

Başlangıç / Started — 2021



Uluslararası
Etnopedagoji
Dergisi

Cilt-Vol 5 / Sayı-Issue 1 / Haziran-June 2025



International
Journal of
Ethnopedagogy



BAHAR / SPRING



ISSN — 2792-0798



Uluslararası Etnopedagoji Dergisi / International Journal of Ethnopedagogy

ISSN: 2792 - 0798

Cilt: 5, Sayı 1 / Vol 5, Issue 1

Haziran 2025 / June 2025

Uluslararası Etnopedagoji Dergisi; etnopedagoji alanında yılda iki kez yayın yapan hakemli bir dergidir. International Journal of Ethnopedagogy is a peer-reviewed journal published twice a year in the field of ethnopedagogy.

Dil / Languages

Türkçe ve İngilizce / Turkish and English

İmtiyaz Sahibi / Owner

Utku Kubilay ÇINAR

Bu Sayının Editörü / Editor of This Issue

Dr. Mükremin DURMUŞ

İstatistik Editörü / Statistical Editor

Dr. Mehtap AKTAŞ

Dil Editörü / Language Editor

Dr. Gökhan YİĞİT

Yayın Editörü / Publishing Editor

Dr. Mükremin DURMUŞ

Teknik Editör / Technical Editor

Melihcan AKGÜL

Tasarım / Design

Yusuf Bera SARIGÜL

Kapak Tasarımı / Cover Design

Gültekin ERDAL

Dizinleme / Indexing

Melihcan AKGÜL

Web

www.ethnopedagogy.com

İletişim / Contact

e-posta / e-mail: ijoethno@gmail.com

Basım / Edition: Online

Uluslararası Etnopedagoji Dergisi

- o Uluslararası Etnopedagoji Dergisi, uluslararası hakemli bir dergidir.
- o Dergide yayımlanmak üzere gönderilen yazılar, belirtilen kurallara uygun olarak hazırlanmalıdır.
- o Dergide yayımlanan makalelerin içerikleriyle ilgili her türlü yasal sorumluluk yazar(lar)a aittir.
- o Uluslararası Etnopedagoji Dergisi'nde yer alan yazılardan akademik ölçünlere uygun olarak kaynak göstermek suretiyle aktarma ve alıntı yapılabilir.

International Journal of Ethnopedagogy

- o International Journal of Ethnopedagogy is an international peer-reviewed journal.
- o Submitted articles should strictly follow the format of the author guidelines.
- o All legal responsibilities related to the contents of the articles published in the journal belong to the author(s).
- o Articles in International Journal of Ethnopedagogy can be quoted by following citation rules.

Yayın Kurulu / Editorial Board

Dr. Akmatalı Alimbekov, Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgystan

Dr. Celal Teyyar Uğurlu, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ebru Oğuz Canol, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Dr. H. Bayram Kaçmazoğlu, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Dr. İkrâm Çınar, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dr. Irina Koleva, Sofia University St. Kliment Ohridski, Bulgaria

Dr. Lyudmila Ivanovna Redkina, V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Russian Federation

Dr. Minara Aliyeva Çınar, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Dr. Kalipa Tursunkızı Atemova, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

Dr. Tatyana Nikolayevna Petrova, Mari State University (Yoşkar-Ola Çuvaşistan) Russian Federation.

Dr. Vilya İskandarovna Baymurzina, Ufa University of Science and Technology Russian Federation.

Akademik Danışma Kurulu / Academic Advisory Board

Dr. Aleksandra Gerkerova, South Ukrainian National State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Ukraine

Dr. Ali Osman Engin, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Dr. Anna Yessengaliyeva, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

Dr. Baki Duy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Barno Ubaydullaeva, Mirzo Uluğbek Nomıdagi Ozbekiston Milliy Universiteti-Tashkent, Ozbekiston

Dr. Hakan Atılğan, Ege Üniversitesi, Türkiye

Dr. Handan Asude Başal, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Dr. Issita Vakhidovna Muskhonova, Chechen State Pedagogical University, Russian Federation

Dr. İsmayıl Aliyev, Naxçıvan Muallimler İnstitut, Azerbaijan

Dr. Kamile Ün Açıkğöz, Emekli Öğretim Üyesi

Dr. Merve Ünal, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Dr. Mesut Saçkes, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye

Dr. Muhamedrahim Kursabaev, Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan

Dr. Muhiddin Khayruddinov, Kırım Cumhuriyet Lisansüstü Pedagojik Eğitim Enstitüsü, Rusya

Dr. Mustafa Kale, Çağ Üniversitesi, Türkiye

Dr. Namık Kemal Şahbaz, Mersin Üniversitesi, Türkiye

Dr. Natalia Vladimirovna Gorbunova, V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Russian Federation

Dr. Nevzat Demirci, Mersin Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ömer Yılar, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Dr. Yavuz Ercan Gül, Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgystan

Dr. Zerema Rizaevna Asanova, Crimean Engineering and Pedagogical University, Russian Federation

Tarandığı Dizinler / Indexed By

Index Copernicus, Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Index of Academic Documents (IAD), Asos İndeks, Google Scholar, ROOT Indexing, Academindex, ROAD Index, ZENODO Index,



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Afganistan Hazaralarının Halk Şarkılarına Yansıyan Etnopedagojisi	1-26
The Ethnopedagogy Reflected in the Folk Songs of the Hazaras of Afghanistan	
<i>Mohammad Asif Ali</i>	
Etnopedagoji ve Dijital Masallar: “Masal Masal Türkiye” Örneğinin Eğitim Politikaları Açısından İncelenmesi	27-44
Ethnopedagogy and Digital Tales: An Educational Policy Perspective on the “Masal Masal Türkiye” Case	
<i>Seren Ergen Akman</i>	
The Role of Native and Russian Languages in the Formation of Ethnocultural Identity	45-53
Etnokültürel Kimliklerin Oluşumunda Ana Dil ve Rus Dillerinin Rolü	
<i>Svetlana Ratovskaya, Ludmila Redkina</i>	
“The Reflective Approach. Ethnopsychological-Pedagogical Projections and Paradigms (Scientific Contributions in The Period 1990-2023)” Book Review	54-56
“The Reflective Approach. Ethnopsychological-Pedagogical Projections and Paradigms (Scientific Contributions in The Period 1990-2023)” Kitap İncelemesi	
<i>Elena Vitanova</i>	
Masallar Bize Ne Anlatır?	57-63
What Do Fairy Tales Tell Us?	
<i>Ezgi Çetinkaya Özdemir</i>	

Afganistan Hazaralarının Halk Şarkılarına Yansıyan Etnopedagojisi*

The Ethnopedagogy Reflected in the Folk Songs of the Hazaras of Afghanistan

 Mohammad Asif Ali¹

¹Doktorant. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, asifalim2018@gmail.com (Sorumlu Yazar/ Corresponding author)

Öz

Bu çalışma, Afganistan Hazaralarının halk şarkı sözlerini etnopedagojik açıdan incelemeyi amaçlamaktadır. Hazara halkı, Afganistan, Pakistan, İran, Türkmenistan, Tacikistan ve Özbekistan gibi ülkelerde yoğun olarak yaşamasına rağmen, küreselleşen popüler kültürün ve devletlerin kültür politikalarının etkisi altında kendi pedagojisini ve folklorunu sürdürmekte zorluk yaşamıştır. Küreselleşmenin yerel kültürler üzerindeki homojenleştirici etkisini sorgulayan bir yaklaşım olarak etnopedagoji, bireylerin kendi toplumsal ve kültürel bağlamları içinde eğitilmesini savunur. Aynı zamanda, yerel bilgi ve yerli bilgeliklerin popüler eğitim sistemine entegre edilmesini talep eder. Bu bağlamda Hazara halkının, tarih boyunca maruz kaldığı ayrımcılık ve kültürel dışlanma nedeniyle gizlemek zorunda kaldığı yerel bilgeliğini yeniden ifade etme imkânı da ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesi, literatür taraması ve özellikle etnopedagojik araçlar temel alınarak oluşturulmuştur. Çalışmanın uygulama kısmında ise Afganistan'ın Bamyân, Gazne, Daykundi ve Bağlan gibi şehirlerinde yaşayan Hazaralar örneklem olarak seçilmiştir. Bu bölgelerdeki halkın halk pedagojisi ve folklorik unsurlarından yola çıkılarak çalışma materyali oluşturulmuştur. Elde edilen pedagojik ve folklorik materyaller; temel nitel araştırma deseni ve doküman incelemesi tekniğiyle belirlenmiştir. Çalışmanın örnekleme yönelik çeşitli mecralarda yayımlanmış şarkı klipleri seçilmiş ve etnopedagojik bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Bulgular bölümünde, Hazaralar tarafından her yıl ünlü sanatçıların anısına düzenlenen dombra festivalleri öne çıkmaktadır. Bu programlarda seslendirilen şarkı sözleri incelendiğinde, çocuklara dolaylı ya da doğrudan etnik kimlik bilinci, emek ve mücadele, ayrımcılığa karşı direniş, anneye saygı, yiğitlik, aşk, vatan sevgisi, umut ve hayaller gibi temaların aktarıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Afganistan, Etnopedagoji, Hazara, Halk Şarkıları, Etnomüzik

Abstract

This study aims to examine the lyrics of Afghan Hazara folk songs from an ethnopedagogical perspective. Although the Hazara people live in significant numbers in countries such as Afghanistan, Pakistan, Iran, Turkmenistan, Tajikistan, and Uzbekistan, they have struggled to sustain their own pedagogy and folklore under the influence of globalized popular culture and state-imposed cultural policies. Ethnopedagogy, as an approach that questions the homogenizing effect of globalization on local cultures, advocates for the education of individuals within their own social and cultural contexts. It also calls for the integration of local knowledge and indigenous wisdom into mainstream educational systems. In this context, Hazara people are given an opportunity to re-express the indigenous wisdom they have been forced to conceal due to historical discrimination and cultural exclusion. The conceptual and theoretical framework of the research is based on literature review, particularly drawing on the ethnopedagogical tools. In the practical part of the study, Hazaras living in Afghan cities such as Bamyân, Ghazni, Daikundi, and Baghlan were selected as the sample. The research materials were formed based on the folk pedagogy and folkloric elements of the people living in these regions. The pedagogical and folkloric materials were identified using basic qualitative research design and document analysis techniques. Folk song clips published on various platforms relevant to the sample were selected and analyzed through an ethnopedagogical lens. In the findings section, the dombra festivals organized annually in memory of famous Hazara artists stand out. The lyrics of the songs performed in these events reveal that themes such as ethnic identity, labor and struggle, resistance to discrimination, respect for mothers, heroism, love, patriotism, hope, and dreams are conveyed to children either directly or indirectly.

Keywords: Afghanistan, Ethnopedagogy, Hazara, Folk Songs, Ethnomusic

*Bu çalışma Ethnopedagogy in the Context of Globalization and Artificial Intelligence: Socio-Cultural Approaches in Education dedicated to the memory of Professor Dr. Fahrettin Kızıoğlu adlı sempozyumda bildiri olarak sunulmuştur.

Gönderi/Received: 06.05.2025 **Accepted/Kabul:** 30.05.2025

Open Access: This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



1. Giriş

Küreselleşme çağı, bir yandan insanları birbirine yakınlaştırırken, diğer yandan yerli toplumların yerel halk bilgeliği ve yerli kültürel değerlerini değiştirme potansiyeline sahiptir. Bu dönemde dünya kültürleri hızla ve kolayca paylaşılmakta, aynı zamanda birbirleriyle etki alanı oluşturma yarışına girmektedir. Bu süreçte, modern kültür adı altında tek bir hakikat anlayışı insanlara dayatılmakta ve bu anlayış evrensel bir norm gibi sunulmaktadır. Bu tekil ve evrensel hakikat arayışına karşılık olarak, zamanla postmodern düşünce biçimi ortaya çıkmıştır. Postmodernizm, her bireyin, topluluğun ya da kültürün kendine özgü doğrulara sahip olabileceğini savunur. Bu düşünce yapısı, yerli toplumların kendi yerel bilgeliğini ifade edebilmeleri ve kendi değerleri çerçevesinde varlık gösterebilmeleri için önemli bir zemin hazırlamıştır. Bu yaklaşımda bilgi, genelden özele değil; özelden genele özellikle ailden yayılan bir doğrultuda ele alınmaktadır. Her birey, içinde büyüdüğü çevrede aile büyüklerini rol model olarak kabul eder; davranışlarını, bu bireylerin yaşattığı değerler, gelenekler ve görenekler doğrultusunda şekillendirir. Kişi, hayata bakış açısını ailesinden edindiği bilgi ve becerilerle belirler ve sosyalleşme sürecinde bu birikim sayesinde kendini güçlü hisseder. Başka bir deyişle, kişiliğin temelini oluşturan bazı davranışlar aile ortamında kazanılır. Bu tür bir eğitime literatürde “etnopedagoji” adı verilmektedir (Aliyeva Çınar, 2022). Bu noktada, postmodern düşünce akımında gelişen etnopedagoji anlayışı ön plana çıkmaktadır. Etnopedagoji, bireylerin kendi toplumsal ve kültürel bağlamlarından hareketle eğitilmesi gerektiğini savunur. Bu yaklaşım, modern eğitimin tek tipleştirici yapısına karşı, yerli bilgi ve değerleri temel alan, daha esnek ve kapsayıcı bir eğitim anlayışını önermektedir. Başka bir deyişle, etnopedagoji; bir toplumun kültürel değerlerini koruyarak toplumsal dinamikleri yeniden şekillendirebilen ve bu yolla çokkültürlü bir ulusal kimliği güçlendiren bir eğitim yaklaşımı olarak hizmet eder (Sakti, 2024). Etnopedagojiye yönelik çalışmalar, yükseköğretimde resmî eğitim aracılığıyla da dikkat çekmiştir. Arsaliev (2019), üniversitelerin, modern çokkültürlü toplum içinde etkili iletişim kurabilmek için gerekli olan çokkültürlülük bilincini geliştirmek amacıyla etnopedagoji eğitimini benimsediğini belirtmiştir. Bu durum, modern eğitimde bilim insanları ve eğitimciler için oldukça faydalı olabilir. Buna ek olarak, başka bir çalışma da etnopedagojinin gelenek ve yerel bilgeliği korumadaki rolünü ve eğitim kurumlarıyla çevredeki topluluklar arasında daha güçlü ilişkiler kurmaya nasıl katkı sağladığını incelemiştir (Pheeney, 2016). Bilgiye ve yerel kültürel uygulamalara değer verilmesi ve bunların eğitimde kullanılması, farklı arka planlardan gelen öğrenciler için eğitimi daha anlamlı ve ilgili hâle getirebilir (Tretyakova ve ark., 2021). Etnopedagoji ayrıca, kültürel çeşitliliğe yönelik takdirin artırılmasına, hoşgörünün teşvik edilmesine ve öğrenciler arasında saygılı bir ortamın oluşmasına da katkı sağlayabilir (Sulistyani & Rahrdjo, 2019).

Etnopedagoji teriminin İngilizce literatürdeki ilk kullanımı, 1968 yılında bu kavramı ortaya atan Amerikalı Henry Burger’e dayanmaktadır. Bu bağlamda, etnopedagoji, hayatın farklı yönleriyle ilişkili yerel bilgeliklere dayanan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmakta ve yerel bilgi (yerli bilgi, yerel bilgelik), toplumsal refahı artırabilecek bir yenilik ve beceri kaynağı olarak görülmektedir. Yerel bilgi ise çevreye dair olguların, kavramların, inançların ve algıların bütününe ifade eder (Kartadinata, 2009’dan aktaran Pheeney, 2016). Bununla birlikte, eski Sovyetler Birliği ülkelerinde bu kavrama ilişkin Burger’den daha önce yapılmış araştırmalara rastlanmaktadır. Çınar’ın (2023), Alimbekov’a (2007) dayandırdığı aktarımına göre, söz konusu ülkelerde etnopedagoji üzerine yapılan ilk ve önemli çalışmalar şu şekilde sıralanmaktadır: Volkov’un “Çuvaş Etnopedagojisi” (1966), Hanbikov’un “Tatar Etnopedagojisi” (1967), Hintibidze’nin “Gürcü Etnopedagojisi” (1969), Afasaanev Iraaki’nin “Çıgıs ve Sibirya’daki Rus Olmayan Halkların Etnopedagojisi” (1973), Gaşimov’un “Azerbaycan Etnopedagojisi” (1974) ve Pirliyev’in “Türkmen Etnopedagojisi” (1976) adlı çalışmaları bu alanda öne çıkan örneklerdir.

Türkiye’de ise doğrudan etnopedagoji üzerine yapılan ilk alan araştırması, İkrâm Çınar’ın 2015 yılında Kazakistan ve Kırgızistan’da sürgünde yaşayan Ahıska Türklerinden veri, bilgi ve belge toplayarak gerçekleştirdiği çalışmayla başlamaktadır. Bu çalışma, bölgenin etnopedagojik materyallerini kullanarak hazırlanmış ve 2017 yılında bir bildiri olarak sunulmuştur. Etnopedagoji konusundaki ilk kitap ise Çınar tarafından 2019 yılında “Etnopedagoji: Atabek Yurdu” adıyla yayımlanmıştır. Söz konusu eserde Çınar, etnopedagojinin kaynaklarını pedagoji, etnografya, folklor ve halk edebiyatı olarak belirtmiştir.



Şekil 1. Etnopedagojinin Kaynakları (Çınar, 2023, s. 21)

Etnopedagoji, kaynaklarına bakıldığında; eğitim etnolojisi perspektifinden, etnik gruplar arasındaki farklı çocuk eğitimi türlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanabilir. Ancak bu alana daha ayrıntılı bakıldığında, Akmatali Alimbekov’un (2007) kaleme aldığı “*Etnopedagoji ve Kırgız Etnopedagojisinin Temel Kavramları*” başlıklı makalesinde, etnopedagojinin sınırlarının aşağıdaki şekilde çizildiği görülmektedir (Aliyeva Çınar, 2022):

- a) Halkın temel pedagojik kazanımlarına bağlı olarak çocuğa; doğumdan sonraki süreçte bakmak, onu büyütmek, yetiştirmek, terbiyelemek, kendi ayakları üzerinde durmasını sağlamak, sosyalleşme sürecine yardım etmek ve bir insan olarak topluma kazandırmak.
- b) Halkın pedagojik bilim ve tecrübelerinin temel kaynakları olarak masalları, destanları, atasözlerini, bilmeceleri, folklorü, eski yazıtları, halk şairlerinin eserlerini ve şecerelerini incelemek.
- c) Halk tarafından benimsenmiş olan geleneksel talim ve terbiyenin içeriği ve yeni yetişenlere edindirilmeye çalışılan kazanımlar ve özellikler olarak iyi huylu olmak, ahlak, sağlığı koruma, ruhsal ve bedensel sağlık gelişimi, estetik ve ruh gelişimi gibi konuları araştırmak.
- d) Talim ve terbiye araçları olarak tabiat, ana dili, emek, örf-adet, halkın el işleri, din konularını incelemek.
- e) Talim ve terbiye metotları olarak örnek gösterme, anlatma, inandırma, dua etme, rica etme, akıl verme, işaretler, övgü, beddua etme, hatırlama, alıştırma, cezalar, korkutma vs. gibi yöntemleri incelemek.
- f) Dünya halkları arasında pedagojik medeniyetler yönünden benzerlikler ve ayrılıklar kapsamında örneğin, “Türk halklarının pedagojik medeniyeti ile Slav halklarının pedagojik medeniyetlerinin karşılaştırılması.”

g) *Pedagojik olarak halklar arasında yerleşmiş olan ideal insan tiplerini incelemek ve günümüzdeki talim ve terbiye programlarının etnopedagojik yönlerlerden geliştirilmesi konuları üzerinde çalışmak.*

h) *Öğretmen ve velilerin etnopedagojik medeniyetlerinin geliştirilmesi konuları üzerinde çalışmalar yapmak.*

Böylece etnopedagoji hem bir bilim dalı hem de bir araştırma yaklaşımı hem bir eğitim uygulaması olarak belirli sınırlar çerçevesinde tanımlanmıştır. Etnopedagojinin araçları halk edebiyatı ve folklordur. Bunu ayrıntısıyla yazmak gerekirse; masallar, atasözleri, özlü sözler, deyimler, kıssalar, fıkralar, latifeler, halk şiirleri, halk hikâyeleri, efsaneler, mitolojik rivayetler, türkü ve ninniler, müzik nağmeleri, desen ve motifler, bilmece, sınamalar, hırslandırmalar, şaşırtmacalar, şoşartmalar, şaka ve yarenlikler, maniler, dua ve beddualar, din kültürü (dinî gelenek ve dinle ilişkilendirilen âdetler), beden dili ve işaretler, çocuk oyunları ve çocuk büyürken çevreden edindikleri görüş, görünüş ve hatıralar gibi çok geniş bir malzemedir (Çınar, 2023, s. 27-28). Günümüzde bu bilim dalının doğuşu ve gelişim süreci, oldukça güncel ve az incelenmiş bir konudur. Bu bağlamda, Hazara halkı zengin bir folklorla sahip olmasına rağmen, tanınmamış bir etnokültürel toplum olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, Çınar (2023)'ın belirlediği etnopedagoji araçlarından yola çıkılarak Hazara halkının etnopedagojisi, özellikle halk şarkıları bağlamında ele alınmaktadır.

Hazaralar, günümüz Afganistan'ının dört büyük etnik grubundan (Peştun, Tacik, Hazara ve Özbek) biridir. Afganistan'daki etnik yapıya dair, Faiz Mohammad Katib Hazara, yaklaşık 95 yıl önce kaleme aldığı Nejdânâme-i Afgan (1993) adlı eserinde 138 kavim ve aşiretten söz etmiştir. Bu grupların en büyükleri; Peştun, Tacik, Hazara, Özbek, Türkmen, Beluç, Peşeyi, Nuristani, Bayat, Tatar, Aymak, Arap, Kırgız, Şeğni, Moğol, Kızılbaş, Gujar, Brahavi ve diğer bazı kavimlerdir. Fakat, daha sonra gelen tarihçilerin genel kanaatine göre, Afganistan'da yaşayan etnik grupların sayısı yaklaşık 50-55 civarındadır. Bu etnik gruplar, resmî alanlarda ülkenin resmî dillerini (Farsça ve Peştuca) kullanmakta; kendi aralarında ise yerel dillerini konuşmaktadır. Bu yerel diller arasında Özbekçe, Kırgızca, Kazakça, Urmarice, Arapça, Tatarca, Beluçça, Hazaraca, Şeğnice, Brahuvice, Parunice, Jetice, Pencapça, Lahandaca, Vahice, Sindhice, Keteheçe, Moğolca, Peraçice, Munçice, Türkmence, Sarikice, Sangliçice, Zibakice, İşkaşmca, Tirahice, Roşanice, Vaykalice, Inkuvicice, Paşayice ve Gurbetice gibi birçok dil yer almaktadır (Yazdani, 1989'dan aktaran Ali, 2023). Bu dilleri konuşan etnik gruplar hem araştırmacılar hem de devlet yetkilileri tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Safiullah Uyghun, yüksek lisans tezinde ülkedeki önde gelen etnik grupları Türkler, Peştunlar, Tacikler ve Hazaralar olarak belirtmiştir (Uyghun, 2023, s. 2). Abbas Deljo (2015), *Hazaraların Kadim Tarihi* adlı eserinde Afganistan'daki etnik grupları ırk temelli olarak üç kategoriye ayırır: Aryanlar (Peştun, Tacik, Beluç, Nuristani), Türkler (Özbek, Türkmen, Aymak, Hazara, Kırgız) ve Hindistan'dan Afganistan'a göç eden az nüfuslu bir topluluk olan Barahuviler (Ali, 2024, s. 183).

Günümüzde yaklaşık 55 etnik grubun bulunduğu Afganistan'da, dört büyük kavim Peştunlar, Tacikler, Hazaralar ve Özbekler dil, ırk, mezhep ve coğrafi özellikler bakımından diğer etnik grupları da etkilemiş ve bu nedenle en çok öne çıkan topluluklar hâline gelmişlerdir (Parham, 2021, s. 117).

Hazara, Azara, Azra

Her etnik grubun kimliği büyük ölçüde kültürel, dini, dilsel, coğrafi ve siyasi kökenlere dayanır. Bu nedenle Hazaralar da kendilerine özgü bir etnik kimliğe sahiptir. Hazara halkı, tarih boyunca sözlü olarak kendilerini “Azara” veya “Azra” şeklinde adlandırmıştır. Ancak 13. yüzyıldan itibaren yazılı kaynaklarda

yer alan çoğu tarihçiler, bu ismi Farsçada “bin” anlamına gelen “Hazar” kelimesiyle ilişkilendirmiştir. Bu görüşe göre, Moğolların Orta Asya’ya düzenledikleri seferler sırasında geride bıraktıkları bin kişilik askeri birlikten kalması nedeniyle “Hazar” olarak adlandırılmış ve bu topluluk zamanla Hazara halkını oluşturmuştur. Batılı araştırmacılardan biri olan Bellew de bu nazariyeyi savunmuştur. Bir diğer görüş, Hazaraların kökenini coğrafyayla ilişkilendirir. Hazaraların çoğunlukla yaşadığı bölge “Azara” olarak bilinir. Bu ismin çoğul hali olan “Azarajat”, Hazara yurtları anlamına gelir. Bu görüşü savunanlardan biri Ferrier’dir. Ona göre Hazaralar, en eski kavimlerden biridir. Daha sonra Fletcher da bu görüşü desteklemiştir. Ferrier, Yunan tarihçisi Cartsius’a dayanarak, Hazaraların Büyük İskender zamanında bile bugünkü Hazaracât bölgesinde yaşadığını ileri sürmüştür. Bunlara ek olarak bir diğer görüş ise Hazaraların, Hazar Denizi çevresinden geldiklerini ileri sürmektedir. Hazaraların, Azeri, Tatar, Kaçar ve Bulgar gibi isimlerle aynı dil köküne sahip olduğu da öne sürülmektedir (Poladi, H.1381’den aktaran Hassan, 2004).

Abbas Deljo (2015), *Hazaraların Kadim Tarihi* kitabında ise “Azara” isminin kökenini Sanskritçeye dayandırmıştır. Sanskritçede “zara” kelimesi “fani”, başına gelen olumsuzluk eki “a-” ile birlikte “azara” ise “ölümsüz” anlamına gelir. Aynı zamanda “Azara”, Buda’nın unvanlarından biri olarak kullanılmıştır. Budist inançlara göre Nirvana’ya ulaşan Buda artık ölümsüz, yani “Azara” olur. Bu bağlamda, Buda’nın takipçilerine de “Azara” denmiştir. Örneğin, Samangan’daki büyük Budist tapınağı “Azarasam” (ölümsüz mürid) olarak bilinmekteyken, zamanla anlamı unutulmuş ve bu ad Farsçalaştırılarak “Hazarsum” şeklinde değiştirilmiştir. Kuşanlar döneminde Bamyân önemli bir Budist merkeziydi ve bu dönemde Hazaralar da Budist inancına sahipti. Bu nedenle bazı araştırmacılar, Hazara isminin Buda’nın unvanı olan “Azara” kelimesinden türediğini ileri sürmektedir. Nitekim günümüzde de Azarajat bölgesinde yaşayan Hazaralar, kendilerini hâlâ “Azra” veya “Azara” olarak adlandırmaktadırlar (Deljo, 2015).



Şekil 2. Afganistan’ın Hazara Yurdu Bölgesinde Bulunan Budha Heykelleri

Hazaraların Afganistan’ın yerli halklarından biri olduğunu savunan bazı araştırmacılar, M.Ö. 2000’li yıllarda inşa edilen ve Bamyân vilayetinde bulunan Buda heykeline atıfta bulunmakta; bu heykelin yüz hatlarının Hazara halkının fiziksel özellikleriyle benzerlik taşıdığını öne sürmektedirler. Hazaraların konuştuğu dil Azaragi (Hazaraca) olarak bilinmektedir. Hazaraların kırsal bölgelerde konuştuğu Hazaraca lehçesinin, önemli ölçüde Moğolca ve Türkçe kökenli kelimeler içermesi dikkat çekicidir. Hazaralar, birlikte yaşadıkları toplumların kültürel ve dilsel etkilerine açık olmuşlardır. “Hazaragi” olarak adlandırılan dilleri; Eski Farsça, Moğolca ve özellikle Türkçe kökenli sözcüklerin birleşimiyle oluşmuş, zengin ve özgün bir yapıya sahiptir (Faozi, 2022). Afganistan, İran ve Tacikistan gibi resmî dili Farsça olan toplumlarda yaşamalarına ve eğitimlerini büyük ölçüde Farsça almalarına rağmen, dillerindeki kök kelimeleri koruyabilmiş olmaları; Hazaraların geçmişte ana dillerinin Türkçe olduğuna işaret eden önemli bir göstergedir (Deljo, 2015).

Coğrafi açıdan günümüzde Hazaralar, başta Afganistan'ın Kabil, Mezar-ı Şerif ve Herat gibi büyük şehirler ile Hazaracat bölgesinde yoğun olarak yaşamaktadır. Siyasi, kültürel ve ekonomik alanlarda aktif bir rol üstlenen Hazaralar, her ne kadar ağırlıklı olarak büyük şehirlerde ve Hazara Yurdu (Hazaracat) olarak bilinen bölgede yaşasalar da Afganistan'ın kuzey, güney, batı ve doğu kesimlerinde de tarihî olarak yerleşik halk arasında yer almaktadır (Mohammadi, 2015). Aynı zamanda Pakistan, İran, Türkmenistan ve Özbekistan gibi Türk Cumhuriyetlerinde de bulunmaktadırlar. Afganistan'da on iki milyon Hazara yaşamaktadır. Bunun yanı sıra Pakistan'ın Ketta (Quetta) kentinde yaklaşık bir milyon, Karaçi'de elli bine yakın, "Hazara Divizyonu" ve Hindu Kush bölgesinde beş milyondan fazla Hazara bulunmaktadır. İran'da ise yaklaşık bir milyon "Hazara aşiretleri" denen ve bir buçuk milyon civarında Hazarâ-yi Khâveri (Doğulu Hazaralar) yaşamaktadır. Ayrıca Özbekistan, Tacikistan ve Türkmenistan'da yaklaşık yüz bin Hazara; Avrupa, Kanada ve Amerika'da yaklaşık beş yüz bin; Avustralya'da ise yüz bin kadar Hazara'nın yaşadığı tahmin edilmektedir. Bu halk, Afganistan, İran ve Pakistan'da yoğun olarak buna karşın; Orta Asya ülkeleri, Hindistan, Irak ve dünyanın diğer bölgelerinde ise dağınık bir şekilde yaşamaktadır. Dünya genelinde Hazara nüfusunun yaklaşık yirmi milyon civarında olduğu öngörülmektedir (Shariati Sahar, 2023).



Şekil 3. Afganistan İçerisinde Hazara Yurdu Bölgesi

Hazaraları teşkil eden boy ve kavimler, Türkiye'deki Türk boylarının ve Afganistan'daki Türklerin sınıflandırması gibi farklılıklar göstermektedir. Türkiye kaynaklarına göre, Türkler dil özelliklerine göre Oğuz Grubu (Türkiye, Azerbaycan, Türkmen, Gagavuz vb.), Kıpçak Grubu (Kırgız, Kazak, Tatar vb.) ve Karluk Grubu (Uygur, Özbek) olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Alyılmaz, 2020). Ancak Afganistan'da, etnik kimlikler ülke içindeki statülere göre değerlendirildiğinde, Türkmenler hariç Kırgız, Kazak, Karluk, Kıpçak, Çağatay, Kongrat, Tatar ve Katagan gibi gruplar genellikle 'Özbek' adı altında anılmaktadır. Çünkü Afganistan Özbek Türkçesi, ülkede bir arada ya da ayrı bölgelerde yaşayan Özbek, Karluk, Kırgız, Kıpçak, Kazak, Tatar gibi Türk boyları tarafından konuşulmaktadır (Şahin, 2016, s. 188). Bu nedenle Afganistan'da, ülkedeki Türklerin sadece Özbeklerden ibaret olduğu yönünde hâlâ bir algı bulunmaktadır. Bu sınıflandırma dikkate alındığında, Hazaralar da kendi içlerinde boy ve kabile yapılarına göre çeşitli gruplara ayrılmaktadır. Dayzengi, Dayçoban, Daykundi, Türkmen, Berberi, Timuri, Aymak, Kızılbaş, Kayan, Karluk, Halaç, Teşkan gibi Hazara boyları bulunmaktadır.

Hazaraların etnik kökeniyle ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Kimileri onları Fars, kimileri Türk, kimileri ise Moğol kökenli olarak değerlendirmiştir. Bazı araştırmacılar ise Hazaraları, herhangi bir etnik kategoriye dahil etmeksizin, özgün bir topluluk olarak yalnızca “Hazara” kimliğiyle tanımlamıştır. Hazara halkı, devletsiz bir millet ve bir etnik topluluğudur. “Etnik topluluğu” kavramı; tarih, ortak kader, dil, yurt, edebiyat ve sanat, müzik, mitolojik miras, gelenek ve görenekler, inançlar ve ritüeller ile anıtlar gibi unsurları için alan; bir Hazara bireyini diğer toplumlardan ayıran tutum, özellik ve ruh hâllerinin tümünü ifade eden kültürel bir yapıyı tanımlar. Hazaralar farklı topluluk, boy ve kabileden oluşmuştur. Hazaraların olduğu boy ve kabilelerle ilgili olarak Neslihan Durak (2021), *Hazaralar* adlı kitabında bu konuyu detaylı şekilde açıklamıştır. Durak, Hazaraları oluşturan boyları üç ana grupta sınıflandırmaktadır: “Day” grubu boyları, coğrafi yer adlarıyla anılan boylar ve kabile ya da şahıs adlarıyla anılan boylar.

1. Day Grubu Hazara Boyları: Day grupları, genellikle Afganistan’ın merkezinde yer alan ve “Hazarajat” (Hazara Yurdu) olarak bilinen bölgede yaşamaktadır. “Day” kelimesi Konrad dilinde “büyük”, “güçlü” veya “çok” anlamına gelmektedir. Bu gruba dâhil olan başlıca boylar şunlardır:

Dayzengi, Daykundi, Dayçoban, Daymirdat, Daykalan, Dayhata, Daypolat, Daymirak, Daymirkiş, Daydehkan, Daykuzi, Dayzinyat, Daymalak, Daybirke, Daymiri, Daynuri, Daydiğak, Dayhakan, Daykalandar, Dayhatan ve Day Kıyo. Day grubu Hazaraları, Afganistan’ın Gazne, Daykundi, Bamyan, Gur, Meydan Vardak, Sarepul ve Uruzgan gibi merkezi vilayetlerini kapsayan Hazarajat (Hazaristan) bölgesinde yaşamaktadır. Geçim kaynakları ise tarım ve hayvancılıktır.

2. Coğrafi Yer Adlarıyla Anılan Hazara Boyları: Bu grup Hazaralar, Afganistan’ın kuzey ve kuzeydoğu bölgelerinde yaşamakta olup bulundukları yerleşim yerlerinin adlarıyla anılmaktadır. Bu bağlamda şu boylar sayılabilir:

Gavis, Nemark, Deraim, Teşkan, Rustak, Kunduz, Hulm, Sorhu Parsa, Kayan, İsmaili, Kuzeyli, Pençşir, Gur, Habsh, Puşt Kuh, Kale-i Nev (Badgis), Firuzkohi, Kuh-i Baba, Bedahşan, Kolhal, Kolhiç, Badarav, Bağal, Gadi ve Çaç Hazaraları. Bu grubun çoğun Hanefi mezhebine bir kısmı İslam’ın İsmaili mezhebine ve bir kısmı da İslam’ın Şii mezhebine bağlıdır.

3. Boy, Kabile ve Şahıs Adlarıyla Anılan Hazara Boyları: Bu gruba dâhil olan Hazaralar, yalnızca Afganistan’da değil; İran, Pakistan ve Hindistan gibi ülkelerde de yaşamaktadırlar. Bu boylar arasında şunlar yer almaktadır:

Türkmen, Berberi, Timuri, Aymak (Oymak), Sultan Mesudi, Dargun, Şeyh Muhammediler, Kıpçak, Laçın, Tatar, Nikudari, Karlık, Besud, Nayman, Poladi (Fuladi), Şeyh Ali (Ali İlahi), Bayat, Tarhan ve Kalaç Hazaraları.

Boy, Kabile ve Şahıs adlarıyla anılan Hazara boyları çoğunlukla Afganistan’ın Parvan, Vardak, Gazne, Bağlan vilayetlerinde yaşamaktadırlar.

Gazne vilayetinin Caguri ilçesinde yaşayan Hazaralar, kendilerini Timur Han’ın oğulları olarak tanımlamaktadır. Öte yandan, Pervan vilayetinin Şeyh Ali ilçesinde yaşayan Hazaralar ise Karluk Türklerinden olduklarını belirtmekte ve Şeyh Ali’de bulunan Baba Karluk’u eski ataları olarak görmektedirler. Baba Karluk’un türbesi de Pervan vilayetinin Şeyh Ali ilçesinde yer almaktadır (Mosavi, 1379: 71’den aktaran Mohammadi, 2015).

Dini inaç açısından Hazaralar, genel olarak mezhepsel açıdan %60 oranında İslam'ın Şii mezhebine, %30 Hanefi mezhebine ve %10 İsmailî mezhebine mensuptur. Afganistan'daki mezhepsel çeşitlilik ve etnik kimliklerinden dolayı Hazaralar, tarih boyunca ayrımcılıklara ve kitlesel katliamlara maruz kalmışlardır. Bu katliamlardan en önemlilerinden biri, 1880'li yıllarda Afgan Kralı Abdurrahman döneminde gerçekleşmiştir. O döneme kadar Hazaralar, kendi bölgelerine ve liderlerine sahip, bağımsız boylar ve aşiretler hâlinde yaşıyorlardı. Bu dağınık yapı, Abdurrahman karşısındaki yenilgilerinin temel nedenlerinden biriydi. Ancak katliamın ardından bu topluluklar arasında ortak bir etnik kimlik ve güçlü bir duygusal bağ oluştu. Bu bağın temelinde ise yaşanan aşağılanma ve esaret deneyimi yatıyordu. Yüzyıl sonra, 1990'lı yıllarda Sovyetler Birliği'nin Afganistan'dan çekilmesinin ardından her etnik grubun sosyal adalet talebiyle öne çıktığı bir dönemde, Abdül Ali Mazari, mezhep ve coğrafi farklılık gözetmeksizin Hazaraları tek bir çatı altında toplayan ve onları hem ulusal hem de uluslararası düzeyde temsil eden ilk ve tek lider olmuştur (İram, 2020). Mazari, "Hazara olmak artık bir suç olmasın diye sesimi yükseltiyorum" ve "Biz, Afganistan'da milli birliği temel bir ilke olarak görüyoruz" sözleriyle, dönemin iktidarının uyguladığı ayrımcılıklara karşı güçlü bir duruş sergiledi. Toplumunu adalet, özgürlük ve birlik etrafında yeniden kenetleyen Mazari, bu kararlı duruşu ve milli birlik arayışı nedeniyle, 2014 yılında Afganistan Cumhurbaşkanlığı tarafından "Milli Birlik Şehidi" unvanıyla anılmış ve adı resmî takvime alınarak onurlandırılmıştır. Mazari, yalnızca Hazaralara değil; Özbekler, Türkmenler ve Afganistan'daki diğer azınlık gruplara da adaletin sesi olmuş, onların haklarını kararlılıkla savunmuştur. Ayrıca, ataerkil yapısıyla bilinen Afganistan'da kadın haklarını da savunarak, kadınlar için güçlü ve öncü bir ses olmuştur. Bu nedenle, Hazaralar ve adalet ve birlik arayışında olan diğer kesimler her yıl onun doğum gününü ve şehadet yıldönümünü büyük törenlerle anmaktadır.

Shariati Sahar (2023) Hazaraların bağımsız bir etnik kültüre sahip olduklarını ifade etmiş ve Hazara folklor ve pedagojisini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- 1. Afganistan'da ve bizim dilsel ve kültürel bölgemizde Hazara halkının konuşma diliyle alay edilmektedir. Fonetik, kelime hazinesi, terminoloji ve hatta gramer ve söz dizimi açısından bölge dillerinden farklı olan Hazara dilinin özellikleri özgün ve benzersiz bir dildir.*
- 2. Hazara halkının Beit, Dido ve Bolbi gibi vokal müziği, kendine has özellikleriyle bölgedeki diğer etnik gruplar arasında görülmemiştir.*
- 3. Hazara halkının Elkhum, Ghambur, Pofifi veya Pishpo, Piyale dansı gibi dansları, özel nitelikleri ile bölgedeki diğer etnik gruplar arasında görülmemiştir.*
- 4. Hazara halkının efsanelerinin birçoğu Hazara halkına özgüdür ve bölge halkının efsaneleri arasında eşi benzeri yoktur.*
- 5. Hazara halkının halk oyunlarının büyük bir kısmı bölge halkının yerel oyunları arasında görülmemiştir ve Hazara halkının inisiyatifindedir.*
- 6. Hazara halkının yerel mitleri bölgedeki diğer etnik gruplar arasında mevcut değildir. Örneğin Sengkoshur, Aljas ve Korkosh mitleri bölge mitleri arasında yer almamaktadır.*
- 7. Hazara halkının müzik tarzları bölge halkının müzik tarzlarından farklıdır.*
- 8. Hazara halkının iğne işi, el sanatları ve mühendislik zanaatları bölge halkından farklıdır.*
- 9. Hazara halkının atasözleri, eski öğütleri ve bilmecelerinin büyük bir kısmı Hazara halkına özgüdür.*

ve başka hiçbir yerde görülmemiştir.

10. Bu insanların tarihi, sembolleri, tarihsel deneyimleri, değerleri, inançları, yaşam tarzları, gelenek ve görenekleri, ayinleri ve anıtları, tutumları, özellikleri ve ruhları bölgedeki diğer insanlardan farklıdır. Örneğin Hazara halkı arasında “değişim” ve “değişimi” kabullenme ve taşlaşma olmaması bölgedeki diğer halklardan farklıdır.

Firoz Faozi (2022), doktora tezinde Hazaraların Afganistan nüfusunun yaklaşık %25’ini oluşturduğunu belirtmiştir. Ayrıca, ülkedeki üniversite öğrencilerinin %75’inin – hem kız hem de erkek öğrencilerden oluşmak üzere – Hazaralardan meydana geldiği ifade edilmiştir. Hazaralar, kız çocuklarının eğitimi aktif şekilde teşvik etmekte ve yaşadıkları şehirlerde kadın belediye başkanları ile valilerin atanmasına güçlü destek vermektedirler. Ayrıca, ikamet ettikleri şehirlerin kültürel ve sosyal faaliyetlerine de aktif biçimde katılım sağlamaktadırlar.



Şekil 4. Kabil’deki Hazaraların Geleneksel Kiyafet ve Yemeklerin Standı

Fiziksel görünimleri bakımından Türkistan (Orta Asya) Türklerine oldukça benzeyen ve dilleri belirgin biçimde Türkçenin etkisini taşıyan Hazaraların, sonradan ortaya çıkan bir Türk boyu olarak değerlendirilmesi abartılı bir iddia değildir. Zira, tarihsel süreçte farklı kavim ve milletlerle etkileşim içinde bulunmaları ve bu etkileşimlerden bazı kültürel ve dilsel özellikleri bünyelerine katmaları, doğal bir gelişimin sonucudur. Bugün Hazaralar, Afganistan’daki Taciklerin ve Türklerin çoğunluğu oluşturduğu coğrafyada; bölgenin kadim yerli halkları ile Moğol istilası sırasında gelen silahlı birliklerin karışması sonucu ortaya çıkmış bir etnik yapı sergilemektedir. Bu yapının oluşumunda Türklerin de önemli bir rolü olmuş; Türk toplulukları bu etnik bileşime katkı sunmuştur. Nitekim Türklerin bu coğrafyadaki varlığı, Moğol istilasından yüzyıllar öncesine dayanmaktadır (İlhan, 2022, s. 321). Bu bağlamda, Hazaralardaki boy ve kabile adları, organ isimleri, bitkisel ilaçlar, dağ çalıları ve ağaç adları, hayvan ve kuş isimleri, iş aletleri ve ev eşyaları gibi pek çok kök kelimeleri hâlen Türk ve Moğol dilleriyle ortaklık göstermektedir. Hazara halk inançlarında, eski Türk inanç ve kültürlerinin izleri açıkça görülmektedir. Her ne kadar Hazaralar bugün Türkçe konuşmasalar da Türk kökenli oldukları genel kabul görmektedir (Mohammadi, 2015).

Hazaralarda Müzik

Müzik, farklı toplumlarda en işlevsel sanatsal öğelerden biri olup, çoğu insanın hayatının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir (Gibbons, 1977). Tüm eski medeniyetlerde müzik, bilimlerin önemli bir dalı olarak kabul edilmiştir. Müziğin farklı işlevlerinin yanı sıra, eğlence ve diğer amaçlarla birlikte tarihin başından itibaren tıp biliminde de kullanıldığı bilinmektedir (Clair & Memmott, 2008). Farabî, el-Mûsikî el-Kebîr (Büyük Müzik) adlı eserinin “Ünlü Çalgılar Hakkında” başlıklı bölümünde, ud, tanbur (dombra), zurna ve rebab gibi çalgılardan ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerinden, birini diğerine nasıl uyumlu hâle getirdiğinden ayrıntılı bir şekilde söz etmiştir (Amiri, 2023). Hazaralar da tarih boyunca müziği kendilerini ifade etmenin bir yolu olarak kullanmışlardır. Afganistan’daki diğer kabilelerin şarkılarıyla karşılaştırıldığında, Hazaralara ait olanlar son derece kendine özgü özellikler taşır. En dikkat çekici özellik, ses dizisinin yapısıdır. Bu nedenle, bu kısım şarkının ana melodisinden ayrı değerlendirilmelidir.

Example 11. Sakata and Sakata (Hazara)



Example 12.



Şekil 5. Hazara müziğinin temel notaları

Örnek 11. (A): Mi- la- si- do- mi. (B): La- mi- si-mi, mi-mi- mi-la

Örnek 12. Si- mi- si-mi, mi-mi-mi- la.

Vokal tekniği açısından dikkat çekici olan nokta, Hazara etnik grubunun tüm Afgan kabileleri arasında ayırt edici bir özelliğe sahip olmasıdır. Müzik enstrümanları açısından bakıldığında, Peştun müziğinde belirgin bir Hint etkisi, Afganistan Özbek müziğinde Orta Asya etkisi ve Tacik müziğinde Fars etkisi gözlemlenmektedir. Hazara çalgılarında ise çok az Fars, Orta Asya ve Hint etkisi tespit edilebilmekte; bu çalgıların kendilerine özgü bir yapıyı korudukları görülmektedir (Sakata, 1968’den aktaran Takahashi, 2009, s. 29).

Hazaralarda Dombura, Def, Zir Bağalı, Kobuz, Gijek, Ney, Dutar, Koş Ney, Tas, Zeng, Kıl Kobuz, Tanbur, Rubab, Akordion, Caz (gitar), Tabla Coreyi, Harmonia gibi müzik enstrümanları vardır (Akyüz, 2016). Bunlardan en meşhuru olan Dombra sazıdır. Dombra, köklü bir tarihsel geçmişe sahip olup müzik aletleri arasında seçkin bir konuma sahip ve birçok incelik ve karmaşıklık barındırmaktadır. Türkiye’den Türkistan’a kadar uzanan geniş coğrafyada, kimi zaman farklı adlarla anılan (tanbur, dombra, dutôr-i mayda, dombrak gibi) çeşitli dotâr türleri bulunmaktadır. Ancak bu çalgıların temel yapısı daima aynıdır: armut biçimli ahşap bir ses kutusu, yine ahşap bir ses tahtasıyla kaplanmış ve ses kutusundan daha uzun bir saptan oluşur. Dombra’nın ses tahtası genellikle beyaz ağaçlardan, özellikle kavak veya ladinden yapılmaktadır. Ancak Afganistan’daki Hazaralar ile Özbekler tarafından kullanılan büyük dombra türü “Turkistani” olarak adlandırılır. Bu duruma istisna teşkil eder. Öte yandan, tüm dotâr türlerinin ses tahtası dut ağacından yapılmaktadır (During, 2012, s. 3).



Şekil 6. Dambura Hazaragi (Hazara Dombrası)

Hazara Dombra sazı iki telli ve tezenesiz olarak icra edilmektedir. Hazara dilinde bu çalgı “dambura” olarak tellaffuz edilir. Telleri misinadan olan dombra perdesiz bir çalgıdır ve dörtlü düzen ile icra edilmektedir. Hazara Dombrası ile icra edilen şarkıların duyuş özellikleri ve çalgının icra tekniği ağırlıklı olarak kuzey komşuları olan Türkmenistan ve Özbekistan’da görülen Özbek dutarı ve dombraya benzemektedir (Akdağ, 2022, s.1497-1498). Hazaristan’da dombra için özel bir dombra festivali günü var. Dombra Festivali, her yıl haziran ayında, Abe Mirza, Safdar Tevekküli ve Sarwar Sarkhosh gibi sanatçıların anısına ve yerel turizm ve kültürü güçlendirmek amacıyla Bamiyan ili, Budha heykellerinin bulunduğu bölgede düzenlenmektedir. Bamiyan Valisi Tahir Zuhair’in dediğine göre, 2018 Dombra Festivali’nde çeşitli illerden 20.000’den fazla kişi, erkek ve kadın sanatçıların performanslarını izlemek için gelmiştir (BAAG, 2018, s. 2). Hazaralar, kendi gündelik yaşantılarıyla ilgili olarak söyledikleri vatan sevgisi, kimlik ve kültürün korunması, direnç temalı yerel ezgilerini dombra eşliğinde dile getirmektedir.

Hazara şarkılarında coğrafi unsurlar güçlü bir şekilde yer edinmektedir. Tür sisteminin yokluğunda, Hazara şarkıcıları ezgilerini coğrafyaya göre kategorize ederler. Ferdinand’ın (1959) gözlemlediği gibi, bir Hazara her zaman belirli bir ezginin hangi bölgeden geldiğini söyleyebilir. Bu yüzden dombra şarkısında kullanılan ezgilerin çoğu bir bölgeye, bir vadiye veya bir vilayete bağlıdır. Ezgilerin Hazaraların coğrafi hayal gücüyle ve yitirilmiş “vatan” fikriyle kurduğu bu güçlü duygusal bağ, diasporadaki müzisyenler arasında hâlâ popüler olmalarının başlıca nedenidir (Karimi, 2017, s. 741). Bu çalışma, Hazara halkının pedagojik bilgi ve tecrübelerinin temelinde halk şarkılarının sözlerini ele alarak etnopedagoji açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, Hazara halkının pedagojik kazanımlarına dayanarak, çocuğun kendi ayakları üzerinde durabilmesi, karşılaştığı sorunlarla mücadele edebilmesi ve bir birey olarak topluma kazandırılması sürecinde şarkılar aracılığıyla ne söylediklerini incelemektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Hazaraların halk pedagojisinden yola çıkarak, çocukların kendi geleneklerini koruma ve karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma süreçlerinde, halk şarkılarının hangi mesajlar içerdiğini incelemektir.

2. Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Hazara halkının etnopedagojisi üzerine yapılan bu çalışma, nitel araştırma yöntemi kapsamında temel nitel araştırma desenine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma, bireylerin yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını ve deneyimlerini nasıl yorumladıklarını anlamaya yöneliktir (Marriam, 2009). Bu bağlamda, Hazaralara ilişkin literatürde yer alan etnografya, folklor ve halk edebiyatına dair kitap ve makaleler incelenerek çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Daha sonra, İkrâm Çınar (2023) tarafından belirlenen etnopedagojik araçlar temel alınarak Hazara halkına ait şarkı klipleri seçilmiş, elde edilen veriler etnopedagojik bakış açısıyla yorumlanmıştır.

İncelenen şarkılar genellikle farklı mecralarda, düzensiz ve resmî olmayan yollarla yayımlanmıştır. Buna rağmen, bu şarkı kliplerinin en dikkat çekici özelliği, herhangi bir arka plan düzenlemesi ya da profesyonel müdahale olmadan, doğal hâllerıyla doğrudan halka ulaşmalarıdır. Bu yönüyle şarkılar, Hazara halkının kolektif kültürel belleğini yansıtan otantik veriler sunmaktadır.

2.2. Evren Örneklem

Bu çalışmanın evrenini tüm Hazara halkı oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Afganistan'ın Bamyân, Gazne, Daykundi ve Bağlan gibi şehirlerinde yaşayan Hazaralar oluşturmaktadır.

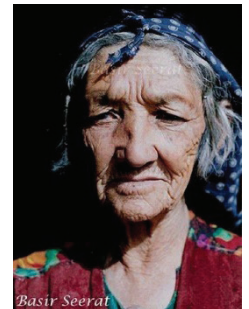
3. Bulgular

Bu çalışmada, Hazara halk pedagojisi temel alınarak şarkılarında kullanılan etnopedagoji unsurları belirlenmiştir:

- o *Emek ve Mücadele*
- o *Kimliğin Koruması*
- o *Ayrımcılığa Karşı Direniş*
- o *Yiğitlik*
- o *Aşk*
- o *Vatan Sevgisi*
- o *Anne Saygısı*
- o *Hayal ve ümit*

Abe Mirza (Mirza'nın Annesi) – Mücadele ve Emek

Hazara dilinde “abe” kelimesi anne anlamına gelir. Mahallede çocuklu kadınlara, isimleriyle değil, ilk çocuklarının adıyla “Abe...” diye hitap edilir. Abe Mirza da ilk çocuğu Mirza'nın adıyla anılmış, bu şekilde halk arasında tanınmıştır. 1929–2016 yılları arasında Afganistan'ın Gazne vilayeti Malistan ilçesinde yaşayan Abe



Mirza, dambura ve gıçak çalan, şarkı söyleyen Hazara kadın sanatçılarından biridir. Gençliğinde özgür ruhlu ve neşeli bir kız olan Abe Mirza, müziğe olan tutkusuyla şarkı söylemeye ve enstrüman çalmaya başladı. Ancak toplumdaki bazı kötü niyetli kişiler, dombra çaldığı için ona iftiralar attılar. Sonunda memleketinden kaçmak zorunda kaldı ve bir süre hapse gönderildi (Qasimi, 2019, s.37).

گل صدبرگ تابستانم ای یار
فرار از ملک مالستانم ای یار
از آن روزی که گشتم از وطن دور
به والله من پریشان حالم ای یار

Yaz mevsimimin yüz yapraklı gülüyüm ben, ey yar

Mâlistan diyarından kaçan biriyim ben, ey yar

O günden beri ki vatandan ayrı düştüm

Vallahi perişan bir hâldeyim, ey yar

Abe Mirza, memleketinden kaçmak zorunda kaldığı zaman kendini yaz mevsiminin en güzel gülüne benzetir. Sürgün öncesi huzurlu günlerine özlem duyar. Baskılar nedeniyle yurdundan istemeyerek ayrıldığını dile getirir. O günden sonra her şey değişmiş, perişan bir hâle gelmiştir. Dombra çaldığı için iftiraya uğrayan Abe Mirza, bu sebeple Kabil hapishanesine gönderilir. Hapishanedeyken şöyle bir şarkı söyler:

بنال ای دمبوره بیچاره من
بنال ای جگر صد پاره من
بنالیم تا خدا رحمش بیاید
سخی جان بشکند زولانه من

İnle ey zavallı dombram,

İnle ey yüz parçaya bölünmüş ciğerim,

İnleyelim ki Allah merhamet etsin,

Ve Sahî Can zincirlerimi kırsın (Karimi, 2017, s.734).

Abe Mirza, Kabil hapishanesinde duyduğu özgürlük özlemini şarkı söyleyerek dile getirir. Derin acısını dua ve yakarıyla ifade eder. Allah'ın kendisine merhametini ettiği ister ve zincirlerinden kurtuluşu Hz. Ali'den, Hazaralar arasında "Sahi" yani "cömert" olarak anılan kurtarıcı figürde arar.

Ben bir Hazara'yım Şarkısı- Kimliğin Korunması

Bu şarkının sözleri, Bağlan vilayetinin Hazara halk şairi Bismillah Ataş tarafından söylenmiştir. Bağlan ili gibi kuzeydeki birçok vilayet, son yıllara kadar Hazara kimliğini korkudan açıkça ortaya koyamıyordu. Halk şairi Ataş, bu şiiri söylemiş ve birçok dombra sanatçısı tarafından şarkı olarak bestelenmiştir.

گر مرا با توپ بندی، من هزاره بوده ام

گردنم را گرییدی، من هزاره بوده ام

Eğer topla vursan da ben bir Hazara'yım

Kafamı kessen de ben bir Hazara'yım

از ازل پروردگار ما را چنین آورده است

تو به کارش گر بخندی، من هزاره بوده ام

Rabbimiz ezelden bizi böyle yaratmış

Sen “O”nun işine gülsen de ben bir Hazara'yım

هوېتم کاج بلند در قاموس بابای ماست

گر بخواندی یا نخواندی من هزاره بوده ام

Kimliğim ulu bir çam gibi atamızın sözlüğünde

Okusan da okumasan da ben bir Hazara'yım

هوېتم را کی به کرسی من برابر میکنم

گر مرا با بمب پراندی من هزاره بوده ام

Kimliğimi bir iktidar koltuğu ile eşleştirmem

Bombalasan da ben bir Hazara'yım.

ریشه ای تاریخ ما ماقبل تاریخ بوده است

ریشه ام را گر بکندی من هزاره بوده ام

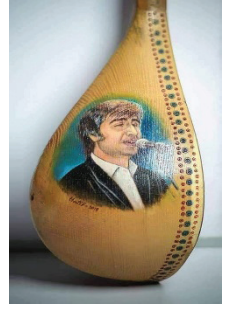
Tarihimizin kökü tarih öncesine dayanır

Kökümüzü söksen de yine ben bir Hazara'yım

Ataş'ın söyleyip birçok dombra sanatçısının seslendirdiği bu şarkı, Hazara halkının kimliğine duyduğu bağlılık ve gururu yansıtır. Şair, baskı ve tehditlere rağmen Hazara kimliğinden vazgeçmeyeceğini vurgular; bu kimliğin ilahi bir kader ve köklü bir geçmişe dayandığını ifade eder.

Keşke Kafir Olsaydı Düşmanımız ... Ayrımcılığa Karşı Direniş Şarkısı

Bu şarkı, Hazara kökenli halk şairi ve müzisyen Dawood Sarkhosh tarafından seslendirilmiştir. 1971’de Afganistan’ın Uruzgan vilayetinde doğan Sarkhosh, müziğe iç savaşta hayatını kaybeden ağabeyi Sarwar Sarkhosh’un etkisiyle yönelmiştir. 17 yaşında dombra çalmayı öğrenmiş, daha sonra Pakistan’a göç ederek burada müzik eğitimi almıştır. Sarkhosh’un eserleri, Hazara halkının sürgün, acı ve kimlik mücadelesini konu alan derin temalarla öne çıkar.



کشکی کافر بودی دشمن مو الی
نمی شیشت گوش دسترخون مو الی
او کاری ره که کافرو نمی کد
روادید دوست مسلمون مو الی

*Keşke düşmanımız kâfir olsaydı,
Oturmazdı bizimle aynı sofrada.
Kâfirin bile yapmadığı zulmü,
Dost bildiğimiz Müslüman reva gördü bize.*

Dawood Sarkhosh bu şarkıda, güvenilen ve dost sanılan Müslüman kardeşlerden, etnik farklılık nedeniyle Hazara halkına reva görülen zulmün, bir kâfirden bile beklenmeyecek kadar acı ve ağır olduğunu anlatır. Sarkhosh, düşmanın açıkça karşıda olmasını yeğlerken, aynı sofrayı paylaştığı insanların ihanetini derin bir hayal kırıklığı ve sitemle dile getirir.

بیا ای سال 2000 توغ کو
مردم د سفینه سواره توغ کو
مگر د خانه ی ویرون از مو
امسال رواج مرگ بیراره توغ کو

*Gel, şu 2000’li yıllara bir bak,
İnsanlar gitmiş uzaya, bir bak.
Ama bizim harabe evimizde hâlâ,
Sürüp gidiyor kardeş öldürme geleneği, bir bak.*

Sarkhosh bu dizede, 21. yüzyıla gelinmesine, insanlığın uzaya gitmesine rağmen, Afganistan’da hâlâ kardeş katli gibi kanlı geleneklerin sürdüğünü anlatıyor.

روغو د تې آش خو نومونه
ای کشته عاشقیت جو نومونه
تا که ای چشمه و ای سره بنده
جوی او رفته پرچو نومونه

Yağ, su dibinde batmaz,

Bu tarlalar hep arpa kalmaz.

Pınarın kaynağı var oldukça,

Akan su da durmaz.

Bu manzumede, ne kadar zorlukla karşılaşırlarsa karşılaşınsınlar, Hazaraların kimliğini kaybetmeyeceği ve tükenmeyeceği vurgulanıyor. “Bu tarlalar hep arpa kalmaz” ifadesi, halk arasında arpanın buğdaydan daha değersiz sayılmasına atıfta bulunularak, zamanla durumun değişeceği anlatılıyor. Hazaraların köklü geçmişiyle, kimliklerinin devam edeceği ve bir akar su gibi akıp durmayacaklarını vurgular.

اگه خنجر بیښنی سر رای مو
تنیو بسته کنی د دست و پای مو
مو زوناله آیینی ره شکستی
ای کار شده بازیی بچکیچای مو

Yolumuza hançer diksen de,

Elimizi kolumuzu iple bağlasan da.

Biz, demirden zincirleri kıranlarız,

Bu işler artık bizim için çocuk oyunu.

Şiirin bu dizelerinde, korkuyla Hazaraları yıldıramayacağı, tehditlerin artık etkisiz kaldığı anlatılıyor. Engellensek bile bu mücadelenin süreceği, zorluklara boyun eğmeyen direnişçi bir halk olduğumuz vurgulanıyor. Artık bu tehditler bizim için sıradan ve çocuk oyunu haline gelmiş diye söylüyor.

بله تیسری مردون مو ننگه
پیرون بیگنه د جان مو تنگه
شخل قُل مو از پگ مزه گیه
نان ارزو تې دندون سنگه

Yastıkta ölmek ayıptır, nâmertliktir bize,

Bigane bir gömlek dar gelir bedenimize.

Köyümüzün baklası, en tatlı lokmadır

Kolay kazanılan ekmek, taştır dişlerimizde.

Bu dizelerinde, çalışmadan evde oturmanın ayıp sayıldığı; çalışarak ve mücadeleyle yaşamının yüceltildiği anlatılır. Hazaraların emek ve yerel değerleri övülür. Ayrıca, mücadeleyle kazanılmayanın şeyler değersiz olduğu ve yabancı kültürün bize uygun olmadığı vurgulanır.

Tatar Gururuyla Şarkısı - Yiğitlik

تاریخ مو پر از فلسفه جنگه الی

ده میدو تفنگ پرته کدو ننگه الی

ای سکوت و خاموشی نیه چاره ای کار

جواب کلوخ پرته کدو سنگه الی

از گریه و از زاری، سامو نموشه خواری

از دشت و دمن خیزید، با غیرت تاتاری

تا زنده باشی مانند آن شاهین مغرور

غلامی نیه منظور

Tarihimiz savaş felsefesiyle örülmüş, ey dost,

Silahlı meydanda bırakmak en büyük ayıptır, ey dost.

Bu suskunluk, bu sessizlik derman değil bize,

Toprak atana taşla cevap verilir, ey dost.

Ne gözyaşıyla diner bu zillet, ne de inlemeyle,

Kalkın artık bozkırlardan, Tatar gayretinizle!

Yaşayın mağrur bir şahin gibi dimdik,

Kulluk değildir artık muradımız, ey yiğit!

Bu dizede, Hazara halkının geçmişinin mücadeleyle yoğrulduğu anlatılır. “Savaş felsefesi” ifadesi, yalnızca silahlı çatışmayı değil; direnişi, cesareti, onuru ve kararlılıkla yaşamayı simgeler. Teslimiyetin yakışmadığı, susmak yerine harekete geçmenin gerekliliği vurgulanır. Zulme son vermek için artık bozkırlardan kalkıp Tatar cesaretiyle mücadele etme zamanı gelmiştir. Hazara halkı arasında Tatar kökenli boylar bulunur; bu boylar cesaretleri ve direnişçi ruhlarıyla tanınır.

Aşk Şarkısı

چیم سیای تو جنگسالاره دیده
دله قد تیر زده اوگاره دیده
رقم لشکر چنگیز و مغول
آتش زده تمام شار دیده

*Kara gözlerin bir savaşçı, didem.
Kalpleri oklamış, kanatmış, didem.
Cengiz'le Moğol ordusu gibi,
Tüm şehri ateşe vermiş, didem.*

Bu şarkıda, sevilenin gözleri bir savaşçıya benzetilerek aşkın güçlü ve sarsıcı etkisi anlatılır. Sevgilinin bakışları, tıpkı Cengiz Han'ın ordusu gibi yıkıcı bir güce sahiptir. Hazaralar, çoğunlukla çekik gözlü ve yayık burunlu olup kendi aralarında Moğol boylarına sahip oldukları için Cengiz ve Moğol, cesaretli figürler olarak bilinir. Bu nedenle, halk şarkılarında sıklıkla bu isimlere yer verilir.

به قرآن مجید آیه آیه
دلم بسیار دیدار تو مایه
اگه از منت مردم نترسم
به دنبال تو آیم مثل سایه
یگان سیل و نظاره موکونوم ما
د حافظ استخاره مونوکوم ما
اگه که فال حافظ راست نگویه
کتابه پاره پاره موکونوم

*Kur'an-ı Mecid'in her ayetine yemin ederim,
Seni kalben görmek isterim.
Eğer insanların diline düşmekten korkmasam,
Gölgen gibi ardınca gelirim.*

*Kâh bakarım ona, kâh görürüm ben,
Falımı her dem Hâfız'dan sorarım ben.
Eğer doğru çıkmazsa dediği söz,
O kitabı parça parça ederim ben.*

Bu dizelerde derin ve güçlü bir aşk anlatılıyor. Aşık, sevdiğini kalpten görmek ister ve duygularını Kur'an'a yemin ederek dile getirir. Toplumdan çekindiği için duygularını gizler. Hâfız'ın falına umut bağlar, ama gerçekleşmezse büyük hayal kırıklığı yaşar.

Abe Can (Anneceğim) Şarkısı– Anne Sevgisi

آبی جان، جان تو جوړ یار تو خداجان
آبی جان خنډیدون تو تا خدا جان
اگر خدا نبود قبله مو بودی
مور نیماز کاشانه مو مودی

Anneciğim, canın sağ olsun, dostun da Allah olsun
Anneciğim, gülüşün var ya, uzansın ta Allah'a dokunsun
Eğer Allah olmasaydı, sen olurdun bizim kiblemiz
Sen olurdun evimizde, secdeye konan mühürümüz

Bu şarkıda halk şairi, anneyi kutsal bir varlık gibi yüceltir; gülüşü Allah'a ulaşacak kadar kıymetlidir. Şair, eğer Allah olmasaydı, annesini kible yapacağını söyleyerek onun evdeki manevi merkez olduğunu vurgular. Anne, evin kalbi, huzurun ve inancın simgesi olarak betimlenir.

درگه بهشت موگه که واز نموشه
روز و ماتو دیگه دمساز نموشه
بارو ایسته موشه که قار بشی تو
بلغ دیرخت میرزه که خوار بشی تو

Demişler, cennet kapısı açılmaz,
Güneşle ay bir daha yoldaş olmaz.
Sen üzülürsen, anne, durur yağmur gökte,
Küçümsenirsen, dökülür yaprak dalından.

Burada şair, annenin değerini doğanın diliyle anlatır. Anne o kadar kutsaldır ki, üzüntüsü gökyüzünü susturur, yağmuru durdurur. Güneşle ay bile yokluğunda yoldaş olamaz. Annenin küçümsenmesiyle yaprağın daldan düşmesi arasında kurulan bağ, onun değersizleştirilmesinin yaşam dengesini bozduğunu simgeler.

شووم گردو گیری بلای تو آبی
بوی بهشت میدیه کالای تو آبی
دنیا ره شوی میدیه دیستای تو آبی
خداره خوش کنه رضای تو آبی

Belanı ben alırım üstüme, anne,

Elbisenden yayılır cennet kokusu, anne.

Dünyayı sallar ellerin sevgiyle,

Bir gülümsemen sevindirir Allah'ı, anne.

Bu dizede şair, annesi için her türlü sıkıntıya katlanmaya hazır olduğunu ve fedakârlık yaptığını dile getirir. Annenin kokusu cennetle özdeşleştirilir; bu da “Cennet annelerin ayakları altındadır” anlayışıyla örtüşür. “Allah’ı güldürür senin bir gülümsemen, anne” dizesi ise annenin gülüşünün ne kadar kıymetli ve kutsal olduğunu vurgular.

تجلی خدا درنگ و روی تو
نشہ کم بی رقم یک تار موی تو
تو موسوزی دنیا روشو موشونه
مسخندی ی خدا از مو موشونه

Allah'ın tecellisi yüzünde, çehrende,

Başımızdan eksik olmasın bir tek saçın.

Sen yanıyorsun, dünya aydınlanıyor,

Allah'ın gülümsemesi bize yansıyor.

Bu şiir, anne ya da değerli bir kadın figürünü kutsal ve manevi bir varlık olarak yüceltir. Şair, annenin yüzünde Allah’ın kudret ve ışığının yansıdığını söyler. Annenin varlığı, Allah’ın yeryüzündeki tecellisi gibi görülür ve etrafını aydınlatan bir ışık gibidir. Onun mutluluğu, çevresine ilahi bir huzur ve sevinç getirir.

Çocuk şiiri- Hayal

... یک رویا دارم

Bir hayalim var ...

یک رویا دارم، یک رویایی بارانی
یک رویا دارم، یک رویایی بارانی
هرکجا گل و گندم باشد، مال مردم باشد
هرکجای دنیا باشد، موسم شگوفانی

Bir hayalim var, yağmurlu bir hayalim
Bir hayalim var, yağmurlu bir hayalim
Nerede çiçek ve buğday varsa, insanların olsun,
Dünyanın her yeri tomurcuk mevsimi olsun

یک رویا دارم، یک رویایی انسانی
کودک هرکجا باشد، نان داشته باشد، بازیچه داشته باشد
پنسل های رنگه و کتابچه داشته باشد
در جهان جنگ نباشد، توپ و تفنگ نباشد
دست هیچ کس پیش کس زیر سنگ نباشد

Bir hayalim var, insani bir hayalim
Nerede bir çocuk varsa, ekmeği olsun; oyuncağı olsun,
Renkli kalemli ve not defteri olsun
Savaş olmasın dünyada, top ve tüfek olmasın
Kimse kimseye muhtaç olmasın

یک رویا دارم، یک رویایی بارانی
یک رویا دارم، یک رویایی انسانی

Bir hayalim var, yağmurlu bir hayalim
Bir hayalim var, insani bir hayalim

Vatan hasreti

الا ابر سیای پاره پاره
خبر از من ببر ملک هزاره
بگو بر بامین و سنگ و چوب اش
ز تو هستم به تو آیم دوباره

Ey parçalı kara bulutlar,
Hazara yurduna selamımı ulaştır.
Fısılda Bamyân'ın taşına, toprağına:
Senden geldim, sana dönerim bir gün mutlaka.
Memleketinden uzak olanlar bu şarkıyı söylerler.

Bamyân şehri, iki büyük Buda heykelinin bulunduğu yer olması nedeniyle hem Hazara yurdunun merkezi hem de tarihî açıdan önemli bir bölgedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Hazaralar, bir yandan Afganistan’da maruz kaldıkları baskılar nedeniyle kültürel değişime yönelme eğilimi gösterirken, diğer yandan da kendi öz kültürlerinden kopmamaya gayret etmektedirler. Bu bağlamda, Cengiz Aytmatov’un “Modernleşme bizi geleneğimizden koparıyor ve değerler sistemimizi ortadan kaldırıyor” sözü, küreselleşmenin yerel kültürler üzerindeki homojenleştirici etkisi dikkat çekmektedir.

Bu noktada etnopedagoji yaklaşımı, farklı etnik toplulukların kendi halk pedagojisine dayanarak özgün kimliklerini korumalarına olanak tanır. Postmodern anlayış çerçevesinde, doğruların mutlak değil, göreceli olduğu ve her bireyin ya da topluluğun kendi “doğru”suna sahip olabileceği kabul görmektedir. Çınar (2023) da etnopedagojiyi, bir milletin kendi kültürel değerlerine uygun bireyler yetiştirmesini öneren ve bu süreci bilimsel olarak inceleyen bir alan olarak tanımlamaktadır.

Bu çalışmanın sonucunda, Hazara halkı sanatçıları tarafından söylenen şarkıların, çocuklara ve gelecek nesillere etnik kimliği koruma, sanat sevgisi, anneye saygı, emek ve mücadele, ayrımcılığa karşı direniş, yiğitlik, aşk, vatan sevgisi, umut ve hayaller gibi değerleri aktardığı görülmüştür. Bu temaların özellikle etnik kimliği koruma ile ilgili olması, Hazaraların tarih boyunca Afganistan’da zulüm ve hatta katliamlara maruz kalmasından kaynaklanmaktadır.

Literatür incelendiğinde, sosyal olarak dışlanmış Hazara toplumunun müziğinin yalnızca bir eğlence aracı olmadığı, aynı zamanda toplumsal eşitsizliklere, ayrımcılığa ve zararlı geleneklere karşı bir kimlik mücadelesi, direniş ve eleştiri aracına dönüştüğü görülmektedir. Anneye duyulan sevgi, vatan özlemi ve kültürel belleğin korunması gibi temalar, Hazara şarkı sözlerinin temel yapı taşları arasındadır.

Etnopedagojiye verilen önem, etnik gruplar arasındaki çatışmaların çözümüne katkı sağlayabilecek bir potansiyele sahiptir. Hazaralar için de çağdaş bilim ile geleneksel kültürlerini harmanlayarak ilerlemek, daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Sanata verdikleri değer nedeniyle, günümüzde Hazara halk şarkıcıları Abe Mirza, Safdar Tevekküli ve Sarwar Sarkhosh’un adları sokaklara verilmekte; her yıl bu sanatçıları anmak amacıyla Dombra Festivali gibi etkinlikler düzenlenmektedir. Bu durum, Khaled Hosseini’nin *Uçurtma Avcısı* romanında Hazaraların şarkı ve şiir yoluyla çocuklarına kültürel miraslarını aktarma çabalarıyla da örtüşmektedir (Ali, 2023). Hazaralar, tüm sosyal, siyasi baskılara ve ekonomik kısıtlamalara rağmen, yerel bilgilerini ve geleneksel bilgeliği yaşatmak amacıyla bu tür programlar düzenleyerek, çocuklarına kendi etnopedagojilerini öğretme çabası göstermektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın Hazara etnopedagojisine dair bir başlangıç niteliği taşımasa da daha kapsamlı ve derinlemesine araştırmalar için bir zemin oluşturması umulmaktadır.

Extended Summary

This study explores the ethnopedagogical dimensions embedded in the folk songs of the Hazara people of Afghanistan. Ethnopedagogy—a concept centered on educating individuals within the framework of their own cultural and social realities—serves as the theoretical lens through which Hazara folk music is analyzed. The research investigates how folk songs reflect and transmit local wisdom, values, and identity to new generations, particularly in the context of cultural resistance and resilience amid systemic marginalization.

The Hazara people, a Turkic-Mongolic ethnic group residing predominantly in the Hazaristan region of central Afghanistan (notably in the provinces of Bamyan, Ghazni, Daikundi, Uruzgan, Ghor, Sarepul, Parwan, Balkh, and Baghlan), have historically faced socio-political exclusion and ethnic discrimination. These adversities have rendered their cultural expressions, especially music and oral literature—essential tools for safeguarding identity. In this context, the research seeks to determine how traditional songs function as ethnopedagogical tools to reinforce collective memory, cultural pride, and ethical values among Hazara youth.

The study employs qualitative research design, specifically document analysis, to interpret folk songs disseminated through various unofficial digital platforms. The selection of song clips and lyrics was guided by the ethnopedagogical framework developed by İkrām Çınar, who emphasizes cultural teaching instruments such as folk tales, proverbs, myths, and music. Songs by prominent Hazara artists including Abe Mirza, Dawood Sarkhosh, and Bismillah Ataash were examined in detail.

Key findings reveal that Hazara folk songs encompass a wide range of themes central to ethnopedagogy: ethnic identity and pride, labor and resistance, maternal reverence, heroism, patriotism, romantic love, and aspirations for peace and social justice. For instance, the song “*I Am a Hazara*” emphasizes an unshakable ethnic identity in the face of threats and marginalization, while Abe Mirza’s lyrics convey the pain of exile and elevate maternal figures as cultural icons. Similarly, Dawood Sarkhosh’s songs reflect the betrayal and discrimination Hazaras have experienced, even within shared religious communities, revealing deep emotional and societal wounds.

These songs also convey traditional pedagogical values: the virtue of struggle over ease, the shame associated with passive death, and the spiritual elevation of mothers, often likened to divine figures. Themes of hope and visions of a just world—frequently expressed through the perspective of a child—are recurrent, underscoring the transformative potential of ethnopedagogical narratives.

The study concludes that Hazara folk music is not merely an artistic expression but a dynamic pedagogical tool that sustains ethnic consciousness, transmits indigenous knowledge, and critiques societal injustices. It also plays a vital role in cultivating intercultural awareness and emotional resilience among young listeners. In an era of globalization, where minority cultures are increasingly threatened by homogenization, the ethnopedagogical preservation embedded in Hazara songs stands as an act of cultural survival and empowerment.

The findings suggest that incorporating such ethnopedagogical content into broader educational discourses could contribute to more inclusive and culturally responsive learning environments. Future research should further explore how Hazara diasporic communities utilize folk music to construct identity and educate younger generations by transmitting their local wisdom and indigenous knowledge.

Kaynakça / References

- Akdağ, A. K. (2022). Anadolu’da ve Yakın Coğrafyalarda İki Telli Sazlar. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 11(98), 1491-1504. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1110168>
- Akyüz, M. (2016). Afganistan’da Kullanılan Müzik Aletleri-Musical Instruments Used In Afghanistan. 3-4. 165-170. <https://www.researchgate.net/publication/338123046>
- Aliyeva Çınar, M. (2022). Etnopedagojinin temelleri. Uluslararası bakışla etnopedagojiye giriş (Ed. İ. Çınar) içinde (1-37). Pegem Akademi.
- Ali, M. A. (2023). Afganistan’da Türkçe Öğretim Merkezleri. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(3), 222-233. <https://doi.org/10.56987/bezgek.32>
- Ali, M. A. (2023). Khaled Hosseini’nin “Uçurtma Avcısı” Romanındaki Etnopedagojik Unsurlar. *Uluslararası Etnopedagoji Dergisi*, 3(2), 116–143. <https://ethnopedagogy.com/index.php/pub/article/view/26/21>
- Ali, M. A. (2024). Afganistan’daki Türklerin Diline Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri: Bir Betimsel Analiz Çalışması (1995-2023). *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(3), 182-197. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bezgek/issue/87199/1495008>
- Alyılmaz, C. (2020). “Türk”, “Türkçe” ve “Türk Dili” kavram işaretleri üzerine. C. Alyılmaz, O. Er, İ. Çoban (Ed.), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (s.1-43). Eğiten kitap.
- Arsaliev, S. (2019). Ethno Pedagogical Technologies In Regional Education Environment. In D. K. Bataev (Ed.), *Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism*, vol 58. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 2744-2756). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.02.320>
- Clair, A.A. & Memmott, J. (2008). *Therapeutic uses of music with older adults* (2nd ed). Silver Spring, MD: American Music Therapy Association, Inc.
- Çınar, İ. (2019). *Etnopedagoji: Atabek yurdu*. Pegem Akademi.
- Çınar, İ. (2022). Etnopedagojide araştırma yöntemleri. Uluslararası bakışla etnopedagojiye giriş (Ed. İ. Çınar) içinde (65-92), Pegem Akademi.
- Deljo, A. (2015). Tarih Bastani Hazara Ha. *Hazaraların Kadim Tarihi*. Maksudi Yayınevi. Kabil
- During, J. (2012). The dotâr family in Central Asia. *Organological and musicological survey*,” *Porte Akademik. Organoloji sayası*, İstanbul, 2012. (93-102)
- Gibbons, A. C. (1977). Popular Music Preference of Elderly People. *Journal of Music Therapy*, 14(4), 180-189. <https://doi.org/10.1093/jmt/14.4.180>
- Karimi, A. (2017). Medium of the Oppressed: Folk Music, Forced Migration, and Tactical Media, *Communication, Culture and Critique*, Volume 10, Issue 4, 1 December 2017, Pages 729–745, <https://doi.org/10.1111/cccr.12178>
- Mohammadi, A. (2015). Hazara Türklerinin Halk İnançlarında Doğum, Evlenme ve Ölüm. *Milli Folklor*. 27, Sayı 105, 111-119 https://www.researchgate.net/publication/325049644_Hazara_Turklerinin_Halk_Inanclarinda_Dogum_Evlenme_ve_Olum

- Mohammadi, A. (2015). Tarihten Günümüze Hazaralar (Tarih, Dil, Folklor Ve Etnografya) . Belgü, (2) , 29-52 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belgu/issue/37864/437519>
- İlhan, S. (2022). Hazaraların Sosyo-Kültürel Tarihi Ve Menşei Sorunu. Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 5(2), 307-326. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uhad/issue/73568/1170315>
- Pheeney, C. E. (2016). Ethno-pedagogy for ASEAN in our Globalised Era Brief Overview of Indonesia's Ethno-pedagogy Journey. Proceedings for ASEAN Community Conference, Phillippines. https://www.academia.edu/attachments/66783651/download_file?s=profile
- Qasimi, V. (2018). The authentic Hazara music. Shah M Book Co. https://books.google.com/books/about/The_authentic_Hazara_music.html?id=MCH90AEACAAJ
- Sakata, H. L. (1968). Music of the hazarajat. MA Thesis, University of Washington, Washington <https://archiveswest.orbiscascade.org/ark:80444/xv77752>
- Sakti, S. A., Endraswara, S., & Rohman, A. (2024). Revitalizing local wisdom within character education through ethnopedagogy apporach: A case study on a preschool in Yogyakarta. Heliyon, 10(10), e31370. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31370>
- Shariati Sahar, H. (2023). Saykhina: Mardum Shinasi ve Farhang Shinasi Mardum Hazara - Saykhina: Hazara Halkının Antropolojisi ve Sözlü Kültür, Farhang Yayınevi, Kabil
- Sulistyani, H., & Rahrdjo, T. (2019). Ethnopedagogy perspective on ethnic minority discourse of education. Proceedings of the 2nd International Conference on Educational Sciences (ICES 2018) (pp. 223–230). <https://doi.org/10.2991/ices-18.2019.53>
- Şâmî, Nizameddin (h.ş. 1363-1984). Zafernâme Târih-i Futûhât-ı Emîr Tîmûr Gûrkânî. (thk. Penâhî Simnânî), Tahran: İntişârât-ı Bâmdâd.
- Takahashi, A., タカハシ, ア., & 昭弘, 高. (1980). Characteristics of Afghan Folk Music: A Comparative Study of the Musical Characters of the Tajik, Uzbek, Pashtun and Hazara Tribes. Senri ethnological studies, 5, 29-46. https://minpaku.repo.nii.ac.jp/record/3447/files/SES05_003.pdf
- Tretyakova, T. V., Buryanina, N. S., Starostin, V. P., Olesov, N. P., & Shadrin, V. I. (2021). O papel e o lugar da etnopedagogia no ecossistema educacional. Revista on Line de Política e Gestao Educacional ~, 25(2), 1364–1376. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15317>
- Katib, F. M. (1993). Nejad Nama-i Afghan. Qum: İsmailiyan Yayınevi.

Internet kaynakları

- BAAG (British & Irish Agencies Afghanistan Group) Afganistan in June 2018 https://www.ecoi.net/en/file/local/1440483/1226_1534163397_afghanistan-in-jun-18.pdf
- Hazaralife.net. (2013, 12 May). Dawood Sarkhosh - Kashki Kafar Bodi [Video file]. Retrieved from http://www.youtube.com/watch?v=kkzdpwW9K5s&feature=youtube_gdata_player
- People youtube chanal <https://youtu.be/k-ZayBU4Uo4?si=cXsw17PLnuN86CIS>
- Amiri, A. (2023). Damburanın müzikal ve tarihsel önemine dair bir vurgu <https://polpress.es/fa/?p=10466>

Yakmanesh, Y. N. (2012, 6 November). Dar masir-e Dawoud Sarkhosh shodan [On becoming Dawoud Sarkhosh]. Retrieved 25 January 2016, from <http://bit.ly/1Tksn8ohttps://www.dw.com/fa-af/%D8%AF%D8%B1-%D9%85%D8%B3%DB%8C%D8%B1-%D8%AF%D8%A7%D9%88%D9%88%D8%AF-%D8%B3%D8%B1%D8%AE%D9%88%D8%B4-%D8%B4%D8%AF%D9%86/a-16355548>

Etik Kurul Kararları / Ethics Committee Decisions

Bu çalışma için etik kurul belgesi gerekmemektedir.

Ethics committee approval is not required for this study.

Yayın Etiği Beyanı / Publication Ethics Statement

Bu makalenin planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

All the rules specified in the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” have been complied with in the whole process from the planning of this article to its implementation, from data collection to data analysis. None of the actions specified under the title of “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive, were not carried out. During the writing process of this research, scientific, ethical and citation rules were followed; No falsification was made on the collected data. This work has not been submitted for evaluation to any other academic publication medium.

Etnopedagoji ve Dijital Masallar: “Masal Masal Türkiye” Örneğinin Eğitim Politikaları Açısından İncelenmesi*

Ethnopedagogy and Digital Tales: An Educational Policy Perspective on the “Masal Masal Türkiye” Case

 Seren ERGEN AKMAN¹

¹Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, serenergen6@gmail.com (Sorumlu Yazar/ Corresponding author)

Öz

Bu çalışmada, geleneksel sözlü kültürün temel taşıyıcısı olarak görülen masalların dijital ortama aktarım sürecinde sahip oldukları etnopedagojik işlev ve kodların korunup korunmadığı incelenmiştir; ayrıca bu dijital içeriklerin günümüz çağdaş eğitim politikalarının hedefleriyle olan uyumu değerlendirilmiştir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizi yöntemiyle yürütülmüş; veriler, tematik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Bu kapsamda, Atatürk Kültür Merkezi tarafından geliştirilen “Masal Masal Türkiye” adlı dijital uygulamada yer alan 13 masal incelenmiştir. Araştırmanın evrenini bu dijital masallar oluştururken, örneklem olarak etnopedagojik içerik barındıran, kültürel temsilleri içeren anlatılar seçilmiştir. Analiz sonucunda masalların; “Ruhsal/Sosyal Sinanma”, “Kişisel Yeterlilik”, “Toplumsal İlişkiler ve Değerler” ile “Ahlaki Değerler ve İçsel Yansımalar” temaları altında toplandığı belirlenmiştir. Bu temaların, geleneksel eğitim anlayışlarıyla ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde tanımlanan Erdem–Değer–Eylem çerçevesiyle örtüştüğü tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda, masallar dijital ortamda yeniden kurgulansa dahi kültürel sürdürülebilirlik, değer aktarımı ve karakter eğitimi açısından önemli bir pedagojik potansiyel taşıdıkları görülmüştür. Ayrıca Türkiye’de yürütülen eğitim politikalarının temel hedeflerinden biri, bireylerin yalnızca akademik bilgiyle değil, aynı zamanda millî ve manevî değerlerle donatılmasıdır. Bu hedef, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde de vurgulanmaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, Madde 2). Araştırma sonucunda ulaşılan temalar bu kanundaki hedefi destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Etnopedagoji, dijital masal, kültürel aktarım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Masal Masal Türkiye, eğitim politikası

Abstract

In this study, it was examined whether the ethnopedagogical functions and codes inherent in fairy tales—considered fundamental carriers of traditional oral culture—have been preserved during their transfer into digital environments. Additionally, the study assessed the alignment of these digital contents with the goals of contemporary educational policies. The research was conducted within the framework of a qualitative research approach, employing the document analysis method; the data were analyzed using thematic analysis techniques. In this context, 13 fairy tales included in the digital application titled “Masal Masal Türkiye”, developed by the Atatürk Cultural Center, were examined. While the population of the study consisted of these digital fairy tales, the sample was composed of narratives containing ethnopedagogical content and cultural representations. The analysis revealed that the fairy tales clustered under four main themes: “Spiritual/Social Testing”, “Personal Competence”, “Social Relationships and Values”, and “Moral Values and Inner Reflections.” It was determined that these themes are consistent with traditional educational paradigms as well as the Virtue–Value–Action framework outlined in the Century of Türkiye Education Model (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli). As a result of the study, it was found that even though fairy tales are restructured in digital environments, they continue to possess significant pedagogical potential in terms of cultural sustainability, value transmission, and character education. Moreover, one of the primary objectives of the educational policies pursued in Türkiye is to equip individuals not only with academic knowledge but also with national and moral values. This goal is explicitly emphasized in Article 2 of the Basic Law of National Education (Law No. 1739, 1973, Article 2). The themes identified in the study support the objectives set forth in this legislation.

Keywords: Ethnopedagogy, digital folktales, cultural transmission, Türkiye Yüzyılı Maarif Model, Masal Masal Türkiye, educational policy

*Bu çalışma Ethnopedagogy in the Context of Globalization and Artificial Intelligence: Socio-Cultural Approaches in Education dedicated to the memory of Professor Dr. Fahrettin Kırzioğlu adlı sempozyumda bildiri olarak sunulmuş; bu makalede ise çalışmanın kapsamı genişletilmiştir.

1. Giriş

Birlikte yaşayarak toplumu oluşturan, zaman zaman eğiten veya eğitilen rollerde bulunan insanoğlu yarattığı ilişkileri biçimlendirmesi ve yönlendirmesi için masallar, efsaneler, türküler, ağıtlar, ninniler, bilmece ve maniler gibi sözlü edebi ürünleri meydana getirmiştir. Bu ürünlerin en çok kullanıldığı alanlardan biri de çocuk yetiştirme olmuştur. Çocuğun eğitim sürecinin doğduğu ailede başladığı düşünüldüğünde geliştirdiği karakterin hem aldığı eğitim hem de içinde bulunduğu kültürel bağlamın bir yansıması olduğu söylenebilir. Çınar (2023, s.1), Bir toplumun kendinden getirdiği deneyimle ülküsellendirdiği insanı elde etmek için uyguladığı çocuk yetiştirme yöntemi ve bu yöntemin bilgisini etnopedagoji olarak tanımlamaktadır. Geleneksel bağlamda bakıldığında; kültürel aktarım süreci büyük ölçüde aile içinde, mahalle yaşamında, çarşı ve pazar gibi kamusal alanlarda ve çeşitli sosyal etkileşim ortamlarında gerçekleşmiştir (Aktaş, 2011). Nitekim Antik Çağ’a baktığımızda, Sokrates’in bile bilgi aktarımını pazar yerleri, sokaklar ve bahçeler gibi kamusal alanlarda gerçekleştirdiği; bireyleri günlük yaşamdan örneklerle düşünmeye ve doğruyu aramaya yönlendirdiği görülmektedir (Küken, 2003, s. 390). Ancak günümüzde dijitalleşmenin etkisiyle kültürel aktarım, fiziksel mekânlarla sınırlı kalmamakta; sanal ortamlarda da etkin bir biçimde sürdürülmektedir.

Etnopedagojiye olan ilginin giderek artmasıyla birlikte, son dönemde geleneksel masalların bu bağlamda incelendiği çeşitli akademik çalışmalar ortaya çıkmıştır (Çınar, 2023; Yörüsün, 2023). Türk dünyasına ait masalların ortak kültürel mirasın aktarımında önemli bir işlev üstlendiği de güncel literatürde vurgulanmaktadır (Turan ve Önal, 2023). Ancak dijital ortama taşınan masalların etnopedagojik değerleri ne ölçüde koruduğu ve eğitim politikalarıyla nasıl örtüştüğü henüz yeterince ele alınmamıştır. Bu çalışmada, “Masal Masal Türkiye” adlı dijital uygulamada yer alan masallar incelenmiş; elde edilen temalar doğrultusunda bu masalların hem etnopedagojik unsurlar taşıdığı hem de günümüz eğitim politikasını oluşturan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde tanımlanan Erdem–Değer–Eylem çerçevesiyle örtüştüğü saptanmıştır. Böylece dijitalleşen anlatıların kültürel ve eğitsel bağlamda anlamlı içerikler sunabileceği ve bu yönüyle literatürdeki önemli bir boşluğu doldurabileceği ortaya konmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, “Masal Masal Türkiye” adlı dijital masal uygulamasında yer alan içerikleri etnopedagojik bakış açısıyla incelemek ve eğitim politikaları ilkeleriyle nasıl örtüştüğünü ortaya koymaktır. Uygulamada anlatılan masalların çocuklara kültürel değerleri nasıl aktardığı, geleneksel öğelerin nasıl yansıtıldığı ve anlatı biçimlerinin eğitimsel açıdan taşıdığı anlamlar araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Bu çalışma aynı zamanda sözlü kültür ürünlerinin dijital ortama aktarılmasıyla birlikte kültürel kimlik, toplumsal bellek ve değer eğitimi gibi etnopedagojik unsurların yeni medya araçları üzerinden nasıl şekillendiğini anlamayı hedeflemektedir. Ayrıca uygulama içerisinden seçilen masalların 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda “Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimsetme” ilkesine ne derece hizmet ettiği, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’ne nasıl bir katkı sağladığı da bu çalışmada değerlendirilecektir. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Türk masalları dijital ortamda yeniden kurgulansa bile etnopedagojik kodları hala taşıyabilir mi?
- 2) “Masal Masal Türkiye” adlı dijital uygulama, Türkiye’nin eğitim politikalarında vurgulanan millî, manevi ve kültürel değerlerin öğrencilere kazandırılması hedefine nasıl bir katkı sağlamaktadır?

1.2. Masal ve Hikâyelerde Kültürel Belleğin Pedagojik Aktarımı

Masal ve hikâyeler, çocukların tanıştığı ilk edebî türlerden biri olarak hem okul öncesi dönemde hem de ilkökul sürecinde ana dili eğitimi açısından oldukça önemli bir rol oynar. Çocuklara kazandırılması hedeflenen tutum ve davranışların kalıcı biçimde yerleşmesinde bu anlatılar güçlü birer eğitim aracı olarak kullanılabilir. Bu türlerin, özellikle eğitsel içerik taşıyan örnekleri, çocukların dil gelişimini desteklemenin yanı sıra onların değerlerle tanışmasına da katkı sağlar (Türkben, 2018). Masal ve hikâye kavramlarının farklı anlamlar taşıdığına ilişkin görüşler vardır. Masal, halkın yaratıcılığıyla ortaya çıkan, sözlü geleneğin bir ürünü olarak kuşaktan kuşağa aktarılan ve genellikle olağanüstü olayları konu alan anlatılar olarak tanımlanır (<https://sozluk.gov.tr/>). Hikâye ise yine aynı kaynaktan, Bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılması; gerçek ya da kurgusal bir olayın sözlü ya da yazılı biçimde anlatılması olarak açıklanmaktadır. Masal ve hikâye kavramları kimi zaman ayrı ayrı incelenebilse de çoğu durumda birbirini tamamlayan, iç içe geçmiş yapılar olarak birlikte değerlendirilebilir.

Masallar, bireysel hafızanın ötesinde, toplumların kimlik oluşturmada işlev gören kültürel belleğin taşıyıcılarıdır. Assmann'a (2001) göre toplumlar öz imgelerini hayalî olarak oluşturur ve bu imgeleri kuşaktan kuşağa aktarmak için hatırlama kültürü geliştirirler. Bu bağlamda masallar, yalnızca eğlencelik anlatılar değil; aynı zamanda geçmişin, değerlerin ve kimliğin tekrarlandığı araçlardır. Tıpkı dinî bir törende olduğu gibi, masallar da belirli kalıplarla –örneğin “bir varmış bir yokmuş” gibi ifadelerle anlatılır ve bu anlatı biçimi, “sonsuz bir bilgi aktarımı” şeklinde kültürel sürekliliği sağlar (Assmann, 2001, s. 25–26). Kültürel bellek, geleneksel iletişimin yanı sıra yazılı, anlatsal ve dijital mecralar aracılığıyla da aktarılmakta; bu sayede masallar farklı biçimlerde varlığını sürdürmektedir. (Assmann, 2001, s.30). Bu bulgu, çalışmanın masalların dijital ortamda da kültürel belleği taşıyabileceği yönündeki görüşünü desteklemektedir. Yaşadığı kültürün bir parçası olma sürecindeki çocuklar için somut deneyimlere duyulan ihtiyaç göz önüne alındığında, masalların özüne sadık kalarak dijital ortamda yeniden kurgulanması eğitim açısından önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

Hayatı ve kendi varlığını sorgulamaya başlayan çocuk, “Ben nereden geldim?”, “Doğum ve ölüm nedir?” gibi derin ve karmaşık sorulara tutarlı cevaplar bulmaya çalışır. Bu çaba modern eğitimin temel amaçlarından biri olan çocuğun yaşamın anlamını keşfetme süreciyle de doğrudan ilişkilidir. Çocuk özellikle ilk dönemlerde bu tür soruları kendi bakış açısıyla anlamlandırmaya çalışır; bazen yüzeysel bir şekilde sorgulayıp kısa sürede bu süreci sonlandırabilir. Ancak yaşamı sağlıklı bir şekilde kavramaya çalışan birey, varoluşsal sorulara cevap aramak zorundadır (Dilidüzgün, 1996). Geçmişte, çocukların bu tür sorularla karşılaştığı dönemlerde hikâye anlatıcılığı rolünü üstlenen yetişkinler; büyükler, aktardıkları deneyimlerle çocukların düşünsel dünyasında kapılar açar, onların cevaplara ulaşmasında önemli bir rehberlik görevi üstlenirlerdi. Günümüzde ise bu kadim anlatım geleneği büyük ölçüde dijital platformlara taşınmıştır. Çocukların bu derin sorularına yanıt bulmaları artık sıklıkla dijital uygulamalara bırakılmakta, algoritmalar tarafından seçilen içerikler aracılığıyla sağlanmaya çalışılmaktadır.

1.3. Etnopedagoji

Tarih boyunca milletler yetiştireceği çocuklarına gelenek ve göreneklerini aktarma çabası içinde olmuştur. Örneğin Eski Çin’de çocuğun 10 yaşından itibaren başlayan eğitiminde ilk önce gelenek ve göreneklerle ilgili davranışlar öğretilirdi. Daha sonra soru sormayı, yazı yazmayı ve telaffuz kurallarını öğrenirlerdi (Küken, 2003, s.2). Eski Türklere göre ise erkek çocuk babaya, kız çocuk annesine çekmeliydi. İyi erkek çocuğuna “ataç” İyi kız çocuğuna ise “anaç” denirdi. Bir inanışa göre “ata oğlu ataç doğar”dı, yani iyi babanın oğlu kendisine benzeyerek iyi doğardı. Erkek çocuğunu yetiştirmek babanın, kız

çocuğunu yetiştirmek de ananın görevidir (Akyüz, 1985, s.7). Bu iki örnekten de anlaşılacağı üzere çocuk yetiştirme biçimi her zaman önemli olmuş, günümüzde ise “Etnopedagoji” söylemiyle bir bilim dalı hâline gelmiştir.

Etnopedagoji, eğitim süreçlerinin kültürel değerlerle şekillendirilmesini temel alan bir yaklaşımdır. Bu kuramsal bakış açısı, bireyin yaşadığı toplumun kültürel belleğinin eğitimde aktif biçimde yer almasını savunur (Çınar, 2022). Masallar ise etnopedagoji yaklaşımında kültürel aktarımın sözlü temsili olarak değerlendirilir. Yerel kahramanlar, halk deyimleri, atasözleri, geleneksel yaşam biçimleri bu anlatılarda pedagojik bir kurgu içinde sunulur. Etnopedagoji, bir toplumun tarihsel süreçte yaşadığı olayları eğitimsel açıdan değerlendirir ve bu yaşantıların modern eğitim hedefleriyle ne derece örtüştüğünü analiz eder (Volkov, 1974, aktaran Çınar, 2023, s.23).

Masallar yalnızca birer hikâye değil, aynı zamanda toplumların ortaklaşa belleğini, yerel değerlerini ve kimlik unsurlarını yansıtan metinlerdir. Bölgesel motifler, halk karakterleri ve kültürel temsiller üzerinden bireyde aidiyet duygusu ve tarihsel farkındalık gelişir. Dijital masal uygulamaları, çocuklara kültürel mirası aktarmada etkili birer araç olabilir. “Masal Masal Türkiye” uygulamasında farklı bölgelerden seçilen anlatılar, bu kültürel çeşitliliğin temsili açısından önemli bir örnek oluşturmaktadır.

1.4. Dijital Masal Anlatımı ve Yeni Medya

Geleneksel anlatıların dijital platformlara taşınması içeriklerin biçim ve sunum açısından dönüşmesine neden olmuştur. “Dijital hikâye anlatımı” (digital storytelling) kavramı yeni medyadan doğan bir kavram olarak bu noktada öne çıkmaktadır. Sadık (2008) ve Garcia & Rossiter (2010), dijital anlatıları sadece teknolojik bir yenilik değil aynı zamanda pedagojik etkileşimi güçlendiren bir araç olarak tanımlar. Uygulamalar aracılığıyla çocuklara sunulan sesli masallar, geleneksel anlatı yapısını korurken dijital ortamın erişilebilirliği ve çoklu ortam desteğiyle yeni nesil öğrenme biçimleriyle bütünleşmektedir. Dijital masal kitapları, kitap seslendirmeleri, animasyonlar, mobil uygulamalar kültürel hafızanın dijital ortamdaki taşıyıcıları olarak görülmektedir. Dijital hikâye anlatımı; metin, ses, resim, video ve müzik gibi öğelerin dijital ortamda bir araya getirilerek sunulmaktadır. Bu etkileşimli süreç, hem hikâye anlatımı kavramına yeni anlamlar kazandırmakta hem de anlatıcıya yaratıcı ifade imkânı sunarak onu güçlendirmektedir. Aynı zamanda dijital hikâyeler, diğer anlatılarla birleştirilebilen, değiştirilebilen esnek bir yapı sunarak paylaşım ve iş birliğine açık bir alan yaratmaktadır (Figa, 2004). Dijital hikâyeler; yaş, kültürel arka plan ve eğitim düzeyi farklılıkları gözlemlemez, çeşitli branşlardaki öğretmenler tarafından eğitim ortamlarında etkili bir araç olarak kullanılabilir (Garcia ve Rossiter, 2010). Fakat bilgi kirliliğinin çok olduğu dijital ortamlarda oluşabilecek kültürel içeriklerin filtrelenmesi, yozlaşma riski de göz ardı edilmemelidir.

1.5. Eğitim Politikaları Bağlamında Dijital Masalların Yeri

Politika, “policy” anlamıyla örgütte alınacak kararlara ve yapılacak uygulamalara yön veren ilkeler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2022, s.331). Politika, örgütsel yaşamın gerçeği olarak görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2020, s.223). Eğitim politikası ise, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasını sağlamak için alınacak kararlara ve yapılacak uygulamalara rehberlik eden ilkeler bütünüdür (Balcı, 2022, s.83). Son yıllarda Türkiye’deki eğitim politikalarında, kültürel mirasın ve yerli değerlerin eğitime dâhil edilmesi önemli bir hedef olarak görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2023 Eğitim Vizyonu’nda da öğrencilerin kendi kültürlerini tanıması ve benimsemesi temel amaçlardan biri olarak belirtilmiştir (MEB, 2018). Bu kapsamda geliştirilen “Masal Masal Türkiye” adlı dijital uygulama, Atatürk Kültür

Merkezi'nin yürüttüğü Türk Masal Külliyyatı (TÜMAK) projesine dayanmaktadır. Türkiye'nin farklı bölgelerine ait masalları dijital ortama taşıyan bu uygulama hem eğitsel hem de kültürel bir işlev üstlenmektedir.

Toplumsal düzeni sağlamak amacıyla oluşturulan hukuk, görgü, din ve ahlak kuralları bireylerin birbirlerine ve toplumun da bireye karşı davranışını düzenler (Karakütük, 2021, s.81). Gelişmiş toplumlarda okulların toplum kültürünü geliştirme görevini üstlenen en önemli kurumlar olduğu kabul edilir. Böylece çocukların ve gençlerin sosyalleştirilmesi, onlara yaşadıkları kültürün benimsetilmesi gibi görevler okullara yüklenir. Buna göre okullarda neyin öğretilmesi gerektiğine yani eğitim programına, toplumun kültür yapısı göz önüne alınarak karar verilir (Turan, 2021, s.341). Değer ve kültür İlk Çağ'dan beri eğitim yönetimiyle ve politikalarıyla bütünleşmiş, ayrılmaz iki terimdir. Nitekim Platon'a göre eğitim yönetimi her şeyden önce insanı ve insanın bilinen tarafı olan ruhun niteliği göz önüne alınarak belirlenir. Ruhun da iki uğraşı vardır; Kötülük ve bilgisizlik (Küken, s. 390-398). Masallar; çizgi film, sinema, roman hatta tarih ve coğrafya disiplinlerinin bile eğitim işlevini tek başına karşılayabilmektedir (Çınar, 2023, s.52). Yeni nesil çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilme özelliği taşıyan dijital masallar ise eğitim işlevini yerine getirme görevini üstlenmektedir.

2. Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı temelinde doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Veri kaynağı olarak "Masal Masal Türkiye" dijital uygulamasında yer alan, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesini temsilen seçilmiş 13 masal kullanılmıştır. Masalların yazılı metinleri <https://masal.gov.tr> adresinden temin edilmiştir.

Veriler, tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiş; betimsel okuma sürecinin ardından hem önceden belirlenmiş kavramlar hem de metinlerden türeyen yapılarla kodlama yapılmıştır. MAXQDA 24 Pro yazılımı kullanılarak kod defteri, kategori haritaları ve memo notları oluşturulmuş; analiz süreci sistematik ve şeffaf biçimde yürütülmüştür. Kodlar uzman görüşüyle gözden geçirilmiş, araştırma günlüğü tutulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı temelinde yapılandırılmıştır. Araştırma sürecinde veri toplama yöntemi olarak doküman analizine başvurulmuştur. Doküman analizi, incelenmek istenen olgu ya da durumlara ilişkin bilgi sunabilecek yazılı materyallerin sistemli bir biçimde incelenmesini içeren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmada veri kaynağı olarak, folklorik unsurlar barındıran ve etnopedagojik açıdan anlamlı içerikler sunan, "Masal Masal Türkiye" dijital uygulamasında yer alan masallar kullanılmıştır. Uygulamadan seçilen masal metinleri, tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiş; bu analiz sürecinde, anlatıların içerdiği kültürel ve pedagojik değerler sistematik olarak ortaya konmuştur.

2.2. Evren ve Örneklem

"Masal Masal Türkiye" uygulaması mobil cihazlara indirilmiş, uygulamanın sunduğu tüm masallar kategorik olarak taranmış, Türkiye'nin farklı bölgelerini temsil etmesi amacıyla masallar arasından 13 masal örneklem olarak seçilmiştir.

Masalların seçimi sürecinde, Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden en az birer temsilcinin yer alması gözetilmiş; kültürel çeşitliliğin dengeli şekilde yansıtılması amaçlanmıştır. Seçilen 13 masal hem sesli

anlatım kalitesi hem de içeriklerinde barındırdıkları kültürel ve etnopedagojik unsurlar dikkate alınarak örneklem kapsamına alınmıştır.

Çalışma kapsamında incelenecek masallara ait metinler, Masal Masal Türkiye dijital uygulamasının resmî websitesi olan açık erişimle ulaşılabilen <https://masal.gov.tr/index.html> internet sitesinden elde edilmiştir. Tablo 1’de seçilen masallara ait bilgiler özetlenmiştir.

Tablo 1. Örneklem Olarak Seçilen Masallara Ait Özellikler

Masal	Temsil Ettiği Coğrafi Bölge
Haknezer Pehlivan	Doğu Anadolu Bölgesi – Kars
Fatmacık	Doğu Anadolu Bölgesi – Ardahan
Ağbalık	Güneydoğu Anadolu Bölgesi – Şanlıurfa
Aslan Padişah ile Fare	Güneydoğu Anadolu Bölgesi – Mardin
İyiliğe İyilik	Karadeniz Bölgesi – Artvin
Canpolat	Karadeniz Bölgesi – Ordu
Oduncu Ali ile Devler	Akdeniz Bölgesi – Antalya
Adil Padişah	Akdeniz Bölgesi – Burdur
Keloğlan ile Mührü	İç Anadolu Bölgesi – Nevşehir
Çoban Çocuk	İç Anadolu Bölgesi – Kırşehir
Sihirli Tencere	Marmara Bölgesi – Bursa
Ayağına Diken Batan Karga	Marmara Bölgesi – Edirne
Kaplumbağa ile Tilki	Ege Bölgesi – Denizli

Tablo 1’de araştırmanın dokümanlarını oluşturan masallara ait bilgiler özetlenmektedir. Farklı kültürlerin hafızasını taşıması amacıyla Türkiye’nin 7 coğrafi bölgesinden ayrı ayrı seçim yapılmasına dikkat edilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi tercih edilmiştir. İncelemenin merkezinde yer alan “Masal Masal Türkiye” mobil uygulamasında sunulan sesli masallar, uygulamanın içeriği sistematik şekilde kodlanmıştır. Veri toplama aracı olarak uygulamanın kendisi birincil kaynak niteliği taşımaktadır. Kodlama birimi olarak olay örüntüleri, karakter davranışları ve masallardaki değer temsilleri esas alınmıştır. Araştırmacı tarafından “Masal Masal Türkiye” uygulaması mobil cihazlara indirilmiş, uygulamanın sunduğu tüm masallar kategorik olarak taranmış,

Türkiye’nin farklı bölgelerini temsil etmesi amacıyla masallar arasından 13 masal örneklem olarak seçilmiştir. Masalların seçimi sürecinde, Türkiye’nin 7 coğrafi bölgesinden en az birer temsilcinin yer alması gözetilmiş; kültürel çeşitliliğin dengeli şekilde yansıtılması amaçlanmıştır. Seçilen 13 masal hem sesli anlatım kalitesi hem de içeriklerinde barındırdıkları kültürel ve etnopedagojik unsurlar dikkate alınarak örneklem kapsamına alınmıştır. Seçilen masallara ait yazılı belgeler <https://masal.gov.tr/index.html> internet sitesinden elde edilerek veri setini oluşturmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan veriler, nitel veri analiz yöntemleri çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın temelinde doküman analizi yer aldığından, “Masal Masal Türkiye” dijital uygulamasından elde edilen masal metinleri, tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Tematik analiz, belirli bir olguya ilişkin verilerde anlamlı örüntüler belirlemeyi ve bu örüntülerden yola çıkarak temalar aracılığıyla yorumlamalar yapmayı amaçlayan bir yöntemdir (Çarıkçı vd., 2024).

Uygulamada yer alan 13 masal dinlenmiş; masalların yazılı metinleri ise uygulamanın resmî internet sitesinden elde edilerek analiz sürecine dâhil edilmiştir. Öncelikle elde edilen metinler betimsel düzeyde okunarak veriye bütüncül bir aşinalık sağlanmıştır. Bu aşamanın ardından, araştırmanın etnopedagojik kuramsal çerçevesi doğrultusunda ön kodlar oluşturulmuştur.

Kodlama süreci, hem önceden belirlenen kavramsal yapılar (dedüktif yaklaşım) hem de metinlerden türeyen yeni anlam birimleri (indüktif yaklaşım) dikkate alınarak yürütülmüştür. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra, elde edilen veriler anlam yakınlıklarına göre gruplandırılmış ve bu gruplamalar doğrultusunda temalar inşa edilmiştir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada geçerlik ve güvenirlilik sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Öncelikle, çalışmada kullanılan veri seti amaca uygun ve kültürel çeşitliliği yansıtacak şekilde belirlenmiştir. Kodlama süreci sistemli bir şekilde yürütülmüş, MAXQDA 24 Pro üzerinden kod defteri, kategori haritaları ve memo kayıtları oluşturularak analiz süreci şeffaflaştırılmıştır. Kodlar ve temalar, alanında uzman bir akademisyenle paylaşılmış ve uzman görüşü doğrultusunda bazı temalarda değişikliğe gidilmiştir (örneğin “cömertlik” teması yerine “misafirperverlik” temasının tercih edilmesi). Kodlama süreci boyunca araştırma günlüğü tutulmuş, veri analizinin izlenebilirliği sağlanmıştır.

2.5. Etik

Araştırma süreci, kamuya açık dijital içeriklerin değerlendirilmesine dayandığı için etik kurul izni gerektirmemektedir. Tüm analiz ve raporlama süreçlerinde Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’ne uygun hareket edilmiştir. Araştırmada kişisel veri veya özel içerik kullanılmamış; analizde yer verilen tüm masallar açık kaynaklardan edinilmiştir. Çeviri desteği amacıyla “İngilizceden akademik türde Türkçe’ye çevir” promptuyla ChatGPT (4o) ve DeepL translator kullanılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, Masal Masal Türkiye adlı dijital uygulamaya ilişkin bilgiler, uygulamadan seçilen 13 bölgeden derlenen masallar tematik analiz yöntemiyle etnopedagojik bir çerçevede incelenerek başlıklar ve tablolar halinde sunulmuştur. Analizler her masal için anlamlı kodlara ulaşılması, bu kodlardan temalar ve temalardan da kavramsal kategoriler oluşturulması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular hem etnopedagojinin hem de millî eğitim politikalarının değer aktarımı hedefleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

3.1. “Masal Masal Türkiye” Dijital Masal Uygulaması

Geleneksel Türk masalları, geçmişten günümüze kültürel değerlerin sözlü yolla aktarılmasında önemli bir işlev üstlenmiştir. Bu anlatılar; ahlaki, sosyal ve pedagojik mesajlarıyla, yalnızca eğlence değil aynı zamanda eğitim aracı olarak da değerlendirilmiştir. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte bu anlatıların korunması ve geniş kitlelere ulaştırılması dijital araçlar üzerinden mümkün hâle gelmiştir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen “Masal Masal Türkiye” uygulaması, kültürel sürekliliği dijitalleştiren özgün bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Uygulama, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı tarafından yürütülen Türk Masal Külliyyatı Projesi kapsamında geliştirilmiştir. Türkiye’nin farklı bölgelerinden derlenen masallar sesli ve yazılı biçimde sunulmakta; İstanbul Türkçesiyle ve bazı yöresel ağızlarla seslendirme seçenekleriyle kullanıcılara ulaşmaktadır. Bu yönüyle uygulama dijital masal anlatıcılığında önemli bir yenilik olarak görülebilir. Yerel ağızlar aracılığıyla masalların anlatılması, bölgesel kimliklerin, sözlü anlatımın melodik yapısının ve kültürel hafızanın dijital ortama taşınmasını sağlamaktadır.

İstanbul Türkçesi seçeneği ise masalların daha geniş bir kitleye erişimini kolaylaştırırken, yerel anlatımlarla kurulan denge sayesinde geleneksel ile modern arasında köprü kurmaktadır. Bazı masalların animasyon film formatına dönüştürülmesi ve ilerleyen süreçte sekiz farklı yabancı dilde sunulması da hedeflenmektedir (Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı, 2024).

Dijital ortamdaki Uygulama mağazasından mobil cihaza yüklendiğinde bölge bölge masallar ve türlü türlü masallar olarak ikiye ayrılmaktadır. Bölge bölge masallar bölümü içinde Türkiye’nin 7 coğrafi bölgesine ait iller ve bu iller özelinde masallar yer almaktadır. Uygulama Apple Store Mağazasında 5 yıldız üzerinden 4,6 yıldız ve 26 puan almıştır. Google Play Mağazasında ise 4 yıldız almıştır. Bu puanlar, kullanıcı değerlendirmelerine dayalı olup zaman içerisinde güncellenebilir niteliktedir. Dijital ortamın sağladığı puanlamalar, masalların okuyucu üzerinde oluşturduğu etkileri de görünür kılmaktadır. Bu durum geleneksel masal anlatıcılığına karşılık modern sayılabilecek dijital masal anlatım uygulamalarının bir üstünlüğü olarak görülebilir.

3.2. Seçilen Masalların İncelenmesi

Çalışmanın birinci sorusu, “Türk masalları dijital ortamda yeniden kurgulansa bile etnopedagojik kodları hâla taşıyabilir mi? şeklindedir. Bu doğrultuda uygulamadan seçilen 13 masala ilişkin elde edilen bilgiler Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Örneklem Olarak Seçilen Masallara Ait Özellikler

S e ç i l e n Masal	Coğrafi Bölge	Kodlar	Temalar	Etnopedagojik Açıdan Gereçlendirme
Haknezer Pehlivan	Doğu Anadolu Bölgesi (Kars)	Kendi imajını yaratma Zekâ ve aklın önemi Anne figürü otoritesi	Kişisel Yeterlilik Toplumsal İlişkiler ve Değerler	Cesaret ve akıl birleşirse birey dönüşür. Toplum bunu onurlandırır. Annenin eğitici rehber rolü, erkek çocuğun cesaretle sınanması ve halk kültüründeki sembollerle (dev, tilki) toplumsal roller ve değerler vurgulanır.
Fatmacık	Doğu Anadolu Bölgesi (Ardahan)	İyiliğin ödüllendirilmesi Doğaya saygı / canlılarla ilişki Karakter gelişimi / dönüşüm Kadın anlatısı / empati eğitimi	Ruhsal/Sosyal Sınanma Kişisel Yeterlilik Toplumsal İlişkiler ve Değerler	İyilik karşılıksız kalmaz” değeri kültürel olarak aktarılır. Kalp kırmamak, nazik olmak kültürel bir değerdir. İyilik iç güzelliğe yansır.
Ağbalık	Güney Doğu Anadolu Bölgesi (Şanlıurfa)	İyiliğin ödüllendirilmesi Ahlaki sonuç ve bilgelik Mistik öge (hızır, sihirli yardım) Ahlaki sonuç ve bilgelik	Ruhsal/Sosyal Sınanma Ahlaki Değerler ve İçsel Yansımalar	Zor durumda doğruyu seçen kişi ödüllendirilir. Herkes görüldüğü gibi olmayabilir, iyilik gizlide saklıdır.
Aslan Padişah ile Fare	Güney Doğu Anadolu Bölgesi (Mardin)	İyiliğin ödüllendirilmesi Toplumsal yardımlaşma Doğaya saygı / canlılarla ilişki Ahlaki sonuç ve bilgelik	Ahlaki Değerler ve İçsel Yansımalar Toplumsal İlişkiler ve Değerler	Her canlının değeri vardır. Küçükler de büyüklere fayda sağlar.
İyiliğe İyilik	Karadeniz Bölgesi (Artvin)	Toplumsal yardımlaşma Ahlaki sonuç ve bilgelik Misafirperverlik	Toplumsal İlişkiler ve Değerler Ahlaki Değerler ve İçsel Yansımalar	İyilik yapana iyilik döner. Anadolu misafirperverliği kutsaldır.

Canpolat	Karadeniz Bölgesi (Ordu)	İyiliğin ödüllendirilmesi Doğaya saygı / canlılarla ilişki Zekâ ve aklın önemi Toplumsal yardımlaşma	Ruhsal/Sosyal Sınanma Kişisel Yeterlilik Toplumsal İlişkiler ve Değerler	Doğaya iyilik yapan insan doğadan destek görür. Dayanışma kutsaldır.
Oduncu Ali ile Devler	Akdeniz Bölgesi (Antalya)	Zekâ ve aklın önemi Ahlaki sonuç ve bilgelik	Kişisel Yeterlilik Ahlaki Değerler ve İçsel Yansımalar	Toplumun “akıl ve sabırla kazanma” inancını yansıtır.
Adil Padişah	Akdeniz Bölgesi (Burdur)	Adaletin Tecellisi Ahlaki sonuç ve bilgelik	Ahlaki Değerler ve İçsel Yansımalar	Fakir – zengin ayrımı yerine “hak edenin kazanması” anlatılır. Paylaşmanın önemi, sorumluluk ve hakkaniyet bilinci öğretilir.
Keloğlan ile Mührü	İç Anadolu Bölgesi (Nevşehir)	Merhamet- doğaya saygı Zekâ ve Cesaretle Başarı	Ahlaki Değerler ve İçsel Yansımalar Kişisel Yeterlilik	İnsan-doğa dostluğunun karşılıklı bağlılıkla güçlendiği vurgulanır.
Çoban Çocuk	İç Anadolu Bölgesi (Kırşehir)	Eğitimin önemi Sınanma/bilgelik testi Toplum yararına liderlik Sosyal hareketlilik	Kişisel Yeterlilik Toplumsal İlişkiler ve Değerler	Halktan çıkan biri doğru eğitimle ülkeyi yönetebilir. Bilgi kutsaldır.
Sihirli Tencere	Marmara Bölgesi (Bursa)	İyiliğin ödüllendirilmesi Kadın anlatısı / empati eğitimi	Ruhsal/Sosyal Sınanma Toplumsal İlişkiler ve Değerler	Kalpten yapılan iyilik görünmeyen yollarla ödüllendirilir. Emek kutsaldır.
Ayağına Diken Batan Karga	Marmara Bölgesi (Edirne)	İyiliğin ödüllendirilmesi Doğaya saygı / canlılarla ilişki Ahlaki sonuç ve bilgelik	Ruhsal/Sosyal Sınanma Ahlaki Değerler ve İçsel Yansımalar	Küçük bir şey (diken) bile değere dönüşebilir. Azim sonuç getirir.
Kaplumbağa ile Tilki	Ege Bölgesi (Denizli)	Zekâ ve aklın önemi Karakter gelişimi Ahlaki sonuç ve bilgelik	Kişisel Yeterlilik Ahlaki Değerler ve İçsel Yansımalar	Kurnazlık geçicidir. Dürüstlük kalıcı zafer getirir.

Çınar (2023, s.102), masalların iyi-kötü, doğru-yanlış, haklı-haksız gibi temel ahlaki ölçütlere dayanan değerleri aktardığını ve bu aktarımda ödüllendirme, örnek gösterme gibi etnodidaktik yöntemlerin kullanıldığını belirtmektedir. Tablo 1’de yer alan masallar da iyiliğin ödüllendirilmesi, adaletin sağlanması ve bilgelik gibi kodlarla bu durumu desteklemektedir. Masallar dijital ortama aktarıldığında etnopedagojik niteliklerini yitirmemekte aksine bu unsurlar dijital araçlarla daha görünür hâle gelebilmektedir. Dijital ortamda yüzeysellik veya ticarileşme gibi riskler bulunsun da anlatım dili, karakter temsili ve görsel atmosferin kültürel köklere sadık kalması hâlinde pedagojik işlevler korunabilir.

3.3. Millî Eğitim Politikaları Bağlamında Masal Masal Türkiye Uygulamasının Rolü

Araştırmanın ikinci sorusu, “Türk masalları dijital ortamda yeniden kurgulansa bile etnopedagojik kodları hala taşıyabilir mi? şeklindedir. Bu doğrultuda seçilen masalların içerdiği değerler, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi kapsamında aşağıdaki tabloda değerlendirilecektir.

Tablo 3. Masal Masal Türkiye Dijital Uygulamasından Seçilen Masallardaki Değerlerin Eğitim Politikalarındaki Erdem–Değer–Eylem Yapısıyla İlişkilendirilmesi

Seçilen Masal	Değerler	Masal İçerikleri Üzerinden Değerlerin Somut Örneklerle Açıklanması
Adil Padişah	Adalet	Padişahın halk arasında altınları adaletli dağıtıp fazladan almaya çalışanları cezalandırması bu değeri doğrudan temsil eder.
Fatmacık	Aile Bütünlüğü	Üvey annenin kötü davranışlarına rağmen Fatmacık’ın ailesine saygı göstermesi ve sonunda ailesel huzura kavuşması, bu değerın işlenişidir.
Çoban Çocuk	Çalışkanlık	Çobanlık yapan çocuk, zekâsı ve çalışkanlığıyla saraya yükselir.
Canpolat	Dostluk	Canpolat’ın hayvanlarla kurduğu bağlar ve onların ona yardım etmesi, güven ve dostluğa dayalı ilişkileri gösterir.
İyiliğe İyilik	Duyarlılık	Yaşlı çiftin kendi kıt kaynaklarını misafirle paylaşması, empati ve toplumsal duyarlılığın güçlü bir örneğidir.
Kaplumbağa ile Tilki	Dürüstlük	Kaplumbağa, tilkinin oyunlarına karşı dürüstlüğünü korur. Sonunda kazanan, doğru olan taraf olur.
Ağbalık	Merhamet	Şehzadenin balığı öldürmeyip serbest bırakması, masalın akışını tamamen değiştirir. Merhametli kararlar iyilik getirir.
Ayağına Diken Batan Karga	Sabır	Karganın kararlı şekilde hakkını araması ve sonucu sabırla beklemesi bu değeri temsil eder.
Fatmacık	Saygı	Fatmacık’ın yaşlı nene ile karşılaştığında nazik ve saygılı davranması, masalın dönüm noktasını oluşturur.
Oduncu Ali ile Devler	Sorumluluk	Ali, kendini korumak için planlar yapar, devlerle mücadele eder. Masal, kişisel güvenlik, önlem alma ve görev bilinci ile sorumluluğu işler.
Sihirli Tencere	Tasarruf	Teyzesinin açgözlülüğüyle tencereyi elinde tutamaması, tüketim yerine tutumluluğun önemini anlatır.
Aslan ile Fare	Yardımseverlik	Güçlü bir aslanın, küçük bir farenin hayatını bağışlaması ve sonrasında farenin onu kurtarması, karşılıklı yardımlaşmanın güçlü bir anlatımıdır.
Haknezer Pehlivan	Sorumluluk	Devlerle mücadeleye girişmesi, köylülerin korkularını yenmesi ve köyünü koruması, toplumsal bir sorumluluk aldığını gösterir.

Tablo 3’te uygulamadan seçilen masalların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde tanımlanan yapı ile büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Maarif Modeli’nin temel amacı; bireyin davranışlarından yola çıkarak değerleri içselleştirmesi, bu değerlerin bireyi erdemli bir kişiliğe ulaştırması ve bu süreç sonunda hem aile içinde huzurun sağlandığı hem de çevresel olarak yaşanabilir bir toplum yapısına ulaşılmasıdır. Elde edilen bulgular masalların büyük bir bölümünün iyilik, dürüstlük, yardımlaşma, adalet, doğaya saygı, sorumluluk gibi kültürel ve ahlaki değerleri içselleştirmeye yönelik değerler barındırdığını göstermektedir. Bu değerler yalnızca içerik düzeyinde değil, karakterlerin davranışlarına yansıyan biçimde yapılandırılmış ve böylece Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde tanımlanan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile örtüşen bir aktarım biçimi sergilenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, t.y.).

Masallarda yer alan olay akışı, karakterlerin geçirdiği değişimler ve anlatının yapısal kurgusu, değerlerin yalnızca kavramsal düzeyde değil, davranışlara yansıyan biçimde sunulduğunu göstermektedir. Bu yönüyle “Masal Masal Türkiye” uygulaması içerdiği masalarla hem bireyin kişisel gelişimine hem de toplumsal dayanışma bilincine katkı sağlayan değer aktarımı açısından etkili bir anlatı aracı olarak değerlendirilmektedir. Bu durum Türk Millî Eğitim politikalarıyla da uyum sağlar niteliktedir.

Türkiye’de eğitim politikalarının temel hedeflerinden biri, bireylerin yalnızca bilgiyle değil aynı zamanda millî ve manevi değerlerle donatılmasıdır. Bu durum, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda da açıkça belirtilmiştir. Bu kanunun 2. maddesine göre, eğitim ve öğretim faaliyetleri Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimsetmeyi amaçlamaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, Madde 2).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, dijital ortama taşınan geleneksel masalların etnopedagojik değerlerini koruyup korumadığı ve bu içeriklerin Türkiye’deki eğitim politikalarıyla ne ölçüde örtüştüğü sorularına yanıt aramıştır. “Masal Masal Türkiye” uygulaması üzerinden yapılan tematik analiz, bu iki temel soruya anlamlı verilerle karşılık vermiştir. Araştırmanın ilk sorusu kapsamında; dijitalleştirilen masalların etnopedagojik kodları hâlâ taşıdığı, hatta dijital anlatım biçimleri sayesinde bu kodların daha görünür ve erişilebilir hâle geldiği belirlenmiştir. Çalışmada incelenen 13 masalın, bireysel gelişimden toplumsal değer aktarımına kadar geniş bir yelpazede pedagojik işlevler barındırdığı; özellikle iyilik, adalet, sabır, dostluk, doğa sevgisi ve sorumluluk gibi kültürel değerlerin yapılandırılmış anlatılar aracılığıyla aktarıldığı görülmüştür. Yapılan tematik analizde ortaya çıkan “Ruhsal/Sosyal Sınanma”, “Kişisel Yeterlilik”, “Toplumsal İlişkiler ve Değerler”, “Ahlaki Değerler” ve “İçsel Yansımalar” temaları bu aktarımı destekler niteliktedir. Bu durum, etnopedagojik yaklaşımın dijital ortamda da işlevselliğini sürdürdüğünü ortaya koymaktadır.

İkinci araştırma sorusuna yönelik olarak ise; analiz edilen masal içeriklerinin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde tanımlanan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ile yüksek oranda örtüştüğü görülmüştür. Masallarda sunulan karakter davranışları, ahlaki sınanmalar ve toplumsal roller, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde vurgulanan millî, ahlaki ve kültürel değerlerin eğitim yoluyla benimsetilmesi hedefine doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle dijital masallar, yalnızca çocuklara yönelik birer eğlence aracı değil, aynı zamanda eğitim politikalarının kültürel sürdürülebilirlik hedefini destekleyen stratejik içerikler olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular, dijital anlatıların etnopedagojik yaklaşımla yeniden tasarlandığında hem kültürel kimlik inşasına hem de değer temelli eğitim anlayışına anlamlı katkılar sunabileceğini ortaya koymaktadır. Çalışma bu yönüyle, dijital masalların pedagojik rolünü yalnızca teknik değil, aynı zamanda kültürel ve politik bir çerçevede değerlendiren bir araştırmadır.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma, yalnızca uygulamanın sunduğu mevcut masal içerikleriyle sınırlı tutulmuş; kullanıcı deneyimleri, çocukların öğrenme çıktıları veya öğretmen-ebeveyn geri bildirimleri değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Ayrıca dijital içeriklerin zamanla değişebilen yapısı, bulguların güncelliğini etkileme potansiyeli taşımaktadır. Bu noktada, gelecekte yapılacak araştırmaların nitel görüşmeler, anketler veya gözlem teknikleriyle desteklenmesi, dijital masalların eğitimdeki etkisini daha kapsamlı biçimde ortaya koyacaktır.

Literatürde dijital hikâye anlatımı üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu uygulamaların teknik yapısına, görsel-işitsel unsurlara veya pedagojik uygulamalara odaklanmakta; ancak bu içeriklerin kültürel anlam katmanlarını ve eğitim politikalarıyla ilişkisini bütüncül biçimde ele alan araştırmalar sınırlı kalmaktadır. Bu çalışmanın bir amacı da dijital içeriklerin kültürel sürdürülebilirlik açısından taşıdığı potansiyele dikkat çekmekte ve dijital masal uygulamalarının değerine ve önemine dikkat çekmektir. Eğitim teknolojileri tasarımcıları bu temalar doğrultusunda yeni masal uygulamaları geliştirebilir, bu uygulamalar daha etkileşimli şekilde (örneğin; eşleştirme, görseli tahmin etme vb. etkinlikler) sınıf ortamlarında uygulanabilir.

Extended Summary

Introduction: This study was initially presented as a paper with the same title at the *International Symposium on Ethnopedagogy in the Axis of Globalization and Artificial Intelligence: Sociocultural Approaches in Education*. In this article, however, the scope of the study has been broadened, thematic analysis findings are addressed in more detail, and the discussion has been enriched with relevant literature.

In recent years, interest in ethnopedagogy has significantly increased within educational research, especially concerning the cultural dimensions of teaching practices. Traditional tales, as key carriers of oral culture, have been at the forefront of this scholarly attention due to their potential role in value transmission and identity formation. The cultural narratives embedded within tales not only reflect societal norms and collective wisdom but also offer pedagogical codes that align with a community's moral and emotional upbringing models.

With the rise of digital media, the transformation of traditional tales into digital formats has introduced new questions: Do these digital tales still retain their ethnopedagogical essence? How well do they align with contemporary educational goals, particularly those laid out in national education policy frameworks such as the *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli* (Century of Turkey Educational Vision)? This study addresses these inquiries by focusing on the digital story archive titled *Masal Masal Türkiye*, developed by the Atatürk Cultural Center, which features traditional Turkish tales curated for children.

Method: This research adopts a qualitative approach, utilizing **document analysis** as its main data collection technique. The sample includes 13 tales selected from the *Masal Masal Türkiye* digital application. These tales were purposefully chosen for their strong cultural representation and their potential to reflect pedagogical codes rooted in Turkish folklore. The analysis was conducted using **thematic analysis**, where recurring patterns, values, and symbolic meanings were coded and categorized into overarching themes. The validity of thematic codes was strengthened by cross-referencing with existing literature on ethnopedagogy and value education. MAXQDA software supported the coding process, ensuring consistency and transparency in theme generation.

Findings: The analysis revealed that the tales embedded multiple layers of ethnopedagogical values and codes. Four major themes were identified:

1. **Psychosocial Testing and Inner Development:** Many tales depict protagonists undergoing emotional or moral challenges, reflecting traditional practices of preparing children for adversity and resilience.
2. **Individual Competency and Wisdom:** Stories often valorize cleverness, resourcefulness, and inner strength—characteristics that align with pedagogical traditions emphasizing autonomy and self-worth.
3. **Moral Values and Ethical Reflection:** The tales are rich with values such as justice, patience, generosity, and responsibility. These are presented not as didactic lessons but as lived experiences within the narrative structure.
4. **Social Relationships and Communal Harmony:** The importance of cooperation, respect for elders, and the sanctity of family and community life emerges as central to many storylines.

These themes collectively demonstrate the continuity of ethnopedagogical thought even in a digitally mediated context. Moreover, the narrative content shows a substantial overlap with the moral and action-oriented educational framework of the Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, especially under its “Virtue–Value–Action” axis.

Discussion, Conclusion and Recommendations: The study concludes that digitized versions of traditional tales can indeed preserve their ethnopedagogical essence, provided that their core narrative and symbolic structures are respected. The *Masal Masal Türkiye* application appears to achieve this balance by staying faithful to traditional plotlines while adapting visual and auditory elements to suit digital storytelling formats.

From an educational policy standpoint, these findings support the idea that cultural heritage and modern pedagogy can be integrated meaningfully. The alignment of tale-based themes with the Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli suggests that digital tales can function as both cultural repositories and strategic educational tools. By embedding ethical and emotional learning into engaging narratives, they provide a culturally grounded alternative to globalized, often homogenized, children’s media content.

It is recommended that future educational platforms invest in similar digital storytelling projects, guided by ethnopedagogical principles. Additionally, educators should be trained to interpret and use these tales not merely as entertainment but as culturally relevant learning tools. A more interdisciplinary approach—combining insights from folklore, education, psychology, and media studies—could further enhance the design and implementation of such digital narratives.

Kaynakça / References

- Akbaş, O., Keskin, A., Özden, M., Gökmen, B., & Berk, D. (2023). Gelecekteki öğrencilerin için sen de bir masal oku: Bir dijital hikâye çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 123–142. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.54>
- Akyüz, Y. (1985). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1985’e)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- Alawdat, M., & Hancı-Azizoğlu, B. (2023). Bilgisayar oyunları ile dijital masal yazımı: İkinci dil öğrenenler için oyunlaştırılmış bir yaklaşım. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 455–472. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2591833> DOI:10.9779/pauefd.1160880
- Assmann, J. (2001). *Kültürel bellek: Eski yüksek kültürlerde yazı, hatırlama ve politik kimlik* (A. Tekin, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eser 1992 yılında yayımlanmıştır)
- Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı. (2024). *Masal Masal Türkiye Uygulaması Tanıtım Sayfası*. Erişim adresi: <https://masal.gov.tr>
- Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı. (2024). *Türk Masal Külliyyatı Projesi Hakkında*. Erişim adresi: <https://masal.gov.tr/hakkinda>
- Balcı, A. (2022). *Açıklamalı eğitim yönetimi Terimleri sözlüğü* (8. Baskı). Pegem Akademi
- Başdaş, F., & Akar Vural, R. (2018). Drama Temelli Dijital Hikâye Anlatıcılığı Programının 6 Yaş Çocuklarının Bazı Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal

- Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1), 1-30. <https://doi.org/10.30803/adusobed.335056>
- Connerton, P. (1999). *Toplumlar nasıl anımsar?* (A. Şenel, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eser 1989'da yayımlanmıştır)
- Çarıkçı, K., Meral, H., Berkil, S., Çalışır, A., Önal, L., & Arslan, Ö. (2024). Nitel araştırmalarda tematik analiz. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 10(37), 127–140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10509707>
- Çınar, İ. (2023). *Etnopedagoji: Atabek Yurdu* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Çınar, İ. (2022). Etnopedagojide araştırma yöntemleri. *Uluslararası bakışla etnopedagojiye giriş* (içinde). (Ed. İ. Çınar), Pegem Akademi Yayıncılık.
- DIGITClue. (t.y.). *Dijital hikaye anlatıcılığı / Dijital anlatı*. <https://www.digitclue.net/tr/kavramlar/dijital-hikaye-anlatıcılığı-dijital-anlatı/>
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını*. Yapı Kredi Yayınları.
- Figa, E. (2004). The Virtualization of Stories and Storytelling. *Storytelling Magazine*, 16(2), 34-36 <https://www.jstor.org/stable/41948975>
- Garcia, P., & Rossiter, M. (2010). Digital storytelling as narrative pedagogy. *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference*, 1091-1097. <https://www.learntechlib.org/primary/p/33500/>
- Hacettepe Üniversitesi. (t.y.). *Dijital hikâye anlatımı atölyesi*. Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi. https://iletisim.hacettepe.edu.tr/pdata/index.php?page_id=285&title=-Dijital-Hikaye-Anlatimi-Atolyesi
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2020). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Turan, S. (Ed. & Çev.)). Nobel Yayıncılık.
- Karakütük, K. (2021). *Eğitim planlaması*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Küken, G. (2003). *İlkçağda eğitim felsefesi*. Alfa Yayıncılık
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. <https://vizyon.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). *Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu*. Resmî Gazete (Sayı: 14574, 24.06.1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Sadık, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506. DOI:10.1007/s11423-008-9091-8
- Tatlı, Z. H. (2016). Dijital öyküleme. A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (s. 219–233). Salmat Basım Yayıncılık. https://www.tojet.net/e-book/eto_2016.pdf

- Turan, F. A. & Önal, M. N. (Ed.). (2023). *Türk Dünyası Masal Araştırmaları*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı. https://akmb.gov.tr/wp-content/uploads/2024/05/Turk-Dunyasi-Masal-Arastirmalari_.pdf
- Turan, S. (2021). Çatışma yönetimi. *Eğitim yönetimi* (içinde). (Ed. S. Turan), Asos Yayınları
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Hikâye. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Masal. İçinde *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkben, T. (2018). Ana dili eğitimi ve öğretimi sürecinde masalların çocuk gelişimine katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 1821–1841. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14130>
- Yörüsün, S. (2023). Bir Taşeli masalının etnopedagojik açıdan incelenmesi: İyilikle Kötülük masalı. *Uluslararası Etnopedagoji Dergisi*, 2(1), 25–40. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10350217>

Etik Kurul Kararları / Ethics Committee Decisions

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir.

Ethics committee approval is not required for this study.

Yayın Etiği Beyanı / Publication Ethics Statement

Bu makalenin planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

All the rules specified in the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” have been complied with in the whole process from the planning of this article to its implementation, from data collection to data analysis. None of the actions specified under the title of “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive, were not carried out. During the writing process of this research, scientific, ethical and citation rules were followed; No falsification was made on the collected data. This work has not been submitted for evaluation to any other academic publication medium.

The Role of Native and Russian Languages in the Formation of Ethnocultural Identity

Etnokültürel Kimliklerin Oluşumunda Ana Dil ve Rus Dillerinin Rolü

 Svetlana Ratovskaya¹,  Ludmila Redkina²

¹ Doç. Dr., Kherson State Pedagogical University, ratovskayasv@hgpurf.ru

² Prof. Dr., V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Russian Federation, redkina7@mail.ru (Sorumlu Yazar/ Corresponding author)

Abstract

This article explores pedagogical approaches to the interaction of native and Russian languages in shaping the ethnocultural identity of students in Russia. The research draws on surveys conducted with undergraduate and graduate students, who explored associations with the phrase “native language.” The results highlight the central role of the native language in personal and national self-identification, connecting individuals to their families, traditions, and cultural values. In contrast, the Russian language functions integratively, fostering intercultural communication and ensuring linguistic unity within the educational environment. The practical significance of this study lies in developing pedagogical strategies to preserve the native language while enhancing students’ language competence. It also emphasizes optimizing the educational process to equip future educators with the skills necessary to thrive in a multicultural space in Russia.

Keywords: Native Language, Russian Language, Ethnocultural Identity, Associative Experiment, National Culture, Intercultural Communication, Education, Prospective Pedagogues

Öz

Bu makale, Rusya’daki öğrencilerin etnik ve kültürel kimliklerini şekillendiren yerel ve Rus dillerinin etkileşimine yönelik pedagojik yaklaşımları incelemektedir. Araştırma, “yerel dil” ifadesiyle yapılan çağrışımlar üzerine gerçekleştirilen lisans ve yüksek lisans öğrencileriyle yapılan anketlere dayanmaktadır. Sonuçlar; yerel dilin kişisel ve ulusal kimlikteki merkezi rolünü vurgulamaktadır; bu dil, bireyleri aileleri, gelenekleri ve kültürel değerlere bağlamaktadır. Aksine, Rus dili, kültürlerarası iletişimi teşvik eden ve eğitim ortamında dilsel birliği sağlayan birleştirici bir işlev görmektedir. Bu çalışmanın pratik önemi, yerel dilin korunmasını sağlarken öğrencilerin dilsel yeterliliklerini geliştirmek için pedagojik stratejiler geliştirmektedir. Ayrıca, Rusya’daki çok kültürlü bir ortamda başarılı olabilmek için gelecekteki öğretmenlere gerekli becerileri kazandırmak adına eğitim sürecinin optimize edilmesine vurgu yapmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yerel Dil, Rus Dili, Etnik Kültürel Kimlik, Çağrışım Deneyi, Ulusal Kültür, Kültürlerarası İletişim, Eğitim, Gelecekteki Pedagojikler.

1. Introduction

Relevance of the Study. The Russian Federation is a multinational state, home to diverse peoples and ethnic groups, each with its own distinct culture, traditions, and language. Article 19 of the Constitution of the Russian Federation guarantees equality of rights and freedoms for all citizens, irrespective of nationality, language, or origin. In this context, understanding and appreciating the ethnocultural features of the peoples of Russia become essential for fostering interethnic harmony, cooperation, and mutual respect.

The education system plays a pivotal role in preserving and transmitting cultural heritage, with educators serving as key guides to national values and traditions. In forming the ethnocultural identity of future educators, it is vital not only to instill a deep understanding of their own cultural and historical heritage but also to emphasize its relevance in the contemporary societal context. Ethnocultural identity entails an awareness of one's ethnic affiliation and an emotional connection to it. For future educators, it is crucial not only to recognize their ethnocultural identity but also to transmit knowledge about Russia's cultural diversity to their students, fostering a respectful attitude towards various peoples and traditions.

The integration of ethnocultural elements into the educational process is relevant not only because it helps adapt students to diverse educational and cultural settings but also because it aligns with the broader goal of cultivating a multicultural personality, capable of thriving in interethnic interactions.

In this light, the interaction between native and Russian languages in education holds particular significance. The native language forms the core of national identity, while the Russian language plays an integrative role, facilitating intercultural communication and unity within the educational framework. However, one of the major challenges remains the lack of educators with the necessary ethnocultural competence to work effectively in multicultural settings, nurture respect for ethnic diversity, and promote civic responsibility. Consequently, preparing future educators to seamlessly integrate native and Russian languages in shaping ethnocultural identity has become a priority within teacher education programs.

The goal of this study is to identify the relationship between native and Russian languages in the formation of ethnocultural identity in students – prospective pedagogues, to reveal the peculiarities of this process, and to develop pedagogical approaches for integrating ethnocultural components into the professional training of educators to work in a multicultural educational environment.

2. Methodology

The study applies civilizational, cultural, and axiological approaches. The civilizational approach allows us to view the process of forming ethnocultural identity as a complex phenomenon, which includes cognitive (knowledge of cultural traditions and values), emotional (emotional acceptance and pride in one's culture), and behavioral (willingness to transmit ethnocultural values in pedagogical activities) components. The cultural approach emphasizes the role of cultural heritage and traditions in the formation of the future educator's personality, while the axiological approach highlights the significance of a value-oriented attitude toward ethnocultural diversity in the pedagogical process.

To examine the relationship between one's native language and ethnic identity, faculty members from the Department of Pedagogy and Educational Technologies at Kherson State Pedagogical University, a Russian pedagogical institution, conducted a survey in December 2024. The participants included students from the first to the fourth years of the Bachelor's program and the first and second years of the Master's program across various institutes (ages 18–35). A total of 56 students participated in the survey.

The researchers formulated the task as follows: they asked students to record 10 associations with the phrase “native language,” preferably in the form of nouns. The study was anonymous and did not have a time limit. Participants also indicated their native language without specifying their level of proficiency. The results revealed that the respondents were speakers of three national languages, ranked by frequency: Russian, Ukrainian, and Tatar.

The study employs methods of theoretical analysis (including the study of scientific literature, normative documents, and pedagogical experience), as well as empirical methods (such as surveys, observation, and analysis of student activity products).

Theoretical analysis enabled the formation of a conceptual framework for research and the identification of key aspects of language influence on ethnocultural self-awareness: connection with family, ethnic belonging, knowledge of traditions, cultural memory, and linguistic identity. Particular attention was given to the interaction between the native and Russian languages, where the Russian language fulfills an integrative function – facilitating interethnic communication and unity within a multicultural educational environment, while simultaneously creating conditions for the conscious acquisition and preservation of the native language.

Empirical methods provided the collection of primary data: student surveys helped identify associations with the concept of “native language,” attitudes toward Russian as a state and integrative means of communication, and perceptions of the value of bilingualism in the professional sphere.

3. Studies on the formation of ethnocultural identity

Ethnocultural identity is a complex, multi-component process where linguistic consciousness, value orientations, and sociocultural practices intersect. Its transformation depends not only on historical and social conditions but also on the individual’s cognitive characteristics. The process of appropriation of ethnocultural knowledge by each individual is an inseparable part of consciousness formation, existing both in ideal forms (mental images) and in object form (cultural artifacts). This process occurs through socialization mechanisms, which include mastering cultural norms, symbols, and values passed on through language, education, and traditions. According to Tarasov’s study (2012), the analysis of the content of universal human values shows that cultural norms and values play a key role in the formation of ethnocultural identity, influencing the individual’s awareness of their ethnic affiliation. It is these value orientations, rooted in cultural traditions, that ensure intergenerational continuity and the stability of ethnocultural systems. Consciousness languages are formed in the interaction of the individual with the surrounding cultural environment, and ethnocultural identity is a dynamic phenomenon that depends on the degree of an individual’s involvement in the cultural space (Tarasov, 2015). In the context of globalization, multicultural interactions complicate this process, leading individuals to reassess their ethnocultural affiliation and potentially modify their ethnic identity.

Studies of regional linguistic identity confirm that the value orientations of a subethnos are expressed through linguistic features, forming a unique system of signs, symbols, and concepts that reflect the mentality of the ethnic group. Specifically, an analysis of the Donetsk regiolect revealed linguistic units carrying a pronounced axiological load, which supports the hypothesis of a close interconnection between the value system and the linguistic worldview. In this context, language serves not only as a means of communication but also as a powerful tool for preserving the cultural code, transmitting historical experience, and forming collective identity. Language consolidates social stereotypes, behavioral norms, and ways of categorizing

the surrounding reality. This is especially evident in conflict situations, where linguistic identity becomes a factor in the consolidation of an ethnic group (Kurmakayeva, 2024).

In the process of forming ethnocultural identity, intercultural communication plays an important role, as it addresses issues of perception, understanding, and acceptance of cultural differences. In the context of intense interaction between different ethnic groups, both positive and negative emotional states may arise, including aggression, frustration, and depression, as confirmed by contemporary research. The formation of a positive ethnocultural identity requires the development of effective mechanisms for managing interethnic contacts, based on methodological approaches such as personality-driven, contextual, and competence-based approaches. These approaches not only reduce the level of ethnocultural tension but also promote the development of empathy, tolerance, and intercultural competence. The inclusion of ethnic and cultural knowledge into the educational process, as well as the development of skills to view situations from different perspectives, allows students to realize the relativity of cultural differences and avoid stereotypical thinking (Novikova, Vasilkova, Akatieva, 2021).

Contemporary research confirms that the correlation of value-semantic priorities among students from different ethnic groups influences their professional socialization, worldview positions, and the level of ethnocultural reflection. This is particularly significant for the development of individual and group programs for correcting radical ethnic identity, as it allows for the identification of factors that contribute to its transformation in either a constructive or destructive direction. Thus, the educational environment must ensure a balance between the preservation of students' ethnocultural identity and the formation of their readiness for productive intercultural interaction (Gasanova, 2021).

Professional linguistic consciousness plays a key role in interethnic interaction, as language is the primary tool for expressing cultural norms, values, and social attitudes. According to Markovina's research (2010), the professional worldview is shaped by the specifics of professional activity and is culturally conditioned. In the educational process, this manifests in the need to consider not only linguistic but also sociocultural aspects of language, which is particularly important when preparing specialists in the field of intercultural communication.

The application of filling and compensating strategies in foreign language learning promotes a deeper understanding of ethnocultural aspects and the development of tolerant perceptions of other cultures. Markovina, Matyushin, and Lenart (2024) discuss a comprehensive methodology for studying mutual perceptions of different peoples through language and culture. They emphasize that the filling strategy involves searching for equivalents in the native language, which allows students to understand the universality and variability of cultural phenomena, while the compensating strategy focuses on adapting language material to the perception of another ethnic group. The application of these strategies in the educational process not only aids in language acquisition but also helps students develop intercultural adaptation skills, which are especially relevant in the context of growing globalization and increasing interethnic contact.

Foreign language learning can strengthen the ethnocultural self-identification of future educators, as it inherently involves a comparative analysis of cultural norms and values. Including an ethnocultural component in foreign language training, reading texts on ethnic themes in English, and organizing educational activities based on ethnic constants enable students to consciously reflect on their own cultural identity, understand its dynamic nature, and consider the specifics of ethnocultural interaction in their future professional activities (Ratoskaya, 2018a). Additionally, Ratoskaya (2018b) emphasizes that the process of learning a foreign language fosters deeper intercultural awareness by encouraging students to compare

their native linguistic and cultural frameworks with those of other nations. This comparative perspective not only enhances their linguistic competence but also aids in the formation of a more holistic ethnocultural self-identification, which is crucial for educators working in a multicultural environment.

The study by Çınar and Bülbül (2024) highlights the crucial role of family in character education, demonstrating that cultural values are transmitted through close familial interactions. Similarly, in the formation of ethnocultural identity, the native and Russian languages serve as key instruments for preserving and transmitting cultural heritage, reinforcing moral values, and fostering social adaptation within a multicultural society.

A retrospective analysis of the formation of ethnocultural identity among youth shows that folk traditions, customs, and rituals remain an essential mechanism for transmitting cultural values. Incorporating these elements into educational programs not only contributes to the preservation of ethnocultural heritage but also forms a conscious attitude toward one's ethnic affiliation, developing a sense of belonging to one's native culture. At the same time, modern conditions require not just the mechanical reproduction of traditions but also their adaptation to new social and educational realities, which necessitates a well-thought-out pedagogical approach and the implementation of innovative teaching methods (Zakiryanova, Redkina, 2023a).

Zakiryanova, Redkina (2023b) emphasize the importance of developing teachers' professional competence in a multicultural education environment. The application of these principles in the context of language education enables future educators to consider the cultural characteristics and ethnic identity of learners, as well as to effectively interact with children from diverse cultural and linguistic backgrounds. In this regard, proficiency in both the native and Russian languages becomes a crucial tool in shaping students' ethnocultural identity, fostering tolerance, and promoting respect for cultural diversity. Furthermore, the integration of native and Russian languages into educational programs enhances cognitive and communicative skills, allowing students to navigate between different cultural codes and develop intercultural competence. A well-balanced bilingual approach not only strengthens ethnic self-awareness but also facilitates social integration, preparing future professionals to work in a diverse educational environment while maintaining a connection to their cultural roots.

The formation of ethnic identity in students of pedagogical universities takes place at different levels and depends on numerous factors, including personal characteristics, family upbringing, educational environment, and sociocultural context. At early stages of development, family surroundings, traditions, and societal norms shape ethnocultural identity. Later, it transforms through interaction with broader social groups, an awareness of one's ethnic affiliation, and comparison with the identities of other cultural groups.

Research analysis shows that ethnocultural identity is a complex and dynamic process influenced by many factors, including language, traditions, values, intercultural interaction, and educational strategies. Including an ethnocultural component in the professional training system for educators becomes an essential tool for forming tolerance, fostering intercultural dialogue, and strengthening the positive ethnic identity of future specialists.

4. Survey analysis of native language associations and ethnic identity among pedagogical students

The following section presents the results of a survey analysis focused on native language associations and their connection to ethnocultural identity among students.

Analysis of Associations. The associations were grouped according to semantic criteria. The most frequent responses to the stimulus “native language” included: parents (n= 50, 89%), family (n= 48, 85%), homeland (n= 45, 80%), home (n= 43, 77%), literature (n= 41, 74%), Russia (n= 34, 60%), communication (n=33, 59%), friends (n= 21, 38%), national cuisine (n= 39, 69%), national culture (n= 28, 50%), and school (n= 7, 12%). These associations allowed the identification of the following thematic groups: Homeland, native country, home – homeland, Russia, fatherland, home, safety. Parents, family, relatives – family, mother, father, parents, children, grandchildren, ancestors, grandmother, grandfather, childhood, joy, warmth, kindness, peace. Friends, communication – friends, work, speech, thought, understanding, interaction, café, society, games, fun, non-standard language, V Kontakte, blog. Literature, reading – fairy tales, language, reading books, poetry, Pushkin, Lermontov, Dostoevsky, Shevchenko, Tolstoy, “War and Peace,” Cyril and Methodius. National culture, traditions – people, ethnic group, soul, nationality, song, dance, pancakes, red caviar, dumplings, samovar, icon, temple, mosque, Maslenitsa, New Year, birch, bear, nature, mentality, matryoshka, humor.

Interpretation of the Results. The results revealed that the most common associative group was “Homeland, native country, home,” emphasizing the importance of territorial and national belonging in the perception of the native language. Participants’ place of residence influenced the differences in associations: students from cities more frequently mentioned “city” and “home,” while those living in rural areas mentioned “work” and “my land.” Those who moved to other regions of Russia or remained in the Kherson region noted “Kherson” and “Kherson region.” The “National culture, traditions” group reveals the connection between the native language and ethnic-cultural identity. Associations with national dishes, traditional holidays, and symbols indicate the perception of language as a carrier of cultural heritage. In the “Literature, reading” category, names of classic Russian writers predominated, confirming the importance of literary works in shaping linguistic consciousness and demonstrating the significance of the Russian language in forming worldviews and attitudes toward the greater homeland—Russia. The analysis also revealed that respondents perceive the native language as a means of transmitting family and cultural traditions. The predominance of terms associated with family and home indicates the language’s importance in personal socialization and the preservation of historical memory. The presence of elements of oral and written culture, such as fairy tales, literature, and poetry, demonstrates the influence of language on the aesthetic perception of the world. After the survey, the faculty presented the results to students in the form of a presentation. During the discussion, they used heuristic, discussion-based methods, and the method of conversation.

The students’ responses revealed that the native language is an integral part of a person’s identity. It connects an individual with familial ties and ethnic-cultural belonging. Through national culture, language preserves the continuity of generations. Respondents connect the Russian language not only with ethnic and cultural characteristics but also with the necessity of interacting in educational and professional environments. The Russian language performs an integrative function in the social space, promoting integration and mutual understanding among representatives of various ethnic groups. These insights reflect students’ awareness of the importance of studying national culture, the impact of language on intercultural understanding, and its role in the development of the Russian language as the state language.

5. Conclusion

Thus, the processes of globalization and information exchange necessitate increased attention to issues of ethnic-cultural identity. The native language is a fundamental element of an individual's self-awareness and ethnic-cultural identity, linking a person to history, family, traditions, and national culture. It passes down from generation to generation, ensuring the continuity of values and norms of the ethnic community.

In a multiethnic society, the Russian language performs a unifying role, facilitating intercultural interaction and the formation of a common educational and communicative space. Its status as the state language makes it a crucial tool for social adaptation, professional activity, and academic communication. In a multiethnic society, the Russian language also performs an integration function, contributing to intercultural communication and the formation of a shared communicative space.

The analysis of the data revealed that, despite the dominance of the native language in shaping ethnic identity, students recognize the importance of the Russian language in educational, professional, and social spheres. The Russian language serves as a language of interethnic communication, uniting speakers of various ethnic languages within Russia and beyond; as the language of science and education, providing access to a broad range of knowledge and fostering successful learning; and as the language of professional interaction, essential for building a successful career in various fields.

The data obtained can help improve educational programs by considering ethnic-cultural factors, develop activities for the ethnic-cultural adaptation of students in a multicultural society, and enhance the competencies of future educators in intercultural interaction and tolerance.

In the future, it is advisable to conduct an in-depth analysis of the influence of social, territorial, and educational factors on the formation of students' linguistic identity. Moreover, an important area of research would be the impact of digital technologies and social networks on the perception of the native and Russian languages in youth culture, especially in the context of a Russian pedagogical university environment.

Kaynakça / References

- Çınar, İ., & Bülbül, H. (2024). The roles of the families in Posof in character education for their children. *International Journal of Ethnopedagogy*, 4(2), 41-65. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14212905>. [Türkçe].
- Gasanova, S. A. (2023). The relationship between ethnic identity and the value-semantic orientation of students (based on the example of Avar, Dargin, Kumyk, Lak, and Lezgin nationalities). Author's abstract of PhD dissertation in Psychology: Specialty 5.3.1 — General Psychology of Personality, History of Psychology. Moscow, 23 p. [in Russian].
- Kurmakaeva, N. P. (2024). Value priorities in the discursive practices of Donbass during the period of military conflict. *Psycholinguistics Issues*, 4(62), 52-61. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2024-62-4-52-61>. [in Russian].
- Markovina, I. Y. (2010). Professional worldview: Theoretical and experimental approaches. *Bulletin of Moscow State Linguistic University*, 591, 38-45. [in Russian].
- Markovina, I. Y., Matyushin, A. A., & Lenart, I. (2024). A comprehensive methodology for studying mutual representations of Russians and Vietnamese in language and culture. *Psycholinguistics Issues*, 4(62),

- 8-19. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2024-62-4-8-19>. [in Russian].
- Novikova, L. A., Vasilkova, O. V., & Akatieva, I. S. (2021). Ethnic identity as the basis for forming intercultural competence in university students. *Bulletin of Udmurt University. Series "Philosophy. Psychology. Pedagogy"*, 2, 217-225. <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2021-31-2-217-225>. [in Russian].
- Privalova, I. V. (2006). Language consciousness: Ethnocultural markedness: Theoretical and experimental study. Author's abstract of Doctor of Philology dissertation: Specialty 10.92.19 — General Psychology of Personality, History of Psychology. Moscow, 52 p. [in Russian].
- Ratoskaya, S. V. (2018a). Development of ethnocultural self-identification of future educators through foreign (English) language. *Humanitarian and Pedagogical Education*, 4(4), 151-157. [in Russian].
- Ratoskaya, S. V. (2018b). Formation of ethnocultural competence of students through foreign polycode texts. *Humanitarian Paradigm*, 3(6), 15-20. [in Russian].
- Tarasov, E. F. (2012). The problem of analyzing the content of universal human values. *Psycholinguistics Issues*, 15, 8-15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-analiza-soderzhaniya-obschechelovecheskih-tsennostey> (accessed: February 21, 2025). [in Russian].
- Tarasov, E. F. (2015). Languages of consciousness. *Psycholinguistics Issues*, 24. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyki-soznaniya> (accessed: February 21, 2025). [in Russian].
- Zakiryanova, I. A., & Redkina, L. I. (2023a). Civilizational approach and the problem of forming ethnocultural identity: Theoretical analysis. *World of Science, Culture, Education*, 4(101), 91-95. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-91-95>.
- Zakiryanova, I. A., & Redkina, L. I. (2023b). Key aspects of a preschool and primary education teacher's professional competence formation within a multicultural education. *The Humanities (Yalta)*, 2(62), 76-82.

Etik Kurul Kararları / Ethics Committee Decisions

Bu çalışma için etik kurul belgesi gerekmemektedir.

Ethics committee approval is not required for this study.

Çatışma Beyanı / Conflict Statement

Bu makalenin araştırması, yazarlığı ve yayınlanmasında yazarlar eşit düzeyde katkıda bulunduklarını beyan etmiştir.

The authors declared equal contributions to the research, authorship, and publication of this article.

Yayın Etiği Beyanı / Publication Ethics Statement

Bu makalenin planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

All the rules specified in the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” have been complied with in the whole process from the planning of this article to its implementation, from data collection to data analysis. None of the actions specified under the title of “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive, was carried out. During the writing process of this research, scientific, ethical, and citation rules were followed; No falsification was made on the collected data. This work has not been submitted for evaluation to any other academic publication medium.

“The Reflective Approach. Ethnopsychological-Pedagogical Projections and Paradigms (Scientific Contributions in The Period 1990-2023)” Book Review

“The Reflective Approach. Ethnopsychological-Pedagogical Projections and Paradigms (Scientific Contributions in The Period 1990-2023)” Kitap İncelemesi

Koleva, I., M. Legurska, G. Bogomilova, G. Bogdenov, K. Angelov, D. Andreeva, P. Zarev, E. Vitanova, L. Kamenov, K. Angelov, M. Kurmanbekova. The reflective approach. Ethnopsychological-pedagogical projections and paradigms (scientific contributions in the period 1990-2023) (2024), Sofia, University publishing house, St. Kliment Ohridski

 Elena Vitanova¹

¹Phd. Sofia University “St. Kliment Ohridski”, vitanova_64@abv.bg, (Sorumlu Yazar/ Corresponding author)

The collective monograph “The Reflective Approach. Ethnopsychological-pedagogical projections and paradigms (Scientific contributions in the period 1990-2023)” is the second volume of the series of monographs (Library „Ethnopsychology and Education, Koleva, I., 2008)¹. The idea for the compilation and structure of the monographic work belongs to Prof. Dr. Irina Koleva- one of the founders of the Bulgarian school of the reflective approach in the system of pedagogical interaction and a leading specialist in the field of ethnopsychology, ethnopedagogy, and intercultural education.

The monograph highlights the scientific contributions in theoretical and research/empirical terms of the Bulgarian school of the reflective approach. The reflective approach (now based on the competence-oriented educational policy) is established as a dominant approach in the European and Asian educational space. The emphasis is on values, understood as an activity and dispositional characteristic of the personality. All aspects of the personal and praxeological reflection are scientifically substantiated.

The monograph presents scientific research carried out in the field of a relatively new scientific field - ethnopsychological-pedagogy. The beginning of scientific research in this field was registered in the period 1986-1990 (Koleva, I., 1990, 1993)². Subsequently, the conceptual theses for understanding reflection and the reflective approach were developed and approved by many scientists- researchers at all stages of education - preschool, school, and higher.

The monograph contains ten studies by Bulgarian and Kazakh scientists from the Sofia University “St. Kliment Ohridski” (Bulgaria/ and Turan University- Kazakhstan)- representing the Bulgarian school of the reflective approach.

¹ Koleva, I. (2008). Ethnopsychological model of educational interaction. Sofia – first edition

² Koleva, I. (1993). Child- Teacher - Environment, S: Koleva, I. (1990). Socialization, Reflection, Situations, S.

In terms of empirical research, the monograph presents ethnopsychological ethnopedagogical models for the application of social, cultural, and educational technologies and practices using the reflexive approach. In this regard, it is intended for students and specialists working in mono- and intercultural educational environments.

In terms of theoretical research, the monograph is intended for students and doctoral candidates in the following specialties: “Ethnology and Cultural Anthropology”, “Pedagogy”, “Psychology”, “Social Activities”, “Sociology”, “Culturology”, “Social Pedagogy and Social Work” and all specialties whose curricula include courses in ethnopsychology, ethnopedagogy, intercultural education, pedagogical interaction in an intercultural educational environment, integration of minorities, early childhood development, andragogy, civic education and others concerning the ethno-psychological-pedagogical profile of ethnic communities and groups.

The leading study, authored by Prof. Dr. Irina Koleva, presents the methodological foundations of ethnopsychological-pedagogical paradigms and aspects of ethno-pedagogical projections. At the same time, theoretical and research/empirical contributions of the Bulgarian scientific reflexive school in the field of ethno-psychological-pedagogy are systematized, and the scientific innovation of a total of nine doctoral dissertations developed and successfully defended in the period 2013- 2023 is proven.

Each of the remaining nine studies reflects purposeful aspects of the dissertation research of these scientists, as well as the contributions of each of them to the system of preschool, school, and higher education. They are presented in two plans: theoretical and research/empirical. Each of the dissertation studies was carried out in the context of ethnopsychology and ethnopedagogy of educational interaction, in the field of intellectual, motivational, didactic, personal, cooperative, and communication reflection. They cover all addressees in the field of education: teachers, principals, school psychologists, parents, etc., including interested parties- local authorities, non-governmental organizations, etc.

There is a transfer of the Bulgarian school to the Asian research educational space (R. Kazakhstan, Kazakh National Pedagogical University – “Abaya”, M. Kurmanbekova, 2022)³.

Основните иновации са по посока на:

The main innovations are in the direction of:

Reflective pedagogical technology on the rights of the child – Mirena Legurska;

- Pedagogical technology of entertainment in an interethnic environment in the conditions of kindergarten - Galina Bogomilova;
- Ethnopsychological aspects of the socio-educational functions of Facebook in our country – Georgi Bogdanov;
- Ethnopsychological model of a reflective picture for teacher qualification – Anelia Andreeva;
- Teacher’s reflective model for sociocultural competence – Petar Zarev;
- Contemporary intercultural educational programs for ethnographic and historical museums in Bulgaria- Elena Vitanova;
- A reflective picture of discriminatory factors in the field of secondary education (2012-2017) – Lalo

³ <https://kaznpu.kz/ru/>

Kamenov;

- Ethnopsychological model of coordination-education policies in Bulgaria (1989-2019) –Kaloyan Angelov;
- Preparation of a future teacher–psychologist for the involvement of adolescents in project research activities – Kurmanbekova Manshuk.

All reflective models of educational interaction have been tested and implemented in educational and administrative-management practice at the national and transnational levels.

References

- Koleva, I. (2008). Ethnopsychological model of educational interaction. Sofia – first edition
- Koleva, I. (1993). Child- Teacher - Environment, S: Koleva, I. (1990). Socialization, Reflection, Situations, S.
- Koleva, I., M. Legurska, G. Bogomilova, G. Bogdenov, K. Angelov, D. Andreeva, P. Zarev, E. Vitanova, L. Kamenov, K. Angelov, M. Kurmanbekova. The reflective approach. Ethnopsychological-pedagogical projections and paradigms (scientific contributions in the period 1990-2023) (2024), Sofia, University publishing house, St. Kliment Ohridski

<https://kaznpu.kz/ru/>

Masallar Bize Ne Anlatır?

What Do Fairy Tales Tell Us?

Feyzioğlu, Y. (2019). *Masallar Bize Ne Anlatır?* Doğubatu Yayınları.

 Ezgi Çetinkaya Özdemir¹

¹Doç Dr., Kafkas Üniversitesi, ezgicetinkaya@kafkas.edu.tr (Sorumlu Yazar/ Corresponding author)

Giriş

Çocuk edebiyatı, 2-14 yaş arasındaki çocukluk ve ergenlik dönemlerinde, çocukların dilsel ve bilişsel gelişimlerine uygun olarak oluşturulmuş, onların duygusal ve düşünsel dünyalarını farklı açılardan keşfetmelerini sağlayan ve hayal güçlerini zenginleştirirken, aynı zamanda hayatın gerçeklerini anlamalarına ve sanatsal bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı tüm sözlü, yazılı ve görsel içeriklerdir (Cıravoğlu, 1999). Şirin (2007) çocuk edebiyatını, temeline çocuk ve çocukluk kavramının yerleştirildiği; çocuğun ilgisine, duygu ve düşüncelerine uygun hazırlanan; içeriğin ve karakterlerin çocuğun anlayabileceği şekilde sade ve açık bir dille ifade edildiği, okuma alışkanlığı kazandırmaya yardımcı olan çocuğun duysal dünyasında gelişerek yetişkinliğe doğru adım atmasını sağlayan bir geçiş dönemi edebiyatı olarak tanımlamıştır.

Çocuk edebiyatının temel işlevlerinden biri, kaliteli eserler aracılığıyla çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarını ve okuma sevgisi geliştirmelerini sağlamaktır (Duran, 2019). Sever'in (2010) belirttiği gibi, eserlerdeki karakterler, çocuğun kahramanla bağ kurmasını ve kahramanla yolculuğa çıkma arzusunu uyandırarak, okuma kültürünün gelişmesine katkı sağlamaktadır. Çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğun dil gelişimini destekler, yeni kelimeler edinmesini sağlar ve dilin kurallarına karşı duyarlılık oluşturur (Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş, 2011). Bununla birlikte bu eserler, çocuğun farklı bakış açıları kazanmasını, eleştirel ve özgün düşünmesini, kelime dağarcığını zenginleştirmesini (Yıldırım-Bilgen, 2017), dilin doğru bir şekilde kullanılmasını sağlar (Sis ve Gökçe, 2009). Çocuk edebiyatı eserleri, çocuğa doğru davranışları ve toplumda dikkat edilmesi gereken kuralları öğretmeyi; dürüstlük, yardımlaşma ve iyilik gibi değerleri kazandırmayı; kısacası çocuğu hayata hazırlamayı amaçlamaktadır (Arseven, 2005).

Çocuk edebiyatının içinde yer alan birçok edebi tür vardır. Masal, destan, efsane, ninni, fabl, deneme, fıkra, öykü, roman, anı, biyografi, çocuk şiiri, gezi yazısı, tekerleme, bilmece, çocuk tiyatrosu ve çizgi film-çizgi roman gibi türler, bu alanda incelenebilecek temel eserlerdir (Yıldız ve Öztürk Samur, 2018).

Bu türlerden biri olan masal, kahramanlarının çoğunlukla olağanüstü varlıklardan oluştuğu, tamamen hayal gücüne dayalı olayların anlatıldığı, tekerlemelerle başlayıp mutlu bir sonla sona eren sözlü anlatım biçimidir (Gedik, 2020). Masal içerisinde çocuk edebiyatı türlerinden mâni, fıkra, bilmece, efsane gibi birçok türe rastlanması masalın kapsayıcı bir tür olduğunu göstermektedir. Bu yüzden masal, çocuk edebiyatı eserleri içerisinde sözvarlığı yönünden en zengin metinlerdir (Baş, 2006). Öncelikle çocukların dil gelişimi kazanmasını ve geliştirmesini sağlayan masallar (Sanders, 2013), milli ve evrensel değerlerin

aktarılması ve benimsetilmesinde de önemli bir rol oynar (Karatay, 2007). Yine çocukların hayal dünyasını geliştirme ve soyut kavramları algılamasında önemli bir yeri olan masallar (Karatay, 2007), duygusal ve ruhsal gelişime katkı sağlayarak çocukları gerçek hayata hazırlar (Gedik, 2020). Son olarak kültürel kimliğin sonraki nesillere aktarılmasında da masallar aktif bir role sahiptir (Arıcı, 2012). Bu çalışmada, masalların hayatımızdaki yerini ayrıntılı bir şekilde ele alan ve Yücel Feyzioğlu tarafından kaleme alınan “Masallar Bize Ne Anlatır?” adlı eser üzerinde durulmaktadır.

Yücel Feyzioğlu Kimdir?

Yücel Feyzioğlu, 10 Aralık 1946 tarihinde Kars’ta doğmuş, Türk edebiyatının önemli çocuk edebiyatçılarından biridir. Eserleriyle özellikle masal anlatıcılığı alanında tanınır ve “Masalcı Dede” olarak anılır.

Eğitim ve Kariyer

Feyzioğlu, Kars’taki “Cilavuz İlköğretmen Okulu”nu tamamladıktan sonra 1972 yılında Almanya’ya göç etmiştir. Almanya’da Goethe Enstitüsü’nden dil eğitimi almış ve “Anderson Yazarlık Akademisi”ni bitirmiştir. 1965-1971 yılları arasında Türkiye’de, 1974-1985 yılları arasında ise Almanya’da öğretmenlik yapmıştır. 1985 yılından sonra serbest yazar olarak edebi kariyerine devam etmiştir. Alman Yazarlar Birliği üyesi olan Feyzioğlu, aynı zamanda Kıbrıs-Balkanlar-Avrasya Türk Edebiyatları Vakfı’nın Almanya temsilcisidir.

Edebiyat Kariyeri ve Eserleri

Feyzioğlu’nun edebi kariyeri, 1970 yılında Cumhuriyet Pazar ekinde yayımlanan ilk öyküsüyle başlamıştır. 2001’de “Göçün 40. Yılı” etkinliği kapsamında düzenlenen yarışmada “Anadili Gerekli mi?” başlıklı denemesiyle Cumhuriyet Gazetesi Birincilik Ödülü’nü kazanmıştır. 2003 yılında TRT INT’in düzenlediği “AB / Türkiye İlişkileri” konulu yarışmada ise “Danışman” adlı öyküsü birincilik ödülüne layık görülmüştür. 2004 yılında, Keloğlan kitapları dizisiyle Çocuk Edebiyatçıları Birliği’nin Masal Ödülü’nü almıştır.

Feyzioğlu’nun en tanınmış eserlerinden biri, 1974 yılından itibaren Anadolu ve Mezopotamya’dan Türk, Kürt, Ermeni, Arap ve Süryani masallarını derleyerek oluşturduğu “Kardeş Masallar” dizisidir. Bu dizi, çağdaş psikolojinin ihtiyaçlarına uygun olarak yeniden yazılmış 32 kitaptan oluşmakta ve kendi alanında yapılan ilk kapsamlı çalışmalar arasında yer almaktadır.

2002 yılında yayımlanan “Sihirli Limon” isimli masal kitabı, Almanya Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından “Çocukların Kafasında Fantastik Dünya Açan 20 Kitaplık Listesi”ne dahil edilmiştir. Bunun yanında, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından, Feyzioğlu’nun masal kitaplarının okullarda çocuklara okutulması kararlaştırılmıştır.

“Masallar Bize Ne Anlatır?” Eserine İlişkin Değerlendirme

Masalların işlevlerini belirli başlıklar altında sistematik bir biçimde inceleyen yazar, bu anlatı türünün çeşitli yönlerini hem kendi yaşantılarından ve kaleme aldığı metinlerden hem de Türk edebiyatı geleneğinde yer alan masal örneklerinden yola çıkarak kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Eserinde masalların yalnızca çocuklara yönelik eğlencelik anlatılar olmadığını; aksine, kültürel değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında, bireyin kişilik gelişiminin desteklenmesinde ve toplumsal normların içselleştirilmesinde son derece etkili bir araç olduğunu özellikle vurgulamaktadır.

1. Masallar Kültür Taşıyıcısıdır

Yücel Feyzioğlu'na göre masallar, yalnızca çocukları eğlendirmeye yönelik basit anlatılar değil; aynı zamanda bir toplumun kültürel belleğini taşıyan derinlikli metinlerdir. Her masal, ait olduğu halkın yaşam biçimini, inanç sistemini, ahlaki değerlerini ve hatta coğrafi özelliklerini yansıtarak, geçmişten günümüze uzanan bir sözlü tarih işlevi görür. Bu yönüyle masallar, etnopedagoji açısından eğitimde kullanılabilecek birer kültürel öğrenme aracıdır. *Masallar Bize Ne Anlatır?* adlı eserinde Feyzioğlu, özellikle Anadolu coğrafyasında birlikte yaşamış halkların masallarını bir araya getirerek bu çeşitliliğin altını çizer. Türk, Kürt, Ermeni, Süryani ve Arap halklarına ait anlatılar; sadece toplumsal ve kültürel kodları değil, aynı zamanda ortak yaşama dair deneyimleri de yansıtır. Bu durum, çokkültürlü etnopedagojik yaklaşıma örnek olarak gösterilebilir. Kitapta yer alan masal örnekleri, bir yandan evrensel insani mesajlar taşıırken, diğer yandan bireyin zihinsel ve duygusal gelişimine katkı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Ayrıca bu anlatılar, farklı kültürlerin benzer temaları nasıl işlediğini karşılaştırma olanağı sunarak, kültürlerarası anlayışın ve empati becerisinin gelişmesine de zemin hazırlar.

2. Masallar Çocuklar İçin Düşünsel Bir Rehberdir

Yücel Feyzioğlu, masalların çocukların yalnızca eğlenmesi için değil; aynı zamanda onların zihinsel, ahlaki ve bilişsel gelişimleri için güçlü birer rehber olduğunu savunur. Onun yaklaşımına göre, masallar, soyut düşünceye henüz yeni adım atmaya başlayan çocuklar için karmaşık düşünsel yapıların sadeleştirilmiş versiyonlarını sunar. Bu metinler aracılığıyla çocuklar, neden-sonuç ilişkileri kurmayı, karakterlerin tutumlarını ve davranışlarını analiz etmeyi, olayları değerlendirmeyi ve çok yönlü düşünmeyi öğrenirler. Masallar, aynı zamanda vicdan gelişiminin temellerini atar. “Doğru–yanlış”, “iyi–kötü”, “adil–zalim” gibi temel kavramları hikâyeler aracılığıyla deneyimleyen çocuklar, gerçek hayattaki etik ikilemleri daha sağlıklı yorumlayabilir hale gelir. Karakterlerin yaptığı tercihler, çocukların da kendi hayatlarında benzer durumlarla karşılaştıklarında daha bilinçli ve sorumlu davranmalarına katkı sağlar. Feyzioğlu, masalları pedagojik yönergelerle yapılandırılmış öğretici metinler değil, doğal öğrenme ortamları olarak tanımlar. Bu, çocuğun bilgiyi dışarıdan dayatmalarla değil; özümseyerek, sorgulayarak ve kendi iç dünyasında yeniden kurgulayarak edindiği anlamına gelir. Masallar, çocuğu pasif bir dinleyici olmaktan çıkarıp, aktif bir düşünür haline getirir. Ayrıca masallar; yaratıcı ve eleştirel düşünme, analiz, esneklik ve problem çözme gibi üst düzey becerilerin gelişimine de fayda sağlar. Bir karakterin karşılaştığı engelleri nasıl aştığını izleyen çocuk, zihninde alternatif çözüm yolları oluşturur; böylece hayal gücü gelişirken mantık ve muhakeme becerisi de güçlenir.

3. Masallar Duygusal Dayanıklılığı Geliştirir

Yücel Feyzioğlu'nun eserinde altını çizdiği temel noktalardan biri de masalların çocukların duygusal gelişimi üzerindeki dönüştürücü etkisidir. Özellikle çocuk psikolojisi açısından değerlendirildiğinde, masallar yalnızca hayal gücünü besleyen değil; aynı zamanda duygularla baş etme becerisi kazandıran anlatılardır. Masal kahramanları çoğu zaman yoksulluk, dışlanmışlık, yalnızlık, kayıp ya da korku gibi zorlu duygusal deneyimlerle karşılaşır. Bu karakterlerin hikâyeleri, çocuğun kendi yaşamında da deneyimlediği veya sezgisel olarak bildiği duyguları anlamlandırmasına olanak tanır. Çocuk, masaldaki kahramanla özdeşleşerek kendi korkularıyla dolaylı ve güvenli bir bağ kurar; böylece bu korkularla yüzleşmeyi ve baş etmeyi öğrenir.

Masallarda sıkça rastlanan metaforik öğeler —canavarlar, karanlık ormanlar, labirentler, cadılar ya da büyücüler— aslında çocuğun içsel dünyasında karşılaştığı karmaşık duyguların ve korkuların dışavurumudur. Bu tür semboller, çocuğun duygularını hem tanımasına hem de simgeleştirmesine imkân verir. Daha da önemlisi, masalların sonunda bu tehdit unsurlarının genellikle alt edilmesi ya da dönüştürülmesi, çocuğa güçlü olma mesajı verebilir. Böylece masallar, çocuklara duygusal dayanıklılık kazandırır. Yani stres, korku, belirsizlik ve hayal kırıklığı gibi zorlayıcı duygular karşısında yıkılmak yerine, çözüm üretmeye ve olumlu sonuca ulaşmaya dair bir iç motivasyon geliştirir. Feyzioğlu'nun yaklaşımında masallar bu anlamda yalnızca eğitici değil, aynı zamanda terapötik işlev de görür. Çocuğa doğrudan telkin ya da nasihat yoluyla verilemeyecek mesajlar, masalın doğal ve güvenli anlatı yapısı içinde etkili biçimde içselleştirilir.

4. Masallar Toplumsal Değerleri Aşılama Aracıdır

Yücel Feyzioğlu'nun değerlendirmelerine göre, masallar çocuklara toplumsal değerleri aktarmanın en doğal ve etkili yollarından biridir. Masallar, doğrudan öğretmeye çalışan didaktik metinlerden farklı olarak, değerleri bireyin farkına varmadan, içselleştirerek öğrenmesini sağlar. Bu özellikleriyle masallar, pedagojik anlamda örtük öğrenme sürecine hizmet eder.

Adalet, iyilik, cesaret, çalışkanlık, paylaşma, sabır, merhamet ve alçakgönüllülük gibi temel etik değerler, masalın olay örgüsü içinde, karakterlerin kararları ve davranışları aracılığıyla aktarılır. Örneğin, haksızlığa uğrayan bir karakterin sonunda adalete kavuşması; paylaşmayı bilen birinin ödüllendirilmesi ya da bencil bir karakterin başarısızlığa uğraması gibi örüntüler, çocukta ahlaki yargıların şekillenmesini sağlar. Bu anlatılar, çocuğun dışarıdan verilen hazır yargılar yerine, kendi ahlaki pusulasını oluşturmaya yardımcı olur. Masalın sonunda çocuğun zihninde oluşan “Bu doğrudur.” ya da “Bu karakter iyi bir şey yaptı.” türündeki çıkarımlar, bireysel vicdan gelişimi açısından son derece değerlidir.

Feyzioğlu, bu bağlamda masalların eğiticiliğini değil, öğreticiliğini ön plana çıkarır. Masal öğretmez; düşündürür, hissettirir ve sezdirir. Değer, doğrudan bir kural ya da emir cümlesiyle değil, masalın içine yerleştirilmiş deneyim yoluyla kazandırılır. Bu da çocukta daha kalıcı bir öğrenme sağlar. Bu yönüyle masallar, yalnızca bireyin kişisel ahlakını değil, aynı zamanda içinde yaşadığı toplumun değer yargılarına dair bir farkındalık da oluşturur. Dolayısıyla masallar, toplumsal yapının devamlılığı açısından kültürel bir dengeleyici ve ahlaki bir rehber işlevi görür.

5. Masallar Empatiyi ve Anlayışı Geliştirir

Yücel Feyzioğlu'nun masallara yüklediği en anlamlı işlevlerden biri de onların empati kurma becerisi kazandıran metinler olmasıdır. Masallar, bireylerin yalnızca kendi yaşam dünyalarına değil, farklı halkların duygu, düşünce ve değer dünyalarına da temas etmelerini sağlar. Bu yönüyle, özellikle çok dilli ve çok kültürlü toplumlarda kültürlerarası hoşgörü, anlayış ve bir arada yaşama bilincinin gelişmesine önemli katkılar sunar.

Feyzioğlu'nun *Kardeş Masallar* adlı dizisi bu anlayışın somut bir ürünüdür. Türk, Kürt, Ermeni, Süryani ve Arap halklarına ait masalları bir araya getiren bu derleme; farklı kültürel kimliklerin benzer insani duygular etrafında nasıl birleştiğini ortaya koyar. Aynı temel değerleri —sevgi, adalet, dürüstlük, cesaret— farklı biçimlerde anlatan bu masallar, çocuklara “*Başka hayatlar da seninki kadar gerçek ve değerlidir.*” düşüncesini aşılar. Masalların bu yönü, özellikle ötekileştirme, ön yargı ve ayrımcılıkla mücadele açısından değerlidir. Çocuklar bir başka kültüre ait masalı dinlediklerinde, o halkın yaşam biçimine dair bir yabancılık ya da tehdit değil; anlayış ve yakınlık hissi geliştirirler. Bu da empati yetisinin erken yaşlarda gelişmesine katkı sunar. Ayrıca masallar, farklı dillere çevrilebildiği ve evrensel temalar içerdiği için kültürel sınırları

aşabilen anlatılardır. Bu evrensellik sayesinde masallar, toplumsal çatışmaların, kültürel kopuşların ve ötekileştirmenin panzehiri niteliğindedir. Barışçıl bir toplum yapısının inşasında, ortak anlatıların yeri son derece önemlidir. Feyzioğlu'nun masalları bu bilinçle ele alması, onun yalnızca bir masal yazarı ya da derleyici değil, aynı zamanda bir kültürlerarası diyalog savunucusu olduğunu da gösterir.

6. Masal Anlatıcılığı Bir Sanattır ve Yaşamalıdır

Yücel Feyzioğlu, masalların yalnızca yazılı metinler değil, sözlü gelenek ve anlatıcılık geleneğinin de ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgular. Masal anlatıcılığı, sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda duygu ve deneyimlerin paylaşıldığı bir sanat formunu ifade eder. Masalların sözlü olarak anlatılması ve bu anlatımın bir “sanat” olarak yaşatılması vurgusu, etnopedagojinin geleneksel ve toplumsal öğrenme biçimlerini desteklemesiyle birebir örtüşmektedir. Masalın doğru bir biçimde anlatılması, dinleyiciyi yalnızca hikâyeye dâhil etmekle kalmaz, aynı zamanda duygusal bir bağ kurma sürecine de girer. Feyzioğlu'na göre, bu gelenek, modern yaşamın hızla değişen dinamiklerinde yitirilmiş bir değer olsa da toplumsal bağların yeniden inşa edilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir.

Masalların sözlü anlatımı, insanların bir araya gelip paylaşılan duygusal deneyimlere katılması için bir fırsat sunar. Özellikle çocuklar, masal anlatıcılarıyla kurdukları güçlü duygusal bağlar sayesinde, empati, güven ve ilişki kurma gibi becerilerini de geliştirir. Masallar, hikâyeler üzerinden sözlü iletişim yoluyla duygu ve düşüncelerin aktarılmasını sağlar; bu, masalın sadece eğitsel değil, aynı zamanda sanatsal bir deneyim olmasını da mümkün kılar.

Feyzioğlu, masal anlatıcılığının bir kültür aktarımı ve pedagojik bir gereklilik olduğunu savunur. Masallar, sadece halkın yaşamını değil, bir toplumu oluşturan insanları, değerleri, ritüelleri, dilin inceliklerini ve hayata bakış açısını nesilden nesile aktaran bir köprü işlevi görür. Bu geleneğin yaşatılması, sadece kültürel mirası korumakla kalmaz, aynı zamanda zihinsel gelişim ve sosyal bağların güçlendirilmesi açısından da önemlidir. Masal anlatıcılığı, sadece bilgi değil, aynı zamanda duygu aktarımı da içerir. Anlatıcı, bir karakterin duygusal durumunu ve hikâyenin evrimini vurgularken, dinleyici de bu duyguları hissederek, böylece anlatılan masal canlı hâle gelir. Bu sanatsal yönüyle masal, geleneksel sanat biçimlerinden biri olarak kabul edilebilir. Zira masal anlatmak, bir bakıma hikâyeyi canlandırmak, karakterleri ruhuyla var etmek ve onların duygularını dinleyicinin ruhuna yansıtılabilmektir. Feyzioğlu'nun bu konudaki tutumu, masal anlatıcılığının sadece bir kültürel değer değil, aynı zamanda eğitimsel bir ihtiyaç olduğunu gösterir. Modern dünyanın hızla dijitalleşen, mekanikleşen ve sanallaşan yapısında, doğal ve yüz yüze etkileşim gerektiren bu geleneğin yaşatılması, toplumsal bağları yeniden kurmak ve bireysel duygusal zekâyı güçlendirmek için kritik bir rol oynar.

Sonuç

Yücel Feyzioğlu'nun *Masallar Bize Ne Anlatır?* adlı eseri, masalların yalnızca birer eğlence aracı olmanın ötesinde, kültürel hafızanın korunması, pedagojik gelişim ve toplumsal değerlerin aktarılması gibi derin işlevlere sahip olduğuna dair güçlü bir bakış açısı sunar. Feyzioğlu, masalların insan psikolojisi, ahlaki gelişim ve empati üzerine etkilerini incelerken, aynı zamanda bu anlatıların birleştirici, kültürlerarası anlayış geliştiren ve toplumsal bağları güçlendiren bir rol oynadığını vurgular. Farklı halkların masallarını bir araya getiren bu yaklaşım, çocuklara başka kültürleri tanıma, empati kurma ve bir arada yaşama bilinci kazandırma açısından etnopedagojik bir vizyondur. Masal anlatıcılığının bir sanat olarak yaşatılması gerektiğini savunarak, bu geleneğin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde duygu ve değer aktarımına olan katkılarını ortaya koyar. Bununla birlikte, Feyzioğlu, anlatıları kişisel gözlemler, deneyimler ve anlatıcı

olarak taşıdığı kültürel miras üzerinden sunmaktadır. Bu, kitabın edebi gücünü artırsa da bilimsel/akademik okurlar açısından metodolojik bir zayıflık olarak görülebilir. Bununla birlikte, bazı geleneksel masallar, çağdaş çocuk edebiyatı anlayışı açısından toplumsal cinsiyet rolleri, korku öğeleri ya da ataerkil normlar bakımından eleştiriye açık olabilecek unsurlar barındırabilir. Eserde bu tür içeriklere yönelik eleştirel bir süzgeç uygulanmamış olması, masalların pedagojik işlevine dair tek yönlü bir bakış sunma riskini doğurmaktadır. Ayrıca yazarın anlatımında deneyimsel ve anlatıcı kimliği ön planda tutulurken, bilimsel yöntem ve yaş gruplarına uygunluk gibi pedagojik ayrıntılara daha az yer verilmiştir. Tüm bu noktalar, kitabın değerini gölgelemeden, daha kapsamlı bir etnopedagojik çerçeveye ve çağdaş eğitim normlarına nasıl daha güçlü entegre edilebileceği yönünde yapıcı bir eleştiri olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, masallar yalnızca geçmişini anlatan değil, aynı zamanda günümüz çocuklarına, toplumlarına ve kültürel kimliklerine dair derinlemesine öğretiler sunan, yaşatılması gereken bir kültür ögesidir. Feyzioğlu'nun bu eseri, masalların gücünü hem pedagojik hem de kültürel bir perspektiften yeniden keşfetmek isteyenler için önemli bir kaynak oluşturur. Ayrıca etnopedagoji sadece eğitsel değil, toplumsal barışa hizmet eden bir anlayıştır. Feyzioğlu'nun çalışması bu yönüyle de güçlüdür. Masallar Bize Ne Anlatır?" adlı eser, etnopedagoji kavramının uygulamalı bir örneğidir. Masalları pedagojik, kültürel ve toplumsal birer öğrenme aracı olarak konumlandırarak, eğitimin yalnızca modern değil aynı zamanda yerli, kültürel ve köklü temellere dayanması gerektiğini gösterir.

Kaynakça / References:

- Arıcı, A.F. (2012). *Masalın Sesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arseven, T. (2005). Mesaj Açısından Çocuk Kitapları. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, S:104-105.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Sözcük Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Ciravoğlu, Ö. (1999). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Duran, M. (2019). *Tarık Dursun K.'nın çocuk hikâyelerinin atasözleri ve deyimler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Feyzioğlu, Yücel. (2019). *Masallar Bize Ne Anlatır?* Doğubatı Yayınları.
- Gedik, S. (2020). Masalların Eğitimsel İşlevleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 356-367.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. & Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Karatay, H. (2007). "Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.5(3), 463-475.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Sis, N. ve Gökçe, B. (2009). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde yansımalar ve kalıp sözler. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 1976-1989.

- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış- çocuk edebiyatı nedir ne değildir?* Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yıldırım-Bilgen, D. (2017). Çocuk edebiyatı alanındaki eserlerin söz varlığı öğelerine ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 145-171.
- Yıldız, F. E. ve Öztürk-Samur, A. (2018, Aralık). Türkiye’de çocuk edebiyatı alanında yapılan lisans üstü çalışmaların incelenmesi. *International Congress of Human Studies. Uluslararası İnsan Çalışmaları Kongresi’nde (6 Aralık 2018) sunulmuş bildiri*, Ankara.

Uluslararası Etnopedagoji Dergisi (UED), etnopedagoji alanına katkıda bulunmak için özgün makalelerinin yayınlandığı uluslararası, hakemli ve bilimsel bir dergidir. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Yılda iki sayı olarak Haziran ve Kasım aylarında yayınlanır. Kongre ve sempozyum gibi etkinlikler sonrasında özel sayılar çıkarılabilir.

UED, açık erişimli bir dergidir. UED, makale işlem ücreti (değerlendirme ücreti veya basım ücreti) ve makalelere erişim için abonelik ücreti talep etmemektedir.

Amaç ve Kapsam

Uluslararası Etnopedagoji Dergisi (UED), yüksek standartlarda bir eğitim platformu kurarak, etnopedagoji alanındaki araştırmacılar için; bir iletişim ağı oluşturmak, eğitim ve öğretim konusundaki tartışmaları özendirmek, dünya genelinde eğitim ve eğitim araştırmalarının kalitesini yükseltmek için yayın üretmeyi hedeflemiştir. Bu amaçla, etnopedagoji konusunda farkındalık yaratmak ve çocuk eğitimine yeni bir bakış kazandırmak için çaba gösterecektir. Böylece, binlerce yıllık çocuk yetiştirme tecrübesi, bilimsel bir yaklaşımla incelenerek ortaya konulan bilgilerin eğitim ve bilim çevrelerinin kullanımına sunulması amaçlanmaktadır.

UED'e Etnopedagoji alanı ile ilgili yazılan bilimsel makaleler kabul edilir.



<https://ethnopedagogy.com> | editor@ethnopedagogy.com