

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Sanatsal Etkinlik Tasarımı ve Uygulaması

Büşra Güneş*

Osman Turhan**

MAKALE BİLGİSİ

Geliş:28.11.2025

Düzeltilme: 30.01.2026

Kabul:30.01.2026

Doi: 10.31464/jlere.1831967

Anahtar Sözcükler:

*yabancı dil olarak Türkçe
öğretimi
sanatsal etkinlik
yazma becerisi*

ÖZET

Sanatın dil öğretimine entegre edilmesi, öğrencilerin hedef dili anlamlı, estetik ve çok boyutlu bir bağlamda öğrenmelerini sağlayarak dil becerilerinin gelişimini destekler. Bu doğrultuda araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik sanatsal etkinliklerin tasarlanması ve uygulanması amaçlanmıştır. Nitel durum çalışmasıyla desenlenen araştırmada; kolaj, tablo, müzik, resim, origami ve masal temelli yazma etkinlikleri, A1.2 seviyesinde Türkçe öğrenen 40 üniversite öğrencisinin katılımıyla altı hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, dokümanlar ve anket formu aracılığıyla toplanmış; betimsel istatistik ve içerik analiziyle incelenmiştir. Öğrenci ürünleri, sanatsal uyarıların anlatım gücünü ve ifade özgünlüğünü geliştirdiğini; bağlama uygun ve anlaşılır metinler oluşturulduğunu göstermektedir. Öğrenci görüşleri ise etkinliklerin; yaratıcılık, motivasyon ve iş birliği gibi bilişsel, duyuşsal ve sosyal katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak sanatsal etkinliklerin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmek için kullanılabileceği söylenebilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Sanatsal Etkinlik Tasarımı ve Uygulaması” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın etik kurul onayları, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (24.02.2024 tarih ve 20240202716 sayı) ve Haliç Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (15.05.2024 tarih ve 04 sayı) alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Gönderim

Güneş, B. ve Turhan, O. (2026). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik sanatsal etkinlik tasarımı ve uygulaması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 12 (1)*, 215-256.

* Bilim uzmanı, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-8648-4523>, Medipol Üniversitesi, Türkçe Hazırlık, busragunes535@gmail.com.

** Dr. Öğr. Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4800-5786>, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, osmant@yildiz.edu.tr.

Giriş

Sanat, bireylerin iletişim kurmasına, kendini ifade etmesine imkân tanıyan “doğası gereği güçlendirici, arındırıcı ve şifa verici” (Sağ, 2023) bir güçtür. Sanat, diğer disiplinlerle entegre edilebilen bir alan olmasının yanı sıra bilmenin yalnızca metin ve sayılar aracılığıyla gerçekleşmediğini ortaya koyan; bilginin ve metnin aktarmadığı niteliksel boyutları temsil eden alternatif ve geçerli bir bilme biçimi sunmaktadır (Eisner, 2003, 2012). Bu bağlamda sanatın eğitime entegre edilmesi, eğitim-öğretim ortamında çeşitlilik yaratmakta ve öğrencinin süreçten keyif alarak öğrenmesini sağlamaktadır (Kisida ve diğerleri, 2020).

Silverstein ve Layne (2010) sanat entegrasyonunu, öğrencilerin bir sanat formu aracılığıyla anlam oluşturdıkları ve bunu ifade ettikleri bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin hem bir sanat formu hem de başka bir konu alanıyla ilişkili hedefleri geliştirmeyi amaçlayan yaratıcı bir sürece dâhil olduklarını vurgulayarak, sanat ile eğitimin birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğuna dikkat çekmektedir. Marshall (2014) ise sanat entegrasyonunun yalnızca kavramsal ve prosedürel becerilere öncelik veren eğitimdeki yeni girişimlerle uyumlu kalmayıp, aynı zamanda eğitimin dönüşümüne de katkıda bulunabilecek öğretme ve öğrenmeye yönelik zengin ve karmaşık bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Sanat, öğrenme deneyimlerini derinleştirmektedir ve öğrencilerin dünyayı farklı açılardan görmelerine olanak tanımaktadır (Eisner, 2003). Entegre bir müfredatla öğrenciler, öğrenme sürecinden keyif alabilir ve grup çalışmasına katılabilir (Taseman ve diğerleri, 2020). Eğitim sisteminde sanatın bazen amaç, bazen de araç olarak kullanımı, hedef dile ait kazanımların geliştirilmesinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle eğitimin her kademesinde çalışılan disipline uygun şekilde sanatın ders sürecine entegre edilmesi, eğitim sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Krug ve Cohen (2000), sanat eğitiminin disiplinlerarası müfredata dâhil edilme yaklaşımlarını dört başlık altında toplamaktadır: Sanatın diğer disiplinlere kaynak olarak kullanılması, öğretim programının sanatla genişletilmesi, konu ve temaların sanat yoluyla yorumlanması ve yaşam merkezli sorunların sanat aracılığıyla diğer disiplinlerle birlikte ele alınması. DeMoss ve Morris (2002), sanatın çocukların genel öğrenme kültüründe kritik bir rol oynayabileceği, akademik çalışmalarda daha olumlu ve anlamlı bağlantılar kurulmasına katkı sağlayacağı, uzun vadeli öğrenme motivasyonunu destekleyeceği ve öğrenmeye yardımcı olabilecek etkili bağlantılar oluşturabileceğini ifade etmektedir.

Sanat, dil öğrenme sürecinde yer alan önemli entegrasyon araçlarından biridir. Sanat, dil öğrenim sürecini zenginleştirerek öğrenme ortamını keyifli hale getirir. Sanat ile dil, insanın kendisini ifade etme gereksiniminde kesişmektedir (Küçükler, 2010). İkinci dil öğrenme sürecinde eğitim ortamında ilgi, motivasyon, yaratıcılık ve rahatlama işlevi gören sanatsal faaliyetler, öğrenim sürecinde sıklıkla kullanılmaktadır. Sanatsal etkinlikler; öğrenene düşünme sorumluluğu verir (Küçükler, 2010), dil öğrenenlerin hayal gücünü harekete geçirerek yazma becerilerini destekler (Chi, 2017), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir, üretici dil becerilerini aktif hâle getirir (Yıldırım, 2019) ve dil bilgisi kurallarının işlevsel olarak öğrenilmesine katkı sağlar (Yılmaz & Irşi, 2017). Sanatın eğitsel katkılarını esas alan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni de (Council of

Europe, 2020) dil öğrenenlerin hedef dilin kültürü ve sanatını tanımasına olanak tanıyan içerikler sunmaktadır. Benzer şekilde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda (Türkiye Maarif Vakfı, 2020), sanat etkinlikleri, öğrencilerin kendilerini ifade etme ve iletişim becerilerini geliştirmede etkili bir strateji olarak görülmektedir. Programda müzik, özellikle şarkılar, kelime hazinesini geliştirmede önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Sanat, etkin katılımı içermektedir. Eğitim sürecine dâhil edilen sanatsal etkinlikler, doğal olarak öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol oynaması için güçlü bir araçtır. Sanat, öğrencilere daha derinlemesine analiz yapması için fırsat verir ve öğrencileri dil öğrenme sürecinde kendilerini keşfetmeye zorlar (Rahmatullah, 2020). Sanatın bağ kurduğu disiplinlerden biri de dil öğretimidir. Sanat; dil öğreniminde uyarıcı, tazeleyici, yol gösterici ve kolaylaştırıcı olarak rol almaktadır (Chi, 2017). Sanatın bilişsel ve duyuşsal gelişime katkı sağladığı, eleştirel düşünmeyi teşvik ettiği ve nihayetinde dil becerilerinin gelişimini de desteklediği görülmektedir. Sanat; genellikle tiyatro/drama, film/dizi/animasyon gibi görsel-işitsel faaliyetler, müzik ve edebiyat aracılığıyla dil öğretimine entegre edilmektedir. Bunun dışında resim çizme, el işi yapma gibi faaliyetler de bulunmaktadır.

Müzik, evrensel niteliği sayesinde sınıf ortamında birleştirici bir unsur olarak yer almakta ve öğrenme sürecinde gerekli beceri ve bilgilerin edinilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabilir. Müziğin dil öğretiminde kullanılmasına ilişkin pek çok örnek bulunmaktadır. Yürütülen çalışma sonuçları incelendiğinde; dil öğretiminde müzik kullanımının kelime edinimi, dil kullanımı ve anlam geliştirmeyi olumlu etkilediği, öğrenme ortamında müzik kullanımının öğrencilerin dile karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı, öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı (Li & Brand, 2009), kelime dağarcığını geliştirdiği, şarkılar aracılığıyla kişisel duyguların ve sosyal kaygıların ifade edilmesini teşvik eden bir araç hâline gelebileceği (Mena & Chapeton, 2014) ve sınıfta keyifli bir ortam yaratarak ikinci dil edinim sürecini kolaylaştırdığı (Molina, 2011; aktaran Chi, 2017) görülmektedir. Görsel sanatlar, dil öğrenme sürecinde eğitim ortamına dâhil edildiğinde öğrencilerin ilgisini öğrenme alanına çekmektedir. Dil edinim sürecinde görsel sanatlara yer verilmesi öğrencilerin yazma etkinliklerinde motivasyonlarını artırır (Lee, 2014). Görsel sanatlar, öğrenilen bilgilerin somutlaştırılmasına yardımcı olur ve bireylerin konuya daha geniş bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlar. Görsel unsurlar, dil öğrenme sürecinde her zaman destekleyici bir rol üstlenir ve bu nedenle dil öğretiminin vazgeçilmez bir parçasıdır (Öz & Efecioglu, 2015). Bununla birlikte görsel sanatlar, çocuklara sözlü ifadenin dışında kendilerini ifade etmeleri için başka yollar sunarken öğrenilen bilgilerin somutlaştırılmasına yardımcı olur ve bireylerin konuya daha geniş bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlar (Spina, 2006; aktaran, Chi, 2017). Edebiyat, sanat dalları arasında yer almaktadır. Bu tür metinlerde yaratıcılık ön planda bulunmaktadır. Bu çalışmada yaratıcı yazma etkinlikleri, işlenen temaya ve kazanılması hedeflenen yeterliklere uygun biçimde ünitelerde yazma becerisine entegre edilmiştir. Bu konuya ilişkin yürütülen araştırmalar; yaratıcı yazma çalışmalarının dil öğrencilerinin dil bilgisi kurallarını doğru kullanmalarına katkısı olduğunu, uygulama sürecindeki etkinliklerde dil bilgisi yönünden yapılan hataların giderek azaldığını (Uzun & Sevim, 2022) ve yazma

becerisinde olumlu etkiler yarattığını (Türker, 2019) göstermektedir. Bu doğrultuda yazma etkinliklerinde sanatsal niteliğin, genellikle yaratıcı yazma çalışmalarıyla sağlandığı söylenebilir. El sanatları (origami, kolaj vb.) kişilerin el becerileri ve yaratıcılıklarını işe koşarak somut ürünler elde etmesidir. El sanatları ile oluşturulan materyaller öğrencinin süreçte motive olmasını sağlayarak etkinliklere katılımını artırmaktadır. Origami etkinlikleri sırasında; etkin dinleme, dinlediğini anlama, anladığını uygulama ile dil gelişimi desteklenmektedir (Uçar Kaplan, 2016). Kolaj çalışmaları; gruplarla yapıldığında öğrenciler arasında iletişimi sağlamakta, öğrencilerin birbirini dinlemesini öğretmekte, farklı bakış açılarını, yorumları göz önünde bulundurup düşündürmeye teşvik etmektedir (Darancık & Yıldırım, 2011). Son olarak tiyatro/drama, doğası gereği katılımcıların sürece dâhil olmasını gerektirdiği için dil öğretiminde öğrencilerin, öğrendiklerini performansa dökmesini sağlayan önemli araçlardan biridir. Genellik konuşma becerisinde kullanılan drama ve/veya tiyatro faaliyetleri sayesinde öğrencilerin dil öğrenme ilgisinin arttığı (Tseng, 2018), dil öğrenmeye yönelik öz güven kazandığı (Man ve diğerleri, 2021), akıcılık, doğruluk, telaffuz, vurgu ve tonlama gibi belirli alanlarda gelişim gösterdiği (Akyüz & Tanış, 2020), ve konuşmalarında daha az kesinti/duraklama yaşandığı (Kılıç & Tuncel, 2009) görülmektedir.

Sanatsal etkinlikler aracılığıyla dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan araştırmalarda genellikle tek bir beceri alanı odak olarak seçilmektedir. Ancak bir alanda kazanılan yetkinlik, diğer alanlara da yansıdığı için bütüncül gelişimin temelleri atılmaktadır. Anlama becerilerindeki ilerlemeler, anlatma becerilerini de olumlu yönde etkileyerek hedef dilde üretimi destekler. Sanat temelli etkinliklerin (görsel-işitsel, müzik, edebî etkinlikler) yazma becerisinde kullanılması ise öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve bu alanda ilerleme kaydetmelerine olanak tanıyacaktır. Nitekim yazma alanındaki çalışmalar; sanatsal uyaranların öğrencilerin yaratıcılık potansiyelini harekete geçirdiğini ve öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etme konusunda geleneksel yöntemlerin ötesinde yollar sunduğunu (Andrzejczak ve diğerleri, 2005; Bakri, 2025; Cremin ve diğerleri, 2006; Frankel ve diğerleri, 2015; Ifenatuora ve diğerleri, 2021; Liao ve diğerleri, 2012; Sorensen, 2010; Topçuoğlu Ünal & Sever, 2012), öğrencilerin genellikle zorlayıcı buldukları yazma görevlerine karşı motivasyonlarını artırmada ve yazma kaygılarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir (Cremin ve diğerleri, 2006; Grossman & Drake, 2023; Liu, 2025; Lok, 2014).

Yazma, düşünceyi görünür kılan temel bir iletişim aracı ve dört temel dil becerisinden biridir. Ana dilde dahi edinilmesi en zor ve en son geliştirilen beceri olarak kabul edilen yazma (Ekinci, 2020), yabancı dil öğrenenler için yeni bir ses, biçim ve anlam evreniyle (Candaş Karababa, 2009) karşılaştıkları karmaşık bir süreçtir (Azizoğlu ve diğerleri, 2019). Yazma, salt mekanik bir eylem olmayıp, diğer dil becerileriyle (okuma, dinleme, konuşma) paralel ilerleyen ve zihinsel süreçlerle iç içe geçen bilişsel bir etkinliktir (Güneş, 2014). Demirel'e (2002; aktaran, Maden ve diğerleri, 2015) göre bu beceri zincirinin son halkası olan yazma, eleştirel bir düşünme süreci olarak ele alınmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin hedefleri; dil yapılarını pekiştirmek, yaratıcı düşünmeyi sağlamak ve öğrencinin yetisini performansa dönüştürmek (Çakır, 2010) gibi geniş bir alanı kapsar. Bu süreç, alfabe öğretiminden metin

öğretimine (Tiryaki, 2013) uzanan ve hazırlık, planlama, taslak, düzeltme, paylaşma aşamalarını içeren kontrollü bir yaklaşımla yönetilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma becerisinde zorlanmasının dilin yapısı, duyuş ve biliş, pedagoji ve materyal gibi bazı nedenleri vardır. Öğrenciler, öncelikle Türkçenin sondan eklemeli dil yapısı, yalancı eşdeğerlilik, ünlü uyumu ve hâl eklerinin kullanımı gibi yapısal farklılıkları nedeniyle güçlük yaşamaktadır (Açık, 2008). Ayrıca, sık tekrarlanan dil bilgisi hataları, alfabe farklılığından doğan sesletim ve yazım sorunları (örn: seslerin karıştırılması), cümle dizimi yanlışlıkları ile harf ve noktalama hataları da (Altunkaya, 2021) önemli dilsel engellerdir. Öğrenci ve öğretmenin yazma eğitime karşı motivasyon yetersizliği (Hamaratlı, 2015) ciddi bir sorundur. Buna paralel olarak, öğrencilerin düşük yazma özyeterliliği, yazma kaygısı, ilgisizlik, olumsuz tutumları ve ifade için gerekli söz varlığının sınırlı olması (Altunkaya, 2021) da yazma becerisinin önünde duran psikolojik ve bilişsel engellerdir. Derslerde yazma etkinliklerine yeterince zaman ayrılmaması ya da hiç zaman ayrılmaması (Boylu, 2014; Genç, 2017; Hamaratlı, 2015) bu becerinin ihmal edilmesine yol açmaktadır. Mevcut materyallerin sınırlı düzeyde olması (Sülükçü, 2011) ve ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin hayatın içinden olmayışı, konuların tekrar etmesi ve yönergelerin açık olmaması (Altunkaya, 2021) da bu becerinin gelişimini engelleyen diğer pedagojik sorunlardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tek düze yazma etkinliklerin aşılacak öğrenci motivasyonunun artırılması için materyal çeşitliliğine “özellikle de dilin işlevsel ve ilgi çekici öğrenilmesini sağlayan otantik malzemelere” (Altaç, 2020) ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde temel materyal olarak büyük ölçüde ders kitapları kullanılmaktadır. Bu durum, kullanılan ders kitaplarının içeriklerini; otantiklik, işlevsellik, motivasyon ve diğer pedagojik hususlar açısından değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Ders kitapları, dilin aşamalı olarak öğretilmesini sağlayan bir program çerçevesinde hem öğrenciye hem de öğretmene rehberlik eden (Şimşek & Erdem, 2021), öğretim programlarında yer alan konulara ilişkin bilgiyi planlı, düzenli ve aşamalı bir şekilde içeren (Kolaç, 2003), öğrencilerin öğrenecekleri konuları önceden görmesine, öğrendikleri konuları tekrar etmesine, anlamadıkları konulara yeniden dönmelerine ve kendi bilgilerini değerlendirmelerine (O’Neill, 1982; aktaran Tanrıverdi & Tüm, 2016), imkân tanıyan önemli araçlardır. Ders kitaplarının; öğrencilerin ilgisini çekerek motivasyon artıran (Arslan & Adem, 2010), dilin iletişim bağlamındaki kullanımına hizmet eden (Maden, 2021), dil becerilerini kapsayan bir şekilde iletişimsel yetinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde uygulamalara, değişik stratejilere ve etkinliklere yer veren (Aktaş, 2005), çağın gereksinimlerine uygun (İşcan & Yassıtış, 2019), dil öğrenim sürecinin görsel, işitsel araçlarla günlük konuşma dilinden, gazete ve dergilerden alınan metinler, televizyon, radyo programları gibi dilin günlük yaşamda çeşitli ortamlarda kullanılışını yansıtan araç-gereçlerle/materyallerle desteklenen (Candaş Karababa, 2009) yapıda olması gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının bu merkezi rolü ve onlardan beklenen ideal pedagojik nitelikler göz önüne alındığında, alanyazının bu materyalleri özellikle yazma becerisi bağlamında detaylı bir incelemeye tabi tuttuğu

görülmektedir. Bu incelemeler, ders kitaplarındaki yazma etkinliklerine yönelik sorunların hem nicel (sayısal) hem de nitel (içeriksel) boyutlarda olduğunu ortaya koymaktadır.

Nicel açıdan bakıldığında ders kitaplarındaki temel sorunun etkinlik sayısındaki dengesizlik ve yetersizlik olduğu görülmektedir. İlgili araştırmalar, farklı öğretim setleri arasında yazma etkinliklerinin sayısında büyük farklar olduğunu (Öncül, 2020; Aytan ve diğerleri, 2019) ortaya koymaktadır. Bu sayıların genel olarak “yetersiz bulunduğu” (Yılmaz, 2014) ve yazma etkinliklerinin, kitaptaki toplam etkinlikler içinde (örn: %11,33) çok düşük bir oranda (Ekinci, 2020) kalarak diğer becerilere göre geri planda bırakıldığı (Şimşek & Erdem, 2021) tespit edilmiştir.

Alan yazınındaki tespitler, ders kitaplarında asıl sorunun nitelik olduğunu ortaya koymaktadır. Karababa ve Üstünsoy Taşkın (2012), öğretmenlerin yazma etkinliklerini genel olarak dil seviyesine uygun bulduklarını; ancak bu etkinliklerin niteliğini daha olumsuz şekilde değerlendirdiklerini belirlemiştir. Bu nitelik sorununun temelinde, ders kitaplarının benimsediği pedagojik yaklaşımlar yatmaktadır. İlgili araştırmalarda, Yedi İklim (Yaylı & Yaylı, 2018) ve Türkçeye Yolculuk (Kocayanak, 2023) gibi setlerdeki etkinliklerin büyük ölçüde biçimsel (dil bilgisi odaklı) ve işlevsel (mektup, form doldurma) yaklaşımlara dayandığı saptanmıştır. Buna karşılık, yazma derslerini eğlenceli, ilginç ve güdüleyici (İnal, 2014) kılması beklenen yaratıcı ifade (Yaylı & Yaylı, 2018; Yılmaz, 2014) ve süreç odaklı (Kocayanak, 2023) yaklaşımlara ya çok az yer verildiği ya da hiç yer verilmediği görülmektedir.

Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde süreç odaklı yaklaşımın ihmal edilmesi önemli bir eksikliktir. Oysa Tok (2013), öğrencilerin nitelikli metinler oluşturabilmesi için yazma eyleminin bir süreç olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak Gazi TÖMER B1 kitabı (Ertürk, 2025) gibi örneklerde, yazma sürecinin planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme gibi aşamalarına yönelik açık yönlendirmelerin eksik olduğu ve bunun da süreci pasif hale getirdiği belirtilmektedir. Bu pasiflik, etkinliklerin tasarımına da yansımıştır; Yeni İstanbul (Geçici, 2022) gibi setlerdeki etkinliklerin, öğrencinin süreci bireysel olarak gerçekleştirebileceği bir biçimde tasarlandığı görülmektedir. Bu durum, CEFR'nin (Council of Europe, 2020) vurguladığı ortak amaç ve iş birliği hedefleriyle çelişmektedir. Sonuç olarak tekrar eden, sıradan ve boşluk doldurma şeklindeki bireysel etkinlikler, yazma becerisinin geliştirilmesinde yetersiz kalmaktadır (Tok, 2013).

Sanat, eğitim-öğretim ortamında duruma göre amaç ya da araç olarak kullanılabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde tanımlanan yeterliklerin öğrenciler tarafından hayata geçirilmesinde sanatın araç olarak kullanılması önemlidir. Ancak sanatın ders içeriklerine entegrasyonu çoğu zaman ihmal edilmektedir. Yapılan çalışmalar, farklı sanat dallarının genellikle tek tek ele alınarak dil öğrenme sürecinde dört temel beceriden biriyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu çalışmalar, sanatın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci motivasyonunu artırma, ilgi uyandırma ve sınıf ortamını daha sıcak ve verimli hâle getirme gibi olumlu etkiler sağladığını ortaya koymaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tiyatro ve drama (Altaç, 2020; Arslan & Gürsoy, 2008; Ayrancı Bağcı ve diğerleri, 2023; Elbistanlı, 2022; Özdemir ve diğerleri, 2014; Sivrioğlu, 2014), film-dizi-animasyon gibi görsel ve işitsel araçlar (Arslan & Adem, 2010; Ünlüler Arabacı, 2015; Eryılmaz, 2024; İşcan & Yassıtaş,

2019; İşcan, 2016; Özdemir, 2021; Saraç, 2012; Şimşek, 2016; Yılmaz & Talas, 2015), müzik (Arslan & Adem, 2010; Uysal, 2024; Yılmaz, 2022) ve edebiyatın (Beyret Coşkun, 2024; Türker, 2019; Uzun & Sevim, 2022) dil öğretimine entegre edildiği çalışmalar bulunmaktadır. Ancak sanat entegrasyonunu konu edinen (Yıldırım, 2019) sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Benzer şekilde sanatın ders içerikleriyle (müfredat, ders kitabı vb.) bütünleştirildiği ve edebiyat dışındaki sanat türlerinin yazma becerisinde kullanıldığı çalışmalar da yetersiz kalmaktadır. Söz konusu eksikliğe dayanarak mevcut araştırmada, farklı sanat türlerinin ders kitaplarına entegrasyonu amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik sanatsal etkinlikler tasarlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranarak sanat entegrasyonu değerlendirilmiştir:

1. Öğrencilerin yazılı ürünlerinin içerik ve biçim özellikleri nelerdir?
2. Öğrencilerin sanatsal etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmek üzere tasarlanan sanatsal etkinlikleri, öğrenci ürünleri ve görüşleri üzerinden değerlendirmeyi amaçladığı için durum çalışması olarak desenlenmiştir. Desen türü olarak iç içe tek durum deseni tercih edilmiştir. Yin'e (2009) göre bu desen, tek bir durumu derinlemesine incelemeyi ve içinde birden fazla alt birimi analiz etmeyi içerir. Araştırmada tek durum, sanatsal etkinliklerin yazma becerisine etkisi olarak belirlenmiştir. Bu durum kapsamında geliştirilen altı farklı sanatsal etkinlik, araştırmanın alt analiz birimlerini oluşturmaktadır. Her bir alt analiz birimi için veri toplama sürecinde iki farklı veri kaynağından yararlanılmıştır: öğrencilerin ürettiği yazılı metinler, öğrencilerin etkinliğe yönelik görüşleri. Bu çoklu veri kaynağı kullanımı, elde edilen bulguların derinlemesine ve çok yönlü bir biçimde analiz edilmesini sağlamıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada katılımcı grubunun belirlenmesinde, ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2015) göre ölçüt örnekleme; araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşmaktadır. Yürütülen çalışmada, öğrencilerin dil düzeylerinden A1.2 seviyesinde olması ölçüt olarak kabul edilmiştir. Çalışma grubunun kolay ulaşılabilir olması ve katılımcıların süreçte gönüllü olarak yer almasından dolayı çalışmada uygunluk örnekleme de esas alınmıştır. "Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanmasıdır" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015).

Çalışma grubunu, İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinde lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenim gören 26'sı kadın ve 14'ü erkek olmak üzere toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 27 arasında değişmekte olup, 19 yaş (11 öğrenci) en yoğun katılımın olduğu yaş grubudur; bunu 21 yaş (6 öğrenci), 20, 22 ve 23 yaş grupları (her biri 5 öğrenci) takip etmektedir. Öğrencilerin ana dil dağılımı

incelendiğinde, 13 farklı dile sahip grupta Arapçanın (16 öğrenci) ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Kazakça (6 öğrenci), Rusça (4 öğrenci) ve İngilizce (3 öğrenci) izlemektedir. Diğer katılımcıların ana dilleri ise Fransızca (2), Tigrince (2) ile Çekçe, Endonezyaca, Farsça, Kürtçe, Özbekçe, Somalice ve Tacikçedir (her biri 1 öğrenci).

Katılımcılara, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sanatsal etkinliklerin tasarlanması ve uygulanmasına yönelik araştırma yapılacağı ve elde edilen verilerin bilimsel araştırma kapsamında kullanılacağı açıklanmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve talepleri doğrultusunda çalışmadan istedikleri aşamada ayrılacakları bildirilmiştir. Ayrıca kişisel bilgilerin üçüncü şahıslar ile paylaşılmayacağına ilişkin bilgi verilmiştir.

Etkinlik Tasarımı ve Uygulaması

Tasarlanan sanat içerikli etkinlikler, altı hafta boyunca uygulanmıştır. Etkinlik çizelgesi Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Etkinlik Çizelgesi

Etkinlik	Etkinlik Süresi
Kolaj Etkinliği	50 dk
Tablo Etkinliği	50 dk
Müzik Etkinliği	50 dk
Resim Çizme Etkinliği	50 dk
Origami Etkinliği	50 dk
Masal Etkinliği	50 dk

Bu çalışmada Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde tanımlanan eylem odaklı yaklaşım temel alınmıştır (Council of Europe, 2020). Başvuru metnine göre eylem odaklı yaklaşım, dil öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin katılımını teşvik etmektedir. Çalışmada Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde vurgulanan eylem odaklı yaklaşımın yanı sıra öğretmenin rehber rolünü üstlendiği, öğrencinin ise öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Böylece öğrencilerin bilgiyi pasif biçimde alan bireyler değil; öğrenme sorumluluğu alan, iş birliğine dayalı etkinliklerde aktif rol üstlenen bireyler olmaları hedeflenmiştir (Council of Europe, 2020). Kaya ve diğerlerine (2010) göre yapılandırmacı anlayışta öğrenci dış uyarıcıların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve davranışların etkin oluşturucusudur. Öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur ve kendisine sunulan bilgiler arasından uygun olanları seçen ve işleyen kişi olarak öğrenmede etkin olan kişidir. Böylece öğrenme, öğrenci merkezli ve etkileşim temelli bir yapıda gerçekleştirilmektedir. Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrenciyi güdüleyen, yol gösteren, gelişimine yardımcı olmak için dönüt sağlayan bir konumda yer almaktadır. Bazı etkinliklerde iş birlikli öğrenmeye yer verilirken bazı etkinliklerde gösterip yaptırma, düz anlatım gibi yöntemlere başvurulmuştur. Dolayısıyla çalışmanın eklektik bir yönü bulunmaktadır. Öğrenme yöntemlerinin seçimi, sanatsal etkinliklerin yapısına/içeriğine göre tercih edilmiştir.

Sanatsal etkinlik tasarımında, çalışma grubunun kullandığı “Uluslararası Öğrenciler İçin Türk Dili II” (Yavuz ve diğerleri, 2023) adlı ders kitabı temel alınmıştır. Bu kitaptaki

altı üniteye yer alan geleneksel yazma çalışmaları değiştirilerek-dönüştürülerek altı sanat içerikli (kolaj, tablo, müzik, resim, origami, masal) yazma etkinliği hazırlanmıştır. Bu sanatsal yazma etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin sosyal aktör rolünü üstlenerek iş birliğine dayalı bir öğrenme sürecine katılmaları hedeflenmiştir. Etkinlikler çalışma grubunun dil seviyesine göre (A1.2) tasarlanmıştır. Bu düzeyin içerik çerçevesi ve uygulama temelleri için Türkiye Maarif Vakfı (2020) Yabancı Dil Öğretimi Programı dayanak olarak alınmıştır. Sanatsal yazma etkinlikler söz konusu programın A1.2 seviyesindeki içeriklerini (örn: kişisel bilgiler, aile bireyleri, günlük rutinler) ve iletişimsel hedeflerini (örn: kendini tanıtmak, basit sorular sormak) kapsamaktadır. Hazırlanan sanatsal yazma etkinliklerinin içeriği ve uygulama süreci aşağıda açıklanmıştır.

El sanatları kapsamında tasarlanan kolaj etkinliğinde, ders kitabındaki “Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan ve benzeri metinlerden temel ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer” kazanımına ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’ndaki A1.Y.31, A1.Y.40, A.1.Y.10, A.1.Y.41 kodlu kazanımlara yer verilmiştir. Bilgilendirici metin türünün esas alındığı bu etkinlikte, öğrencilerin kurs kayıt formunda istenilen bilgileri eksiksiz ve doğru bir şekilde yazılı olarak iletmeleri ve konuyla ilgili deneyim kazanmaları amaçlanmıştır. Ders kitabında yer alan standart kurs kayıt formu etkinliği yerine; öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanabilecekleri, iş birliğine dayalı ve motivasyonlarını artıracak bir kolaj çalışması tasarlanmıştır. Kolaj etkinliğinin kitaptaki etkinlikten temel farkı; öğrencilerin sadece form doldurmak yerine kendi seçtikleri eğitime ilişkin tasarımlar gerçekleştirmeleri, el becerilerini kullanmaları ve görsel bir ürün ortaya koymaları olmuştur. Uygulama aşamasında sınıfta en az 3, en fazla 6 kişilik gruplar oluşturulmuştur. On bir farklı kurstan (resim, müzik, aşçılık, doğa sporları, ebru, bilgisayar, tiyatro, heykel, dans, spor ve gezi) birini tercih eden öğrenci grupları; kendilerine sunulan eski kitap sayfaları, renkli kâğıtlar, makas ve yapıştırıcı aracılığıyla bir afiş tasarımı gerçekleştirmiştir. Öğrenciler, kolaj çalışmasını tamamladıktan sonra hazırladıkları afiş sınıf arkadaşları ile paylaşmış; arkadaşlarına kurs ile ilgili bilgiler verdikten sonra katılmak isteyenlere hazırladıkları kurs kayıt formunu sunmuştur.

Tablo etkinliğinde, ders kitabındaki “Yazılarında temel soru ifadelerini kullanır” kazanımına ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’ndaki A.1.Y.27 ile A.1.Y.17 kodlu kazanımlara yer verilmiştir. Betimleyici yazma türünün esas alındığı bu çalışmada, öğrencilerin görsellerden yola çıkarak metin yazmalarını teşvik etmek amaçlanmıştır. Ders kitabında yer alan ve alışveriş bağlamı üzerinden sadece en sevilen rengin sorulduğu etkinlik yerine; karşılaştırma ifadeleri, kişisel beğeni, görüşler ve duygulara ilişkin kelime kullanımını içeren daha kapsamlı bir tasarım gerçekleştirilmiştir. Etkinlik kapsamında yazma çalışmasına kaynaklık etmesi için ana ve ara renklerin kullanımıyla öğrenciler üzerinde olumlu bir izlenim oluşturacağı düşünülen iki tablo (Cevat Erkul-Beylerbeyi İskeleyi ve Claude Monet-Bahçedeki Kadın) seçilmiştir. Planlama aşamasında, öğrencilerin kiralayacakları bir evin salonunu dekore etmeleri senaryosu üzerinden uygun bir bağlam oluşturulmuştur. Uygulama aşamasında öğretmen, oluşturulan senaryo kapsamında öğrencilere; “Yeni bir eve taşınıyorsunuz. Salonda bir duvarınız boş. Bu duvara tablo alıyorsunuz. Şimdi beraber evimize tablo seçelim.” yönergesini vermiştir. Ardından öğrencilere şu sorular yöneltilerek cevaplarını kâğıda yazmaları istenmiştir:

“Tablolarda neler görüyorsunuz? Tablolarda hangi renkler kullanılıyor? Siz en çok hangi rengi seviyorsunuz? Tablo sana neler hissettiriyor? Sen hangi tabloyu alıyorsun? Neden?”. Sürecin sonunda öğrenciler, oluşturdukları yanıtları sınıf arkadaşlarıyla paylaşmıştır.

Müzik etkinliğinde, ders kitabındaki “Yakın çevresini fiziksel ve basit kişisel özellikleriyle tanıtır”, “Kişisel görüş bildiren ifadeleri belirler”, “Temel betimleyici ifadeleri tanıtır” ve “Metinlerdeki temel duygu ifadelerini belirler” kazanımları ile Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’ndaki A1.Y.2, A.1.Y.22 ve A.1.Y.21 kodlu kazanımlara yer verilmiştir. Ders kitabındaki "arkadaşını tanıtırma" etkinliği yerine; Marconi Union’a ait “Weightless” parçası kullanılarak öğrencilerin betimleme yapmasını sağlayan, yaratıcılıklarını ve estetik duygularını geliştiren sanat içerikli bir etkinlik tasarlanmıştır. Birden fazla duyunun eğitim ortamında kullanılmasını destekleyerek çeşitliliği artırmayı hedefleyen bu etkinlik, öğrencilerin önceki öğrenmelerini harekete geçirecek şekilde yapılandırılmıştır. Süreç; öğrencilerin geçmiş ünitelerde öğrendikleri fiziksel özellikler, renkler, hobiler, duygular ve meslekler ile ilgili kelimeleri kullanabilecekleri, müzik eşliğinde zihinlerinde canlandırdıkları imgeleri yazılı metne dönüştürebilecekleri bir yapıda hazırlanmıştır. Ayrıca tasarımda, öğrencilerin ilgili dil bilgisi yapılarını kullanmalarına olanak tanıyan sorulara yer verilmiştir. Uygulama sürecinde öğretmen, odaklanmayı sağlamak amacıyla öğrencileri bir süre müzikle baş başa bırakmıştır. Ardından öğrencilere “Şimdi gözlerimizi kapatıyoruz. Şu anda rahat bir yerdesiniz.” yönergesini verdikten sonra şu soruları yöneltmiştir: “Etrafınızda neler var? Nasıl hissediyorsun? Bir kişi sana yaklaşıyor, o kim? O kadın mı, erkek mi? O genç mi, yaşlı mı? O uzun boylu mu, kısa boylu mu? Onun saçları hangi renk? Onun saçları uzun mu, kısa mı? Onun saçları düz mü, dalgalı mı, kıvrıkcık mı? Onun gözleri hangi renk? O kaç yaşında? Onun mesleği ne? Onun hobileri neler? Beraber ne yapmayı seviyorsunuz?”. Tüm sorular yöneltildikten sonra öğrencilerden gözlerini açmaları istenmiş ve öğretmen tarafından “Şimdi cevaplarımızı kâğıda yazıyoruz.” komutu verilmiştir. Süreç, öğrencilerin verdikleri cevapları sınıfla paylaşmasıyla son bulmuştur.

Resim çizme etkinliğinde; ders kitabındaki “Kişisel deneyimlerini anlatan kısa metinler yazar” ve “Geçmiş olaylara ilişkin basit metinler yazar” kazanımları ile Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’ndaki A1.Y.18 ve A1.Y.41 kodlu kazanımlara yer verilmiştir. Ders kitabındaki etkinlik yerine; metin tamamlama çalışması ile bütünleştirilmiş, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri bir resim çizme etkinliği tasarlanmıştır. Bu tasarımda öğrencilerin; kariyer, mezuniyet, tebrik ve tören gibi temalara ilişkin kelime ve kavramları öğrenmeleri, oluşturdukları metinlerde geçen şekil, renk ve sembollerini resim kâğıdına aktararak el becerilerini sürece dâhil etmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca etkinlik öncesinde öğrencilere ilgili kavramların tanıtılması ve bu kavramlar üzerinden yazılı/görsel çalışmalar yapılması planlanmıştır. Uygulama aşamasında öğrenciler yuvarlak bir oturma düzeni oluşturmuş ve çemberin ortasına etkinlik için gerekli araç-gereçler yerleştirilmiştir. Öğretmen, “Geçen yaz Mehmet İstanbul’a gitti. Orada...” giriş cümlesini vererek öğrencilerin sırayla hikâyeyi devam ettirmelerini istemiştir. Süreçte metne katkı sağlayan her öğrenci, tuval üzerine bir renk ya da şekil bırakmış; her öğrencinin metne en az bir cümle eklemesi sağlanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilere iki defa “pas” deme hakkı tanınmış, bu hakkı kullanan öğrenciler

ilgili turda çizim yapmamıştır. Metin tamamlanana kadar devam eden döngünün sonunda, öğrencilerin ekledikleri cümleler öğretmen tarafından birleştirilerek sınıfa okunmuştur.

El sanatları kapsamında tasarlanan origami etkinliğinde; ders kitabındaki “Kutlama, tebrik, temenni, davet mesajları/metinleri yazar” ve “Yazılarında nezaket ifadelerini kullanır” kazanımları ile Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’ndaki A1.Y.14, A1.Y.45 ve A.1.Y.32 kodlu kazanımlara yer verilmiştir. Basit bir kâğıdı sanatsal bir forma dönüştürürken aynı zamanda dikkat, sabır, ince motor beceriler ve üç boyutlu düşünme yetisini de geliştiren origami; bu etkinlikte öğrencilerin el becerilerini sürece dâhil etmek amacıyla bir araç olarak kullanılmıştır. Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma tekniğine başvuru bu çalışmayı ders kitabındaki standart “Tebrik Mesajı Oluşturma” etkinliğinden ayıran temel fark; öğrencilerin hazır formlar yerine kendi üretimleri olan el yapımı zarfları kullanmaları ve kutlama ruhuna uygun bir şarkıyı önce dinleyip ardından bu şarkıda yer alan kelimeleri hazırlayacakları metinlerde kullanmalarının sağlanmasıdır. Uygulama sürecinde, ders kitabındaki etkinlik yerine Şenay’ın “Sev Kardeşim” adlı parçası kullanılmıştır. Öğrenciler, bu şarkıdan seçtikleri beş kelimeyle doğum günü, düğün, mezuniyet veya Anneler Günü temalı bir tebrik mesajı hazırlamıştır. Sürecin sonunda hazırlanan mesajlar, öğrenciler tarafından origami tekniğiyle yapılmış zarflara yerleştirilmiştir.

Masal etkinliğinde ders kitabındaki “Plan, tasarı, hayal bildiren ifadeler yazar” kazanımına ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’ndaki A1.Y.43 kodlu kazanıma yer verilmiştir. Bir metinden hareketle yazma tekniğine başvuru bu etkinlikte, öğrencilerin geleceğe ilişkin düş ve tasarılarını yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmıştır. Uygulama aşamasında öğretmen, Alaaddin’in Sihirli Lambası masalına ilişkin bir görsel paylaşmış ve masalı anlatmıştır. Bu doğrultuda masal ile yapılacak etkinlik arasında ilişki kurmuştur. Daha sonra öğrencilere, tıpkı masalda olduğu gibi üç dilek hakları bulunduğu belirtilerek; dilek, talep, tasarı ve hayallerini kâğıtta yer alan uygun kısma yazmaları istenmiştir. Süreçte, her öğrencinin konuyla ilgili en az üç cümle oluşturması beklenmiştir.

Uygulama, altı haftalık bir takvime yayılmış ve her biri 50 dakikalık oturumlar hâlinde gerçekleştirilmiştir. Ders girişlerinde, görsel ve işitsel materyallerle öğrencilerin güdülenmesi sağlanmış ve ön bilgileri harekete geçiren sorular yöneltilmiştir. Ardından Uluslararası Öğrenciler için Türk Dili II kitabındaki ilgili beceri etkinlikleri tamamlanarak ünitenin bağlamına uygun sanat içerikli yazma çalışmalarına geçiş yapılmıştır. Öğrencilerin merak duygusunu harekete geçirecek şekilde tanıtılan etkinliklerde, yönergelere uygun metinler üretmeleri sağlanmış; üretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerde öğretmen desteği sunulmuştur. Oluşturulan metinler sınıf ortamında paylaşılmış, etkinlikler için öngörülen süreler riayet edilmiş ve her uygulamanın sonunda dijital anketler aracılığıyla öğrenci görüşleri toplanmıştır. Öğrenci ürünleri ise her etkinliğin sonunda sistematik olarak toplanarak arşivlenmiştir.

Sanatsal etkinliklerin araştırmacı ve uygulayıcı öğretmen olmak üzere iki kişi tarafından uygulanmıştır. Araştırmacının uygulama sürecinde hem araştırmacı hem de öğretmen rolünü üstlenmesinden kaynaklanabilecek olası dezavantajları en aza indirmek amacıyla sürece ikinci bir öğretmen dâhil edilmiştir. Çalışmada görev alan bu uygulayıcı

öğretmen; Türkçe öğretmenliği lisans ve yüksek lisans derecesine sahip olup, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında altı yıllık meslekî deneyimi bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak doküman ve anket formu kullanılmıştır. Öğrencilerin etkinlik sürecinde ortaya koydukları yazılı ve görsel çalışmalar, doküman analizi kapsamında değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşleri, anket formu aracılığıyla toplanmıştır.

Dokümanlar

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırmada, öğrencilerin sanatsal etkinlikler kapsamında ortaya koydukları yazılı ve görsel ürünler temel dokümanlar olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin hazırladığı betimleme, öykü, kutlama ve ilan türündeki metinler; dil düzeyine uygunluk, dil bilgisi yapıları, yönergelere uygunluk, anlamsal bütünlük ve tutarlılık açısından incelenmiştir. Yazılı metinlerin yanı sıra görsel ürünlerin de dâhil edildiği bu dokümanlar, uzman görüşü desteğiyle değerlendirilmiştir.

Anket Formu

Anket, bireylerin sorulara verdikleri yanıtlar aracılığıyla sistematik veri toplanmasını sağlayan bir araçtır (Check & Schutt, 2012). Anketler; belirli bir grubun özellikleri, inançları, tutumları, görüşleri veya davranış kalıpları hakkında kapsamlı ve temsili bilgiler sunar (Li ve diğerleri, 2018). Özellikle anketlerin temel yapı taşlarından olan Likert tipi maddeler, tutum ve algıların yapılandırılmış bir biçimde ölçülmesine olanak tanır (Koo & Yang, 2025). Hazırlık sürecinde uzman görüşüne başvurulmuş ve farklı sanatsal etkinlik türlerine (kolaj, tablo, müzik, resim, origami, masal) yönelik hazırlanan formda; 5’li Likert tipi kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Bu soruların duyuşsal boyutu (yazmaya karşı ilgi/istek, rahatlatma), beceri boyutu (yazmayı kolaylaştırma, fikir üretimi) ve sosyal boyutu (grup çalışması) bulunmaktadır. Açık uçlu sorular ise sürece dair olumlu ve olumsuz öznel değerlendirmeleri belirlemeye yöneliktir.

Kapalı ve açık uçlu sorular sayesinde hem nicel hem de nitel verilerin eş zamanlı toplanması sağlanmıştır. Nitekim Hansen ve Swiderska’nın (2024) araştırması, açık uçlu soruların anketlerde yüksek düzeyde fayda sağladığını göstermektedir. Anket bilgilerini toplamanın yüz yüze görüşme, telefon, posta ve e-posta anketleri gibi çeşitli yöntemleri vardır (Li ve diğerleri, 2018). Bu araştırmada veriler Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha açık, samimi ve detaylı şekilde ifade etmesi için açık uçlu anket sorularının Türkçe veya İngilizce yanıtlanmasına izin verilmiştir. Her uygulama haftasının sonunda ilgili etkinliğe yönelik anket uygulanmış ve öğrenci görüşleri sistematik biçimde kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler, betimsel istatistik analizine ve içerik analizine tabi tutulmuştur. “Betimsel istatistik, sayısal verilerin toplanması, betimlenmesi

ve sunulmasını sağlayan yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Çok sayıdaki gözlemleri özetlemek, organize etmek ve azaltmak için kullanılan bir tanımlayıcı istatistik yöntemidir” (Tebizcık ve diğerleri, 2022). “İçerik analizi ise belirli kurallara dayalı kodlamalarla oluşturulan sistematik ve yinelenebilir bir tekniktir. İçerik analizinin; amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamaları bulunmaktadır” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015).

Verilerin analizi sürecinde, kapalı uçlu anket sorularına verilen yanıtların yüzdeleri hesaplanarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Bazı anket maddelerinde, yapılan yuvarlama işlemleri nedeniyle yüzdelerin toplamı %99 veya %101 olarak hesaplanmıştır. Betimsel istatistikler doğrultusunda, sanatsal etkinliklerin yazma becerisi üzerindeki etkisine ilişkin genel öğrenci görüşleri ortaya konulmuştur. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ise etkinliklerin olumlu ve olumsuz yönlerini yansıtacak temalar çerçevesinde analiz edilmiş ve bu analizler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doküman analizi, öğrencilerin bireysel ve grup çalışmaları sonucunda ürettikleri yazılı metinler ve görsel ürünler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yazılı metinler; dil düzeyine ve yönergelerle uygunluk, dil bilgisi yapıları, anlamsal bütünlük ve tutarlılık açısından incelenmiştir. Görsel ürünlerin değerlendirilmesinde ise estetik kaygı güdülmemiştir. Resim çizme ve kolaj etkinliklerinde ortaya konan ürünler, sanatsal/teknik bir yetkinlikten ziyade bireyin kendini ifade etme aracı olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, öğrenci ürünlerinden örneklerle somutlaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yürütülen bu araştırmada Topu ve diğerleri (2013) tarafından derlenen geçerlik ve güvenirlik önlemlerine riayet edilmiştir: (1) Kullanılan yöntemin seçim gerekçesinin açıklanması; (2) Örneklem seçim şeklinin belirtilmesi; (3) Örneklem özelliklerinin açıklanması; (4) Veri toplama aracı ve sürecinin açıklanması; (5) Veri analiz sürecinin açıklanması; (6) Katılımcı gönüllülüğünün alınması; (7) Sınırlıkların betimlenmesi; (8) Çalışmanın uygulama sürecinin betimlenmesi; (9) Uzman görüşünün alınması; (10) Çeşitleme yapılması. Riâyet edilen geçerlik ve güvenirlik önlemleri araştırmanın ilgili bölümlerinde açıklanmıştır.

Yayın Etiği

Bu çalışma, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın etik kurul onayları, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (24.02.2024 tarih ve 20240202716 sayı) ve Haliç Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (15.05.2024 tarih ve 04 sayı) alınmıştır.

Bulgular

Kolaj Etkinliği

Kolaj etkinliği kapsamında hazırlanan öğrenci ürün örnekleri Çizim 1’de yer almaktadır.

Çizim 1. Öğrencilerin Hazırladığı Kolajlar



Öğrenci ürünleri incelendiğinde, görsel tasarım açısından dikkat çekici ve özgün çalışmalar ortaya konduğu görülmüştür. Öğrenciler, seçtikleri kurslara uygun görselleri renk uyumuna dikkat ederek bir araya getirmiş, afişlerinde estetik bütünlük oluşturmaya çalışmıştır. Bazı gruplar, afişlerine işlevsellik ve hareketlilik kazandırmak amacıyla açılır-kapanır, çekilebilir ya da çıkarılabilir bölümler ekleyerek tasarımlarını zenginleştirmiştir. Bu yaratıcı dokunuşlar, aynı kurs teması etrafında farklı ve özgün tasarımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ayrıca bazı öğrenciler, afişlerine karekod çizimleri ekleyerek günlük hayatta karşılaşılan afiş örnekleriyle bağlantı kurmuş, dijital çağın görsel iletişim unsurlarını çalışmalarına yansıtmışlardır. Öğrencilerin hazırladıkları afişlerde, üniteye öğrenilen yeni kelime ve kavramları bilinçli şekilde kullanmaları, etkinliğin dilsel hedeflerle de uyumlu olduğunu göstermektedir.

“Mezun olduktan sonra hemen sonra Yüksek MAAŞLA istihdam garantisi veriyoruz.” (Bilgisayar kursu)

Öğrenci afişleri incelendiğinde kimi afişlerde İngilizce kelime ve cümlelere yer verildiği görülmektedir.

“To Be or Not To Be” (Tiyatro kursu)

“wit us you feel like a king” (Satranç kursu)

Öğrencilerin dekoratif olarak sunulan eski kitap sayfalarından içeriğe yönelik kelimeleri kesip cümle oluşturdukları gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin verilen materyallerle tasarladıkları afiş arasında oluşturduğu bağı göstermektedir. Müzik kursu afişinde yer alan örnek aşağıda yer almaktadır.

“Dinlendikten sonra daha iyi/ hareket edebilecekti.” (Müzik kursu)

Afişte, kursun içeriğini yansıtan slogan ifadelerine de yer verilmiştir. Dilin alıcısı harekete geçirme işlevine ilişkin yapılar afişte yer almaktadır. Kullanılan dil samimi ve içtendir. Bazı ifadeler, geleneksel tanıtım kalıplarından sıyrılarak bireyi doğrudan hedef alan, gündelik ama samimi bir dille oluşturulmuş yaratıcı söylemleriyle öne çıkmıştır.

“Yüzme sadece bir spor değildir. Koşmanın, nefes almanın hayatın kaosundan huzur bulmanın yolu.” (Doğa sporları kursu)

“Kayıtlarımız başlıyor! Hadi katıl” (Dans kursu)

Öğrenciler, hazırladıkları afişlerde kursları tanıtmak amacıyla yaratıcı ve özgün başlıklar kullanmışlardır. “Yemek” ve “renkli” ya da “nota” ve “sihirli” kelimeleri günlük dilde yan yana gelmez. Ancak burada özgün bir bağlamda buluşmaktadır. Ayrıca bu başlıklarda alışılmışın dışında bir söylem biçimi kullanılmış, anlam açısından zengin ve çağrışım gücü yüksek ifadelerine yer verilmiştir.

“Renkli Yemekler” (Aşçılık kursu)

“Sihirli Nota” (Müzik kursu)

Öğrenciler; afiş, bilet, broşür, duyuru ve ilan gibi metinlerde yer alan bilgileri ayırt edebilmekte ve gerekli olanları seçebilmektedir. Öğrenci ürünleri incelendiğinde afişlerin; kariyer ve teknik beceri, hobi ve sanat, mesleki gelişim ve beceri kazanımı etrafında şekillendiği görülmektedir. Gruplar, kurs afişlerinde tanıtıcı ve bilgilendirici bir üslup kullanarak hedef kitleye gerekli bilgileri aktarmayı amaçlamışlardır. Afişlerde; kursun adı, kursun başlangıç tarihi, kursun bitiş tarihi, kursun saatleri, kursun ücretleri, adres, telefon ve internet adresi gibi bilgilere yer vermişlerdir.

“Ebru Kursu

Kurs ücreti: 5.650 tl (KDV dahil)

Kurs süresi: 20 hafta -125 saat

Kurs başlangıç:01-Nisan 2024

Kurs Bitiş: 01- Ağustos 2024

Her hafta sonu 09:00-12:00

Yüz-yüze

Haliç öğrencileri için %20 indirim var!!!

Kayıt için Ebru.halic.edu.tr adresini ziyaret ediniz. Dersler Haliç Üniversitesi’nin alanında uzman öğretmen elemanları tarafından tamamen yüz yüze verilmektedir.” (Grup B)

Çalışmaya katılan öğrencilerden bazıları açık adres niteliğinde yer bildirimi yapmıştır. Öğrenciler konumlarını ayrıntılı, yapılandırılmış bir biçimde ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerinin yanı sıra çevresel farkındalık düzeylerini de ortaya koymuştur.

“İstanbul, Eyüp alibeykoyemniyettepe mahallesi Doğan sokak no14-16 kat:4 daire:8” (K21)

Kolaj etkinliğine yönelik anket sonuçları Çizelge 2’de yer almaktadır.

Çizelge 2. Kolaj Etkinliği Anket Sonuçları

Anket Soruları	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Afiş etkinliğine katılmak beni mutlu etti.	%37	%44	%7	%4	%7
Grup çalışmasında kendimi rahat hissettim.	%33	%57	0	%4	%7
Afiş oluşturma etkinliğini sevdim.	%40	%33	%15	%4	%7
Bu tarz etkinliklerin devam etmesini istiyorum.	%48	%33	%7	%4	%7

Çizelge 2’deki anket sonuçlarına göre katılımcıların büyük bir kısmı bu çalışmanın bir parçası olmaktan mutluluk duymuştur. Grup çalışmalarında öğrenciler, kendini rahat hissederek motive bir şekilde etkinlik yönergelerini yerine getirmişlerdir. Sanatsal etkinliklerin derste yazma becerilerine etkin şekilde dâhil edilmesi öğrencileri güdülemiştir. Bu çalışmaların devamının faydalı olacağı öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Grubun küçük bir kısmı, diğer öğrencilerle aynı fikri paylaşmamaktadır.

Kolaj etkinliğinin öğrencilere hissettirdiği psikolojik rahatlamayı, K9 kodlu öğrenci *“Etkinlikler hoşuma gidiyor ve grupla çalışırken beni mutlu ediyor ve rahatlatıyor”* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen rehberliğinin sağladığı rahatlık ve sürece uyum, K25 kodlu öğrenci tarafından *“Güzel bir etkinlikti sınıfta kendimi rahat hissediyorum ayrıca öğretmen çok havalı ve derslerde bize yardımcı oluyor”* sözleriyle yansıtılmıştır. Etkinliğin iş birliğine dayalı eğlenceli yapısı, K8 kodlu öğrencinin *“Arkadaşlarımla böyle ilginç bir etkinliğe katılmak çok eğlenceliydi”* yorumunda kendini göstermektedir. Tasarlanan etkinliklerin dersin tekdüzeliğini kırarak ilgiyi canlı tuttuğu ise K11 kodlu öğrencinin, *“Bu tür etkinlikleri gerçekten sevdim, sınıfı daha az sıkıcı hale getiriyor”* ifadesiyle ortaya konmuştur.

Tablo Etkinliği

Tablo etkinliğinde kullanılan tablolar Çizim 2’de paylaşılmıştır.

Çizim 2. Bahçedeki Kadın (Claude Monet) ve Beylerbeyi İskelesi (Cevat Erkul)



Tablo etkinliğinde oluşturulan metinler içerik açısından ele alındığında öğrencilerin üniteye yer alan karşılaştırma ifadelerine (en/en çok), zıt anlamlı kelime (siyah-beyaz) kullanımına ve betimlemelere (...bahçedin ortasında güzel ve çiçekli bir ağaç var.) ilişkin yapılarla yer verdiği görülmektedir.

“Birinci tabloda bir kadın bahçedeki dolaşıyor ve bahçedin ortasında güzel ve çiçekli bir ağaç var.” (K18)

“En beğendiğim renkler siyah ve beyazdır.” (K24)

Hazırlanan ilk soru, betimleme becerisinin kullanımına ilişkindir. Öğrenciler, tabloların içeriğini açıkça betimlemiş nesneleri, figürleri ve doğa unsurlarını detaylı olarak ifade etmişlerdir. Birinci tabloda insan figürü (Bahçede beyaz elbiseli bir kız, Kadın var, o kadın beyaz elbise giyiyor, Ağaca bakan bir kadın) ve doğa unsurlarına (Bahçe, ağaçlar, çiçekler) yer verilmiştir. İkinci tabloda ise deniz teması (Deniz, bot, Denize yakın kurulmuş bir şehir) yapılar ve çevre (Ev ve ağaç, Dokan ve evler) bulunmaktadır.

“Birinci tabloda bahçe, kadın, ağaçlar, çiçekler görüyorum. / İkinci tabloda deniz, bot, ev ve ağaç görüyorum.” (K4)

“birinci tabloda kadın var o kadın beyaz elbise giyor. Ağaçlar var ve çiçekler var. İkinci tabloya deniz ve Ağaçlar, bot var dokan ve evler var” (K28)

Claude Monet’ in Bahçedeki Kadın tablosunda yer alan ağaçlar, renkler ve kadın figürü öğrencilerin oluşturdukları cümlelerde yer almıştır. Özellikle sarı, kırmızı, yeşil, beyaz gibi renklerin tasvir esnasında sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Betimlemeler oldukça yalın bir şekilde aktarılmıştır. Kadın ve ağaç figürünün tabloda dikkat çeken bir konumda olması sebebiyle öğrenciler, ilk olarak bu figürlere dikkat etmiş ve cümlelerinde yer vermişlerdir. Bahçe görselini “yeşillikler” şeklinde ifade eden yanıtlar da bulunmaktadır.

“İlk fotoğrafta bahçe ve kadın görüliyorum. İlk fotoğrafta kullanılan renk yeşil, beyaz, kırmızı, mavi, ve pembe.” (K1)

“Bu tablodaki yeşilliklere bayıldım.” (K15)

Cevat Erkul'un "Beylerbeyi İskelesi" adlı tablosu daha hareketli bir yapıya sahiptir. Tabloda sandallar, iskele, evler, deniz ve ağaçlara yer verilmiş; sıcak tonlar ve ara renkler kullanılmıştır. Öğrenciler bu tabloda renklerden çok nesneler ve evler üzerinde dikkatlerini yoğunlaştırmışlardır. Oluşturulan cümlelerde özellikle iskele, sandallar ve evlerin yer aldığı görülmüştür. Bununla birlikte bazı öğrenciler daha detaylı betimlemeler (K27, K33) yapmışlardır. Soruya ilişkin yanıtlar aşağıda yer almaktadır.

"İkinci tabloda, küçük bir köyün yanındaki iskel görüyorum. Bir gemi ve kaç tane küçük kayıklar var, bu tablonun havası parçalı bulutlu. İnsanlar iskelede yürüyorlar veya resturanda oturuyorlar" (K27)

"Beylerbeyi İskelesi tablo için, ağaç, deniz, tekne, gemi, bina, insanlar ve sokak lambası görüyorum." (K33)

İkinci soru, tablolarda kullanılan renklerle ilgilidir. Bu soru ile öğrencilerin hem renk bilgilerini hem de karşılaştırma yapılarını etkin biçimde kullandıklarını görülmektedir. Öğrenciler, önceki ünitelerde öğrendikleri renk adlarını kullanarak tablolarda gördükleri renkleri tanımlamışlardır. Ayrıca öğrencilerin sanat eserlerine dikkatle bakarak renklerin çeşitliliğine dair gözlemler yapabildikleri görülmektedir

"İkinci tabloda, birinciden daha renkli. Genel rengi krem ve sarıdır. Ama başka renklerde de var. Mesela kırmızı, mavi, kahve rengi, yeşil, ve beyaz buluyoruz." (K27)

"Siz en çok hangi rengi seviyorsunuz?" sorusu, öğrenciyi tablo seçimine hazırlarken aynı zamanda ders kitabındaki "-dan/-den daha" ve "en/en çok" ifadelerini kullanmaları için zemin oluşturmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı bu yapıları doğru kullanmışlardır.

"Ben en çok mavi rengi seviyorum." (K30)

"Tablo sana neler hissettiriyor?" sorusu önceki ünitelerde öğrenilen duygular temasının bu bölüm ile birliktelik sağlaması hedeflenerek hazırlanmıştır. Tablolar; öğrencilerde öncelikle rahatlama, huzur ve mutluluk gibi olumlu duygular uyandırmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı özellikle ilk tabloyu huzur, sakinlik ve rahatlama duyguları ile ilişkilendirmiştir. İkinci tablo ise öğrencilere mutluluk ve canlılığı çağrıştırmıştır. Bazı ifadelerde (K22, K26) resimlerin hayal gücünü harekete geçirdiği ve duyuşsal çağrışımlar (Sanki resme bakınca oradaki sesleri duyuyor gibi hissettiriyor, denizin kokusu, macera duygusu) oluşturduğu görülmektedir.

"Biraz üzgün hissettiriyor. Rahatlamak için dolaşıyor gibi. Sanki resme bakınca oradaki sesleri duyuyor gibi hissettiriyor. Deniz dalgaları, denizin kokusu." (K22)

"İlk resimde özgünlük ve sakinlik duygusu verir. Diğerde macera duygusu verir." (K26)

Son soruda öğrencilerden bir seçim yapması ve yaptığı seçimin sebebini açıklaması beklenmektedir. Öğrencilerin önceki sorulara verdikleri yanıtlar ile son soruya verdikleri yanıtlar arasında bir tutarlılık bulunmaktadır. Oluşturulan cümleler, genel olarak anlaşılabilir ve bağlamla ilişkilidir. Bu durum, öğrencilerin sorular arasında bağ kurarak anlamlı ifadeler oluşturabildiklerini göstermektedir.

“Ben birinci tabloyu alıyorum. Çünkü renklerin kombinasyonunu seviyorum. Ayrıca resim bana gizemli ve ilginç görünüyor, bu yüzden ona tekrar tekrar bakmak istiyorum.” (K8)

“Ben birinci tabloyu alıyorum, çünkü resime daha çok beyendim. küçükken “suç ve ceza” Dostoevski’nin kitabını okumuştum, orada sarı renk hep kötü senaryoları betimlemek için kullanılıyor oradan ben sarı renki hiç sevmiyorum.” (K16)

“Ben Tablo 2 alıyorum, çünkü nehir var ve daha huzurlu olduğunu hissediyorum.” (K40)

Öğrenciler, etkinlik süresince hem tabloları inceleme fırsatı bulup hem de verilen bağlama uygun hareket ederek kendi beğenilerini oluşturdukları metne dâhil etmişlerdir. Böylece etkinlik ile öğrenci arasında bir bağ kurulmuştur. Deneyimlerini tablolar ile ilişkilendiren öğrenciler, zihinlerinde yarattığı ev dekorasyonuna uygun aynı zamanda kişisel beğenilerini de yansıtacak seçimler gerçekleştirmektedirler. Öğrencilerin bir bölümü tablo seçiminde yarattığı duyguları göz önünde bulundururken, diğerleri salonun diğer eşyalarıyla uyumuna göre tercih yaptıklarını ifade etmiştir.

Tablo etkinliğine yönelik anket sonuçları Çizelge 3’te yer almaktadır.

Çizelge 3. Tablo Etkinliği Anket Sonuçları

Anket Soruları	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Yazı çalışmasında resim kullanımı hoşuma gitti.	25%	38%	31%	0	6%
Etkinliğin soru-cevap olması yazmamı kolaylaştırdı.	25%	44%	13%	12%	6%
Derste sanatsal materyallerin kullanılmasını sevdim.	13%	63%	19%	0	6%
Görsel içerikli etkinlikler yazma çalışmalarında beni rahat hissettiriyor.	19%	63%	18%	0	0

Çizelge 3’teki anket sonuçlarına göre etkinlik, öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Yazı çalışmasında resim kullanılması, öğrencilerin genel olarak hoşuna gitmiştir. Ayrıca etkinlikteki yönergelerin soru-cevap formatında sunulması, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini rahat bir şekilde ortaya koymalarını sağlamıştır. Ancak gruptaki küçük bir kesimin bu görüşe katılmadığı tespit edilmiştir. Son olarak tablo etkinliğinin yazma sürecinde öğrencileri rahat hissettirdiği görülmüştür.

Tablo etkinliğinde sanatsal materyallere yer verilmesinin olumlu tutum oluşturduğu ve etkinliğin öğrenme hedeflerini karşıladığı; K27 kodlu öğrencinin “Öğrenmek için iyi bir aktiviteydi” ve K37 kodlu öğrencinin “Öğrenmek için güzel bir etkinlikti” sözlerinden anlaşılmaktadır. Yazma sürecinde yaşanan dil bilgisel kaygı, K1 kodlu öğrencinin “Yazımın doğru olup olmadığından emin olmadığım için biraz gergindim. Ama etkinlik güzeldi” sözleriyle yansırken; sanatsal bir uyaran karşısında yaşanan duygusal ifade gücü K8 kodlu öğrenci tarafından “Güzeldi ama resim hakkında ne hissettiğini açıklamak biraz zordu” şeklinde dile getirilmiştir. Bu zorluklara rağmen etkinliğin bakış

açısını zenginleştiren yönünü K24 kodlu öğrenci “*Olumsuz bir yanı yoktu daha çok bakış açısını olumlu etkileyen bir yanı vardı*” sözleriyle ortaya koymuştur.

Müzik Etkinliği

Müzik etkinliğinde öğrencilerin yazdıkları cümlelerde; ders kitabının ünitesinde yer alan duyguların, fiziksel özelliklerin, hobilerin ve dil bilgisi alanına ilişkin “-I seviyorum / -I sevmiyorum”, “-Dan hoşlanıyorum/-Dan hoşlanmıyorum” gibi unsurların yer aldığı görülmektedir. Öğrenci ürünlerinde konuyla ilgili dil bilgisel yapıların doğru kullanıldığı görülmektedir. Öğrenciler, oluşturdukları cümlelerde sıfatlara yer vermiştir. Zihinlerinde oluşturdukları tasarımları kâğıda dökerek betimleme çalışmaları yapmaları, bölümde yer alan kazanımların edinilmesini sağlamıştır.

“Beraber diziler izlemeyi seviyoruz.” (K31)

“Adam kısa boylu” (K29)

Öğrencilerin “Etrafınızda neler var?” sorusuna verdikleri cevapların genellikle deniz, orman, yol, dağ, şelale gibi açık alanlar (K31, K33) ile ev ve sınıf (K25, K27) gibi kapalı alanlardan oluştuğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin ortak bir mekân bilgisine sahip olduğu söylenebilir. Öğrenciler, müziğin etkisi ile sakin ortamları tercih etmişlerdir. İfade edilen mekânlar, önceki ünitelerde yer alan bilgileri içermektedir. Kimi öğrenciler çok daha detaylı imgeler ile cümle oluşturmuş kimi öğrenciler ise kısa ifadeler kullanmayı tercih etmişlerdir.

“doğadayım, büyük bir ağacın altındayım, küçük hayvanlar var kuşlar gibi. Çok sakin biyer” (K31)

“Deniz, şelale, ve dağlar etrafınızda.” (K33)

“gözlerime açıyoruz ve evimize görüyorum. 2 oda bibr ev etrafındam, bir kaçtane heykel ve fener vat. Kanapede oturuyorum ve televizyon izliyorum.” (K27)

“Ben şimdi sinifdayım, insanlar var.” (K.25)

Öğrencilerin büyük bir kısmı “Nasıl hissediyorsun?” sorusuna, mutluluk ve huzur duygularını içeren kelime ve ifadelerle cevap vermişlerdir. Öğrenciler, yazma etkinliğinde kendilerini çoğunlukla pozitif duygular (mutlu, huzurlu, sakin, rahat, heyecanlı) ile tanımlamışlardır. Bu durum, müzik eşliğinde gerçekleştirilen yazma etkinliğinin duygusal bir rahatlama sağladığını ve öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Ayrıca K27 gibi bazı öğrencilerin benzetme tekniğinden özgün ve yaratıcı bir şekilde faydalandığı da görülmüştür.

“Uzgun değilim. Ama mutlu de değilim. Okyanusa dalmış gibi hissetmek gibi. Huzurlu bir hiss. Sakın ve sessiz.” (K27)

“Bir kişi sana yaklaşıyor, o kim?” sorusuna öğrenciler genellikle arkadaşları ve aile üyelerinden birini seçerek soruyu yanıtlamışlardır. Bu ifadeler öğrencilerin yazma etkinliği kapsamında yakın çevrelerindeki kişilerle (aile üyeleri ve arkadaşlar) ilgili seçimler yapabildiğini göstermektedir.

“Benim babam” (K1)

“En yakın arkadaşım Kawlia.” (K11)

4-11. sorular (toplam sekiz soru), kişilerin fiziksel özellikleriyle ilgilidir. Öğrenciler fiziksel özellikleri tanımlarken saç rengi, saç uzunluğu ve yapısı, göz rengi, boy ve yaş gibi temel öğeleri kullanmışlardır. Betimlemelerinde “kule gibi uzun” ya da “balı gibi ela” gibi benzetmelerle anlatımlarını yaratıcı ifadelerle yer verenler olmuştur. Bazı öğrenciler duygularını da katmış, cümlelerini kişisel ifadelerle (kıskanmak, iyi biri olarak görmek) desteklemiştir. Cinsiyet ve yaş gibi sosyal kimlik öğeleri de betimlemelere dâhil edilmiştir.

“o Genç bir erkek onun boyu benden daha uzun ve uzun, kahverengi saçları var. Onun saçlar, kağıt gibi düz, ve kule gibi uzundur. (tamam! o kadar değil! ama benimden daha uzun). O balı gibi ela rengi gözleri sahiptir. Ben onun gözleri çok kıskanıyorum. Çünkü gözlerine çok seviyorum.” (K27)

“Onun mesleği ne?” sorusu ile öğrenciler, meslek gruplarına ilişkin sözcükleri kullanma imkânı elde etmişlerdir. Öğrencilerin ifade ettiği meslekler çeşitlilik göstermektedir: Akademik ve teknik meslekler (elektrik mühendisi, mimar, sanat eğitimi alan öğrenci), ticari/serbest meslekler (tüccar, e-ticaret yapan, satış elemanı), ev temelli roller (ev hanımı). Buna göre öğrencilerin genel olarak meslek tanıtımı yapabilmekte, temel cümle yapıları üzerinden özne-meslek ilişkisini ifade edebilmektedirler. Öğrencilerin çoğu “O bir...” ya da “O...” yapısıyla basit özne-yüklem cümleleri kurmuştur. Kimi öğrenciler yaratıcı ifadelerle yer vererek soruyu cevaplamışlardır.

“sanat eğitimi alan üniversite öğrencisi” (K32)

“Onun hobileri neler?” sorusuna öğrenciler, hobileri ve ilgi alanlarını dile getiren farklı cevaplar sunmuşlardır. Cümlelerde yer alan hobiler arasında futbol oynamak, alışveriş yapmak, kitap okumak, müzik dinlemek, yemek yapmak, spor yapmak, doğa yürüyüşü, balık tutmak ve bulmaca çözmek gibi hem bireysel hem de sosyal etkinlikler yer almaktadır. Bu soruda, öğrencilerin ünitede geçen “-I seviyor” yapısını doğru kullanarak cümleler kurmuş ve hobi alanlarına ilişkin ifadeleri yazılı olarak aktarmışlardır.

“Onun hobileri futbol oynamak ve film izlemek” (K35)

“doğa yürüyüşü ve yemek yapmayı sever.” (K24)

“Beraber ne yapmayı seviyorsunuz?” sorusuna yönelik oluşturulan cümlelerde film izleme, yemek hazırlama, sohbet etme, maç izleme, futbol oynama, piknik yapma ve oyun oynama gibi çeşitli sosyal etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Öğrenciler etkinlikleri sıralı ve anlamlı bir şekilde ifade edebilmiştir.

“Beraber vakit geçirmeyi seviyoruz, mesela, yemek hazırlamak, film izlemek, oyun oynamak.” (K19)

Etkinlikte bazı öğrenciler, cevaplarını daha uzun tutarak nitelikli betimlemeler oluşturmuşlardır. Sorulara uzun yanıtlar veren öğrencilerin önceki etkinliklerde de aktif bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Aktif kelime dağarcığını geliştirmiş olan öğrencilerin uzun cümleler kurduğunda daha az hata yaptığı görülmüştür. Genel olarak öğrenciler soruyu doğru anlamış ve yöneltilen sorulara uygun cevaplar vererek etkinlik sürecini tamamlamışlardır.

Müzik etkinliğine yönelik anket sonuçları Çizelge 4’te yer almaktadır.

Çizelge 4. Müzik Etkinliği Anket Sonuçları

Anket Soruları	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Etkinlikte kullanılan şarkı (Marconi UNION- Weightless) beni rahatlattı.	%27	%50	%12	%3	%9
Etkinlikte kullanılan yönergeler daha kolay betimleme yapmamı sağladı.	%27	%53	%18	0	%3
Yazacaklarımı önceden düşünmek yazma sürecimi kolaylaştırdı.	%23	%60	%12	%3	%3

Çizelge 4'teki anket sonuçlarına göre öğrencilerin büyük bir kısmı yapılan etkinliğe dair olumlu görüşler sunmuştur. Etkinlik esnasında kullanılan şarkının rahatlatıcı bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler; yazma çalışması öncesinde, yapacaklarına dair düşünme süresine sahip olmanın yazma esnasında süreci kolaylaştırdığını düşünmektedirler. Öğretmenin etkinlik esnasında vermiş olduğu yönergelerle öğrenciler, kolay bir şekilde betimleme yapabildiklerini ve yazı çalışmalarında yönergelerin kolaylaştırıcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı, yapılan etkinliğe ilişkin olumsuz görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin müzik etkinliğine yönelik yüksek memnuniyet düzeyleri; “*Gerçekten beğendim*” (K5), “*Çok keyif aldık, harikaydı*” (K17) ve “*Çok hoşuma gitti*” (K28) gibi ifadelerle dile getirilmiştir. Etkinliğin meditasyon etkisi yarattığını, K19 kodlu öğrenci “*Çok beğendim, güzel bir meditasyon yapmış olduk*” sözleriyle ifade etmiştir. Bu huzurlu atmosferin öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerine ve hayal kurmalarına olanak tanıdığını; K15 kodlu öğrenci “*Etkinlik çok ilgi çekiciydi. Kendimi rahat hissetmemi sağladı ve yazdıklarımı hayal ettim*” sözleriyle, K19 kodlu öğrenci ise “*Bu etkinliği beğendim, kendimi daha iyi ve huzurlu hissediyorum*” ifadesiyle ortaya koymuştur. Sınıf ortamına farklı uyarıların dâhil edilmesinin yazma çalışmaları için faydalı bulunduğunu K13 kodlu öğrenci “*Çok güzel ve faydalı bir aktivite*” sözleriyle dile getirirken; K3 kodlu öğrenci, “*Etkinlik duygularımı kelimelere dökmeyi kolaylaştırdı*” yorumuyla etkinliğin yazmaya hazırlık aşamasındaki kolaylaştırıcı rolünü vurgulamıştır.

Resim Etkinliği

Resim etkinliği kapsamında hazırlanan öğrenci ürün örnekleri Çizim 3'te paylaşılmıştır.

Çizim 3. Öğrencilerin Çizdiği Resimler



Resim çizme etkinliğine yönelik öğrenci ürünleri incelendiğinde, tüm grupların aynı giriş cümleleriyle başladığı ancak her grubun özgün ve farklı bir olay örgüsü geliştirdiği görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin yaratıcılıklarını etkili bir şekilde kullanabildiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca çizilen görsellerin oluşturulan metinlerle uyumlu olduğu ve her bir görselin kendi içinde anlamlı ve tutarlı bir bütün oluşturduğu görülmektedir. Kullanılan renklerin canlılığı ise öğrencilerin sanatsal ifade gücünü yansıtmaktadır. Her öğrenci cümle ekleme sürecinde aynı performansı göstermemiştir. Kimi öğrenciler metne uzun cümleler eklerken kimi öğrenciler daha kısa cümleler eklemişlerdir. Genel olarak hazırlanan metinlerde ana karakterin arkadaşları ile görüşmesi, Türk lezzetlerinden tatması, Türkiye'deki şehirlere seyahat etmesi durumu söz konusudur.

“... Çiğköfte yedi. Kediler tanıştı. Sonra, Beşiktaş'ta gitti bide İzmir bombası denedi. Atasofya'yı ziyaret etti. Müzeye gitti... Gezerken simit yedi. ...” (Grup C)

“... Sonra arkadaşlarıyla vapurla adalara gitti ve orayı bisikletle gizdiler...” (Grup D)

Mehmet karakterinin âşık olması, evlenmesi ve boşanması gibi olay örgüleri metinde zaman atlama işlevini görecektir şekilde kullanılmıştır.

“Mehmet Denizle evlenmek istedi. Sonra Mehmet'in ve Deniz'in düğünü başladı. Üç saat sonra düğün bitti. Ve kendi eve döndüler ve sonra boşandılar.” (Grup H)

Bir metinde bulunması gereken giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasındaki bağlantılar ve bölümlerde yer alması gereken nitelikler, metinlere tam anlamıyla yansıtılamamıştır. Bölümler arasındaki geçiş, hızlı bir şekilde zamanda ilerlemeler aracılığıyla sağlanmaktadır. Sonuç bölümleri birkaç cümle ile sınırlıdır. A grubunun oluşturduğu metinde Türk sanatçılarından Tarkan'a yer verilmiştir. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenirken hedef dilin kültürüne ilişkin bilgi ve birikim elde ettiğini gösteren bir örnektir. Aşağıda oluşturulan metinlerden birine yer verilmiştir.

“Geçen yaz Mehmet İstanbul’a gitti. Orada denize girdi.ve dans etti. Arkadaşlarını gördü. Ve sohbet ettiler sonra Kahfe gettiler, konuştular. Sonra Arkadaşları yemek yediler. Ve konser’ya gittiler. Orada şarkı söylediler ve süt içtiler. Tarkan ile tanıştılar. Ve onunla bir plan yaptı. Ama Mehmet bir Kizdan hoşlandı ve yanına gidip onunla çıkmak istediğini söylemek istedi ama utandı o yüzden tarkan’da yardım istedi ve tarkan kabul etti ve güzel bir plan karar verdi. Mehmet biraz korktu ve çekiniyor tarkan bunu fark etti ve Mehmet sahneye çağırdı şarkı söylemek için belkide. Cesur olun ve herkes itiraf ediyor Hadi bakalım. Mehmet heyecanlı ‘ben seni çok hoşlanıyorum buşra ve seninle cikmak istiyorum.’ Buşra domates gibi kırmızı oldu. Çığlık ‘evet ben seni dışarı çıkacağım’ ve sonra onu öpücük gönderdi. Ve evlendiler.” (Grup A)

Öğrencilerin metinlerinde Türkiye’nin farklı şehirlerini ziyaret etmeleri, yöresel yemekleri tatmaları ve tarihi mekanları gezmeleri, Türk kültürüne yönelik merak ve ilgilerini göstermektedir. “Türkiye’nin gelenekleriyle tanıştıkları için çok mutlu oldular.” ifadesi kültürel deneyimlerden duyulan memnuniyeti göstermektedir. Türkiye’nin gündeminde yer alan bir doğal afetin metinde ele alınması da metinlere farklı bir coğrafi/kültürel bir bağlam katmıştır. Öğrenciler; hikâye kurgularında müze ziyareti, kebab yemeği, hastaneye gitme, aile ile buluşma gibi kültürel ve günlük yaşama dair unsurlara yer vererek Türk kültürüne dair bilgi ve gözlemlerini metinlerine yansıtmışlardır.

“Sonra Trabzon’a gitti... Her gün onlar yeni yerleri ziyaret ettiler... Daha sonra birlikte yemek yemeye gittik ve çok eğlendik Aniden deprem oldu. Türkiye’nin gelenekleriyle tanıştıkları için çok mutlu oldular. Deprem birazcık korkutmuş olsada, Türkiye gezisi çok iyi geçmişti.” (Grup G)

“Mehmet mutluydu cunku kebab güzeldi. Ama kebab yüzünden zehirlendi ve hastane gitti.” (Grup B)

“Denizin aylesi ve Mehmet boluştular.” (Grup H)

Resim çizme etkinliğine yönelik anket sonuçları Çizelge 5’te yer almaktadır.

Çizelge 5. Resim Etkinliği Anket Sonuçları

Anket Soruları	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Grup çalışmasında kendimi rahat hissettim.	%37	%51	%6	%2	%4
Bu tarz etkinliklerin devam etmesini istiyorum.	%33	%51	%12	%2	%2
Metin oluştururken resim yapmak hoşuma gitti.	%27	%51	%18	%2	%2
Sanatsal etkinliklerin yazma çalışmasında kullanılmasını sevdim.	%39	%41	%14	%4	%2

Çizelge 5’teki anket sonuçlarına göre öğrencilerin genel olarak etkinliği olumlu bir şekilde değerlendirdiği görülmektedir. Katılımcılar, grup çalışmasında kendilerini rahat hissettiklerini ve tasarlanan etkinliği sevdiklerini belirtmişlerdir. Grupta yer alan öğrencilerin küçük bir kısmı bu görüşe katılmamaktadır. Bu etkinlik aracılığıyla sanatsal

materyallerin yazma becerilerinde araç olarak kullanılması, öğrenciler tarafından hoş karşılanmış ve bu tür çalışmaların sürdürülmesi talep edilmiştir.

Resim çizme etkinliğinin söz varlığına ve yaratıcılığa sunduğu katkıyı, K23 kodlu öğrenci “*Etkinlik Türkçe kelime dağarcığımızı geliştirmemize yardımcı oldu. Cümleler kurmayı ve Türkçe dilini kullanarak yaratıcı olmayı öğrendik*” şeklinde ifade etmiştir. Etkinliğin sadece yazmaya dayalı sıkıcı yapısını kırdığını belirten K22 kodlu öğrenci, “*Etkinlik sırayla cümle yazma olsaydı sıkıcı olurdu. Resim çalışması eklenmesi etkinliği renklendirdi.*” yorumunu yapmıştır. Sosyal etkileşimin ötesinde bireyleri grup içinde sorumlu tutan yapısı ise K11 kodlu öğrencinin, “*Egzersizin bizi fikirlerimizden sorumlu tutması hoşuma gitti. Çünkü ne yazarsak yazalım, bir sonraki kişi tarafından devam ettirilmek zorunda*” sözleriyle yansımıştır. Etkinliğin motivasyon sağlayan bir atmosfer oluşturduğunu K30 kodlu öğrencinin “*Herkesle birlikte bir hikâye yazmak ve çizim yapmak çok eğlenceliydi*” şeklinde belirtmiştir. K12 kodlu öğrenci etkinliğin ekip ruhunu güçlendirdiğini ifade ederken; K37 kodlu öğrenci kültürel bağlamdan kaynaklanan zorluğun öğretmen desteğiyle aşıldığını, “*Türkiye’de geçtiği için metni anlamakta biraz zorlandım ama öğretmenin yardımıyla keyifli hale geldi*” diyerek açıklamıştır.

Origami Etkinliği

Origami etkinliği kapsamında hazırlanan öğrenci ürün örnekleri Çizim 4’te paylaşılmıştır.

Çizim 4. Öğrencilerin Hazırladığı Mektuplar ve Origami Zarflar



Öğrencilerin büyük bir kısmı tebrik mesajı formatına uygun, içerik ve görsel açıdan bütünlük taşıyan ürünler ortaya koymuştur. Seçilen kelimeler, ele alınan temayı yansıtacak şekilde diğer kelimeler ile bir bütünlük içerisinde kullanılmıştır. Öğrenciler, bir hitap ifadesi ile tebrik mesajına başlayıp, seçilen temaya uygun bir içerik hazırlayıp, iyi dileklerde bulunup, samimi ve içten bir üslup kullanarak metinlerini hazırlamışlardır. Kurallara uygun olarak metin sonunda “sevgilerimle, saygıyla” gibi ifadeleri kullanarak isim-soy isim yazıp metinlerini tamamlamışlardır.

“Sevgili Annem, Sen benim dünyamın gülü, canım feda yoluna. Elllerinden öpeyeceğim, seninle dolu Senin sevginle büyüdüm, güç buldum, hayata atıldım Her zaman yanımda olduğun ve bana yol gösterdiğine minnettarım. Senin gibi bir anneyle dünya daha güzel... Sevgilerimle.” (K27)

Tebrik mesajlarında en sık rastlanan temalar arasında mutluluk dilekleri, sevgi ifadesi, başarıların kutlanması, aile bağları ve arkadaşlık ilişkileri yer almaktadır. Örneğin K31 ve K9 kodlu öğrenciler, düğün ve mezuniyet gibi başarı odaklı özel günlere ilişkin kutlamalarda, destekleyici ve motive edici bir dil kullanmıştır. K19, K28 ve K40 kodlu katılımcılar ise doğum günü teması etrafında arkadaşlık ve sosyal bağlara vurgu yaparak, duygu temelli ve samimi ifadeler üretmiştir. K27 kodlu öğrencinin annesine yazdığı mesajda ise aile bağları, şükran ve sevgi ön plana çıkmakta; öğrencinin bireysel olarak duygularını ifade etme becerisi dikkat çekmektedir. Tebrik mesajlarında temasına uygun olarak samimi bir üslup benimsenmiş, duygu aktarımı etkili bir şekilde ifade edilmiş ve benzetmeler aracılığıyla yaratıcı anlatımlara yer verilmiştir. Böylelikle mesajlar birbirinden farklılaşarak özgün nitelikler kazanmıştır. Ayrıca öğrenciler, dinletilen şarkıda geçen beş sözcüğe oluşturdukları bağlam içerisinde yer vermişlerdir. Bu durum, öğrencilerin yeni kelimeleri anlamlı bağlamlarda kullanarak sözcük dağarcıklarını zenginleştirdiklerini göstermektedir.

“Sevgili Kardeşim, Merhaba! Nasılsın? Ben çok mutluyum çünkü senin düğün haberini aldım. Seni ve eşini tüm kalbimle tebrik ederim. Birlikte hayat süreminizi dilerim. Bu özel günde yanında olmayı çok isterdim. Dünyanın en mutlu çifti olacağınıza eminim. Size bir ömür boyu mutluluklar diliyorum.” (K31)

“Sevgili Ramazan, Kardeşim, Seni kendi bayramın, doğum gününle kutluyorum. Dünyaya geldin bir kere, bu sebeple yüzünden gülüş gitmesin. Hayattaki en tatlı hatıralar hayatını süslesin. Amaçlarımız hep bir olsun. Mutlu ve sağlıklı yıllar diliyorum. Seninle geçen her günüm benim için değerli canım kardeşim, nice yıllara, seni çok seviyorum, özledim. İyi ki varsın! Saygıyla Katılımcı.” (K19)

Türkçe bir parçanın derste dinlenmesi, müzik yoluyla hedef dilin kültürüne olan bilgi ve farkındalığın artmasına katkı sağlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin ürettikleri çalışmalarda da kendini göstermektedir. “Ellerinden öpeyeceğim” ifadesi bu duruma örnektir. Öğrenciler metinlerde neden-sonuç cümlelerini (Ben çok mutluyum çünkü senin düğün haberini aldım), dilek-temenni yapılarını (Amaçların hep bir olsun, hayatın boyunca sağlık, sevinç, mutluluklar bir olsun, Mutluluklar dilerim sana inşallah çok güzel bir yıl olacak mutluluk ve neşe dolu bir yıl diliyorum), emir kipini (Ye, iç, gül, oyna, her günün mutluluğa dolu olsun canım.) ve kurallı cümle yapısını (Mutlu ve sağlıklı yıllar diliyorum.) doğru kullanmıştır.

Origami etkinliğine yönelik anket sonuçları Çizelge 6’da yer almaktadır.

Çizelge 6. Origami Etkinliği Anket Sonuçları

Anket Soruları	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Origami sanatının yazma etkinliği ile kullanılmasından hoşlandım.	%37	%52	%4	0	%7
Tebrik metnini koyacağım zarfı kendi ellerimle yapmak keyifliydi.	%50	%39	%4	0	%7
Tebrik mesajı oluştururken Türkçe şarkı sözlerinden yararlanmak yazmamı kolaylaştırdı.	%17	%41	%26	%7	%9
Sanatsal etkinlikler yazmaya karşı daha rahat hissetmemi sağladı.	%24	%52	%17	0	%7

Çizelge 6’daki anket sonuçlarına göre öğrencilerin büyük bir kısmı sanatsal aktivitelerin yazma çalışmalarında kullanılmasını olumlu karşılamıştır. Özellikle bu etkinlikte kullanılan origami sanatının yazma çalışmasında yer alması, katılımcıların büyük bir kısmının hoşuna gitmiştir. Ayrıca tebrik metinlerinin yerleştirileceği zarfların öğrencilerin el emeği ürünleri olması, öğrencilerin süreçten keyif duymasını sağlamıştır. Yazma becerisinde araç olarak kullanılan şarkı sözleri, öğrencilerin yazma sürecini kolaylaştırmıştır. Sanatsal etkinliklerin yazma sürecinde rahatlatıcı bir etki yarattığı görülmüştür.

Origami etkinliğine yönelik genel memnuniyeti K30 kodlu öğrenci, “*Bugünkü dersten gerçekten keyif aldım*” ifadesiyle dile getirmiştir. Etkinliğin dil gelişimini ve kelime dağarcığını destekleyen yönünü K16 kodlu öğrenci, “*Çok eğlenceli ve sanat eserini yapmak için öğretmenin ne söylediğini anlamaya çalıştığınız için yeni kelime dağarcığı kazanmanıza yardımcı oluyor*” sözleriyle yansıtırken; K22 kodlu öğrenci süreçteki zorluk ve fayda dengesini, “*Belirlenen şarkıdan on kelime seçmek biraz zordu... Yani kelime seçmesi zor ama kullanması kolaydı*” şeklinde dile getirmiştir. Sınıf içi etkileşimin ve öğretmen-öğrenci bağının güçlendiğini belirten K10 kodlu öğrenci, “*Bu tarz aktiviteler iyi bir uygulamadır çünkü öğretmen ve öğrencilerin daha rahat ve birbirlerine yakın olmalarını sağlar*” yorumunda bulunmuştur. El becerilerini aktif kullanmanın yarattığı keyfi K20 kodlu öğrenci, “*Tebrik metnini koyacağım zarfı kendi ellerimle yapmak keyifliydi*” sözleriyle ifade ederken; K34 kodlu öğrencinin “*Yazıya ve kompozisyona hoş bir dokunuş katmış, çok yaratıcı olduğunu düşünüyorum*” yorumu etkinliğin yaratıcı yönünü desteklemektedir. Ayrıca K2 kodlu öğrenci süreci, “*çocukluğumuzda benzer şeyler yaptığımızda yaşadığımız anıları geri getirebilecek eşsiz bir şey*” olarak tanımlayarak geçmiş yaşantılarıyla kurduğu duygusal bağı ortaya koymuştur.

Masal Etkinliği

Masal etkinliğinde, Alaaddin'in Sihirli Lambası anlatılırken kullanılan görsel Çizim 5'te paylaşılmıştır.

Çizim 5. Alaaddin'in Sihirli Lambası Görseli



Masal etkinliği kapsamında öğrencilerin; kişisel (iyi bir iş, seyahat, eğitim) ve toplumsal (dünya barışı, sevdiklerinin mutluluğu) plan ve hayallerini konu alan cümleler yazdıkları görülmektedir. Bu cümleler dört tema altında toplanmaktadır: eğitim ve kariyer, kişisel gelişim ve yaşam kalitesi, toplumsal ve evrensel duyarlılık, kişiler arası ilişki ve duygusal bağ. Örneğin K19, K21 ve K26 kodlu öğrenciler, mesleki başarı ve akademik ilerleme arzusunu vurgulamıştır. K4, K23 ve K39 kodlu öğrenciler, yaşamlarını daha kaliteli ve huzurlu hale getirecek bireysel arzulara odaklanmıştır. K30 ve K33 kodlu öğrenciler, bireysel beklentilerin ötesine geçerek evrensel meseleleri de gündeme getirmiştir. K10 ve K11 kodlu öğrenciler ise bireyler arası ilişkiler ve duygusal bağlara yönelik plan ve hayallerinden bahsetmişlerdir. Ayrıca üniteye yer alan -mAk iste- yapısı öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından doğru kullanılmıştır.

"Ben Formula 1 pilot olmak istiyorum. Pilot-şöfer olmak F1'de" (K26)

"Sevdiğim herkesin mutlu kalmasını istiyorum" (K11)

"Dünyayı gezmek istiyorum." (K39)

"Avrupa'da yaşamak ve çalışmak istiyorum" (K23)

"beş yıl içinde lisansımı yüksek lisansımı ve doktoramı alacağım" (K21)

"Tüm savaşların bitmesi" (K30)

"Dünya barışlı diliyorum" (K33)

Oluşturulan cümlelerde gerçeküstü ifadeler aracılığıyla özgün ve yaratıcı cevaplara yer verildiği görülmektedir.

"Konuşan bir evcil hayvan isterdim." (K3)

"iki beyaz kanat istiyorum." (K27)

Masal etkinliğine yönelik anket sonuçları Çizelge 7'de yer almaktadır.

Çizelge 7. Masal Etkinliği Anket Sonuçları

Anket Soruları	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor
Bilinen bir masaldan hareketle hayal ve dileklerimi yazmak beni rahatlatmıştı.	%22	%52	%19	%3	%4
Plan ve tasarımlarımı bir görsel üzerinden yazmak eğlenceliydi.	%27	%60	%6	%3	%4
Derste görsel materyal kullanılması yazma isteğimi artırdı.	%21	%56	%16	%3	%4
Alaaddin'in Sihirli Lambası adlı masalın derste kullanılması ilgimi çekti.	%22	%57	%13	%4	%3

Çizelge 7'deki anket sonuçlarına göre, öğrenciler genel olarak yazma etkinliklerinde görsel ve hikâye temelli yaklaşımların motive edici ve ilgi çekici olduğunu düşünmektedirler. Bilinen bir masal üzerinden hayal ve dileklerin yazılması katılımcıların çoğu tarafından rahatlatıcı bulunmuştur. Hazırlanan etkinlik öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından beğenilmiş ve yazma isteğini artırıcı bir etkiye sahip olduğu ifade edilmiştir.

Masal etkinliğinin dil becerilerine sağladığı katkıyı K36 kodlu öğrenci, “*Kelime dağarcığımı derinleştirmeme ve düşüncelerimi Türkçe olarak ifade etmeme olanak sağladı*” sözleriyle vurgulamıştır. Etkinliğin motivasyon üzerindeki olumlu etkisi, K4 kodlu öğrencinin “*Sınıfı yazmaya motive etmenin çok yaratıcı bir yoluydu*” yorumunda görülmektedir. Öğrencileri geleceğe dair hayal kurmaya teşvik eden yönü K18 kodlu öğrenci, “*Genel olarak ders, hayallerimin peşinden gitmem için beni cesaretlendirdi*” cümlesiyle dile getirmiştir. K29 kodlu öğrenci ise “*Bu öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim için çok iyi ve önemlidir*” diyerek etkinliğin öğrenci-öğretmen etkileşimi açısından taşıdığı öneme dikkat çekmiştir.

Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik sanatsal etkinlik tasarımı ve uygulamasını konu edinen bu çalışmada; sanatsal etkinliklerin, yazma becerisine çok yönlü katkı sağladığını ve öğrenme ortamını olumlu etkilediğini söylemek mümkündür. Sanatsal etkinlik planları ile etkinliklere ilişkin öğrenci ürünleri ve öğrenci görüşleri doğrultusunda her etkinlik özelinde (kolaj, tablo, müzik, resim, origami, masal) çeşitli sonuçlara ulaşılmış, bu sonuçlar kuramsal ve uygulamalı çalışmalar eşliğinde tartışılmıştır.

Kolaj etkinliği; öğrencilerin hobi kurslarına ilişkin içerikleri, görsel ve yazılı materyallerle ifade etmelerini, bilgilendirici metin oluşturmalarını sağlamıştır. Hazırlanan etkinlikte aynı materyaller kullanılmış olsa da öğrenciler, renk ve tasarım uyumunu gözeterek özgün ve yaratıcı çalışmalar ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğrenciler, dilin alıcıyı harekete geçirme işlevini kullanarak etkileyici sloganlar geliştirmiştir. Afişlerde, derste öğrenilen yeni kelime ve kavramlara yer verilmiştir. Öğrenci görüşleri, sanatsal ve grup temelli etkinliğin keyifli, ilgi çekici ve motive edici olduğunu; sınıf içi iletişimi

güçlendirerek öğrenme ortamına olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Yaylı ve Yaylı'nın (2018) A1 ve A2 düzeyi ders kitaplarında gerçek yazma etkinliklerinin yetersizliğine ve çalışmaların form doldurma ile sınırlı kaldığına dair tespitleri, bu araştırmadaki kolaj etkinliğiyle aşılmaya çalışılmıştır. Rutin görevleri iş birlikli ve yaratıcı bir sürece dönüştüren etkinlik, dil öğrenimi ile günlük yaşam arasında anlamlı bir bağ kurarak işlevsel yazma becerilerini desteklemiştir. Bu doğrultuda Doğan'ın (2014) dile ait kelimelerin günlük ifade kalıplarının öğretiminde yine günlük hayatın içinden alınmış gerçek örneklerin yer aldığı çeşitli materyallerin kullanılması yönündeki önerisi bu araştırmada uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kolajı, grup çalışmasıyla gerçekleştirmesi ve bu süreçten keyif alması Darancık ve Yıldırım'ın (2011) kolaj çalışmalarının öğrenciler arasındaki iletişimi geliştirdiği ve farklı bakış açılarını dikkate almaya teşvik ettiği yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir. Son olarak öğrenci kolajlarındaki görsel ve yazınsal bütünlük, Çağlayan'ın (2018) kolaj tekniğinin kompozisyon kurma becerisini geliştirdiği yönündeki sonucunu, yabancı dil öğretimi bağlamında desteklemektedir.

Tablo etkinliğinde öğrenciler, seçim yapmak için tablolar arasında karşılaştırma (benzerlik ve farklılık üzerine) yapmış ve tablolara ilişkin kişisel duygu ve düşüncelerini yazılı olarak aktarmıştır. Yazılı ürünlerde öğrencilerin genel olarak bağlamsal, yaratıcı, anlamlı cümleler ve paragraflar yazdığı görülmüştür. Öğrenci görüşleri, etkinliğin motive edici, dikkat çekici ve öğretici olduğunu; yazma sürecine katılımı artırarak ifade becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Soru-cevap temelli tablo sunumları, öğrencilerin yapılandırılmış ve hedefe yönelik cümleler kurmasına katkı sağlamış, bu da yazma sürecini kolaylaştırmıştır. Shabiralyani ve diğerlerinin (2015) belirttiği üzere görseller öğrenme deneyimini daha gerçekçi ve aktif kılmaktadır. Patesan ve diğerleri (2018), yabancı dil öğretiminde görsel materyallerin; karmaşık bilgileri açıkça göstermek, sınıf içi etkinliklere çeşitlilik katmak, öğrencilerin dikkatini çekerek onları dersin konusuyla meşgul etmek ve bilgiyi hatırlamalarına yardımcı olmak şeklinde birçok fayda sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Arslan ve Adem (2010), yabancı dil öğretiminde görsel materyallerin, gerçek yaşamla örtüşen bir bağlamda sunulduğunda öğrencilerin ilgisini çektiğini, onları rahatlattığını ve azalan motivasyonu yeniden canlandırıldığını belirtmektedir. Bu görüşlere paralel olarak, tablo etkinliğinin günlük yaşamdan alınan bir bağlamla sunulması; öğrencilerin etkinliği daha kolay anlamlandırmasını, etkinlikle anlamlı bir bağ kurmasını ve yazma motivasyonu kazanmasını sağlamıştır.

Müzik etkinliğinde müziğin kullanımı, öğrencilerin rahatlamasını ve zihinsel olarak yazmaya hazırlanmasını sağlamıştır. Önceki ders kazanımlarının yapılandırılmış sorularla bütünleştirildiği etkinlikte; duygu, mekân, meslek ve fiziksel özellikler gibi temaların işlenmesi, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanımıştır. Ortaya konan ürünler incelendiğinde; öğrencilerin hedef dil yapılarını doğru kullandıkları, konuya uygun, kişisel ve yaratıcı metinler ürettikleri görülmüştür. Nitekim öğrenciler de müziğin rahatlatıcı etkisiyle yazmaya hazırlandıklarını, soruların yönlendirici olduğunu ve etkinliğin yaratıcılıklarını artırdığını ifade etmiştir. Cömert (2022), yabancı dil sınıflarında müzik kullanımının öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını ve onları zihinsel olarak öğrenmeye hazırladığını vurgulamaktadır. Lee ve Lin (2015), ikincil dil öğretiminde müziğin, dil becerilerini geliştirmek ve dikkat sürelerini artırmak için ideal bir araç olduğunu tespit

etmiştir. Farklı araştırmalar; müziğin dil öğretiminde fiziksel ve bilişsel açıdan öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin dil öğrenme stresini azaltabileceğini, öğrencilerin kelime dağarcığını ve telaffuz becerilerini geliştirdiğini, konuşmaya teşvik eden rahat bir sınıf atmosferi oluşturduğunu, ikinci dil öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu ve sınıf katılımını artırarak dil öğrenimini desteklediğini ortaya koymaktadır (Akhmadullina ve diğerleri, 2016; Chi, 2017; Coyle & Gracia, 2014). Müzik etkinliğine ilişkin bulgular; müziğin yazmaya hazırladığını, yaratıcılığı desteklediğini ve sınıf ortamında olumlu bir atmosfer oluşturduğunu göstermekte; bu yönüyle ilgili araştırmaların sonuçlarını ve önermelerini doğrulamaktadır.

Resim çizme etkinliği kapsamında öğrenciler, hikâyeyi tamamlama sürecini sembol, şekil ve renkler aracılığıyla görselleştirmiştir. Öğrencilerin metin kurgusundaki geçişleri sağlamakta zorlandıkları, zaman atlamalarının anlam bütünlüğünü bozduğu ve anlam tutarlılığı açısından çeşitli sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Buna karşın metinlerde yer alan kültürel öğeler (sanatçı, şehir ve yemek isimleri vs.), öğrencilerin hedef dilin kültürüyle etkileşime geçtiğini göstermektedir. Öğrenci görüşleri ise etkinliğin olumlu bir öğrenme ortamı oluşturduğunu, iş birlikli öğrenmeyi mümkün kıldığı, yazma motivasyonunu artırdığını ve yaratıcılığı desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Karakaş ve Karaca'nın (2011) resim kullanımının yabancı dil öğretimini eğlenceli ve kalıcı kıldığı yönündeki görüşleriyle paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, etkinliğin öğrencilerin yazma sürecine istekle katılmalarını sağlayan rahat ve destekleyici atmosferi; Lee'nin (2014) görsel sanatların ikinci dil öğreniminde yazma etkinliklerine yönelik motivasyonu ve derse tutumu artırdığı, Chi'nin (2017) ise yabancı dil sınıflarında atmosferi iyileştirip duygusal stresi azalttığı yönündeki tespitleriyle örtüşmektedir. Etkinliğin iş birliğine dayalı yapısı ve öğrenilenleri pratiğe dökme imkânı, Kokko ve diğerlerinin (2015) el sanatlarının iş birliği ve uygulamalı öğrenmeyi desteklediği çıkarımını desteklemektedir. Öğrencilerin görsel unsurlar aracılığıyla iç dünyalarını ve kültürel algılarını yansıtmaları ise Lemper (2014) ve Spina'nın (2006; aktaran Chi, 2017) sanatın kendini ifade etme ve dış dünyayla etkileşimdeki rolüne dair tespitlerini doğrular niteliktedir. Öğrencilerin metinlerinde kültürel öğelere yer vermeleri, sanatsal araçların hedef kültürle etkileşimi artırdığını göstermektedir. Bu durum, Özçelik'in (2023) görsel materyallerin yazma sürecine kültürel aktarımı sağladığı ve hedef kültürü tanıma isteğini artırdığına dair tespitlerini doğrulamaktadır. Son olarak A1.2 düzeyinde bir yaratıcı yazma çalışması olan bu etkinlik; Top ve diğerleri (2015) tarafından dile getirilen, başlangıç seviyesinde somut ve çok duyulu yaratıcı yazma etkinliklerine duyulan ihtiyacı karşılamaktadır.

Origami etkinliği kapsamında öğrenciler; hitap ifadeleri, iyi dilekler ve samimi bir üslup kullanarak bağlama uygun ve anlamlı ürünler ortaya koymuştur. Yazılı anlatımdaki bu nitelik, şarkı sözlerinden oluşturulan kelime havuzunun öğrencilere kişisel tercihlerini yansıtabilecekleri özgün bir ifade alanı sunmasıyla sağlanmıştır. Ayrıca tebrik mesajlarının öğrencilerin bizzat tasarladıkları origami zarflarla sunulması, sürecin benimsenmesini ve derse aktif katılımı güçlendirmiştir. Öğrenci görüşleri, etkinliğin ilgi çekici, eğlenceli ve motive edici olduğunu; müzik ve origami gibi sanatsal öğelerin yazma sürecine katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle kullanılan şarkının duygu aktarımını kolaylaştırdığı

ve kelime dağarcığını zenginleştirdiği; origaminin ise öğrencilerin derse aktif katılımını artırdığı belirtilmiştir. Bu bulgular, “origaminin duygu ve düşüncelerini anlatmak, bilgileri birbirine aktarmak, soru sormak ve cevap vermek, zihinsel değerlendirme yapma gibi faydalar sağladığını” (Uçar Kaplan, 2016) teyit etmektedir. Aynı zamanda origaminin “dil in doğal kullanımı, akran etkileşimi kurma ve gerçek dünyadaki davranışları prova etme açısından kullanabilecek bir görev olduğunu” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006) göstermektedir. Etkinlikte müziğin bir araç olarak kullanılması ise öğrencilerin motivasyonunu artırmış ve sözcük dağarcığını işlevsel kılmıştır. Bu durum, Salcedo’nun (2010) müziğin dil öğrenme kaygısını azaltarak hedef dilin daha hızlı ve etkili öğretilmesine katkı sağladığı yönündeki bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Cömert’in (2022) şarkıların kültürel özellikleri ve duyguları aktararak iletişimi eğlenceli hâle getirdiği yönündeki görüşü, bu araştırmadaki “müzik eşliğinde yazma” sürecinin başarısını açıklamaktadır.

Masal etkinliği kapsamında öğrenciler, kişisel ve toplumsal hayal ve planlarını yansıtan cümleler yazmıştır. Bazı gelecek tasarımlarının yaratıcı ve özgün olduğu görülmüştür. Öğrenci görüşlerine göre etkinlik hem Türkçe pratiği yapma ve kelime dağarcığını geliştirme hem de plan ve tasarımlarını rahat, ilgi çekici ve motive edici bir ortamda yazılı olarak ifade etme imkânı tanımıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edebî metinler, dili yalnızca bir iletişim aracı olarak değil aynı zamanda estetik ve kültürel bir öge olarak da sunar. Bu metinler özgünlükleri sayesinde hem ana dili hem de yabancı dili öğrenme sürecine önemli katkılar sağlar (Fişekcioğlu, 2021). Yabancı dil öğretiminde yazınsal metinlerin kullanılmasının öğrenciyi olduğundan daha etkin kılacağı ve dil öğretiminin yanı sıra onun kültür ve bilgi düzeyine de katkıda bulunacağı gibi, yine onun farklı kültürlerle karşı hoşgörülü olmasını da sağlayacağı olasıdır (Erişek & Yücel, 2002). Darancık ve Yıldırım’a (2011) göre ise yazınsal metinler dili öğretmede, yeni kültürü tanıtmada, farklı yaşam ve düşünce tarzlarını göstermede vazgeçilmez öğelerden biridir. Bu çerçevede, masal etkinliğine ilişkin bulgular; edebî metinlerin dil öğretiminde hem dilsel gelişimi hem de kültürel farkındalık, hoşgörü ve motivasyon gibi bilişsel ve duyuşsal alanları destekleyici işlevine dair alan yazınında dile getirilen görüşlerle örtüşmektedir. Ayrıca aynı masalı (Alaaddin’in Sihirli Lambası) çalışmalarında kullanan Altuntaş Gürsoy ve Bayram (2022), bu metni konuşma etkinliklerinde plan yapma, tasarlama ve hayalleri ifade etme gibi becerileri geliştirmek için etkili bir araç olarak değerlendirmiştir. Bu durum, bir masalın (edebiyatın) yabancı dil öğretiminde farklı dil becerilerini geliştirebileceğini göstermektedir.

Sonuç

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik sanatsal yazma etkinlikleri tasarlanmış ve uygulanmıştır. Sanatsal etkinliklerin tasarımında Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı esas alınmıştır. Ders kitaplarındaki geleneksel etkinliklere alternatif olarak sunulan kolaj, tablo, müzik, resim, origami ve masal etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin derse aktif katılım sağlaması ve birbiriyle etkileşim kurması, duygu ve düşüncelerini iletişimsel, yaratıcı ve estetik bir bağlamda ifade etmesi

amaçlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler ders ortamında uygulanmış; öğrenci ürünleri ve öğrenci görüşleri üzerinden değerlendirmiştir. Öğrenci ürünleri incelendiğinde, sanatsal uyaranların öğrencilerin anlatım gücünü ve ifade özgünlüğünü geliştirdiği ve öğrencilerin bağlama uygun ve anlaşılır metinler oluşturdıkları belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri ise etkinliklerin yazma sürecini eğlenceli, dikkat çekici, rahatlatıcı ve verimli bir hâle getirdiğini, iş birliğini teşvik ettiğini ve yazma motivasyonu kazandırdığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda sanatsal etkinliklerin, öğrencilerin dil düzeyine uygun olduğu, yazma becerisine çok yönlü katkı sunduğu ve öğrenme ortamını olumlu yönde dönüştürdüğü söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak ders kitaplarında sanatsal etkinliklere daha fazla yer verilmesi ve Türkçe öğretiminde sanat entegrasyonunun sunduğu imkânlardan etkin şekilde faydalanılması önerilmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Mevcut araştırmanın durum çalışmasıyla sınırlı olduğu dikkate alınarak; sanatsal etkinliklerin yazma becerisi üzerindeki etkisinin çıkarımsal istatistiklerle ölçüldüğü nicel araştırmalar veya geleneksel yöntemle karşılaştırıldığı deneysel çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca sanatsal etkinliklerin etkisini kapsamlı biçimde değerlendirmek için uygulama süresinin (ders saati ve hafta sayısı) uzatıldığı boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Mevcut araştırmada A1.2 düzeyindeki işlevsel, iletişimsel ve basit konulara odaklanılmıştır. Sanatsal entegrasyonun ileri dil düzeylerindeki potansiyelini ortaya koymak için etkinliklerin B1-C1 düzeyindeki daha soyut, düşünsel ve karmaşık içeriklere uygun biçimde yeniden yapılandırılması ve çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Mevcut araştırmanın yazma becerisine odaklandığı dikkate alındığında; sanatın çok duyulu doğasından azami ölçüde faydalanabilmek adına, sanat unsurlarından hareketle okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin ilişkisel şekilde işlendiği bütüncül izlencelerin yapılandırılması önem taşımaktadır.

Mevcut araştırma, sınıf ortamı ve ders süresiyle sınırlı kalmıştır. CEFR'nin sosyal aktör yaklaşımı doğrultusunda, öğrencilerin sanatsal üretimlerini gerçek yaşamla buluşturacak sergi, tiyatro veya atölye gibi ders dışı uygulamaların tasarlanması önem arz etmektedir. Bu deneyimlerin blog, günlük ya da tanıtım yazılarıyla kayıt altına alınması, dilin doğal bağlamda kullanımını destekleyecektir.

Yayın Etiği

Bu çalışma, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın etik kurul onayları, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (24.02.2024 tarih ve 20240202716 sayı) ve Haliç Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (15.05.2024 tarih ve 04 sayı) alınmıştır.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu 27-28 Mart 2008 Bildirileri içinde* (s. 37–48). Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Akhmadullina, R. M., Abdrafikova, A. R., & Vanyukhina, N. V. (2016). The use of music as a way of formation of communicative skills of students in teaching English language. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(6), 1295–1302. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.400a>
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89–100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/article/122834>
- Akyüz, A., & Tanış, A. (2020). Effects of drama activities on EFL students speaking skills. *ELT Research Journal*, 9(2), 146–166. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/article/700585>
- Altaç, E. (2020). *Edebi bir metin türü olan tiyatronun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve dört beceriye katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1–33. <https://doi.org/10.35675/befdergi.830898>
- Altuntaş Gürsoy, İ., & Bayram, A. M. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *Journal of History School*, 56, 263–297. <https://doi.org/10.29228/joh.55024>
- Andrzejczak, N., Trainin, G., & Poldberg, M. (2005). From image to text: Using images in the writing process. *Arts & Learning Research Journal*, 21(1), 1–16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ808132>
- Arslan, M., & Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63–86. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000126
- Arslan, M., & Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(9), 109–127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eggefd/article/67254>
- Ayrancı Bağcı, B., Yiğit Karazeybek, P., & Aydemir, M. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin Türkçe temel dil becerilerine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Ekev Akademi Dergisi*, 93, 47–66. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1228837>
- Aytan, T., Saydam, M., & Uçar, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarının yazma bölümleri üzerine bir araştırma. *II. Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu (DEKUS 2019) Tam Metin Bildiriler içinde* (s. 604–623). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T., & İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7–22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/article/503316>
- Bakri, H. (2025). The efficacy of drawing as a prewriting aid for enhancing writing skills among adult learners. *Bulletin of the Faculty of Languages & Translation*, 28, 60–69. <https://doi.org/10.21608/bflt.2025.421732>
- Beyret Coşkun, T. N. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Journal of World of Turks*, 6(2), 335–349. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/610/610>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265–277. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001185
- Check, J., & Schutt, R. K. (2012). *Research methods in education*. Sage Publications.
- Chi, C. (2017). *Integrating the arts into English learning: A case study of EFL learners in a Canadian university*. Unpublished doctoral dissertation, University of Windsor, Windsor.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Coyle, Y., & Gracia, G. R. (2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. *ELT Journal*, 68(3), 276–285. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu015>
- Cömert, Ç. (2022). *Barış Manço şarkılarının yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Cremin, T., Gooch, K., Blakemore, L., Goff, E., & Macdonald, R. (2006). Connecting drama and writing: Seizing the moment to write. *Research in Drama Education*, 11(3), 273–291. <https://doi.org/10.1080/13569780600900636>
- Çağlayan, E. (2018). Sanat eğitiminde kolaj tekniği ve öğrencilerin kompozisyon kurma becerilerine katkısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 1–14. <https://doi.org/10.9779/PUJE852>
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165–176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/article/253280>
- Darancık, Y., & Yıldırım, M. (2011). Yabancı dil eğitiminde fabl. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 127–136.
- DeMoss, K., & Morris, T. (2002). *How arts integration supports student learning: Students shed light on the connections*. Chicago Arts Partnerships in Education. <https://www.issuelab.org/resources/2384/2384>
- Doğan, Y. (2014). Yabancılara Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89–98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/article/122946>
- Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of mind. *Language Arts*, 80(5), 340–344. <https://eric.ed.gov/?id=EJ667688>
- Eisner, E. W. (2012). Art and knowledge. In G. J. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 3–13). Sage Publications.
- Ekinci, M. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yazma etkinliklerinin incelenmesi: Bir ders kitabı analizi. *International Journal of Language Academy*, 8(5), 65–75. <https://doi.org/10.29228/ijla.46507>
- Elbistanlı, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı drama kullanımı üzerine öğretmen tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

- Erişek, Ö., & Yücel, F. (2002). Dil öğretiminde yazınsal metinlerin yeri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 63–76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/article/131437>
- Ertürk, K. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *UlakDil: Uluslararası Akademik Dil Eğitimi ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 1(1), 79–93. <https://ulakdil.com/index.php/pub/article/view/8>
- Eryılmaz, R. (2024). Yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde Türk dizi ve filmleri: Bir meta-sentez çalışması. *TRT Akademi*, 9(22), 888–909. <https://doi.org/10.37679/trta.1519600>
- Fişekcioğlu, A. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve edebiyat metinlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi dil politikası-kültür-yöntem-teknoloji*. Nobel Yayınevi.
- Frankel, S. L., Olshansky, B., & Yang, J. (2015). *Picturing Writing/Image-Making integrated curriculum model: Evaluation of an alternative art-and-literature-based approach to literacy learning* (Technical report). RMC Research Corporation. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29520.35848>
- Geçici, F. (2022). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinlikleri: Yazmayı nasıl öğretiyoruz? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 15–35. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1146483>
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31–42. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000242
- Grossman, E., & Drake, J. E. (2023). The affective benefits of creative activities. In Z. Ivcevic, J. D. Hoffman, & J. C. Kaufman (Eds.), *Cambridge handbook of creativity and emotions* (pp. 376–393). Cambridge University Press.
- Güneş, F. (2014). Yabancı dil olarak yazma öğretimi: Yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 337–340). Pegem Akademi.
- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi: Mısır örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Hansen, K., & Swiderska, A. (2024). Integrating open-and closed-ended questions on attitudes towards outgroups with different methods of text analysis. *Behavior Research Methods*, 56(5), 4802–4822. <https://doi.org/10.3758/s13428-023-02218-x>
- Ifenatuora, G. P., Awoyemi, O., & Atobatele, F. A. (2021). Advances in arts-based instructional approaches for enhancing verbal fluency in multilingual learning environments. *Journal of Frontiers in Multidisciplinary Research*, 2(1), 127–132. <https://doi.org/10.54660/JFMR.2021.2.1.127-132>
- İnal, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazmanın önemi ve yazma etkinlikleri. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 364). Pegem Akademi.
- İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, 437–452. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat3678>
- İşcan, A., & Yassıtış, T. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde farklı öğretim alanlarına yönelik film etkinlikleri: Uzun Hikâye film örneği. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 49–60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/article/698417>
- Karababa, Z. C., & Üstünsoy Taşkın, S., & (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 157, 65–80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder/article/602314>

- Karakaş, A., & Karaca, G. (2011). Use and importance of illustration as materials in foreign language teaching. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 351–377. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/article/646408>
- Kaya, H. İ., Küçükali, R., & Ada, Ş. (2010). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşım uygulamalarında öğretmen adaylarının öğrenmede öz-düzenleme yetkinlik algıları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(44), 75–84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbd/article/412032>
- Kılıç, Ş., & Tuncel, M. (2009). Yaratıcı dramının İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 55–81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/article/18109>
- Kisida, B., Goodwin, L., & Bowen, D. H. (2020). Teaching history through theater: The effects of arts integration on students' knowledge and attitudes. *AERA Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2332858420902712>
- Kocayanak, D. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 507–530. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1228869>
- Kokko, S., Eronen, L., & Sormunen, K. (2015). Crafting maths: Exploring mathematics learning through crafts. *Design and Technology Education: An International Journal*, 20(2), 22–31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1119545>
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105–137. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153220>
- Koo, M., & Yang, S.-W. (2025). Likert-type scale. *Encyclopedia*, 5(1), 18. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010018>
- Krug, D. O., & Cohen, E. N. (2000). Curriculum integration positions and practices in art education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 41(3), 258–275. <https://doi.org/10.2307/1320380>
- Küçükler, N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik, sanatsal uyarılarla yapılandırılmış etkinlikler üzerine bir model önerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Lee, H. C. (2014). Using an arts-integrated multimodal approach to promote English learning: A case study of two Taiwanese junior college students. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(2), 55–75. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1042518>
- Lee, L., & Lin, S. C. (2015). The impact of music activities on foreign language, English learning for young children. *Journal of the European Teacher Education Network*, 10, 13–23. <https://etenjournal.com/2020/02/07/the-impact-of-music-activities-on-foreign-language-english-learning-for-young-children/>
- Lemper, J. (2014). *English language learning through visual arts practices: A curriculum for conflict-affected youth in secondary education*. Unpublished master's thesis, University of San Francisco, San Francisco.
- Li, W., Liping, P., & Khan, Q. (2018). *Research methods in education*. Sage Publications.
- Li, X., & Brand, M. (2009). Effectiveness of music on vocabulary acquisition, language usage, and meaning for mainland Chinese ESL learners. *Contributions to Music Education*, 36(1), 73–84. <https://eric.ed.gov/?id=EJ864263>
- Liao, C. C. Y., Lee, Y. C., Wu, M., & Chan, T. W. (2012). Using self-generated drawings to support writing and storytelling in language learning. In *International Conference on Computers in Education* (pp. 830–832). Asia-Pacific Society for Computers in Education. <https://doi.org/10.58459/icce.2012.936>

- Liu, H. (2025). A qualitative study on the role of music in enhancing divergent thinking and creative writing in high school students. *Pacific International Journal*, 8(4), 74–81. <https://doi.org/10.55014/pij.v8i4.849>
- Lok, M. (2014). *Integrating the visual arts into writing: Effects on student learning and engagement*. Unpublished master's thesis, University of Toronto, Toronto.
- Maden, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 90–102. <https://doi.org/10.48066/kusob.876092>
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748–769. <https://doi.org/10.7884/teke.488>
- Man, C. F., Sharif, S., May, A. L. J., Talin, R., & Singh, S. S. B. (2021). The effects of drama-based activities as a language learning tool on learners' motivation in Non-Malay-medium national schools in Malaysia. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(3), 603–614. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i3.31742>
- Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104–127. <https://doi.org/10.1080/00393541.2014.11518922>
- Mena, N. P., & Chapeton, C. M. (2014). The use of English songs with social content as a situated literacy practice: Factors that influence student participation in the EFL classroom. *Revista Folios*, 40, 125–138. <https://doi.org/10.17227/01234870.40folios125.138>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Öncül, E. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin diller için Avrupa ortak başvuru metni*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Öz, H., & Efecioglu, E. (2015). Graphic novels: An alternative approach to teach English as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(1), 75–90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/article/405587>
- Özçelik, M. (2023). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür temalı belgesel kullanımının güdümlü yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Özdemir, A., Özkan, T., De Chiara, K. F., Demir, K., Kara, F., & Kınıs, M. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyal etkinlikler: Tiyatro örneği ve uygulamanın öğrenci performansına etkisi. *Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 2(2), 83–96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/article/405801>
- Özdemir, E. F. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde film kullanımı: Konuşma becerisine yönelik etkinlik örnekleri (Hürkuş: Göklerdeki Kahraman film örneği). *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 7(10), 1–27. <https://doi.org/10.51293/socrates.59>
- Patesan, M., Balagiu, A., & Alibec, C. (2018). Visual aids in language education. *International Conference Knowledge-Based Organization*, 24(2), 356–361. <https://reference-global.com/article/10.1515/kbo-2018-0115>
- Rahmatullah, M. (2020). Using painting for learning English language: A dynamic way to involve students in classroom. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 7(1), 270–287. <https://ijrar.org/papers/IJRAR2001749.pdf>
- Sağ, M. (2023). Sanat terapisinin psikolojik boyutları ve alımlamalar. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 62, 163–172. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1386522>

- Salcedo, S. C. (2010). The effects of songs in the foreign language classroom on text recall, delayed text recall and involuntary mental rehearsal. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(6), 19–30. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i6.126>
- Saraç, H. (2012). Yabancı dil öğretimi sürecinde sanatsal filmler. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 1(4), 27–43. <https://doi.org/10.7816/idil-01-04-03>
- Shabiralyani, G., Shahzad Hasan, K., Hamad, N., & Iqbal, N. (2015). Impact of visual aids in enhancing the learning process case research: District Dera Ghazi Khan. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 226–233. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1079541>
- Silverstein, L. B., & Layne, S. (2010). *What is arts integration?* The Kennedy Center for the Performing Arts. <https://www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/articles-and-how-tos/articles/collections/arts-integration-resources/what-is-arts-integration/>
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramının konuşma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sorensen, M. K. (2010). *Integrating art and literacy in the elementary classroom*. Unpublished honors thesis, University of Northern Iowa, Iowa.
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde (temel seviye A1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şimşek, M. R. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde film-temelli öğretim etkinlikleri geliştirme: Bütünleştirilmiş beceri yaklaşımı. *Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 319–330. <https://doi.org/10.9761/JASSS3301>
- Şimşek, R., & Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 267–279. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895762>
- Tanrıverdi, A. E., & Tüme, G. (2016). Yabancılar için Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinde özgünlük. *Turkophone*, 3(2), 18–36. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/264761>
- Taseman, Purwani, W. A., Safarudin, Erfansyah, N. F., Pangastuti, R., Dachlan, A. M., & Khozain, N. (2020). Meeting standards through integrated curriculum: Point of view by Sussan M. Drake and Rebecca C. Bruns. *International Journal of Recent Educational Education*, 1(1), 58–62. <https://doi.org/10.46245/IJORE.V1I1.11>
- Tebzicik, S., Ersöz, S., Aktepe, A., Uzun, B., Yolbilir, B., & Güler, E. Ç. (2022). İstatistiksel veri analizi ile çalışma salonu memnuniyet ölçümü üzerine bir uygulama. *International Journal of Engineering Research and Development*, 14(3), 78–86. <https://doi.org/10.29137/umagd.1204209>
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38–44. <https://doi.org/10.16916/aded.16018>
- Tok, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 253–283. <https://doi.org/10.12780/UUSBD147>
- Top, F., Fidan, D., & Günay, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılması. *International Journal of Language Academy*, 3(3), 23–36. <https://doi.org/10.18033/ijla.250>
- Topçuoğlu Ünal, F., & Sever, A. (2012). Yaratıcı yazmada müziğin etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 2907–2918. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3543>

- Topu, F., Baydaş, Ö., Turan, Z., & Göktaş, Y. (2013). Öğretim teknolojisi araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik önlemleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 110–126. <https://doi.org/10.14812/cuefd.54285>
- Tseng, H. C. (2018). Developing communicative competence through drama-based projects in an EFL classroom. *International Journal of English Language Teaching*, 6(8), 60–71. <https://doi.org/10.37745/ijelt.13>
- Türker, A. (2019). *Yaratıcı yazma tekniklerinin yabancı dil olarak Türkçe yazma becerilerine etkisi: Somali örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Matsis.
- Uçar Kaplan, E. (2016). *Origami etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin uzamsal görselleştirme ve zihinsel çevirme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Uysal, E. İ. (2024). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Barış Manço'ya ait şarkı sözlerinin kültür aktarımı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Uzun, A., & Sevim, O. (2022). Yaratıcı yazma etkinliklerinin Çinli öğrencilerin yaşadıkları Türkçe dil bilgisi sorunlarının çözülmesindeki etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 137–149. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.409591>
- Ünlüler Arabacı, P. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılan kısa ve uzun metrajlı filmlerin Kırgızistan bağlamında değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 83–97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/article/485121>
- Yavuz, M., Akıncılar, A., & Aydoğan, B. (2023). *Uluslararası öğrenciler için Türk dili II*. Press Global.
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 132–145. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.210>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2019). *Sanat entegrasyonunun yabancı dil öğretimindeki rolüne dair bir eylem araştırması: Türkçe ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 ders kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 37–48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/article/95826>
- Yılmaz, F., & Irşi, A. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde TV dizilerinin kullanımı. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(2), 144–157. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/article/1423509>
- Yılmaz, F., & Talas, Y. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal olarak animasyon kullanımı ve önemi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(1), 114–127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/article/1418369>
- Yılmaz, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik ve ritim aracılığı ile dil öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

EXTENDED ABSTRACT

Design and Implementation of Art-Based Activities for Writing Skills in Turkish as a Foreign Language Teaching

Art has the potential to transform learning into a meaningful, aesthetic, and multidimensional experience - when integrated into educational processes as a form of individual expression. Particularly in language teaching, the use of art helps students use the target language not merely as a set of structural rules but as a tool for communication and expression. Writing is typically the skill in which learners of Turkish as a foreign language experience the greatest difficulty and the highest levels of anxiety. It is known that most writing activities in coursebooks are predominantly based on formal and functional approaches, offering limited support for creativity and process-oriented learning. In addition, although studies focus on drama, film, music, and literature in the teaching of Turkish as a foreign language, research integrating different forms of art into the instructional process in a relational and systematic manner is quite limited. In this context, the study aims to transform traditional writing activities in the coursebook into art-based activities such as collage, painting, music, visual art, origami, and fairy tales; to examine how these activities are reflected in student products; and to reveal students' views on the activities.

This research is a case study because it aims to evaluate the art-based writing activities that were designed. The study group consists of 40 tertiary-level students from different native languages who are learning Turkish at the A1.2 level at a foundation university in Istanbul. In the study, the writing activities in six units of the textbook Turkish Language II for International Students were redesigned to incorporate art-based content aligned with A1.2 learning outcomes in the CEFR and the Turkish Maarif Foundation curriculum, within the framework of constructivist learning and an action-oriented approach. These art-based activities were implemented in the classroom for six weeks, once a week, with each session lasting 50 minutes. The activities were aimed at students to work individually and collaboratively. As data collection tools, students' written and visual products, as well as questionnaires consisting of closed- and open-ended questions, were administered online after each activity. Quantitative data were analysed using descriptive statistics, and qualitative data were analysed using content analysis.

Student products reveal that art-based stimuli improved written expression. In the collage activity, students created original, functional posters about the courses they selected; they included informative elements such as the course name, duration, cost, address, and contact information, and used slogans and creative titles to leverage the associative power of language. In the painting activity, writing based on two different paintings yielded texts with descriptive language, comparison structures, and emotion-related vocabulary. Students also related the paintings to their own life experiences and preferences, presenting meaningful reasoning. In the music activity, students described the places and people they visualised while listening to the song, using vocabulary related to physical features, hobbies, and emotions, and they reused previously learned words and grammar structures

in a natural context. In the drawing activity, students collaboratively wrote a story containing elements of Turkish culture (food, cities, artists, etc.) and reinforced their writing by illustrating their narratives. In the origami activity, using words chosen from song lyrics, students wrote congratulatory messages, adapted politeness expressions and formulaic phrases to different celebration contexts, and turned their texts into physical products using handmade envelopes. In the fairy-tale activity, students created short, meaningful sentences expressing individual and social wishes using the three-wish storyline. Taken together, the student products were appropriate for the A1.2 language level, relevant to the topics and instructions, and demonstrated semantic coherence and successful achievement of communicative goals.

Students' responses to the closed- and open-ended questionnaire items reveal that art-based activities contributed to the writing process in effective, cognitive, and social ways. Students stated that the activities broke the monotony of the lesson and made the process more engaging, enjoyable, and relaxing; this positively affected their attitudes toward the course and increased their motivation to write. Collaborative work was reported to strengthen peer interaction and help students feel safer within the group. Moreover, students emphasised that art-based stimuli and teacher guidance supported mental preparation before writing, helping them overcome difficulties in generating ideas, facilitating expression in the target language, and promoting the learning of contextual vocabulary.

In conclusion, art-based activities were appropriate for students' language levels, enhanced writing skills in multiple ways, and positively transformed the learning environment. In this regard, the study demonstrates that art integration is an effective approach for improving writing skills in teaching Turkish as a foreign language. Therefore, it is recommended that coursebooks include more art-based activities and that opportunities offered by art integration be used more effectively in teaching Turkish as a foreign language.