



## *Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*



## *The Journal of Limitless Education and Research*

*Mart 2024*  
*Cilt 9, Sayı 1*

*March 2024*  
*Volume 9, Issue 1*



## The Journal of Limitless Education and Research

March 2024, Volume 9, Issue 1

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Mart 2024, Cilt 9, Sayı 1

### **Sahibi**

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

### **Owner**

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

### **Editör**

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

### **Editor in Chief**

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

### **Editör Yardımcısı**

Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

### **Assistant Editor**

Assoc. Prof. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

### **Yazım ve Dil Editörü**

Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI  
Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL  
Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

### **Philologist**

Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI  
Assoc. Prof. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL  
Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

### **Yabancı Dil Editörü**

Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU  
Doç. Dr. Gülden TÜM  
Doç. Dr. Tanju DEVECİ

### **Foreign Language Specialist**

Assoc. Prof. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU  
Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM  
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ

### **İletişim**

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği  
06590 ANKARA – TÜRKİYE  
e-posta: editor@sead.com.tr  
sead@sead.com.tr

### **Contact**

Limitless Education and Research Association  
06590 ANKARA – TURKEY  
e-mail: editor@sead.com.tr  
sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research(J-LERA) is an international refereed journal published three times a year. The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER / INDEXED IN

 <b>H.W. Wilson</b>	 <b>EBSCO</b> INFORMATION SERVICES
 <b>OCLC WorldCat®</b>	 <b>Scientific Indexing Services</b>
 <b>Academic Resource Index Research</b>	 <b>JOURNALS DIRECTORY</b>
 <b>asos</b> academia social science index	 <b>CiteFactor</b> Academic Scientific Journals
 <b>Tei</b> Türkçe Eğitim ve Araştırma	 <b>OAJI</b> Open Academic Journals Index .net
 <b>DRJI</b> Doküman Araştırma ve Yayıncılık	 <b>INTERNATIONAL</b> Scientific Indexing
 <b>SOBIAD</b>	 <b>Cosmos</b>
 <b>Journal Seek</b>	 <b>OpenAIRE</b>
 <b>BASE</b>	 <b>ROAD</b> Research Online Access
 <b>idea online</b>	 <b>ESJI</b> Eurasian Scientific Journal Index www.ESJIndex.org
 <b>ROOTINDEXING</b>	 <b>GENERALIMPACTFACTOR</b>
 <b>Advances Science Index</b>	 <b>ADVANCES SCIENCE INDEX</b>

	<b>Editörler Kurulu (Editorial Board)</b>	
<b>Computer Education and Instructional Technology</b> Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI	Trakya Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
<b>Educational Sciences</b> Eğitim Bilimleri	Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL Doç. Dr. Gülenaz ŞELÇUK Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
<b>Science</b> Fen Eğitimi	Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
<b>Art Education</b> Güzel Sanatlar Eğitimi	Doç. Dr. Seçil KARTOPU	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara
<b>Lifelong Learning</b> Hayat Boyu Öğrenme	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK Doç. Dr. Tanju DEVECİ	Ankara Üniversitesi, Türkiye Portland State University, USA Antalya Bilim Üniversitesi, Türkiye
<b>Teaching Mathematics</b> Matematik Eğitimi	Prof. Dr. Erhan HACİÖMEROĞLU Prof. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ	Temple University, Japan Bartın Üniversitesi, Türkiye Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
<b>Pre-School Education</b> Okul Öncesi Eğitimi	Doç. Dr. Neslihan BAY Dr. Burcu ÇABUK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye Ankara Üniversitesi, Türkiye
<b>Primary Education</b> Sınıf Eğitimi	Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ Prof. Dr. Yalçın BAY Doç. Dr. Oğuzhan KURU Doç. Dr. Özlem BAŞ Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Anadolu Üniversitesi, Türkiye Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Ordu Üniversitesi, Türkiye
<b>Teaching Social Studies</b> Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doç. Dr. Cüneyit AKAR	Uşak Üniversitesi, Türkiye
<b>Teaching Turkish</b> Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Fatma KIRMIZI Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI Prof. Dr. Nevin AKKAYA Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
<b>Teaching Turkish to Foreigners</b> Yabancılara Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Apollinaria AVRUTİNA Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU Doç. Dr. Gülden TÜM Lecturer Dr. Feride HATİBOĞLU Lecturer Semahat RESMİ CRAHAY	St. Petersburg State University, Russia Okayama University, Japan Vilnius University, Lithuania Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan Tiran University, Albania Çukurova Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA PCVO Moderne Talen Gouverneur, Belgium
<b>Foreign Language Education</b> Yabancı Dil Eğitimi	Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN Prof. Dr. Işıl ULUÇAM-WEGMANN Prof. Dr. İ. Hakkı MİRİCİ Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN Assoc. Prof. Dr. Christina FREI Doç. Dr. Bengü AKSU ATAÇ Dr. Ulaş KAYAPINAR	Selçuk Üniversitesi, Türkiye Universität Duisburg-Essen, Germany Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye American University of the Middle East (AUM), Kuwait



*The Journal of Limitless Education and Research, Volume 9, Issue 1*

*Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 9, Sayı 1*

**Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)**

- Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ali YAKICI, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA, St. Petersburg State University, Russia  
Prof. Dr. Arif ÇOBAN, Konya Selçuk Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Bilge AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Demet GİRGIN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Erhan Selçuk HACIÖMEROĞLU, Temple University, Japan  
Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA  
Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Fatma KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA  
Prof. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye



*The Journal of Limitless Education and Research, Volume 9, Issue 1*

*Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 9, Sayı 1*

- 
- Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. İlze IVANOVA, University of Latvia, Latvia  
Prof. Dr. İsmail MİRİCİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Jack C RICHARDS, University of Sydney, Avustralia  
Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Liudmila LIASHCHOVA, Minsk State Linguistics University, Belarus  
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France  
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Merih Tekin BENDER, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Salim PİLAV, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Serdar TUNA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA, Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye  
Prof. Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Tahir KODAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye



*The Journal of Limitless Education and Research, Volume 9, Issue 1*

*Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 9, Sayı 1*

- 
- Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA.  
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA  
Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Umut SARAÇ, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA  
Prof. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI, Okayama University, JAPAN  
Prof. Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen, Deutschland  
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan  
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK  
Assoc. Prof. Dr. Christina FREI, University of Pennsylvania, USA  
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan  
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI, University of Exeter, UK  
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo  
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait  
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania  
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania  
Assoc. Prof. Dr. Spartak KADIU, Tiran University, Albania  
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Anıl ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Aysun Nüket ELÇİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Cüneyit AKAR, Uşak Üniversitesi, Türkiye



*The Journal of Limitless Education and Research, Volume 9, Issue 1*

*Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 9, Sayı 1*

- 
- Doç. Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Şahin ŞİMŞEK, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Tanju DEVECİ, Antalya Bilim Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye





*The Journal of Limitless Education and Research, Volume 9, Issue 1*

*Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 9, Sayı 1*

---

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Dr. Bağdagül MUSSA, University of Jordan, Jordan

Dr. Düriye GÖKÇEBAĞ, University of Cyprus, Language Centre, Kıbrıs

Dr. Erdost ÖZKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feride HATİBOĞLU, University of Pennsylvania, USA

Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nader AYİŞH, Khalifa University of Science and Technology, UAE



*The Journal of Limitless Education and Research, Volume 9, Issue 1*

*Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 9, Sayı 1*

---

**Bu Sayının Hakemleri (Referees of This Issue)**

Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDİU, Tiran University

Doç. Dr. Gökhan ILGAZ, Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. Görkem AVCI, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Perihan Tuğba ŞEKER, Uşak Üniversitesi

Doç. Dr. Selma ŞAHİN, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Banu DİKMEN ADA, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Can MIHCI, Trakya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi

Dr. Ulaş İLİC, Pamukkale Üniversitesi



*The Journal of Limitless Education and Research, Volume 9, Issue 1*

*Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 9, Sayı 1*

---

**Dear Readers,**

We are delighted to present you the March 2024 issue of the Journal of Limitless Education and Research.

The aim of our Journal, which has been continually published by the Limitless Education and Research Association (LERA) for 8 years since 2016, is to contribute scientifically to the field of education and research. To this end, theoretical and applied original studies are published for free and shared with readers at nationwide and worldwide.

The Limitless Journal of Education and Research is published in Turkish and English three times a year and indexed in EBSCO, Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List, which is accepted as a field index by the Higher Education Council (UAK in Turkish). Additionally, it is indexed in various national and international indexes such as ASOS, DRJI, ESJI, OAJI, ROAD, SIS, SOBİAD, Worldcat, and receives numerous citations. To the SOBİAD impact factor, our journal is in the top 90th among scientific journals in our country. Our initiatives and studies continue so as to let our journal be scanned in national and international indexes.

SEAD Journal, an internationally peer-reviewed journal, is published with scientific contributions of articles, research, and projects by academics, researchers, educators, and teachers from different countries. Our journal has been maintaining its publication for eight years without compromising its academic and scientific quality, delivering current and new studies to readers in the field.

In this issue of our journal, five scientific research and articles related to education are included. We would like to thank all the editors, authors, reviewers, and translators who contributed to the preparation and publication of this issue.

We extend our respect with the hope that our journal will contribute to scientists, researchers, educators, teachers, and students in the field.

LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH ASSOCIATION



*The Journal of Limitless Education and Research, Volume 9, Issue 1*

*Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 9, Sayı 1*

**Değerli Okuyucular,**

Sizlere Dergimizin Mart 2024 sayısını sunmaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) tarafından 2016 yılından bu yana 8 yıldır kesintisiz olarak yayınlanan Dergimizin amacı, eğitim ve araştırma alanına bilimsel yönden katkı sağlamaktır. Bu amaçla kuramsal ve uygulamalı özgün çalışmalar ücretsiz yayınlanmakta, ulusal ve uluslararası düzeydeki okuyucularla paylaşılmaktadır.

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç sayı olarak Türkçe ve İngilizce yayınlanmakta, ÜAK tarafından alan indeksi olarak kabul edilen EBSCO, Education Full Text (H. W. Wilson) Database Covarage List'te taranmaktadır. Ayrıca ASOS, DRJI, ESJI, OAJI, ROAD, SIS, SOBİAD, Worldcat gibi ulusal ve uluslararası çeşitli indekslerde taranmakta ve çok sayıda atıf almaktadır. SOBİAD etki faktörüne göre Dergimiz, ülkemizdeki bilimsel dergiler içinde ilk 90. sırada bulunmaktadır. Dergimizin ulusal ve uluslararası indekslerde taranabilmesi için girişimlerimiz ve çalışmalarımız devam etmektedir.

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), uluslararası hakemli bir dergi olmakta, farklı ülkelerdeki akademisyen, bilim insanı, araştırmacı, eğitimci ve öğretmen yazarların makale, araştırma, proje gibi bilimsel katkı ve destekleriyle yayınlanmaktadır. Akademik ve bilimsel kalitesinden ödün vermeden sekiz yıldır yayın hayatını sürdürmekte, güncel ve yeni çalışmalarını alandaki okuyuculara ulaştırmaktadır.

Dergimizin bu sayısında eğitimle ilgili beş bilimsel araştırma ve makaleye yer verilmiştir. Bu sayının hazırlanması ve yayınlanmasında emeği geçen bütün editör, yazar, hakem ve çevirmenlere teşekkür ediyoruz.

Dergimizin alandaki bilim insanı, araştırmacı, eğitimci, öğretmen ve öğrencilere katkılar getirmesi dileğiyle saygılar sunuyoruz.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERGİSİ

**TABLE OF CONTENTS**

**İÇİNDEKİLER**

**Article Type: Review**  
**Makale Türü: Derleme**

**Firdevs GÜNEŞ**

Inner Voice in Silent Reading and Speaking

Sessiz Okuma ve Konuşmada İç Sesi

**1 - 26**

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

**Seçil KARTOPU, Melike BAKAR FINDIKCI**

The Effects of Natural Disasters on Art Through the Eyes of Art Students

Sanat Öğrencilerinin Gözüyle Doğal Afetlerin Sanata Etkileri

**27 - 78**

**Ayşe Nur MAVİŞ ÇAĞLAR, Hafsa Şehadet FİLİZ**

Analysis of Postgraduate Theses on Environmental Literacy in Türkiye through Meta-Synthesis

Meta-Sentez Aracılığıyla Türkiye’de Çevre Okuryazarlığı Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi

**79 - 106**

**Döndü Neslihan BAY**

An Examination of Preschool Children's Play Skills and Independent Learning Behaviors in Türkiye

**107 - 127**

**Yalçın BAY, Sıla AKINCI**

Investigation into the Vocabulary and their Origin of the Poems in the 3<sup>rd</sup> Grade Turkish Textbooks and Workbooks

İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Şiirlerdeki Kelime Hazinesi ve Kökenlerinin İncelenmesi

**128 - 169**



The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 9, Issue 1, 1 - 26

<https://doi.org/10.29250/sead.1436684>

Received: 13.02.2024

Article Type: Review

Accepted: 07.03.2024

## Inner Voice in Silent Reading and Speaking

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Emeritus Professor, firdevs.gunes@gmail.com, 0000-0002-9449-8617

**Abstract:** Current research reveals that individuals use two languages: external language and internal language. The external language is a loud, noisy language that everyone can hear. The internal language is a silent, mysterious, personal language that merely the individual hears. This phenomenon, called inner language, inner voice or inner speech, is a mental activity seen in most people. This activity plays important roles in language and cognitive processes, helps the processes such as reading, writing, understanding, questioning, learning, thinking, controlling emotions, motivation, and so on. The inner voice emerges during silent reading and contributes significantly to understanding words, sentences, and text. Expert readers read and understand the words by hearing the small inner sound of the words in their brain. Controversy, internal speech is when an individual talks silently to himself. Inner speech is referred when planning daily tasks, making decisions, solving problems, and leading social and emotional issues. Nonetheless, research on the inner voice and inner speech, which are effective in the development of the individual, is yet insufficient. There is a need for clearer and more comprehensive research on the role and function of inner speech in processes such as reading, speaking, understanding, and thinking. It is recommended that this phenomenon, which exists in every individual, be handled scientifically and used to develop language and cognitive skills.

**Keywords:** Silent reading, Inner speech, Inner voice, Internal language.

## 1. Introduction

In daily life, when many individuals silently read, they often hear a voice in their mind or engage in self-talk. This phenomenon, known as inner speech or internal dialogue, accompanies mental processes. Similar to external language, silent reading, inner speech, writing, listening, visual reading, and comprehension play significant roles in cognitive processes. Additionally, it influences all mental operations and processes of individuals. It particularly directs processes such as thinking, decision-making, questioning, noticing, remembering, problem-solving, self-regulation, and future planning. It even assists in regulating emotions such as fear, anxiety, worry, and sadness; thus, it contributes to an individual's linguistic, cognitive, emotional, and social life. In short, a rich linguistic phenomenon lies behind this small voice.

Subsequently, what is inner speech, inner dialogue, or internal language? How does that little voice that sometimes leads people into deep thoughts, sometimes attempted to be silenced, emerge? To what purpose does this small voice, effective in our inner world and never be neglected for health, serve? Does everyone have this phenomenon? When or in what situations does it emerge? How exactly is it used and for what purposes? Does it contribute to anyone? How is inner speech or self-talk conducted? What happens when this small voice, which is a normal part of functioning, becomes obsessive and is felt as if controlled by others?

Research indicates that inner speech, inner dialogue, or internal language exists in any individual. It is considered as the mental state of a person who wants to act logically on a subject. Sometimes it accompanies making a conscious choice, sometimes thinking about specific events (Rapin, 2011). Current studies attribute significant mental roles to inner speech. This small voice heard by the individual is seen as a valuable tool for rapid memory, contributing to transitioning from one task to another, identifying and solving problems. It also helps regulate the individual's attention and behavior (Perrone-Bertolotti et al., 2016).

This article focuses on how inner speech emerges, and how it is applied in reading and speaking. It discusses its development and characteristics from infancy, and presents current research on the subject.

### 1.1. What is Inner Voice?

Various words and concepts are utilized in scientific literature to explain the phenomenon of inner voice. These include terms such as "internal language, inner voice, mind language, inner dialogue, silent speech, inner monologue, inner dialogue, imaginary speech,

endophasia, private speech, private voice, verbal thought, subvocal speech, auditory imagery" and so forth. These terms vary depending on fields and periods such as philosophy, literature, psychology, and so on. In this study the concept of inner language, inner voice, or inner speech is shed light on.

Researchers encounter difficulty in explaining the inner voice that individuals hear in daily life, during meetings, job interviews, or when contemplating a situation or event. Nevertheless, there are some definitions in the field, some of which are considered significant as follows:

- Hermans and Kempen (1993) consider inner speech as a brain phenomenon and define it as internal discourse to shape the individual (Rapin, 2011).

- According to Lucile Rapin (2011), the inner voice is a phenomenon shared by everyone, which we have no complete control over. We all talk to ourselves in our heads. We hear our own voice, and sometimes even the voices of people we know. When children are young, they talk to themselves out loud, and later internalize this speech. Thus, the inner voice emerges (Rapin, 2011).

- To H el ene Loevenbruck (2022), the phenomenon of inner speech is the act of individuals talking to themselves in their heads. It is a process similar to speaking aloud. This phenomenon contributes to processes such as thinking, decision-making, and mental development. It serves various purposes as communicating, thinking better, displaying different perspectives, examining decisions, evaluating the pros and cons of daily events, and recalling memories (Loevenbruck, 2022).

- Victor Rosenthal (2020) delivers the views on the inner voice: "The inner voice, valued by the ancients and ignored by moderns, is an intimate voice that calls me, talks to me, whispers to me, or shouts in my ear. This voice sometimes overwhelms me, sometimes comforts, and sometimes comments on what is happening. It accompanies me, provides conscious depth to my life, and offers a perspective on the course of the world. I maintain my social relationships by speaking with it. During conversation, it's not just the exchange of words. Purposes, methods and techniques, social postures, speech styles, and manners are also expressed" (Rosenthal, 2020).

As seen, inner voice is a mental activity experienced by most individuals. It is a silent, mysterious, personal voice only heard by the individual. It accompanies the individual



throughout life. Almost all individuals naturally use this inner mental voice. This small voice motivates, encourages, calms, comforts, and helps regulate emotions and thoughts. In some, it accompanies anxiety, fear, worry, great sorrow, and attention; in others, it accompanies dreams, emotional, lively, and cheerful situations; and in some, it accompanies prayers. It plays an important role in language and cognitive processes, aiding in reading, writing, comprehension, questioning, learning, memorization, multidimensional thinking, dilemma resolution, emotion regulation, decision-making, and motivation (Université du Québec, 2014).

In several people, the inner speaking that emerges with the effect of introspection, is used by the individual at different times. According to the research, the frequency of occurrence and use of inner voice varies from person to person. For instance, in a study conducted by Hurlburt and his colleagues, the frequency of occurrence ranged from 0% to 100% among individuals, with a general average of around 23%. This rate corresponds to nearly one-fourth of the time we are awake, excluding sleep (Heavey & Hurlburt, 2008). In other words, people hear, listen to, or engage in inner speaking about a quarter of the time in daily life (Hurlburt et al., 2013).

## **1.2. Historical Background**

Efforts to understand and define the inner voice heard in the mind began in ancient times and have been studied for many years. Initially addressed in the field of philosophy, philosophers such as Plato, Aristotle, T. Ribot, and V. Egger have been interested in the inner voice. These philosophers defined the inner voice as "silent and hidden words heard when an individual alone." In subsequent years, the inner voice became a subject of study in literature and human sciences. In literature, it is generally considered as a tool for inner observation, exploration, and reflection (Perrone-Bertolotti et al., 2016). Writers in literature such as F. Dostoyevsky, E. Dujardin, J. Joyce, V. Woolf, S. Beckett, and linguist G. Bergounioux have conducted studies on the inner voice (Bergounioux, 2001). Inner monologues have been presented in literary works, and monologues depicting the flow of speech and mental wanderings have been written. Readers have attempted to explore inner dialogues and different aspects of inner language by reading these monologues (Loevenbruck, 2022).

The psychological examination of the inner voice began in the 1990s. Following a study conducted by psychologists from Radboud University in the Netherlands, led by Hubert Hermans, it rapidly spread from 1993 onwards. Researchers in those years approached the inner voice as a brain phenomenon and defined it as internal discourse that shapes the individual

(Hermans & Kempen, 1993). Subsequently, psychologists, psycholinguists, and psychiatrists such as A. Binet, G. Saint-Paul, W. James, J. B. Watson, L. S. Vygotski, E. Sokolov, and R. T. Hurlburt became interested in the inner voice. Additionally, neuroscientists such as C. Frith, P. K. McGuire, C. Fernyhough, and J. Schooler attempted to explain the nature and functions of inner language using different methods and tools (Perrone-Bertolotti et al., 2016).

Currently, the inner voice becomes to the fore in mental processes such as development, planning, problem-solving, reflection, or self-awareness. Research indicates that inner language plays a central role not only in learning but also in communication with others, self-awareness, and mental functions. However, some studies also put forward the negative effects of inner speech. Malfunctioning of inner speech can lead to psychological problems. While inner voice is a phenomenon that everyone possesses, auditory hallucinations are observed in some individuals. In short, inner speech can sometimes lead to negative outcomes.

### **1.3. Characteristics of Inner Voice**

Inner voice is a process generated in the individual's mind. This phenomenon is referred to namely "inner dialogue, inner speech, covert speech" as a psychological reality. Some theorists explain that inner voice is developmental, meaning that very young children express everything that comes to their minds out loud. Psychologist Lev Vygotski (1985) states that this process begins around the age of three. This period marks the maturation of speech development and the beginning of distinguishing child language from thought (Perrone-Bertolotti et al., 2016; Vygotski, 1985). When observing a child playing alone, it is seen that they verbalize their thoughts out loud. They even share roles with their toys, converse with them, and talk to their imaginary friends. This vocal speech is later internalized and becomes inner speech. Thus, inner speech is gradually developed from early childhood onwards, and individuals begin to engage in self-talk (Rapin, 2011).

So, what is the function of inner voice? Inner voice heard in the mind enables clearer thinking. It serves as a mental tool for reasoning and thinking about the reality surrounding the individual. This aids complex mental processes as developing language skills, planning, problem-solving, and questioning. It also helps transition from one task to another. Positive dialogues individuals have with their inner voice contribute to self-awareness and psychological well-being. Additionally, it definitely affects social relationships and contributes to innovation. Inner speech also assists individuals in the field of music. Musicians produce musical compositions by hearing sounds, deeply feeling the meaning of lyrics. However, different situations are observed

in some musicians. For example, Beethoven began experiencing hearing problems from the age of 27 and gradually became completely deaf as he aged. It is very challenging for a musician to continue producing compositions after losing their hearing ability. How did Beethoven cope with such a challenge? Through his small inner voice, he produced works by imagining the sound of music notes in his mind. Despite his hearing impairment, he left his mark on unforgettable compositions (Hancock, 2005).

Are there individuals in society who do not have an inner voice by any chance? In reality, everyone possesses an inner voice, but some cannot engage in self-dialogue. The inability of an individual to engage in self-talk is referred to as "mental blindness." This condition arises from the individual's lack of internal interaction with processes such as imagining, visualizing events, and making mental designs. The absence of inner speech makes complex reasoning and planning difficult (Alderson-Day & Fernyhough, 2015). Therefore, it is recommended that individuals engage in communication and interaction with themselves through various mental processes.

Inner voice also has harmful aspects, which manifest as obsessive thoughts. Obsessive thoughts are a type of inner voice, but the anxiety aspect predominates, causing distress to the individual. These thoughts are seen as revolving around a problem rather than thinking. They are difficult to stop because obsessive thoughts are constantly triggered by stress and anxiety, which serve as painful stimuli to the individual. Suffering divides the individual's attention and leads to serious errors in brain function (Loevenbruck, 2022). It is necessary to stop or control these thoughts. Because these thoughts do not propel the individual forward; on the contrary, they lead to dwelling on the same problem. Therefore, attention should be paid to inner speech and obsessive thoughts.

## **2. Inner Voice During Reading**

When reading in a quiet room or library, we often hear a voice echoing in our minds. We also hear this voice while writing and thinking. That voice is our inner voice. During silent reading, it repeats the words being read in the mind. Many refer to this phenomenon as "silent reading" or "reading mentally." During silent reading, written letters are first perceived, then rapidly arranged correctly in the mental lexicon to match with stored words. Words are recognized as a series of letters, and then words are formed by arranging these letters. Afterwards, words are combined with their meanings to form sentences. In other words, various processes such as letter recognition, correct sequencing, word association with meaning, and sentence formation occur during silent reading. The inner voice is utilized during this process.

The presence of inner voice during silent reading was first investigated by French psychologist Egger in the 1880s. According to Egger (1881), readers express the words they read mentally while simultaneously listening to the words' sounds (Egger, 1881). This proposition has been extensively studied in experimental psychology over the years. Research eventually explained the existence of the inner voice and its emergence during silent reading. Researchers such as Alexander and Nygaard (2008) even suggested that silent reading is influenced by the reader's pronunciation, speech rate, and the author of the text (Alexander & Nygaard, 2008). Subsequently, it was proposed that silent and oral reading are interconnected, and the mental processes, internalization of reading, and brain images during reading began to be investigated. These studies revealed that the mental processes during oral and silent reading are different (Derbala, 2014). Some of the research on silent reading is given below.

French researchers investigated the inner voice perceived like real external sounds during silent reading. A team led by Jean-Philippe Lachaux from the Lyon Neuroscience Research Center and Grenoble University Hospital studied living adults with severe epilepsy who had electrodes implanted in their brains as part of their treatments and medical monitoring. Without giving specific instructions to the adults, they asked them to silently read a scrolling text on a screen. They discovered that the brain's region analyzing external sounds became active during silent reading and emitted a "verbal thinking" signal. The brain produces sounds for each word during silent reading. Jean-Philippe Lachaux explains this abstract phenomenon as follows: "This situation arises from the lifelong automaticity of the relationship between sounds and words learned during speech and oral reading since childhood. This relationship increases the connections between the brain regions spontaneously activated during silent reading, eventually leading to the perception of an inner voice" (Perrone-Bertolotti et al., 2012). Despite these research efforts, the origin of the inner voice and how it is perceived by the brain still remains mysterious.

Psychology researchers, Suzanne Prior and Katherine Welling from the University of Fredericton in Canada, through a series of studies, elucidated that silent reading does not develop after oral reading, nor is it its continuation. Students learn oral reading before transitioning to silent reading, constantly reading aloud, reading for others, and finally transitioning to silent reading. The transition to silent reading occurs only after reading skills have been well developed, oral reading has been automated, and reading has been internalized, which typically happens about three or four years after reading skills have been fully developed.

Skilled readers expand their range of vision, make predictions, and read faster by predicting and skipping some words (Hancock, 2005; Prior & Welling, 2001).

London Neurology Institute researcher, Cathy Price, conducted a comparative study on brain processes during oral and silent reading in 2000. According to her, brain imaging studies reveal that the processes in the brain during oral and silent reading are different. Conversely, the processes in the brain during loud reading and listening to a read text aloud are the same. According to the research, silent reading is in no way a simple copy or continuation of oral reading. Silent reading is conducted in a unique way within the mind (Hancock, 2005; Price, 2000).

According to Johannes Ziegler (2005), a cognitive psychology researcher at Provence University, the visual form of words plays a key role during silent reading. The reader's knowledge of sound directly influences the reading process. Expert readers constantly hear the small sound of words in their minds. During silent reading, letters are automatically converted into sounds, creating a small sound or inner voice in the brain similar to when the letters were read aloud previously. By analyzing the visual music or sound of words, meanings are combined to reach the meaning of the word. The inner voice in silent reading influences the entire reading process and plays a central role (Ziegler & Goswami, 2005).

According to Semenovitch Vygotski (1934, as cited in Derbala, 2014), all mental activities have a social structure before internalization. According to Vygotski, children learn to speak with others before speaking with themselves and internalizing language. The process of internalizing language occurs as a result of numerous active and effective learning experiences. This phenomenon is similarly observed during the internalization of reading, transitioning from sounds to letters (Derbala, 2014).

According to Haug (2009), the transition from oral to silent reading is a myth. Detailed examination of the reading process, general learning of the text, and development of new mental skills are required for silent reading. Haug explains that the claim that silent reading evolved from oral reading is a myth and has weak historical evidence (Haug, 2009).

Laurence Paire-Ficout (2003), a cognitive psychology researcher at Lyon, scrutinized various research, discoveries, and findings related to the inner voice during silent reading conducted by experts in the laboratory. Paire-Ficout accentuates that transitioning from sounds to letters during silent reading is very challenging, especially processing words like pictures, which is not easy for students. This situation needs to be taught well to students with hearing impairments and dyslexia (Paire-Ficout et al., 2003).

As observed, contemporary research signposts that silent reading and oral reading are different and not continuations of each other. Brain imaging studies reveal that the processes in the brain during oral and silent reading are different. Silent reading develops as oral reading skills progress, become automated, and internalized over three to four years. The inner voice stands out and plays a central role during silent reading. Letters are automatically converted into sounds during silent reading, creating a sound in the brain similar to when the letters were read aloud previously. Then, the meaning is combined with visual analysis of the word to understand it. Thus, the inner voice facilitates understanding words, sentences, and the text as a whole. Expert readers read and understand words by hearing the small inner voice in their minds. Therefore, children should be taught to read aloud from an early age (Hancock, 2005). Over time, they should internalize oral reading and transition to silent reading.

### **3. Inner Speech**

Inner speech refers to an individual silently talking to themselves. In this form of speech, daily tasks are planned, important decisions are made, and reminders like "Don't forget your keys when leaving the house" are given. But how do these processes occur? According to some experts, inner speech is a shortened version of speaking aloud. Is this explanation accurate? Is there actually a connection between inner speech and speaking aloud? The first detailed theoretical explanation on this matter dates back to Behaviorist theorists. Watson, in 1913, established a relationship between inner speech and thought, explaining that inner speech is a weakened form of speaking aloud. He defined inner speech as weak, small, abbreviated, short-term, and economical speech (Watson, 1913, 1919).

Subsequent years witnessed numerous studies on inner speech. These studies addressed the physiological characteristics of inner speech compared to speaking aloud, including respiratory and laryngeal movements, as well as brain activity. Research results indicate relationships between inner speech and speaking aloud. Both forms of speech exhibit similar physiological characteristics, fluency, speed, respiratory, and laryngeal movements. In brain research, the same basic language areas are activated during both inner speech and speaking aloud. Therefore, inner speech and speaking aloud seem to be parts of the same continuity. However, researchers explain that there are differences in brain activity between speaking aloud and inner speech. Recent studies even suggest that pre-verbal inner speech occurs in infants (Perrone-Bertolotti et al., 2014). These findings suggest that the connections

between inner speech and speaking aloud are entirely unclear. Research and debates on this topic are ongoing.

Some studies focus on types of inner speech and investigate them. The first study on this topic was conducted by Soviet psychologist Alexander Luria (1966). Based on a series of studies and observations, psychologist Luria explained that there are two types of inner speech: intentional and unintentional or spontaneous inner speech. Contemporary research indicates that there are three types of inner speech in individuals. These are purposeful, exploratory, and spontaneously occurring inner speeches, each of which activates different brain networks, but it is still not fully understood when each type occurs (Loevenbruck, 2022; Perrone-Bertolotti et al., 2016; Rapin, 2011).

**Intentional Speech:** It is a form of inner speech directed towards a specific purpose and voluntarily initiated. For example, it involves planning daily tasks or chores, making a shopping list, organizing thoughts, memorizing information or phrases, or trying to remember a phone number. In this type of mental activity, emphasis is generally placed on basic thoughts and tasks, and complete sentences are used during speech (Rapin, 2011).

**Exploratory Speech:** This form of inner speech emerges unexpectedly and spontaneously during mental focus. It begins when attention shifts or diminishes slightly during a task, leading to mental wandering. The individual moves away from the focal point and unintentionally shifts attention to another subject. In such circumstances, the individual starts making connections between topics or events, engaging in comparisons, and noticing certain details that were previously overlooked. It results in highly creative and productive speech, as individuals explore paths, methods, and situations they hadn't considered before. This phenomenon, as described by Bergounioux (2001), is spontaneous, unintentional, sudden, and temporary. The process of mental wandering is not always language-related and can sometimes involve visual, tactile, and olfactory images (Bergounioux, 2001). Even in this less intentional form of inner speech, complete sentences are used.

**Spontaneous Speech:** *This is an unintentional form of inner speech, also referred to as involuntary speech. It is somewhat more unstructured compared to other forms. For example, thoughts that come and go while falling asleep or internal dialogues during periods of relaxation fall into this category. This type of inner speech often gets interrupted frequently, and different brain networks are activated during speech (Rapin, 2011). Instead of complete sentences, this form of inner speech relies on fragments or short words. Since we are the only ones who hear*

*these conversations, there is no need to bother with complete sentences. For example, instead of saying "I need to buy bread," one might simply use the word "bread" as an internal reminder (Loevenbruck, 2022; Perrone-Bertolotti et al., 2016).*

Inner speech, a positive and beneficial phenomenon, can become harmful in some cases and hinder qualitative thinking. According to H el ene L evenbruck (2022), when inner speech becomes excessively negative and cyclical, there is a risk of losing oneself in it (i.e., an hour, two hours or even a couple of days). Negative and dark thoughts may become "unstoppable". This condition is often considered a warning sign of more serious conditions such as anxiety or depression. Another harmful aspect of inner speech is hallucinations. Research suggests that individuals who perceive external voices may no longer recognize their own inner speech. If the words spoken during inner speech are gentle, there is no cause for concern. However, when the perceived voices are disturbing, the individual is recommended to seek support from the experts.

#### **4. Conclusion and Suggestions**

Language serves as a crucial tool for conveying thoughts, knowledge, emotions, and ideas to the others. It also facilitates self-expression, interaction, learning, imagination, exploration, and the development of cognitive skills. We use external language for communicating with others and speaking, and internal language for conversing with ourselves and thinking. Internal language governs all mental processes and functions, and is as important as external language for individual development.

For the past fifty years, numerous studies have been conducted on internal language, yielding significant findings. These studies are primarily carried out in the fields of psychology, psycholinguistics, psychiatry, and cognitive neuroscience. Experimental research has provided fundamental insights into the nature and function of internal language. Research results reveal that inner speech, inner talk, or internal language exists in every individual. These contribute to mental processes such as development, planning, problem-solving, inquiry, and self-awareness. Internal language plays a central role in cognitive processes such as learning, thinking, understanding, predicting, and reasoning, facilitating continuous learning and self-improvement.

Internal voice serves as an important tool in silent reading. During silent reading, inner speech accompanies processes of word recognition, comprehension, and reflection. Letters are automatically converted into sounds, arranged into words, and written words on paper generate



a sound in the brain similar to oral reading. Then, the visual form of the word is combined with its meaning to understand the word. Individuals understand words, sentences, and texts by hearing their inner voice. Therefore, inner speech is crucial in silent reading. On the other hand, brain imaging studies reveal that brain activities differ during oral and silent reading. Silent reading develops as a result of the progression, automatization, and internalization of oral reading skills over three to four years. It is recommended that children be taught oral reading from an early age, followed by a transition to silent reading after sufficient development of oral reading skills.

Similar situations are observed in inner speech as well. Inner speech refers to an individual's silent conversation with oneself. According to some experts, inner speech is a condensed form of speaking aloud and is described as weak, small, abbreviated, and short-term speech. Brain research indicates that brain activities during inner speech and speaking aloud differ. It is suggested that the connection between the two forms of speech is not clear, and research and discussions on this topic are ongoing. Additionally, it is noted that there are three types of inner speech in individuals: intentional, exploratory, and spontaneous. Each of these conversations activates different brain networks, but it is still not fully understood when each type occurs.

In conclusion, there is a need for more comprehensive research on inner speech in silent reading and speaking. It is essential to thoroughly investigate topics such as the function of inner speech in processes like reading, writing, speaking, visual reading, understanding, and thinking, as well as how it is developed and utilized. Properly addressing this phenomenon, which exists in every individual, is recommended taking into account within scientific principles and utilizing effectively in language and cognitive skills development.

#### **CONFLICT OF INTEREST STATEMENT**

The author declares that there is no conflict of interest in this study.

#### **RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT**

The author declares that research and publication ethics are followed in this study.

#### **AUTHOR LIABILITY STATEMENT**

The author declares that she has done every step of this work herself.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi  
Cilt 9, Sayı 1, 1 - 26

<https://doi.org/10.29250/sead.1436684>

Gönderilme Tarihi: 13.02.2024

Makale Türü: Derleme

Kabul Tarihi: 07.03.2024

## Sessiz Okuma ve Konuşmada İç Sesi

**Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ**, Emekli Öğretim Üyesi, firdevs.gunes@gmail.com, 0000-0002-9449-8617

**Özet:** Günümüz araştırmaları bireylerin dış dil ve iç dil olmak üzere iki dil kullandığını göstermektedir. Dış dil sesli, gürültülü ve herkesin duyduğu bir dildir. İç dil, sessiz, gizemli, kişiye özel ve sadece kişinin duyduğu bir dildir. İç dil, iç sesi ya da iç konuşma denilen bu olgu çoğu insanda görülen zihinsel bir etkinliktir. Bu etkinlik dil ve zihinsel işlemlerde önemli roller oynamakta, okuma, yazma, anlama, sorgulama, öğrenme, düşünme, duyguları kontrol etme, güdüleme vb. süreçlere yardım etmektedir. İç sesi, sessiz okuma sırasında ortaya çıkmakta, kelimeleri, cümleleri ve metni anlamaya önemli katkılar sağlamaktadır. Uzman okuyucular kelimelerin küçük iç sesini beyinde duyarak okumakta ve anlamaktadır. İç konuşma ise bireyin kendi kendine içinden sessizce konuşmasıdır. Günlük işleri planlanma, karar alma, sorun çözme, sosyal ve duygusal konulara yön verme sırasında iç konuşmaya başvurulmaktadır. Ancak bireyin gelişiminde etkili olan iç sesi ve iç konuşmaya ilişkin araştırmalar henüz yeterli değildir. İç sesinin okuma, konuşma, anlama, düşünme gibi süreçlerde rolü ve işlevine yönelik daha net ve kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Her bireyde var olan bu olgunun bilimsel yönden ele alınması, dil ve zihinsel becerileri geliştirmede kullanılması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Sessiz okuma, iç konuşma, iç sesi, iç dil.

## 1. Giriş

Günlük yaşamda çoğu birey sessiz okurken zihninde bir ses duymakta, bazen de kendi kendine içinden konuşmaktadır. İç sesi, iç konuşma ya da iç dil denilen bu olgu, zihinde yapılan işlemlere eşlik etmektedir. Tıpkı dış dil gibi sessiz okuma, iç konuşma, yazma, dinleme, görsel okuma ve anlama sürecinde önemli roller oynamaktadır. Bunun yanı sıra bireyin bütün zihinsel işlem ve süreçlerinde etkili olmaktadır. Özellikle düşünme, karar verme, sorgulama, fark etme, hatırlama, problem çözme, öz düzenleme, geleceği planlama gibi süreçlere yön vermektedir. Hatta bireyin korku, endişe, kaygı, üzüntü gibi duygularını düzenlemeye yardım etmektedir. Böylece bireyin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal yaşamına katkı sağlamaktadır. Kısaca bu küçük sesin arkasında zengin bir dil olgusu yatmaktadır.

Peki, iç sesi, iç konuşma ya da iç dil nedir? İnsanları bazen derin düşüncelere sevk eden, bazen susturulmaya çalışılan o küçük ses nasıl ortaya çıkmaktadır? İç dünyamızda etkili olan, sağlık için ihmal edilmemesi gereken bu küçük ses ne işe yaramaktadır? Bu olgu herkeste var mıdır? Ne zaman veya hangi durumlarda ortaya çıkmaktadır? Tam olarak nasıl ve ne için kullanılmaktadır? Herkese katkı sağlamakta mıdır? İç konuşma veya kendi kendine konuşma nasıl yapılmaktadır? Bu küçük ses normal işleyişten çıkıp takıntılı hale geldiğinde, başkaları tarafından kontrol ediliyormuş gibi hissedildiğinde neler olmaktadır?

Araştırmalar iç sesi, iç konuşma ya da iç dilin her bireyde olduğunu göstermektedir. Bir konuda mantıklı hareket etmek isteyen kişinin zihinsel durumu olarak değerlendirilmektedir. Bazen bilinçli bir seçim yapmaya, bazen de belirli olaylar hakkında düşünmeye eşlik etmektedir (Rapin, 2011). Günümüz araştırmaları iç konuşmaya önemli zihinsel roller yüklemektedir. Bireyin duyduğu bu küçük ses, hızlı bellek için değerli bir araç olarak görülmekte, bir görevden diğerine geçmeye, sorunları saptama ve çözmeye katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda bireyin dikkatini ve davranışlarını düzenlemeye yardım etmektedir (Perrone-Bertolotti vd., 2016).

Bu makalede iç dilin nasıl ortaya çıktığı, okuma ve konuşmada nasıl uygulandığı üzerinde durulmaktadır. Bebeklikten itibaren nasıl geliştiği ve özellikleri ele alınmakta, konuyla ilgili güncel araştırmalara yer verilmektedir.

### 1.1. İç Sesi Nedir?

Bilimsel kaynaklarda iç ses olgusunu açıklamak için birbirinden farklı kelime ve kavramlar kullanılmaktadır. Bunlar “iç dil, iç sesi, zihin dili, iç konuşma, sessiz konuşma, iç monolog, iç diyalog, hayali konuşma, endofazi, özel konuşma, özel ses, sözel düşünce, ses altı konuşma, içitsel

imgeler” gibi sıralanmaktadır. Bunlar felsefe, edebiyat, psikoloji gibi alanlara ve dönemlere göre değişmektedir. Bu çalışmada iç dili, iç sesi ya da iç konuşma kavramı ele alınmaktadır.

Araştırmacılar, bireyin günlük yaşamda, toplantılarda, iş görüşmelerinde, bir durum ya da olayı düşünme sırasında duyduğu iç sesini açıklamakta zorluk çekmektedir. Buna rağmen alanda bazı tanımlar bulunmaktadır. Bunlardan önemli görülenler aşağıda verilmektedir.

- Hermans ve Kempen (1993), iç sesini beyin olgusu olarak ele almakta ve insanı şekillendiren içsel söylem olarak tanımlamaktadır.

- Lucile Rapin’ e (2011) göre iç sesi, herkeste ortak olan ve üzerinde tam kontrol sahibi olmadığımız bir olgudur. Hepimiz kafamızın içinde kendimizle konuşuruz. Kendi sesimizi, hatta bazen tanıdığımız insanların sesini bile duyarız. Çocuklar küçükken kendi kendilerine yüksek sesle konuşur, daha sonra bu konuşmayı içselleştirirler. Böylece iç sesi ortaya çıkar (Rapin, 2011).

- Hélène Loevenbruck’a (2022) göre, iç sesi olgusu kafanın içinde kişinin kendi kendine konuşma eylemidir. Yüksek sesle konuşmaya benzeyen bir işlemdir. Bu olgu düşünme, karar verme, zihinsel gelişim gibi süreçlere katkı sağlamaktadır. İletişim kurmak, daha iyi düşünmek, farklı duruşlar sergilemek, alınan kararları incelemek, günlük olayların artı ve eksilerini değerlendirmek, ayrıca anıları hatırlamak gibi çeşitli amaçlara hizmet etmektedir (Loevenbruck, 2022).

- Victor Rosenthal (2020) iç sesi hakkında şu görüşlere yer vermektedir. *“Eskilerin değer verdiği, modernlerin görmezden geldiği iç sesi, beni çağıran, benimle konuşan, bana fısıldayan ya da kulağıma bağırarak samimi bir sestir. Bu ses beni bazen bunaltıyor, bazen rahatlatıyor, bazen de olup bitenler hakkında yorum yapıyor. O bana arkadaşlık ediyor, yaşantıma bilinçli bir derinlik sağlıyor ve dünyanın gidişatı hakkında bakış açısı kazandırıyor. Onunla konuşarak kendimle sosyal ilişkilerimi sürdürüyorum. Konuşma sırasında sadece kelimeleri değil tokuş edilmiyor. Aynı zamanda amaçlar, yöntem ve teknikler, sosyal duruş, konuşma biçim ve şekilleri de ortaya konuluyor”* (Rosenthal, 2020).

Görüldüğü gibi iç sesi çoğu insanda görülen zihinsel bir etkinliktir. Sessiz, gizemli, kişiyi özel ve sadece kişinin duyduğu bir sestir. Bireye hayat boyu eşlik etmekte ve onunla birlikte yaşamaktadır. Neredeyse tüm bireyler kendiliğinden ortaya çıkan bu zihinsel iç sesini kullanmaktadır. Bu küçük ses bireyi güdülemekte, cesaretlendirmekte, sakinleştirmekte, teselli etmekte, duygu ve düşüncelerini düzenlemeye yardım etmektedir. İç sesi bazılarında endişe, korku, tasa, büyük acı ve dikkate, bazılarında hayallere, duygusal, canlı ve neşeli durumlara,

bazılarında ise dualara eşlik etmektedir. Dil ve zihinsel işlemlerde önemli bir rol oynamakta, okuma, yazma, anlama, sorgulama, öğrenme, ezberleme, çok yönlü düşünme, ikilemleri çözme, duyguları kontrol etme, karar alma ve güdülemeye yardımcı olmaktadır (Université du Québec, 2014).

Çoğu kişide iç gözlemin etkisiyle ortaya çıkan iç sesi, birey tarafından farklı sürelerde kullanılmaktadır. Araştırmalara göre iç sesinin ortaya çıkma ve kullanılma sıklığı kişiye göre değişmektedir. Örneğin Hurlburt ve meslektaşları tarafından yapılan bir araştırmada bireylerde ortaya çıkma sıklığı %0 ila 100 arasında değişmekte, ancak genel ortalama % 23 civarında olmaktadır. Bu oran neredeyse uyku hariç uyanık olduğumuz sürenin dörtte birine karşılık gelmektedir (Heavey & Hurlburt, 2008). Bir başka ifadeyle günlük yaşamın dörtte birinde insanlar iç sesini duymakta, dinlemekte veya iç konuşma yapmaktadır (Hurlburt vd., 2013).

### 1.2. Tarihsel Süreç

Zihinde duyulan iç sesini anlama ve tanımlama çabaları çok eski çağlarda başlamış ve uzun yıllar çalışılmıştır. Önce felsefe alanında ele alınmış, Platon, Aristoteles, T. Ribot, V. Egger gibi filozoflar iç sesiyle ilgilenmişlerdir. Bu filozoflar iç sesini “Yalnızken duyulan içsel, sessiz ve gizli kelimeler” olarak tanımlamışlardır. Daha sonraki yıllarda iç sesi edebiyat ve insan bilimlerinin çalışma konusu olmuştur. Edebiyatta genellikle iç gözlem, keşif ve yansıma aracı olarak ele alınmıştır (Perrone-Bertolotti vd., 2016). Edebiyat alanında F. Dostoyevski, E. Dujardin, J. Joyce, V. Woolf, S. Beckett gibi yazarlar ile dilbilimci G. Bergounioux iç sesi konusunda çalışmalar yapmıştır (Bergounioux, 2001). Edebi eserlerde iç monolog olarak verilmiş, konuşma akışını ve zihinsel gezintileri tasvir eden, sergileyen monologlar yazılmıştır. Okuyucular bu monologları okuyarak iç konuşmaları ve iç dilin farklı yönlerini keşfetmeye çalışmışlardır (Loevenbruck, 2022).

İç sesinin psikolojik yönden incelenmesi 1990’lu yıllarda başlamıştır. Hollanda Radboud Üniversitesi psikologlarından Hubert Hermans tarafından yapılan bir araştırma sonrası 1993 yılından itibaren hızla yayılmaya başlamıştır. Araştırmacılar o yıllarda iç sesini beyin olgusu olarak ele almış ve insanı şekillendiren içsel söylem olarak tanımlamıştır (Hermans & Kempen, 1993). Sonraları A. Binet, G. Saint-Paul, W. James, J. B. Watson, L. S. Vygotski, E. Sokolov, R. T. Hurlburt gibi psikologlar, psikodilbilimciler ve psikiyatristler iç sesiyle ilgilenmişlerdir. Ayrıca nörologlar, C. Frith, P. K. McGuire, C. Fernyhough, J. Schooler gibi sinir bilimciler farklı yöntem ve araçlarla iç dilin doğası ve işlevlerini açıklamaya çalışmışlardır (Perrone-Bertolotti vd., 2016).

Günümüzde iç sesi, zihinsel süreçleri geliştirme, planlama, problem çözme, yansıma veya kendini tanıma gibi işlemlerde öne çıkmaktadır. Araştırmalar iç dilin sadece öğrenmede

değil, başkalarıyla iletişim kurma, kendini tanıma ve zihinsel işlevlerde de merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Öte yandan bazı araştırmalarda ise iç dilin olumsuz etkileri dile getirilmektedir. İç dilin hatalı çalışması psikolojik sorunları ortaya çıkarmaktadır. İç sesi herkesin sahip olduğu bir olgu olmasına rağmen bazı bireylerde işitsel halüsinasyonlar da görülmektedir. Kısaca iç sesi bazen olumsuz durumlara da neden olabilmektedir.

### 1.3. İç Sesinin Özellikleri

İç sesi bireyin zihninde üretilen bir işlemdir. Bu durum psikolojik bir gerçeklik olarak "iç diyalog, iç konuşma, gizli konuşma" gibi isimlerle adlandırılmaktadır. Bazı teorisyenler, iç konuşmanın gelişimsel olduğuna, yani çok küçük yaştaki çocukların akıllarına gelen her şeyi yüksek sesle ifade ettiklerini açıklamaktadır. Psikolog Lev Vygotski (1985) bu işlemin ortalama 3 yaşlarında başladığını belirtmektedir. Bu dönem konuşma gelişimi olgunlaşmaya ve çocuk dili düşünceden ayırmaya başlamaktadır (Perrone-Bertolotti vd., 2016; Vygotski, 1985). Tek başına oyun oynayan bir çocuk gözlemlendiğinde, onun zihninden geçen düşünceleri yüksek sesle anlattığı görülmektedir. Hatta çocuk oyuncaklarıyla rol paylaşmakta, onlarla sohbet etmekte, hayali arkadaşlarıyla konuşmaktadır. Bu sesli konuşma daha sonraki yıllarda içselleştirilmekte ve iç sesi haline dönüşmektedir. Böylece iç sesi, erken çocukluktan itibaren yavaş yavaş geliştirilmektedir. Giderek birey kendi kendisiyle içten konuşmaya başlamaktadır (Rapin, 2011).

Peki, iç ses ne işe yaramaktadır? Kafanın içinde duyulan iç sesi daha net düşünmeyi sağlamaktadır. Bireyi çevreleyen gerçeklik üzerinde akıl yürütmek ve düşünmek için zihinsel bir araç olmaktadır. Bu durum dil becerilerini geliştirme, planlama, problem çözme, sorgulama gibi karmaşık zihinsel süreçleri geliştirmektedir. Aynı zamanda bir görevden diğerine geçmeye yardım etmektedir. Bireyin iç sesiyle kendi kendine yaptığı olumlu tartışmalar, öz farkındalık ve psikolojik sağlığına yardım etmektedir. Ayrıca sosyal ilişkileri olumlu yönde etkilemektedir. Yeni üretimler yapmaya katkı sağlamaktadır. İç sesi müzik alanında da bireye yardım etmektedir. Müzisyenler sesleri işiterek, sözlerin anlamını derinden hissederek müzik eserleri üretmektedir. Ancak bazı müzisyenlerde farklı durumlar görülmektedir. Örneğin Beethoven 27 yaşından itibaren işitme sorunları yaşamaya başlamış ve ileri yaşlara doğru tamamen sağır olmuştur. Bir müzisyenin duyma yetisini kaybettikten sonra eser üretmeye devam etmesi çok zordur. Beethoven böyle bir engelle nasıl başa çıkmıştır? Küçük iç sesi sayesinde, ona zihninde müziği söyleyen notaların sesi sayesinde eserler üretmiştir. Duyma engelini rağmen en unutulmaz bestelere imza atmıştır (Hancock, 2005).

Toplumda acaba iç sesine sahip olmayan kişiler var mıdır? Gerçekte iç sesi herkeste bulunmakta ancak bazıları kendi kendisiyle iç diyalog kuramamaktadır. Kişinin iç konuşma yapmamasına “zihinsel körlük” denilmektedir. Bu durum bireyin hayal kurma, olayları zihinde canlandırma, zihinsel tasarımlar yapma gibi işlemlerle kendisiyle iç etkileşime girmemesinden kaynaklanmaktadır. İçsel söylemin yokluğu karmaşık akıl yürütme ve planlama işlemini zorlaştırmaktadır (Alderson-Day & Fernyhough, 2015). Bu nedenle bireyin çeşitli zihinsel işlemlerle kendi kendisiyle iletişim ve etkileşime girmesi önerilmektedir.

İç sesin zararlı yönü de bulunmaktadır. Bunlar takıntılı düşünceler olarak ortaya çıkmaktadır. Takıntılı düşünceler bir çeşit iç sesi olmakta ancak kaygı yönü ağır bastığından bireyi rahatsız etmektedir. Bunlar düşünmek değil, bir problemin etrafında dönüp durmak, şeklinde görülmektedir. Durdurulması zordur. Çünkü takıntılı düşünceler, stres ve kaygıyla, bireye acı veren bir uyarıcı ile sürekli tetiklenmektedir. Acı çekmek bireyin dikkatini bölmekte ve beyin işleyişinde ciddi hatalara neden olmaktadır (Loevenbruck, 2022). Bunları durdurabilmek veya kontrol altına alabilmek gerekmektedir. Çünkü bu düşünceler bireyi ileriye taşımamakta, tam tersine aynı sorunun etrafında dönüp durmasını getirmektedir. Bunun için iç sesine ve takıntılı düşüncelere dikkat edilmelidir.

## 2. Okumada İç Sesi

Sessiz bir oda ya da kütüphanede kitap okurken kafamızın içinde bir sesin yankılandığını duyarız. Bu sesi yazı yazarken ve düşünürken de duyarız. O bizim iç sesimizdir. Sessiz okuma sırasında okunan kelimeleri zihinde tekrar etmektedir. Çoğu kişi bu olguya “zihinden okuma” demektedir. Sessiz okurken önce yazılı harfler algılanmakta, zihinsel sözlüğe depolanan kelimelerle eşleştirmek için çok hızlı bir şekilde doğru olarak sıraya konulmaktadır. Kelimeler bütün olarak değil, bir dizi harf olarak tanınmakta, harfler dizilerek kelime oluşturulmaktadır. Daha sonra kelimeler anlamıyla birleştirilmektedir. Bir başka ifadeyle sessiz okuma sırasında harfleri tanıma, doğru sıralama, kelimeleri anlamıyla birleştirme, cümle oluşturma gibi farklı düzeyde işlemler yapılmaktadır. Bu süreçte iç sesinden yararlanılmaktadır.

Sessiz okumada iç sesinin varlığı ilk kez 1880’li yıllarda Fransız psikolog Egger tarafından araştırılmıştır. Egger’e (1881) göre okuyucu sessiz okuma sırasında bir taraftan okuduğu kelimeleri zihninde ifade etmekte, bir taraftan da kelimelerin sesini dinlemektedir (Egger, 1881). Bu önerme deneysel psikolojide uzun yıllar araştırılmıştır. Araştırmalar sonunda iç sesinin varlığı ve sessiz okuma sırasında ortaya çıktığı açıklanmıştır. Hatta Alexander ve Nygaard (2008) gibi araştırmacılar sessiz okumanın okuyucunun telaffuz şeklinden, konuşma hızından ve metin

yazarından bile etkilendiğini dile getirmişlerdir (Alexander & Nygaard, 2008). Sonraki yıllarda sessiz okumanın sesli okuma ile bağlantılı olduğu, birbirinin devamı olduğu öne sürülmüştür. Bunun üzerine sesli ve sessiz okumada sırasında yapılan zihinsel işlemler, okumayı içselleştirme süreci ve okuma sırasındaki beyin görüntüleri araştırılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalar sesli ve sessiz okuma sırasında beyinde yapılan işlemlerin farklı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Derbala, 2014). Sessiz okuma araştırmalarından bazıları aşağıda verilmektedir.

Fransız araştırmacılar, sessiz okuma sırasında beyinde gerçek dış sesi gibi duyulan iç sesini araştırdılar. Lyon Sinir Bilimi Araştırma Merkezi ve Grenoble Üniversitesi Hastanesi uzmanlarından oluşan bir ekip Jean-Philippe Lachaux yöneticiliğinde, şiddetli epilepsi hastası olan, tedavileri ve tıbbi takiplerinin bir parçası olarak beyinlerine yerleştirilen elektrotlarla yaşayan yetişkinleri incelediler. Yetişkinlere özel bir talimat vermeden, ekran üzerinde kayan bir metni sessizce okumalarını istediler. Sessiz okuma sırasında beyin dış sesleri analiz eden bölgesinin etkinleştiği ve “sözlü düşünme” sinyali verdiğini keşfettiler. Beyin sessiz okurken her kelimeye yoktan ses üretmektedir. Bu soyut olguyu Jean-Philippe Lachaux şöyle açıklamaktadır. *“Bu durum çocukluktan bu yana konuşma ve yüksek sesle okuma sırasında öğrenilen sesler ve kelimeler arasındaki ilişkinin, yaşam boyu devam ederek otomatik hale gelmesinden kaynaklanmaktadır. Bu ilişki, sessiz okuma sırasında kendiliğinden aktif hale gelen beyin ilgili bölgeleri arasındaki bağlantıları arttırmakta ve giderek iç sesi gibi duyulmasını sağlamaktadır* (Perrone-Bertolotti vd., 2012). Bu araştırmalara rağmen iç sesin kökeni ve beyin tarafından nasıl algılandığı hâlâ gizemini korumaktadır.

Kanada Fredericton Üniversitesi psikoloji araştırmacıları Suzanne Prior ve Katherine Welling (2001), bir dizi araştırma sonunda, sessiz okumanın sesli okumanın ardından gelişmediğini, onun devamı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler sessiz okumaya başlamadan önce sesli okumayı öğrenmekte, sürekli sesli okumakta, başkaları için okumakta ve son aşamada kendi kendine sessiz okumaya geçmektedir. Sessiz okumaya geçiş sesli okuma becerileri iyice geliştikten sonra olmaktadır. Bu süreç tahmin edildiğinden daha karmaşıktır. Genellikle 3 ya da 4 yıl okuma becerileri iyice geliştikten, sesli okuma otomatikleştikten ve okuma içselleştirildikten sonra başlamaktadır. İyi okuyucu görme yelpazesini geliştirmekte, tahmin yapmakta, daha hızlı okuyarak bazı kelimeleri önceden tahmin ederek ve atlayarak okumaktadır (Hancock, 2005; Prior & Welling, 2001).

Londra Nöroloji Enstitüsü araştırmacısı Cathy Price, 2000 yılında sesli okuma ve sessiz okuma sırasında beyinde yapılan işlemler karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Cathy Price’e (2000)



göre beyin görüntüleme araştırmaları sesli ve sessiz okuma sırasında beyinde yapılan işlemlerin farklı olduğunu göstermektedir. Bunun tersine yüksek sesle okuma ve sesli okunan bir metni dinleme sırasında beyinde yapılan işlemler birbiriyle aynıdır. Bu araştırmaya göre sessiz okuma hiçbir şekilde sesli okumanın beynimizdeki basit bir kopyası ya da devamı değildir. Sessiz okuma zihinde özel bir şekilde yürütülmektedir (Hancock, 2005; Price, 2000).

Provence Üniversitesi bilişsel psikoloji araştırmacısı Johannes Ziegler ve Goswami'ye (2005) göre, sessiz okuma sırasında kelimelerin görsel biçimi anahtar rol oynamaktadır. Okuyucunun ses bilgisi okuma sürecini doğrudan etkilemektedir. Uzman okuyucu kelimelerin küçük sesini beyinde sürekli olarak duymaktadır. Sessiz okurken harfler otomatik olarak seslere çevrilmekte, kâğıtta yazılı harfler daha önceden sesli okunduğu gibi beyinde küçük bir ses ya da iç sesi oluşturmaktadır. Kelimelerin görsel müziği ya da sesinin analizi ile anlamlar birleştirilerek kelimenin anlamına ulaşılmaktadır. Sessiz okumada iç sesi bütün okuma sürecini etkilemekte ve merkezi bir rol oynamaktadır (Ziegler & Goswami, 2005).

Semenovitch Vygotski'e (1934, akt. Derbala, 2014) göre bütün zihinsel etkinlikler içselleşmeden önce sosyal bir yapıya sahiptir. Vygotski'e göre çocuklar bizzat kendileriyle konuşmadan ve dili içselleştirmeden önce başkalarıyla konuşmayı öğrenmektedirler. Dili içselleştirme işlemi çok sayıda aktif ve etkili öğrenme sonucunda gerçekleşmektedir. Bu durum okumanın içselleştirilmesi, seslerden harflere geçiş sürecinde de benzer şekilde görülmektedir (Derbala, 2014).

Haug'a (2009) göre, sesli okumadan sessiz okumaya geçiş bir efsanedir. Sessiz okuma için okuma sürecinin ayrıntılı incelenmesi, metnin genel olarak öğrenilmesi ve yeni zihinsel becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Sesli okumadan sessiz okumaya geçildiği iddiasının bir efsane olduğunu, bunun tarihsel süreçte zayıf işaretlerinin bulunduğunu açıklamaktadır (Haug, 2009).

Lyon bilişsel psikoloji araştırmacısı Laurence Paire-Ficout (2003), laboratuvarında sessiz okuma sırasında iç sesine ilişkin uzmanlarca yapılan çeşitli araştırma, keşif ve bulguları incelemiştir. Sessiz okumada seslerden harflere geçişin çok zor olduğunu, özellikle kelimeyi resim gibi işleminin öğrencilerde kolay olmadığını açıklamıştır. Bu durum işitme engelli ve disleksli olan öğrencilere iyi öğretilmesi gerekmektedir (Paire-Ficout vd., 2003).

Görüldüğü gibi günümüz araştırmaları sessiz okuma ile sesli okumanın farklı olduğu, birbirinin devamı olmadığını ortaya koymaktadır. Beyin görüntüleme araştırmaları sesli ve sessiz okuma sırasında beyinde yapılan işlemlerin farklı olduğunu göstermektedir. Sesli okuma

becerilerinin üç-dört yıl boyunca ilerlemesi, otomatikleşmesi ve içselleştirilmesi ile sessiz okuma gelişmektedir. Sessiz okumada iç sesi öne çıkarmakta ve merkezi bir rol oynamaktadır. Sessiz okurken harfler otomatik olarak seslere çevrilmekte, kâğıtta yazılı harfler daha önceden sesli okunduğu gibi beyinde bir ses oluşturmaktadır. Ardından kelimenin görsel analizi ile anlamı birleştirilerek kelime anlaşılmalıdır. Böylece iç sesi, kelimeleri, cümleleri ve metni anlamayı sağlamaktadır. Uzman okuyucular kelimelerin küçük iç sesini beyinde duyarak okumakta ve anlamaktadır. Bu nedenle çocuklara erken yaşlardan itibaren yüksek sesle okuma öğretilmelidir (Hancock, 2005). Zamanla sesli okumayı içselleştirmeleri ve sessiz okumaya geçmeleri sağlanmalıdır.

### 3. İç Konuşma

İç konuşma, bireyin kendi kendine içinden sessizce konuşmasıdır. Bu konuşmada günlük işler planlanmakta, önemli kararlar alınmakta, “Evden çıkarken anahtarları unutma” gibi uyarılar yapılmaktadır. Peki, bu işlemler nasıl gerçekleşmektedir? Bazı uzmanlara göre iç konuşma, yüksek sesle konuşmanın kısaltılmış halidir. Bu açıklama doğru mudur? Gerçekte iç dil ile yüksek sesle konuşma arasında bağlantı var mıdır? Bu konuda ilk ayrıntılı teorik açıklama, Davranışçı teorisyenlere kadar uzanmaktadır. Watson, 1913 yılında iç konuşma ile düşünce arasında ilişki kurmuş, iç konuşmanın yüksek sesle konuşmanın zayıflatılmış biçimi olduğunu açıklamıştır. İç konuşmayı zayıf, küçük, kısaltılmış, kısa süreli ve tasarruflu konuşma olarak tanımlamıştır (Watson, 1913, 1919).

Sonraki yıllarda iç konuşma ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda iç sesi ile yüksek ses arasındaki fizyolojik özellikler, solunum ve gırtlak hareketleri ile beyin hareketleri ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, iç konuşma ile yüksek sesle konuşma arasında ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Her iki konuşmada da benzer fizyolojik özellikler, akıcılık, hız, solunum ve gırtlak hareketleri görülmektedir. Beyin araştırmalarında ise iç konuşma ile yüksek sesle konuşma sırasında beyindeki aynı temel dil alanları etkinleşmektedir. Buna göre iç konuşma ile yüksek sesle konuşma aynı sürekliliğin parçaları gibi görünmektedir. Ancak araştırmacılar beyin hareketleri yönüyle yüksek sesle ve iç konuşma arasında farklılıklar olduğunu açıklamaktadır. Son araştırmalarda ise bebeklerde konuşma öncesi iç konuşma yapıldığı dile getirilmektedir (Perrone-Bertolotti vd., 2014). Bu sonuçlar iç sesi ile yüksek sesle konuşma arasındaki bağlantıların net olmadığını ortaya koymaktadır. Bu konudaki araştırma ve tartışmalar sürmektedir.

Bazı araştırmalarda ise iç konuşma türleri ele alınmakta ve incelenmektedir. Bu konuda ilk çalışma Sovyet Psikolog Alexander Luria (1966) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bir dizi araştırma ve gözlem sonucu Psikolog Luria, iki tür iç konuşma olduğunu açıklamıştır. İç konuşma türlerini kasıtlı ve kasıtlı olmayan ya da kendiliğinden iç konuşma olmak üzere ikiye ayırmıştır (Luria, 1966). Günümüz araştırmaları bireylerde üç tür iç konuşmanın olduğunu göstermektedir. Bunlar amaçlı, keşfedici ve kendiliğinden ortaya çıkan iç konuşmalardır. Bu konuşmaların her biri farklı beyin ağlarını harekete geçirmekte, ancak hangilerinin ne zaman gerçekleştiği hâlâ tam olarak bilinmemektedir (Loevenbruck, 2022 ; Perrone-Bertolotti vd., 2016; Rapin, 2011).

**Kasıtlı Konuşma:** Belirli bir amaca yönelik ve gönüllü yapılan bir iç konuşmadır. Örneğin günlük işleri veya görevleri planlamak, alışveriş listesi yapmak, fikirleri düzenlemek, bir bilgi ya da sözü ezberlemek, bir telefon numarasını hatırlamaya çalışmak gibi. Bu tür zihinsel etkinlikler sırasında yapılan iç konuşmalardır. Bu iç konuşmada genellikle temel düşünceler ve yapılacak işlemler üzerinde durulmakta, konuşma sırasında tam cümleler kullanılmaktadır (Rapin, 2011).

**Keşfedici Konuşma:** Bu iç konuşma zihinsel yoğunlaşma sırasında beklenmedik bir şekilde ve kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bir çalışma sırasında dikkatin başka yöne kayması ya da biraz azalması üzerine bireyde zihinsel gezinme başlamaktadır. Kişi odaklandığı konudan uzaklaşmakta ve farkında olmadan başka bir konuya yönelmektedir. Böyle durumlarda kişi konular ya da olaylar arasında ilişkiler kurmaya, karşılaştırma yapmaya, daha önceden dikkat etmediği bazı durumları fark etmeye başlamaktadır. Üst düzeyde yaratıcı ve üretici bir konuşma olmakta, birey daha önce düşünmediği, göremediği yol, yöntem ve durumları keşfetmektedir. Bu olgu Bergounioux' nun (2001) tanımladığı gibi kendiliğinden, kasıtsız, ani ve geçici olmaktadır. Zihinsel gezinme işlemi her zaman dille ilişkili değildir. Bazen görsel, dokunsal ve kokusal görüntülerle de ortaya çıkabilmektedir (Bergounioux, 2001). Daha az kasıtlı olan bu iç konuşmada da tam cümleler kullanılmaktadır.

**Kendiliğinden Konuşma:** Bu kasıtlı olmayan kendiliğinden yapılan bir iç konuşmadır. İstemsiz konuşma da denilmektedir. Diğer konuşmalara göre biraz daha başıboştur. Örneğin uykuya dalarken gelip giden fikirler, dinlenirken yapılan iç konuşmalar bu gruba girmektedir. Bu iç konuşma sık sık kesintiye uğramakta, konuşma sırasında daha farklı beyin ağları harekete geçmektedir (Rapin, 2011). Bu iç konuşmada tam cümleler yerine küçük parçalar veya kısa kelimelerle yetinilmektedir. *"Bu konuşmaları duyan tek kişi biz olduğumuzdan neden tam cümlelerle konuşmaya zahmet edelim?"* Anlayışı vardır. Örneğin *"Ekmek almam gerekiyor"*

şeklinde tam cümle yerine içsel hatırlatma olarak "ekmek" kelimesiyle yetinilmektedir (Loevenbruck, 2022; Perrone-Bertolotti vd., 2016).

Olumlu ve yararlı bir olgu olan iç konuşma bazı durumlarda zararlı hale gelebilmekte ve nitelikli düşünmeyi engelleyebilmektedir. Hélène Lœvenbruck'a (2022) göre, iç konuşma aşırı ve olumsuz bir şekilde döngüye girdiğinde, bireyin kendini kaptırma tehlikesi bulunmaktadır. Bir saat, iki saat, hatta birkaç gün... Bazen olumsuz ve karanlık düşünceler "durdurulamaz" hale gelmektedir. Bu durum genellikle anksiyete veya depresyon gibi daha ciddi rahatsızlıkların habercisi olduğundan bir uyarı işareti olarak değerlendirilmektedir. İç sesin ikinci zararlı tarafı ise halüsinasyonlardır. Araştırmalar, dış kaynaktan algılanan sesleri duyan insanların, artık kendi iç konuşmaları tanımayacağını göstermektedir. Eğer iç konuşma sırasında söylenen sözler nazikse endişelenmeye gerek yoktur. Ancak duyulan sesler rahatsız edici olduğunda ilgili kişinin uzmanlardan destek alması önerilmektedir.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Dil, bilgi, duygu ve düşünceleri başkalarına aktarmayı sağlayan önemli bir araçtır. Aynı zamanda kendini ifade etme, etkileşme, bilgilenme, hayal kurma, öğrenme, keşfetme, zihinsel becerileri geliştirme gibi işlevleri vardır. Başkalarıyla iletişim kurmak ve konuşmak için dış dili, kendimizle konuşmak ve düşünmek için iç dili kullanırız. İç dil bütün zihinsel işlem ve süreçleri yönetmekte, bireyin gelişimi açısından dış dil kadar önemli olmaktadır.

İç dil ile ilgili elli yıldan bu yana çok sayıda araştırma yapılmakta ve önemli bulgulara ulaşılmaktadır. Bu araştırmalar daha çok psikoloji, psikodilbilim, psikiyatri ve bilişsel sinir bilimi alanında yürütülmektedir. Deneysel çalışmalarla iç dilin doğası ve işlevi hakkında temel bilgilere ulaşılmış bulunmaktadır. Araştırma sonuçları iç sesi, iç konuşma ya da iç dilin her bireyde olduğunu göstermektedir. Bunlar zihinsel işlem ve süreçleri geliştirme, planlama, problem çözme, sorgulama ve kendini tanımaya katkı sağlamaktadır. İç dil öğrenme, düşünme, anlama, tahmin ve çıkarım yapma gibi zihinsel işlemlerde merkezi rol oynamaktadır. Bireyin sürekli öğrenmesine ve kendini geliştirmesine yardım etmektedir.

İç sesi, sessiz okumada önemli bir araç olmaktadır. Sessiz okuma sırasında iç sesi kelimeleri tanıma, anlama ve üzerinde düşünme süreçlerine eşlik etmektedir. Sessiz okurken harfler otomatik olarak seslere çevrilmekte, kelime olarak sıralanmakta, kâğıtta yazılı kelimeler sesli okumada olduğu gibi beyinde bir ses oluşturmaktadır. Ardından kelimenin görsel biçimi ile anlamı birleştirilerek kelime anlaşılmalıdır. Birey iç sesini duyarak kelime, cümle ve metni anlamaktadır. Bu nedenle sessiz okumada iç sesi çok önemli olmaktadır. Diğer taraftan beyin

görüntüleme araştırmaları sesli ve sessiz okuma sırasında beyin hareketlerinin farklı olduğunu göstermektedir. Sesli okuma becerilerinin üç-dört yıl boyunca ilerlemesi, otomatikleşmesi ve içselleştirilmesi sonucunda sessiz okuma gelişmektedir. Çocuklara erken yaşlardan itibaren sesli okumanın iyi öğretilmesi, sesli okuma becerileri yeterinde geliştirildikten sonra sessiz okumaya geçilmesi önerilmektedir.

Benzer durumlar iç konuşmada da görülmektedir. İç konuşma, bireyin kendisiyle içinden sessizce konuşmasıdır. Bu olgu bireyin dil, zihinsel ve duygusal gelişimine, öğrenmesine, günlük yaşamına ve kendini yönetmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle üzerinde önemle durulmaktadır. İç konuşma, bazı uzmanlara göre yüksek sesle konuşmanın kısaltılmış hali olmakta, zayıf, küçük, kısaltılmış ve kısa süreli konuşma olarak tanımlanmaktadır. Beyin araştırmalarına göre iç konuşma ile yüksek sesle konuşmada uygulanan beyin hareketleri farklı olmaktadır. İki konuşma arasındaki bağlantıların net olmadığı, halen araştırma ve tartışmaların sürdüğü dile getirilmektedir. Ayrıca bireylerde üç tür iç konuşmanın olduğu belirtilmektedir. Bunlar amaçlı, keşfedici ve kendiliğinden ortaya çıkan iç konuşmalardır. Bu konuşmaların her biri farklı beyin ağlarını harekete geçirmekte, ancak hangilerinin ne zaman gerçekleştiği hâlâ tam olarak bilinmemektedir.

Sonuç olarak sessiz okuma ve konuşmada iç sesine yönelik daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. İç sesinin okuma, yazma, konuşma, görsel okuma, anlama, düşünme gibi süreçlerdeki işlevi, nasıl geliştirildiği ve kullanıldığı gibi konuların iyi incelenmesi, daha ayrıntılı bilgilere ulaşılması gerekmektedir. Her bireyde var olan bu olgunun bilimsel kurallara uygun ele alınması, dil ve zihinsel becerileri geliştirmede etkili kullanılması önerilmektedir.

#### **ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI**

Yazar bu çalışmasında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

#### **ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI**

Yazar bu çalışmasında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan eder.

#### **YAZAR SORUMLULUK BEYANI**

Yazar bu çalışmanın her aşamasını kendisinin yaptığını beyan eder.

**REFERENCES/KAYNAKLAR**

- Alderson-Day, B. & Fernyhough, C. (2015). Inner speech: Development, cognitive functions, phenomenology, and neurobiology. *Psychological Bulletin*, 141(5), 931–965. <https://doi.org/10.1037/bul0000021>.
- Alexander, J. D. & Nygaard, L. C. (2008). Reading voices and hearing text: Talker-specific auditory imagery in reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 34(2), 446. <http://doi.org/10.1037/0096-1523.34.2.446>.
- Bergounioux, G. (2001). Endophasie et linguistique. *Langue Française*, 132(1), 106–124. <http://doi.org/10.3406/lfr.2001.6318>.
- Derbala, A. (2014). Les lectures a voix haute et silencieuse. *Educ Recherche*, 4(4), 41-45. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/82317>.
- Egger, V. (1881). *La Parole intérieure. Essai de psychologie descriptive*. (G. Baillière, Ed.). Paris.
- Hancock, C. (2005). Notre petite voix intérieure commence à se faire entendre. *Décodage – Science & Vie.*, (1053), 70-75.
- Haug, H.(2009). Le passages de la lecture oralisée a la lecture silencieuse:une mythe? *Le Moyen Français*, 65, 1-22. <http://hdl.handle.net/2078.1/69284>.
- Heavey, C. L., & Hurlburt, R. T. (2008). The phenomena of inner experience. *Consciousness And Cognition*, 17(3), 798–810. <http://doi.org/10.1016/j.concog.2007.12.006>.
- Hermans, H. J. M., & Kempen, H. J. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. Academic Press. <https://psycnet.apa.org/record/1993-98537-000>.
- Hurlburt, R. T., Heavey, C. L., & Kelsey, J. M. (2013). Toward a phenomenology of inner speaking. *Consciousness and Cognition*, 22(4), 1477–1494. <http://doi.org/10.1016/j.concog.2013.10.003>.
- Loevenbruck, H. (2022). Le mystère des voix intérieures, *DENOEL CNRS*. <https://www.inshs.cnrs.fr › le... adresinden> 09.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Luria, A. (1966). *Higher cortical functions in man*. Basic Books. <http://doi.org/10.1007/978-1-4615-8579-4>.
- Paire-Ficout, L, Colin, S. & Magnan, A. E. J. (2003). les habiletés phonologiques chez enfant sourds prelecteurs = Phonologicalabilities in Deafpreera der children. *Revue Neuropsychologie*, 13(2), 237-262.
- Perrone-Bertolotti, M., Kujala, J., Vidal, J. R., Hamame, C. M., Ossandon, T., Bertrand, O. Lachaux, J.-P. (2012). How silent is silent reading? Intracerebral evidence for top-down activation of temporal voice areas during reading. *Journal of Neurosci*, 32(49), 17554–17562.

- Perrone-Bertolotti, M., Rapin, L., Lachaux, J. P., Baciú, M., & Loevenbruck, H. (2014). What is that little voice inside my head? Inner speech phenomenology, its role in cognitive performance, and its relation to self-monitoring. *Behavioural Brain Research*, 261, 220–239. <http://doi.org/10.1016/j.bbr.2013.12.034>.
- Perrone-Bertolotti, M., Grandchamp, R., Rapin, L., Baciú, M., Lachaux, J-P., & Loevenbruck, H. (2016). *Langage intérieur*. Traité de Neurolinguistique: du cerveau au langage, De Boeck Supérieur, 109-123. Neuropsychologie.9782353273393. hal-01467107
- Price, C. J. (2000) The anatomy of language: Contributions from functional neuroimaging. *Journal of Anatomy*, 197, 335-359. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1469-7580.2000.19730335>.
- Prior, S. M. & Welling, K. A. (2001). Read in your head: A Vygotskian analysis of the transition from oral to silent reading. *Reading Psychology*, 22(1), 1–15.
- Rapin L. (2011). *Hallucinations auditives verbales et trouble du langage intérieur dans La schizophrénie: traces physiologiques et bases cérébrales*. [Thèse de doctorat en sciences cognitives]. Université de Grenoble.
- Rosenthal, V. (2020). La voix intérieure, *La Clé des Langues*, Lyon, ENS de LYON/DGESCO. <https://cle.ens-lyon.fr/langues-et-langage/langues-et-langage-en-societe/miscellanees/la-voix-interieure> adresinden 01.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Université du Québec (2014). Quelle est cette petite voix dans ma tête?, <https://actualites.uqam.ca/q...> adresinden 01.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158–177. <http://doi.org/10.1037/h0074428>.
- Watson, J. B. (1919). *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. (J. B. Lippincott, Ed.). Philadelphia.
- Vygotski L. S. (1934/1985). Pensée et langage. (Traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève, Collection Terrains. Éditions Sociales.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, Developmenta Grain Size Theory, *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.



The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 9, Issue 1, 27 - 78

<https://doi.org/10.29250/sead.1433816>

Received: 08.02.2024

Article Type: Research

Accepted: 06.03.2024

## The Effects of Natural Disasters on Art Through the Eyes of Art Students

**Assoc. Prof. Dr. Seçil KARTOPU**, secilkartopu@aybu.edu.tr, Ankara Yıldırım Beyazıt University, 0000-0002-1261-024X

**Assoc. Prof. Dr. Melike BAKAR FINDIKCI**, melike.bakarfindikci@ibu.edu.tr, Bolu Abant İzzet Baysal University, 0000-0002-0603-9788

**Abstract:** Natural disasters are events with devastating effects that cause significant damage to people, the environment or economic systems as a result of natural events. These events are phenomena that are not usually under the control of humans, and take place in the natural balance of nature. These events not only affect human life, the environment and society, but also have both negative and positive effects on art, artists and works of art. However, these effects are not always limited to material damage or changes. Disasters can cause the destruction of works of art, which are our cultural heritage, as well as nourish art. Art has such a wide spectrum that it can reflect all kinds of experiences people have. This research is about how art students see the positive and negative effects of natural disasters on art. With the answers given to the semi-structured questions, the opinions of the university students receiving art education about the effects of natural disasters on art were determined and interpreted. As a result of these comments, it was aimed to determine the awareness level of the youth as natural disasters are expected to increase gradually due to factors such as climate change, depletion of natural resources, and increase in human population. Therefore, it is necessary to be prepared for natural disasters, develop risk management strategies, mitigate the negative effects of disasters, and most importantly raise awareness among young people.

**Keywords:** Art, Natural disasters, Art students, Awareness.



## 1. Introduction

A person living in a social environment gets influenced by the surroundings as well as influences the environment itself. The increasing urbanization and population lead to the proliferation of vertical settlement areas, disturbing the balance of the natural environment and providing grounds for natural disasters. Natural disasters occur in various forms almost every day in different parts of the world. The unpredictability, suddenness, overwhelming force, and extensive geographical impact of these disasters result in adverse effects. Consequently, they cause significant damage to human lives, property, livelihoods, and cultural heritage. The primary priority in the face of natural disasters is to survive. Subsequently, after meeting basic needs such as health, shelter, and food, and providing psychological support, the preservation of cultural and artistic assets becomes crucial. Preserving cultural and artistic assets is important for documenting society's past and transmitting it to future generations. In the event of damage to or loss of cultural and artistic assets due to natural disasters, significant differences are observed compared to the process of rebuilding normal living areas, which requires long-term efforts and resources. The irreplaceable nature of cultural and artistic assets underscores the necessity of effective disaster management.

In the process of coping with the adversities caused by natural disasters, art plays a significant role. Art exhibits a diversity vast enough to reflect human experiences across a broad spectrum. In this context, the world of art and artists cannot remain indifferent in disaster situations, as natural disasters, which can lead to the disappearance of art pieces, historical structures, museums, in other words, cultural heritage, directly impact the process of artistic creation and production. This impact can be negative, but sometimes it can also nurture art. It allows artists to reflect the pain, losses, and devastation caused by natural disasters. Art is a way for people to express their emotions, and traumatic events like natural disasters enable artists to offer new subjects and perspectives. In this regard, the reflection of natural disasters in artworks helps individuals better understand the effects of the events they experience and find emotional expression in coping with these events. Additionally, considering that natural disasters can alter people's lifestyles, social structures, and worldviews, these changes can provide artists with new themes and perspectives in their works. For instance, Japanese artists depicted efforts to survive, rescue operations, and the suffering endured after the atomic bomb attacks on Hiroshima and Nagasaki in their artworks. Consequently, this study aims to explore whether natural disasters have positive or negative effects on students' artistic endeavors. It is believed that the opinions of university students on the effects of natural disasters on art will

guide researchers. With factors such as climate change, depletion of natural resources, and increasing human population, the frequency of natural disasters is expected to rise. Therefore, being prepared for natural disasters, developing risk management strategies, working to minimize the adverse effects of disasters, and conveying them through art to raise awareness are somewhat the responsibility of artists. Understanding the impact of natural disasters on art and the role of art in coping with these events is crucial for preserving cultural heritage and enabling individuals to express their emotions.

Natural disasters are defined as extraordinary situations resulting from geophysical events that potentially cause serious harm to human, environmental, and economic systems. These occurrences typically involve natural events that befall beyond human intervention and have the potential to test the resilience and durability of societies. In this context, the impact of natural disasters on art and culture constitutes a significant area of research. Disasters not only inflict damage on material assets and infrastructure but also deeply affect societal bonds, identities, and emotional well-being, thereby influencing cultural fabric. The interaction between science and art suggests that under these challenging conditions, art may contribute to coping with and healing from society's traumatic experiences. Research on how natural disasters can be understood through art and how this process can affect societal resilience is important for disaster management and social recovery strategies.

Art plays a crucial role under the challenging conditions created by natural disasters. Disasters affect not only material destruction but also the emotional and cultural fabric of societies. Art has the potential to foster sensitivity and resilience in response to such tragedies. Artworks can serve as a means of expressing and sharing deep emotional experiences such as pain and loss. Additionally, they can contribute to solidarity and healing processes in post-disaster communities. The role of art in helping individuals cope with such events and strengthening societal resilience is of great importance for preserving cultural heritage and rebuilding communities. In this context, the therapeutic and unifying functions of art in coping with the traumatic experiences caused by natural disasters emerge as a critical factor in the creation of culturally rich and healthy societies.

This research focuses on how art students perceived the positive and negative impacts of natural disasters on art. The thoughts of university students studying art education on the effects of natural disasters on art were determined and interpreted through responses to online semi-structured questions provided by first-year students in the Visual Communication Design

department of Ankara Yıldırım Beyazıt University. The aim was to determine the awareness level among students through evaluations based on their responses to the questions. This is particularly crucial as natural disasters are expected to increase due to factors such as climate change, depletion of natural resources, and population growth. Therefore, it is important to be prepared for natural disasters, develop risk management strategies, work to minimize the adverse effects of disasters, and most importantly, increase awareness among young people.

In this study, the problem statement is defined as the investigation into the opinions of art students regarding the impact of natural disasters on art. The sub-problems related to this are as follows;

1. What are the opinions of first-year students in the Visual Communication Design department regarding the negative effects of natural disasters on art?
2. What are the opinions of first-year students in the Visual Communication Design department regarding the positive effects of natural disasters on art?

### **1.1. Natural Disasters**

Disaster encompasses all kinds of natural, technological, or human-induced events that cause physical, economic, and social losses, disrupting the course of social life (Dölek, 2016, p. 320). Natural disasters, on the other hand, are events caused by the force and impact of nature, resulting in harm to humans, the environment, and economic systems. The World Health Organization (WHO) defines a disaster as an environmental (ecological) event of such magnitude and severity that it creates a need for external assistance and occurs suddenly (Hogan & Burstein, 2002, p. 4). Various events such as earthquakes, tsunamis, volcanic eruptions, hurricanes, storms, fires, avalanches, floods, landslides, droughts, and frosts are categorized as natural disasters (WHO [World Health Organization], 2021). Natural disasters occur as a result of natural events affecting human life. They are generally events that cannot be fully predicted in advance. However, thanks to science and technology, it has become possible to be prepared for these disasters. The types and significance of natural disasters vary depending on the country and its location (AFAD, 2023). Disasters are divided into two categories: human-induced disasters and natural disasters. Natural disasters include rain, snow, and water-related disasters (such as floods, flash floods, avalanches, landslides), significant changes in climatic conditions (such as droughts, frost, ice formation, glacier melting), and disasters resulting from uncontrollable strong weather movements (such as storms, hurricanes, tornadoes) (AFAD, 2023). Human-induced disasters include sporadic events with unknown sources (such as fires,

meteor falls) and disasters resulting from tectonic activities (such as earthquakes, tsunamis, volcanic eruptions) (Dölek, 2016, p. 321). According to the AFAD 2023 report, natural disasters are categorized into three groups: slow-onset natural disasters, rapid-onset natural disasters, and human-induced disasters. Severe cold spells, droughts, and famines are among the slow-onset natural disasters. Rapid-onset natural disasters include earthquakes, floods, flash floods, landslides, rockfalls, avalanches, storms, tornadoes, volcanoes, and fires. Human-induced disasters include nuclear, biological, and chemical accidents, industrial accidents, transportation accidents, and so on (AFAD, 2023).

Disasters are typically the result of natural equilibrium beyond human control and often occur suddenly, unexpectedly, and with great severity. Disasters can lead to the destruction of natural resources, economic losses, social instability, loss of life, and injuries. It is predicted that natural disasters will increase due to factors such as climate change, depletion of natural resources, and population growth.

Nature is superior to humans; therefore, it is necessary to know when, where, how, and why dangers will occur against natural hazards. Recognizing the environment and being familiar with natural events in that region are essential to minimize the damage. In this context, establishing a culture of disaster preparedness is crucial (Dölek, 2016, p. 318). For this, both the period before and after the disaster are important. Health issues, situations requiring psychological support, individuals requiring special care, transportation problems, shelter, cleanliness, and nutrition are among the problems encountered after a disaster.

In this sense, disaster management is crucial in solving the problems encountered. Disaster management encompasses being prepared for hazards, reducing damage, rapid intervention, and organizing resources correctly (Dölek, 2016, p. 319).

According to the reports of the United States Geological Survey (USGS), approximately 500,000 measurable earthquakes occur worldwide per year. Only 20% of the earthquakes could be felt (Bilgehan, 2023, p. 286).

It is known that many countries worldwide are exposed to various natural disasters. Events such as earthquakes, tsunamis, hurricanes, forest fires, floods, and epidemics occur in different geographical regions of the world. Additionally, the increasing occurrences of hurricanes and floods due to climate change cause significant damage in many regions worldwide. Considering the 52 different types of disasters accepted worldwide, it is known that approximately 21 of these disasters occur in Turkey (Işık et al., 2012, p. 86).

Natural disasters have been among the significant events shaping the cultural and historical heritage of societies throughout history. Disasters have affected the cultural history of societies in different ways. Volcanic eruptions, tsunamis, and earthquakes in ancient times influenced Greek and Roman civilizations. These disasters led to the development of ancient architectural styles and a reconsideration of construction technologies. Major earthquakes in the Middle Ages, on the other hand, led to the development of Gothic architecture in Europe. Gothic architecture was preferred as a more resilient and flexible architectural style in the face of natural disasters such as earthquakes.

Turkey, throughout its history, has faced many natural disasters. Earthquakes, floods, landslides, and other natural disaster events have occasionally caused serious damage and losses in different regions of the country. Especially being located in an earthquake belt, Turkey is constantly at risk of such events.

Due to its geological, topographical, and meteorological structure, Turkey is among the countries where natural disasters are frequently encountered. Turkey is located on the Mediterranean-Alpine-Himalayan earthquake belt. Earthquakes are the most common natural disaster in Turkey, followed by landslides, floods, rockfalls, avalanches, and others (AFAD, 2023, p. 10). In Turkey, earthquakes account for 64% of natural disasters, floods for 15%, landslides for 16%, fires for 4%, and avalanches and others for 1% (Dölek, 2016, p. 315). 60% of fatalities are earthquake related. According to the "Global Risk Index 2018" report organized by countries, Turkey is in the high-risk group with a score of 5.0 index points (AFAD, 2023). On average, a large-scale earthquake occurs every five years. Approximately 1,000 people lose their lives in these earthquakes (AFAD, 2018, p. 43).

Looking back to earlier periods, during the Ottoman era, the earthquake that occurred in Istanbul in 1509 resulted in approximately 13,000 deaths and the collapse of 109 mosques and 1,047 buildings. During this period, with the decree issued by Sultan Beyazıt II, families wanting to build homes were given 20 gold coins, and a ban on construction was imposed on landfill areas outside the seafront and walls (AFAD, 2023, p. 17). With the declaration of the Republic, the Ministry of Exchange and Reconstruction was established. However, the Ministry was closed down a year later. In this period (in 1930), Law No. 1580 on Municipalities came into effect. The magnitude of the loss of life and property in the 1939 Erzincan earthquake showed that this legislation was inadequate. In the same year, the Directorate of Construction and Reconstruction was established. In 1940, a law was enacted regarding aid to those affected by

the Erzincan earthquake, and all tax debts of taxpayers in the earthquake zone were waived. Free land and building materials were provided to citizens whose houses were destroyed or damaged. Additionally, three months' advance pay was given to civil servants and other employees, sentences of convicts were pardoned, and discounts were applied to transportation fees (AFAD, 2023, p. 18).

In order to eliminate possible damages caused by disasters, Law No. 4623 on Measures to be Taken Before and After Earthquakes was enacted in 1944. With this law, it was aimed to minimize the potential damages caused by disasters. "In 1953, the Earthquake Bureau, established under the Directorate of Construction and Reconstruction, was updated as the DE-SE-YA (Earthquake-Tidal Wave-Fire) Branch in 1955. The Disaster Law enacted in 1959 has been cited as an example by many countries due to its international and contemporary scope" (AFAD, 2023, pp. 19-22).

Following the 1999 Marmara earthquake, disaster management was reconsidered. In this context, the General Directorate of Civil Defence under the Ministry of the Interior, the General Directorate of Disaster Affairs under the Ministry of Public Works and Settlement, and the General Directorate of Turkey Emergency Management under the Prime Ministry were closed, and with the Law No. 5902 enacted in 2009, the Disaster and Emergency Management Presidency (AFAD) was established under the Prime Ministry to bring them all under one roof. Later, in 2018, AFAD was attached to the Ministry of the Interior from the Prime Ministry (AFAD, 2023, p. 28). Currently, AFAD continues to operate in the face of natural disasters.

In recent years, fires, floods, and earthquakes have been among the most frequently occurring natural disasters in our country. These natural disasters have caused serious societal trauma by significantly affecting residential areas and infrastructure. Earthquakes, floods, and fires occurring in different regions of Turkey in recent years have resulted in large-scale loss of life and property. These natural disasters not only result in material losses but also bring along social, economic, and cultural impacts. In this context, scientific research and strategic planning are of great importance to increase societal resilience to disasters, reduce risks, and manage post-disaster recovery processes. Increasing children's and young people's knowledge about disasters is important for strengthening long-term resilience to disasters in society (Mızrak, 2018, p. 63).

In this process, the effects of natural disasters not only influence architecture, art, and historical memory but also impact societal structure and cultural fabric. Disasters can lead to changes in societal lifestyles and can shape the cultural development of communities.

Natural disasters can destroy historical structures, cultural heritage, and works of art. Additionally, cultural memory institutions (such as libraries, archives, museums, etc.) are also at risk and may be threatened with extinction due to wars and disasters (Şeşen, 2019, p. 37). Artworks lost in natural disasters can represent a significant loss for human history and culture. These pieces are integral parts of our past and culture, and once lost, they cannot be recovered. Historical buildings, sculptures, paintings, and other artworks provide us with insights into our past. They constitute part of our society and culture, and their disappearance can hinder the continuity of this heritage.

The interaction between natural disasters and art is a significant aspect that touches upon people's lives, histories, and cultures. In this context, art assists individuals in coping with these events by helping them better understand the effects of such occurrences. It also contributes to the transmission of suffering to future generations and their understanding of it.

## 1.2. Art Education

While there isn't a definitive definition of art, it carries different meanings depending on place and time. Plato defined art as the imitation of imitation, referring to it as a reflection (mimesis) (Read, 1981, p. 127). Aristotle, on the other hand, argued that art is a principle created by humans to bring out the pure and spiritual powers from matter and its vague form, emphasizing that humans benefit from imitation while creating art (Özsoy, 2007, p. 23). Özsoy (2007, p. 15) defines art as encompassing fields such as poetry, literature, music, theatre, painting, sculpture, ceramics, and design, which are based on creativity, invention, originality, and talent. According to San (2004, p. 37), to define art, one must also consider the artist, the artwork, the art consumer, and the physical and social environment that encompasses them all. San (2010, p. 17) defines art education as "creative artistic education within and outside of school, encompassing all areas and forms of art." This definition emphasizes that art education is a comprehensive and creative process. From Artut's perspective (2013, p. 121), art education aims to develop individuals' talents, making them creative, confident, productive, and aesthetically sensitive individuals. Additionally, the idea of creating a civilized society through this education is highlighted. Building upon Artut's perspective, the intrinsic connection between art education and creativity can be understood. The process of harnessing individuals'

talents through creativity, combined with art education, equips individuals with aesthetic sensibilities. This contributes not only to personal development but also to the development of civilization and aesthetic sensitivity on a societal level.

Yolcu (2009, p. 2) argues that encounters with artworks can occur either qualitatively or unqualifiedly, highlighting the necessity of a qualified art education with defined principles and objectives. Therefore, art education directs individuals towards more meaningful interactions with artworks, forming a qualified and conscious perception of art.

When these perspectives come together, a general definition of art education emerges, it nurtures and develops individuals' internal creativity, strengthens their aesthetic senses, and contributes to the formation of a conscious perception of art on a societal level. As a cultural element, art facilitates the transfer of societal heritage to future generations. Therefore, it is impossible to separate art from cultural values. Consequently, artworks serve as reflections of the cultural accumulations of societies and act as effective means of communication (Demirel, 2019, p. 9).

Art has existed alongside humanity since its inception. From the cave drawings of early humans to the digital age of today, art has undergone various stages. As humans interact with their environment and attempt to understand it, art has proven to be one of the most effective tools (Read, 1981, p. 3). When the first humans made these drawings on cave walls thousands of years ago, they utilized them to express their ideas. In this process, art depicts and defines the human experience throughout history. Despite artists having different characteristics, they are individuals endowed with a common human psychology, which is reflected in their works. The psychological impact in artworks may not always be apparent, but it is an inevitable reality. Engaging in art provides individuals with a relaxing experience as it affects their psyche and psychology. This engagement not only brings happiness but also contributes to inner peace. Many individuals often turn to art in search of peace, experiencing it as a soothing activity that not only brings joy but also contributes to inner tranquility. Art can be considered a means of escape from the hardships of life, allowing individuals to find relief. This process of escape often continues through searches and ends with reaching the desired point of tranquility. Painting and the use of paintings in psychopathological art are more commonly utilized in psychiatric evaluations (Akhan, 2012, p. 134). Art plays an important role in understanding individuals' inner worlds and using it as a therapeutic tool.



Therefore, it cannot be thought that art is disconnected from society. Art influences individuals' lives in society, determining the potential content and function of art in society (Baynes, 2004, p. 28). It facilitates individuals' liberation as a non-verbal communication tool. Individuals learn how to express themselves and communicate with others through art (Buyurgan & Mercin, 2010, pp. 22-24). While communicating through art, individuals encounter many aspects of art and design in their daily lives, from streets to traffic, homes, shopping, and even packaging (Uçar, 2004, p. 86).

Art education as a form of self-expression appeals to multiple senses, ensuring the permanence of knowledge. While conveying emotions, thoughts, and impressions, individuals can create original works using creativity and talent. Creativity is indispensable in art education. It enhances individuals' self-confidence, fosters independent thinking, and enables them to showcase their abilities with an unconventional perspective. When examining art history, the role of art in shaping societal identities is based on the interaction of a series of complex factors. Societal identity consists of elements such as a community's beliefs, thought structures, production forms, and ways of perceiving and interpreting life (Papila, 2007, pp. 177-178). Artworks become reflections of societal identity through the process of objectifying these elements (i.e., expressing them through concrete art structures). The themes seen in artworks reflect the beliefs adopted by society, thereby contributing to the foundation of societal identity. For example, the religious, mythological, or ideological views of a period are expressed through the subjects depicted in artworks, shedding light on the worldview of society. The role of artworks in forming societal identity lies in the process of objectifying beliefs, thought structures, production forms, and ways of perceiving and interpreting life through art.

With this process, societies have also shaped their own education systems. Art education enables individuals to gain creativity, aesthetic perspective, problem-solving skills, and acquire different viewpoints. Moreover, it serves as a means for individuals to explore themselves and their surroundings. Art education should not only be evaluated in terms of schools but also considered to express a definition where creativity and aesthetics are prominent in social settings.

Scientific and technological advancements also influence individuals' knowledge, skills, aesthetic perspective, and creativity (Aria, 2011, p. 140). Through receiving art education, individuals describe, solve, interpret, and reach judgments about the visual stimuli around them in terms of their visual perception and critical approach. Art education facilitates the

development of talents, is utilized as a means of self-expression, enhances individuals' self-confidence, and encourages original thinking. Consequently, art education teaches individuals various ways of seeing, hearing, expressing, and communicating.

## 2. Method

In the study, a qualitative research method was utilized to gather student perspectives. The data for the research were obtained through a qualitative research design known as holistic single-case study. A case study is a research method used to deeply understand a current event or situation when the researcher does not have control over the variables (Yin, 2009). According to Yıldırım and Şimşek (2011), qualitative research involves methods such as observation, interviews, and document analysis, aiming to present perceptions and events realistically and comprehensively in their natural context.

Purposeful sampling technique, one of the purposive sampling methods used in qualitative research, was employed in the study. Purposeful sampling allows for in-depth investigation by selecting information-rich cases based on the study's purpose (Büyüköztürk et al., 2014). In purposeful sampling, situations, individuals, or objects that are most suitable for the research purpose are selected (Balcı, 2004).

### 2.1. Study Group

The population of the study consists of first-year students (N. 50 students) from the Department of Visual Communication Design at Ankara Yıldırım Beyazıt University. The study group consists of 39 students who agreed to participate in the research. The study group was formed using the convenient sampling method. Consent forms were obtained from the students as part of the research.

The study group comprises first-year students from the Department of Visual Communication Design at Ankara Yıldırım Beyazıt University. The study group was formed using the convenient sampling method, and a total of 39 students were reached. Information regarding the study group is displayed in Table 1.

Table 1

*Study Group of the Study*

Variable	Sub Variable	Number (N)	%
Gender	Female	25	64.10
	Male	14	35.90
Total		39	100

Upon reviewing the data in Table 1, it can be observed that a total of 39 students participated in the research, with 25 female students (64.10%) and 14 male students (35.90%).

## **2.2. Data Collection Tools**

In the study, a semi-structured "Interview Form" developed by the researchers was used as the data collection tool to gather students' opinions. The interview form included questions about the students' gender, their views on the negative effects of natural disasters on art for university students studying art education, and their views on the positive effects of natural disasters on art for university students studying art education. Two open-ended questions were asked. The data were collected online between September 1, 2023, and July 1, 2023.

The data obtained within the scope of the research were analysed using content analysis method, and the findings were revealed. The findings were interpreted within the framework of the research questions to reach conclusions.

## **2.3. Data Collection**

To gather students' opinions, a semi-structured "Interview Form" developed by the researchers was utilized as the data collection tool. After preparing the interview form, opinions were obtained from three faculty members in the field. Subsequently, the interview form was sent to the students online, and the data were collected.

## **2.4. Data Analysis**

Thematic analysis technique was employed for data analysis. Themes and sub-themes were formed based on the responses to the questions in the interview form. In cases of uncertainty during theme formation, a second opinion was sought to ensure consensus. Frequencies were calculated for each theme and sub-theme. A total of 39 students participated in the study. During data analysis, it was observed that the frequencies exceeded 39 in some cases where students expressed their views on multiple themes.

## **2.5. Research Ethics**

In the research, each student was assigned a code in accordance with ethical rules, and an ethical committee project approval document numbered 98/05 dated May 9, 2023, was obtained. During the data collection phase, interview forms were sent to students online, and the information was meticulously recorded. These procedures were rigorously implemented to ensure the reliability of the research and adherence to ethical standards.

### 3. Findings

This section of the study reveals the data obtained from the interviews conducted with first-year students in the Visual Communication Design department. The data are displayed in tables containing themes, sub-themes, student codes, and frequencies.

#### 1. Sub-Problem: Findings Regarding the Views of Visual Communication Design

##### Department Students on the Negative Effects of Natural Disasters on Art

The opinions of first-year students in the Visual Communication Design department regarding the negative effects of natural disasters on art are given in Table 2.

Table 2

Negative Effects of Natural Disasters on Art

Themes	Sub Themes	Student Codes	Frequency (f)
Artistic Effects	Cultural Heritage Destruction	S <sub>1</sub> , S <sub>3</sub> , S <sub>5</sub> , S <sub>6</sub> , S <sub>10</sub> , S <sub>12</sub> , S <sub>13</sub> , S <sub>16</sub> , S <sub>17</sub> , S <sub>21</sub> , S <sub>23</sub> , S <sub>25</sub> , S <sub>27</sub> , S <sub>33</sub> , S <sub>36</sub> , S <sub>37</sub> , S <sub>38</sub> , S <sub>39</sub>	18
	Artist's Psychological State	S <sub>1</sub> , S <sub>7</sub> , S <sub>9</sub> , S <sub>10</sub> , S <sub>15</sub> , S <sub>18</sub> , S <sub>19</sub> , S <sub>20</sub> , S <sub>23</sub> , S <sub>25</sub> , S <sub>26</sub> , S <sub>29</sub> , S <sub>32</sub> , S <sub>33</sub> , S <sub>35</sub>	15
	Destruction of Art Production Spaces	S <sub>3</sub> , S <sub>4</sub> , S <sub>14</sub> , S <sub>21</sub> , S <sub>23</sub> , S <sub>24</sub> , S <sub>34</sub> , S <sub>37</sub> , S <sub>38</sub>	9
	Loss of Inspiration	S <sub>14</sub> , S <sub>20</sub> , S <sub>21</sub> , S <sub>30</sub> , S <sub>33</sub> , S <sub>34</sub> , S <sub>37</sub>	7
	Loss of Artists	S <sub>23</sub> , S <sub>24</sub> , S <sub>37</sub>	3
	Pessimism in Artworks	S <sub>22</sub>	1
	<b>Total</b>		<b>53</b>
Social Effects	Shift in Priorities	S <sub>7</sub> , S <sub>11</sub> , S <sub>14</sub> , S <sub>15</sub> , S <sub>20</sub> , S <sub>24</sub> , S <sub>27</sub> , S <sub>31</sub> , S <sub>38</sub>	9
	Economic Hardships	S <sub>21</sub> , S <sub>27</sub> , S <sub>33</sub> , S <sub>34</sub> , S <sub>35</sub> , S <sub>38</sub> ,	6
	<b>Total</b>		<b>15</b>
No Negative Effect	No Negative Effect	S <sub>2</sub> , S <sub>8</sub>	2
	<b>Total</b>		<b>2</b>
<b>Total</b>			<b>70</b>

The data displayed in Table 2 reveal various themes regarding the adverse effects of natural disasters on the field of art. These themes can be categorized under three main headings: "artistic," "social," and "no negative impact."

Artistic effects consist of sub-themes such as the destruction of cultural heritage, the psychological state of artists, the destruction of art production venues, loss of inspiration, loss of artists, and the pessimism of art pieces. As evident from Table 2, the most frequently mentioned sub-themes are the destruction of cultural heritage and the psychological state of artists.

The theme of social effects comprises sub-themes such as "changing priorities" and "economic hardships." Nine individuals expressed their views on the theme of changing

priorities, while six individuals shared their perspectives on economic hardships. Thus, a similar number of views were expressed for both sub-themes. Finally, two individuals stated that there was no negative impact.

Sample expressions regarding the adverse effects from an artistic perspective are provided below.

*S<sub>1</sub> "Art can be adversely affected by the disappearance of cultural heritages due to the absence of a certain artistic past and the values once embraced by people."*

*S<sub>16</sub> "Historical artifacts in the region where a natural disaster occurs may be damaged, historical buildings may collapse, and artifacts may be lost."*

*S<sub>10</sub> "It can negatively affect the artist's psychology, making them unable to create art or putting them in a position where they can no longer create art."*

*S<sub>19</sub> "Natural disasters particularly create psychological problems for those who witness them. Consequently, it causes individuals to feel restless and pessimistic. A troubled, pessimistic, fearful individual cannot create a healthy piece of art, and art is negatively affected in this regard."*

*S<sub>26</sub> "Death and pain are the two most influential negative things on humans. Natural disasters can be a combination of death and pain, leaving the artist physically and mentally weak against these two forces, which, of course, affects their art. Faced with these events, the artist may abandon their art, distance themselves from art, or their art may not convey some feelings to them as it used to. When concepts like happiness, love, and life turn into sorrow, grief, and pain, the artist may want to resolve this first within themselves and may want to take a break from art for a while."*

*S<sub>34</sub> "Natural disasters can limit or completely cut off access to the materials and equipment necessary for artists in a workshop or gallery."*

*S<sub>14</sub> "The first step in producing an art piece, the idea, inspiration cannot be revealed in such situations."*

*S<sub>37</sub> "We can lose our artists or their loved ones in an earthquake. Thus, these individuals can suddenly fade away like a star without being able to perform their art"*

Sample expressions regarding adverse effects from a social perspective are provided below.

S<sub>11</sub> “Due to the pain experienced by society and the changing priorities, it is inevitable for art to take a backseat in the first days of the disaster. Later on, of course, the critical and empathetic aspect of art will emerge again.”

S<sub>31</sub> “When our basic needs are not met, people do not take initiative for artistic activities, which hinders the progress of art.”

S<sub>38</sub> “Natural disasters can weaken the economic infrastructure of societies and affect the financial resources of art. Governments, focusing on rescue and recovery efforts after natural disasters, may reduce the resources allocated for art and cultural activities. This can lead to difficulties in financing art projects.”

S<sub>33</sub> “Natural disasters negatively affect the economy, and artistic materials and needs have become very costly, which is another adverse effect”

Sample expressions regarding the theme of no negative impact are provided below.

S<sub>8</sub> “Art is subjective; even if a piece of work is negative, another person looking at it can see much more positive things”

## 2. Sub-Problem: Findings Regarding the Views of First-Year Students in the Department of Visual Communication Design on the Positive Effects of Natural Disasters on Art

The views of first-year students in the Department of Visual Communication Design on the positive effects of natural disasters on art are presented in Table 3.

Table 3

Positive Effects of Natural Disasters on Art

Themes	Sub Themes	Student Codes	Frequency (f)
Social Effects	Raising Awareness in Society	S <sub>4</sub> , S <sub>7</sub> , S <sub>14</sub> , S <sub>16</sub> , S <sub>19</sub> , S <sub>30</sub> , S <sub>31</sub> , S <sub>32</sub> , S <sub>34</sub> , S <sub>36</sub> , S <sub>37</sub>	11
	Expressing the Society's Experiences/Feelings	S <sub>1</sub> , S <sub>8</sub> , S <sub>11</sub> , S <sub>18</sub> , S <sub>34</sub> , S <sub>38</sub> , S <sub>39</sub>	7
	Uniting the Society	S <sub>1</sub> , S <sub>9</sub> , S <sub>34</sub> , Ö <sub>35</sub> , S <sub>38</sub>	4
	Formation of New Structures	S <sub>5</sub> , S <sub>10</sub> , S <sub>20</sub>	3
	Economic Development	S <sub>13</sub>	1
	<b>Total</b>		<b>26</b>
Artistic Effects	Source of Inspiration	S <sub>1</sub> , S <sub>2</sub> , S <sub>3</sub> , S <sub>7</sub> , S <sub>9</sub> , S <sub>10</sub> , S <sub>11</sub> , S <sub>12</sub> , S <sub>20</sub> , S <sub>22</sub> , S <sub>24</sub> , S <sub>25</sub> , S <sub>32</sub> , S <sub>34</sub>	14
	Renewal in Art	S <sub>13</sub> , S <sub>20</sub> , S <sub>26</sub> , S <sub>29</sub> , S <sub>33</sub> , S <sub>38</sub>	6
	Increase in Productivity	S <sub>15</sub> , S <sub>23</sub> , S <sub>27</sub> , S <sub>28</sub>	4
	Increased Value of the Artist and Artwork	S <sub>1</sub> , S <sub>23</sub>	2

	<b>Total</b>		<b>26</b>
Psychological Effects	Psychological Healing	S <sub>6</sub> , S <sub>14</sub> , S <sub>15</sub> , S <sub>17</sub> , S <sub>27</sub> , S <sub>28</sub> , S <sub>31</sub> , S <sub>34</sub> , S <sub>38</sub>	9
	<b>Total</b>		<b>10</b>
No Positive Effect	No Positive Effect	S <sub>21</sub>	1
	<b>Total</b>		<b>1</b>
	<b>Total</b>		<b>42</b>

The data presented in Table 3 illustrate various themes regarding the positive effects of natural disasters on the field of art. These themes can be examined under four main categories: societal, artistic, psychological, and no positive effect.

Societal effects consist of sub-themes such as raising awareness in society, expressing the experiences/emotions of the society, fostering unity in the community, formation of new structures, and economic development. As evident from Table 3, the most emphasized positive societal impact is the role of art in raising awareness within society. Artistic effects encompass themes like serving as a source of inspiration, renewal in art, increased productivity, and the appreciation of both the artist and the artwork. Within the artistic effects theme, the most frequently mentioned aspect is how natural disasters serve as a source of inspiration for artists. It is noteworthy that while inspiration loss is cited as one of the negative effects of natural disasters in Table 2, it is also acknowledged as a source of inspiration among the positive effects. Thus, it is apparent that natural disasters can both inspire and lead to inspiration loss within the realm of art. Upon examining the psychological effects theme, it is observed that natural disasters, alongside art, can facilitate psychological healing. Lastly, there are also opinions indicating no positive effect from natural disasters.

Below are sample statements regarding the positive effects of natural disasters on art from a societal perspective.

S<sub>4</sub> *“Artists can guide society by incorporating natural disasters into their art to raise awareness and provide direction to the community.”*

S<sub>16</sub> *“It can raise awareness among people. An artist can create a work to enlighten people. They can create a work that narrates the event.”*

S<sub>8</sub> *“An artist can show the emotions felt by a society through a single artwork.”*

S<sub>11</sub> *“The positive impact of art emerges after a while, even in the face of such tragedies. The most common form of addressing the community is through critical art. It could be a*

*painting, a song, or a theatre play. But the goal is the same, to show that we understand the people experiencing this pain and to emphasize any wrongdoing”*

S<sub>1</sub> *“Especially in such periods, support for art can be increased by the unity of society experiencing natural disasters. People can help disaster victims through their art. This encourages art. During those times, more art pieces can be expected.”*

S<sub>9</sub> *“In societies affected by natural disasters, people come together more, and they show this to the whole world through art. The unifying power of art is used to keep people together even in the face of disasters.”*

S<sub>20</sub> *“Changes in architecture are occurring to protect against destructive natural disasters, leaving a positive impact on architectural art.”*

S<sub>13</sub> *“After experiencing sad events, art can uplift us and significantly contribute to our recovery.”*

Below are sample statements regarding the positive artistic effects.

S<sub>12</sub> *“An artist finds a subject. Natural disasters affect the emotions of the artist and influence their works. More intense and emotional works emerge.”*

S<sub>24</sub> *“Even in natural disasters, despite their horrific consequences, artists can find inspiration in everything and reflect it in their art because it is part of art. A painter can depict the deep sorrow and pain of holding the hand of their child buried under the debris during an earthquake, or a parent crying; or a film can depict a village destroyed by a flood. Another effect may be artists who have gone through psychological changes due to natural disasters and may reflect them positively in their art. The realities of life such as pains and sorrows have nourished art for centuries, and the sorrows and grief caused by natural disasters have the same effect.”*

S<sub>26</sub> *“No matter how negatively we perceive the concepts of death and pain, they can also positively affect art. After disasters, artists can make changes in their art, style, and themes, and experiment with new styles, resulting in new forms of art. Artists may seek refuge in their art in the face of these events and can successfully depict the disaster of that time, which can evoke the pain and sorrow of that period in the future, forming a connection between future people and art. Despite negativity harming art, it also reveals what is hidden and can lead to the emergence of new art topics and styles, resulting in the emergence of new artists.”*

Ö<sub>38</sub> *“Natural disasters challenge people and provoke the need for new solutions. This encourages creativity and allows for the emergence of new forms of art. Artists can use different*



*materials, techniques, or themes to overcome the challenges posed by natural disasters and discover new forms of expression in the process."*

*S<sub>15</sub> "Artists affected by natural disasters may focus more on their art to feel better."*

*S<sub>28</sub> "Nature has been an inspiration for art and artists for centuries. Besides aesthetic creation, nature offers a rich variety of materials to humans. The parallels between humans and nature, along with the damage inflicted on nature by humans, can enhance the creativity and productivity of artists."*

*S<sub>23</sub> "The country's artists are highly regarded. The value of artworks increases."*

Below are sample statements regarding the positive psychological effects.

*S<sub>6</sub> "There is always hope, starting anew and turning a new page is the best thing for a person, and therefore, the inclusion of art in this page is a significant influence, one of the greatest steps of renewal."*

*S<sub>15</sub> "Artists affected by natural disasters may focus more on their art to feel better."*

*S<sub>31</sub> "Artistic works related to disasters can be made to heal wounds caused by natural disasters, and this helps people forget the disaster a bit."*

Examples related to the theme of "no positive impact" are given below.

*S<sub>21</sub> "I do not think natural disasters have a positive aspect on art."*

#### **4. Conclusion and Suggestions**

Considering art as a universal language, the impact of natural disasters on art from a cultural perspective becomes a significant issue worldwide. Art serves as a means of expressing and sharing human experiences, and the challenges and effects of natural disasters can deepen or alter this form of expression. The results of the study, focusing on the first sub-problem "Findings Regarding Visual Communication Design Department First-Year Students' Views on the Negative Effects of Natural Disasters on Art," have been thoroughly examined. The findings are categorized under the themes of artistic, societal, and no negative effect;

Artistic Effects:

Destruction of Cultural Heritage: Students believe that natural disasters can severely damage cultural heritage artistically, potentially erasing specific artistic legacies and values

embraced by society. This perspective underscores how the loss or destruction of historical and cultural artifacts can negatively impact artists.

Psychological State of the Artist: Students emphasize emotional difficulties as factors affecting artists' psychological well-being. They perceive that the emotional toll of natural disasters, such as death, loss, and grief, can deeply affect artists. This suggests that artists may struggle emotionally, which could impede their creativity and productivity.

Destruction of Art Production Spaces: Students suggest that natural disasters may disrupt art production spaces, making it challenging for artists to continue their work effectively and causing delays in their creative processes.

Loss of Inspiration: Another point emphasized in student views is that environmental factors can influence artists, leading to a loss of inspiration. It is highlighted that the negative atmosphere created by disasters can affect the emotional state of artists, potentially resulting in a loss of creative inspiration. Especially, students believe that witnessing natural disasters can make it difficult for artists to find the creative inspiration necessary to produce artistic works after experiencing negative events and losses. This difficulty could lead to artworks adopting a pessimistic tone and reflecting negative emotions. This perspective underscores that natural disasters impact not only the physical environment but also the inner world of artists.

Artist Loss: Students have pointed out that the loss of artists' lives due to natural disasters can lead to a significant loss in the art community. The loss of an individual's life or disappearance can create a significant gap in the art world, affecting the artistic legacy and creativity of a community. The notion of artist loss is emphasized not only as an individual loss but also for its impact on the artistic heritage and creativity of a community. These views demonstrate the close relationship between the art world and how natural disasters affect human life and communities.

Pessimism in Artworks: One student mentioned that natural disasters can influence artworks to adopt a pessimistic atmosphere.

Social Effects:

Change in Priorities: Students believe that disasters can change the priorities of society, as the focus shifts to urgent needs in times of disaster, interest in art and culture may decrease or resources allocated to these areas may be restricted. This perspective reflects a view that in

the aftermath of disasters, society's priorities may shift towards urgent aid, security, and basic needs, potentially resulting in diminished interest in arts and cultural activities.

Economic Hardships: Students hold the view that natural disasters can adversely affect the financing and support of art by causing economic hardships. According to this perspective, the negative impact of disasters on the economy may lead governments and society to reassess their priorities. Focusing on urgent needs and recovery efforts may reduce resources allocated to art and culture projects. This situation can lead to difficulties in funding the arts and make it harder for artists to sustain their work.

No Negative Impact:

No Negative Impact: Only two students have stated that natural disasters have no adverse effect on art.

It has been observed that natural disasters have both artistic and social consequences for those experiencing the calamity. In this context, first and foremost, situations such as the disappearance, destruction, or theft of artistic heritage in the aftermath of natural disasters are encountered. This situation leads to the disappearance of our artistic heritage and prevents its transmission to future generations. From the perspective of artists in the affected region, they have been seen to suffer both financially and spiritually, feeling pessimistic, restless, and helpless during this process. Therefore, it also leads to a loss of inspiration for the artist. Due to the financial losses suffered by artists, they are unable to obtain artistic materials or access places selling art materials in the region due to damage, inaccessibility, or destruction. Moreover, the destruction or collapse of venues that provide artistic education to the public, such as galleries and studios, prevents art from reaching people. The loss of lives among artists after natural disasters is also a significant loss in artistic terms. Artists have a mission to guide, educate, and contribute to the development of society. Economic difficulties experienced in the aftermath of natural disasters also lead to changes in priorities in terms of societal impacts.

The perspectives of Visual Communication Design students on the positive effects of natural disasters on the field of art were examined within the scope of the second sub-problem of the research. According to the obtained data, students evaluated the positive effects of natural disasters on art from social, artistic, and psychological perspectives. The findings indicate that students have a broad perspective on the positive effects of natural disasters on art in different dimensions. At the same time, it was determined that the theme of "No Positive

Impact" also played an important role in the research process. When the student opinions obtained within the scope of these themes are considered, the following points emerge;

#### Social Effects:

Raising Awareness in Society: The majority of students expressed the view that natural disasters could be an effective tool for raising awareness in society through art. It was emphasized that the effects of disasters can be conveyed through artworks, thus increasing social awareness.

Expressing Society's Experiences/Emotions: Students believe that art is a powerful tool for expressing the experiences and emotions of society. They also emphasized the importance of establishing emotional connections and sharing experiences through artworks. Students highlighted the impact of art on expressing the experiences and emotions of society in dealing with natural disasters, stating that art facilitates the sharing of common emotions among people.

Uniting Society: Some students expressed the view that natural disasters could bring society together through art. They mentioned that the unifying power of art has the potential to promote social solidarity and resilience.

Formation of New Structures: Students mentioned that art could have a positive impact on the formation of new structures after natural disasters and contribute to economic development. They stated that art could play a role in the reconstruction and transformation of society.

Economic Development: Only one student expressed their opinion under this sub-theme. This student stated that natural disasters could contribute to economic development through art.

#### Artistic Effects:

Source of Inspiration: The majority of students believe that natural disasters can be a source of inspiration for artists. They emphasized the idea that challenging situations can enhance creativity.

Renewal in Art: A group of students expressed the view that natural disasters could encourage renewal in art. These views may indicate that the challenging conditions created by disasters can positively influence design processes and techniques.

Increase in Productivity: Some students mentioned that natural disasters could increase the productivity of artists. They emphasized that challenging conditions could lead artists to explore new forms of expression.

Increase in the Value of the Artist and Artwork: Several students expressed the view that natural disasters could increase the value of artists and artworks. These views indicate that students believe that artworks and artists emerging after natural disasters may gain more recognition in society.

Psychological Effects:

Psychological Healing: Some students believe that art can play an important role in coping with the psychological challenges caused by natural disasters. They stated that art, as a therapeutic tool, can support individuals' emotional healing process.

No Positive Impact:

No Positive Impact: One student stated that natural disasters have no positive impact on art.

In conclusion, when the perspectives of Visual Communication Design students on the effects of natural disasters on art are examined, it is evident that students' views on the negative effects of natural disasters on art prevail. Students mostly focused on artistic effects, particularly themes such as the destruction of cultural heritage and the psychological state of the artist received significant emphasis among students. Students shared detailed thoughts on how natural disasters affect the content, emotional tone, and production spaces of artworks. In this context, it can be said that artistic effects stand out.

On the other hand, when examining the views of visual communication design students on the positive effects of natural disasters on art, it is observed that there is a balance between social effects and artistic effects. However, among the artistic effects, the theme of "Source of Inspiration" stands out prominently. Students have also expressed opinions regarding the loss of inspiration among the negative effects of natural disasters. In this regard, it is observed that natural disasters can both provide inspiration for art and lead to a loss of inspiration.

Looking at the general views of students on the effects of natural disasters on art, it can be said that artistic effects are emphasized more than social effects. Students generally believe that natural disasters have negative effects on art, as they can destroy cultural heritage, erase certain artistic histories embraced by society, and adversely affect the psychological state of

artists, thus hindering art production. Alongside the negative aspects, students also believe that natural disasters can serve as a source of inspiration for art and artists. Despite mentioning positive effects in this regard, the overall tendency is towards highlighting the negative effects. In this context, it can be said that students tend to evaluate the effects of natural disasters on art more from a negative perspective.

These findings indicate that the negative effects of natural disasters on the field of art are multifaceted and profound. This information underscores the potential for societies affected by natural disasters to utilize the restorative and therapeutic potential of art to support processes of social healing and coping with such challenging situations.

It has been concluded that various branches of art are utilized to raise awareness about natural disasters, as well as to guide and inform the society about what needs to be done during and after natural disasters. The emotions and experiences acquired by society during this process can be observed in the artworks of artists. Art has always been the best means of expressing such pains and sorrows. This situation also leads to a stronger bond and connection among individuals within society through art. The unifying power of art against natural disasters also fosters empathy. Engaging in art serves as a source of hope for both the artist and those experiencing the natural disaster, thus carrying a therapeutic aspect. In terms of art, it serves as inspiration for the artist, providing new topics and ideas while nourishing art itself. In a sense, it can lead the artist into a more productive phase in their artistic endeavors. Nature has always been a source of inspiration for artists. As the artist feels better, they can also pave the way for innovations. Alongside natural disasters, the value of both the artist and their works may increase. There are many things that can be done to reduce, prevent, and raise awareness about natural disasters. However, as long as humans interfere with the balance of nature, natural disasters such as floods and fires will continue to occur.

#### **4.1. Suggestions**

Evaluating the negative and positive effects of natural disasters on art reveals important themes that impact various dimensions of art. In this context, various suggestions and explanations regarding how natural disasters affect the field of art are presented below:

- The destruction of cultural heritage by natural disasters and their impact on the psyche of artists underscore the necessity of preserving cultural heritage and providing psychological support to artists to enhance the resilience of art. In this regard, efforts can be focused on the

restoration of cultural heritage post-disaster and the development of psychological support programs for artists.

- The destruction of art production facilities by natural disasters and the resulting loss of inspiration may require making workshops and galleries disaster-resistant and promoting workshop activities to continuously provide inspiration to artists to increase their resilience against disasters.

- The shift in societal priorities and the emergence of economic hardships highlight the importance of the societal impact and economic sustainability of art. In this context, raising awareness within society and establishing economic support mechanisms can enhance the positive effects of art on society.

- The positive effects of natural disasters on art indicate that art can play a significant role in areas such as raising societal awareness, artistic renewal, and psychological healing. Therefore, projects and activities can be organized to support these positive effects of art in the aftermath of natural disasters.

- Urgent measures should be taken to preserve cultural heritage against natural disasters, and restoration efforts should be prioritized.

- Psychological support should be provided to artists, and special support programs should be established for disaster situations.

- Art should be effectively used as a tool to raise awareness within society and contribute to increasing preventive awareness against natural disasters.

- Mechanisms should be established to ensure the economic sustainability of art, and financial support should be provided to art projects.

These suggestions will contribute to strategies aimed at managing the effects of natural disasters on art and strengthening the positive effects of art. These strategies will support steps towards creating a more resilient art environment from cultural, artistic, and societal perspectives.

#### **CONFLICT OF INTEREST STATEMENT**

The authors declare that there is no conflict of interest in this study.

#### **RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT**

The authors declare that research and publication ethics are followed in this study.

The necessary permission to conduct the study was obtained from Social and Human Sciences Ethics Committee of Ankara Yıldırım Beyazıt University of Applied Sciences (17.05.2023-98/05).

#### **AUTHOR LIABILITY STATEMENT**

The authors declare that the “Conceptual Framework, Post Draft, Review and Editing” part of this work was done by Assoc. Prof. Dr. Seçil KARTOPU, “Method Design, Post Draft, Visualization, Research” part of this work was done by Assoc. Prof. Dr. Melike BAKAR FINDIKCI.



<https://doi.org/10.29250/sead.1433816>

**Gönderilme Tarihi:** 08.02.2024

**Makale Türü:** Araştırma

**Kabul Tarihi:** 06.03.2024

## Sanat Öğrencilerinin Gözüyle Doğal Afetlerin Sanata Etkileri

**Doç. Dr. Seçil KARTOPU**, secilkartopu@aybu.edu.tr, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, 0000-0002-1261-024X

**Doç. Dr. Melike BAKAR FINDIKCI**, melike.bakarfindikci@ibu.edu.tr, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 0000-0002-0603-9788

**Özet:** Doğal afet, doğal olaylar sonucu insanlar, çevre veya ekonomik sistemlere önemli zarar veren, yıkıcı etkilere sahip olaylardır. Bu olaylar, genellikle insanların kontrolünde olmayan ve doğanın doğal dengesi içinde gerçekleşen fenomenlerdir. Afetlerin insan yaşamını, çevreyi ve toplumu etkilediği gibi sanat, sanatçılar ve sanat eserleri üzerinde de hem olumsuz hem de olumlu etkileri vardır. Ancak, bu etkiler her zaman sadece maddi hasar veya oluşan değişimler ile sınırlı kalmaz. Afetler kültürel mirasımız olan sanat eserlerinin yok olmasına neden olduğu gibi aynı zamanda sanatı besleyebilir. Sanat, insanların yaşadığı her türlü deneyimi yansıtabilecek kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Bu araştırma doğal afetlerin sanata olumlu ve olumsuz etkilerini, sanat öğrencilerinin nasıl gördüğü üzerinedir. Yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplarla sanat eğitimi alan üniversite öğrencilerinin doğal afetlerin sanata etkileri ile ilgili düşünceleri belirlenip yorumlanmıştır. Bu yorumlar sonucunda gençlerin farkındalık düzeyi belirlenmek istenmiştir. Çünkü doğal afetlerin, iklim değişikliği, doğal kaynakların tükenmesi ve insan nüfusunun artması gibi faktörler nedeniyle giderek artması beklenmektedir. Bu nedenle, doğal afetlere karşı hazırlıklı olmak, risk yönetimi stratejileri geliştirmek ve afetlerin olumsuz etkilerini en aza indirmek için çalışmalar yapmak ve en önemlisi gençlerin farkındalığını artırmak gerekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Sanat, Doğal afetler, Sanat öğrencileri, Farkındalık.

## 1. Giriş

Sosyal bir çevrede yaşayan insan, çevreden etkilendiği gibi çevreyi de etkilemektedir. Artan şehirleşme ve nüfusla birlikte dikey yerleşim alanlarının artması doğal ortamın dengesini bozmakta ve doğal afetlerin yaşanmasına zemin oluşturmaktadır. Doğal afetler, hemen hemen her gün dünyanın farklı yerlerinde değişik türlerde olmaktadır. Bu afetlerin tahmin edilemez olması, ani olması, insan gücünü aşıyor olması ve çok büyük coğrafi alanlarda yıkıcı güce sahip olması olumsuz etkilere neden olmaktadır. Dolayısıyla cana, mala, geçim kaynaklarına ve kültürel mirasa verdiği zarar da büyüktür. Doğal afetler karşısında birincil öncelik hayatta kalmadır. Daha sonra sağlık, barınma, yiyecek gibi temel ihtiyaçlar karşılandıktan ve psikolojik destek sağlandıktan sonra kültürel ve sanatsal varlıkların korunması gelmektedir. Kültürel ve sanatsal varlıkların korunması toplumun geçmişinin kayıt altına alınması ve gelecek nesillere aktarılması açısından önemlidir. Doğal afet sonucu kültürel ve sanatsal varlıkların hasar görmesi ve kaybı durumunda uzun zaman ve emek sonucu normal yaşam alanı oluşturma sürecine göre önemli farklılıklar görülmektedir. Kültürel ve sanatsal varlıkların yerine konulamaz olması afet yönetiminin ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir.

Doğal afetlerin neden olduğu olumsuzluklarla baş etme sürecinde, sanatın önemli bir katkısı vardır. Sanat, geniş bir yelpazede insan deneyimlerini yansıtabilecek kadar çeşitlilik gösterir. Bu bağlamda, afet durumlarında sanat dünyası ve sanatçılar duyarsız kalmazlar, çünkü sanat eserlerinin, tarihi yapıların, müzelerin yani kültürel birikimin yok olabileceği doğal afetler, sanat yaratım ve üretim sürecini de doğrudan etkilemektedir. Bu etki olumsuz olabileceği gibi bazen de sanatı besleyebilir. Sanatçıların doğal afetlerin yarattığı acıyı, kayıpları ve yıkımı yansıtmalarına olanak tanır. Sanat, insanların duygularını ifade etmenin bir yoludur ve doğal afetler gibi travmatik olaylar, sanatçıların yeni konular ve perspektifler sunmasını sağlar. Bu bağlamda, doğal afetlerin sanat eserlerine yansımaları, insanların yaşadığı olayların etkilerini daha iyi anlamalarına ve bu olaylarla başa çıkma sürecinde duygusal bir ifade bulmalarına yardımcı olur. Aynı zamanda, doğal afetlerin insanların yaşam tarzlarını, sosyal yapılarını ve dünya görüşlerini değiştirebileceği göz önüne alındığında, bu değişimler sanatçılara eserlerinde yeni temalar ve bakış açıları sunabilir. Örneğin, Japon sanatçıları Hiroşima ve Nagasaki'deki atom bombası saldırıları sonrası yarattıkları eserlerde, insanların yıkımdan kurtulma çabalarını, kurtarma çalışmalarını ve yaşanan acıyı ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmada doğal afetlerin, öğrencilerin sanatsal çalışmaları üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin doğal afetler ve sanata etkileri üzerine görüşlerinin araştırmacılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Doğal

afetlerin, iklim değişikliği, doğal kaynakların tükenmesi ve insan nüfusunun artması gibi faktörler nedeniyle giderek artması beklenmektedir. Bu nedenle, doğal afetlere karşı hazırlıklı olmak, risk yönetimi stratejileri geliştirmek, afetlerin olumsuz etkilerini en aza indirmek için çalışmalar yapmak ve bunları sanat aracılığı ile aktarmak, dikkat çekmek sanatçıların bir nevi sorumluluğundadır. Doğal afetlerin sanata olan etkilerinin anlaşılması ve sanatın bu olaylarla başa çıkma sürecindeki rolü, kültürel mirasın korunması ve insanların duygularını ifade etmesi açısından son derece önemlidir.

Doğal afetler, jeofiziksel olaylar neticesinde ortaya çıkan ve insan, çevre ve ekonomik sistemlere potansiyel olarak ciddi zararlar veren olağanüstü durumlar olarak tanımlanır. Bu olgular, genellikle insan müdahalesinin ötesinde gerçekleşen doğa olayları olup, toplumların direnç kapasitesini ve dayanıklılığını sına potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, doğal afetlerin sanat ve kültür üzerindeki etkileri önemli bir araştırma alanını oluşturmaktadır. Afetler, sadece maddi varlıklara ve altyapılara zarar vermekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal bağları, kimlikleri ve duygusal refahı etkileyerek kültürel dokuyu derinden etkiler. Bilim ve sanat arasındaki etkileşim, bu zorlayıcı koşullar altında sanatın, toplumun travmatik deneyimleriyle başa çıkma, iyileşme sürecine katkı sağlayabileceği öne sürülmektedir. Bu bağlamda, doğal afetlerin sanat yoluyla nasıl anlamlandırılabilir ve bu sürecin toplumsal direnci nasıl etkileyebileceği konusundaki araştırmalar, felaket yönetimi ve toplumsal iyileşme stratejileri açısından önem arz etmektedir.

Sanat, doğal afetlerin yarattığı zorlayıcı koşullar altında önemli bir rol oynamaktadır. Afetler, sadece maddi tahribatla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda toplumların duygusal ve kültürel dokusunu da etkilemektedir. Sanatın, bu tür trajedilere karşı duyarlılık ve direnç oluşturma potansiyeli vardır. Sanat eserleri, acı ve kayıp gibi derin duygusal deneyimleri ifade etme ve paylaşma aracı olarak işlev görebilir. Aynı zamanda, felaket sonrası toplumlarda dayanışma ve iyileşme süreçlerine katkıda bulunabilir. Sanatın, insanların bu tür olaylarla başa çıkma ve toplumsal dayanıklılığı güçlendirme sürecindeki rolü, kültürel mirasın korunması ve toplumların yeniden inşası açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, sanatın doğal afetlerin yarattığı travmatik deneyimlerle başa çıkma sürecindeki terapötik ve birleştirici işlevleri, kültürel açıdan zengin ve sağlıklı bir toplumun oluşturulmasında kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Bu araştırma doğal afetlerin sanata olumlu ve olumsuz etkilerini, sanat öğrencilerinin nasıl gördüğü üzerinedir. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Görsel İletişim Tasarımı bölümü birinci sınıf öğrencilerinin online yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplarla sanat eğitimi alan

üniversite öğrencilerinin doğal afetlerin sanata etkileri ile ilgili düşünceleri belirlenip yorumlanmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar sonucu yapılan değerlendirmeler ile öğrencilerin farkındalık düzeyi belirlenmek istenmiştir. Çünkü doğal afetlerin, iklim değişikliği, doğal kaynakların tükenmesi ve insan nüfusunun artması gibi faktörler nedeniyle giderek artması beklenmektedir. Bu nedenle, doğal afetlere karşı hazırlıklı olmak, risk yönetimi stratejileri geliştirmek ve afetlerin olumsuz etkilerini en aza indirmek için çalışmalar yapmak ve en önemlisi gençlerin farkındalığını artırmak önemlidir.

Bu araştırmada, sanat eğitimi alan öğrencilerin, doğal afetlerin sanata etkileri ile ilgili görüşlerinin ele alınması problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Bununla ilgili alt problemler şu şekildedir;

1. Görsel İletişim Tasarımı bölümü birinci sınıf öğrencilerinin doğal afetlerin sanata olan olumsuz etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Görsel İletişim Tasarımı bölümü birinci sınıf öğrencilerinin doğal afetlerin sanata olan olumlu etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?

### 1.1. Doğal Afetler

Afet, insanların fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara neden olan, sosyal yaşamın gidişatını bozan her türlü doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olayların tümünü kapsamaktadır (Dölek, 2016, 320). Doğal afetler ise, doğanın gücü ve etkisiyle gerçekleşen, insanlara, çevreye ve ekonomik sistemlere zarar veren olaylardır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) afeti; “dışarıdan yardım gereksinimi oluşturacak şiddette ve olağanüstü büyüklükte oluşan, aniden meydana gelen çevresel (ekolojik) bir olay” olarak tanımlamaktadır (Hogan ve Burstein, 2002, 4). Depremler, tsunamiler, volkanik patlamalar, kasırgalar, fırtınalar, yangınlar, çığlar, seller, toprak kaymaları, kuraklık ve don olayları gibi çeşitli olaylar doğal afetler arasında yer alır (WHO [World Health Organization], 2021). Doğal afetler, doğa olaylarının insan yaşamını etkilemesi sonucu gerçekleşmektedir. Doğal afetler genellikle tam olarak önceden tahmin edilemeyen olaylardır. Ancak, bilim ve teknoloji sayesinde, bu afetlere karşı hazırlıklı olmak mümkün hale gelmiştir. Doğal afet türleri ve önem durumu ülkeye ve bulunduğu konuma göre değişmektedir (AFAD,2023). Afetler, insan kaynaklı afetler ve doğa kaynaklı afetler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Doğa kökenli afetler; yağmur, kar ve su kaynaklı afetler (sel, su taşkınları, çığ, toprak kayması gibi), iklim koşullarındaki etkili değişiklikler (kuraklık, don, buzlanma, buzul erimesi gibi), kontrol edilemeyen güçlü hava hareketleri sonucu oluşan afetler (fırtına, kasırga, hortum gibi) olarak sıralanabilir (AFAD,2023). İnsan kökenli afetler ise; kaynağı net bilinmeyen

seyrek oluşan afetler (yangın, meteor düşmesi gibi) ve tektonik aktiviteler sonucu oluşan afetlerdir (deprem, tsunami, yanardağ patlaması gibi) (Dölek, 2016, 321). AFAD 2023 raporuna göre ise doğal afetler yavaş gelişen doğal afetler, hızlı gelişen doğal afetler ve insan kaynaklı afetler olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Yavaş gelişen doğal afetler arasında şiddetli soğuklar, kuraklık ve kıtlık yer almaktadır. Hızlı gelişen doğal afetler ise deprem, sel, su taşkınları, toprak kaymaları, kaya düşmeleri, çığ, fırtına, hortum, volkan ve yangınlardır. İnsan kaynaklı afetler arasında nükleer, biyolojik ve kimyasal kazalar, endüstriyel kazalar, taşımacılık kazaları vb kazalar yer almaktadır (AFAD,2023)

Bu afetler, genellikle insanların kontrolünde olmayan doğal dengenin bir sonucudur ve çoğu zaman ani, beklenmedik ve şiddetli bir şekilde gerçekleşirler. Afetler, doğal kaynakların tahrip olmasına, ekonomik kayıplara, sosyal istikrarsızlığa, hayat kaybına ve yaralanmalara neden olabilir. İklim değişikliği, doğal kaynakların tükenmesi ve insan nüfusunun artması gibi faktörler nedeniyle, doğal afetlerin giderek artacağı tahmin edilmektedir.

Doğa insandan daha üstündür, bu sebeple de doğal tehlikelere karşı tehlikenin ne zaman, nerede, nasıl ve niçin olacağını bilmek gerekmektedir. Yaşanılan mekânın tanınması ve o bölgedeki doğa olaylarının iyi tanınması yaşanılacak zararları da en aza indirmek için önemlidir. Bu bağlamda afet kültürünün oluşturulması önem taşımaktadır (Dölek, 2016, 318). Bunun için afetlerin öncesi ve yaşanma anından sonrası daha önemlidir. Sağlık sorunları, psikolojik destek gerektiren durumlar, özel bakım gereken bireyler, ulaşım sorunu, barınma, temizlik, beslenme gibi temel ihtiyaçların karşılanması afet sonrası karşılaşılan problemlerdir.

Bu anlamda afet yönetimi, yaşanan sorunları çözmede önem arz etmektedir. Tehlikelere karşı hazırlıklı olma, zararı azaltma, hızlı müdahale ve kaynakların doğru şekilde organize edilmesiyle birlikte doğru planlanması süreçleri afet yönetimini kapsamaktadır (Dölek, 2016, 319).

Amerika Birleşik Devletleri Jeolojik Araştırmalar Servisi (USGS) raporları çerçevesinde dünyada her yıl yaklaşık 500 bin ölçülebilir deprem gerçekleşmektedir. Bu depremlerin sadece %20'si hissedilebilmektedir (Bilgehan, 2023,286).

Dünya genelinde de birçok ülkenin, çeşitli doğal afetlere maruz kaldığı bilinmektedir. Depremler, tsunamiler, kasırgalar, orman yangınları, seller ve salgınlar gibi olaylar dünyanın farklı coğrafyalarında yaşanmaktadır. Ayrıca, iklim değişikliği etkisiyle giderek artan kasırga ve taşkın olayları, dünyanın birçok bölgesinde ciddi zararlara neden olmaktadır. Dünya çapında

kabul edilen 52 farklı afet türü göz önüne alındığında, bu afetlerin yaklaşık 21'inin Türkiye'de gerçekleştiği bilinmektedir (Işık vd., 2012, 86).

Doğal afetler aslında tarihin her döneminde toplumların kültürel ve tarihsel mirasını şekillendirmiş önemli olaylar arasındadır. Afetler, toplumların kültürel tarihine farklı şekillerde etki etmiştir. Antik çağda yaşanan volkanik patlamalar, tsunami ve depremler, Yunanistan ve Roma uygarlıklarını etkilemiştir. Bu afetler, antik dönem mimarisinin gelişmesine ve inşaat teknolojilerinin yeniden düşünülmesine neden olmuştur. Orta Çağ'da yaşanan büyük depremler ise, Avrupa'da gotik mimarinin gelişmesine yol açmıştır. Gotik mimari, deprem gibi doğal afetler karşısında daha dayanıklı ve esnek bir yapı stili olarak tercih edilmiştir.

Türkiye'de, tarihi boyunca birçok doğal afetle karşı karşıya kalmış bir coğrafyadır. Depremler, sel felaketleri, heyelanlar ve diğer doğal afet olayları, ülkenin farklı bölgelerinde zaman zaman ciddi hasarlara ve kayıplara neden olmuştur. Özellikle deprem kuşağında bulunan Türkiye, bu tür olaylara karşı sürekli bir risk altında bulunmaktadır.

Türkiye jeolojik, topoğrafik ve meteorolojik yapısı gereği doğa kaynaklı afetlerin sıklıkla görüldüğü ülkeler arasındadır. Türkiye, Akdeniz-Alp-Himalaya deprem kuşağı üzerinde yer almaktadır. Türkiye'de yaşanan doğal afetlerin başında deprem gelmekte, daha sonra heyelan, su baskını, kaya düşmesi, çığ gibi felaketler izlemektedir (AFAD, 2023, 10). Türkiye'de doğa kaynaklı afetlerde deprem %64, sel %15, toprak kayması %16, yangınlar %4, çığ ve diğerleri %1 etkiye sahiptir (Dölek, 2016, 315). Can kayıplarının %60'ı deprem kaynaklıdır. Ülkeler bazında düzenlenen "Küresel Risk Endeksi 2018" raporuna göre Türkiye 5.0 endeks puanı ile yüksek risk grubunda yer almaktadır (AFAD, 2023). Ortalama olarak her beş yılda bir geniş çapta depremin yaşandığı görülmektedir. Bu depremlerden de yaklaşık olarak 1.000 kişi hayatını kaybetmektedir (AFAD, 2018,43).

Daha erken dönemlere bakılacak olursa Osmanlı döneminde 1509 yılında İstanbul'da meydana gelen depremde yaklaşık 13 bin insanın öldüğü, 109 cami ve 1.047 yapının da yıkıldığı bilgisi bulunmaktadır. Bu süreçte II. Beyazıt'ın çıkardığı fermanla ev yapmak isteyen ailelere 20 altın verilmiş, deniz kenarı ve surlar dışında kalan dolgu zeminlere yapı yasağı getirilmiştir (AFAD, 2023, 17). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Mübadele, İmar İskân Bakanlığı kurulmuştur. Ancak Bakanlık bir yıl sonra kapatılmıştır. Bu dönemde (1930 yılında) 1580 sayılı Belediye Kanunu yürürlüğe girmiştir. 1939 yılında yaşanan Erzincan depremindeki can ve mal kaybının çokluğu ise bu mevzuatın yetersiz kaldığını göstermiştir. Yine aynı yıl Yapı ve İmar İşleri Reisliği kurulmuştur. 1940 yılında Erzincan depreminde zarar görenlere yapılacak yardımlarla ilgili kanun çıkartılarak

deprem bölgesindeki vergi mükelleflerinin tüm vergi borçları silinmiştir. Evleri yıkılan veya hasar gören vatandaşa ücretsiz arsa ve yapı malzemesi yardımı yapılmıştır. Ayrıca memur ve diğer çalışanlara üç maaş avans verilmiş, mahkumların cezaları affedilmiş ve taşıma işlemlerinde indirim uygulanmıştır (AFAD, 2023, 18).

Afetlerin olası zararlarını ortadan kaldırmak maksadıyla 1944 yılında 4623 sayılı Yer Sarsıntılarında Evvel ve Sonra Alınacak Tedbirler Hakkında Kanun çıkarılmıştır. Bu kanunla birlikte afetlerin ortaya çıkaracağı olası zararların en aza indirgenmesi hedeflenmiştir. *“1953’de Yapı ve İmar İşleri Reisliği bünyesinde kurulan Deprem Bürosu, 1955 yılında DE-SE-YA (Deprem-Seylap-Yangın) Şubesi olarak güncellenmiştir. 1959 yılında çıkartılan Afet Kanunu uluslararası ve çağdaş kapsamlı olması bakımından birçok ülke tarafından örnek alınmıştır”* (AFAD, 2023, 19-22).

1999 Marmara depremiyle birlikte afet yönetimi tekrar gözden geçirilmiştir. Bu doğrultuda İçişleri Bakanlığı’na bağlı Sivil Savunma Genel Müdürlüğü, Bayındırlık ve İskan Bakanlığı’na bağlı Afet İşleri Genel Müdürlüğü ve Başbakanlık’a bağlı Türkiye Acil Durum Yönetimi Genel Müdürlüğü kapatılarak 2009 yılında 5902 sayılı kanun ile Başbakanlık’a bağlı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) kurularak tek bir çatı altında toplanması sağlanmıştır. Daha sonra AFAD 2018 yılında Başbakanlık’tan İçişleri Bakanlığına bağlanmıştır (AFAD, 2023, 28). Günümüzde de doğal afetler karşısında AFAD görev yapmaktadır.

Ülkemizde son yıllarda yangınlar, sel felaketleri ve depremler sıkça yaşanan doğal afetler arasında ilk sırada yer almaktadır. Bu doğal afetler, yerleşim alanlarını ve altyapıyı ciddi şekilde etkileyerek toplumsal bir travmaya yol açmıştır. Son yıllarda Türkiye’nin farklı bölgelerinde meydana gelen depremler, seller ve yangınlar büyük çapta can ve mal kayıplarına sebep olmuştur. Bu doğal afetler, sadece maddi kayıplarla sınırlı kalmayıp aynı zamanda sosyal, ekonomik ve kültürel etkileri de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda toplumların afetlere karşı direncini artırmak, riskleri azaltmak ve afet sonrası toparlanma süreçlerini yönetmek için bilimsel araştırmalar ve stratejik planlamalar büyük önem taşımaktadır. Toplumun afetlere uzun vadeli direncini güçlendirmek için, çocukların ve gençlerin afetlerle ilgili bilgi düzeylerinin artırılması önemlidir (Mızrak, 2018, 63).

Bu süreçte doğal afetlerin etkileri aynı zamanda mimari, sanat ve tarihsel belleği etkilediği gibi, toplumsal yapı ve kültürel dokuyu da etkilemektedir. Afetler, toplumların yaşam biçimlerinde değişikliklere neden olabilmekte ve toplumların kültürel gelişimine yön verebilmektedir.

Doğal afetler, tarihi yapıları, kültürel mirası ve sanat eserlerini yok edebilir. Bununla birlikte savaşlar ve afetlerden dolayı kültürel bellek kurumları da (kütüphaneler, arşivler, müzeler vb.) tehlike altındadır ve yok olabilir (Şeşen, 2019, 37). Doğal afetlerde kaybolan sanat eserleri, insanlık tarihi ve kültürü için büyük bir kayıp olabilir. Bu eserler, geçmişimizin ve kültürümüzün birer parçasıdır ve kaybedildiklerinde geri getirilemezler. Tarihi yapılar, heykeller, resimler ve diğer sanat eserleri, bize geçmişimiz hakkında bilgi verirler. Bu eserler, toplumumuzun ve kültürümüzün bir parçasıdır ve yok olmaları, bu mirasın devam etmesine engel olabilmektedir.

Doğal afetler ile sanatın karşılıklı etkileşimi, insanların hayatlarına, tarihlerine ve kültürlerine dokunan önemli bir durumdur. Bu bağlamda sanat, insanların bu olaylarla başa çıkmalarına yardımcı olarak insanların olayların etkilerini daha iyi anlamalarına, yaşanan acıların gelecek nesillere aktarılmasında ve onlar tarafından da anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

### 1.2. Sanat Eğitimi

Sanatın kesin bir tanımı bulunmamakla birlikte yer ve zamana göre birbirinden farklı anlamlar taşımaktadır. Platon sanatı, taklidin tekrar taklit edilmesi olarak tanımlamış ve bir yansıtma (mimesis) olduğunu belirtmiştir (Read, 1981, 127). Aristoteles ise sanatı madde ve onun bulanık şeklinden saf ve ruhsal güçleri ortaya çıkartmak için insan tarafından oluşturulan bir ilke olduğunu savunmuş ve insanın sanat yaparken öykünmeden faydalandığını ifade etmiştir (Özsoy, 2007, 23). Özsoy (2007, 15) ise sanatı, yaratıcılık, buluş, özgünlük ve yeteneğe dayalı olan şiir, edebiyat, müzik, tiyatro, resim, heykel, seramik, tasarım gibi alanları tanımlamaktadır. San'a göre ise (2004, 37) sanatı tanımlayabilmek için sanatçı, sanat ürünü, sanat tüketicisi ve tümünü kapsayan fiziksel ve toplumsal çevreden de bahsetmek gerekir. San (2010, 17) çalışmasında sanat eğitimi, "genel anlamda sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitim" olarak tanımlamıştır. Bu tanım, sanat eğitiminin kapsamlı ve yaratıcı bir süreç olduğunu vurgular. Artut'un (2013, 121) bakış açısına göre, sanat eğitimi ile bireylerin yetenekleri geliştirilerek yaratıcı, özgüvenli, üretken ve estetik duygulara sahip bireyler olmaları sağlanır. Aynı zamanda, bu eğitimle uygar bir toplum yaratma düşüncesi de öne çıkar. Artut'un (2013) perspektifinden hareketle, sanat eğitimi ve yaratıcılık arasındaki içsel bağlantı anlaşılabilir. Yaratıcılığın bireyin yeteneklerini işleme süreci, sanat eğitimi ile birleşerek bireyleri estetik duygularla donatmaktadır. Bu durum, sadece bireyin kişisel gelişimine değil, aynı zamanda toplumsal bir düzeyde uygarlık ve estetik duyarlılığın geliştirilmesine de katkıda bulunabilir.



Yolcu'ya (2009, 2) göre ise sanat eserleriyle karşılaşmalar, nitelikli ya da nitelsiz olarak gerçekleşir. Bu karşılaşmalar, ilkeleri ve hedefleri belirlenmiş nitelikli bir sanat eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, sanat eğitimi bireyleri sanat eserleriyle daha anlamlı etkileşimlere yönlendirerek, nitelikli ve bilinçli bir sanat algısı oluşturmaktadır.

Bu perspektifler bir araya geldiğinde, sanat eğitiminin genel bir tanımı, bireyin içsel yaratıcılığını besleyip geliştirdiği, estetik duygularını güçlendirdiği ve aynı zamanda toplumsal bir düzeyde bilinçli bir sanat algısının oluşturulmasına katkı sağladığı ortaya çıkar. Kültür unsurlarından biri olan sanat, toplumsal mirasın gelecek nesillere aktarımını sağlamaktadır. Bu sebeple sanatı kültürel değerlerden ayrı düşünmek mümkün değildir. Dolayısıyla sanat eseri de toplumların kültürel birikimlerinin yansıması olarak etkili bir iletişim aracıdır (Demirel, 2019, 9).

İnsan var olduğundan beri sanatta vardır. İlk insanların mağara duvarlarına çizim yapmalarından günümüz dijital çağına kadar sanat çeşitli evreler geçirmiştir. İnsan çevresiyle iletişime geçerken ve anlamaya çalışırken sanat en iyi araçlardan biri olmuştur (Read, 1981, 3). İnsanoğlu binlerce yıl önce mağara duvarlarına bu çizimleri yaparken fikirlerini ifade etmek için faydalanmıştır. Bu süreç düşünüldüğünde sanat, geçmişten bu yana insan deneyimini betimlemekte ve tanımlamaktadır. Sanatçıların farklı özelliklere sahip olmalarına rağmen, ortak bir insan psikolojisiyle donatılmış bireyler oldukları ve bu psikolojinin eserlerine yansıdığı gözlemlenebilir. Sanat eserlerindeki psikolojik etki, her zaman belirgin olmasa da kaçınılmaz bir gerçektir. Sanat, insanın ruhunu ve psikolojisini etkilediği için, sanatla uğraşmak insanlara rahatlatıcı bir deneyim sunar. Bu uğraş, sadece mutluluk getirmekle kalmaz, aynı zamanda içsel bir huzura da katkı sağlar. Genellikle huzur arayışıyla sanata yönelen birçok insan, sanatın içsel huzur getiren bir aktivite olduğunu deneyimleyerek çevrelerine de öneride bulunur. Sanat, zaman zaman hayatın zorluklarından kaçarak insanlara rahatlama sağlar; bu rahatlama, genellikle gerçeklerden uzaklaşma ve hayal dünyasına yönelme şeklinde tezahür eder (Ayaydın, 2020, 9-10). Sanat, hayatın zorluklarından, hatırlanmak istenmeyen gerçeklerden veya beklenmeyen gelecekte kaçmanın bir yolu olarak değerlendirilebilir. Bu kaçış süreci genellikle arayışlarla devam eder ve istenen huzur noktasına ulaşarak sona erer. Resim yapma ve resimlerin psikopatolojik sanatta kullanımı, özellikle psikiyatrik değerlendirmelerde daha yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Akhan, 2012, 134). Sanat, bireyin iç dünyasını anlamak ve terapötik bir araç olarak kullanmak amacıyla önemli bir role sahip olduğunu gösterir.

Bu sebeple de sanatın toplumdan kopuk olduğu düşünülemez. Sanat toplumda yaşayan bireylerin yaşamlarını etkilediği gibi toplumda sanatın olası içeriğini ve işlevini belirlemektedir

(Baynes, 2004, 28). Sözsüz bir iletişim aracı olarak bireylerin özgürleşmesini sağlamaktadır. Birey günlük hayatta kendini nasıl ifade edeceğini ve insanlarla nasıl iletişim kuracağını sanat yoluyla öğrenmektedir (Buyurgan ve Mercin, 2010, 22-24). İnsan sanat yoluyla iletişim kurarken günlük hayatın içinde de sanat ve tasarıma dair pek çok şeyle karşılaşmaktadır. Sokakta, trafikte, evde, alışverişte, ambalajlarda kısacası hayatın her anında rastlaması mümkündür (Uçar, 2004, 86).

Kendini ifade etmenin bir biçimi olarak sanat eğitimi ise, birden çok duyu organımıza hitap ederek bilginin kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır. Birey duygu, düşünce, izlenimlerini aktarırken yaratıcılık ve yeteneğini de kullanarak özgün çalışmalar yapabilmektedir. Yaratıcılık sanat eğitiminin olmazsa olmazları arasındadır. Bireyin özgüvenini arttırırken bağımsız düşünme becerisi kazanmasını sağlamakta ve alışılmışın dışında bakış açısıyla yeteneğini sergilemesine aracı olmaktadır. Sanat tarihi incelendiğinde, sanat eserlerinin toplumsal kimlikleri biçimlendirmedeki rolü, bir dizi kompleks etkenin etkileşimine dayanır. Toplumsal kimlik, bir topluluğun inançları, düşünce yapıları, üretim biçimleri, yaşamı algılama ve yorumlama biçimleri gibi unsurlardan meydana gelir (Papila, 2007, 177-178). Sanat eserleri, bu unsurları nesnelleştirme süreciyle, yani somut sanat yapıları aracılığıyla ifade etme süreciyle, toplumsal kimliğin yansması haline gelir. Sanat eserlerinde görülen temalar, toplumun benimsediği inançları yansıtarak bu inançların toplumsal kimliğin temelini oluşturmasına katkıda bulunur. Örneğin, bir dönemin dinî, mitolojik veya ideolojik görüşleri, sanat eserlerinde tasvir edilen konular aracılığıyla ifade edilir ve böylece toplumun dünya görüşüne ışık tutar. Sanat eserlerinin toplumsal kimlik oluşturmadaki rolü, inançlar, düşünce yapıları, üretim biçimleri, yaşamı algılama ve yorumlama biçimlerinin nesnelleştirilerek sanat aracılığıyla ifade edilmesi sürecinde yatmaktadır.

Bu süreçle birlikte toplumlar kendi eğitim sistemlerini de oluşturmuştur. Sanat eğitimi yaratıcılık, estetik bakış açısı kazanma, problem çözebilme ve farklı bakış açıları kazanmayı sağlamaktadır. Aynı zamanda bireyin kendini ve çevreyi keşfetmesine aracı olmaktadır. Sanat eğitimi sadece okul bazında değerlendirilmemeli aynı zamanda sosyal alanda yaratıcılık ve estetiğin ön planda olduğu bir tanımı da ifade etmektedir.

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler de bireyin bilgi, beceri, estetik bakış açısı ve yaratıcılığını etkilemektedir (Aria, 2011, 140). Bireyin sanat eğitimi almasıyla birlikte görsel algısında ve eleştirel yaklaşımında çevresindeki görselleri betimler, çözümler, yorumlar ve yargıya ulaşır. Sanat eğitimi yeteneklerin geliştirilmesini sağlar, kendini ifade etme araçlarından biri olarak

kullanılmaktadır, bireyin özgüvenini arttırır ve özgün düşünmeye sevk eder. Sonuç olarak sanat eğitimi bireye görme, duyma, ifade etme ve iletişim kurma biçimlerini öğretmektedir.

## 2. Yöntem

Araştırmada öğrenci görüşlerini almak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, nitel araştırma desenlerinden bütünsel tek parça durum çalışması yoluyla elde edilmiştir. Durum çalışması, güncel bir olayı ya da durumu araştırmacının değişkenler üzerinde kontrol sahibi olmadığı durumlarda derinlemesine anlamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2009). Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır.

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Amaçlı örneklemede araştırmanın amacına en uygun olan durumlar, kişiler ya da nesnelere seçilir (Balci, 2004).

### 2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Görsel İletişim Tasarımı bölümü birinci sınıf öğrencileri (50 öğrenci) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise araştırmaya katılmayı kabul eden 39 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilere onam formu imzalatılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Görsel İletişim Tasarımı bölümü birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda 39 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışma grubu ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın çalışma grubu

Değişken	Alt değişken	Sayı (N)	%
Cinsiyet	Kadın	25	64,10
	Erkek	14	35,90
Toplam		39	100

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde araştırmaya 25 kadın öğrenci (%64,10), 14 erkek öğrenci (%35,90) olmak üzere toplam 39 öğrencinin katıldığı görülmektedir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin cinsiyeti, sanat eğitimi alan üniversite öğrencilerinin doğal afetlerin sanata olan olumsuz etkileri ile ilgili görüşleri, sanat eğitimi alan üniversite öğrencilerinin doğal afetlerin sanata olan olumlu etkileri ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik 2 açık uçlu soru sorulmuştur. Veriler 01.09.2023 ve 01.07.2023 tarihlerinde online olarak toplanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin içerik analiz yöntemiyle analiz edilmesi sonucunda bulgular ortaya konmuş ve bulgular, araştırma soruları çerçevesinde yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır.

## 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra alanla ilgili üç öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Görüşme formu online olarak öğrencilere gönderilmiş ve veriler toplanmıştır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken tereddütte kalındığı durumlarda ikinci bir görüş alınarak görüş birliği sağlanmıştır. Her tema ve alt tema için frekanslar hesaplanmıştır. Araştırmaya 39 öğrenci katılmıştır. Verilerin analizi yapılırken bazı öğrencilerin birden fazla temaya görüş bildirmeleri durumunda, elde edilen frekansların 39'dan fazla olmasıyla karşılaşmıştır.

## 2.5. Araştırma Etiği

Araştırmada her öğrenciye, etik kurallara uygun olarak bir kod verilmiş, 09.05.2023 tarihli ve 98/05 karar numaralı etik kurul proje onay belgesi alınmıştır. Veri toplama aşamasında, görüşme formları online olarak öğrencilere iletilmiş ve bilgiler titizlikle kaydedilmiştir. Bu prosedürler, araştırmanın güvenilirliğini ve etik standartlara uygunluğunu sağlamak amacıyla titizlikle uygulanmıştır.

### 3. Bulgular

Çalışmanın bu kısmında Görsel İletişim Tasarımı bölümü birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen verilere yer verilmiştir. Veriler temalar, alt temalar, öğrenci kodları ve frekansları içeren tablolar halinde sunulmuştur.

#### 1. Alt Problem: Görsel İletişim Tasarımı Bölümü Öğrencilerinin Doğal Afetlerin Sanata Olan Olumsuz Etkilerine Yönelik Görüşleri ile İlgili Bulgular

Görsel İletişim Tasarımı bölümü birinci sınıf öğrencilerinin doğal afetlerin sanat üzerinde olumsuz etkilerine yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Doğal afetlerin sanat üzerinde olumsuz etkileri*

Temalar	Alt Temalar	Öğrenci Kodları	Frekans (f)
Sanatsal Etkiler	Kültürel Mirasın Tahribi	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>23</sub> , Ö <sub>25</sub> , Ö <sub>27</sub> , Ö <sub>33</sub> , Ö <sub>36</sub> , Ö <sub>37</sub> , Ö <sub>38</sub> , Ö <sub>39</sub>	18
	Sanatçının Psikolojik Durumu	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>23</sub> , Ö <sub>25</sub> , Ö <sub>26</sub> , Ö <sub>29</sub> , Ö <sub>32</sub> , Ö <sub>33</sub> , Ö <sub>35</sub>	15
	Sanat Üretim Mekanlarının Tahribi	Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>23</sub> , Ö <sub>24</sub> , Ö <sub>34</sub> , Ö <sub>37</sub> , Ö <sub>38</sub>	9
	İlham Kaybı	Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>30</sub> , Ö <sub>33</sub> , Ö <sub>34</sub> , Ö <sub>37</sub>	7
	Sanatçı Kaybı	Ö <sub>23</sub> , Ö <sub>24</sub> , Ö <sub>37</sub>	3
	Sanat Eserlerinin Karamsarlığı	Ö <sub>22</sub>	1
	<b>Toplam</b>		<b>53</b>
Toplumsal Etkiler	Önceliğin Değişmesi	Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>24</sub> , Ö <sub>27</sub> , Ö <sub>31</sub> , Ö <sub>38</sub>	9
	Ekonomik Sıkıntılar	Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>27</sub> , Ö <sub>33</sub> , Ö <sub>34</sub> , Ö <sub>35</sub> , Ö <sub>38</sub>	6
	<b>Toplam</b>		<b>15</b>
Olumsuz etkisi yok	Olumsuz etkisi yok	Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>8</sub>	2
	<b>Toplam</b>		<b>2</b>
<b>Genel Toplam</b>			<b>70</b>

Tablo 2’de yer alan veriler, doğal afetlerin sanat alanına olumsuz etkilerine dair farklı temaları ortaya koymaktadır. Bu temalar, “sanatsal”, “toplumsal” ve “olumsuz etkisi yok” olmak üzere üç ana başlık altında incelenebilir.

Sanatsal etkiler, kültürel mirasın tahribi, sanatçının psikolojik durumu, sanat üretim mekanlarının tahribi, ilham kaybı, sanatçı kaybı, sanat eserlerinin karamsarlığı alt temalarından oluşmaktadır. Tablo 2’den anlaşılacağı üzere, en çok görüş bildirilen alt temalar kültürel mirasın tahribi ve sanatçının psikolojik durumudur. Toplumsal etkileri teması “önceliğin değişmesi” ve “ekonomik sıkıntılar” alt temalarından oluşmaktadır. Önceliğin değişmesi alt temasına 9 kişi, ekonomik sıkıntılar alt temasına 6 kişi görüş bildirmiştir. Bu durumda her iki alt tema için benzer sayıda görüş bildirilmiştir. Son olarak, olumsuz etkisi yok temasına ise 2 kişi görüş bildirmiştir.

Sanatsal açıdan olumsuz etkilere ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö<sub>1</sub> *“Kültürel mirasların yok olmasına neden olarak belirli bir sanatsal geçmişi ve insanların benimsediği değerlerin artık olmaması yüzünden sanat olumsuz etkilenebilir.”*

Ö<sub>16</sub> *“Doğal afetin olduğu bölgedeki tarihi eserler zarar görebilir, tarihi binalar yıkılabilir, eserler kaybolabilir.”*

Ö<sub>10</sub> *“Sanatçının psikolojisini etkileyerek sanatını olumsuz yönde etkileyebilir veya artık sanat yapamayacak konuma sokabilir.”*

Ö<sub>19</sub> *“Doğal afetler özellikle tanık olan insanlar üzerinde psikolojik sorunlar oluşturur. Bunun sonucunda kişinin karamsar huzursuz hissetmesine sebep olur. Sanatçı zihninde oluşan her his ve duyguyu kâğıda aktarır. Huzursuz karamsar korkmuş bir insan, sağlıklı bir sanat eseri oluşturamaz ve sanat bu anlamda kötü etkilenir.”*

Ö<sub>26</sub> *“Ölüm ve acı insanın en çok etkilendiği iki olumsuz şey. Doğal afetler ölüm ve acının birleşimi olabiliyor, sanatçıda bu iki güç karşısında beden olarak ve ruhen güçsüz kalıyor ve bu da tabii ki sanatını da etkiliyor. Sanatçı bu olaylar üzerine sanatı bırakabilir, sanattan uzaklaşabilir, sanat eskisi gibi ona bazı hisleri vermeyebilir. Mutluluk, sevgi, yaşam gibi kavramlar keder, hüznün ve acıya döndüğünde sanatçı bunu ilk önce kendi içinde halletmek isteyebilir ve sanatı bir süre bırakmak isteyebilir.”*

Ö<sub>34</sub> *“Doğal afetler, bir atölyenin veya galerinin sanatçılar için gerekli olan malzemelere ve ekipmana erişimi sınırlanabilir veya tamamen kesilebilir.”*

Ö<sub>14</sub> *“Sanat eseri ortaya koymanın ilk adımı olan fikir, ilham böyle durumlarda ortaya koyulamaz.”*

Ö<sub>37</sub> *“Sanatçılarımızı veya yakınlarını depremde kaybedebiliriz. Böylece bu insanlar sanatlarını icra edemeden bir yıldız gibi aniden sönebilir”*

Toplumsal açıdan olumsuz etkilere ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö<sub>11</sub> *“Toplumun yaşadığı acı ve değişen öncelikler sebebiyle sanatın arka planda kalması afetin yaşandığı ilk günler için kaçınılmazdır. Daha sonrasında elbette tekrar sanatın eleştirel, empatik yanı ortaya çıkacaktır.”*

Ö<sub>31</sub> *“Öncelikli olan temel ihtiyaçlarımızın karşılanamadığı durumlarda insanlar sanatsal faaliyetler için atılımda bulunmaz ve bu durum sanatın ilerlemesini engeller.”*

Ö<sub>38</sub> “Doğal afetler, toplumların ekonomik altyapısını zayıflatabilir ve sanatın finansman kaynaklarını etkileyebilir. Hükümetler, doğal afetler sonrasında kurtarma ve iyileştirme çabalarına odaklandıklarında, sanat ve kültürel faaliyetler için ayrılan kaynaklar azalabilir. Bu da sanat projelerinin finansmanında güçlükler yaşanmasına neden olabilir.”

Ö<sub>33</sub> “Doğal afetler ekonomiyi olumsuz etkiliyor ve sanatsal malzemeler, ihtiyaçlar çok maliyetli olmaya başladı bu da diğer olumsuz etki”

Olumsuz etkisi yok temasına ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö<sub>8</sub> “Sanat öznelidir, yapılan eser olumsuz olsa da ona bakan başka bir kişi çok daha olumlu şeyler görebilir”

## 2. Alt Problem: Görsel İletişim Tasarımı Bölümü Birinci Sınıf Öğrencilerinin Doğal Afetlerin Sanata Olan Olumlu Etkilerine Yönelik Görüşleri ile İlgili Bulgular

Görsel İletişim Tasarımı bölümü birinci sınıf öğrencilerinin doğal afetlerin sanat üzerinde olumlu etkilerine yönelik görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Doğal afetlerin sanat üzerinde olumlu etkileri

Temalar	Alt temalar	Öğrenci Kodlar	Frekans (f)
Toplumsal Etkiler	Toplumu Bilinçlendirme	Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>30</sub> , Ö <sub>31</sub> , Ö <sub>32</sub> , Ö <sub>34</sub> , Ö <sub>36</sub> , Ö <sub>37</sub>	11
	Toplumun Deneyimlerini/Duyularını İfade etme	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>34</sub> , Ö <sub>38</sub> , Ö <sub>39</sub>	7
	Toplumu Kenetleme	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>34</sub> , Ö <sub>35</sub> , Ö <sub>38</sub>	4
	Yeni Yapıların Oluşumu	Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>20</sub>	3
	Ekonomik Kalkınma	Ö <sub>13</sub>	1
	<b>Toplam</b>		<b>26</b>
Sanatsal Etkiler	İlham Kaynağı	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>22</sub> , Ö <sub>24</sub> , Ö <sub>25</sub> , Ö <sub>32</sub> , Ö <sub>34</sub>	14
	Sanatta Yenileşme	Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>26</sub> , Ö <sub>29</sub> , Ö <sub>33</sub> , Ö <sub>38</sub>	6
	Üretkenliğin Artması	Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>23</sub> , Ö <sub>27</sub> , Ö <sub>28</sub>	4
	Sanatçının ve Sanat Eserinin Değerinin artması	Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>23</sub>	2
	<b>Toplam</b>		<b>26</b>
Psikolojik etkiler	Psikolojik İyileşme	Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>27</sub> , Ö <sub>28</sub> , Ö <sub>31</sub> , Ö <sub>34</sub> , Ö <sub>38</sub>	9
	<b>Toplam</b>		<b>10</b>
Olumlu etkisi yok	Olumlu etkisi yok	Ö <sub>21</sub>	1
	<b>Toplam</b>		<b>1</b>
	<b>Genel Toplam</b>		<b>42</b>

Tablo 3'te yer alan veriler, doğal afetlerin sanat alanına olumlu etkilerine dair farklı temaları ortaya koymaktadır. Bu temalar, toplumsal, sanatsal, psikolojik ve olumsuz etki yok olmak üzere dört ana başlık altında incelenebilir.

Toplumsal etkiler, toplumu bilinçlendirme, toplumun deneyimlerini/duygularını ifade etme, toplumu kenetleme, yeni yapıların oluşumu, ekonomik kalkınma alt temalarından oluşmaktadır. Tablo 3'ten anlaşılacağı üzere, toplumsal açıdan en çok vurgu yapılan olumlu etki sanatın toplumu bilinçlendirme rolüdür. Sanatsal etkileri teması ilham kaynağı, sanatta yenileşme, üretkenliğin artması, sanatçının ve sanat eserinin değerinin artması alt temalarından oluşmaktadır. Sanatsal etkileri temasında en çok doğal afetlerin sanatçılara ilham kaynağı sağlaması yönünde görüş bildirilmiştir. Tablo 2'de doğal afetlerin olumsuz etkileri arasında ilham kaybı olması yönünde görüş bildirildiği görülmektedir. Ancak doğal afetlerin olumlu etkileri arasında aynı zaman da ilham kaynağı olduğuna da vurgu yapılmaktadır. Bu doğrultuda doğal afetlerin sanat üzerinde hem ilham kaynağı sağladığı hem ilham kayıplarına yol açabileceği görülmektedir. Psikolojik etkiler teması incelendiğinde doğal afetler sonrasında sanatla birlikte psikolojik iyileşme sağlayacağı görülmektedir. Son olarak, olumlu etkisi olmayacağı yönünde de görüş bildirildiği görülmektedir.

Toplumsal açıdan olumlu etkilere ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö<sub>4</sub> *“Sanatçılar doğal afetlere sanatlarında yer vererek toplumu bilinçlendirerek topluma yön verebilir.”*

Ö<sub>16</sub> *“İnsanların bilinçlenmesini sağlayabilir. Sanatçı insanları bilinçlendirmek için bir eser yapabilir. O olayı anlatan bir eser yapabilir.”*

Ö<sub>8</sub> *“Sanatçı bir toplumun hissettiği duyguları tek bir sanat eseriyle herkese gösterebilir”*

Ö<sub>11</sub> *“Sanatın olumlu etkisi bir süre sonra gün yüzüne çıkar bu acıdan sonra. Bu da topluma en yaygın seslenme şeklidir; eleştirel sanat. Bu bir resim, şarkı, tiyatro oyunu olabilir. Fakat hepsinde amaç aynıdır, bu acıyı yaşayan insanları anladığımızı göstermek ve eğer ortada bir yanlış varsa bunun altını çizmek”*

Ö<sub>1</sub> *“Özellikle böyle dönemlerde toplumun birleşmesi ile sanat daha çok desteklenebilir. İnsanlar sanatlarını kullanarak doğal afet mağduru kişilere yardımda bulunabilir. Böylelikle sanata teşvik sağlanmış olur. O dönemlerde daha çok sanat eseri olması beklenebilir.”*



Ö<sub>9</sub> “Doğal afet yaşayan toplumlarda insanlar birbirlerine daha fazla kenetlenir ve bunu sanat yoluyla da tüm dünyaya gösterirler. Sanatın birleştirici gücü yaşanan felaketlerde dahi insanları bir arada tutmak için kullanılır.”

Ö<sub>20</sub> “Deprem sel gibi yıkıcı doğal afetlerden korunmak için mimaride değişiklikler meydana geliyor, bu mimari sanatında olumlu yönde güçlü bir etki bırakıyor.”

Ö<sub>13</sub> “Yaşanan üzücü olayların ardından sanat bizi kalkındırabilir toparlanmamıza ciddi manada yardımcı olduğuna inanıyorum.”

Sanatsal açıdan olumlu etkilere ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö<sub>12</sub> “Sanatçıya bir konu olur. Afetler sırasında sanatçının duygularını etkiler ve eserlerine etkisi olur. Daha yoğun ve duygulu eserler ortaya çıkar.”

Ö<sub>24</sub> “Doğal afet de olsa, korkunç sonuçları da olsa sanatçı her şeyden ilham alabilir ve bunu sanatına yansıtabilir çünkü bu da sanatın bir parçasıdır. Depremde enkaz altında kalan çocuğunun elini tutarken ağlayan bir annenin veya babanın resmini çizip derin hüznün ve acı yaşatabilir ressam; ya da bir selin yok ettiği köyü anlatabilir bir film. Başka bir etkisi de doğal afetler geçirmiş ve bu yüzden yaşadığı psikolojik değişimler sanatına olumlu yönde yansımış sanatçılar olabilir. Hayatın gerçekleri olan acılar ve hüznünler yüzyıllardır sanatın besleyicisi olmuş ve doğal afetlerin yarattığı acı ve hüznünler de aynı etkiyi yaratır.”

Ö<sub>26</sub> “Ne kadar ölüm ve acı dediğimiz kavram olumsuz etkilese de sanatı aynı zamanda olumluda etkileyebilir. Felaketlerden sonra sanatçı kendi sanatında değişikliğe gidebilir, belirli bir konuda ve tarza giden sanatçı sanatında değişime gidebilir ve yeni tarzlar deneyebilir bu da sanat da yeni tarzda eserler demektir. Aynı zamanda sanatçı bu olaylar üzerine sanatına sığınmak isteyebilir ve o zamanın felaketini başarılı bir şekilde yapabilir bu da ileride o zamanın dönemin acı ve hüznünü hissettirebilir, ileri zamandaki insanların sanatla arasında bir bağ oluşturabilir. Olumsuzluk sanata zarar verse de görünenin ardından görünmeyeni de ortaya çıkarır, yeni sanat konuları ve tarzları ortaya çıkması, yeni sanatçıların ortaya çıkmasına sebep olabilir.”

Ö<sub>38</sub> “Doğal afetler, insanları zorlu koşullarla karşı karşıya bırakır ve yeni çözümler bulma ihtiyacını ortaya çıkarır. Bu da yaratıcılığın teşvik edilmesine ve sanatın yeni formlarının ortaya çıkmasına olanak tanır. Sanatçılar, doğal afetlerin yarattığı zorlukları aşmak için farklı malzemeler, teknikler veya temalar kullanabilir ve bu süreçte yeni ifade biçimleri keşfedebilir.”

Ö<sub>15</sub> “Doğal afetlerden etkilenen sanatçılar kendilerini daha iyi hissetmek için de daha fazla sanatlarına ağırlık verebilirler.”

Ö<sub>28</sub> “Doğa yüzyıllardır sanata ve sanatçılara ilham kaynağı olmuştur. Doğa, estetik oluşunun yanı sıra insana zengin malzeme çeşitliliği sunar. İnsanın doğaya paralelliği insan eliyle doğaya verilen zararlar sanatçıların doğadan hareketle yaratıcılık ve üretkenliğini artırabilir.”

Ö<sub>23</sub> “Ülkenin sanatçıları el üstünde tutulur. Sanat eserlerinin değeri artar.”

Psikolojik açıdan olumlu etkilere ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö<sub>6</sub> “Umut her zaman vardır yeni başlangıçlar yeni bir sayfa açmak insana en iyi gelecek şeydir ve bu yüzden bu sayfanın içinde sanatında olması bence büyük bir etkidir yeniliğin en büyük adımlarından biridir.”

Ö<sub>15</sub> “Doğal afetlerden etkilenen sanatçılar kendilerini daha iyi hissetmek için de daha fazla sanatlarına ağırlık verebilirler.”

Ö<sub>31</sub> “Yaşanan doğal afetler sonucu yaraları sarmak amacı ile afetlerle ilgili sanatsal çalışmalar yapılabilir ve bu durum orada afeti yaşayan insanların yaşadıkları felaketi biraz da olsun unutmalarına yarar.”

Olumlu etkisi yok temasına ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö<sub>21</sub> “Doğal afetin sanata olumlu yönü olduğunu düşünmüyorum.”

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Sanatın evrensel bir dil olduğu düşünülürken, dünya genelinde yaşanan doğal afetlerin sanata etkisi, kültürel bir perspektiften ele alındığında önemli bir konu haline gelmektedir. Sanat, insan deneyimini ifade etme ve paylaşma aracı olarak hizmet ederken, doğal afetlerin yarattığı zorluklar ve etkiler, bu ifade biçimini derinleştirebilir veya değiştirebilir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında araştırmanın ilk alt problemi olan "Görsel İletişim Tasarımı Bölümü Öğrencilerinin Doğal Afetlerin Sanata Olan Olumsuz Etkilerine Yönelik Görüşleri ile İlgili Bulgular" bağlamında elde edilen veriler detaylı bir şekilde incelemiştir. Elde edilen bulgular, sanatsal, toplumsal ve olumsuz etki yok temaları altında toplanmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak araştırmadan çıkan öğrenci görüşleri temalar kapsamında ele alındığında şu şekildedir;

Sanatsal Etkiler:

Kültürel Mirasın Tahribi: Öğrenciler, doğal afetlerin sanatsal açıdan kültürel mirasa ciddi zarar verebileceğine inanmakta, doğal afetlerin kültürel mirası yok ederek belirli bir sanatsal geçmişi ve toplumun benimsediği değerleri ortadan kaldırmabileceğini düşünmektedir. Bu görüş,

tarihî ve kültürel öneme sahip eserlerin yok olma veya zarar görmesinin sanatçılar üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceğini vurgulamaktadır.

Sanatçının Psikolojik Durumu: Öğrenciler, sanatçıların psikolojik durumlarını etkileyen unsurlar arasında özellikle duygusal zorlukları vurgulamışlardır. Doğal afetlerin, sanatçıların psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkileyebileceği yönünde bir düşünceye sahiptirler. Öğrenciler, doğal afetlerin sebep olduğu ölüm, kayıp ve acı gibi etkilerin, sanatçıları derin bir şekilde etkileyebileceği konusunda ortak bir görüşe sahiptirler. Bu durum, sanatçıların duygusal olarak etkilendikleri ve bu etkilerin üretkenliklerini olumsuz yönde etkileyebileceği perspektifini yansıtmaktadır.

Sanat Üretim Mekanlarının Tahribi: Öğrenciler doğal afetlerin, sanat üretim mekanlarını etkileyerek sanatçıların çalışma ortamlarını zorlaştırabileceğini belirtmişlerdir. Bu görüşlere göre mekanların tahribi, sanat üretim sürecini olumsuz yönde etkileyebilir, sanatçılar işlerini sürdürmekte zorlanabilir ve üretim süreçleri aksayabilir anlamında değerlendirilebilir.

İlham Kaybı: Öğrenci görüşlerinde vurgulanan bir diğer nokta ise çevresel faktörlerin sanatçıları etkileyerek ilham kaybına neden olabileceğidir. Görüşlerde afetlerin yarattığı olumsuz atmosferin, sanatçıların duygusal durumlarını etkileyebileceği ve bu durumda ilham kaybına yol açabileceği vurgulanmıştır. Özellikle doğal afetlere tanıklık eden sanatçıların, yaşanan olumsuz olaylar ve kayıpların ardından, sanatsal eserlerini ortaya koymak için gerekli olan yaratıcı ilhamı bulmada zorluk yaşayabilecekleri, bu durumun, sanat eserlerinin karamsar bir ton almasına ve olumsuz duyguların eserlere yansımaya neden olabileceği belirtilmiştir. Bu perspektif, doğal afetlerin sadece fiziksel çevreyi değil, aynı zamanda sanatçıların içsel dünyasını da etkileyebileceğini vurgular.

Sanatçı Kaybı: Öğrenciler, doğal afetlerin sonucunda sanatçıların hayatını kaybetmesinin, sanat camiasında bir kayba yol açabileceğini belirtmişlerdir. Sanatçı kaybının, belirli bir bireyin ölümü veya kaybolması durumunda, sanat dünyasında önemli bir boşluğa neden olduğu ve bu durumun sanat camiasını etkileyebileceği düşünülmektedir. Sanatçı kaybı, sadece bireysel bir kayıp olmanın ötesinde, bir topluluğun sanatsal mirasına ve yaratıcılığa olan etkileri nedeniyle vurgulanmıştır. Bu görüşler, sanat dünyasının, doğal afetlerin insan hayatını ve toplulukları nasıl etkilediğiyle yakından ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Sanat Eserlerinin Karamsarlığı: Bir öğrenci, doğal afetlerin sanat eserlerinin karamsar bir atmosferle etkilenebileceğini belirtmiştir.

Toplumsal Etkiler:

Önceliğin Değişmesi: Öğrenciler afetlerin, toplumun önceliklerini değiştirebileceğini, afetin yaşandığı durumlarda toplumun acil ihtiyaçlarına odaklanması nedeniyle sanat ve kültür alanlarına olan ilginin azalabileceğini veya bu alanlara ayrılan kaynakların kısıtlanabileceğini düşünmektedirler. Bu perspektif, afet sonrası toplumun önceliklerinin acil yardım, güvenlik ve temel ihtiyaçlara yönelebileceği ve bu nedenle sanat ve kültür faaliyetlerine olan ilginin geri planda kalabileceği bir bakış açısını yansıtmaktadır.

Ekonomik Sıkıntılar: Öğrenciler, doğal afetlerin ekonomik sıkıntılara neden olarak sanatın finansmanını ve desteklenmesini olumsuz etkileyebileceği görüşündedir. Bu perspektife göre, afetlerin ekonomiyi olumsuz etkilemesi, hükümetlerin ve toplumun önceliklerini yeniden belirlemesine neden olabilir. Acil ihtiyaçlar ve iyileştirme çabalarına odaklanmak, sanat ve kültür projelerine ayrılan kaynakları azaltabilir. Bu durum, sanatın finansmanında güçlükler yaşanmasına ve sanatçıların çalışmalarını sürdürmelerini zorlaştırmalarına yol açabilir.

Olumsuz Etkisi Yok:

Olumsuz Etkisi Yok: Sadece iki öğrenci, doğal afetlerin sanat üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Sanatın doğal afet sürecinde felaketi yaşayanlar üzerinde hem sanatsal hem de toplumsal olarak bazı sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öncelikle doğal afet sonrası bölgedeki kültürel mirasımız olan sanat eserlerinin yok olması, tahrip olması veya çalınması gibi durumlarla karşılaşılmaktadır. Bu durum sanatsal geçmişimizin yok olmasına ve gelecek nesillere bu mirasın aktarılamamasına sebep olmaktadır. Doğal afetin yaşandığı bölgedeki sanatçılar açısından ise hem maddi hem de manevi zarara uğradıkları, bu süreçte karamsar, huzursuz ve çaresiz hissettikleri görülmüştür. Dolayısıyla sanatçı adına ilham kaybına da sebep olmaktadır. Sanatçı, maddi boyutta uğradıkları zarardan kaynaklı olarak sanatsal malzemeleri alamamakta veya bölgede sanat malzemeleri satan yerlerin tahrip olması, erişilememesi veya yıkılmasından dolayı da sanatsal faaliyetlerini gerçekleştirememektedir. Ayrıca sanatsal anlamda topluma eğitim veren galeri, atölye gibi alanların tahribi veya yıkılması sonucu sanatı insanlara ulaştıramamaktadır. Doğal afet sonrası sanatçı can kayıplarının da olması sanatsal anlamda büyük kayıptır. Sanatçı, toplumu yönlendiren, eğiten ve toplumun gelişmesine katkı sağlayan bir misyona sahiptir. Toplumsal anlamda doğal afetler sonrasında yaşanan ekonomik sıkıntılar önceliklerin değişmesine de sebep olmaktadır.

Görsel İletişim Tasarımı Bölümü öğrencilerinin doğal afetlerin sanat alanındaki olumlu etkilere yönelik bakış açıları, araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında incelenmiştir. Elde edilen verilere göre öğrenciler, doğal afetlerin sanat üzerindeki olumlu etkilerini toplumsal, sanatsal ve psikolojik açılardan değerlendirmişlerdir. Bulgular, öğrencilerin sanatın farklı boyutlarında doğal afetlerin olumlu etkilerine dair geniş bir perspektife sahip olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, "Olumlu etkisi yok" temasının da araştırma sürecinde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Bu alt problemle ilgili olarak araştırmadan çıkan öğrenci görüşleri temalar kapsamında ele alındığında şu şekildedir;

#### Toplumsal Etkiler:

Toplumu Bilinçlendirme: Öğrencilerin çoğunluğu, doğal afetlerin sanat aracılığıyla toplumu bilinçlendirmek için etkili bir araç olabileceği ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Görüşlerde sanat eserleriyle felaketlerin etkilerinin anlatılabileceği ve böylece toplumsal farkındalığın artırılabilceği vurgulanmıştır.

Toplumun Deneyimlerini/Duygularını İfade etme: Öğrenciler, sanatın toplumun yaşadığı deneyimleri ve duyguları ifade etmek için güçlü bir araç olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Görüşlerde ayrıca sanat eserleriyle duygusal bağ kurmanın ve deneyimleri paylaşmanın önemi vurgulanmıştır. Öğrenciler, sanatın toplumun doğal afetlerle yaşadığı deneyimleri ve duyguları ifade etme konusundaki etkilerine dikkat çekmiştir. Sanatın, insanların ortak duygularını paylaşmalarına aracılık ettiğini ifade etmişlerdir.

Toplumu Kenetleme: Bazı öğrenciler, doğal afetlerin sanat aracılığıyla toplumu bir araya getirebileceğine ile ilgili görüş bildirmiştir. Sanatın birleştirici gücünün, toplumsal dayanışma ve dayanıklılığı destekleme potansiyeli olduğunu belirtmişlerdir.

Yeni Yapıların Oluşumu: Öğrenciler, doğal afetlerin ardından sanatın yeni yapıların oluşumu üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini ve ekonomik kalkınmaya katkı sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Sanatın, toplumun yeniden inşasında ve dönüşümünde rol oynayabileceğini belirtmişlerdir.

Ekonomik Kalkınma: Bu alt tema altında sadece bir öğrenci görüş bildirmiştir. Bu öğrenci, doğal afetlerin sanat aracılığıyla ekonomik kalkınmaya katkı sağlayabileceğini belirtmiştir.

#### Sanatsal Etkiler:

İlham Kaynağı: verilere göre öğrencilerin çoğunluğu, doğal afetlerin sanatçılara ilham kaynağı olabileceğini düşünmektedir. Bu, zorlu durumların yaratıcılığı artırıcı bir etkiye sahip olabileceği fikrini vurgulamışlardır.

Sanatta Yenileşme: Bir grup öğrenci, doğal afetlerin sanatta yenileşmeyi teşvik edebileceği ile ilgili görüş bildirmiştir. Bu görüşler öğrencilerin, felaketin yarattığı zorlu koşulların, tasarım süreçlerini ve tekniklerini olumlu yönde etkileyebileceğini düşündüklerini gösterebilir.

Üretkenliğin Artması: Bazı öğrenciler, doğal afetlerin sanatçıların üretkenliğini artırabileceği ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Zorlu koşulların, sanatçıların yeni ifade biçimleri keşfetmelerine yol açabileceğini vurgulamışlardır.

Sanatçının ve Sanat Eserinin Değerinin Artması: Birkaç öğrenci, doğal afetlerin sanatçıların ve sanat eserlerinin değerini artırabileceği görüşündedir. Bu görüşler öğrencilerin, doğal afetler sonrası ortaya çıkan eserlerin, sanatçıların ve sanat eserlerinin toplumda daha fazla değer görmesine katkı sağlayabileceğini düşündüklerini göstermektedir.

#### Psikolojik Etkiler:

Psikolojik İyileşme: Öğrencilerin bir kısmı, sanatın doğal afetlerin neden olduğu psikolojik zorluklarla başa çıkmada önemli bir rol oynayabileceği görüşündedir. Sanatın bir terapi aracı olarak, bireylerin duygusal iyileşme sürecine destek olabileceğini belirtmişlerdir.

#### Olumlu Etkisi Yok:

Olumlu Etkisi Yok: Bir öğrenci, doğal afetlerin sanat üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Sonuç olarak görsel iletişim tasarımı bölümü öğrencilerinin doğal afetlerin sanat üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerini incelendiğinde, öğrencilerin doğal afetlerin sanata olan olumsuz etkileri ile ilgili görüşleri ağır basmaktadır. Öğrencilerin çoğunlukla sanatsal etkiler üzerinde durdukları görülmektedir. Özellikle kültürel mirasın tahribi ve sanatçının psikolojik durumu gibi alt temalar, öğrenciler arasında önemli bir vurgu almıştır. Öğrenciler, doğal afetlerin sanat eserlerinin içeriğini, duygusal tonunu ve sanat üretim mekanlarını nasıl etkilediği konusunda detaylı düşüncelerini paylaşmışlardır. Bu bağlamda, sanatsal etkilerin öne çıktığı söylenebilir.

Diğer yandan, görsel iletişim tasarımı öğrencilerinin doğal afetlerin sanata olan olumlu etkileri üzerindeki görüşleri incelendiğinde, toplumsal etkiler ve sanatsal etkiler arasında denge olduğu gözlemlenmektedir. Ancak, sanatsal etkiler arasında özellikle "İlham Kaynağı" alt temasının ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrenciler doğal afetlerin olumsuz etkileri arasında da ilham kaybı olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultuda doğal afetlerin sanat üzerinde hem ilham kaynağı sağladığı hem ilham kayıplarına yol açabileceği görülmektedir.

Öğrencilerinin doğal afetlerin sanata etkileri konusundaki genel görüşlerine bakıldığında sanatsal etkilerin toplumsal etkilere kıyasla daha fazla vurgulandığını söylenebilir. Öğrenciler, doğal afetlerin sanata genellikle olumsuz etkileri olduğunu, doğal afetlerin kültürel mirası yok ederek belirli bir sanatsal geçmişi ve toplumun benimsediği değerleri ortadan kaldıracabileceğini, ayrıca afetlerin sanatçıların psikolojik durumunu olumsuz etkileyerek, sanat üretimini engelleyebileceğini düşünmektedirler. Bunun yanı sıra sanatsal etki açısından doğal afetlerin sanata ve sanatçıya ilham kaynağı olabileceğine inanmaktadırlar. Bu konuda olumlu etkiler belirtilmiş olsa bile, genel eğilim olumsuz etkilerin öne çıktığı yönündedir. Bu bağlamda, öğrencilerin doğal afetlerin sanat alanındaki etkilerini daha çok olumsuz bir perspektiften değerlendirdikleri söylenebilir.

Elde edilen bu bulgular doğal afetlerin sanat alanındaki olumsuz etkilerinin çok yönlü ve derin olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler, doğal afetlere maruz kalan toplumların, sanatın restoratif ve terapötik potansiyelinden yararlanarak toplumsal iyileşme süreçlerini destekleyebileceğini ve sanatın bu tür zorlayıcı durumlarla başa çıkma sürecinde önemli bir araç olabileceğini vurgulamaktadır.

Toplumun doğal afetlere karşı, doğal afet esnasında ve doğal afet sonrasında yapılması gerekenlerle ilgili bilinçlendirmek ve toplumu yönlendirmek amacıyla sanatın çeşitli dallarından faydalandığı sonucuna varılmıştır. Toplumun bu süreçte edindiği duygu ve deneyimleri sanatçıların eserlerinde görmek mümkündür. Bu tür acıları, hüznüleri en iyi ifade etme aracı hep sanat olmuştur. Bu durum aynı zamanda toplumun sanatla birlikte birbirlerine daha çok kenetlenmesine, bağ kurmasına sebep olmaktadır. Doğal afetlere karşı sanatın birleştirici gücü aynı zamanda empati kurulmasını da sağlamaktadır. Sanatla uğraşmak sanatçıya ve doğal afeti yaşayanlara da umut kaynağı olmasından dolayı terapi niteliği taşımaktadır. Sanatsal anlamda sanatçıya yeni konular ve fikirler vermesi bakımından ilham olurken, sanatı da beslemektedir. Bir anlamda sanatçının sanatsal faaliyetlerinde daha üretken bir döneme girmesine de vesile olabilir. Doğa her zaman sanatçı için ilham kaynağı olmuştur. Sanatçı kendini daha iyi

hissederken yeniliklere de vesile olabilmektedir. Doğal afetlerle birlikte sanatçının ve eserlerinin de değeri artabilir. Doğal afetleri azaltmak, önlem almak ve bilinçlenmek adına yapılacak pek çok şey mevcuttur. Tabii insan doğanın dengesini bozarak müdahale ettiği sürece su taşkınları, yangınlar gibi doğal afetler olmaya devam edecektir.

#### 4.1. Öneriler

Doğal afetlerin sanat üzerindeki olumsuz ve olumlu etkilerini değerlendiren bu veriler, sanatın çeşitli boyutlarını etkileyen önemli temaları ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, doğal afetlerin sanat alanında nasıl bir etki yarattığına dair çeşitli öneriler ve açıklamalar aşağıda sunulmuştur;

- Doğal afetlerin kültürel mirası tahrip etmesi ve sanatçıların psikolojisini etkilemesi, sanatın dayanıklılığını artırmak adına kültürel mirasın korunması ve sanatçılara psikolojik destek sağlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, afet sonrası kültürel mirasın restorasyonuna ve sanatçılara yönelik psikolojik destek programlarının geliştirilmesine odaklanılabilir.

- Doğal afetlerin sanat üretim mekanlarını tahrip etmesi ve ilham kaybına neden olması, sanatçıların afetlere karşı direncini artırmak için atölyelerin ve galerilerin afetlere karşı dayanıklı hale getirilmesini ve sanatçılara sürekli ilham kaynağı sağlamak adına atölye çalışmalarının teşvik edilmesini gerektirebilir.

- Toplumun önceliklerinin değişmesi ve ekonomik sıkıntıların ortaya çıkması, sanatın toplumsal etkisinin ve ekonomik sürdürülebilirliğinin önemini vurgular. Bu kapsamda, toplumun bilinçlendirilmesi ve ekonomik destek mekanizmalarının oluşturulmasıyla sanatın toplum üzerindeki olumlu etkileri artırılabilir.

- Doğal afetlerin sanata olumlu etkileri, sanatın toplumu bilinçlendirme, sanatta yenileşme ve psikolojik iyileşme gibi alanlarda önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, doğal afetlerin ardından sanatın bu olumlu etkilerini desteklemek adına projeler ve etkinlikler düzenlenebilir.

- Doğal afetlere karşı kültürel mirasın korunması için acil önlemler alınmalı ve restorasyon çalışmalarına öncelik verilmelidir.

- Sanatçılara psikolojik destek sağlanmalı ve afet durumları için özel destek programları oluşturulmalıdır.



• Sanat, toplumu bilinçlendirmek için etkin bir araç olarak kullanılmalı ve doğal afetlere karşı önleyici bilincin artırılmasına katkı sağlanmalıdır.

• Sanatın ekonomik sürdürülebilirliği için destek mekanizmaları oluşturulmalı ve sanat projelerine finansal destek sağlanmalıdır.

Bu öneriler, doğal afetlerin sanat üzerindeki etkilerini yönetme ve sanatın olumlu etkilerini güçlendirme amacına yönelik stratejilere katkı sağlayacaktır. Bu stratejiler, kültürel, sanatsal ve toplumsal açıdan daha dayanıklı bir sanat ortamının oluşturulmasına yönelik adımları destekleyecektir.

### ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

### ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan ederler.

Araştırma için Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (17.05.2023 tarih ve 98/05 numaralı) etik kurul izni alınmıştır.

### YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazarlar bu çalışmanın “Kavramsal Çerçeve, Yazı Taslağı, İnceleme ve Düzenleme” kısmının Doç. Dr. Sevil KARTOPU, “Yöntem Tasarımı, Yazı Taslağı, Görselleştirme, Araştırma” kısmının Doç. Dr. Melike BAKAR FINDIKCI tarafından yapıldığını beyan ederler.

### REFERENCES/KAYNAKLAR

- Akhan, L. U. (2012) Psikopatolojik sanat ve psikiyatrik tedavide sanatın kullanılışı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 132-135. <https://doi.org/10.5961/jhes.2012.043>.
- AFAD (2018). Türkiye’de afet yönetimi ve doğa kaynaklı afet istatistikleri. [https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/35429/xfiles/turkiye\\_de\\_afetler.pdf](https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/35429/xfiles/turkiye_de_afetler.pdf) adresinden 21.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- AFAD (2023) Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, doğal afetler. <https://www.afad.gov.tr/afadem/dogal-afetler> adresinden 12.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Aria, Ü.Ö. (2011). *20. yüzyıl batı sanatında akımlar*. (2. Bs). Sel Yayıncılık.
- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

- Ayaydın, A. (2020). Psikoloji ve sanat etkileşimi üzerine. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 8-12.
- Balci, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma* (6. Bs). PegemA Yayıncılık.
- Baynes, K. (2004) *Toplumda sanat*. (Yusuf Atılğan Çev.). YKY Yayınları.
- Bilgehan, M. (2023). Kentsel dönüşümde afetlere dirençli yapılar. *Çevre Şehir ve İklim Dergisi*, 2(4), 282-301.
- Buyurgan, S. & Mercin, L. (2010). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları*. Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları-2. Öncü Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, İ. N. (2019). Kültür, uygarlık, sanat, müze. S. Buyurgan (Ed.), *Müzedeki eğitim- öğrenme ortamı olarak müzeler içinde* (s. 7-25). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dölek, İ. (2016). Türkiye'nin fiziki coğrafyası. H. Akengin (Ed.), *Türkiye'de doğal afetler içinde* (s. 311-364). Pegem Akademi.
- Hogan, D.E. & Burnstein, J.L. (2002). Basic physics of disasters. In Hogan, D.E. & Burnstein, J.L. (Eds), *Disaster medicine* (pp 1-9). Lippincott Williams & Wilkins.
- Işık, Ö., Aydınlioğlu, H.M., Koç, S., Gündoğdu, O., Korkmaz, G. & Ay, A. (2012). Afet yönetimi ve afet odaklı sağlık hizmetleri. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 28(2), 82-123. <https://doi.org/10.5222/otd.sup2.2012.082>.
- Keçici, M. (1994) Doğal afetlerde bulaşıcı hastalıklar ve çevre. *Bayındırlık ve İskan Bakanlığı İle Belediyeler Dergisi*, 24-47.
- Mızrak, S. (2018). Eğitim, afet eğitimi ve afete dirençli toplum. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 56-67. <https://doi.org/10.21666/muefd.321970>.
- Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Papila, A. (2007). Kimliğin anlatım aracı olarak sanat. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 176-190.
- Read, H. (1981). *Sanat ve toplum*. (Çev. Selçuk Mülayim). Umran Yayınları.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim*. Ütopya Yayınevi.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. Ütopya Yayınevi.
- Şeşen, Y. (2019). Kültürel mirasımız ve arşiv belgelerimizin afetler ve KBRN tehlikelerine karşı korunması. *Afet ve Risk Dergisi*, 2(1), 32-42. <https://doi.org/10.35341/afet.515323>.

Uçar, T.F. (2004). *Görsel iletişim ve grafik tasarım*. İnkılap Yayınevi.

Yıldırım, A. & Şimşek. H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4<sup>th</sup> Ed.). Sage.

Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.

World Health Organization. (2021). Environmental health in emergencies: Natural events. [https://www.who.int/environmental\\_health\\_emergencies/natural\\_events/en/](https://www.who.int/environmental_health_emergencies/natural_events/en/) adresinden 17.12.2023 tarihinde erişilmiştir.



The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 9, Issue 1, 79 - 106

<https://doi.org/10.29250/sead.1380642>

Received: 24.10.2023

Article Type: Research

Accepted: 13.03.2024

## Analysis of Postgraduate Theses on Environmental Literacy in Türkiye through Meta-Synthesis

**Ayşe Nur MAVİŞ ÇAĞLAR**, aysenurmaviss@gmail.com, İnönü University, 0009-0000-9754-9670

**Arş. Gör. Hafsa Şehadet FİLİZ**, filizhafsa0@gmail.com, Gaziantep University, 0000-0001-7614-4033

**Abstract:** Environment is the habitat where humans, animals, plants, and other living organisms sustain their lives and interact with one another. Environmental literacy, as for that, is a skill that enables us to understand the environment we live in, to create a common consciousness towards the environment, to know the responsibilities towards the environment, and to transmit the environment to future generations by protecting it. In this study, the aim is to analyse postgraduate theses prepared on environmental literacy in Türkiye by using the meta-synthesis method. Answers to the main question of "What is the trend of postgraduate theses prepared in Türkiye in the field of environmental literacy?" and the accompanying sub-questions are scrutinized. During the preparation of this study as a qualitative research, literature review and meta-synthesis methods are utilized. The study group of the research consist of 24 postgraduate theses found in the Higher Education Board National Thesis Center Database by typing the keyword "environmental literacy" in the search bar, which were prepared in the field of education. These theses were examined, classified, and evaluated based on certain criteria. It can be said that interesting results related to environmental literacy were obtained within the scope of the study.

**Keywords:** Environmental literacy, Meta-synthesis, Thesis analysis, Qualitative research.

**Cited in:** Maviş Çağlar, A. N. & Filiz, H. Ş. (2024). Analysis of postgraduate theses on environmental literacy in Türkiye through meta-synthesis, Meta-sentez aracılığıyla Türkiye'de çevre okuryazarlığı konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin analizi. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(1), 79-106. <https://doi.org/10.29250/sead.1380642>.

## 1. Introduction

With the Industrial Revolution following the Agricultural Revolution, it can be said that the way of life of the human race has changed. While activities were primarily human-centric during the Agricultural Revolution, with industrialization, a process of modernization emerged where activities became mechanized. It is possible to say that while this situation has its benefits for humankind, it also has its drawbacks. Because, on the one hand, while the journey of mechanization facilitates human work, on the other, it has negative impacts on the natural environment wherein humans live.

In recent times, the increasing energy demand accompanying with growing industrial activities, urban expansion, rapidly growing population, and other harmful factors have begun to exacerbate environmental pollution (Holdgate, 1979). As a result of these harmful factors, ecological imbalances have occurred. The most recognized and topical of these imbalances is "global warming." Global warming can be defined as the gradual increase in atmospheric temperature and average surface temperature due to chemical components (Koçoğlu & Gökalp, 2021). Climate change, which we can also define as ecological imbalance, is the fact that the climate goes beyond the climate normals due to the change in the energy balance of the climate system, that is, depending on the temperature, the excess of chemical gases and the characteristics outside the seasonal normals (Gür, 2016). In parallel with the development of countries and industries, the increasing modern pollution is not limited to ecological imbalances such as climate change and air pollution but also manifests itself in daily life through unhealthy vegetables and fruits, preservatives, and additives used in homes, schools, traffic, and even meals (Briggs, 2003). To address these and similar environmental issues, focusing on environmental education and practices is deemed rational.

Environmental education should encompass a significant place in both formal and informal education in a country because humans cannot be independent of their environment, and the adverse effects of environmental factors can pose significant threats to human health. The concept of environmental education was first discussed at the 1972 Stockholm Conference under the auspices of the United Nations. Then, in the 1977 Tbilisi Declaration, the concept of environmental education was fully introduced to the literature. Environmental education enables individuals to become aware of the condition of the environment they live in and what they will leave for future generations. Therefore, environmental education should be provided both formally and informally, covering all masses rather than just a specific group (Kiziroğlu,

2023; Kayaer & Çiftçi, 2022). Besides, since attitudes and behaviors begin to take shape from an early age, starting environmental education early plays an effective role in achieving its full purpose (Günşen, 2023). Thus, effective environmental education should begin in the family and be definitely supported by schools (Dündar & Kızık, 2022). It can also be said that individuals who have received and internalized environmental education are environmental literates because literacy, in recent years, encompasses not only the skills of reading and writing but also significant knowledge in certain subjects. Indeed, in recent years, many concepts such as media literacy, art literacy, and ecological literacy have entered the literature. Environmental literacy is one of these concepts (Demir, 2022).

Literacy, defined as the ability to provide written or symbol-based communication among individuals, was first introduced to the environmental education field in 1968 through the term "environmental literacy" by Charles Roth. Roth (1992) defined environmental literacy as the ability to perceive the norms of the environment and environmental systems, to ensure the development and continuity of systems by adhering to these norms, and to act in accordance with this fundamental purpose. Additionally, environmental literacy is defined as an understanding of the interaction between humans and the natural environment. The development of environmental education and environmental literacy has continued steadily since the late 1990s. The mentioned topics have received more attention over time and have been included in various scientific studies both among world countries and in our country (Timur, Yılmaz & Timur, 2014; Akıllı & Genç, 2015).

In this research, answers to detailed questions under the aim heading were sought, and the studies conducted were systematically examined and easily classified for examination. Thanks to this systematic classification, it has become easy to access the evaluation of many studies and time-saving has been made possible.

### **1.1. Aim of the Research**

The aim of the research was to evaluate postgraduate theses published on Environmental Literacy in Türkiye using the meta-synthesis method. The research problem statement is formulated as "What are the orientations of postgraduate theses prepared on environmental literacy in Türkiye?" Based on this problem statement, the following sub-problem statements were identified.

- What is the distribution of postgraduate theses written on environmental literacy according to publication years?

- What is the distribution of postgraduate theses written on environmental literacy among universities in our country?
- What is the distribution of postgraduate theses written on environmental literacy by master's and doctoral levels?
- What are the objectives of postgraduate theses written on environmental literacy?
- What methods have been used in postgraduate theses written on environmental literacy?
- What sample groups have been used in postgraduate theses written on environmental literacy?
- What data collection tools have been utilized in postgraduate theses written on environmental literacy?
- What conclusions have been reached in postgraduate theses written on environmental literacy?

## **2. Method**

### **2.1. Research Design**

The design used in the study consists of two stages. In the first stage, the literature review method was used to scrutinize postgraduate theses focusing on environmental literacy in our country. In the second stage, the meta-synthesis method, defined as the evaluation of evaluations to obtain meaningful results from various different research conducted on environmental literacy, was employed. Literature review, also known as literature search, involves a detailed examination of topics such as the purpose, method, data collection tools, strengths and weaknesses of the studies, and the conclusions reached in the sources examined (Doğanay et al., 2018). The meta-synthesis approach used to describe the results of the studies is a method created by comparing and combining the discoveries of systematic or qualitative studies. Meta-synthesis involves interpreting qualitative study results, categorizing them systematically, and examining them in subheadings (Polat & Ay, 2016).

### **2.2. Data Collection and Analysis**

The research consists of 24 postgraduate theses written in our country, which are found in the "Council of Higher Education National Thesis Center Database" and explicitly use the term environmental literacy in their study titles, prepared in various higher education institutions in

the field of education. The findings of the study were obtained by searching the "environmental literacy" term in the Council of Higher Education National Thesis Center Database, and 33 postgraduate theses were accessed. Postgraduate theses were selected using the criterion sampling method. Eight of these theses were not in the native language (English), and one postgraduate thesis was not in the field of education; therefore, they were excluded in the study scope. A total of 24 postgraduate theses on environmental literacy were comprehensively examined.

In the conducted study, research was prepared considering the criteria, selected postgraduate theses were examined, and systematically grouped. Then, the postgraduate theses were coded as Z1, Z2, Z3, ..... Z24. Ensuring code reliability was made possible by two researchers independently coding. The coding and findings of the researchers were compared, and reliability was determined as 87% by applying Miles and Huberman's (2016) formula of agreement count / total agreement count + disagreement count.

In the research conducted, the aim of the research was clearly stated, and at the same time, the sub-questions of the research were asked in detail. Tables and figures were utilized to make the data more systematic and understandable.

### 3. Findings

In this section of the study, the findings obtained from the research are presented. The years of publication of the postgraduate theses prepared on environmental literacy are presented in Table 1.

Table 1

*Postgraduate Theses on Environmental Literacy and Their Publication Years*

Years	Theses	f
2009	Z23	1
2010	Z22	1
2012	Z21	1
2013	Z18, Z19, Z20	3
2015	Z16, Z17	2
2016	Z13, Z14, Z15	3
2017	Z11, Z12	2
2019	Z10	1
2020	Z6, Z7, Z8, Z9	4
2021	Z5	1
2022	Z1, Z2, Z3, Z4	5
		<b>Total:24</b>



Upon examination of Table 1, it is determined that the postgraduate theses on environmental literacy were predominantly conducted in the year 2022 (f=5) (Z1, Z2, Z3, Z4, Z24). Following this, the year 2020 ranks second with four theses (f=4) (Z6, Z7, Z8, Z9). In third place, there are studies conducted in the year 2013 (f=3) (Z18, Z19, Z20) and in the year 2016 (Z13, Z14, Z15). Fourthly, the years 2015 (f=2) (Z16, Z17) and 2017 (Z11, Z12) are represented. It can be observed that in the remaining years, there was one postgraduate thesis conducted in the field. Furthermore, by examining the table, it can be deduced that the first thesis on environmental literacy was conducted in 2009 (Z23), and the latest thesis was in 2022 (Z24). Additionally, no postgraduate thesis was conducted in the years 2011, 2014, and 2018. In conclusion, postgraduate thesis studies on environmental literacy were conducted in 11 different years. Information regarding the universities where the postgraduate theses on environmental literacy were conducted is displayed in Table 2.

*Table 2*

*The findings regarding the universities where the postgraduate theses on environmental literacy*

Universities	Theses	f
Gazi University	Z1, Z3, Z5, Z8, Z18, Z21	6
Marmara University	Z12, Z14, Z22	3
Fırat University	Z15, Z16	2
Trakya University	Z6	1
Sinop University	Z7	1
Mersin University	Z9	1
Adıyaman University	Z10	1
Kastamonu University	Z11	1
Ankara University	Z2	1
Ondokuz Mayıs University	Z13	1
Alanya Alaaddin Keykubat University	Z4	1
Aksaray University	Z17	1
Gaziosmanpaşa University	Z19	1
Çukurova University	Z20	1
Atatürk University	Z23	1
Bolu Abant İzzet Baysal University	Z24	1
<b>Toplam:</b>		<b>24</b>

Upon examining Table 2, it is observed that the majority of postgraduate thesis studies on environmental literacy (f=6) (Z1, Z3, Z5, Z8, Z18, Z21) were conducted at Gazi University. Following this, Marmara University ranks second with three studies (f=3) (Z12, Z14, Z22), and Fırat University ranks third with two studies (f=2) (Z15, Z16). It is observed that one study was conducted at each of the remaining universities. The classification of the theses on environmental literacy according to their educational levels (master's and doctoral) is presented in Table 3.

Table 3

The distribution of postgraduate theses on environmental literacy according to their educational levels

Education Level	Thesis	f
Master's Degree	Z1, Z2, Z4, Z5, Z6, Z7, Z8, Z9, Z10, Z11, Z12, Z14, Z15, Z16, Z17, Z18, Z19, Z20, Z24	19
Doctorate	Z3, Z13, Z21, Z22, Z23	5
		Total: 24

As seen in Table 3, when examining the educational levels of the theses conducted in the field of environmental literacy, it is observed that the majority of theses (f=19) are at the master's level, accounting for 79.17%. On the other hand, there are five postgraduate theses at the doctoral level. It can be stated that doctoral theses (20.83%) are comparatively lower in number than master's theses. Doctoral level postgraduate theses were conducted at Gazi University (Z3, Z21), Ondokuz Mayıs University (Z13), Marmara University (Z22), and Atatürk University (Z23). Table 4 presents the objectives of the postgraduate theses conducted on environmental literacy.

Table 4

The objectives of the postgraduate theses conducted on environmental literacy

Themes	Thesis	f
Determining the impact of student-centred techniques, methods, and approaches, as opposed to traditional teaching methods, on the level of environmental literacy	Z3, Z9, Z10, Z11, Z12, Z13, Z14, Z15, Z16, Z21, Z22, Z23	12
Examining the influence of various variables such as gender, type of school, academic achievement, and level of citizenship consciousness on environmental literacy	Z8, Z17, Z18, Z20, Z24	5
Investigating the views, attitudes, and behaviors of academics, teachers, and teacher candidates regarding environmental literacy	Z2, Z4	2
Identifying the environmental literacy levels of experimental groups	Z7, Z20	2
Exploring the influence of occupational groups on environmental literacy levels	Z5	1
Determining the impact of environmental education courses on environmental literacy levels	Z6	1
Analyzing qualitative studies conducted in the field of environmental literacy	Z1	1
Identifying differences in environmental literacy levels between gifted students and their peers	Z19	1

Themes in Table 4 were constructed based on the most common characteristics of theses with different purposes. When looking at Table 4, it is observed that the theme "Determining the impact of student-centred techniques, methods, and approaches, as opposed to traditional teaching methods, on the level of environmental literacy" was used the most (f=12) in the examined theses. The common objective of 50% of the examined 24 theses is to measure the effectiveness of teaching environmental education using different methods. While 20% of the theses (f=5) aimed to determine the impact of various variables on literacy levels, 8% (f=2) aimed to examine the views, attitudes, and behaviours of academics, teachers, and teacher candidates regarding environmental literacy. Similarly, in the examined theses, 8% (f=2) aimed to determine the environmental literacy levels of various experimental groups. The examination of the influence of occupational groups on environmental literacy levels accounted for 4% (f=1), as did the investigation of the impact of environmental education courses on environmental literacy (4%, f=1). Additionally, 4% of the theses (f=1) aimed to analyse qualitative studies conducted in the field of environmental literacy, while another 4% (f=1) aimed to identify the environmental literacy levels of gifted students and their peers. The methods used in the theses on environmental literacy are provided in Table 5.

Table 5

*The methods employed in the theses on environmental literacy*

	Research Method	Theses	f
<b>Qualitative Methods</b>	Meta-synthesis	Z1	1
	Basic Qualitative Research	Z2	1
	Descriptive Survey Model	Z8	1
	Action Research	Z21	1
<b>Quantitative Methods</b>	Scanning Model	Z4, Z5, Z7, Z17, Z18, Z19, Z20, Z24	8
	Experimental Research	Z6, Z9, Z10, Z11, Z12, Z14, Z22, Z23	8
<b>Mixed Methods</b>	Mixed Research Design	Z3, Z13, Z15, Z16	4

When examining the methods used by postgraduate students in the field of environmental literacy in Table 5, it is evident that quantitative research methods (f=15) are predominantly utilized. Among quantitative research methods, it can be said that the Survey Model and Experimental Research Model (f=8) are the most frequently employed. There are a total of four studies utilizing qualitative methods in the research. Regarding mixed methods in postgraduate theses, it is observed that the Mixed Research Design is employed in four different studies (Z3, Z13, Z15, Z16). The sample groups in the theses on environmental literacy are presented in Figure 1.

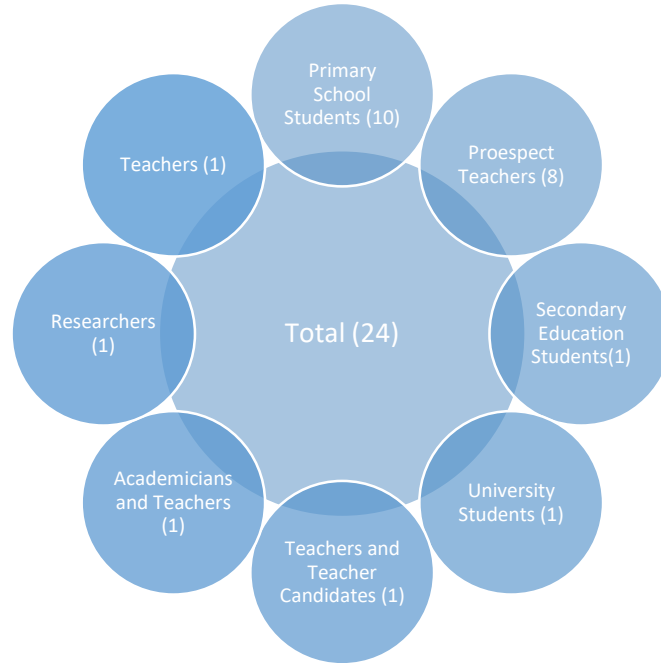


Figure 1. The sample groups used in postgraduate theses in the field of environmental literacy

When examining Figure 1, it is observed that postgraduate theses have provided data for the following sample groups: "primary school students, secondary school students, university students, prospect teachers, teachers, teacher candidates and teachers, academics and teachers, researchers." This results in seven different sample groups. In postgraduate theses on environmental literacy, the most frequently chosen sample group (f=10) is "primary school students" (Z3, Z8, Z9, Z11, Z12, Z13, Z14, Z17, Z19, Z20). The second most commonly chosen sample group (f=8) is "teacher candidates" (Z4, Z6, Z7, Z10, Z16, Z21, Z22, Z23). There is one study for each of the other sample groups. The data collection tools used in the theses on environmental literacy are presented in Figure 2.

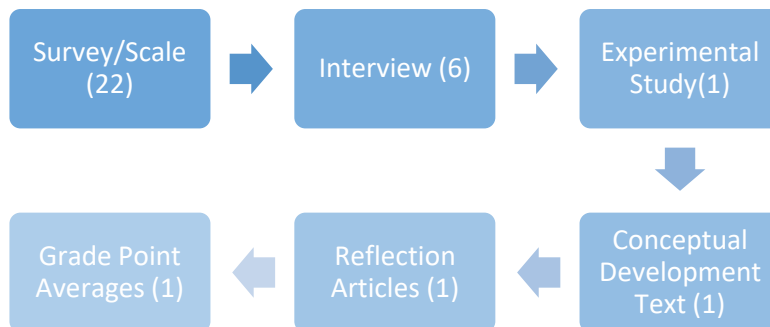


Figure 2. The data collection tools used in postgraduate theses created in the field of environmental literacy

As Figure 2 illustrates, in the postgraduate theses prepared on environmental literacy, 7 data collection tools were utilized, namely "literature review," "interview," "survey/scale," "grade averages," "reflective essays," "conceptual development text," and "experimental study." Among the prepared postgraduate theses, the most commonly used data collection tool was "survey/scale" (f=22) (Z3, Z4, Z5, Z6, Z7, Z8, Z9, Z10, Z11, Z12, Z13, Z14, Z15, Z16, Z17, Z18, Z19, Z20, Z21, Z22, Z23, Z24). Following "survey/scale," the second most used data collection tool was "interview" (f=6) (Z2, Z3, Z6, Z15, Z21, Z23). In third place, "literature review" (f=2) (Z1, Z21) was observed. The remaining data collection tools were each used in one study. Looking at Figure 2, it can be observed that some postgraduate theses utilized multiple data collection tools. To elaborate, in theses coded Z3, Z6, Z15, Z23, "interview" was used in addition to the "survey/scale" data collection tools. Thesis Z21 employed "interview," "literature review," and "survey/scale" data collection tools, while thesis Z13 utilized "reflective essays," "experimental study," and "survey/scale" data collection methods. Postgraduate thesis T14 employed "survey/scale" and "conceptual development text," whereas thesis Z18 utilized "grade averages" and "survey/scale" data collection tools. The results of the theses written on environmental literacy are presented in Table 6.

Table 6

*The Results of Studies on Environmental Literacy*

Themes	Theses	f
A student-centered approach, models, and activities, unlike traditional teaching methods, have been found to have a positive impact on environmental literacy	Z1, Z2, Z3, Z6, Z9, Z10, Z11, Z12, Z13, Z14, Z16, Z21, Z22, Z23	14
Variables such as gender, educational level, parental education status, grade level, and academic achievement have been found to significantly influence environmental literacy	Z8, Z17, Z18, Z24	4
The environmental literacy level of the experimental group was determined to be at a moderate level	Z7, Z20	2
Significant differences have been observed in environmental literacy between individuals who have taken environmental education courses and those who have not.	Z15	1
Gender, educational level, parental education status, grade level, and academic achievement did not show significant differences in environmental literacy, but the effect of professional experience was identified.	Z5	1
Significant differences have been found in the environmental literacy levels between gifted students and their peers	Z19	1
It has been determined that the environmental literacy levels of teacher candidates vary according to the departments they study in	Z4	1

When examining Table 6, it is observed that among all the findings of the theses, it was concluded that different models, activities, and approaches from traditional teaching methods

contribute to environmental literacy in the theses coded Z1, Z2, Z3, Z6, Z9, Z10, Z11, Z12, Z13, Z14, Z16, Z21, Z22, and Z23, with a rate of 58% (f=14). The results of the theses coded Z8, Z17, Z18, and Z24 indicated that variables such as gender, parental education status, and academic achievement have an impact on environmental literacy. In the theses coded Z7 and Z20, the environmental literacy level of the experimental groups was measured and determined to be at a moderate level. Upon examining the results of the thesis coded Z15, a significant difference in environmental literacy levels was found between individuals who had taken environmental education courses and those who had not. According to the findings of the thesis coded Z5, variables such as gender, educational level, parental education status, grade level, and academic achievement indicated not a significant difference in environmental literacy. The thesis coded Z19 concluded that there was a significant difference in environmental literacy levels between gifted children and their peers. The results of the thesis coded Z4 indicated that the environmental literacy levels of teacher candidates vary according to the departments they study in. Considering that each postgraduate thesis approaches the topic from a different perspective, it is possible to say that it is normal for the results to show similarities or differences.

#### **4. Discussion, Conclusion, and Suggestions**

Upon reviewing the literature, various meta-synthesis studies on environmental topics exist whereas a direct meta-synthesis study specifically on environmental literacy was not encountered. In Kahyaoğlu's (2016) article titled "Analysis of Studies on Nature Education in Turkey: A Meta-Synthesis Study," studies in the field of nature education were examined through meta-synthesis, and the findings were tabulated. The findings of this research align with those obtained here. While the objectives and results tables partially overlap in both studies, the most commonly used data collection tool identified was the survey/scale. In the study by Gülay-Ogelman and Güngör (2015) titled "An Examination of Pre-School Environmental Education Studies in Turkey: An Examination of Theses and Articles between 2000-2014," it was suggested that environmental education should begin at an early age and that environmental education could be more effective with student-centred approaches, which is in line with the information provided in the introduction of this research, leading to similar recommendations being made.

In this study, 33 postgraduate theses conducted in the field of Environmental Literacy in Türkiye were examined, and 24 of them were included in the study. Aimed at outlining the orientations of the published theses, answers to sub-questions were sought, and the findings

were systematically tabulated. These studies, examined from the "Higher Education Board National Thesis Center Database," range from the first study conducted and published at Atatürk University in 2009 (coded Z23) to the latest one conducted and published at Bolu Abant İzzet Baysal University in 2022 (coded Z24). Environmental literacy, like other literacies in education, has gained importance over time and has been studied from various fields. Therefore, it is possible to encounter studies in various fields such as Nursing, Chemistry, and Life Sciences.

It is possible to observe that both qualitative and quantitative methods are used in the preparation of the theses. When examining postgraduate theses, it is seen that the majority consists of master's theses. Looking at the sample groups, it is observed that the "Primary School Students" group is predominantly used. The results of the theses contain findings that overlap, as well as findings that contradict each other. It can be said that the main reasons for this are differences in the topics of the studies, differences in the sample groups, and differences in the fields. The common conclusion reached in the theses coded Z1, Z2, Z3, Z6, Z9, Z12, Z13, Z14, Z16, Z22, and Z23 is that the use of different teaching models, the use of instructional technologies in class, and student-centred activities within the class have contributed to environmental literacy. The results reached in the theses coded Z4, Z15, Z21, and Z23 indicate that taking environmental education courses contributes to environmental literacy for individuals and children. Based on the results obtained, the following recommendations have been made;

- In environmental education courses and courses including environmental education, instructional technologies, student-centred activities, and different teaching models should be employed instead of traditional teaching methods.
- Environmental education courses and courses on environmental education should be given as compulsory courses to raise awareness among individuals and improve their environmental literacy levels.

**CONFLICT OF INTEREST STATEMENT**

The authors declare that there is no conflict of interest in this study.

**RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT**

The authors declare that research and publication ethics are followed in this study.

**AUTHOR LIABILITY STATEMENT**

The author declares that she has done every step of this work herself.





Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi  
Cilt 9, Sayı 1, 79 - 106

<https://doi.org/10.29250/sead.1380642>

**Gönderilme Tarihi:** 24.10.2023 **Makale Türü:** Araştırma **Kabul Tarihi:** 13.03.2024

## Meta-Sentez Aracılığıyla Türkiye’de Çevre Okuryazarlığı Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi

**Ayşe Nur MAVİŞ ÇAĞLAR**, aysenurmaviss@gmail.com, İnönü University, 0009-0000-9754-9670

**Arş. Gör. Hafsa Şehadet FİLİZ**, filizhafsa0@gmail.com, Gaziantep University, 0000-0001-7614-4033

**Özet:** Çevre; insanların, hayvanların, bitkilerin ve diğer canlı organizmaların hayatlarını sürdürdükleri, birbirleriyle karşılıklı olarak etkileşimde buldukları ortamdır. Çevre okuryazarlığı ise yaşadığımız çevreyi tanımayı, çevreye karşı ortak bir bilinç oluşturmayı, çevreye yönelik sorumlulukların bilinmesini ve çevreyi koruyarak gelecek nesillere aktarmayı sağlayan bir beceridir. Bu çalışmada, Türkiye’de çevre okuryazarlığı konusunda hazırlanmış lisansüstü tezlerin meta-sentez yöntemiyle çözümlenmesi hedeflenmiştir. “Ülkemizde çevre okuryazarlığı alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin eğilimi nasıldır?” ana sorusuna ve beraberinde meydana getirilen alt sorularına cevaplar aranmıştır. Söz konusu çalışma, nitel bir araştırma olarak hazırlanırken literatür taraması ve meta- sentez metodundan faydalanılmıştır. Hazırlanmış olan araştırmanın çalışma grubunu, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arama çubuğuna “çevre okuryazarlığı” terimi yazıldığında anahtar kelimelerde çıkan ve eğitim alanında hazırlanmış olan 24 lisansüstü tez oluşturmaktadır. İncelenmiş olan bu tezler belli ölçütler belirlenerek sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir. Çalışmanın kapsamında çevre okuryazarlığı konusuna yönelik ilgi çekici sonuçlara ulaşıldığından bahsedilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Çevre okuryazarlığı, Meta sentez, Tez analizi, Nitel araştırma.

## 1. Giriş

Tarım Devrimi’nden sonra meydana gelen Sanayi Devrimi ile birlikte, insan ırkının yaşayış biçiminin değiştiği söylenebilir. Tarım Devrimi’nde faaliyetler insana bağlı iken sanayileşme ile birlikte bir modernizasyon sürecine dayalı olarak faaliyetlerin makinelere bağlandığı görülebilmektedir. Bu durumun insan ırkı için iyi yönleri varken kötü yönlerinin de olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü makineleşme serüveni, bir yandan insan işini kolaylaştırırken diğer yandan insanın yaşamış olduğu doğal çevreye olumsuz etkileri de olmuştur.

Son zamanlarda, büyüyen endüstri faaliyetleriyle birlikte gittikçe artan enerji ihtiyacı, şehirlerin büyümesi, hızla artan nüfus gibi zararlı etkenler çevre kirliliğini artırmaya başlamıştır (Holdgate, 1979). Bu zararlı etkenlerin bir sonucu olarak ekolojik dengesizlikler meydana gelmiştir. Bu dengesizliklerden en tanınanı ve gündem haline geleni “küresel ısınma”dır. Küresel ısınma, kimyasal bileşenler aracılığıyla atmosferdeki sıcaklığın ve yeryüzündeki ortalama sıcaklığın kademeli bir biçimde artışı olarak tanımlanabilir (Koçoğlu & Gökalp, 2021). Yine ekolojik dengesizlik olarak tanımlayabileceğimiz iklim değişikliği, iklim sisteminin enerji dengesinin değişimine bağlı olarak iklimin, iklim normallerinin dışına çıkması yani sıcaklığa bağlı olarak, kimyasal gazların fazlalığı ile mevsim normallerinin dışında özellikler göstermesidir (Gür, 2016). Ülkelerin ve sanayinin gelişimi ile paralel biçimde artan modern kirlilik yalnızca iklim değişikliği, hava kirliliği gibi ekolojik dengesizlikler ile sınırlı kalmayıp günlük yaşamda ev, okul, trafik ve hatta yemeklerde bile, sağlıksız biçimde yetişen sebze ve meyvelerle, koruyucu ve katkı maddeler aracılığıyla kendini göstermektedir (Briggs, 2003). Bu ve bu gibi çevresel sorunlara karşı bilinçli olma amacıyla çevre eğitimi ve uygulamalarına yönelmek mantıklı bulunmuştur.

Çevre eğitimi, bir ülkede verilen formal ve informal eğitimde önemli bir yeri kapsmalıdır çünkü, insan çevresinden bağımsız olamaz ve çevresel faktörlerin olumsuz etkileri insan sağlığı üzerinde büyük tehditler oluşturabilmektedir. Çevre eğitimi kavramı ilk kez Birleşmiş Milletler öncülüğünde 1972 tarihli Stockholm Konferansı’nda tartışılmıştır. Ardından 1977 tarihli Tiflis Deklarasyonu’nda çevre eğitimi kavramı tam anlamıyla literatüre kazandırılmıştır. Çevre eğitimi, bireylerin yaşadığı dönemin ve gelecek nesillere bırakacağı çevrenin nasıl bir hal aldığı ve alacağı farkındalığına ulaşılmasını sağlar. Dolayısıyla çevre eğitimi, belli bir kitlenin aksine tüm kitleleri kapsayan çerçevede hem formal hem de informal olarak verilmelidir (Kızıroğlu, 2023; Kayaer & Çiftçi, 2022). Bunun yanında çevre eğitimi verilirken, tutum ve davranışların erken yaşlardan itibaren şekil almaya başlaması sebebiyle çevre eğitiminin erkenden vermeye başlanması, eğitimin tam anlamıyla amacına ulaşmasında etkili bir rol oynamaktadır (Günşen, 2023).

Dolayısıyla etkili bir çevre eğitimi, ailede başlayıp mutlak surette okul ile de desteklenmelidir (Dündar & Kızık, 2022). Çevre eğitimini almış ve içselleştirmiş bireylerin birer çevre okuryazarı olduğu da söylenebilir. Çünkü okuryazarlık kavramı, son yıllarda sadece okuma ve yazma yetkinliklerine sahip olmanın dışında belirli konularda kayda değer bir bilgi birikimine sahip olmayı da kapsar. Nitekim son yıllarda, medya okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı, ekolojik okuryazarlık gibi pek çok kavram literatüre girmiştir. Çevre okuryazarlığı da bu kavramlardan biridir (Demir, 2022).

Bireyler arasında yazılı veya sembole dayalı iletişimi sağlayabilecek yeterliliğe sahip olma olarak tanımlanan okuryazarlık niteliği, çevre eğitimi konusuna ilk defa 1968’de Charles Roth aracılığıyla “çevre okuryazarlığı” terimi ile dahil edilmiştir. Roth (1992), çevre okuryazarlığını, çevre ve çevre sistemlerinin normlarını algılayabilmek, bu normlara bağlı kalarak sistemlerin gelişimini ve devamlılığını sağlamak ve bu temel amaca uygun hareketlerde bulunmak olarak tanımlamıştır. Ayrıca çevre okuryazarlığı, insan ve doğal çevre ile etkileşimin bir anlayışı olarak da tanımlanır. Çevresel eğitim ve çevre okuryazarlığının gelişmesi 1990’lı yılların sonlarından itibaren süreklilikle devam etmiştir. Bahsi geçen konu ve konular, zaman ilerledikçe daha çok ilgiyle karşılanmış ve gerek dünya ülkeleri arasında, gerekse ülkemizde çeşitli bilimsel çalışmalarda yerini almıştır (Timur, Yılmaz & Timur, 2014; Akıllı & Genç, 2015).

Bahsi geçen bu çalışmada, amaç başlığı altında verilen detaylı sorulara yanıtlar aranmış, yapılan çalışmalar sistematik bir şekilde incelenmiş ve incelenmesi kolay bir şekilde tasnif edilmiştir. Meydana getirilen bu sistematik tasnif sayesinde, pek çok çalışmanın değerlendirilmesine kolayca ulaşma imkanı verilmiş ve zamandan tasarruf edilmesi mümkün kılınmıştır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırma, meta- sentez yöntemi ile Türkiye’de Çevre Okuryazarlığı konusunda yayımlanmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu araştırmanın problem cümlesi “Türkiye’de çevre okuryazarlığı konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin yönelimleri nelerdir?” şeklindedir. Bu problem cümlesinden hareketle aşağıda verilen alt problem cümleleri saptanmıştır.

- Çevre okuryazarlığı konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı nasıldır?

- Çevre okuryazarlığı konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin ülkemizde bulunan üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- Çevre okuryazarlığı konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin yüksek lisans ve doktora seviyesine göre dağılımı nasıldır?
- Çevre okuryazarlığı konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin amaçları nasıldır?
- Çevre okuryazarlığı konusunda yazılmış lisansüstü tezlerde hangi yöntemler kullanılmıştır?
- Çevre okuryazarlığı konusunda yazılmış lisansüstü tezlerde hangi örneklem grupları kullanılmıştır?
- Çevre okuryazarlığı konusunda yazılmış lisansüstü tezlerde yararlanılan veri toplama araçları nelerdir?
- Çevre okuryazarlığı konusunda yazılmış lisansüstü tezlerde ne gibi sonuçlara ulaşılmıştır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Bahse konu çalışmada kullanılan desen, iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada ülkemizde çevre okuryazarlığını konu edinen lisansüstü tezlerin tetkik edilmesi amacıyla literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. İkinci aşamada da çevre okuryazarlığı konusunda yapılan birbirinden farklı pek çok sayıda araştırmadan mantıklı sonuçlar elde etmek amacıyla değerlendirmenin değerlendirilmesi olarak tanımlanan meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması bir diğer adıyla alanyazın taraması, incelenen kaynaklarda konunun amacı, yöntemi, veri toplama araçları, çalışmaların güçlü ve zayıf yönleri ve ulaşılan sonuçların neler olduğu gibi konuların detaylı bir şekilde ele alınmasını içerir (Doğanay, vd., 2018). Çalışmaların neticelerini betimlemek amacıyla kullanılan meta-sentez yaklaşımı, sistematik ya da nitel çalışma keşiflerinin karşılaştırılması ve birleştirilmesiyle oluşturulan yöntemdir. Meta sentez, nitel çalışma sonuçlarının yorumlanmasını, sistematik şekilde kategorize edilmesini, alt başlıklar halinde incelenmesini kapsar (Polat & Ay, 2016).

### 2.2. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma, ülkemizde yazılmış, “Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında” yer alan, farklı yükseköğretim kurumlarında, eğitim alanında hazırlanan ayrıca

çalışma başlığında açıkça çevre okuryazarlığı terimi kullanılan 24 lisansüstü tezdendir. Çalışmanın bulguları Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı’nda, “çevre okuryazarlığı” terimi yazılarak aratılmış ve 33 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Araştırmada lisansüstü tezler, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu tezlerden 8 tanesi ana dilde olmaması (İngilizce) dolayısıyla ve 1 tane lisansüstü tez de eğitim alanında olmaması sebebiyle çalışma kapsamına alınmamıştır. Çevre okuryazarlığı kapsamında 24 lisansüstü tez kapsamlı bir biçimde incelenmiştir.

Yapılan çalışmada ölçütler göz önünde bulundurularak araştırma hazırlanmış, seçilen lisansüstü tezler incelenmiş ve sistematik bir biçimde gruplandırılmıştır. Daha sonra lisansüstü tezler Z1, Z2, Z3, ..... Z24 şeklinde kodlanmıştır. Kod güvenilirliğinin sağlanması, iki araştırmacının ayrı ayrı kodlama yapması ile mümkün kılınmıştır. Araştırmacıların kodlamaları ve bulguları karşılaştırılmış olup Miles ve Huberman’ın (2016) görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı formülü uygulanarak güvenilirlik %87 olarak belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada, araştırmacının amacı yalın bir şekilde ortaya konulmuş, aynı zamanda araştırmacının alt soruları detaylı olacak şekilde sorulmuştur. Verilerin daha sistematik ve anlaşılır bir hale getirilmesi için tablolardan ve şekillerden yararlanılmıştır.

### 3. Bulgular

Çalışmanın söz konusu bölümünde, araştırmalar neticesinde ulaşılan bulgular yer almaktadır. Çevre okuryazarlığı konusunda hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin yayımlandıkları seneler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Çevre okuryazarlığı konusunda gerçekleştirilmiş lisansüstü tezler ve yayımlandıkları yıllar*

Yıllar	Tezler	f
2009	Z23	1
2010	Z22	1
2012	Z21	1
2013	Z18, Z19, Z20	3
2015	Z16, Z17	2
2016	Z13, Z14, Z15	3
2017	Z11, Z12	2
2019	Z10	1
2020	Z6, Z7, Z8, Z9	4
2021	Z5	1
2022	Z1, Z2, Z3, Z4	5
		<b>Toplam:24</b>

Tablo 1’e bakıldığında, çevre okuryazarlığı konusundaki lisansüstü tezlerin en fazla 2022 (f=5) (Z1, Z2, Z3, Z4, Z24) yılında yapıldığı tespit edilmiştir. İkinci sırada ise 2020 yılı (f=4) (Z6, Z7, Z8, Z9) yer almaktadır. Üçüncü sırada 2013 yılında (f=3) (Z18, Z19, Z20) ve 2016 yılında (Z13, Z14, Z15) yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Dördüncü sırada 2015 yılı (f=2) (Z16, Z17) ve 2017 yılı (Z11, Z12) yer almaktadır. Geri kalan yıllarda ise söz konusu alanda birer adet lisansüstü tezin hazırlandığını söylemek mümkündür. Yine tabloya bakıldığında, çevre okuryazarlığı konusunda ilk tezin 2009 yılında (Z23), son tezin ise 2022 yılında (Z24) yapıldığını söylemek mümkündür. 2011, 2014 ve 2018 yıllarında ise hiç lisansüstü tez çalışması yapılmamıştır. Sonuç olarak 11 farklı yılda çevre okuryazarlığı alanında lisansüstü tez çalışması yapılmıştır. Çevre okuryazarlığı alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezlerin hangi üniversite bünyesinde hazırlandığına yönelik bilgiler Tablo 2’de mevcuttur.

Tablo 2

*Çevre okuryazarlığını konu alan lisansüstü tezlerin üniversitelere ilişkin bulguları*

Üniversiteler	Tezler	f
Gazi Üniversitesi	Z1, Z3, Z5, Z8, Z18, Z21	6
Marmara Üniversitesi	Z12, Z14, Z22	3
Fırat Üniversitesi	Z15, Z16	2
Trakya Üniversitesi	Z6	1
Sinop Üniversitesi	Z7	1
Mersin Üniversitesi	Z9	1
Adıyaman Üniversitesi	Z10	1
Kastamonu Üniversitesi	Z11	1
Ankara Üniversitesi	Z2	1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Z13	1
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Z4	1
Aksaray Üniversitesi	Z17	1
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Z19	1
Çukurova Üniversitesi	Z20	1
Atatürk Üniversitesi	Z23	1
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Z24	1
<b>Toplam:</b>		<b>24</b>

Tablo 2’de çevre okuryazarlığı konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin, yükseköğretim kurumlarındaki yayımlanma seneleri ve sayılarına göz atıldığında en fazla lisansüstü tez çalışmasının (f=6) (Z1, Z3, Z5, Z8, Z18, Z21) Gazi Üniversitesi’nde yapıldığı görülmektedir. İkinci sırada Marmara Üniversitesi (f=3) (Z12, Z14, Z22) ve üçüncü sırada Fırat Üniversitesi (f=2) (Z15, Z16) çalışmalarlarıyla yer almaktadır. Geri kalan üniversitelerde ise birer çalışma yapıldığı gözlemlenmiştir. Çevre okuryazarlığı konusunda yapılan tezlerin eğitim düzeylerine (yüksek lisans ve doktora) bakılarak sınıflandırılmaları Tablo 3’te mevcuttur.

Tablo 3

Çevre okuryazarlığı konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin eğitim düzeyine göre dağılımı

Eğitim Seviyesi	Tezler	f
Yüksek Lisans	Z1, Z2, Z4, Z5, Z6, Z7, Z8, Z9, Z10, Z11, Z12, Z14, Z15, Z16, Z17, Z18, Z19, Z20, Z24	19
Doktora	Z3, Z13, Z21, Z22, Z23	5
		<b>Toplam: 24</b>

Tablo 3’te görüleceği üzere çevre okuryazarlığı alanında yapılan tezlerin eğitim seviyelerine bakıldığında yüksek lisans seviyesinde (f=19) tezlerin çoğunlukta olduğu (% 79,17) görülmektedir. Doktora seviyesinde ise 5 lisansüstü tezin yapıldığı görülmektedir. Doktora tezlerinin (%20,83), yüksek lisans tezlerine göre daha düşük oranda olduğu söylenebilir. Doktora seviyesindeki lisansüstü tezlerin Gazi Üniversitesi (Z3, Z21), Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Z13), Marmara Üniversitesi (Z22) ve Atatürk Üniversitesi’nde (Z23) yapıldığı görülmektedir. Tablo 4’te çevre okuryazarlığı konusunda yapılan lisansüstü tezlerin amaçları yer almaktadır.

Tablo 4

Çevre okuryazarlığı konusunda yapılan lisansüstü tezlerin amaçları

Temalar	Tezler	f
Geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak kullanılan öğrenci merkezli teknik, yöntem ve yaklaşımların çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin belirlenmesi	Z3, Z9, Z10, Z11, Z12, Z13, Z14, Z15, Z16, Z21, Z22, Z23	12
Cinsiyet, okul türü, akademik başarı, vatandaşlık bilinç düzeyi gibi çeşitli değişkenlerin çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin incelenmesi	Z8, Z17, Z18, Z20, Z24	5
Çevre okuryazarlığına ilişkin akademisyen, öğretmen ve öğrenci adaylarının görüş, tutum ve davranışlarının incelenmesi	Z2, Z4	2
Deney gruplarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi	Z7, Z20	2
Meslek gruplarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin incelenmesi	Z5	1
Çevre eğitimi dersinin çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin belirlenmesi	Z6	1
Çevre okuryazarlığı alanında yapılan nitel çalışmaların incelenmesi	Z1	1
Özel yetenekli öğrencilerin ve akranlarının çevre okuryazarlığı düzeylerindeki farkın belirlenmesi	Z19	1

Tablo 4’te yer alan temalar, farklı amaçlar içeren tezlerin en genel ortak özelliklerine bakılarak oluşturulmuştur. Tablo 4’e bakıldığında, incelenen tezlerde en çok (f=12) “Geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak kullanılan öğrenci merkezli teknik, yöntem ve yaklaşımların çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin belirlenmesi.” temasının kullanıldığı görülmektedir. İncelenen 24 tezin %50’sinin ortak amacı, çevre eğitimi dersinin farklı metotlar kullanılarak işlenmesinin verimliliğini ölçmektir. İncelenen tezlerde %20 oranında (f=5) çeşitli değişkenlerin okuryazarlık düzeyine olan etkisini belirlemek amaçlanmışken %8 oranında (f=2) çevre okuryazarlığına yönelik akademisyen, öğretmen ve öğrenci adaylarının görüş, tutum ve

davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Yine incelenen tezlerde %8 oranında (f=2) çeşitli deney gruplarının çevre okuryazarlığının düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Meslek gruplarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin incelenmesi %4 (f=1), çevre eğitimi dersinin, çevre okuryazarlığı üzerine etkisinin incelenmesi %4 (f=1), çevre okuryazarlığı alanında yapılan nitel çalışmaların incelenmesi %4 (f=1), özel yetenekli öğrencilerin ve akranlarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi %4 oranla (f=1) amaçlanmıştır. Çevre okuryazarlığı konusunda yazılmış tezlerin yöntemleri Tablo 5’te verilmiştir.

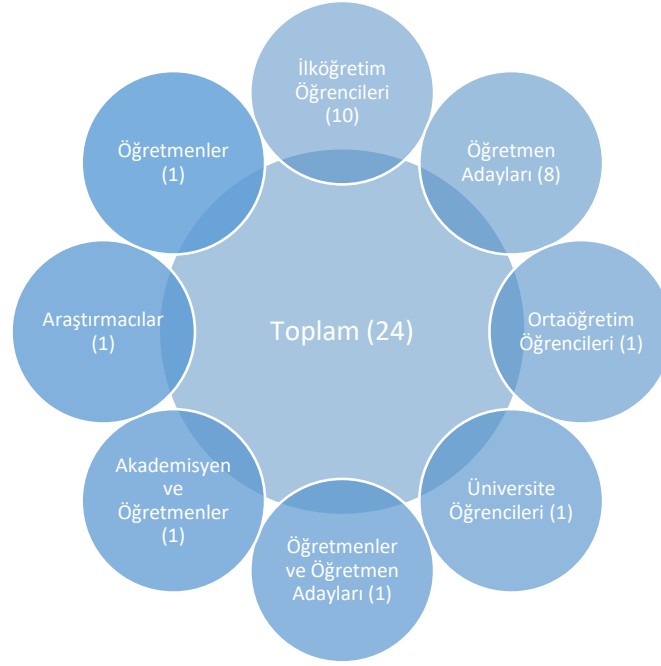
Tablo 5

*Çevre okuryazarlığı konusu üzerine yazılmış tezlerdeki yöntemler*

	<b>Araştırma Yöntemi</b>	<b>Tezler</b>	<b>f</b>
<b>Nitel Yöntemler</b>	Meta-Sentez	Z1	1
	Temel Nitel Araştırma	Z2	1
	Betimsel Tarama Modeli	Z8	1
	Eylem Araştırması	Z21	1
<b>Nicel Yöntemler</b>	Tarama Modeli	Z4, Z5, Z7, Z17, Z18, Z19, Z20, Z24	8
	Deneysel Araştırma	Z6, Z9, Z10, Z11, Z12, Z14, Z22, Z23	8
<b>Karma Yöntemler</b>	Karma Araştırma Deseni	Z3, Z13, Z15, Z16	4

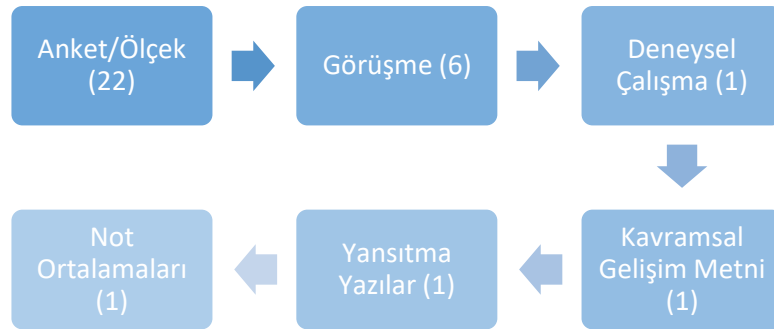
Tablo 5’te çevre okuryazarlığı konusunda lisansüstü öğrencilerin kullandıkları yöntemlerine bakıldığında daha çok nicel araştırma yöntemlerinin (f=15) kullanıldığı görülmektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden en çok Tarama Modeli ve Deneysel Araştırma Modelinin (f=8) kullanıldığı söylenebilir. Araştırmalarda kullanılan nitel yöntemlerde ise toplam dört çalışma bulunmaktadır. Lisansüstü tezlerde karma yönteme bakıldığında ise Karma Araştırma Deseni’nin dört farklı çalışmada kullanıldığı görülmektedir (Z3, Z13, Z15, Z16). Çevre okuryazarlığı konusunda yapılan tezlerin örneklem grupları Şekil 1’deki gibidir.





Şekil 1. Çevre okuryazarlığı alanındaki lisansüstü tezlerde kullanılan örneklem grupları

Şekil 1’e bakıldığında lisansüstü tezlere “ilköğretim öğrencileri, ortaöğretim öğrencileri, üniversite öğrencileri, öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretmen adayları, akademisyenler ve öğretmenler, araştırmacılar” örneklem grupları olarak veri sağlamışlardır. Bu durumda 7 farklı örneklem ortaya çıkmaktadır. Çevre okuryazarlığı konusunda hazırlanmış lisansüstü tezlerde örneklem grubu olarak en fazla (f=10) “ilköğretim öğrencileri”nin (Z3, Z8, Z9, Z11, Z12, Z13, Z14, Z17, Z19, Z20) tercih edildiği görülmektedir. İkinci (f=8) olarak tercih edilen örneklem grubu ise “öğretmen adayları” olmuştur (Z4, Z6, Z7, Z10, Z16, Z21, Z22, Z23). Diğer örneklem gruplarından birer çalışma bulunmaktadır. Çevre okuryazarlığı konusunda hazırlanan tezlerin veri toplama araçları Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Çevre okuryazarlığı alanında oluşturulan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları

Şekil 2’den anlaşılacağı üzere çevre okuryazarlığı konusunda hazırlanmış bulunan lisansüstü tezlerde; “literatür taraması”, “görüşme”, “anket/ölçek”, “not ortalamaları”, “yansıtma yazılar”, “kavramsal gelişim metni” ve “deneysel çalışma” olmak üzere, 7 veri toplama aracından yararlanılmıştır. Hazırlanmış lisansüstü tezlerde en çok (f=22) “anket/ölçek” (Z3, Z4, Z5, Z6, Z7, Z8, Z9, Z10, Z11, Z12, Z13, Z14, Z15, Z16, Z17, Z18, Z19, Z20, Z21, Z22, Z23, Z24) veri aracı kullanılmıştır. “Anket/ölçek”ten sonra en çok kullanılan veri aracı ise (f=6) “görüşme”dir (Z2, Z3, Z6, Z15, Z21, Z23). Üçüncü sırada ise (f=2) “literatür taraması” (Z1, Z21) yer almaktadır. Geri kalan veri toplama araçları ise birer çalışmada kullanılmıştır. Şekil-2’ye bakıldığında lisansüstü tezlerin bazılarında birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan bahsetmek gerekirse, Z3, Z6, Z15, Z23 kodlu tezlerde “görüşme” ayrıca “anket/ölçek” veri toplama araçları kullanılmıştır. Z21 kodlu tezde, “görüşme”, “literatür taraması” ve “anket/ölçek” veri toplama araçları kullanılırken, Z13 kodlu tezde “yansıtma yazılar”, “deneysel çalışma” ve “anket ölçek” kullanılmıştır. T14 kodlu lisansüstü tezde “anket/ölçek” ve “kavramsal gelişim metni”, Z18 kodlu tezde ise “not ortalamaları” ve “anket/ölçek” veri toplama araçları kullanılmıştır. Çevre okuryazarlığı konusunda yazılmış tezlerin sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

## Çevre Okuryazarlığı Alanında Yapılan Çalışmalarda Ulaşılan Sonuçlar

Temalar	Tezler	f
Geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak öğrenciyi merkeze alan yaklaşım, model ve etkinliklerin çevre okuryazarlığı üzerinde pozitif etkisi olduğu saptanmıştır.	Z1, Z2, Z3, Z6, Z9, Z10, Z11, Z12, Z13, Z14, Z16, Z21, Z22, Z23	14
Cinsiyet, eğitim seviyesi, ebeveyn eğitim durumu, sınıf düzeyi, akademik başarı gibi değişkenlerin çevre okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.	Z8, Z17, Z18, Z24	4
Deney grubunun çevre okuryazarlık düzeyi, orta seviye olarak tespit edilmiştir.	Z7, Z20	2
Çevre eğitimi dersi alan bireyler ve almayan bireylerin çevre okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.	Z15	1
Cinsiyet, eğitim seviyesi, ebeveyn eğitim durumu, sınıf düzeyi, akademik başarı gibi değişkenlerin çevre okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmamış, mesleki deneyimin etkisi saptanmıştır.	Z5	1
Üstün yetenekli öğrencilerin ve akranlarının çevre okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır.	Z19	1
Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin öğrenim görülen bölümlere göre değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir.	Z4	1

Tablo 6 incelendiğinde, ulaşılan tüm tez sonuçlarının içinde %58 (f=14) oranla; Z1, Z2, Z3, Z6, Z9, Z10, Z11, Z12, Z13, Z14, Z16, Z21, Z22, Z23 kodlu tezlerde geleneksel öğretim

yöntemlerinden farklı model, etkinlik ve yaklaşımların çevre okuryazarlığına katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Z8, Z17, Z18 ve Z24 kodlu tezlerin sonuçlarında cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, akademik başarı gibi değişkenlerin çevre okuryazarlığı üzerinde bir etkisi olduğu saptanmıştır. Z7 ve Z20 kodlu tezlerde ise deney gruplarının çevre okuryazarlığı düzeyi ölçülmüş ve orta seviye olarak tespit edilmiştir. Z15 kodlu tezin sonuçları incelendiğinde, çevre eğitimi dersi alan ve almayan bireylerin çevre okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Z5 kodlu tezde ulaşılan sonuca göre cinsiyet, eğitim seviyesi, ebeveyn eğitim durumu, sınıf düzeyi, akademik başarı gibi değişkenlerin çevre okuryazarlığı üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmamıştır. Z19 kodlu tezde, üstün yetenekli çocuklar ve akranlarının çevre okuryazarlığı düzeylerinde anlamlı bir farklılık saptandığı sonucuna ulaşılmıştır. Z4 kodlu tezin sonucunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre çevre okuryazarlık düzeylerinin değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Her lisansüstü tezin konuyu başka bir bakış açısından ele aldığını düşünüldüğünde, ulaşılan sonuçların benzerlik ya da farklılık göstermesi durumunun normal olduğunu söylemek mümkündür.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alanyazın incelendiğinde, direkt olarak çevre okuryazarlığı konusunda meta sentez çalışmasına rastlamamakla birlikte, çevreyi konu alan çeşitli meta sentez çalışmaları mevcuttur. Kahyaoğlu’nun (2016) Türkiye’de Doğa Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir Meta Sentez Çalışması adlı makalesinde, doğa eğitimi alanında yapılan çalışmalar meta sentez aracılığıyla incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ve bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Her iki çalışmada amaçlar ve sonuçlar tabloları kısmen örtüşmekte iken veri toplama araçları en çok kullanılan anket/ölçek olarak belirlenmiştir. Gülay-Ogelman ve Güngör’e ait (2015) Türkiye’deki Okul Öncesi Dönem Çevre Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi: 2000-2014 Yılları Arasındaki Tezlerin ve Makalelerin İncelenmesi adlı çalışmada, çevre eğitiminin erken yaşlarda başlaması gerektiği ve öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlarla çevre eğitiminin daha etkili verilebileceği şeklinde görüşler sunulmuş ve bu araştırmanın giriş kısmında verilen bilgilerle örtüşür nitelikte önerilere yer verilmiştir.

Hazırlanan bu çalışmada, Türkiye’de Çevre Okuryazarlığı Alanında yapılmış 33 lisansüstü tez incelenmiş ve 24’ü çalışmaya dahil edilmiştir. Yayımlanan tezlerin yönelimlerini ana hatlarıyla ortaya koymayı hedefleyen çalışmada, alt sorulara yanıtlar aranmış ve bulgular sistematik bir biçimde tablolaştırılmıştır. “Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı”ndan incelenen bu çalışmaların ilki 2009 yılında (Z23) Atatürk Üniversitesi’nde gerçekleştirilip

yayımlanmış olup, sonuncusu ise 2022 yılında (Z24) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi bünyesinde yapılmış ve yayımlanmıştır. Çevre okuryazarlığı, eğitimdeki diğer okuryazarlıklar gibi zaman içerisinde değer görmüş ve her alandan çalışılmış bir konudur. Bu sebeple çalışmanın içinde Hemşirelik, Kimya, Hayat Bilgisi gibi çeşitli alanlarda çalışmalara rastlamak mümkündür.

Hazırlanan tezlerin yapım aşamasında nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığını görmek mümkündür. Lisansüstü tezler incelendiğinde, ağırlığı yüksek lisans tezlerinin oluşturduğu görülmektedir. Örneklem gruplarına bakıldığında ise “İlköğretim Öğrencileri” grubunun ağırlıklı olarak kullanıldığı gözlemlenmektedir. Tezlerin sonuçları birbirleriyle örtüşen, aynı zamanda birbirleriyle zıtlık içinde bulunan saptamaları içermektedir. Bunun temel sebeplerinin, çalışmaların konuları, örneklem grubu farklılıkları, alan farklılıklarından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Z1, Z2, Z3, Z6, Z9, Z12, Z13, Z14, Z16, Z22, Z23 kodlu tezlerde ulaşılan ortak sonuç, farklı öğretim modellerinin kullanımının, öğretim teknolojilerinin derste kullanımının ve öğrencileri merkeze alan etkinliklerin ders içinde uygulanmasının çevre okuryazarlığına katkı sağlamış olduğudur. Z4, Z15, Z21, Z23 kodlu tezlerde ulaşılan sonuçlar, çevre eğitimi dersinin alınmasının bireyler ve çocuklar üzerinde çevre okuryazarlığı konusunda katkı sağladığı yönündedir. Ulaşılan sonuçlardan hareketle şu öneriler sunulmuştur;

- Çevre eğitimi dersi ve çevre eğitimini konu alan derslerde klasik öğretim yöntemlerinden farklı olarak, öğretim teknolojileri, öğrenciyi merkeze alan etkinlikler ve farklı öğretim modelleri işe koşulmalıdır.
- Çevre eğitimi dersi ve çevre eğitimini konu alan dersler, bireyleri bilinçlendirmek ve çevre okuryazarlık düzeylerini iyileştirmek için zorunlu ders olarak verilmelidir.

#### **ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI**

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

#### **ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI**

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan ederler.

#### **YAZAR SORUMLULUK BEYANI**

Yazarlar bu çalışmanın her aşamasında eşit katkı sunduklarını beyan ederler.

**REFERENCES/KAYNAKLAR**

- Akıllı, M., & Genç, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5 (2), 81-97.
- Briggs, D. (2003). Environmental pollution and the global burden of disease. *British Medical Bulletin*, 68 (1),1-24.
- Demir, Y. (2022). Sosyal bilgiler ders kitabının çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20 (3), 1094-1112.
- Doğanay, A., Ataizi, M., Şimşek, A., Salı, J., & Akbulut, Y. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayıncılık.
- Dündar, R. & Kızık, M. M. (2022). Ekolojik okuryazarlık, çevre eğitimi ve sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim anlayışı bağlamında çevre temasının hayat bilgisi dersi programındaki yerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 1954-1974.
- Gülay-Ogelman, H. & Güngör H. (2015). Türkiye’deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 180-194.
- Günşen, G. (2023). Çevre eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığına ve çevre bilincine yönelik ilgi düzeyine olan etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Gür, H. (2016). İklim değişikliği nedir? Biyolojik sistemleri nasıl etkiler? *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 143, 78-83.
- Holdgate, M. W. (1979). *A perspective of environmental*. Cambridge University Press.
- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir meta sentez çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 1-14.
- Kayaer, M. & Çiftçi, S. (2022). Yükseköğretimde çevre eğitiminin çevre bilincine etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 29 (1), 93-106.
- Kızıroğlu, İ. (2023). Çevre eğitimi ve çevre bilinci. *Türkiye Tabiatını Koruma Derneği Tabiat ve İnsan Dergisi*, 2 (193), 5-17.
- Koçoğlu, E. & Gökalp, L. (2021). Türkiye’de küresel ısınma alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi: bir meta sentez çalışması. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 26 (46), 129-142.
- Miles, M. B & Huberman, A. M. (2016). Nitel veri analizi (2. baskı). (Çev. Ed. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: its roots, evolution and directions in the 1990s*. ERIC Clearinghouse Product.

Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta sentez: kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 53-54.

Timur, B., Yılmaz, Ş., & Timur, S. (2014). Çevre okuryazarlığı ile ilgili 1992-2012 yılları arasında yayımlanan çalışmalarda genel yönelimlerin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 22-41.

### **Postgraduate Theses Examined in the Research/Araştırmada İncelenen Lisansüstü Tezler**

Aydın, M. K. (2022). Okulöncesi öğretmenlerinin çevre okuryazarlığı ile ekolojik vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Benzer, E. (2010). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan çevre eğitimi dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Boncukçu, G. (2020). Sürdürülebilir kalkınma konusunda probleme dayalı öğrenme modelinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı, problem çözme ve öz düzenleme becerilerine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

Can, D. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlığı, başarı ve kimyaya karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çinikaya, C. (2022). Sosyal bilgiler dersinde çevre okuryazarlığını geliştirmeye yönelik akademisyen ve öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Fettahlıoğlu, P. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik olarak argümantasyon ile probleme dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımı [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Güler, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Kapan, R. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi.

Karakaya, Ç. (2016). “İnsan ve çevre” ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Karaosmanoğlu, A. B. (2018). Örnek olay yönteminin 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Karayılan, G. (2017). Oyun temelli ekolojik ayak izi etkinliklerinin dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Kışoğlu, M. (2009). Öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin araştırılması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kocatürk, D. (2016). Çevre sorunlarını ve eylemlerini araştırma ve değerlendirme modeline dayalı öğretim yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığına ve kavram öğrenmelerine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Öney, H. (2022). Çevre okuryazarlığı konusunda yapılmış olan nitel araştırma çalışmalarına yönelik betimsel bir araştırma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Örnek, G. T. (2022). Hayat bilgisi dersinde yer temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve çevre okuryazarlığına etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özgül, E. (2021). Kimya öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve çevre ile ilişkili meslek gruplarındaki bireylerin çevre okuryazarlığı seviyelerinin karşılaştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sonekinci, A. (2019). Çevre okuryazarlığı kapsamında geliştirilen materyallerin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık ve epistemolojik inançlarına olan etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Sontay, G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırılmalı incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Şafak, B. (2020). Eğitim teknolojisi araçlarıyla desteklenen çevre eğitiminin fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Şahin, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Şahin, N. (2020). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Türkeli, Ö. (2022). Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı kavramına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Uyar, A. (2016). Bilgisayar destekli çevre eğitiminin bilgisayar teknolojileri programı öğrencilerinin çevre okuryazarlığına etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Yucasu, Ş. (2015). Proje Tabanlı öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.



The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 9, Issue 1, 107 - 127

<https://doi.org/10.29250/sead.1427349>

Received: 29.01.2024

Article Type: Research

Accepted: 13.03.2024

## An Examination of Preschool Children's Play Skills and Independent Learning Behaviors in Türkiye

**Assoc. Prof. Dr. Döndü Neslihan BAY**, bayneslihan@gmail.com, Eskişehir Osmangazi Universtiy,  
0000-0002-2656-0458

**Abstract:** Preschool education enables children to develop play skills and independent learning behaviors. This study aims to understand the association between preschool children's play skills and independent learning behaviors. The study was a relational survey model, with 380 children within the 5-year age group attending preschool and kindergarten school in Türkiye. The children were observed for one month. Teachers assessed their play skills and independent learning behaviors using "the Game Skills Scale (GSS)" and "Children's Independent Learning Development Checklist (CHILD 3-5)". The descriptive result of the study, the children's play skills, and independent learning behaviors were found to be high; there was a significant difference according to gender in favor of girls; and the mean score changed according to the school type (the mean of the children attending kindergarten were higher, but the difference was not significant). A positive and strong relationship was found between children's independent learning behaviors and play skills, indicating that children's play skills had a significant effect on their independent learning behaviors.

**Keywords:** Preschool children, Play skills, Independent learning behaviors.



## 1. Introduction

It is known that children's play skills and independent learning behaviors continue to develop throughout their preschool years. Independent learning behaviors in this period refer to a set of skills and attitudes that enable children to take responsibility for their own learning, including planning, decision-making, and self-regulation (Bransford et al., 2000). Although schools are considered learning spaces, preschool education is mainly associated with play rather than learning. Preschool curricula emphasize play's importance worldwide (Samuelsson & Johansson, 2006). Studies have found a positive relationship between preschool children's play skills and their independent learning behaviors (Bodrova & Leong, 2001; Bulotsky-Shearer et al., 2012; Coolahan et al., 2000; Wang et al., 2023). Studies indicate that play facilitates learning, showing the importance of supporting children's academic development through play, which also carries importance for Türkiye. The preschool education curriculum in Türkiye is based on play. Play is considered a key teaching strategy and method. Therefore, learning through play is seen as an integral part of the curriculum and education (Ministry of National Education, 2013).

However, there is a gap in the literature on how play and learning skills developing under the guidance of public schools' curricula interact with each other in practice. Understanding their relationship and interaction should be considered an effective strategy for developing educational policies. Therefore, having sufficient data on children's play skills and independent learning behaviors and the relationships between them will guide researchers and educators in developing better strategies and practices. This study will provide the necessary data and fill the literature gap by exploring preschool children's play skills, independent learning behaviors, and the relationships between them in different cultural contexts.

### 1.1. Play Skills and Independent Learning Behaviors in Preschool

Children's play experiences are universal, and preschool children are naturally drawn to play with each other (Bulotsky-Shearer et al., 2012). Children develop play skills in the home, school, and neighborhood settings by interacting with their peers and siblings. These skills also determine their play skills level in the classroom setting (LaForett & Mendez, 2017). Positive play skills developed through peer relationships in the preschool period are defined as developmental skills that emerge with positive learning outcomes (Bulotsky-Shearer et al., 2012; Coolahan et al., 2000). Children who play with their peers socialize, develop self-control, improve their skills, and learn to wait their turn and cooperate with others (Samuelsson &

Johansson, 2006). Therefore, children who engage in play were observed to have higher social competence, self-control, cooperativeness, and thoughtfulness (Rauf & Bakar, 2019). Studies show that children with highly developed play skills are also highly engaged in learning activities in classroom (Bulotsky-Shearer et al., 2012; Coolahan et al., 2000; Fantuzz et al., 2004; Fantuzzo et al., 2005; Mendez et al., 2002; Fantuzzo & McWayne, 2002).

The use of the Penn Interactive Peer Game Scale (Fantuzzo et al., 1998), which examines play interaction, play disruption, and play disconnection dimensions of behaviors, has allowed researchers to focus on play skills and academic skills (Bulotsky-Shearer et al., 2012; Fantuzzo et al., 2004; McWayne et al., 2009; Mendez & Fogle, 2002). Regarding the studies examining children's play skills using this and similar scales in Türkiye, there is a literature gap on the impact of play skills on children's independent learning behaviors. However, developing a child's play skills can affect independent learning behaviors, as in other developmental areas. Learning approaches suggest that learning involves several skills, including patience, motivation, and other learning-oriented attitudes (Barnett Bauer, Ehrhardt et al., 1996). Children who display strong independent learning behaviors are more likely to be successful in academic skills (Lepper & Woolverton, 2002) because independent learning behaviors, which are also referred to as self-regulated learning (Gülay Ogelman et al., 2022), provide the ability to control one's learning environment and assess self-competence for learning. In this way, children can be aware of their strengths and weaknesses in their learning process and try to improve their weaknesses (Ogelman & Rukiye, 2023). In this context, independent learning behaviors/self-regulation is a cyclic and personal process that includes many learning-related concepts (Panadero, 2017). It involves children planning, tracking, and demonstrating their efforts for an activity/task (Zimmerman, 2002). Children who can engage in self-regulated learning are willing to complete the assigned tasks, recognize their strengths and improvement areas, and develop their own learning methods (Brenner, 2022).

Learning behaviors concerning how children approach and engage in classroom tasks are seen from their motivation to complete the task, determination, receptivity, and coping skills (McDermott et al., 2002). Children who develop independent learning behaviors and engage in self-regulated learning from an early age display higher academic achievement and school performance in subsequent years (Jacob et al., 2020). Ladd et al. (1996) found that preschool teachers' assessments of children's engagement and independent learning behaviors are a good predictor of the children's academic achievement and performance in the future. So, children's

level of engagement in early childhood is related to their current and future success (e.g., Blinkoff et al., 2023; Hirsh-Pasek, et al., 2015; Portilla et al., 2014; Williford et al., 2013).

Like independent learning behaviors, play contributes to children's social, cognitive, affective, linguistic, and creative development and academic achievement (Howard-Jones et al., 2002; Wallace & Russ, 2015). One of the basic principles of active learning is that the learning process should be fun. The resulting positive affective climate has been linked to positive learning in children (e.g., Christopher & Farran, 2020; Miller & Almon, 2009; Pianta et al., 2008). Studies have investigated the direct relationship between learning behaviors and peer play skills that provide entertainment (Fantuzzo & McWayne, 2002; McClelland et al., 2000; McWayne & Cheung, 2009). In their study (2002), Fantuzzo and McWayne found that children who frequently engaged in interactive play at home and developed play skills were motivated, independent, attentive, and had positive attitudes toward learning. Play skills developed through peer interaction have been observed to mitigate problematic behaviors that interfere with children's learning, such as inattentiveness, aggression, shyness, and introversion (Coolahan et al., 2000; Zigler & Bishop-Josef, 2006). Therefore, play and learning should be seen as an inseparable whole that promotes each other (Samuelsson & Johansson, 2006).

Studies showing that play skills have a positive impact on learning have led to the development of intervention programs that integrate play skills to support the learning behaviors of disadvantaged children (Bulotsky-Shearer et al, 2014; Fantuzzo et al., 2011). In Norway, a learning-based approach was developed for children through a play-based curriculum, and play created a positive learning atmosphere (Ødegaard & Hu 2019). Similarly, implementing a preschool curriculum where play and learning are interwoven in Sweden allowed children to develop their ideas and thoughts through debate (Samuelsson & Johansson, 2006). In Switzerland, Vogt (2018) implemented a curriculum that included board games and observed that children made significant learning gains. Wu (2019) found that Chinese children who participated in play and learning activities acquired practical life skills they could use through play. This finding was considered contrary to traditional Chinese culture. Moreover, it is known that the impact of programs implemented on different cultural groups can vary. Galindo and Fuller's (2010) study of the differences in the learning behaviors of Cuban, South American, and Latino children in kindergarten illustrated the impact of cultural differences. In this context, how play skills affect the development of preschool children with cultural background differences should be examined (Quintana et al., 2006; Wang & Sue, 2005). Therefore, this study aims to assess through teachers' observations whether children's play skills

mediate independent learning behaviors in Türkiye. A secondary objective is determining whether a difference exists between children's play skills and independent learning behaviors according to gender. The critical role of preschool teachers in observing and assessing children's development was taken into account, and measurement tools developed for and approved by preschool teachers were used (Fazlıoğlu et al., 2013; Saraç et al., 2019). The study's results are expected to contribute to developing pedagogical practices in Türkiye, where a play-based curriculum is implemented.

### **1.2. Theoretical Framework**

The theoretical framework for studies on preschool children's play skills and independent learning behaviors is based on developmental theories in preschool education. According to the theory of cognitive development (Piaget, 1962; Mellou, 1994), children's play is a form of entertainment and a valuable educational activity through which they develop their cognitive, social, and affective skills. Play also allows children to engage in self-directed learning, which is essential for developing independent learning behaviors (Hirsh-Pasek et al., 2009).

On the other hand, sociocultural theory (Vygotsky, 1978) suggests that children's cognitive development is shaped by their cultural context, social interactions, and encounters with other knowledgeable individuals. Play allows children to explore their environment and develop new skills through experimentation and cooperation (Vygotsky, 1978). In play, children constantly interact with their peers and simultaneously generate the play's content by discussing what to do and how to do it (Bateson, 1976). More specifically, the play has improved children's problem-solving, creativity and linguistic skills (Ginsbur2007). Play supports self-regulation and executive function skills, which are essential for independent learning behaviors (Bodrova & Leong, 2015). For this reason, play is considered a fundamental component of preschool education (Roskos & Christie, 2013), which allows children to interact with adults and other children, and supports independent learning behaviors (Bodrova & Leong, 2015). Therefore, play is both an action in which learning takes place and an action sustained using the learned knowledge (İnan-Kaya, 2018).

Ecological systems theory (Bronfenbrenner, 1977) also provides a framework in which multiple systems, including family, school, and society, influence children's development. Children learn by interacting with these systems, providing opportunities to develop new skills and knowledge. Play is an essential aspect of the microsystem, which includes the child's

immediate environment, and can influence the child's development in several ways, including the development of independent learning behaviors (Fromberg & Bergen, 2006).

Furthermore, the theory of self-determination suggests that children who feel autonomous and competent are more likely to display independent learning behaviors. Play provides a safe environment for children to explore their interests and abilities, which in turn helps develop their sense of autonomy and competence (Ryan & Deci, 2000).

In conclusion, the study's theoretical framework on preschool children's play skills and independent learning behaviors suggests that play is a critical component of preschool education. According to various theories, play provides children with opportunities to learn by interacting with their environment, building their own knowledge base, improving their cognitive and social skills, and developing autonomy and competence.

### **1.3. Current Study**

Although play is widely recognized as an important form of learning in preschool education, little is known about the effectiveness of play in preschool educational settings. This study aims to examine the extent to which preschool children's play skills predict their independent learning behaviors. For this purpose, the following research questions were addressed:

1. What is the level of play skills and independent learning behaviors of preschool children?
2. Are there significant differences in children's play skills and independent learning behavior according to certain variables (gender, school type)?
3. Is there a correlation between preschool children's play skills and independent learning behaviors?
4. Do preschool children's play skills levels predict their independent learning behaviors?

## **2. Method**

### **2.1. Study Design**

This study was conducted using the relational survey model. The relational survey model seeks to determine how two or more variables change together and the degree of this change (Karasar, 2015). The relational survey model is an approach that aims to determine how two or more variables change together and the degree of the change. This model attempts to

determine if the variables change together and, if there is a change, how it occurs (Karasar, 2015).

This study examined preschool children's play skills, independent learning behaviors, and the relationships between these variables. It was conducted between May 08 and June 09, 2023, in the Central Anatolia region of Türkiye in preschools and kindergartens affiliated with the Ministry of National Education.

## **2.2. Setting and Participants**

The study was conducted in 6 schools and 21 preschool classrooms in a province in the Central Anatolia region of Türkiye, consisting of 16 classes from 4 preschools and 5 kindergartens from 2 elementary schools. Preschool education in Türkiye is provided in preschools and kindergartens. Preschool is a 3-year program for children between the ages of 3 and 5, and kindergarten is a one-year program within elementary school for 5-year-olds. Mainly, children of middle-income families attend these schools that use a play-based curriculum approved by the Ministry of National Education. Participants were children in the preschool age group with no disabilities whose parents consented to participate in the study. 380 children participated in the study. Of these, 48.2% (n = 183) were girls, and 51.8% (n = 197) were boys. Regarding the distribution according to school type, 79.7% (n = 303) of the children were in kindergarten, and 20.3% (n = 77) were in preschool.

## **2.3. Data Collection**

21 preschool teachers were trained in the protocol. The teachers observed the children on the scale items for one month in large group and small group activities and playtime. They also observed children during routine times of the day such as gathering and breakfast. At the end of one month, they completed the scales separately for each child, taking into account their previous observations of the child. The researcher collected the data during the spring semester of the 2022-2023 academic year between May 8 and June 9, 2023.

### **2.3.1. Data collection tools**

The Information Form, "Game Skills Scale (GSS)", and "Children's Independent Learning Development Checklist (CHILD 3-5)" were utilized to collect data.

The information form consisted of two questions: The children's gender and the type of school they attend.

“Game skills scale (GSS)”: GSS is a 27-item scale developed by Fazlıoğlu et al. (2013). The scale uses a 5-point Likert scale and has a single dimension. The scale is completed by a teacher or parent who knows the child well. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale is .93 (Fazlıoğlu et al., 2013). The Cronbach Alpha of the current study indicated high reliability (alpha= 0.95).

“Children’s independent learning development checklist (CHILD 3-5)”: The scale was developed by Whitebread et al. (2009) to measure the self-regulated learning skills of children aged 3-5 years through observation and adapted into Turkish by Saraç et al. (2019). In adapting the 22-item unidimensional scale, the properties and factor structure of the tool were analyzed, and 6 items deemed inadequate were removed. The new 16-item measurement tool was re-analyzed in the second stage (N: 197). The test-retest reliability of the measurement tool was, 961, and the internal consistency coefficient was .968, indicating that the scale was a valid and reliable measurement tool. In addition, a single factor with an eigenvalue greater than 1 was obtained, explaining 65.59 % of the total variance. In the scale, which is filled by the teacher based on observation of each child in the classroom, the frequency of a child exhibiting the behavior in question is rated on a 4-point Likert scale (1=never; 4=always). High-scored children also have high self-regulated learning skills (Saraç et al., 2019). Regarding the reliability analysis conducted in the current study, the reliability level was 94.8% for GSS (Cronbach's Alpha= 0.948) and 94.5% (Cronbach's Alpha= 0.945) for CHILD 3-5. The item-total correlations of both scales were above 0.4. According to these results, it can be said that the scales met reliability conditions.

#### **2.4. Data Analysis**

SPSS 21.0 program was used to analyze the data. Normality, kurtosis, and skewness were examined. The kurtosis-skewness test was performed to test normality (Arslan et al., 2020). The skewness and kurtosis values of both scales were within  $\pm 2$  points range (play skills - skewness= -.707, kurtosis= .864 & independent learning behavior - skewness= -.455, kurtosis= -.016). Therefore, parametric tests are chosen, assuming the dimensions converge to a normal distribution (George, 2011). Pearson correlation test, regression analysis, and independent samples t-test were conducted. Here, a correlation coefficient below 0.30 indicated a weak relationship, between 0.30-0.70 indicated a moderate relationship, and above 0.70 indicated a strong relationship (Büyükoztürk et al., 2012). The statistical significance level was taken as  $p < .05$ .

## 2.5. Ethical Issues

Eskişehir Osmangazi University Ethics Commission applied for ethical approval at the start of the research process. The study was found to be ethically appropriate by the relevant commission's document dated April 18, 2023, and numbered 2023-06.

## 3. Results

The results of the analysis are presented in the tables below, including descriptive statistics on play skills and independent learning behaviors, independent samples t-test results of preschool children's play skills and independent learning behaviors by gender, Pearson correlation test results for the relationship between children's play skills and independent learning behaviors, and regression analysis results investigating whether the level of play skills affects children's independent learning behaviors.

### 3.1. Descriptive Statistic

Table 1  
*Descriptive Statistics (N=380)*

Scale	Number of items	Min	Max	$\bar{X}$	SD	Mean
Game Skills Scale (GSS)	27	48.00	135.00	108.44	17.09	4.02
Children's Independent Learning Development Checklist (CHILD 3-5)	16	18.00	64.00	47.92	10.08	3.00

As indicated in Table 1, showing the general descriptive statistics of the scale scores for 380 children, the mean overall score of the GSS (Game Skills Scale) was 108.44 ( $\pm 17.09$ ), and the mean overall score of the CHILD 3-5 (Children's Independent Learning Development Checklist) was 47.92 ( $\pm 10.08$ ). GSS scores ranged from 27 to 135; the CHILD 3-5 scores ranged from 16 to 64. The means were calculated by dividing the mean scores from 1-5 by the number of items within the scale/sub-scale. Tekin (2002, p. 95-96) stated that on a scale of 1-5, scores between 1 and 2.3 are low, scores between 2.3 and 3.7 are moderate, and scores between 3.7 and 5.00 are high. Accordingly, it can be said that children's play skills were high (4.02). On a scale of 1-4, scores between 3-4 are considered high. Regarding the mean score of CHILD 3-5 (3.00), it can be interpreted as the children's independent learning behaviors were at a high level.

An independent sample t-test was conducted to compare whether children's play skills and independent learning behaviors differed significantly according to their gender and the type of school they attended.



Table 2  
Results of T-Test

	Girls (N=183)		Boys (N=197)		t	p.
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD		
Game Skills Scale (GSS)	111.808	15.589	105.314	17.846	3.784	<.001
Children's Independent Learning Development	50.060	9.768	45.934	9.971	4.070	<.001
	Preschool (N=183)		Kindergarten (N=183)		t	p.
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD		
Game Skills Scale (GSS)	108.211	17.034	109.350	17.376	-0.522	0.301
Children's Independent Learning Development	47.600	10.091	49.181	9.978	-1.231	0.110

Looking at Table 2, girls' mean GSS score ( $111.808 \pm 15.589$ ) was higher than those of boys ( $105.314 \pm 17.846$ ), and the difference was statistically significant ( $t: 3.784, p < 0.05$ ). Regarding the CHILD 3-5 scores, girls' mean score ( $50.060 \pm 9.768$ ) was higher than boys ( $45.934 \pm 9.971$ ). The difference was statistically significant ( $t: 4.070, p < 0.05$ ).

Regarding the school type, the GSS mean score of the children attending kindergarten ( $109.350 \pm 17.376$ ) was higher than those attending preschool ( $108.211 \pm 17.034$ ). However, the difference was not statistically significant ( $t: -0.522, p > 0.05$ ). Regarding CHILD 3-5 scores, the mean kindergarten score ( $49.181 \pm 9.978$ ) was higher than preschool's ( $47.600 \pm 10.091$ ). However, the difference was not statistically significant ( $t: -1.231, p > 0.05$ ).

### 3.2. Relationship between Game Skills and Independent Learning Development

Table 3  
Results of the Pearson Correlation Test

	1	2
(1) Game Skills Scale (GSS)	r 1	.841**
	p	<.001
(2) Children's Independent Learning Development Checklist (CHILD 3-5)	r .841**	1
	p	<.001

\*\* Significant correlation coefficients (99% reliability)

According to Table 3, the results of the correlation analysis, a positive and strong relationship between GSS and CHILD 3-5 ( $r: 0.841$ ). This result shows that children's independent learning behaviors increase as their play skills increase. In other words, it can be said that there is a statistically significant relationship between children's play skills and their independent learning behaviors and that children's independent learning behaviors vary according to their play skill levels.

### 3.3. The Effect of Game Skills on Independent Learning Development

Table 4  
*Results of Regression Analysis*

	Coefficient Statistics			Model Statistics			
	$\beta$	t	p.	F	p.	R <sup>2</sup>	VIF
Constant		-3.248	.001				
Game Skills Scale (GSS)	.841	30.216	<.001	913.003	<.001	0.706	1.00
Children's Independent Learning Development Checklist (CHILD 3-5)							

Table 4 shows that the regression model that examines the effect of GSS on CHILD 3-5 was statistically significant (F: 913.003,  $p < 0.05$ ). Regarding the coefficient, it can be suggested that a 10% increase in Play Skills would increase the Independent Learning Behavior by 8.41% ( $\beta$ : 0.841,  $p < 0.05$ ). In addition, GSS explains 70.6% of the variance change in CHILD 3-5 ( $R^2$ : 0.706). In other words, 70% of the Independent Learning Behaviors can be explained by play skills.

#### 4. Discussion and Conclusion

In order to examine the relationship between preschool children's play skills and independent learning behaviors, descriptive analysis, difference tests, correlation and regression analyses were conducted on the data obtained from 380 children. Regarding the results of children's play skills and independent learning behaviors, both play skills ( $4.02 \pm 17.09$ ) and independent learning behaviors (3.00) were high. The study found that play skills and independent learning behaviors significantly differed according to gender. Regarding school type, the play skills and independent learning behaviors of children attending kindergarten were higher, but this difference was not statistically significant. A positive and strong relationship was found between children's play skills and independent learning behaviors. Play skills explained approximately 70% of the variance of independent learning behaviors and strongly predicted independent learning behaviors.

Independent learning behaviors are also considered self-regulation behaviors; therefore, the literature on the relationship between self-regulation behaviors and play was reviewed. The literature indicates a positive relationship between play skills and self-regulation behaviors (e.g., Aksoy & Yarali, 2017; Carlson et al., 2014; Slot et al., 2017; Whitebread et al., 2009). The concept of independence or self-regulation includes higher-order regulatory skills such as self-regulated learning, problem-solving, planning, using strategies, monitoring progress, correcting mistakes, and persisting until the goal is achieved (Bronson, 2000). Likewise, play behaviors involve affective, cognitive, linguistic, and sensory-motor actions and thus allow

the use of multiple parts of the brain (Bergen & Coscia 2001). This correspondence between independent learning behaviors and play skills is also seen in study results (e.g., İvrendi, 2016; Qu, 2010). The finding of a positive relationship between play skills and self-regulation reported in various studies supports the results of the current study. In addition to the strong positive relationship, the current study found that play skills explain a high percentage of independent learning behaviors, showing that independent learning behaviors of children who develop play skills through games in early childhood also develop. In other words, children who play games also perform independent learning (Saraç et al., 2021). In their study on play and learning, Samuelsson and Johansson (2006) concluded that play and learning are mutually reinforcing dimensions and that play is an integral part of children's experiences. It helps them build an understanding of the world around them as part of a lifelong process and that it is inseparable from learning. In their study observing children's spontaneous play, Gastaldi et al. (2019) found that children's social and cognitive skills improved, which is also an indicator of improvement in children's learning behaviors. In this context, the current study's results revealed play's importance in learning. When evaluated in Türkiye as a different culture, it can be said that the high level of children's play skills and independent learning behavior showed the positive effects of implementing play-based preschool curricula in the country's public schools. In Türkiye, there were no significant differences based on the school type, as the program's implementation remains unchanged, although the type of public school varies.

The study's results revealed that girls differed significantly from boys in their play skills and independent learning behaviors, consistent with similar studies' results. Studies showing that girls' play preferences differ from boys (Güler & Kargı, 2008; Kuşcu, 2014; Yavuzer, 2019) suggest that the types of games played may also affect the development of independent learning behaviors. In their study on self-regulation and play preferences of children in Türkiye, Tuzcuoğlu et al. (2020) concluded that girls had a significantly higher preference for playing sedentary and imaginary games compared to boys and, by extension, that there were significant differences in self-regulation skills according to the types of games children chose. The play preference differences according to gender also indicate that their independent learning behaviors may differ. In another study by Aksoy and Yaralı (2017), which examined children's play skills and self-regulatory behaviors according to gender, no significant differences were observed in children's play skills, while there was a significant difference in self-regulation skills in favor of girls. These results may be due to differences in children's play preferences. Özdemir and Budak (2019) examined the relationship between temperament, self-regulation, and play

skills in children and found significant differences in favor of girls. This difference was attributed to girls being more persistent and showing more interactive behavior during play. In this context, the significant difference found in the current study in favor of girls can be attributed to the difference in temperament.

The finding that play skills strongly predict independent learning behavior underlines the importance of fostering children's play skills. Studies show that families' primary expectation from preschool education in Türkiye is preparing their children for primary school (Argon & Akkaya, 2008; Erşan, 2019). Educators' efforts to meet this expectation may lead to a shift towards instruction-oriented practices rather than play-based ones in preschool education. However, the study results showed that developing children's play skills also develops independent learning behaviors. Therefore, practices that foster play skills in early childhood education contribute to children's future success. The study's results will increase the awareness of families and teachers to foster play skills and will also help policymakers refine the play-based education program.

#### **5. Limitations and Future Directions**

This study focuses directly on these skills and the relationship between them from a different perspective than other studies on children's play skills and independent learning behaviors in Türkiye (Aksoy & Yaralı, 2017; İvrendi, 2016; Özdemir & Budak, 2019). The results of the study provided important insights into the relationship between play skills and independent learning behaviors. These results will extend the knowledge of teachers and parents in Türkiye about the effect of children's play skills on their independent learning behaviors. Teachers can also support the development of self-regulation skills by providing children with the necessary support and opportunities to play (Timmons et al., 2016) and ensure children's success by encouraging independent learning behaviors (Sadi & Uyar, 2013).

However, this study has some limitations along with its strengths. The study is quantitative research conducted by teachers rating the scale items based on observations. Teachers' observations may both reflect the child's interaction patterns and the teacher's preconceptions about the child (Carr & Kurtz, 1991). In addition, parents' observations of their children were not included in the study. For this reason, future studies can be enriched by conducting in-depth studies. The results' validity can be enhanced by including direct observations of the child's play skills, independent learning behaviors, and parents' views.

Other variables may affect children's play skills and independent learning behaviors, which is another limitation. There may be differences in children's play skill levels and independent learning behaviors arising from the impact of families with different socioeconomic status or education levels. The potential effects of these variables should be explored in future studies.

#### CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The authors declare that there is no conflict of interest in this study.

#### RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The authors declare that research and publication ethics are followed in this study.

The necessary permission to conduct the study was obtained from Social and Human Sciences Ethics Committee of Eskişehir Osmangazi University of Applied Sciences (18.04.2023-06).

#### AUTHOR LIABILITY STATEMENT

Each step of this study was carried out by the author.

#### REFERENCES/KAYNAKLAR

- Aksoy, A.B., & Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455. <https://doi.org/10.24315/trkefd.304124>.
- Argon, T. & Akkaya, M., (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 413-430.
- Arslan, A.K., Tunç, Z. ve Çolak, C. (2020). Normal dağılıma uygunluğu değerlendirmek için açık kaynak web tabanlı yazılım: Normal Dağılımı İnceleme Yazılımı. *Fırat Tıp Dergisi*, 25(2), 62-68.
- Barnett, D. W., Bauer, A. M., Ehrhardt, K. E., Lentz, F. E., & Stollar, S. A. (1996). Keystone targets for change: Planning for widespread positive consequences. *School Psychology Quarterly*, 11(2), 95. <https://doi.org/10.1037/h0088923>.
- Bateson, G. (1976). A theory of play and fantasy. In Bruner, J, Jolly, A and Sylva, K. Harmondsworth (Ed.), *In play, its role in development and evolution* (pp. 119-129). Basic Books.
- Bergen, D., & Coscia, J. (2001). *Brain research and childhood education: Implications for educators*. Association for Childhood Education International.

- Blinkoff, E., Nesbitt, K. T., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2023). Investigating the contributions of active, playful learning to student interest and educational outcomes. *Acta Psychologica*, 238(103983), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103983>.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2001). *Tools of the mind: A case study of implementing the vygotskian approach in american early childhood and primary classrooms*. International Bureau of Education.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Pearson.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academies Press.
- Brenner, C. A. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learning Environments* 9(3), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00184-5>.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.32.7.513>.
- Bronson, M.B. (2000). Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children. *Young Children*, 55, 32-7.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Manz, P. H., Mendez, J. L., McWayne, C. M., Sekino, Y., & Fantuzzo, J. W. (2012). Peer play interactions and readiness to learn: A protective influence for African American preschool children from low-income households. *Child Development Perspectives*, 6(3), 225-231. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00221.x>.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Bell, E. R., Romero, S. L., & Carter, T. M. (2012). Preschool interactive peer play mediates problem behavior and learning for low-income children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1), 53-65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.09.003>.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Bell, E. R., Romero, S. L., & Carter, T. M. (2014). Identifying mechanisms through which preschool problem behavior influences academic outcomes: What is the mediating role of negative peer play interactions? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(4), 199-213. <https://doi.org/10.1177/1063426613484806>.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Manz, P. H., Mendez, J. L., McWayne, C. M., Sekino, Y., & Fantuzzo, J. W. (2012). Peer play interactions and readiness to learn: A protective influence for African American preschool children from low-income households. *Child Development Perspectives*, 6(3), 225-231. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00221.x>.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (13. basım). Pegem Akademi.

- Carlson, S. M., White, R. E., & Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development, 29*, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2013.09.001>.
- Carr, M., & Kurtz, B. E. (1991). Teachers' perceptions of their students' metacognition, attributions, and self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 61*, 197–206. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00975.x>.
- Christopher, C., & Farran, D. (2020). Academic gains in kindergarten related to eight classroom practices. *Early Childhood Research Quarterly, 53*, 638-649.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 458. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.458>.
- Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenlerden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 161-178. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.613394>.
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., & McDermott, P. (2011). An integrated curriculum to improve mathematics, language, and literacy for Head Start Children. *American Educational Research Journal, 48*, 763– 793. <https://doi:10.3102/0002831210385446>.
- Fantuzzo, J., Manz, P., Atkins, M., & Meyers, R. (2005). Peer-mediated treatment of socially withdrawn maltreated preschool children: Cultivating natural community resources. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(2), 320-325. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3402\\_11](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3402_11).
- Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 79. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.79>.
- Fantuzzo, J., Mendez, J., & Tighe, E. (1998). Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(4), 659–676. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80066-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80066-0).
- Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychology in the Schools, 41*(3), 323-336. <https://doi.org/10.1002/pits.10162>.
- Fazlıoğlu, Y., Ilgaz, G., & Papatğa, E. (2013). Oyun becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), 239-250.
- Fromberg, D. P., & Bergen, D. (2006). *Play from Birth to 12*. Routledge.
- Galindo, C., & Fuller, B. (2010). The social competence of Latino kindergartners and growth in mathematical understanding. *Developmental Psychology, 46*, 579– 592. <https://doi.org/10.1037/a0017821>.

- Gastaldi, F. G. M., Longobardi, C., Pasta, T., & Prino, L. E. (2019). Pre-K children's play: Different forms of imitation and exploration behaviours. *Early Child Development and Care*, 189(3), 513-521. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1330824>.
- George, D. (2011). *SPSS for Windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Pearson.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. [https://doi.org/10.1542/9781610020862-part05-the\\_importance\\_of](https://doi.org/10.1542/9781610020862-part05-the_importance_of).
- Gülay Ogelman, H., Saraç, S., Kahveci, D., & Akdoğan, S. (2022). Akran şiddetine maruz kalma ve öğrenmede öz düzenleme değişkenleri açısından okul öncesinde okula uyum. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi* 6(1), 102-112.
- Güler, T. & Kargı, E. (2008). Play behaviours of preschool children: Across-cultural analysis of play contents. *International Journal of Psychology*, 43(3), 70.
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. Oxford University Press.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in "educational" apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3-34. <https://doi.org/10.1177/1529100615569721>.
- Howard-Jones, P., Taylor, J., & Sutton, L. (2002). The effect of play on the creativity of young children during subsequent activity. *Early Child Development and Care*, 172(4), 323-328. <https://doi.org/10.1080/03004430212722>.
- İnan Kaya, G. (2018). Oyun, gelişim ve tarihsel olarak oyunun eğitimdeki yeri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(1), 66-78.
- İvrendi, A. (2016). Cohice-driven peer play, self-regulation, and number sense. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 895-906. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2016.1239325>.
- Jacob, L., Benick, M., Dörrenbacher, S., & Perels, F. (2020). Promoting self-regulated learning in preschoolers. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(2), 116-140.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child development*, 67(3), 1103-1118. <https://doi.org/10.2307/1131882>.
- LaForett, D. R., & Mendez, J. L. (2017). Play beliefs and responsive parenting among low-income mothers of preschoolers in the United States. *Early child development and care*, 187(8), 1359-1371. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1169180>.



- Lepper, M. R., & Woolverton, M. (2002). The wisdom of practice: Lessons learned from the study of highly effective tutors. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: impact of psychological factors on education* (pp. 163-184). San Diego, CA: Academic Press.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307–329. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00069-7).
- McDermott, P. A., Leigh, N. M., & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behaviors scale. *Psychology in the Schools*, 39(4), 353–365. <https://doi.org/10.1002/pits.10036>.
- McWayne, C. M., Green, L. E., & Fantuzzo, J. W. (2009). A variable-and person-oriented investigation of preschool competencies and Head Start children's transition to kindergarten and first grade. *Applied Developmental Science*, 13(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/10888690802606719>.
- McWayne, C. M., & Cheung, K. (2009). A picture of strength: Preschool competencies mediate the effects of early behavior problems on later academic and social adjustment for Head Start children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 273– 285. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.014>.
- Ministry of National Education. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ministry of National Education Press. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooprogram.pdf>.
- Mellou, E. (1994). Play theories: A contemporary review. *Early child development and care*, 102(1), 91-100. <https://doi.org/10.1080/0300443941020107>.
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among low-income African American preschool children. *Child Development*, 73(4), 1085–1100. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00459>.
- Mendez, J. L., & Fogle, L. M. (2002). Parental reports of preschool children's social behavior: Relations among peer play, language competence, and problem behavior. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20(4), 370–385. <https://doi.org/10.1177/07342829020000405>.
- Miller, E., & Almon J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. Alliance for Childhood. [http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten\\_report.pdf](http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten_report.pdf).
- Ødegaard, E., & Hu, A. (2019). *Play and/or learning: Comparative analysis of dominant concepts in national curriculum guidelines for early childhood education in Norway, Finland, China, and Hong Kong*. Annual Review of Comparative and International Education. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920190000037016>.
- Ogelman, H. G., & Rukiye, K. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme davranışları ile okula uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 77-89. <https://doi.org/10.53506/egitim.1253292>.

- Özdemir, A. A., & Budak, K. S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 78-98. <https://doi.org/10.9779/puje.2018.223>.
- Panadero E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers Psychology*, 8(422), 1-28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood* (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans.). Norton & Company Inc.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365-397. <https://doi.org/10.3102/0002831207308230>.
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Development*, 85(5), 1915-1931. <https://doi.org/10.1111/cdev.12259>.
- Qu, L. (2010). Two is better than one, but mine is better than ours: Preschoolers' executive function during co-play. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 549-566. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.08.010>.
- Quintana, S. M., Aboud, F. E., Chao, R. K., Contreras-Grau, J., Cross, W. E., Hudley, C., Liben, L. S., Nelson-Le Gall, S., & Vietze, D. L. (2006). Race, ethnicity, and culture in child development: Contemporary research and future directions. *Child Development*, 77, 1129-1141. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00951.x>.
- Rauf, A. L. A., & Bakar, K. A. (2019). Effects of play on the social development of preschool children. *Creative Education*, 10(12), 2640-2648. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012191>.
- Roskos, K. A., & Christie, J. F. (2013). Gaining ground in understanding the play-literacy relationship. *American Journal of Play*, 6(1), 82-97. <https://doi.org/10.15868/socialsector.814>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>.
- Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning—inseparable dimensions in preschool practice. *Early child development and care*, 176(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/0300443042000302654>.
- Sadi Ö, & Uyar, M. (2013). The relationship between self-efficacy, self-regulated learning strategies, and achievement: A path model. *Journal of Baltic Science Education*. 12(1), 21-33. <https://doi.org/10.33225/jbse/13.12.21>.

- Saraç, S., Abanoz, T., & Ogelman, H. G. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 1-11. <https://doi.org/10.51503/gpd.847786>.
- Saraç, S., Karakelle, S. & Whitebread, D. (2019). Okul öncesi çocuklar için bağımsız öğrenme davranışları ölçeği 3-5 (BÖD 3-5): Türkçe formu için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 18(3), 1093-1106. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.610148>.
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6), 1-21. <https://doi.org/10.1002/icd.2038>.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayıncılık.
- Timmons, K., Pelletier, J., & Corter, C. (2016). Understanding children's self-regulation within different classroom contexts. *Early Child Development and Care*, 186(2), 249-267. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1027699>.
- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K., Niran, Ş., & Özkan, S. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Vogt, F., Hauser, B., Stebler, R., Rechsteiner, K., & Urech, C. (2018). Learning through play—Pedagogy and learning outcomes in early childhood mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 589–603. <https://doi.org/10.4324/9780429331244-10>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wallace, C. E., & Russ, S. W. (2015). Pretend play, divergent thinking, and math achievement in girls: A longitudinal study. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(3), 296-305. <https://doi.org/10.1037/a0039006>.
- Wang, Y., Li, L., Fler, M., & Ma, Y. (2023). Creating conditions for Chinese kindergarten Teacher's professional development in a play-based setting. *Early Years*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2205055>.
- Wang, V. O., & Sue, S. (2005). In the eye of the storm: Race and genomics in research and practice. *American Psychologist*, 60, 37– 45. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.60.1.37>.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino-Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S. & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4, 63-85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>.
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C., & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness.

*Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299-309.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.05.002>.

Wu, S. C. (2019). Researching children's learning and play in a Chinese context: Children's perspectives on their play and learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 551-565. <https://doi.org/10.1080/1350293x.2019.1634241>.

Yavuzer, H. (2019). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.

Zigler, E. F., & Bishop-Josef, S. J. (2006). The cognitive child versus the whole child: Lessons from 40 years of Head Start. In Singer D. G., Golinkoff R. M., Hirsh-Pasek K. (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 15-35). Oxford University Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2).



The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 9, Issue 1, 128 - 169

<https://doi.org/10.29250/sead.1387202>

Received: 07.11.2023

Article Type: Research

Accepted: 14.03.2024

## Investigation into the Vocabulary and their Origin of the Poems in the 3<sup>rd</sup> Grade Turkish Textbooks and Workbooks

Prof. Dr. Yalçın BAY, yalcinbay@anadolu.edu.tr, Anadolu University, 0000-0002-8449-9931

Sıla AKINCI, sila.aydogdu95@gmail.com, Anadolu University, 0009-0001-9454-0838

**Abstract:** A good Turkish education is necessary in order to raise generations who can use their language correctly and effectively. This education is usually given from the Turkish textbooks of the Ministry of National Education, which are used in schools and considered as the primary source. However, the adequacy and comprehensiveness of the number of Turkish words in the textbooks is a controversial issue. In this study, it is aimed to determine the number of letters, syllables, words and different words in the poems calibrated in Turkish 3<sup>rd</sup> Grade Textbooks and workbooks by Private Publication (PP) and the Turkish 3<sup>rd</sup> Grade textbooks and workbooks prepared by Ministry of National Education Publications (MoNE) via using the document review method, which is one of the qualitative research methods, and to find the origins of the words in the poems. According to the findings obtained in the study, there are total of 719 words, 606 different words, 1770 syllables and 4278 letters in total in 13 poems in PP Turkish 3 coursebooks. 78.84% of these words are Turkish, 21.16% of which are words of foreign origin. There are 789 words, 649 different words, 1876 syllables and 4551 letters in total in 14 poems in MoNE1 Turkish 3 coursebooks. It is seen that 71.82% of these words are Turkish and 28.18% are foreign words. There are 281 words, 231 different words, 684 syllables and 1662 letters in total in 7 poems in MoNE2 Turkish 3 workbooks. It is seen that 78.76% of these words are Turkish and 21.24% are foreign words. It is assumed that the results of the research will give ideas to review the textbooks and to develop different techniques in vocabulary teaching.

**Keywords:** Primary school, Turkish language teaching, Turkish textbook, Word origins, Vocabulary.

**Cited in:** Bay, Y. & Akıncı, S. (2024). Investigation into the vocabulary and their origin of the poems in the 3<sup>rd</sup> grade Turkish textbooks and workbooks, İlkokul 3. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan şiirlerdeki kelime hazinesi ve kökenlerinin incelenmesi. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(1), 128-169. <https://doi.org/10.29250/sead.1387202>.

## 1. Introduction

Language is an indicator of cognitive development and also a means of understanding and communication. This statement reveals how important language is in a child's emotional, social, and cognitive development. Additionally, language is both tool and primary requirement for a child to develop and fully utilize social skills. When social skills are mentioned, the first thing that comes to mind is communication. The development of communication is also dependent on the development of language itself (Melanlıoğlu & Özbay, 2008). The general aims in the Turkish Language Teaching Program are to ensure that students not only acquire listening, speaking, reading, and writing language skills that will be useful in their daily lives but also actively use these skills and communicate with their environment (MEB, 2017).

Another function of language is to enable thinking. Through language, we can think and convey our thoughts to others. Words are at the core of thinking. The broader and richer our vocabulary, the richer and more varied our thoughts become. Moreover, richness in words and concepts indicates rationality during the process of thinking (Budak, 2000).

From the moment a child is born, they begin to hear the sounds around them and learn words made up of those sounds through imitation. The words they hear and learn constitute the child's first language, which is their mother tongue. Especially in Turkish lessons in schools, systematic word teaching is provided to contribute to the mother tongue. Learning the mother tongue correctly and in accordance with its rules is crucial for a child's language development. Language development in children enables them to both understand and express their emotions and thoughts comfortably (Kavcar, 1995). Generally speaking, these skills should be considered as a whole. One of the parts that make up the whole is word teaching. Because as understanding progresses and develops, the vocabulary will enrich, and the ability to express oneself will also progress (Sever, 2000).

Looking at children in the preschool period, their vocabularies are extensive. In terms of quantity and type, there is a great diversity of words. Word teaching is very important during this period. It enriches the child's existing language (Özbay, 2001). The language we speak becomes meaningful through words. The more words with different meanings we know, the stronger our level of expression and our mastery of Turkish will be. We derive this strength from our vocabulary. Before discussing what a vocabulary is, it is necessary to look at what a word is. The word has multiple definitions. Word means a meaningful sound or group of sounds, speech, word, or lexicon (TDK, 2005). Kantemir (1997) defines a word as a sound or group of sounds that

have meaning and allow us to form sentences. Akyol (1997), on the other hand, describes a word as the accumulated form of experiences in memory.

Feelings and thoughts are expressed with words, we convey our concerns with words. Besides conveying, words also enable our understanding. Knowing the meanings of words is crucial. It is impossible to read without knowing the meanings of the words in the text and to understand what is being said. If there are too many words whose meanings we do not know in the text we read, it becomes difficult for us to understand that text (Melanlioğlu & Özbay, 2008).

The number of words accumulated in a person's vocabulary is very important in expressing one's feelings and thoughts and understanding the people one communicates with. The collection of words obtained through a person's experiences is called vocabulary (Melanlioğlu & Özbay, 2008). Korkmaz (1992) defines vocabulary as all the words in a person's or a group's vocabulary. In research, it is possible to see that vocabulary is referred to as word stock, vocabulary, and lexical wealth. For example, in the Turkish Dictionary, vocabulary is mentioned as word stock (TDK, 2005). However, Aksan (1980) expresses that "word storage" is different in meaning from the others as follows: "Word storage consists of terms including foreign-origin words, idioms, proverbs, concepts related to science, art, and technology, in addition to basic or core words. The basic word stock, also known as basic vocabulary, consists of elements seen in the oldest texts inherited from ancestors of a nation and considered of primary importance to humans. These are elements such as organ names, names related to food and drink, agricultural tools, animals closely related to humans, kinship names, and numerical words."

Kavcar (2022) explains the spread of foreign-origin words in Turkish as linguistic pollution. At the same time, he considers the admiration for foreign words and the inadequacy in term production as current problems in our Turkish language. It can be said that the age group that will be most affected by such problems will be primary school children. Especially adding foreign-origin words to the vocabulary of primary school children, who are in a critical period in mother tongue education, will lead to irreversible problems. It is a great responsibility for families, especially for authorities of school and authors of Turkish textbooks, to conduct studies that will enrich children's vocabularies and increase the number of Turkish words. Textbooks are crucial in creating a love for language and raising language awareness in children (Bulut & Karasakaloğlu, 2021).

Ziya Gökalp has several studies and views related to language. According to him, the simplification of language and the removal of foreign words are important. He has made significant contributions to efforts aimed at preserving and developing the Turkish language and culture, with many works and important views on language.

Throughout history, our relations with many states and the acceptance of Islam have led to the incorporation of many words and grammatical structures from Arabic, considered the language of religion, and Persian, considered the language of literature, into our language. However, it is noteworthy that the majority of these words have Turkish equivalents (Timurtaş, 1964). Our language has been influenced by Western languages soon after the 19th century. After the Tanzimat period, many French words were seen in Turkish. Today, our language is still influenced by French and English. Due to these situations, differences have emerged over time in spoken and written language. This situation initiated the works of authors such as Ziya Gökalp, who advocates and supports the use of pure Turkish. In these studies, by making proposals to simplify the structure of Turkish, it has been argued that the language should be more clear, understandable, and concise. For this purpose, it has been suggested that foreign-origin words should be removed from the language. In addition, he criticized the effects of Arabic and Persian-origin words on Turkish and proposed alternative Turkish equivalents for these words (Timurtaş, 1964). These are foreign-origin words derived from the essence of Turkish or adapted to Turkish. He aimed for these words to preserve the richness of the Turkish language while being resistant to foreign influences and reflecting Turkish culture. In this sense, it was thought that Turkishized words would contribute to the development of the Turkish language and culture. For example, the word "lesson" has been used instead of the Arabic-origin word "dars," and "joy" has been used instead of the Arabic-origin word "şevk."

Textbooks and workbooks are one of the most important materials used in schools. It is possible to reach the outcomes, objectives, and contents included in the curriculum with these books. Making the language used in the activities in the books understandable makes learning easier and ensures retention. Turkish textbooks include words used in the child's daily life. In addition, many words of different origins are encountered. Turkish language lessons are where the child learns basic language skills, and mother tongue instruction takes place through this lesson. Therefore, especially in Turkish textbooks, the vocabulary should be rich, and the word origins should belong to our own language. Turkish has a long history and is a rich language in terms of word variety. It is very important to preserve this language and pass it on to future generations. There is a need for an important strategy to make this transfer. Turkish textbooks



constitute the source of this. Examining the origins of words found in Turkish textbooks is also important for textbook authors to have prior knowledge and create resources (Şahin & Bay, 2021; Toprak, 1993).

With the studies conducted, it is observed that investigation of the origins of words in literature in the texts of Turkish language textbooks at the primary education level is insufficient (Aslan, 2006). For this purpose, poems in the 3<sup>rd</sup> grade Turkish language textbooks and workbooks were examined. The number of letters, syllables, and words in the poems was observed, and the origins of the words were also examined. As a result of the study, it was determined how many of the words in the poems were Turkish words. It is thought that awareness will be raised on the words found in Turkish language textbooks with the increase in studies conducted in the future.

### **1.1. Purpose**

The purpose of this research is to determine the number of letters, syllables, and words in the poems contained in Turkish language textbooks and workbooks used at the 3<sup>rd</sup> grade level of primary school, and to reveal the origins and frequencies of the words used in the poems. Within the scope of these objectives, the sub-goals include determining the number of words, different words, syllables, and letters in the poems; and identifying the percentage of words used in the poems that belong to Turkish and other languages (such as Arabic, Persian, French, Latin, English, onomatopoeia, etc.).

### **1.2. Sub-Goals**

In the poems calibrated in the 3<sup>rd</sup> Grade Turkish language textbooks and workbooks in primary school;

- How many total words, different words, syllables, and letters are there?
- What percentage of the words used are of Turkish origin?
- What percentage of the words used originate from languages other than Turkish (such as Arabic, Persian, French, Latin, English, loanwords, and so on.)?

## **2. Method**

This study aims to determine the origins of words found in the poems of Turkish language textbooks and workbooks at the 3<sup>rd</sup> grade level of primary school, as well as to identify

the numbers of letters, syllables, and words in the poems. Therefore, the document analysis model, a qualitative research method, is utilized.

Document analysis is a method of obtaining data by examining written documents containing information about the subject matter that would necessitate research. It allows researchers to access information through document examination without conducting interviews or observations regarding the researched topic. Thus, researchers can save both time and resources. It is more appropriate to decide which document will serve as a source and is significant by examining the subject matter of the research. Data sources such as reports, books, photographs, audio, and video recordings related to the research should be systematically analyzed after determining whether or not they are original (Karataş, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2008).

### 2.1. Analysis Unit

The data for this research were collected by examining the poems contained in the 3<sup>rd</sup> Grade Turkish language textbooks used as course books in schools by the Ministry of National Education (MEB) and published by MEB Publishing House and Private Publishing Houses.

The "3<sup>rd</sup> Grade Turkish Language Textbooks for Primary School" published by MEB Publishing House and Private Publishing Houses have been accepted as course books for a period of 5 years by the Ministry of National Education and the Board of Education on 28.05.2018, and are the main course books currently used in both public and private schools (MEB, 2022a; MEB, 2022b; Private Publishing, 2022).

Table 1.

*List of 3<sup>rd</sup> grade Turkish language textbooks for primary school*

Class Grade	Textbook	Publisher	Number of Poems Examined	MEB Approval Date/Number
3 <sup>rd</sup> Grade	Turkish Textbook	MoNE1	14	28.05.2018/78
3 <sup>rd</sup> Grade	Turkish Workbook	MoNE 2	13	28.05.2018/78
3 <sup>rd</sup> Grade	Turkish Textbook	PP	7	18.04.2019/8

### 2.2. Data Collection and Analysis

The data for the study were collected from Turkish 3<sup>rd</sup> Grade course books and workbooks prepared by MEB Publishing House and private publishing houses. The data collection process proceeded as follows: the page numbers of the poems found in the Turkish 3<sup>rd</sup> grade course books and workbooks were identified, and the titles of the poems were noted.

Then, the number of letters, syllables, and words in each poem was determined. During the counting process, three different websites, namely "<https://www.hesapla.online/syllable-calculation>", "<https://charcounter.com/tr/>", and "<http://akinci.in/>", were utilized to count syllables, words, and characters. Additionally, to verify the accuracy of the counting, the accuracy of the programs used was determined by manually counting several times before the program count. Only letters were counted during the character count, and spaces were not included in this count. When determining the number of syllables, special cases (such as "tren") were taken into account, and the program that counted them as a single syllable was preferred.

In counting the number of words in the poems, repeated words were included in addition to the count of different words, and each word was considered once in the findings related to word origins, with information on the frequency of use provided.

Finally, information regarding the name of each word, its repetition frequency, and its language of origin was recorded. The Turkish Language Association (TDK) and Nişanyan dictionaries were used to determine the origins of words (TDK, 2022; Nişanyan, 2022). In addition, foreign-origin words that have been adapted to Turkish, known as "Turkified," were considered Turkish in origin and were not separately identified as originating from a foreign language.

The document analysis method, a qualitative research method, was used in the study. Frequency and frequency tables were created from the obtained data. Based on these tables, data analysis was conducted. The data obtained from the poems in the 3<sup>rd</sup> grade Turkish language course books and workbooks were tabulated. The collected data were tabulated, and frequency and frequency analyses were performed and interpreted.

### **3. Findings**

In the research, poems included in the 3<sup>rd</sup> grade Turkish Language 3 textbooks and workbooks were examined. Here, the list of poems found in the 3<sup>rd</sup> grade Turkish Language 3 AB textbook, and the poems found in the 3<sup>rd</sup> grade Turkish Language 3 CD textbook and workbook, along with their titles, and the numbers of letters, syllables, words, and different words in these poems, were sequentially provided and interpreted. Subsequently, the frequencies of word usage and word origins in the poems found in each of the three books were discussed, examined, and interpreted.

### 3.1. Findings Regarding the Numbers of Letters, Syllables, Words, and Different Words in Poems

The page numbers and titles of the poems found in the 3<sup>rd</sup> grade Turkish Language 3 AB textbook, along with the numbers of letters, syllables, words, and different words in these poems, are presented in Table 2.

Table 2.

The number and units of poems found in the 3<sup>rd</sup> grade Turkish language textbook owned by the private publishing house

No	Page	Name	Number of Words	Number of Different Words	Number of Syllables	Number of Letters
1.	13	Günaydın Size	38	27	93	223
2.	16	Kuşlarla Yarış	25	23	61	145
3.	52	İstiklal Marşı	153	137	350	884
4.	55	Cumhuriyet Bayramı	45	42	112	283
5.	78-79	Okulda Seçim	66	55	166	369
6.	87	Okulda Seçim	52	47	132	315
7.	100	Yurt Türküsü	50	42	132	327
8.	131	Arkadaşlarım	81	69	238	563
9.	155	Ufacık Tefeciktim	37	32	91	217
10.	164	Okul Türküsü	46	36	100	246
11.	182	Top ve Komşu	54	43	109	256
12.	191	Vücudumuz	25	21	68	160
13.	206	Bilgisayar	47	32	118	290
<b>Total</b>			<b>719</b>	<b>606</b>	<b>1770</b>	<b>4278</b>

Table 2 shows that there are a total of 13 poems in the 3<sup>rd</sup> grade Turkish Language 3 textbook owned by the private publishing house. Upon examination, it was determined that there are a total of 719 words, 606 different words, 1770 syllables, and 4278 letters in the examined poems, regardless of repetition numbers. Among these poems, the one with the highest number of words is "İstiklal Marşı" on page 52 with 153 words, while the poems with the lowest number of words are "Kuşlarla Yarış" and "Vücudumuz" on pages 16 and 191, respectively, both with 25 words. The poem with the highest number of different words is "İstiklal Marşı" on page 52 with 137 different words, while the poem with the lowest number of different words is "Vücudumuz" on page 191 with 21 different words. The poem with the highest number of syllables and letters is "İstiklal Marşı" on page 52, while the poem with the lowest number of syllables and letters is "Kuşlarla Yarış" on page 16, with 61 syllables and 145 letters.

The page numbers and titles of the poems found in the 3<sup>rd</sup> grade Turkish Language 3 textbook owned by the government publishing house, along with the numbers of letters, syllables, words, and different words in these poems, are displayed in Table 3.

Table 3.

*The number and units of poems found in the 3<sup>rd</sup> grade Turkish Language 3 textbook owned by the government publishing house*

No	Page	Name	Number of Words	Number of Different Words	Number of Syllables	Number of Letters
1.	12	Okul Dönüşü	90	63	184	434
2.	15	Macera	24	24	72	165
3.	38	Yaşa Okulum Yaşa	28	24	65	145
4.	46	İstiklal Marşı	153	137	350	884
5.	59	Sana Borçluyuz Ta Derinden	63	50	171	423
6.	105	Ben Bir Ağacım	54	43	142	356
7.	144	Gazete	32	32	88	201
8.	169	Anneme İlk Mektup	84	74	193	456
9.	199	Okul Türküsü	46	39	100	246
10.	206	Dünya Çocuk Bayramı	59	47	147	354
11.	217	Beyaz Bulut	37	32	87	191
12.	225	Bir Dünya Bırakın	41	21	94	243
13.	243	19 Mayıs	50	32	104	261
14.	254	Mor Balık	28	26	79	192
<b>Total</b>			<b>789</b>	<b>649</b>	<b>1876</b>	<b>4551</b>

Upon examination of Table 3, it is observed that there are a total of 14 poems in the Turkish Language 3 MoNE1 textbook. Upon examination, it was determined that there are a total of 789 words, 649 different words, 1876 syllables, and 4551 letters in the examined poems, regardless of repetition numbers. Among these poems, the one with the highest number of words is "İstiklal Marşı" on page 46 with 153 words, while the poem with the lowest number of words is "Macera" on page 15 with 24 words. The poem with the highest number of different words is "İstiklal Marşı" on page 46 with 137 different words, while the poem with the lowest number of different words is "Bir Dünya Bırakın" on page 225 with 21 different words. The poem with the highest number of syllables and letters is "İstiklal Marşı" on page 46, while the poem with the lowest number of syllables and letters is "Yaşa Okulum Yaşa" on page 38, with 65 syllables and 145 letters.

The page numbers and titles of the poems found in the 3<sup>rd</sup> grade Turkish Language 3 MoNE2 workbook, along with the numbers of letters, syllables, words, and different words in these poems, are provided in Table 4.

Table 4.

*The number and units of poems found in the Turkish language 3 MoNE2 textbook.*

No	Page	Name	Number of Words	Number of Different Words	Number of Syllables	Number of Letters
1.	22	Göçmen Kuşlar	57	47	132	328
2.	25	İlkbahar	17	12	43	104
3.	49	Atatürk Demek	30	18	79	190
4.	51	23 Nisan	26	21	58	146
5.	84	Güzel Yurdum	48	38	116	289
6.	103	Sihirli Sözler	52	47	125	285
7.	143	Bir Yer Düşünüyorum	51	48	131	320
<b>Total</b>			281	231	684	1662

Upon examination of Table 4, it is observed that there are a total of 7 poems in the Turkish Language 3 CD2 workbook. Upon examination, it was determined that there are a total of 281 words, 231 different words, 684 syllables, and 1662 letters in the examined poems, regardless of repetition numbers. Among these poems, the one with the highest number of words is "Göçmen Kuşlar" on page 22 with 57 words, while the poem with the lowest number of words is "İlkbahar" on page 25 with 17 words. The poem with the highest number of different words is "Bir Yer Düşünüyorum" on page 143 with 48 different words, while the poem with the lowest number of different words is "İlkbahar" on page 25 with 12 different words. The poem with the highest number of syllables and letters is "Göçmen Kuşlar" on page 22, while the poem with the lowest number of syllables and letters is "İlkbahar" on page 25, with 43 syllables and 104 letters.

### 3.2. Findings Regarding the Origins and Usage Frequencies of Words in Poems

It has been determined that there are words of twelve different language origins, including Turkish, Arabic, Persian, French, Armenian, English, Greek, Mongolian, Italian, Bulgarian, Latin, and Onomatopoeia, in the poems found in the 3<sup>rd</sup> grade Turkish Language 3 PP textbook and the 3<sup>rd</sup> grade Turkish Language 3 MoNE textbook. The findings of the study are organized according to seven languages whose word origins have been identified.

In the 13 poems in the 3<sup>rd</sup> grade Turkish Language 3 PP textbook, a total of 534 unique words, varying in repetition and uniqueness, have been identified. The findings regarding the origins of these words are presented in Table 5.

Table 5.

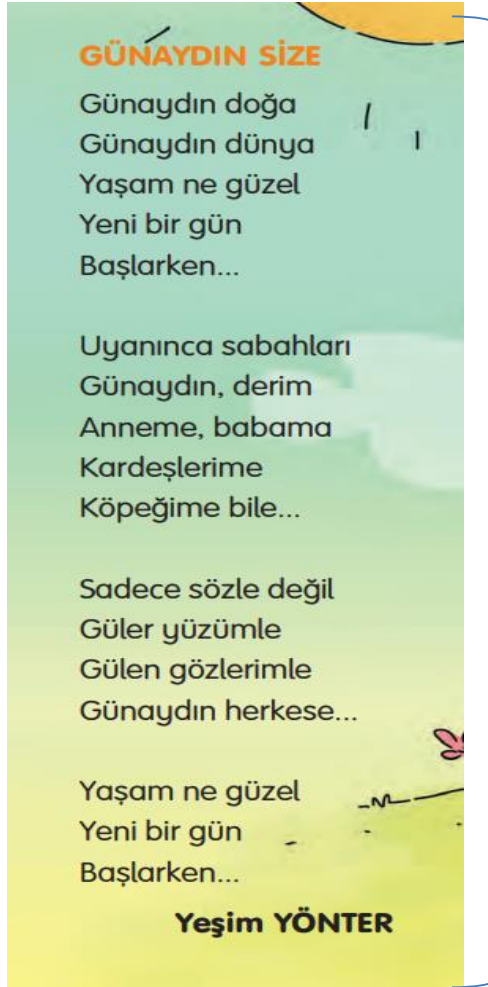
*The origins of the words in the poems found in the Turkish Language 3 PP textbook*

Language	f	%
Turkish	421	78.84
Arabic	67	12.55
Persian	30	5.62
French	9	1.69
Armenian	1	0.19
English	1	0.19
Latin	1	0.19
Onomatopoeia	4	0.75
<b>Total</b>	<b>534</b>	<b>100</b>

When Table 5 is examined, it is determined that out of a total of 534 words, 421 are of Turkish origin, while the remaining words consist of 67 Arabic, 30 Persian, 9 French, 1 Armenian, 1 English, 1 Latin, and 4 Onomatopoeia-origin words. In other words, 78.84% of the 534 words are Turkish, 12.55% are Arabic, 5.62% are Persian, 1.69% are French, 0.19% are Armenian, English, and Greek, and finally, 0.75% are Onomatopoeia-origin words.

In the Turkish Language 3 PP textbook, the most frequently used;

- Turkish word, with 10 repetitions each, are "bir" (one) and "ne" (what).
- Arabic word, with 4 repetitions, are "temiz" (clean) and with 2 repetitions, are "mavi" (blue), "Dünya" (world), and "İstiklal" (independence).
- Persian word, with 5 repetitions each, are "hem" (both) and with 4 repetitions, are "ki" (that).
- French word, with 3 repetitions each, are "demokrasi" (democracy), "trafik" (traffic), and with 2 repetitions, is "onur" (honor).



	Kelime	Kökeni	Tekrar Sayısı
1	Günaydın	Türkçe	5
2	Siz	Türkçe	1
4	Doğa	Türkçe	1
6	Dünya	Arapça	1
7	Yaşam	Türkçe	2
8	Ne	Türkçe	2
9	Güzel	Türkçe	2
10	Yeni	Türkçe	2
11	Bir	Türkçe	2
12	Gün	Türkçe	2
13	Başlamak	Türkçe	2
14	Uyanmak	Türkçe	1
15	Sabah	Türkçe	1
17	Demek	Türkçe	1
18	Anne	Türkçe	1
19	Baba	Türkçe	1
20	Kardeş	Türkçe	1
21	Köpek	Türkçe	1
22	Bile	Türkçe	1
23	Sadece	Türkçe	1
24	Söz	Türkçe	1
25	Değil	Türkçe	1
26	Gülmek	Türkçe	2
27	Yüzümle	Türkçe	1
28	Göz	Türkçe	1
29	Herkes	Türkçe	1

Image 1. Example of the poem "Good Morning to You" from the Turkish 3 PP textbook and its units

Upon examining the image 1, the words, origins, and quantities of words used in the poem "Good Morning to You" from the PP textbook have been determined. The word "Günaydın" is the most repeated word in this poem, occurring 5 times and originating from Turkish. The word "Dünya" appears once and is of Arabic origin.

In the Turkish Language MoNE1 textbook, across 14 poems, a total of 614 unique words, with varying frequencies, have been identified. The findings regarding the origins of these words are presented in Table 6.



Table 6.

*The origins of the words in the poems from the Turkish 3 MoNE1 textbook*

Language	f	%
Turkish	441	71.82
Arabic	110	17.92
Persian	40	6.51
French	5	0.81
Greek	5	0.81
Mongolian	2	0.33
Bulgarian	1	0.16
Onomatopoeia	8	1.30
Italian	2	0.33
<b>Total</b>	<b>614</b>	<b>100</b>

When Table 6 is examined, it was determined that out of a total of 614 words, 441 are Turkish, while the remaining words consist of 110 Arabic, 40 Persian, 5 French and Greek, 2 Mongolian, 1 Bulgarian, 8 Onomatopoeia, and 2 Italian origin words. In other words, 71.82% of the words are Turkish, 17.92% are Arabic, 6.51% are Persian, 0.81% are French and Greek, 0.33% are Mongolian and Italian, 0.16% are Bulgarian, and 1.30% are Onomatopoeic.

In the Turkish 3 MoNE1 textbook, the most frequently used;

- Turkish word, with 17 repetitions each, is "Bir"(One) and with 13 repetitions is "Bu" (this).
- Arabic word, with 6 repetitions, is "Dünya,"(World) and with 8 repetitions is "El"(Hand).
- Persian word, with 10 repetitions each, is "Her"(Each) and with 4 repetitions each is "Ki"(That) "borçlu,"(Indebted) and "Ta"(Up to).
- Greek word, with 3 repetitions, is "Mayıs,"(May) and with 2 repetitions is "Samsun."
- Mongolian word, with 2 repetitions, is "Ulus."(Nation).
- Bulgarian word, with 1 occurrence, is "Vişne."(Cherry).
- Onomatopoeic word, with 2 repetitions, is " Fışkırmak."(Gush).

	Kelime	Kökeni	Tekrar Sayısı
1	19	Türkçe	3
2	Mayıs	Rumca	3
3	Bugün	Türkçe	5
4	Gençlik	Türkçe	2
5	Bayram	Türkçe	2
6	Var	Türkçe	2
7	Samsun	Rumca	2
8	Ufuk	Arapça	2
9	Yeni	Türkçe	2
10	Bir	Türkçe	3
11	Güneş	Türkçe	2
12	Doğmak	Türkçe	2
13	Karanlık	Türkçe	1
14	Gömmek	Türkçe	1
15	Vatan	Arapça	1
16	Nur	Arapça	1
17	Olmak	Türkçe	1
18	O	Türkçe	5
19	Yas	Türkçe	1
20	Bağlamak	Türkçe	1
21	Ruh	Arapça	1
22	Yürek	Türkçe	1
23	Dolmak	Türkçe	1
24	Yaman	Türkçe	1
25	Volkan	Fransızca	1
26	Başbu	Türkçe	1
27	Kahraman	Farsça	1
28	Kuran	Arapça	1
29	Yurt	Türkçe	1
30	Kurtarmak	Türkçe	1

Image 2. Example and units of the poem "19 May" in the Turkish 3 MoNE1 textbook

Upon consideration of Image 2, in the MoNE1 textbook, the poem titled "19 Mayıs" was analyzed for its words, their origins, and the frequencies of occurrence. The words "today" and "that" are the most repeated words in this poem, occurring 5 times each, and they are of Turkish origin. The word "Mayıs" appears 3 times and has a Greek origin. The word "volkan" appears once and is of French origin. The word "ufuk" appears twice and is of Arabic origin.

In the Primary School Turkish 3 MoNE2 workbook, a total of 226 unique words were identified in 7 poems, each with varying frequencies of occurrence. The findings regarding the origins of these words are presented in Table 7.

Table 7.

*The origins of the words in the poems found in the Turkish 3 MoNE2 textbook*

Language	f	%
Turkish	178	78.76
Arabic	27	11.95
Persian	12	5.31
Kyrgyz	1	0.44
Greek	2	0.88
Mongolian	2	0.88
Italian	1	0.44
Onomatopoeia	3	1.33
<b>Total</b>	<b>226</b>	<b>100</b>

When Table 7 is examined, it was determined that out of a total of 226 words, 178 are of Turkish origin, while the remaining words consist of 27 Arabic, 12 Persian, 1 Kyrgyz, and Italian, 2 Mongolian and Greek, and 3 Onomatopoeic words. In other words, 78.76% of the words in the Turkish 3 MoNE2 textbook poems are of Turkish origin, 11.95% are Arabic, 5.31% are Persian, 0.44% are Kyrgyz and Italian, 0.88% are Mongolian and Greek, and 1.33% are Onomatopoeic.

In the Primary School Turkish 3 MoNE2 Workbook, the most frequently used words are as follows;

- Turkish words: "gelmek"(to come) repeated 11 times, "yurt"(country) and "güzel" (beautiful) repeated 8 times each.
- Arabic word: "insan"(human) repeated 2 times.
- Persian words: "ilkbahar"(spring) repeated 6 times each.
- Kyrgyz word: "bilim"(science) repeated once.
- Greek words: "sıra"(line) and "ıhlamur"(linden) repeated once each.
- Mongolian words: "ülke"(country) and "ulus"(nation) repeated once each.
- Italian word: "mi"(is it?) repeated once.
- Onomatopoeic word: "ses"(sound) repeated twice.

**GÜZEL YURDUM**

Cihana örnek olan  
Yanımsın güzel yurdum.  
Tarihlere sığmayan  
Şanımsın güzel yurdum.

Şimşek olsa çakamaz,  
Seller gelse akamaz,  
Hiç kimse yan bakamaz,  
Benimsin güzel yurdum.

Hürriyetin yolunda,  
Özgürlüğün dalında,  
Al bayrağın alında,  
Kanımsın güzel yurdum.

Taze kardan arısın,  
Sular gibi durusun,  
Mevla'm seni korusun,  
Canımsın güzel yurdum.

**Bestami YAZGAN**

	Kelime	Kökene	Tekrar Sayısı
1	GÜZEL	Türkçe	6
2	YURT	Türkçe	6
3	CİHAN	Farsça	1
4	ÖRNEK	Türkçe	1
5	OLMAK	Türkçe	2
6	YANIM	Türkçe	1
7	TARİH	Arapça	1
8	SIĞMAK	Türkçe	1
9	ŞANIM	Arapça	1
10	ŞİMŞEK	Türkçe	1
12	ÇAKAMAZ	Türkçe	1
13	SEL	Arapça	1
14	GEL	Türkçe	1
15	AKAMAZ	Türkçe	1
16	HİÇ	Farsça	1
17	KİMSE	Türkçe	1
18	YAN	Türkçe	1
19	BAKAMAZ	Türkçe	1
20	BENİM	Türkçe	1
21	HÜRRİYET	Arapça	1
22	YOL	Türkçe	1
23	ÖZGÜRLÜK	Türkçe	1
24	DAL	Türkçe	1
25	AL	Türkçe	1
26	BAYRAK	Türkçe	1
27	ALIN	Türkçe	1
28	KANIM	Türkçe	1
29	TAZE	Farsça	1
30	KARDAN	Türkçe	1
31	ARI	Türkçe	1
32	SU	Türkçe	1
33	GİBİ	Türkçe	1
34	DURU	Türkçe	1
35	MEVLAM	Arapça	1
36	SENİ	Türkçe	1
37	KORUSUN	Türkçe	1
38	CANIMSIN	Farsça	1

Image 3. The example of the poem "My Beautiful Homeland" found in the Turkish 3 MoNE2 workbook

When Image 3 is examined, the words, origins, and frequencies of occurrence in the poem titled "Güzel Yurdum" found in the MoNE1 textbook have been determined. The words "güzel" and "yurt" are the most frequently repeated words in this poem, occurring 6 times each, and they are of Turkish origin. The word "cihan" appears once and is of Persian origin. The word "Mevlam" also appears once and is of Arabic origin.

Table 8.

*Primary school 3<sup>rd</sup> grade textbooks: Distribution of word origins in poems included in the books*

Language	Origin of the Words					
	1. Textbook PP		2. Textbook MoNE1		3. Textbook MoNE2	
	f	%	f	%	f	%
Turkish	421	78.84	441	71.82	178	78.76
Arabic	67	12.55	110	17.92	27	11.95
Persian	30	5.62	40	6.51	12	5.31
French	9	1.69	5	0.81	0	0
Armenian	1	0.19	0	0	0	0
English	1	0.19	0	0	0	0
Latin	1	0.19	0	0	0	0
Onomatopoeia	4	0.75	8	1.30	3	1.33
Greek	0	0	5	0.81	2	0.88
Bulgarian	0	0	1	0.16	0	0
Italian	0	0	2	0.33	1	0.44
Kyrgyz	0	0	0	0	1	0.14
Mongolian	0	0	2	0,33	2	0.88
<b>Total</b>	<b>534</b>	<b>100</b>	<b>614</b>	<b>100</b>	<b>226</b>	<b>100</b>

When Table 8 is examined, it is revealed that the total number of Turkish words in all three books is 1040, Arabic words amount to 204, Persian words to 82, and Onomatopoeic words to 15. The total number of French words found only in two books is 14, while Greek words amount to 7, Italian words to 3, and Mongolian words to 4. Additionally, there is only one occurrence each of Armenian, English, Latin, Bulgarian, and Kyrgyz words found in only one book. It is noted that Arabic words are the most commonly used foreign-origin words across the examined books, followed by Persian words. The least used foreign-origin words are one each of Armenian, English, Latin, Bulgarian, and Kyrgyz words.

#### 4. Conclusion, Discussion and Suggestions

In this section, the results of the study are presented along with discussions and recommendations aimed at contributing to Turkish language education at the elementary level and enhancing the efficiency of textbooks.

When examining the word inventory and origins of the words in the poems found in Turkish 3<sup>rd</sup> grade textbooks, it was determined that approximately 75% of the words are of Turkish origin, 14% are Arabic, 6% are Persian, and 5% are from other languages.

Looking at the research findings, it is noted that the total number of Turkish words in all three books is 1040, Arabic words amount to 204, Persian words to 82, and Onomatopoeic words to 15. Additionally, there are a total of 14 French words found only in two books, 7 Greek

words, 3 Italian words, and 4 Mongolian words. Moreover, there is only one occurrence each of Armenian, English, Latin, Bulgarian, and Kyrgyz words found in only one book. It is observed that Arabic words are the most commonly used foreign-origin words across the examined books, followed by Persian words. The least used foreign-origin words are one occurrence each of Armenian, English, Latin, Bulgarian, and Kyrgyz words.

Examining history, it is evident that Turks, who have established states over vast territories and lived with various cultures, have influenced the language as well. Particularly, the inclusion of Turkish, Arabic, and Persian in Ottoman Turkish reflects this multicultural aspect. The fact that Arabic and Persian words are the most frequently used after Turkish in Turkish 3<sup>rd</sup> grade MoNE1, MoNE2, and PP textbooks supports this notion. Other word origins, making up 5% of the total, vary according to MoNE1, MoNE2, and PP1. In PP and MoNE1, approximately 1.25% of the words are French, while in MoNE1 and MoNE2, approximately 0.84% are Greek, 0.60% are Mongolian, and 0.38% are Italian. It can be said that approximately 1.12% of the words in MoNE1, MoNE2, and PP1 are onomatopoeic. Additionally, each textbook contains Armenian, English, Latin, Bulgarian, and Kyrgyz word origins, highlighting the diverse linguistic influences on the textbooks, which can be attributed to the multicultural heritage of the language.

In the Turkish 3<sup>rd</sup> grade PP textbook, there are 13 poems, while in MoNE1, there are 14 poems. In MoNE2, the number of poems is fewer compared to the others, with only 7 poems. The reason for this difference can be attributed to the nature of the Turkish 3<sup>rd</sup> grade workbook. The number of words found in the Turkish 3 textbook is similar between PP and MoNE1. While 719 words are identified in PP, 789 words are identified in MoNE1. It is observed that the number of different words, syllables, and letters is almost similar in PP and MoNE1. In MoNE2, the number of different words, syllables, and letters is relatively low compared to PP and MoNE1, attributed to the difference in the number of poems.

Considering the number of poems, there are no significant differences in the unit numbers regardless of the publishers. When the number of poems decreases or increases, naturally, the unit numbers increase or decrease.

Comparing the findings of this study with other studies in the literature, it can be said that this study, which discusses the contribution and importance of vocabulary to the language, shows similar characteristics. In this regard, Özbay and Melanlıoğlu (2008) revealed in their study how valuable vocabulary is in learning Turkish and how significantly it affects children's comprehension and perception skills.

In their research, Karasakaloğlu and Bulut (2021) found that most of the words in the informative texts in the Turkish language textbooks for the 4th grade of primary school are of foreign origin. According to this research, while 72% of the words in the texts consist of Turkish words, 28% consist of words of foreign origin. They also stated that most of the foreign-origin words are composed of Arabic and Persian words. These results indicate that similar findings were obtained with the conducted study. They also expressed that foreign-origin words in textbooks have a negative impact on children's vocabulary.

Yıldız and Karababa (2018) inquired the origins of words in the 5th and 6th-grade Turkish language textbooks. In the study, it was revealed that 17% of the words at the 5th-grade level and 23% at the 6th-grade level are of foreign origin. It was explained that the majority of the foreign-origin words in the examined textbooks are Arabic and French words. We can say that the most commonly used foreign-origin words in this study are similar to those found in other studies.

When we look at the examined textbooks, we can say that similar results were obtained in terms of word origins. According to the results, apart from Turkish-origin words, predominantly Arabic and Persian-origin words were used in the poems in the 3<sup>rd</sup> grade textbooks. Considering that we use primary school textbooks as a source for learning basic language skills, the prevalence of foreign-origin words is thought-provoking.

The number of poems in PP and MoNE1 textbooks is similar. The number of poems in the DY2 textbook is low, which can be attributed to it being a workbook. There were a total of 13 poems, 719 words, 606 different words, 1770 syllables, and 4278 letters in PP. In MoNE1, there were a total of 14 poems, 789 words, 649 different words, 1876 syllables, and 4551 letters. Since the number of poems in the two textbooks is different, there is a difference in the unit numbers. However, there is not a significant gap between them. The number of different words in DY1 is higher than that in PP. From this, we can say that MoNE1 has a richer vocabulary. Özbay and Melanlıoğlu (2008) claimed in their research that vocabulary is crucial in Turkish language teaching and also affects comprehension skills. Accordingly, the higher number of different words in the MoNE2 textbook has helped children add more words to their vocabulary.

Revealing the vocabulary and their origins in Turkish textbooks for primary school is crucial for Turkish language teaching. In this research, which includes poem analysis, it was found that the proportion of Turkish-origin words used in Turkish textbooks, which are used as

the primary source for teaching mother tongue, is low. Based on the results obtained in the research, the following suggestions have been made;

- Instead of directly using foreign-origin words, Turkish equivalents should be used in Turkish textbooks.
- In terms of accumulating vocabulary in Turkish textbooks, the frequency of Turkish words should be increased.
- When preparing Turkish textbooks, different words that will increase the vocabulary should be included in textbooks for each grade.
- The frequency of repeated teaching words should be determined by experts.
- The words in the texts in textbooks should be prepared according to the level.
- When preparing Turkish textbooks, publishers should develop criteria by creating a common framework and prepare books accordingly.

#### **CONFLICT OF INTEREST STATEMENT**

The authors declare that there is no conflict of interest in this study.

#### **RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT**

The authors declare that research and publication ethics are followed in this study.

The research does not fall within the scope of clinical and experimental studies involving humans and animals. Therefore, no Ethics Committee approval was obtained.

#### **AUTHOR LIABILITY STATEMENT**

The authors declare that the “Conceptual Framework, Research, Visualization” part of this work was done by Sıla AKINCI, “Method Design, Post Draft, Review and Editing” part of this work was done by Prof. Dr. Yalçın BAY.



## İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Şiirlerdeki Kelime Hazinesi ve Kökenlerinin İncelenmesi

Prof. Dr. Yalçın BAY, yalcinbay@anadolu.edu.tr, Anadolu Üniversitesi, 0000-0002-8449-9931

Sıla AKINCI, sila.aydogdu95@gmail.com, Anadolu Üniversitesi, 0009-0001-9454-0838

**Özet:** Dilini doğru ve etkili bir biçimde kullanabilen nesillerin yetişmesi için iyi bir Türkçe eğitimi gereklidir. Bu eğitim genellikle, okullarda okutulan ve temel kaynak görülen; MEB Türkçe ders kitaplarıyla verilmektedir. Fakat ders kitaplarındaki Türkçe kelime sayısının yeterliliği ve kapsayıcılığı tartışılan bir konudur. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılarak özel yayınevi Türkçe 3 ve MEB/devlet yayınları Türkçe 3 ders ve çalışma kitaplarında bulunan şiirlerdeki harf, hece, kelime, cümle ve farklı kelime sayılarını belirlemek ve şiirlerdeki kelimelerin kökenlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre özel yayınevi Türkçe 3 ders kitabındaki 13 adet şiirde toplamda; 719 kelime, 606 farklı kelime, 1770 hece ve 4278 harf bulunmaktadır. Bu kelimelerin %78,84'ünün Türkçe; %21,16'sının yabancı kökenli kelimeler olduğu görülmektedir. Devlet yayınevi 1. Türkçe 3 ders kitabındaki 14 adet şiirde toplamda; 789 kelime, 649 farklı kelime, 1876 hece ve 4551 harf bulunmaktadır. Bu kelimelerin %71,82'sinin Türkçe; %28,18'inin yabancı kökenli kelimeler olduğu görülmektedir. Devlet yayınevi Türkçe 3 çalışma kitabındaki 7 adet şiirde toplamda; 281 kelime, 231 farklı kelime, 684 hece ve 1662 harf bulunmaktadır. Bu kelimelerin %78,76'sının Türkçe; %21,24'ünün yabancı kökenli kelimeler olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarının ders kitaplarının yeniden gözden geçirmek ve kelime öğretiminde farklı teknikler geliştirme adına fikirler vereceği öngörülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** İlkokul, Türkçe öğretimi, Türkçe ders kitabı, Kelime kökenleri, Kelime hazinesi

## 1. Giriş

Dil, zihinsel gelişimin bir göstergesi, aynı zamanda anlamının ve anlaşmanın aracıdır. Bu ifade dilin, bir çocuğun duygusal, sosyal ve bilişsel gelişiminde ne kadar önemli olduğunu açığa çıkarmaktadır. Ayrıca dil, çocuğun sosyal becerilerini geliştirmesinin ve bu becerileri tam anlamıyla kullanıp yerine getirebilmesinin aracı ve ilk şartıdır. Sosyal beceriler dendiğinde ilk akla gelen araç iletişimidir. İletişimin gelişmesi de dilin kendini geliştirmesine bağlıdır (Melanloğlu & Özbay, 2008). Türkçe Öğretim Programındaki genel amaçlarda da öğrencilerin günlük hayatlarında işe yarayacak dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini kazanmalarının yanında bu becerileri aktif bir şekilde kullanmaları ve çevresi ile iletişime geçmelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2017).

Dilin bir diğer işlevi düşünmeyi sağlamaktır. Dil sayesinde düşünür ve düşündüklerimizi başkalarına aktarabiliriz. Düşünmenin temelinde kelimeler vardır. Kelime hazinemiz ne kadar geniş ve zengin ise düşüncelerimiz de o kadar zengin ve çeşitli olur. Aynı zamanda kelime ve kavram bolluğu düşünme sırasında akılcılığa işaret eder (Budak, 2000).

Çocuk dünyaya geldiği ilk andan itibaren çevresindeki sesleri işitmeye başlar ve taklit yoluyla işittiği sesleri, seslerden oluşan kelimeleri öğrenir. Duyduğu ve öğrendiği bu kelimeler çocuğun ilk dilini oluşturur, bu dil onun ana dilidir. Okullarda özellikle Türkçe derslerinde sistemli olarak kelime öğretimi yapılarak ana dile katkı sağlanmaktadır. Ana dili doğru ve kurallarına uygun öğrenmek çocuğun dil gelişimi açısından çok önemlidir. Çocuktaki dil gelişimi, çocuğun hem anlamasını hem de duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmesini sağlar (Kavcar, 1995). Genel olarak baktığımızda bu beceriler, bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bütünü oluşturan parçalardan biri de kelime öğretimidir. Çünkü anlama ilerlediğinde ve geliştiğinde, kelime dağarcığı zenginleşecek ve anlatma becerisi de ilerleme kaydedecektir (Sever, 2000).

Okul öncesi dönemindeki çocuklara baktığımızda kelime hazineleri geniştir. Sayı ve tür olarak kelime çeşitliliği çok fazladır. Kelime öğretimi bu dönemde çok önemlidir. Çocuğun sahip olduğu dilin zenginleşmesini sağlar (Özbay, 2001). Konuştuğumuz dil kelimeler sayesinde anlamlı olur. Ne kadar farklı anlama gelen kelimeler bilirsek anlatım düzeyimiz ve Türkçe hâkimiyetimiz o derece güçlü olur. Bu gücümüzü kelime hazinemizden alırız. Kelime hazinesinin ne olduğuna geçmeden önce kelimenin ne olduğuna bakmak gerekir. Kelimenin birden çok tanımı vardır. Kelime, anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük, lügat anlamına gelmektedir (TDK, 2005). Kantemir (1997) kelimeyi, anlamı olan ve cümle oluşturmamızı sağlayan ses ya da ses topluluğu

olarak tanımlamaktadır. Akyol (1997) ise kelimeyi, deneyimlerin bellekte birikmiş şekli olarak ifade etmektedir.

Duygu ve düşüncelerimizi kelimeler ile ifade eder, derdimizi kelimeler ile anlatırız. Anlatmanın yanında kelimeler, anlamamızı da sağlamaktadır. Kelimelerin anlamlarını bilmek çok önemlidir. Okuduğumuz metindeki kelimelerin anlamlarını bilmeden okuma yapmak ve söylenen şeyleri anlamak mümkün değildir. Okuduğumuz metinde, anlamını bilmediğimiz çok fazla kelime var ise o metni anlamamız güçleşir (Melanlıoğlu & Özbay, 2008).

Kişinin duygu ve düşüncelerini dile getirmesinde ve iletişime geçtiği kişileri anlayabilmesinde, birikiminde bulunan kelime sayısı çok önemlidir. Kişinin deneyimleri ile elde ettiği kelimelerin hepsine kelime hazinesi denir (Melanlıoğlu & Özbay, 2008). Korkmaz (1992) kelime hazinesini, dildeki bütün sözcükleri; bir kişinin ya da bir grubun sözcük dağarcığında bulunan kelimeler olarak tanımlamıştır. Yapılan araştırmalarda kelime hazinesinin; sözcük dağarcığı, söz varlığı ve kelime serveti olarak adlandırıldığını da görmek mümkün. Örneğin Türkçe Sözlük'te kelime hazinesi, söz varlığı olarak geçmektedir (TDK, 2005). Ancak "söz varlığı"nın anlam olarak diğerlerinden farklı olduğunu Aksan, (1980) şöyle ifade etmiştir: "Söz varlığı, temel veya çekirdek kelimeler yanında; yabancı kökenli kelimelerden, deyimlerden, atasözleri, bilim, sanat ve teknik alanlara ait kavramlardan oluşan terimler ile kalıp sözlerden meydana gelmektedir. Temel sözcükler de denilen temel söz varlığı, bir ulusa atalarından kalmış olan en eski metinlerde görülen ve insan için birinci derecede önemli sayılan öğelerdir. Bunlar, organ adları, yiyecek-içecekler, tarım araçlarıyla, insanlarla yakın ilişkisi bulunan hayvanlarla ilgili adlar, akrabalık adları ve sayı gösteren sözcüklerdir."

Kavcar (2022), yabancı kökenli kelimelerin, Türkçede yaygınlaşmasını dildeki kirlilik olarak açıklamıştır. Aynı zamanda yabancı sözcüklere olan hayranlık ve terim üretimindeki yetersizliği, Türkçemizdeki güncel sorunlar olarak görmektedir. Bu gibi sorunlardan en çok etkilenecek yaş grubunun ilkokul çocukları olacağı söylenebilir. Özellikle ana dil öğretiminde kritik dönem olan ilkokul çocuklarının kelime hazinelerine yabancı kökenli kelimelerin eklenmesi, geri dönüşü mümkün olmayan sorunlara yol açacaktır. Çocukların kelime hazinelerini zenginleştirecek, Türkçe kelime sayılarını arttıracak çalışmaları yapmak aileler başta olmak üzere okula ve Türkçe ders kitapları yazarlarına büyük görev düşmektedir. Çocuklarda dil sevgisi ve dil bilinci oluşturmada ders kitapları çok önemlidir (Bulut & Karasakaloğlu, 2021).

Ziya Gökalp'in de dil ile ilgili birçok çalışması ve önemli görüşleri vardır. Ona göre dilin sadeleşmesi ve yabancı kelimelerden arınık olması önemlidir. Türk milletinin dilini ve kültürünü koruma, geliştirme çabalarına önemli katkılarda bulunmuştur.

Tarihte birçok devlet ile kurmuş olduğumuz ilişkiler, islâmiyeti kabul ettikten sonra din dili sayılan Arapça'dan ve edebiyat dili kabul edilen Farsça'dan dilimize pek çok kelime ve gramer geçmiştir. Ne var ki bu kelimelerin çoğunun Türkçe karşılıkları vardır (Timurtaş, 1964). Dilimiz XIX. yüzyıldan sonra Batı dillerinin etkisi altında kalmıştır. Tanzimat'tan sonra Türkiye Türkçe'sinde çok fazla Fransızca kelime görülmüştür. Bugün de dilimiz Fransızca ve İngilizce etkisi altındadır. Bu durumlardan dolayı zamanla konuşma ve yazı dilinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu durum Ziya Gökalp gibi sade Türkçe kullanılmasını savunan ve destekleyen yazarların çalışmalarını başlatmıştır. Bu çalışmalarda Türkçe'nin dil yapısını sadeleştirmeye yönelik önerilerde bulunarak, dilin daha açık, anlaşılır ve öz olması gerektiğini savunmuştur. Bunun için dildeki yabancı kökenli kelimelerin çıkarılması gerektiğini ileri sürmüştür. Ayrıca, Arapça ve Farsça kökenli kelimelerin, Türkçe üzerindeki etkilerini eleştirmiş ve bu kelimelere alternatif Türkçe karşılıklarını önermiştir. (Timurtaş, 1964) Bunlar Türkçe'nin özünden türetilmiş ya da Türkçe'ye uygun hale getirilmiş yabancı kökenli kelimelerdir. Bu kelimelerin, Türk dilinin zenginliğini korurken yabancı etkilere karşı dayanıklı olmasını ve Türk kültürünü yansıtmalarını amaçlamıştır. Bu anlamda Türkçeleşmiş kelimelerin, Türk dilinin ve kültürünün gelişimine katkı sağlayacağını düşünülmüştür. Örneğin: "Ders" kelimesi Arapça kökenli "dars" kelimesinin yerine, "Sevinç" Arapça kökenli "şevk" kelimesinin yerine kullanılmıştır.

Ders ve çalışma kitapları okullarda kullanılan en önemli materyallerden birisidir. Bu kitaplar ile programda yer alan kazanımlara, hedeflere ve içeriklere ulaşmak mümkündür. Kitaplarda yer alan etkinliklerde kullanılan dilin anlaşılabilir olması, öğrenmeyi daha kolay hale getirir ve kalıcılığı sağlar. Türkçe ders kitaplarında çocuğun günlük hayatında kullandığı kelimelere yer verilir. Bunun yanında çoğunluğu farklı kökenli olan kelimelere de rastlanılmaktadır. Türkçe dersi çocuğun temel dil becerilerini öğrendiği bir derstir ve ana dil öğretimi bu ders ile gerçekleşir. Bu yüzden özellikle Türkçe ders kitaplarındaki kelime hazinesinin zengin ve kelime kökenlerinin kendi dilimize ait olması gerekmektedir. Türkçe uzun bir geçmişe sahip ve kelime çeşitliliği olarak zengin bir dildir. Bu dili yaşatmak ve gelecek nesillere aktarmak çok önemlidir. Bu aktarımı yapmak için önemli bir stratejiye ihtiyaç vardır. Kaynağını da Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Türkçe ders kitaplarında bulunun kelimelerin kökenlerini incelemek, ders kitabı yazarlarının ön bilgiye sahip olması ve kaynak oluşturması açısından da önemlidir (Şahin & Bay, 2021; Toprak, 1993).

Yapılan çalışmalarla birlikte, alan yazında temel eğitim düzeyinde Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki kelimelerin kökenlerini tespit etme çalışmalarının yetersiz kaldığı görülmektedir (Aslan, 2006). Bu amaçla 3. Sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki şiirler incelenmiştir. Şiirlerdeki harf, hece ve kelime sayılarına bakılmış, ayrıca kelime kökenleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda, şiirlerde bulunan kelimelerin ne kadarının Türkçe kelime olup olmadığı tespit edilmiştir. İlerleyen zamanlarda yapılan çalışmaların artması ile Türkçe ders kitaplarında bulunan kelimeler üzerinde farkındalık oluşturulacağı düşünülmektedir.

### 1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 3. sınıf düzeyinde kullanılan Türkçe ders ve çalışma kitaplarının içerisinde yer alan şiirlerdeki harf, hece ve kelime sayılarını belirlemek; şiir içerisinde geçen bu kelimelerin kökenlerini ve kullanım sıklıklarını ortaya koymaktır. Bu amaçlar doğrultusunda şiirlerde kaç adet kelime, farklı kelime, hece ve harf olduğu; kullanılan kelimelerin yüzde kaçının Türkçe ve Türkçe dışındaki diğer dillere (Arapça, Farsça, Fransızca, Latince, İngilizce, Onomatope vb.) ait olduğunun belirlenmesi alt amaçları oluşturmaktadır.

### 1.2. Alt Amaçlar

İlkokul 3. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan şiirlerde;

- Toplam kaç adet kelime, farklı kelime, hece ve harf vardır?
- Kullanılan kelimelerin yüzde kaç Türkçe kökenlidir?
- Kullanılan kelimelerin yüzde kaçının kökeni Türkçe dışındaki diğer dillere (Arapça, Farsça, Fransızca, Latince, İngilizce, Yansımalar vb.) aittir?

## 2. Yöntem

İlkokul 3. sınıf düzeyindeki Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki şiirlerde geçen kelimelerin kökenlerini ve şiirlerde geçen harf, hece ve kelime sayılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada; nitel araştırma yöntemlerinden, doküman inceleme modeli kullanılmıştır.

Araştırma yapmayı gerektirecek konu ile ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi barındıran yazılı belgelerin incelenmesi ile veri sağlanmasına doküman inceleme yöntemi denir. Araştırılan konu ile ilgili görüşme ya da gözlem yapmaksızın bilgiye, belge inceleyerek ulaşılabilir. Böylelikle araştırmacı kaynak ve zaman tasarrufu yapmış olur. Hangi dokümanın kaynak oluşturacağına ve önemli olduğuna karar vermek için araştırmanın konusuna bakarak karar vermek daha doğru olur. Araştırma ile ilgili raporlar, kitaplar, fotoğraflar, ses ve video kayıtları gibi veri kaynakları

orijinal olup olmadığı tespit edildikten sonra sistematik bir şekilde analiz edilmelidir (Karataş, 2015; Yıldırım & Şimşek 2008).

### 2.1. Analiz Birimi

Bu araştırmanın verileri, ilkokul 3. sınıf düzeyinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda ders kitabı olarak okutulan, MEB Yayınevi ve Özel Yayınevi tarafından basılmış ilkokul Türkçe 3 kitapları içerisinde yer alan şiirler incelenerek toplanmıştır.

“İlkokul Türkçe 3. Sınıf Ders ve Çalışma Kitapları” MEB Yayınevi ve Özel Yayınevi tarafından basılmış olup, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu’nun 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı kararı ile 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiş olup devlet okullarında ve özel okullarda güncel olarak kullanılan temel ders kitaplarıdır (MEB, 2022a; MEB, 2022b; Özel Yayıncılık, 2022).

Tablo 1.

*İlkokul Türkçe 3. Sınıf Ders ve Çalışma Kitapları Listesi*

Sınıf Seviyesi	Ders Kitabı	Yayınevi	İncelenen Şiir Sayısı	MEB Onay Tarih/Sayı
3. Sınıf	Türkçe Ders Kitabı	DY1	14	28.05.2018/78
3. Sınıf	Türkçe Çalışma Kitabı	DY2	13	28.05.2018/78
3. Sınıf	Türkçe Ders Kitabı	ÖY	7	18.04.2019/8

### 2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri MEB Yayınevi ve özel yayınevi tarafından hazırlanan Türkçe 3. sınıf ders ve çalışma kitaplarından toplanmıştır. Verilerin toplanması süreci aşağıdaki şekilde ilerlemiştir: Türkçe 3. sınıf ders ve çalışma kitaplarında bulunan şiirlerin sayfa numaraları tespit edilmiş ve şiirlerin isimleri not edilmiştir.

Daha sonra her şiirin harf, hece ve kelime sayısı tespit edilmiştir. Sayım sırasında hece, kelime ve harf sayan 3 farklı “<https://www.hesapla.online/hece-hesaplama>, <https://charcounter.com/tr/>, <http://akinci.in/>” siteden yararlanılmıştır. Ayrıca sayımın doğruluğunu kontrol etmek amaçlı program sayımından önce birkaç kez elle sayılıp kullanılan programların doğruluğu tespit edilmiştir. Karakter sayımı sırasında sadece harfler sayılmış ve boşluklar bu sayıma dahil edilmemiştir. Hece sayısını belirlerken özel durumlu kelimeler (tren gibi) göz önünde bulundurulmuş ve tek hece olarak sayan program, tercih edilmiştir.

Şiirlerde bulunan kelime sayılarında farklı kelime sayısının yanında tekrar eden kelimeler de sayıma dâhil edilirken; kelime kökenlerine ait bulgularda her kelime bir kez ele alınıp kullanım sıklıklarına ait bulgulara yer verilmiştir.

Son olarak şiirlerde yer alan her kelimenin adı, tekrar sayısı ve hangi dile ait olduğunu ifade eden köken bilgisi kayıt altına alınmıştır. Kelimelerin hangi kökene ait olduğunun tespit edilmesinde Türk Dil Kurumu ve Nişanyan sözlükleri kullanılmıştır (TDK, 2022; Nişanyan, 2022). Bunun yanında Türkçe'nin özünden türetilmiş yani Türkçe'ye uygun hale getirilmiş yabancı kökenli kelimeler (Türkçeleşmiş) köken olarak Türkçe olduğu için ayrıca tespit edilmemiş Türkçe kökenli olarak ele alınmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin sıklık ve frekans tabloları oluşturulmuştur. Bu tablolardan yola çıkılarak veri analizi yapılmıştır. İlkokul 3. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki şiirlerden elde edilen veriler tablolaştırılmıştır. Elde edilen veriler, tablolara aktarılarak frekans ve sıklık analizi yapılmış ve yorumlanmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmada, İlkokul Türkçe 3 ders ve çalışma kitaplarında yer alan şiirler incelenmiştir. Burada sırasıyla İlkokul Türkçe 3 ÖY ders kitabı, İlkokul Türkçe 3 DY ders ve çalışma kitaplarında yer alan şiirlerin listesi, adı ve bu şiirlerdeki harf, hece, kelime ve farklı kelime sayıları verilmiş ve yorumlanmıştır. Ardından her üç kitapta bulunan şiirlerdeki kelimelerin kullanım sıklıkları ve kelime kökenleri ele alınıp incelenmiş ve yorumlanmıştır.

#### 3.1. Şiirlerdeki Harf, Hece, Kelime ve Farklı Kelime Sayılarına Ait Bulgular

İlkokul 3. sınıf Türkçe 3 ÖY ders kitabında yer alan şiirlerin sayfa numaraları, isimleri ve bu şiirlerde yer alan harf, hece, kelime ve farklı kelime sayıları Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Özel yayınevi ait ilkokul 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan şiirlerin sayısı ve birimleri*

No	Sayfa	İsim	Kelime Sayısı	Farklı Kelime Sayısı	Hece Sayısı	Harf Sayısı
15.	13	Günaydın Size	38	27	93	223
16.	16	Kuşlarla Yarış	25	23	61	145
17.	52	İstiklal Marşı	153	137	350	884
18.	55	Cumhuriyet Bayramı	45	42	112	283
19.	78-79	Okulda Seçim	66	55	166	369
20.	87	Okulda Seçim	52	47	132	315
21.	100	Yurt Türküsü	50	42	132	327
22.	131	Arkadaşlarım	81	69	238	563
23.	155	Ufacık Tefeciktim	37	32	91	217
24.	164	Okul Türküsü	46	36	100	246
25.	182	Top ve Komşu	54	43	109	256
26.	191	Vücudumuz	25	21	68	160
27.	206	Bilgisayar	47	32	118	290
<b>Toplam</b>			<b>719</b>	<b>606</b>	<b>1770</b>	<b>4278</b>

Tablo 2. İncelendiğinde, özel yayınevine ait ilkokul 3. sınıf Türkçe 3 ders kitabında toplamda 13 adet şiir olduğu görülmektedir. İncelenen şiirlerde tekrar sayılarına bakılmaksızın toplamda 719 kelime, 606 farklı kelime, 1770 hece ve 4278 harf olduğu belirlenmiştir. Bu şiirler arasından en fazla kelime sayısına sahip olan şiir 153 kelime ile 52. sayfada yer alan “İstiklal Marşı” en az kelime sayısına sahip olan şiirler ise 25 kelime ile 16. ve 191. sayfalarda yer alan “Kuşlarla Yarış” ve “Vücudumuz” adlı şiirlerdir. Farklı kelime sayısı, en fazla olan şiir, 137 farklı kelime sayısı ile 52. sayfada bulunan “İstiklal Marşı” en az farklı kelime sayısına sahip olan şiir 21 farklı kelime sayısı ile 191. sayfada yer alan “Vücudumuz” adlı şiirdir. Hece ve harf sayısı en fazla olan şiir 52. sayfada bulunan “İstiklal Marşı” olurken, en az hece ve harf sayısına sahip şiir; 16. sayfada bulunan 61 hece ve 145 harf sayısı ile “Kuşlarla Yarış” şiiridir.

Devlet yayınlarına ait ilkokul Türkçe 3 ders kitabında yer alan şiirlerin sayfa numaraları, isimleri ve bu şiirlerde yer alan harf, hece, kelime ve farklı kelime sayıları Tablo 3.’te verilmiştir.

Tablo 3.

*Devlet yayınlarına ait ilkokul Türkçe 3 ders kitabında yer alan şiirlerin sayısı ve birimleri*

No	Sayfa	İsim	Kelime Sayısı	Farklı Kelime Sayısı	Hece Sayısı	Harf Sayısı
1.	12	Okul Dönüşü	90	63	184	434
2.	15	Macera	24	24	72	165
3.	38	Yaşa Okulum Yaşa	28	24	65	145
4.	46	İstiklal Marşı	153	137	350	884
5.	59	Sana Borçluyuz Ta Derinden	63	50	171	423
6.	105	Ben Bir Ağacım	54	43	142	356
7.	144	Gazete	32	32	88	201
8.	169	Anneme İlk Mektup	84	74	193	456
9.	199	Okul Türküsü	46	39	100	246
10.	206	Dünya Çocuk Bayramı	59	47	147	354
11.	217	Beyaz Bulut	37	32	87	191
12.	225	Bir Dünya Bırakın	41	21	94	243
13.	243	19 Mayıs	50	32	104	261
28.	254	Mor Balık	28	26	79	192
<b>Toplam</b>			<b>789</b>	<b>649</b>	<b>1876</b>	<b>4551</b>

Tablo 3. İncelendiğinde, Türkçe 3 DY1 ders kitabında toplamda 14 adet şiir olduğu görülmektedir. İncelenen şiirlerde tekrar sayılarına bakılmaksızın toplamda 789 kelime, 649 farklı kelime, 1876 hece ve 4551 harf olduğu belirlenmiştir. Bu şiirler arasından en fazla kelime sayısına sahip olan şiir 153 kelime ile 46. sayfada yer alan “İstiklal Marşı” en az kelime sayısına sahip olan şiir ise 24 kelime ile 15 sayfada yer alan “Macera” adlı şiirdir. Farklı kelime sayısı, en fazla olan şiir, 137 farklı kelime sayısı ile 46. sayfada bulunan “İstiklal Marşı”, en az farklı kelime sayısına sahip olan şiir 21 farklı kelime sayısı ile 225. sayfada yer alan “Bir Dünya Bırakın” adlı



şiiirdir. Hece ve harf sayısı en fazla olan şiir 46. sayfada bulunan “İstiklal Marşı” olurken, en az hece ve harf sayısına sahip şiir; 38. sayfada bulunan 65 hece ve 145 harf sayısı ile “Yaşa Okulum Yaşa” şiiridir.

İlkokul Türkçe 3 DY2 çalışma kitabında yer alan şiirlerin sayfa numaraları, isimleri ve bu şiirlerde yer alan harf, hece, kelime ve farklı kelime sayıları Tablo 4.’te verilmiştir.

Tablo 4.

*Türkçe 3 DY2 ders kitabında yer alan şiirlerin sayısı ve birimleri*

No	Sayfa	İsim	Kelime Sayısı	Farklı Kelime Sayısı	Hece Sayısı	Harf Sayısı
1.	22	Göçmen Kuşlar	57	47	132	328
2.	25	İlkbahar	17	12	43	104
3.	49	Atatürk Demek	30	18	79	190
4.	51	23 Nisan	26	21	58	146
5.	84	Güzel Yurdum	48	38	116	289
6.	103	Sihirli Sözler	52	47	125	285
7.	143	Bir Yer Düşünüyorum	51	48	131	320
<b>Toplam</b>			<b>281</b>	<b>231</b>	<b>684</b>	<b>1662</b>

Tablo 4. İncelendiğinde, Türkçe 3 DY2 çalışma kitabında toplamda 7 adet şiir olduğu görülmektedir. İncelenen şiirlerde tekrar sayılarına bakılmaksızın toplamda 281 kelime, 231 farklı kelime, 684 hece ve 1662 harf olduğu belirlenmiştir. Bu şiirler arasından en fazla kelime sayısına sahip olan şiir 57 kelime ile 22. sayfada yer alan “Göçmen Kuşlar”; en az kelime sayısına sahip olan şiir ise 17 kelime ile 25 sayfada yer alan “İlkbahar” adlı şiirdir. Farklı kelime sayısı, en fazla olan şiir, 48 farklı kelime sayısı ile 143. sayfada bulunan “Bir Yer Düşünüyorum”, en az farklı kelime sayısına sahip olan şiir 12 farklı kelime sayısı ile 25. sayfada yer alan “İlkbahar” adlı şiirdir. Hece ve harf sayısı en fazla olan şiir 22. sayfada bulunan “Göçmen Kuşlar” olurken, en az hece ve harf sayısına sahip şiir; 25. sayfada bulunan 43 hece ve 104 harf sayısı ile “İlkbahar” şiiridir.

### 3.2. Şiirlerdeki Kelimelerin Kökenlerine ve Kullanım Sıklıklarına İlişkin Bulgular

İlkokul Türkçe 3 ÖY ders kitabı ve İlkokul Türkçe 3 DY ders ve çalışma kitaplarında yer alan şiirlerdeki kelimelerin Türkçe, Arapça, Farsça, Fransızca, Ermenice, İngilizce, Rumca, Moğolca, İtalyanca, Bulgarca Latince ve Onomatope olarak on iki farklı dil kökenine ait kelimeler olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, kelime kökeni belirlenmiş yedi dile göre düzenlenmiştir.

İlkokul Türkçe 3 ÖY ders kitabındaki 13 şiirde birbirinden farklı ve farklı sayılarda tekrar eden toplam 534 özgün kelime belirlenmiştir. Belirlenen bu kelimelerin kökenlerine ait bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

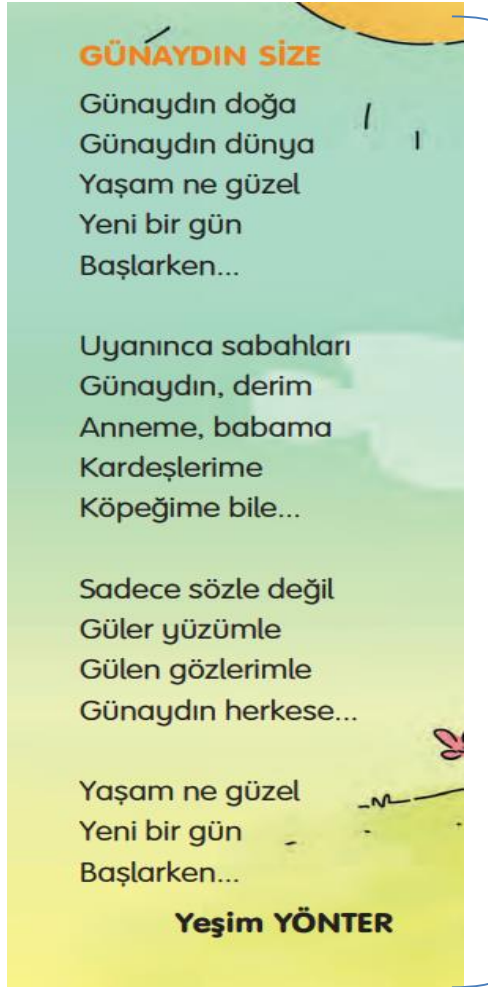
*Türkçe 3 ÖY ders kitabında yer alan şiirlerdeki kelimelerin kökenleri*

Dil	f	%
Türkçe	421	78,84
Arapça	67	12,55
Farsça	30	5,62
Fransızca	9	1,69
Ermenice	1	0,19
İngilizce	1	0,19
Latince	1	0,19
Onomatope	4	0,75
<b>Toplam</b>	<b>534</b>	<b>100</b>

Tablo 5. İncelendiğinde, toplam 534 kelimenin, 421'i Türkçe, geriye kalan kelimelerin 67'si Arapça, 30'u Farsça, 9'i Fransızca, 1'i Ermenice, 1'i İngilizce, 1'i Latince ve 4'ü Onomatope kökene sahip kelimeler olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle 534 kelimenin %78,84'ü Türkçe, %12,55'i Arapça, %5,62'si Farsça, %1,69'u Fransızca, %0,19'u Ermenice, İngilizce ve Rumca son olarak %0,75'i Onomatope kökene sahip kelimeler olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul Türkçe 3 ÖY kitabında en sık kullanılan;

- Türkçe kelime, 10'ar tekrarlar "bir" ve 9 tekrarlar "ne" dir.
- Arapça kelime, 4 tekrarlar "temiz" ve 2 tekrarlar "mavi", "Dünya" ve "İstiklal" dir.
- Farsça kelime, 5'er tekrarlar "hem" ve 4 tekrarlar "ki" dir.
- Fransızca kelime, 3 tekrarlar "demokrasi", "trafik" ve 2 tekrarlar "onur" dur.



	Kelime	Kökeni	Tekrar Sayısı
1	Günaydın	Türkçe	5
2	Siz	Türkçe	1
4	Doğa	Türkçe	1
6	Dünya	Arapça	1
7	Yaşam	Türkçe	2
8	Ne	Türkçe	2
9	Güzel	Türkçe	2
10	Yeni	Türkçe	2
11	Bir	Türkçe	2
12	Gün	Türkçe	2
13	Başlamak	Türkçe	2
14	Uyanmak	Türkçe	1
15	Sabah	Türkçe	1
17	Demek	Türkçe	1
18	Anne	Türkçe	1
19	Baba	Türkçe	1
20	Kardeş	Türkçe	1
21	Köpek	Türkçe	1
22	Bile	Türkçe	1
23	Sadece	Türkçe	1
24	Söz	Türkçe	1
25	Değil	Türkçe	1
26	Gülmek	Türkçe	2
27	Yüzümle	Türkçe	1
28	Göz	Türkçe	1
29	Herkes	Türkçe	1

Görsel 1. Türkçe 3 ÖY ders kitabında yer alan "Günaydın Size" adlı şiir örneği ve birimleri

Görsel 1. incelendiğinde, ÖY ders kitabında bulunan "Günaydın Size" adlı şiirde geçen kelimeler, kelimelerin kökenleri ve kelime adetleri belirlenmiştir. "Günaydın" kelimesi bu şiirde en çok tekrar eden kelime olup, 5 kere tekrar etmiştir ve Türkçe kökenlidir. "Dünya" kelimesi, 1 kere tekrar etmiş ve Arapça kökenli bir kelimedir.

İlkokul Türkçe DY1 ders kitabındaki 14 şiirde birbirinden farklı ve farklı sayılarda tekrar eden toplam 614 özgün kelime belirlenmiştir. Belirlenen bu kelimelerin kökenlerine ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

*Türkçe 3 DY1 ders kitabında yer alan şiirlerdeki kelimelerin kökenleri*

Dil	f	%
Türkçe	441	71,82
Arapça	110	17,92
Farsça	40	6,51
Fransızca	5	0,81
Yunanca	5	0,81
Moğolca	2	0,33
Bulgarca	1	0,16
Onomatope	8	1,30
İtalyanca	2	0,33
<b>Toplam</b>	<b>614</b>	<b>100</b>

Tablo 6. İncelendiğinde, toplamda 614 kelimenin 441'i Türkçe, geriye kalan kelimelerin 110'u Arapça, 40'ı Farsça, 5'i Fransızca ve Rumca, 2'si Moğolca, 1'i Bulgarca, 8'i Onomatope ve 2'si İtalyanca kökene sahip kelimeler olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle, kelimelerin %71,82'si Türkçe, %17,92'si Arapça, %6,51'si Farsça, %0,81'i Fransızca ve Yunanca, %0,33'ü Moğolca ve İtalyanca, %0,16'ı Bulgarca, %1,30'u Onomatope, kökene sahip kelimeler olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul Türkçe 3 DY1 kitabında en sık kullanılan;

- Türkçe kelime, 17'şer tekrarla "bir" ve 13 tekrarla "bu" dur.
- Arapça kelime, 6 tekrarla "Dünya", 8 tekrarla "el" dir.
- Farsça kelime, 10'ar tekrarla "her" ve 4 tekrarla "ki", "borçlu" ve "ta"dır.
- Yunanca kelime, 3 tekrarla "mayıs" ve 2 tekrarla "Samsun"dur.
- Moğolca kelime, 2 tekrarla "Ulus" dur.
- Bulgarca kelime, 1 kelime ile "vişne"dir.
- Onomatope kelime, 2 tekrarla "fışkırmak"dır.

	Kelime	Kökeni	Tekrar Sayısı
1	19	Türkçe	3
2	Mayıs	Rumca	3
3	Bugün	Türkçe	5
4	Gençlik	Türkçe	2
5	Bayram	Türkçe	2
6	Var	Türkçe	2
7	Samsun	Rumca	2
8	Ufuk	Arapça	2
9	Yeni	Türkçe	2
10	Bir	Türkçe	3
11	Güneş	Türkçe	2
12	Doğmak	Türkçe	2
13	Karanlık	Türkçe	1
14	Gömmek	Türkçe	1
15	Vatan	Arapça	1
16	Nur	Arapça	1
17	Olmak	Türkçe	1
18	O	Türkçe	5
19	Yas	Türkçe	1
20	Bağlamak	Türkçe	1
21	Ruh	Arapça	1
22	Yürek	Türkçe	1
23	Dolmak	Türkçe	1
24	Yaman	Türkçe	1
25	Volkan	Fransızca	1
26	Başbu	Türkçe	1
27	Kahraman	Farsça	1
28	Kuran	Arapça	1
29	Yurt	Türkçe	1
30	Kurtarmak	Türkçe	1

Görsel 2. Türkçe 3 DY1 ders kitabında yer alan "19 Mayıs" adlı şiir örneği ve birimleri

Görsel 2. İncelendiğinde, DY1 ders kitabında bulunan "19 Mayıs" adlı şiirde geçen kelimeler, kelimelerin kökenleri ve kelime adetleri belirlenmiştir. "Bugün" ve "o" kelimeleri bu şiirde en çok tekrar eden kelimeler olup, 5 kere tekrar etmiştir ve Türkçe kökenlidir. "Mayıs" kelimesi, 3 kere tekrar etmiş ve Rumca kökenli bir kelimedir. "Volkan" kelimesi, 1 kere tekrar etmiş ve Fransızca kökenlidir. "Ufuk" kelimesi 2 kere tekrar etmiş ve Arapça kökenlidir.

İlkokul Türkçe 3 DY2 çalışma kitabındaki 7 şiirde birbirinden farklı ve farklı sayılarda tekrar eden toplam 226 özgün kelime belirlenmiştir. Belirlenen bu kelimelerin kökenlerine ait bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

*Türkçe 3 DY2 ders kitabında yer alan şiirlerdeki kelimelerin kökenleri*

Dil	f	%
Türkçe	178	78,76
Arapça	27	11,95
Farsça	12	5,31
Kırgızca	1	0,44
Yunanca	2	0,88
Moğolca	2	0,88
İtalyanca	1	0,44
Onomatope	3	1,33
<b>Toplam</b>	<b>226</b>	<b>100</b>

Tablo 7. İncelendiğinde, toplamda 226 kelimenin 178'i Türkçe, geriye kalan kelimelerin 27'si Arapça, 12'si Farsça, 1'i Kırgızca ve İtalyanca, 2'si Moğolca ve Yunanca, 3'ü Onomatope kökene sahip kelimeler olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle Türkçe 3 DY2 ders kitabındaki şiirlerde bulunan kelimelerin %78,76'sı Türkçe, %11,95'i Arapça, %5,31'si Farsça, %0,44'ü, Kırgızca ve İtalyanca, %0,88'i Moğolca ve Yunanca, %1,33'ü Onomatope, kökene sahip kelimeler olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul Türkçe 3 DY2 Çalışma Kitabında en sık kullanılan;

- Türkçe kelime, 11'er tekrarlarla "gelmek" ve 8 tekrarlarla "yurt" ve "güzel" dir.
- Arapça kelime, 2 tekrarlarla "insan" dır.
- Farsça kelime, 6'şar tekrarlarla "ilkbahar" dır.
- Kırgızca kelime 1 tekrarlarla "bilim" dir.
- Yunanca kelime 1 tekrarlarla "sıra" ve "ıhlamur" dur.
- Moğolca kelime 1 tekrarlarla "ülke" ve "ulus" tur.
- İtalyanca kelime 1 tekrarlarla "mi" dir.
- Onomatope kelime sayısı 2'şer tekrarlarla "ses" tir.

**GÜZEL YURDUM**

Cihana örnek olan  
Yanımsın güzel yurdum.  
Tarihlere sığmayan  
Şanımsın güzel yurdum.

Şimşek olsa çakamaz,  
Seller gelse akamaz,  
Hiç kimse yan bakamaz,  
Benimsin güzel yurdum.

Hürriyetin yolunda,  
Özgürlüğün dalında,  
Al bayrağın alında,  
Kanımsın güzel yurdum.

Taze kardan arısın,  
Sular gibi durusun,  
Mevla'm seni korusun,  
Canımsın güzel yurdum.

**Bestami YAZGAN**

	Kelime	Kökeni	Tekrar Sayısı
1	GÜZEL	Türkçe	6
2	YURT	Türkçe	6
3	CİHAN	Farsça	1
4	ÖRNEK	Türkçe	1
5	OLMAK	Türkçe	2
6	YANIM	Türkçe	1
7	TARİH	Arapça	1
8	SIĞMAK	Türkçe	1
9	ŞANIM	Arapça	1
10	ŞİMŞEK	Türkçe	1
12	ÇAKAMAZ	Türkçe	1
13	SEL	Arapça	1
14	GEL	Türkçe	1
15	AKAMAZ	Türkçe	1
16	HİÇ	Farsça	1
17	KİMSE	Türkçe	1
18	YAN	Türkçe	1
19	BAKAMAZ	Türkçe	1
20	BENİM	Türkçe	1
21	HÜRRİYET	Arapça	1
22	YOL	Türkçe	1
23	ÖZGÜRLÜK	Türkçe	1
24	DAL	Türkçe	1
25	AL	Türkçe	1
26	BAYRAK	Türkçe	1
27	ALIN	Türkçe	1
28	KANIM	Türkçe	1
29	TAZE	Farsça	1
30	KARDAN	Türkçe	1
31	ARI	Türkçe	1
32	SU	Türkçe	1
33	GİBİ	Türkçe	1
34	DURU	Türkçe	1
35	MEVLAM	Arapça	1
36	SENİ	Türkçe	1
37	KORUSUN	Türkçe	1
38	CANIMSIN	Farsça	1

Görsel 3. Türkçe 3 DY2 çalışma kitabında yer alan "Güzel Yurdum" adlı şiir örneği ve birimleri

Görsel 3. İncelendiğinde, DY1 ders kitabında bulunan "Güzel Yurdum" adlı şiirde geçen kelimeler, kelimelerin kökenleri ve kelime adetleri belirlenmiştir. "Güzel" ve "yurt" kelimeleri bu şiirde en çok tekrar eden kelimeler olup, 6 kere tekrar etmiştir ve Türkçe kökenlidir. "Cihan" kelimesi, 1 kere tekrar etmiş ve Farsça kökenli bir kelimedir. "Mevlam" kelimesi, 1 kere tekrar etmiş ve Arapça kökenlidir.

Tablo 8.

*İlkokul 3. sınıf ders ve çalışma kitaplarında yer alan şiirlerdeki kelime kökenlerinin kitaplara göre dağılımı*

Diller	Kelime Kökenleri					
	1. Kitap ÖY		2. Kitap DY1		3. Kitap DY2	
	f	%	f	%	f	%
Türkçe	421	78,84	441	71,82	178	78,76
Arapça	67	12,55	110	17,92	27	11,95
Farsça	30	5,62	40	6,51	12	5,31
Fransızca	9	1,69	5	0,81	0	0
Ermenice	1	0,19	0	0	0	0
İngilizce	1	0,19	0	0	0	0
Latince	1	0,19	0	0	0	0
Onomatope	4	0,75	8	1,30	3	1,33
Yunanca	0	0	5	0,81	2	0,88
Bulgarca	0	0	1	0,16	0	0
İtalyanca	0	0	2	0,33	1	0,44
Kırgızca	0	0	0	0	1	0,14
Moğolca	0	0	2	0,33	2	0,88
<b>Genel Toplam</b>	<b>534</b>	<b>100</b>	<b>614</b>	<b>100</b>	<b>226</b>	<b>100</b>

Tablo 8. incelendiğinde; her üç kitaptaki toplam Türkçe kelime sayısı 1040, Arapça kelime sayısı 204, Farsça kelime sayısı 82 ve Onomatope kelime sayısı 15'dir. Sadece iki kitapta bulunan toplam Fransızca kelime sayısı 14, Yunanca kelime sayısı 7, İtalyanca kelime sayısı 3 ve Moğolca kelime sayısı 4'tür. Sadece bir kitapta bulunan toplam Ermenice kelime sayısı 1, İngilizce kelime sayısı 1, Latince kelime sayısı 1, Bulgarca kelime sayısı 1 ve Kırgızca kelime sayısı 1'dir. İncelenen kitaplarda en fazla kullanılan yabancı kökenli kelimelerin Arapça kökenli kelimeler olduğu tespit edilmiştir. Arapça kelimelerden sonra en fazla kullanılan kelimelerin ise Farsça kelimeler olduğu belirlenmiştir. En az kullanılan yabancı kökenli kelimeler 1'er kelime ile Ermenice, İngilizce, Latince, Bulgarca ve Kırgızca'dır.

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına, tartışmaya ve ilkökulda dil öğreniminin temelini oluşturan Türkçe derslerine katkı sağlamak ve ders kitaplarını daha verimli hale getirmek amacıyla birtakım önerilere yer verilmiştir.

İlkokul 3. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan şiirlerdeki kelime hazinesi ve kökenlerinin incelendiği üç ders kitabındaki kelimelerin ortalama % 75'i Türkçe, %14'ü Arapça, % 6'sı Farsça ve %5'ini diğer dillerin oluşturduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına baktığımızda her üç kitaptaki toplam Türkçe kelime sayısı 1040, Arapça kelime sayısı 204, Farsça kelime sayısı 82 ve Onomatope kelime sayısı 15'dir. Sadece iki



kitapta bulunan toplam Fransızca kelime sayısı 14, Yunanca kelime sayısı 7, İtalyanca kelime sayısı 3 ve Moğolca kelime sayısı 4'tür. Sadece bir kitapta bulunan toplam Ermenice kelime sayısı 1, İngilizce kelime sayısı 1, Latince kelime sayısı 1, Bulgarca kelime sayısı 1 ve Kırgızca kelime sayısı 1'dir. İncelenen kitaplarda en fazla kullanılan yabancı kökenli kelimelerin Arapça kökenli kelimeler olduğu tespit edilmiştir. Arapça kelimelerden sonra en fazla kullanılan kelimelerin ise Farsça kelimeler olduğu belirlenmiştir. En az kullanılan yabancı kökenli kelimeler 1'er kelime ile Ermenice, İngilizce, Latince, Bulgarca ve Kırgızca'dır.

Tarihe baktığımızda çok geniş topraklarda devletler kurmuş ve farklı kültürler ile bir arada yaşamış olan Türklerden bahsedebiliriz. Bu yaşam tarzı ve çok kültürlülük dile de yansımıştır. Özellikle Osmanlıca'nın içerisinde Türkçe, Arapça ve Farsça dillerini barındırması Türkçe 3 DY1, DY2 ve ÖY ders ve çalışma kitaplarında, Türkçeden sonra en çok kullanılan kelimelerin Arapça ve Farsça olması bu durumu desteklemektedir. Kitaplardaki kelimelerin % 5'lik kısmı oluşturan diğer kelime kökenleri ise DY1, DY2 ve ÖY1'e göre farklılık göstermektedir. ÖY ve DY1'de kelimelerin ortalama % 1,25 Fransızca, DY1 ve DY2'deki kelimelerin ortalama % 0,84'ü Yunanca, % 0,60'ı Moğolca, % 0,38'i İtalyancadır. DY1, DY2 ve ÖY1'deki kelimelerin ortalama %1,12'si onomatope kelimelerden oluştuğu söylenebilir. Her bir ders kitabında farklı olarak Ermenice, İngilizce, Latince, Bulgarca ve Kırgızca kelime kökenleri de bulunmaktadır. Farklı kelime kökenlerinin ders kitapları içerisinde olması anlaşılacağı gibi dilin geçmişteki çok kültürlü hayattan etkilendiğini ve günümüzde de hala bu etkisini devam ettirdiği söylenebilir.

İlkokul Türkçe 3. sınıf ÖY'nde şiir sayısı 13 iken DY1'de şiir sayısı 14'tür. DY2'de şiir sayısı diğerlerine oranla daha az ve 7 tane şiir bulunmaktadır. Bu farklılığın nedeni olarak Türkçe 3. sınıf çalışma kitabı olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Türkçe 3 ders ve çalışma kitabında bulunan kelime sayısı ÖY ve DY1'de birbirine yakındır. ÖY'de 719 kelime sayısı tespit edilirken DY1'de 789 kelime sayısı tespit edilmiştir. ÖY'nde ve DY1'de farklı kelime sayısı, hece ve harf sayısının hemen hemen birbirine yakın sayılarda olduğu tespit edilmiştir. DY2'de farklı kelime sayısı, hece ve harf sayısı; ÖY ve DY1'e göre şiir sayısı farklılık gösterdiği için az sayıda olduğu belirlenmiştir.

Şiir sayılarını göz önünde bulundurduğumuzda, yayınevleri değişse bile birim sayılarında çok büyük farklılıklar yoktur. Şiir sayısı azaldığında ya da arttığında birim sayıları doğal olarak artıp azalmaktadır.

İlgili araştırmadaki bulgular ile alan yazındaki diğer araştırmalar, kıyaslandığında kelime hazinesinin dile katkılarından ve öneminden bahsedildiği bu araştırmayla benzer özellikler

gösterdiğini söyleyebiliriz. Buna göre Özbay ve Melanlıoğlu (2008) yaptıkları araştırmada kelime hazinesinin Türkçe öğreniminde ne kadar değerli olduğunu ve çocukların anlama ve algılama becerilerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya çıkarmışlardır.

Karasakaloğlu ve Bulut (2021) araştırmalarında ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde yer alan kelimelerin çoğunu yabancı kökenli kelimelerin oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmaya göre metinlerdeki kelimelerin %72'sini Türkçe kelimeler oluştururken, %28'ini yabancı kökenli kelimeler oluşturmaktadır. Yabancı kökenli kelimelerin çoğunun da Arapça ve Farsça kelimelerden oluştuğunu söylemişlerdir. Buradaki sonuçlar, yapılan çalışma ile benzer sonuçlar elde edildiğini göstermektedir. Aynı zamanda ders kitaplarında bulunan yabancı kökenli kelimelerin çocuklardaki söz varlığını olumsuz yönde etkilediğini dile getirmişlerdir.

Yıldız ve Karababa (2018) 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelimelerin kökenlerini incelemişlerdir. Bu araştırmada kelimelerin 5. sınıf düzeyinde % 17; 6. Sınıf düzeyinde ise % 23 oranında yabancı kökenli kelimeler olduğunu ortaya çıkarmışlardır. İncelenen kitaplardaki yabancı kökenli kelimelerin en fazla Arapça ve Fransızca kelimeler olduğu açıklanmıştır. Yapılan araştırmada en çok kullanılan yabancı kökenli kelimeler ile benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz.

İncelenen ders ve çalışma kitaplarına baktığımızda kelime kökeni olarak aynı sonuçların elde edildiğini söyleyebiliriz. Çıkan sonuçlara göre 3. sınıf ders ve çalışma kitaplarındaki şiirlerde Türkçe kökenli kelimeler dışında ağırlıklı olarak Arapça ve Farsça kökenli kelimelere yer verilmiştir. İlkokul ders kitaplarının temel dil becerilerini öğrenmede kaynak olarak kullandığımızı düşünürsek yabancı kökenli kelimelerin ağırlıkta olması düşündürücüdür.

ÖY ve DY1 ders kitaplarındaki şiir sayıları birbirine yakındır. DY2 ders kitabındaki şiir sayısı azdır. Çalışma kitabı olmasından kaynaklı bir durum olduğu söylenebilir. ÖY'nde toplamda 13 adet şiir, 719 kelime, 606 farklı kelime, 1770 hece ve 4278 tane harf bulunmuştur. DY1'de toplamda 14 adet şiir, 789 kelime, 649 farklı kelime, 1876 hece ve 4551 tane harf bulunmuştur. Her iki ders kitabındaki şiir sayısı farklı olduğu için birim sayılarında farklılık olmuştur. Fakat aralarında çok bir uçurum yoktur. DY1'deki farklı kelime sayısı ÖY'ndeki farklı kelime sayısından daha fazladır. Buradan kelime hazinesi olarak DY1'in daha zengin olduğunu söyleyebiliriz. Özbay ve Melanlıoğlu (2008) yapmış oldukları araştırmada, kelime hazinesinin Türkçe öğretiminde ne kadar önemli olduğunu, ayrıca anlama becerisini de etkilediğini öne sürmüşlerdir. Buna göre DY2 ders kitabında bulunan farklı kelime sayısının fazla olması çocukların kelime dağarcıklarına daha çok kelime eklemelerine yardımcı olmuştur.

İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki kelime hazinesinin ve kökenlerinin ortaya çıkarılması Türkçe öğretimi açısından çok önemlidir. Şiir incelemesini içine alan bu araştırmada ana dili öğretiminde temel kaynak olarak kullanılan Türkçe kitaplarının içerisinde kullanılan Türkçe kökenli kelimelerin oranının düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur;

- Türkçe kitaplarında, yabancı kökenli kelimeleri doğrudan kullanmak yerine, Türkçe karşılıkları kullanılmalıdır.
- Türkçe ders kitaplarındaki kelime hazinesinin birikimi açısından Türkçe kelimelerin kullanım sıklığı daha çok arttırılmalıdır.
- Türkçe ders kitapları hazırlanırken her sınıfa ait ders kitabında, kelime hazinesini arttıracak farklı kelimelere yer verilmelidir.
- Öğretilcek kelimelerin tekrar sıklığı uzmanlarca belirlenmelidir.
- Ders kitaplarında yer alan metinlerdeki kelimeler seviyeye uygun hazırlanmalıdır.
- Türkçe ders kitapları hazırlanırken yayınevleri ortak bir çerçeve oluşturarak ölçütler geliştirmeli ve buna uygun kitaplar hazırlamalıdır.

#### **ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI**

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

#### **ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI**

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan ederler. Araştırma klinik ve deneysel insan ve hayvanlar üzerindeki çalışmalar kapsamında değildir. Bu nedenle

Etik Kurul Kararı alınmamıştır.

#### **YAZAR SORUMLULUK BEYANI**

Yazarlar bu çalışmanın “Kavramsal Çerçeve, Araştırma, Görselleştirme” kısmını Sıla AKINCI, “Yöntem Tasarımı, Yazı Taslağı, İnceleme ve Düzenleme” kısmı Prof. Dr. Yalçın BAY,” tarafından yapıldığını beyan ederler.

**REFERENCES/KAYNAKLAR**

- Akinci, Ö. (2023). <http://akinci.in/> adresinden 04.11 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Aksan, D. (1980). *Her yönüyle dil*. TTK Yayınları.
- Akyol, H. (1997). Kelime Öğretimi. *Millî Eğitim*, (134), 46-47.
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International journal of teaching and education*, 3(3), 21-34.
- Arslan, K. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Aslan, C. (2006). Türkçe ders kitaplarında "Türkçe olmayan sözcükler" in kullanımı üzerine bir inceleme. *Dil Dergisi*, (133), 7-19. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/75877/>
- Budak, Y., (2016). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Turkish Studies*, vol.11, no.4.
- De Temple, J. & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. *On reading books to children*, 29-48. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Derakhshan, A. & Khatir, E. D. (2015). The effects of using games on English vocabulary learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(3), 39-47.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A. & Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and head start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education & Development*, 23(4), 451-474.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Karasakaloğlu, N. & Bulut, B. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde geçen sözcüklerin kökenleri bakımından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 292-303. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/63299/815084>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6751/90771>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınları.
- Kavcar, C. (2002). *Türkçenin güncel sorunları*. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 27, 13-17.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. TDK Yayınları.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi.

- MEB. (2005). *Türkçe öğretim programı (1-5. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2006). *Türkçe öğretim programı (6-8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2022). *Türkçe 3 ders kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- MEB. (2022a). *Türkçe 3 ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2022b). *Türkçe 3 çalışma kitabı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Nişanyan. (2022). *Nişanyan sözlük*. <https://www.nisanyansozluk.com/> adresinden 21.04.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Okur, A. (2007). Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi [Yayımlanmış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özalp, B. (2011). İlköğretim 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime sayısının kişisel kelime servetine katkısının değerlendirilmesi [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13713/166023>
- Özbay, M. (2001). 0-6 yaş grubu çocuklarındaki dil gelişiminin Türkçe öğretimi açısından önemi. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 97-103.
- Permana, I. G. Y. (2020). Teaching vocabulary for elementary school students. *The Art of Teaching English as a Foreign Language*, 1(2), 1-4.
- Rohmatillah, R. (2014). A study on students' difficulties in learning vocabulary. *English Education: jurnal tadrıs bahasa Inggris*, 6(1), 75-93.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susanto, A. (2017). The teaching of vocabulary: a perspective. *Jurnal Kata*, 1(2), 183.
- Şahin, B. & Bay, Y. (2021). Müzikle ilk okuma yazma öğretiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuma hatalarına etkisi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 6 (2), 141-164. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inciss/issue/68546/1038008>
- Timurtaş, F. (1964). Dil Davası ve Ziya Gökalp. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (5), 71-105.
- Toprak, T. (1993). İlkokul ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğunun değerlendirilmesi (Adana ilinde bir araştırma) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Yıldız, K., & KARABABA, Z. C. (2018). Ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan yabancı kökenli sözcüklerin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 4(3), 160-174.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, R. (2008). *Emine Işinsu'nun "Çiçekler Büyür" romanının cümle yapısı* [Doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

<https://www.hesapla.online/hece-hesaplama> adresinden 04.11 2023 tarihinde erişilmiştir.

<https://charcounter.com/tr/> adresinden 04.11 2023 tarihinde erişilmiştir.