin gelişmesi için 20-30 dakika dinlendirin.  |

|          |        |                |                                                                                                                                            |
|----------|--------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Şeker    | 40 gr  | 2 yemek kaşığı | Hazır hamuru 100 gramlık parçalara bölün, ince yuvarlak ekmekler (1,5-2,0 mm kalınlığında) açın, çapları çay tabağından biraz büyük olsun. |
| Karbonat | 10 gr  | 0,5 çay kaşığı | Eritilmiş tereyağında her iki tarafını kızartarak pişirin.                                                                                 |
| Tereyağı | 100 gr | 2 yemek kaşığı | Yufka, bağımsız bir yemek olarak ve çay ile servis edilir.                                                                                 |

### Beleş

Beleş, çeşitli iç dolgularla yapılan yuvarlak bir hamur işi olan Tatarların milli yemeğidir (Resim 8). Tahıl, patates ve et dolgulu börekler genellikle çorba sonrası ana yemek olarak da servis edilir. Beleş, et, sebze, meyve vb. dolgularla hazırlanan büyük bir börektir. Börek dolgusu genellikle dana eti, patates ve soğandan oluşur, ancak bu yemeğin memleketinde kuzu eti veya kümes hayvanlarından da yapılır. Beleş, farklı boyutlarda yapılabilir ve yuvarlak şekliyle ayırt edilir. Aynı malzemelerle oval veya kare şeklinde yapılan yemekler farklı bir isim alır. Doldu genellikle et, patates veya nadiren darı veya pirinçten yapılır, bazen de “kapak” şeklinde bir hamurla kaplanan bir güveç yemeği olarak hazırlanır.

Beleş, katılımcılar tarafından özel günlerde hazırlanan doyurucu bir yemek olarak öne çıkmıştır. Bir katılımcı, “Beleş, patates, et ve soğanla doldurulur; kapağı açılıp et suyu bardaklara dökülür” diyerek bu yemeğin ritüel yapısını anlatmıştır. Bu nedenle, beleş, Tatar mutfağının tören yemeklerinden biri olarak seçilmiştir. Tablo 9’da Beleşin standart reçetesi verilmiştir.



Resim 8. Beleş (URL 9, 2025)

## Tatar Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

**Tablo 9. Beleş Standart Reçetesi**

| BELEŞ                                |             |                               |                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------|-------------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>TARİFENİN GRUBU:</b> Hamur işleri |             | <b>HAZIRLIK SÜRESİ:</b> 10 dk |                                                                                                                                                           |
| <b>PORSİYON SAYISI:</b> 6            |             | <b>PİŞİRME SÜRESİ:</b> 50 dk  |                                                                                                                                                           |
| İçindekiler                          | Ağırlık     | Ölçü                          | İşlem Basamakları                                                                                                                                         |
| Buğday unu                           | 600 gr      | ----                          | Eti ve soyulmuş patatesi küçük parçalara doğrayın                                                                                                         |
| Süt                                  | 150 ml      | 4 adet                        | İnce doğranmış soğan, tuz, karabiber ve eritilmiş tereyağı (100 g) ile karıştırın, ardından iyice harmanlayın                                             |
| Eritilmiş tereyağı                   | 280 gr      | ---                           | Ilık süt, şeker, tuz, yumurta ve kalan eritilmiş tereyağı ile un karıştırılarak hamur yoğurun                                                             |
| Yumurta                              | 100 gr      | 4 tane                        | Hamurdan küçük bir parça ayırın, kalanını ikiye bölün                                                                                                     |
| Şeker                                | 35 gr       | 2 yk                          | Birini yuvarlak ve ince bir hamur haline getirin                                                                                                          |
| Kaz veya ördek                       | 900 gr      | --                            | Yağlanmış bir tepsiye yerleştirin                                                                                                                         |
| Patates                              | 1000 gr     | 0,5 çay kaşığı                | Ortasına et ve patates karışımını koyun                                                                                                                   |
| Soğan                                | 150 gr      | ---                           | Kalan hamurdan yapılan bir kapakla üzerini kapatın ve beleşin kenarlarını sıkıca birleştirin                                                              |
| Et suyu                              | 180 ml      | ---                           | Üst kısmına bir delik açarak içerisine sıcak et suyu dökün                                                                                                |
| Yağ (tepsini yağlamak için)          | 20 gr       | --                            | Açıklığı küçük bir hamur topuyla kapatın                                                                                                                  |
| Tuz, karabiber                       | İsteğe göre | --                            | Beleş önceden 180 °C'ye ısıtılmış bir fırında 1,5–2 saat pişirin. Fırını kapattıktan sonra, tepsiye biraz su ekleyerek beleş içinde 1 saat daha bekletin. |

### Öçpoçmak

Öçpoçmak, Tatarların geleneksel milli hamur işidir. Patates, et ve soğandan oluşan sulu, üçgen şeklindeki mayalı börektir (Resim 9).



**Resim 9. Öçpoçmak** (URL 10, 2025)

İki bölümden oluşan “öçpoçmak” kelimesi “öç” ve “poçmak” köklerinden türetilmiştir. Burada “öç” Tatarca kelimesi “üç” anlamında, “poçmak” ise “köşe” anlamına gelir.

Öçpoçmak, katılımcılar tarafından Tatar kimliğinin sembolü olarak tanımlanmıştır. Bir katılımcı, “Öçpoçmak, üç köşeli şekliyle aile birliğini simgeler; bayramlarda soframızın vazgeçilmezidir” (K4) demiştir. Bu nedenle, öçpoçmak hem günlük hem de tören yemeklerinde önemli bir yer tutar. Tablo 10’da standart öçpoçmak reçetesi verilmiştir.

**Tablo 10. Öçpoçmak Standart Reçetesi**

| ÖÇPOÇMAK                             |         |                               |                                                                                                                         |
|--------------------------------------|---------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>TARİFENİN GRUBU:</b> Hamur işleri |         | <b>HAZIRLIK SÜRESİ:</b> 10 dk |                                                                                                                         |
| <b>PORSİYON SAYISI:</b> 10 adet      |         | <b>PİŞİRME SÜRESİ:</b> 50 dk  |                                                                                                                         |
| İçindekiler                          | Ağırlık | Ölçü                          | İşlem Basamakları                                                                                                       |
| Buğday unu                           | 350 gr  | ----                          | Ilık süt (35-40 °C) içine önceden çözdürülmüş ve süzölmüş maya, şeker, tuz ve yumurta eklenir.                          |
| Yumurta                              | 25 gr   | 1 adet                        | Elenmiş un eklenerek hamur yoğurulur                                                                                    |
| Eritilmiş tereyağı                   | 30 gr   | ---                           | Yoğurmanın sonunda eritilmiş tereyağı eklenir ve hamur pürüzsüz, homojen bir kıvam alana kadar yoğurulmaya devam edilir |
| Süt                                  | 130 ml  | 4 tane                        | Hazır hamur örtölür ve 3-4 saat mayalanması için sıcak bir yerde bekletilir                                             |

## Tatar Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

|           |                   |                |                                                                                                                                                                      |
|-----------|-------------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Şeker     | 15 gr             | 1 çay kaşığı   | Hamur 1,5 katı kadar kabardığında, 1-2 dakika yoğurulur ve tekrar mayalanmaya bırakılır. Bu süreçte hamur 1-2 kez daha yoğurulur                                     |
| Maya      | 12 gr             | --             | Hazırlanan hamur 50 gramlık parçalara bölünür ve 1-2 mm kalınlığında yuvarlak hamurlar açılır                                                                        |
| Tuz       | 10 gr             | 0,5 çay kaşığı | Hamurun ortasına 65 gram iç harcı koyulur. Kenarlar üç taraftan kaldırılarak üçgen şekli oluşturulur ve üstte küçük bir açıklık bırakılarak kapatılır.               |
| Dana eti  | 230 gr            | --             | Dana eti ve patates küçük küpler halinde doğranır, soğan ince kıyılır, tüm malzemeler karıştırılır, eritilmiş tereyağı, tuz ve karabiber eklenir, iyice harmanlanır. |
| Patates   | 300 gr            | --             | Ürünler yağlanmış bir tepsiye yerleştirilir ve mayalanmaya bırakılır                                                                                                 |
| Soğan     | 90 gr             | --             | Fırına vermeden 5-10 dakika önce üzerlerine yumurta sürülür ve 200-240 °C'de 25-30 dakika boyunca pişirilir                                                          |
| Karabiber | Damak tadına göre | --             | Pişen ürünler eritilmiş tereyağı ile yağlanır ve bağımsız bir yemek olarak veya et suyu ile servis edilir                                                            |

### Gubadiya

Gubadiya, yuvarlak şekilli, yüksek ve kapalı bir hamur işidir. Mayasız veya mayalı tatlı hamurdan yapılır ve çok katmanlı dolgularla oluşur. Bu dolgular ev yapımı lor peyniri, pirinç, doğranmış yumurta, kuru meyveler (genellikle kayısı, kuru üzüm ve kuru erik) ve eremsekten oluşur, bazen kıyma da kullanılabilir. Dolgu katmanlarının sayısı beş ile yedi arasında değişebilir (Resim 10).



Resim 10. Gubadiya (URL 11, 2025)

Gubadiya geleneksel olarak düğünlerde, bir çocuğun doğumunda, değerli misafirlerin karşılanmasında ve özel günlerde pişirilir. Gubadiya, katılımcılar tarafından özel törenlerde hazırlanan bir yemek olarak belirtilmiştir. Bir katılımcı, “Gubadiya, çocuğun doğumu veya sünnet için hazırlanır; bolluğu simgeler” (K3) diyerek bu yemeğin sembolik anlamını vurgulamıştır. Bu nedenle, gubadiya, Tatar mutfağının en zengin hamur işlerinden biri olarak seçilmiştir. Tablo 11’de gubadiya standart reçetesi verilmiştir.

**Tablo 11. Gubadiya Standart Reçetesi**

| GUBADİYA                             |         |                               |                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------|---------|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>TARİFENİN GRUBU:</b> Hamur işleri |         | <b>HAZIRLIK SÜRESİ:</b> 50 dk |                                                                                                                                                             |
| <b>PORSİYON SAYISI:</b> 10 adet      |         | <b>PİŞİRME SÜRESİ:</b> 250 dk |                                                                                                                                                             |
| İçindekiler                          | Ağırlık | Ölçü                          | İşlem Basamakları                                                                                                                                           |
| Buğday unu                           | 200 gr  | ----                          | Ilık süt (35-40 °C) içine maya eritilir ve süzülür, ardından tuz, şeker, yumurta, eritilmiş tereyağı ve un eklenerek homojen kıvamda bir hamur yoğrulur     |
| Yumurta                              | 25 gr   | 1 adet                        | Hamur örtülür ve mayalanması için 3-4 saat boyunca sıcak bir yere bırakılır. Hamur hacmi 1,5 katına ulaştığında yoğrulup tekrar mayalanmaya bırakılır       |
| Tereyağı                             | 150 gr  | 1 yemek kaşığı                | Hazırlanan hamur ikiye bölünür. Büyük parça, 10 mm kalınlığında bir tabaka halinde açılır ve yağlanmış bir tepsiye yerleştirilir                            |
| Süt                                  | 60 ml   | --                            | Hamurun üzerine dolgular sırasıyla katmanlar halinde yerleştirilir                                                                                          |
| Şeker                                | 15 gr   | 1 çay kaşığı                  | İnce bir tabaka yarı pişmiş pirinç, ardından kurut, doğranmış haşlanmış yumurta ve üzerlerine ıslatılmış kuru üzüm (bu sıralama tekrarlanabilir)            |
| Maya                                 | 5 gr    | --                            | Üzerine eritilmiş tereyağı dökülür ve daha küçük bir hamur tabakasıyla üstü kapatılır                                                                       |
| Tuz                                  | 10 gr   | 0,5 çay kaşığı                | Hamurun kenarları birleştirilerek kıvrımlı şekilde sıkıştırılır                                                                                             |
| Pirinç                               | 150 gr  | --                            | Ürünün yüzeyine delikler açılır, tereyağı sürülür ve un ile tereyağı karışımından oluşan kırıntılar serpilir. Bu işlemden sonra hamur mayalanmaya bırakılır |
| Patates                              | 300 gr  | --                            | Ürünler yağlanmış bir tepsiye yerleştirilir ve mayalanmaya bırakılır. Mayalandıktan sonra, 210-230 °C sıcaklıkta 35-45 dakika boyunca fırında pişirilir     |
| Kurut:<br>Lor peyniri                | 170 gr  | --                            | Lor peyniri ezilerek içine şeker ve eritilmiş tereyağı eklenir, açık kahverengi renkte bir kıvam alana kadar düşük ısıda pişirilir                          |



## Tatar Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

|           |        |                |                                                                                         |
|-----------|--------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| Şeker     | 30 gr  | 2 yemek kaşığı | Pirinç, tuzlu suda yarı pişmiş hale getirilir. Yumurta haşlanarak ince ince doğranır    |
| Yumurta   | 120 gr | 3 adet         | Kuru üzüm seçilip yıkanır, sıcak suya batırılarak tamamen şişene kadar bekletilir       |
| Kuru üzüm | 50 gr  | --             | Hazır gubadiya porsiyonlar halinde (100-150 g) dilimlenir ve sıcak olarak servis edilir |

### Çak-Çak

Çak-çak, köklü bir geçmişe sahip geleneksel bir doğu tatlısıdır (Resim 11).



Resim 11. Çak-çak (URL 12, 2025)

Yağ ile kızartılmış ve bal ile tatlandırılmış hamurdan yapılan bu tatlı, günümüzde Tataristan ve Başkurdistan cumhuriyetlerinin topraklarında geniş bir popülerlik kazanmıştır. Tatar halkının geleneksel mutfağının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir, birkaç yüzyıla dayanmaktadır ve tarifleri nesilden nesile aktarılmıştır. Çak-çak, katılımcılar tarafından misafirperverlik sembolü olarak tanımlanmıştır. Bir katılımcı, “Çak-çak, yumurta ve balla yapılır; düğünlerde herkese ikram edilir” (K2) diyerek bu tatlının önemini belirtmiştir. Bu nedenle, çak-çak, Tatar mutfağının en tanınmış tatlısı olarak seçilmiştir. Tablo 12’de çak-çak standart reçetesi verilmiştir.

Tablo 12. Çak-Çak Standart Reçetesi

| ÇAK-ÇAK                              |         |                               |                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------|---------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>TARİFENİN GRUBU:</b> Hamur işleri |         | <b>HAZIRLIK SÜRESİ:</b> 10 dk |                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>PORSİYON SAYISI:</b> 8            |         | <b>PİŞİRME SÜRESİ:</b> 50 dk  |                                                                                                                                                                                                                             |
| İçindekiler                          | Ağırlık | Ölçü                          | İşlem Basamakları                                                                                                                                                                                                           |
| Buğday unu                           | 450 gr  | ----                          | Elenmiş unu yumurtalar ve sütle karıştırın, üzerine sirkeyle söndürülmüş karbonatı ekleyin ve yumuşak bir hamur yoğurun                                                                                                     |
| Yumurta                              | 150 gr  | 5 adet                        | Her biri 100 gram olacak şekilde parçalara ayırın ve bir rulo şekline getirin                                                                                                                                               |
| Süt                                  | 130 gr  | 0,5 bardak                    | Her parçayı 1 cm kalınlığında şeritler haline getirin ve şeritleri fındık büyüklüğünde küçük toplar şeklinde doğrayın.                                                                                                      |
| Karbonat                             | 20 gr   | 0,5 çay kaşığı                | Her parçayı 1 cm kalınlığında ince şeritler halinde kesin, ardından bu şeritleri fındık büyüklüğünde minik toplar haline getirin                                                                                            |
| Sirke                                | 20 ml   | 0,5 çay kaşığı                | Derin bir tavada yağı eritin, hazırladığınız topları kızgın yağa koyun ve karıştırarak altın rengini alana kadar kızartın. Kızaran topları çıkarıp kâğıt havlu veya süzgeç üzerine koyarak yağlarının süzülmesini bekleyin. |
| Bal                                  | 150 gr  | --                            | Şurubu hazırlamak için balı ve şekeri karıştırın, üzerine biraz su ekleyerek çok kısık ateşte sık sık karıştırarak kaynamaya getirin.                                                                                       |
| Şeker                                | 250 gr  | --                            | Kızaran topların üzerine sıcak şurubu dökün, iyice karıştırın ve bir tabağa yerleştirin.                                                                                                                                    |
| Su                                   | 50 ml   | 3-4 yemek kaşığı              | İsterseniz ellerinizi soğuk suyla ıslatarak toplara dilediğiniz şekli verebilirsiniz.                                                                                                                                       |
| Kızartma yağı (tereyağı)             | 400 gr  | --                            | Şekil verdiğiniz hamur toplarını kaselere koyun ve üzerlerini kuru meyve, marmelat parçaları veya renkli şekerlemelerle süsleyin.                                                                                           |

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma, Tatar halkının yemek kültürünün kültürel kimlik, geleneksel yemeklerinin kültürel kimliğin korumasındaki rolünü araştırmayı ve turizm açısından önemini değerlendirmek amaçlamıştır. Araştırma, özellikle Bişkek'teki Tatar diasporasının geleneksel yemek pratiklerini ele alarak, bu kültürün hem yerel hem de küresel bağlamda değerini ortaya koymuştur.

## Tatar Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

Araştırma bulguları, Tatar yemek kültürünün sadece bir beslenme aracı olmadığını, aynı zamanda kültürel kimliğin korunmasında ve nesilden nesile aktarılmasında önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Öçpoçmak, gubadiya ve çak-çak gibi ritüel yemekler, Sabantuy, düğün ve bayram gibi özel günlerde aile birliğini ve toplumsal dayanışmayı güçlendirmektedir. Örneğin, bir katılımcı öçpoçmağın “aile birliğini simgelediğini” (K2), başka bir katılımcı ise gubadiyanın “bolluk ve sağlık getirdiğine inanıldığını” (K8) belirtmiştir. Turizm açısından ise, bu yemeklerin otantik sunumları ve geleneksel pişirme teknikleri, Sabantuy gibi festivaller aracılığıyla ziyaretçilere Tatar kültürünü deneyimleme fırsatı sunmaktadır.

Bu araştırma, Tatar yemek kültürünün diaspora topluluklarında kültürel sürekliliği sağlama potansiyelini ortaya koyarak bilimsel literatüre katkıda bulunmuştur. Iakovleva (2019, 2020) ve Rychkova'nın (2016) çalışmalarına paralel olarak, yemeklerin toplumsal bağları güçlendirmedeki rolü vurgulanmış, ancak Bışkek diasporasına özgü ritüel uygulamalar üzerine odaklanarak özgün bir perspektif sunulmuştur. Bu bulgular, Tatar kültürünün korunması ve tanıtımı için diasporaların önemini göstermektedir.

Tatar yemek kültürünün sürdürülebilirliği için çeşitli öneriler geliştirilebilir. Geleneksel tariflerin korunması amacıyla genç nesillere yönelik yemek atölyeleri düzenlenmeli ve dijital platformlarda reçete arşivleri oluşturulmalıdır. Turizmde, Sabantuy gibi festivallerde yemek stantları ve kültürel sunumlar artırılmalı, öçpoçmak ve çak-çak gibi yemekler markalaştırılarak uluslararası alanda tanıtılmalıdır. Diaspora toplulukları, kültürel etkinlikler aracılığıyla bu mirası canlı tutabilir.

Araştırmanın sınırlılıkları arasında, yalnızca Bışkek'teki Tatar diasporası ile görüşmeler yapılması yer almaktadır. Gelecekte, farklı coğrafyalardaki Tatar topluluklarının yemek pratikleri karşılaştırılabilir veya küreselleşmenin modern tarifler üzerindeki etkisi incelenebilir. Ayrıca, diğer Türk halklarının mutfak kültürleriyle karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Bu sonuçlar çerçevesinde;

- Tatar yemek kültürü, geçmişle geleceği birleştiren canlı bir mirastır. Bu mirasın korunması için bazı çalışmalar yapılmalıdır. Tatar halkı sivil toplum kuruluşlarında belirli dönemlerde organize edilecek festivaller

ile hem Tatar halkı bir araya gelerek kaynaşacak hem de başta yemek kültürü olmak üzere tüm kültürel öğeler yaşatılacaktır.

- Tatar mutfak kültürü ve yemekleri ile ilgili yeterince kaynak olmadığı için hazırlanan yemekler standartlaştırılarak kitap haline getirilmelidir. Bu kitap farklı dillere de çevrilerek basımı yapılmalı ve literatüre kazandırılmalıdır.
- Tatar halkın yoğun olarak yaşadığı bölgelerde görev yapan yerel yönetimlerin düzenleyeceği etkinlikler ile Tatar mutfağının yaşatılması önerilir.
- Tatar yemeklerinin menüsünde yar alacağı bir Tatar restoranının hayata geçirilmesi önerilir. Böylece hem yerli turistlere hem de yabancı turistlere Tatar mutfağı yemeklerinin tanıtımı yapılmış olacaktır.
- Genç nesillere Tatar yemek kültürünü aktarmak için okullarda veya kültürel merkezlerde yemek yemek pişirme atölyeleri düzenlenmelidir. Bu atölyeler, geleneksel Tatar geleneksel yemeklerinin hazırlanışını öğreterek kültürel bilinci güçlendirecektir.
- Tatar yemek kültürünü geniş kitlelere tanıtmak için dijital bir platform veya uygulama geliştirmelidir. Bu platformda, yemek tarifleri, tarihçesi ve kültürel önemi hakkında bilgiler yer alarak Tatar mutfağı popülerleştirilecektir.
- Bu mutfağın uluslararası alanda tanıtımı için küresel yemek festivallerine katılım yoluyla sağlanmalıdır. Bu etkinliklerde geleneksel Tatar yemekleri geniş kitlelere sunularak kültürel mirasın dünya ölçüsünde yayılması desteklenecektir.

### KAYNAKÇA

- Badegieva A.R. ve Larionova N.B. (2022). *Из Истории Традиционного Чаепития В России И Татарстане. Проблемы И Перспективы Развития Науки И Образования В XXI Веке.*
- Bellon M. A. (2018). Культура питания: особенности ценностных смыслов. *Вестник СПбГИК*, 2(35), 59-63.
- Brian G.W. (2016). *The crimean Tatars: From Soviet genocide to Putin's Conquest.* USA: Oxford University Press.

## Tatar Türkleri' nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma

- Çınar Z. (2019). Geçiş dönemlerinde mutfak kültürü ve yöresel mutfak uygulamaları: Ege bölgesi'nde nitel çalışma (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- El Amrani A. (2024). *Ways of eating: Food through history and culture*. Hespéris Tamuda, 59(2), 453–457.
- Grushevitskaya, T. G ve Sadohin A. P. (2012). *Культурология: учебник (3-издание)*. Moskova: «Юнити-Дана».
- Güldemir, O. ve Işık, N. (2011). Nevşehir mutfak kültürü ve yemekleri. 1. Uluslararası Nevşehir Tarih ve Kültür Sempozyumu, 6(1), 16-19.
- Harisova, L. A. (2004). *Культура Народов Татарстана*. Учебное пособие. Kazan: Магариф.
- Iakovleva, E. (2018). Выявляя Специфику Татарской Национальной Кухни. Бюллетень науки и практики, 3, (4).
- Iakovleva, E. L. (2019). *Татарская кухня в контексте повседневности*, Учебное пособие с элементами хрестоматии. Kazan: Познание.
- İsaev, K. İ. ve İbraeva A. (2017). Food, culture and identity: Sociological analysis of the Kyrgyz food culture. Vestnik Bishkekского Gumanitarno-Universiteta, 3(41), 36–39.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: nitel yaklaşımın yükselişi. Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 68-86.
- Kaşafutdinov, R. G. (1969). Народные (общественные и семейные) праздники казанских татар (Doktora Tezi) – Kazan, 254 s.
- Levi-Stross, K. (2007). Мифологики: Происхождение застольных обычаев. Москва: «Флюид», 461.
- Matetskaya, A. B. (2006). Социология Культуры: Учебное Пособие. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный педагогический университет.
- Nurmukhametova, R., Minnebayeva, G. ve Sattarova, M. (2018). Этнолингвистическое Исследование Названий Татарских Национальных Блюдов. Филология И Культура. Philology and Culture, 3(53), 66-70.
- Rychkova, N. (2016). Everyday Meals Etiquette In Food Culture Of Urban Tatars-Muslims. Yearbook of Balkan and Baltic Studies, 1(2), 120-129.
- Sabbağ, Ç. ve Yarullina Yıldırım, R. (2017). Anadolu ve Kazan Tatar Türk geleneklerinde yeme içme kültürünün yeri. Journal of International Social Research, 10(51).
- Seçim, Y. ve Kaya, M. (2019). Türkiye'de yaşayan Ahıska Türklerinin yemek kültürü. Türk Turizm Araştırmaları Dergisi, 3(4), 1631-1647.
- Shirin, A. (2010). *Islamic peoples of the Soviet Union (second edition)*. London ve New York: Routledge.
- Sysoeva, M., Sysoeva, E. V. ve Kharina, M. V. (2022). *Traditional foods of tatars: Nutritional and health aspects of traditional and ethnic foods of Eastern Europe*. Academic Press.

- Şarafutdinov, D.R. (2005). *Исторические корни и развитие традиционной культуры татарского народа*.
- Yanischeva, A. R. (2016). *Современная Пицца Городских Татар. Молодёжь Третьего Тысячелетия: Сборник Научных Статей*. 876-878.
- Zaynutdinova, A. R. ve Ziyatdinova, A. F. (2023). *Современное состояние обрядово-праздничной культуры татар (на примере татарских сел кукморского района республики татарстан)*. Многогранный мир традиционной культуры и народного художественного творчества: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Kazan.
- URL 1. (2024). Türk Kültür Tarihi, Erişim Tarihi: 02.04.2025, Erişim Adresi: <https://www.ktb.gov.tr/TR-96254/kultur.html>
- URL 2. (2011). Tatarstan Maps, Erişim Tarihi: 28.01.2025, Erişim Adresi: <https://theperemechlounge.blogspot.com/2011/05/tatarstan-maps.html>
- URL 3. (2025). Tokmaç, erişim tarihi: 14.05.2025, Erişim Adresi: <https://www.iamcook.ru/showrecipe/34351>
- URL 4. (2025). Umaç, Erişim Tarihi: 14.05.2025, Erişim Adresi: <https://sovkusom.ru/recept/tatarskiy-sup/>
- URL 5. (2025). Kistıbyı, Erişim Tarihi: 15.05.2025, Erişim Adresi: [https://primemeat.ru/blog/natsionalnoe\\_blyudo\\_tatarstana\\_kystybyy/](https://primemeat.ru/blog/natsionalnoe_blyudo_tatarstana_kystybyy/)
- URL 6. (2025). Kızdırma, Erişim Tarihi: 15.05.2025, Erişim Adresi: <https://img.iamcook.ru/2025/upl/recipes/zen/u88bbce8a38fc353e1ec1403fc6a345ea.jpeg>
- URL 7. (2025). Tatar Usulü Azu, Erişim Tarihi: 15.05.2025, Erişim Adresi: <https://www.russianfood.com/recipes/bytype/?fid=177,612>
- URL 8. (2025). Yufka, Erişim Tarihi: 15.05.2025, Erişim Adresi: <https://nyamkin.ru/frontend/web/images/recepts/medium/5e4f40282239f.jpg>
- URL 9. (2025). Beleş, Erişim Tarihi: 15.05.2025, Erişim Adresi: <https://www.gastronom.ru/recipe/38467/tatarskiy-pirog-zur-belish>
- URL 10. (2025). Öçpoçmak, Erişim Tarihi: 15.05.2025, Erişim Adresi: <https://tatcultresurs.ru/onkn/echpochmak-ochpochmak>
- URL 11. (2025). Gubadiya, Erişim Tarihi: 15.05.2025, Erişim Adresi: <https://vkusvill.ru/media/recipes/gubadiya-tatarskiy-prazdnichnyy-pirog.html>
- URL 12. (2025). Çak-çak, Erişim Tarihi: 15.05.2025, Erişim Adresi: <https://eda.cooking/nastoyashhij-tatarskiy-chak-chak/>

### Etik Beyan

“Tatar Türkleri'nin Yemek Kültürü Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

### Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmaya katkı oranları; birinci yazar %70 ve ikinci yazar %30 oranındadır.

### Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

### EXTENDED ABSTRACT

Food culture is an integral part of the national heritage that reflects a nation's history, traditions, lifestyle, and worldview. Shaped by geographical, religious, and historical factors, Tatar cuisine not only meets nutritional needs but also stands out as a unique phenomenon that is one of the fundamental elements of the cultural identity of the Tatar people. Today, with the rapid development of globalization and tourism, the study of traditional food cultures is becoming increasingly important for preserving national heritage and promoting folk culture.

The Tatar people have interacted with various cultures throughout history due to their geographical location and historical processes, and these interactions have profoundly influenced their culinary culture. This influence is reflected in the cultural exchanges among Muslim communities in Central Asia and the Volga-Ural region, as well as in their daily lives. In this context, Tatar cuisine has developed a rich structure by being influenced both by the nomadic traditions of Central Asia and the culinary habits of settled societies like Russia. However, the Tatar national cuisine did not develop solely based on ethnic traditions; neighboring peoples such as the Russians, Mari, Udmurts, and especially Asian peoples including Uzbek and Tajik cuisines

have also made significant contributions. Early on, dishes like pilaf, halva, and sherbet entered the Tatar cuisine, and Russian national cuisine also found a place early on. Nevertheless, without altering the core ethnic characteristics of Tatar cuisine, these foods further enriched it.

This study aims to examine the Tatar food culture in detail, explore the role of traditional dishes in preserving cultural identity, and evaluate their importance within the context of gastronomic tourism. In this regard, the goal is to highlight the value of the cuisine by identifying the preparation, consumption, and cultural meanings of traditional Tatar dishes. Within the scope of the study, it is intended to analyze the historical and cultural characteristics of Tatar cuisine, investigate the preparation techniques and symbolic meanings of traditional dishes, assess the role of these dishes in the formation of national identity, and document the potential of Tatar cuisine in terms of gastronomic tourism.

Meat holds an important place in both daily meals and special occasions in Tatar cuisine. Iakovleva (2019) notes that meat is typically used in soups or pastries and was consumed less frequently in the 19th century due to economic reasons. Meat is an indispensable component of the cuisine; lamb, beef, and horse meat are predominant, while poultry (chicken, goose, duck) is also commonly used. Reflecting nomadic traditions, meat is preserved by drying, smoking, or salting, and is utilized in a wide range of dishes from soups to main courses (Sysoeva et al., 2022). For example, kulama soup is made with broth prepared from lamb, beef, and goose meat, served with chopped meat, greens, onions, potatoes, and noodles (Iakovleva, 2018). Meat in the kitchen serves both a nutritional and symbolic role; for instance, meat dishes served during holidays represent sharing.

Pastries are indispensable in Tatar cuisine and reflect the grain culture. Rye and wheat, grown in the harsh climate, are the main ingredients for bread and pastries. Yanisheva (2016) highlights the variety of flour-based products; dishes such as bursak, perekemech, and kushtole are served at both daily and ritual tables. Nurmukhametova et al. (2018) note that pastries are prepared either fried in oil or baked, and they can be stored for a long time without spoiling. For example, bursak is both a practical snack and a symbol of hospitality. Echpochmak (a triangular pastry filled with meat, potatoes,



and onions) is a simple but filling dish reflecting agricultural and livestock life. Chak-chak, a sweet pastry made from flour, eggs, and honey, holds symbolic importance on special occasions such as holidays and weddings (Iakovleva, 2018). These dishes reveal the character of Tatar cuisine with their nutritious qualities prepared from natural ingredients. These products and dishes help understand how geographical and climatic influences are reflected in the cuisine.

While Tatar cuisine is enriched by core components such as meat, dairy, and pastries, dishes like kulama, chak-chak, and echpochmak demonstrate how these components are culturally and flavorfully processed.

Based on the findings:

- Tatar food culture is a living heritage that connects the past with the future. To preserve this heritage, certain efforts should be undertaken. Festivals organized periodically by civil society organizations among the Tatar community will not only bring the people together but also help sustain all cultural elements, especially the food culture.
- Due to the lack of sufficient resources on Tatar culinary culture and dishes, the prepared recipes should be standardized and compiled into a book. This book should be translated into various languages and published to contribute to the literature.
- It is recommended that local governments in regions with a significant Tatar population organize events to keep the Tatar cuisine alive.
- The establishment of a Tatar restaurant featuring Tatar dishes on its menu is suggested. This would promote Tatar cuisine to both domestic and foreign tourists.
- To transmit Tatar food culture to younger generations, cooking workshops should be organized in schools or cultural centers. These workshops will teach the preparation of traditional Tatar dishes and strengthen cultural awareness.