


Türkçe-Almanca İki Dilli ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Sesli Düşünme Odaklı Yazma Sürecine İlişkin Görüşlerinin Retrospektif Analizi¹



Miray Enez Bayar , Burdur – Asuman Ağaçsapan , Eskişehir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1404203>

Öz

Bu çalışmada, Türkçe-Almanca iki dilli ve Almancayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sesli düşünerek yazma sürecine ilişkin görüşleri retrospektif olarak analiz edilmiştir. Sekiz kişilik öğrenci grubuyla yapılmış olan bu çalışmadaki katılımcılar, Anadolu Üniversitesi'nde, 2018-2019 akademik yılında, altıncı yarıyılıda öğrenim görmüştür ve dördü Almancayı birinci veya ikinci dil olarak, dördü ise yabancı dil olarak öğrenmiştir. Çalışmada her bir katılımcı sesli düşünme tekniğini kullanarak dört farklı metin (sentezleyici-yapılandırıcı-serbest/yaratıcı-iletişimsel) yazmıştır ve tüm yazma süreci ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Çalışmanın sonunda her bir katılımcıyla yazma sürecindeki performansı hakkında görüşme yapılmıştır ve yazma süreci geriye dönük olarak analiz edilmiştir. Verilerin sonuçları, yabancı dil olarak Almanca öğrenen grubun yazma sürecinde sesli düşünme tekniğine daha olumlu yaklaştığını, diğer grubun ise buna daha mesafeli olduğunu göstermektedir. Her iki grupta da sesli düşünme sürecine yönelik farklı yaklaşımlar gözlemlenmiş olup, bu gözlemler görüşmelerden alınan örneklerle desteklenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sesli düşünme, İçgözlem, Geriye Dönük Gözlem, Yazma Süreci, İki dilli ve Yabancı Dilli Öğrenciler.

Abstract (English)

A retrospective analysis of Turkish-German bilingual and German as a foreign language students' view on the think-aloud-oriented writing process

In this study, the views of Turkish-German bilingual and German as a foreign language university student on the process of transferring writing skills were retrospectively analysed. The participants in this study, which was conducted with a group of eight students, were studying at Anadolu University in the sixth semester of the 2018-2019 academic year and four of them learnt German as a first or second language and four as a foreign language. Within the scope of the research, each participant wrote four different writing texts (constructive-structural-free/creative-communicative) with the think-aloud technique and the whole writing process was recorded with a voice recorder. At the end of the study, each participant was

Einsendedatum: 26.06.2023

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.12.2023

¹ Bu makale, Miray Enez Bayar'ın Prof. Dr. Asuman Ağaçsapan danışmanlığında yazdığı "Türkçe-Almanca İki Dilli ve Almancayı Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisinin Sesli Düşünme Protokolleri Aracılığı ile Analizi (2022)" başlıklı doktora tezinden hazırlanmıştır.

interviewed about the implementation of the writing process and the process was analysed retrospectively. According to the results of the data, the group who learnt German as a foreign language approached the think-aloud technique more positively in the writing process, while the other group expressed that they were more distant to this technique. Different approaches to the process of thinking aloud were observed in both groups and these observations were supported with examples from the interviews.

Keywords: *Think Aloud, Introspection, Retrospection, Writing Process, Bilingual and Foreign Language Students.*

EXTENDED ABSTRACT

The group at the centre of this paper consists of eight students studying in the Department of German Teacher Education at the Faculty of Education, Anadolu University. One fact that is valid for both groups is that they are all in their sixth semester. One group consists of the four Turkish-German bilingual students, while the other group consists of students learning German as a foreign language. In order to show the difficulties, they had to overcome while writing and to serve to concretise the cognitive processing of written texts, their verbal thoughts were recorded on a dictaphone. The selected writing tasks are divided into four categories to demonstrate the reflection on the writing process: constructive, structural, free/creative and communicative. In the constructive writing task, the participants should combine single sentences into a complex sentence with several sentence elements and reproduce all partial information of the single sentences step by step. In the structural writing task, they should move from dialogue to writing a narrative and embed the gradual expansion of the dialogue in a narrative. In the free/creative writing task, they should interpret action sequences in the pictures and find the right order of the pictures to write a short story. In the communicative writing task, they should write a letter to the hotel using the information given and freely fill in the missing information in the task instructions. All these writing tasks are taken from the book *Fertigkeit Schreiben* by Kast (1999). Special attention is paid to the extent to which the selected writing tasks can be used on the basis of the method of thinking aloud. After all the think aloud data had been collected, a short interview was conducted with each participant after the last writing task. The interview questions were about how the participants experienced the whole writing process. Analogously, questions were asked to investigate whether there was an interaction between the writing tasks and verbalising thoughts, and whether the method of thinking aloud facilitated or hindered the completion of the writing tasks, etc.

The form of the retrospective process used in this article is characterised by the fact that the participants were asked to retrospectively comment and reflect on their actions during the introspective process. With this in mind, the six guiding questions of the interview (see appendix) were developed based on the introspective process. These questions focus on the participants' writing process and how they experienced this process in terms of thinking aloud. Each interview session lasts on average 5-15 minutes. The interview protocols are transcribed as a minimal transcript in the GAT2 transcription system (Selting et.al, 2009). Since the reproduction of all phenomena of oral language is not the primary goal of this think-aloud-process, the minimal transcript was chosen for transcription, which is the simplest form of discourse representation within the GAT. When transcribing the interview transcripts, the audio programme "Audacity" was used to facilitate the transcription process, because this programme makes it possible to work with the word-file and the audio-file simultaneously on the screen. This results in a total of eight interview transcripts with 14 pages. The time of these transcribed interview transcripts comprises one hour and twelve minutes on the dictation machine.

Based on the results of the semi-structured interviews, it was observed that the group learning German as a foreign language had more positive attitudes towards the think-aloud technique, while the Turkish-German bilingual group was more distant towards this technique. While the DaF-group does not express negative opinions about the writing process with the think-aloud technique, the bilingual group has negative opinions about this process. Again, based on the interview results, it can be said that the two groups have different ideas when it comes to the relationship between the think-aloud technique and the types of writing exercises in terms of difficulty and simplicity. While all participants in the bilingual group found the constructive writing task, which focused on grammar skills, difficult, two participants in the DaF-group found this writing task easy, while the other two found it difficult. In the structural writing task, where participants were asked to write a narrative after creating a dialogue, all students in the bilingual group found this writing task easy using the thinking aloud technique, while all participants in the DaF-group in the bilingual group agreed, except for only one participant. In general, this is the writing task where the attitudes of both groups towards writing tasks are closest in terms of difficulty and ease.

Giriş

Bu çalışmada Türkçe-Almanca iki dilli ve Almancayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sesli düşünme yöntemi ile yazma sürecinde karşılaştığı durumlar ele alınmaktadır. Bu bağlamda, dil araştırmalarında sesli düşünmenin önemini ve sesli düşünme protokollerinin kullanım özelliklerini ortaya koymak önemlidir. Buna uygun olarak bu çalışmada öncelikle dil araştırmalarında retrospektif prosedürlerin nasıl gerçekleştiğine dair bilgiler aktarılmıştır. Bu teorik girişten sonra katılımcı profili, veri toplama süreci ve çalışmada kullanılan yazma materyallerinin seçilme nedenleri açıklanarak metodolojik prosedür sunulmuştur. Son olarak katılımcıların yazma sürecinin eşzamanlı sözelleştirmeler yardımıyla kaydedilip analiz edilebildiği içgözlemsel prosedürlerinin retrospektif açıdan üzerinde çalışılarak araştırmanın sonuçları aktarılmaktadır.

İçgözlem, katılımcıların bilişsel işlemlerini ve oluşabilecek düşünce içeriğini incelemek için kullanılan bir yöntemdir. Literatürde *Sesli Düşünme Yöntemi*, *Düşünce Protokolü*, *Sesli Düşünme Protokolü (TAP)* veya *Sözlü Protokol* gibi anlam bakımından farklılık göstermeyen birçok başka terim yer almaktadır (Buber 2007). Bu terimler, sistematik olarak belgelenmesi veya yazıya dökülmesi, toplanan veriler olarak değerlendirilmesi ve yorumlanması gereken içgözlem ürünlerine, yani katılımcıların sözlü ifadelerine atıfta bulunmaktadır.

Eyleme dair somut bir atıfta bulunan eşzamanlı sözelleştirme prosedürlerine ek olarak, katılımcıların içsel görüşlerinin ön planda olması halinde görüşme veya anket gibi uygulamalar da içgözlem prosedürleri arasında sayılabilir (Knorr 2013: 32). Bu anlamda, geriye dönük görüşmeler çeşitli araştırma alanlarında kullanılır, ancak nadiren ana veri kaynağı olarak hizmet eder; bunun yerine, diğer veri setlerine ek olarak *üçgenleme* olarak kullanılırlar (Heine 2013: 15). *Üçgenleme*, tek bir araştırma projesinde birden fazla veri kaynağının, yöntemin, konunun/katılımcının veya teorinin kullanılmasındadır (Denzin 1994: 502). Dil araştırmaları, çeşitli paydaşları içeren ve farklı özelliklerden oluşan dinamik bir olgudur. Dil araştırmasını üstlenmek, araştırmacıya olguya çeşitli açılardan bakma şansından doğan fırsatlar sunar. *Üçgenleme*, farklı stratejiler kullanarak konuyu farklı perspektiflerden anlamaya çalıştığımızda ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda *üçgenleme*, araştırma konusunun ya da probleminin titizlikle incelenmesi için hem nitel hem de nicel verilerin kullanılabilmesi için eş zamanlı bir karma yöntem tasarımıdır (Creswell ve Clark, 2007).

İçgözlem yönteminin kullanıldığı süreç odaklı yazma, bir metnin taslağını hazırlarken ve revize ederken süregelen adımlara odaklanır. Bu yazma biçiminin temel amacı, yazarların yazma sürecinde geçirdiği farklı aşamalara odaklanarak yazarken ne yaptıklarını bulmaktır. Matsuda (2003: 21) bu konu hakkında şöyle demektedir:

Süreç temelli yaklaşım, yazmayı önceden öğrenilmiş sözdizimsel ya da söylemsel yapıların yeniden üretimi olarak görmek yerine, yazmayı anlamın yanı sıra bir organizasyon geliştirme süreci olarak görmeyi vurgulamıştır. (a.g.e.)

Yukarıdaki alıntıya ek olarak Badger ve White (2000: 157-158), süreç odaklı yaklaşımın yazmayı dil bilgisi, bağlam bilgisi ve dili kullanma becerilerini içeren bir

süreç olarak gördüğünü belirtmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yazma öncesi hazırlık, taslak hazırlama, gözden geçirme ve düzenleme gibi süreçleri kullanırken belirli bir tür için amaç ve biçim arasındaki ilişkiyi incelemelerine olanak tanır. Bu adımlar sayesinde öğrenciler farklı metin türlerine odaklanarak yazma sürecine ilişkin farkındalıklarını geliştirirler. Süreç temelli yaklaşımlarda yazma daha çok planlama ve taslak oluşturma gibi dilsel becerilerle ilişkilendirilir ve dil bilgisi ve metin yapısı gibi dilsel olgulara daha az vurgu yapılır (bkz. Badger ve White 2000: 154). Bu yaklaşımlar, yabancı dil öğrenenlerin düşünme sürecine odaklanmaları, bilgiyi aktarmaları, süreci organize etmeleri ve her aşamayla ilgili bilişsel farkındalığa sahip olmaları, kısacası yazma sürecinde aktif olmaları gerektiğini öne sürer (bkz. Karatay 2015: 25). Böylelikle yabancı dilde veya ikinci dilde yazma sürecinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukları çözebilme yetisi görünür kılınarak daha bilinçli davranışların gelişmesine imkân tanınmış olunur.

Dil Araştırmalarında Retrospektif Prosedürler

Dil araştırmalarında hem içgözlemsel hem de geriye dönük sözlü raporlar, okuma ve yazma becerilerini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca, D1² ve D2³ stratejilerinin kullanımı, sözcüksel organizasyon, yabancı dil öğreniminde çeviri kullanımı, diller arası pragmatik ve okuma yoluyla sözcük edinimi gibi çeşitli diğer olguları incelemek için de söz konusu raporlar kullanılmıştır (Bowles 2019: 32). Ayrıca bu raporlar, yabancı dil öğrencilerinin okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geniş ölçekli değerlendirmelerinde doğrulama sürecinin bir parçası olarak da yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (örn. Wei ve Llosa 2015).

Retrospektif araştırmalara odaklanacak olunursa, Knorr, geriye dönük bir araştırmada yeni düşünce bağlamları üretmenin mümkün olduğunu ileri sürmektedir (Knorr 2013: 36). Burada, geriye dönük araştırmaların kişinin görüşme esnasında sahip olduğu düşüncelere odaklandığı, gerçekleştirilen faaliyetle ilgili yansımaların ve yorumların ön planda olduğu varsayılmaktadır. Gass ve Mackey (2000: 222), ilgili faaliyete yönelik somut tutumların hatırlanabileceği geriye dönük zaman aralığı için 48 saatlik olası bir gecikme varsaymaktadır; ancak bu varsayım için makul bir neden belirtilmemiştir. Görüşme formunda geriye dönük bir anket veya görüşme söz konusu olduğunda zaman aralığı somut durumun hatırlanabilmesi açısından önemlidir:

Temel olarak, faaliyet ile geriye dönük hafıza arasında ne kadar az zaman geçerse, o kadar çok; ne kadar çok zaman geçerse, gerçek anılardan o kadar az yararlanılabilir ve rapor edilen düşünceler, genel açıklayıcı kalıplar, benlik imajı ve önceki bilgilerle şekillenen öznelere daha genel varsayımları açısından o kadar çok değişir. (Heine 2014: 129)

Katılımcılardan geçmiş olayları hatırlamalarını isteyerek bilgi edinme yöntemi yaygın olarak kullanılan bir uygulamadır. Güvenilirlik açısından yaklaşıldığında ise,

² Anadili, ilk dil, birinci dil.

³ Anadili olmayan dil, ikinci dil, yabancı dil.

geriye dönük yöntem kabul görmekte zorlanmış ve genellikle daha düşük güvenilirlikli bir veri toplama yöntemi olarak kabul edilmiştir. Geriye dönük yöntemle ilgili sorunların çoğu, anket aracının yetersizliklerine ve özellikle de sorulan soruların karmaşıklığına bağlanabilir (bkz. Moss ve Goldstein 1979: 74). Geriye dönük prosedürlerle ilgili sorunları anlamak için insan hafızasının sınırlamaları göz önünde bulundurulmalıdır. Bir kişinin olayları hatırlama becerisini etkileyen çeşitli faktörler vardır ve bunlardan en belirgin olanı, geçen zamandır. Akılda tutulan bilgi miktarı ile geçen süre arasındaki ilişkinin logaritmik olduğu gösterilmiştir (bkz. ibid.).

Geriye dönük araştırmalarla ilgili diğer sorunlar hafıza yanlılığının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer birçok veri toplama tekniğinin aksine, geriye dönük araştırmalar kişinin olay veya durumla ilgili anlattıklarına dayanır. Hafıza önyargıları, önceki beklentiler ve sorunun içeriği gibi bir dizi faktörden etkilenir. Buna ek olarak, katılımcılar belirli bir olayı anlamlandırmaya çalışacak, genellikle gerçekleri rapor etmek yerine davranışlarını haklı çıkarmaya çalışacaklardır (bkz. Moss ve Goldstein 1979: 83). Diğer yandan nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü veya doküman analizi gibi farklı veri toplama teknikleri de kullanılmaktadır. Farklı veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılmasının durum çalışmalarında ele alınan olgunun daha detaylı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesine olanak sağladığı ve nitel çalışmaların güvenilirliğine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir (Gürbüz ve Şahin 2016: 405). Bu sebeple bu çalışmada da içgözlem ile geriye dönük gözlem prosedürleri birlikte kullanılarak sesli düşünerek yazma sürecinin detaylandırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada, katılımcılardan daha sonra hatırlamaları istenen durum, zaman olarak oldukça yakın olup, katılımcıların sesli düşünme tekniğini kullanırken yazdıkları dört yazma alıştırması, yazma sürecini daha detaylı hatırlayabilmeleri için görüşme sırasında katılımcılara tekrar gösterilmiştir.

Katılımcı Profili

Bu çalışmanın merkezinde yer alan grup, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, 2018-19 Öğretim Yılı'nda, altıncı dönemde öğrenim görmüş sekiz öğrenciden oluşmaktadır. Aşağıdaki tablolarda, Türkçe-Almanca iki dilli⁴ ve Almancayı yabancı dil olarak öğrenen⁵ öğrencilere ait bilgiler detaylı olarak aktarılmıştır.

⁴ Türkçe-Almanca iki dilli öğrenciler için kısaltma olarak "B" harfi kullanılmıştır.

⁵ Almancayı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için kısaltma olarak "D" harfi kullanılmıştır.

Katılımcılar	B1	B2	B3	B4
Doğum Yeri	Almanya	İsviçre	Almanya	Almanya
Almanca Konuşulan Ülkede Geçirilen Süre	15 Yıl	19 Yıl	24 Yıl	10 Yıl
Üniversite Öncesi Eğitim	Almanya'da Lise Eğitimi (2 Yıl) Türkiye'de Lise Eğitimi (4 Yıl)	İsviçre'de Lise Eğitimi (4 Yıl)	Almanya'da motorlu araç-mekatronik teknisyenliği eğitimi (3,5 Yıl)	Türkiye'de Lise Eğitimi (4 Yıl)
Almanca Materyallere İlişkin Okuma Sıklığı	İhtiyaca göre	Düzenli olarak	Bazen	Düzenli olarak
Almanca Materyallere İlişkin Yazma Sıklığı	İhtiyaca göre	İhtiyaca göre	Bazen	İhtiyaca göre

Tablo 1: Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere ait bilgiler

Yukarıdaki tablodan da görülebileceği gibi, dört kişiden oluşan Türkçe-Almanca iki dilli grup, Almanca konuşulan ülkelerde kalış süreleri bakımından heterojen bir yapıya sahiptir. Katılımcılardan sadece biri (B4) diğerlerine kıyasla daha kısa bir süre Almanya'da kalmıştır ve bu nedenle orada herhangi bir ileri eğitim almamıştır. Almanca materyallerle ilgili okuma ve yazma alışkanlıklarına odaklanıldığında, sadece iki katılımcının düzenli olarak Almanca materyalleri okuduğu, diğerlerinin ise zaman zaman veya ihtiyaç duydukça okuduğu görülmektedir.

Diğer grup ise yabancı dil olarak Almanca öğrenen dört öğrenciden oluşmaktadır. Bu gruba ait bilgiler aşağıdaki tabloda aktarılmıştır.

Katılımcılar	D1	D2	D3	D4
Doğum Yeri	Türkiye	Türkiye	Türkiye	Türkiye
Almanca Konuşulan Ülkede Geçirilen Süre	Yok	Yok	Yok	Yok
Üniversite Öncesi Eğitim	Türkiye'de Lise Eğitimi (4 Yıl)	Türkiye'de Lise Eğitimi (4 Yıl)	Türkiye'de Lise Eğitimi (4 Yıl)	Türkiye'de Lise Eğitimi (4 Yıl)
Almanca Materyallere İlişkin Okuma Sıklığı	İhtiyaca göre	İhtiyaca göre	İhtiyaca göre	İhtiyaca göre
Almanca Materyallere İlişkin Yazma Sıklığı	Bazen	İhtiyaca göre	İhtiyaca göre	İhtiyaca göre

Tablo 2: Almanca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere ait bilgiler

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, Almancayı yabancı dil olarak öğrenen tüm katılımcılar Almanca konuşulan bir ülkeye hiç gitmemiştir. Üniversite öncesi eğitimleri Türkiye’de aynı süreyi kapsamaktadır. Okuma ve yazma alışkanlıklarına bakıldığında, hepsinin Almanca materyallerle sadece ihtiyaç duyduklarında etkileşime geçtiği görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

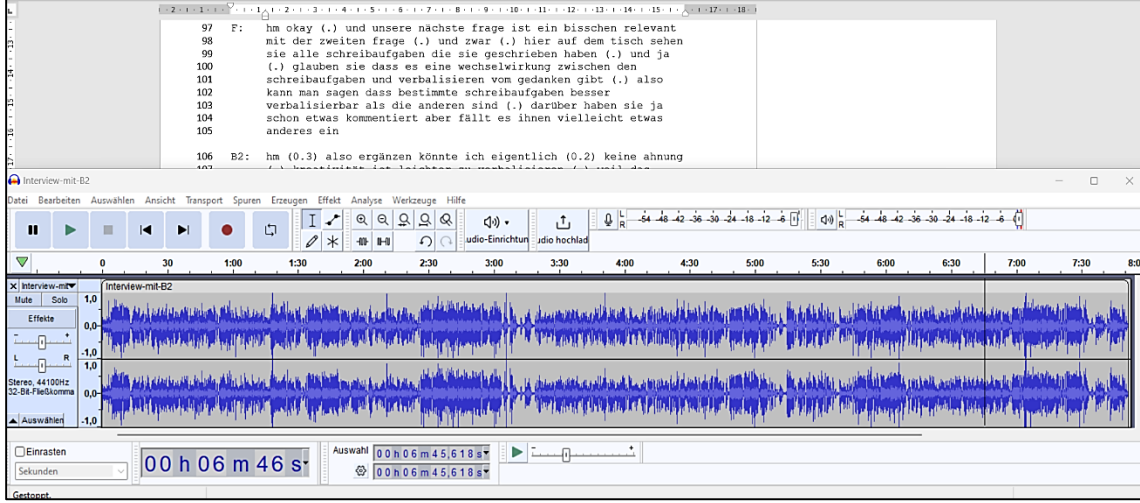
Bu çalışmada, yazma alıştırmalarının çözümlenmesi bir ses kayıt cihazı tarafından kaydedilmeden önce, tüm katılımcılara sesli düşünme yönteminin uygulanmasına ilişkin kısa bir sunum yapılmıştır. Bu sunum, katılımcıların düşüncelerini nasıl ve hangi dillerde sesli olarak ifade edebilecekleri, kendilerinden ne beklediği ve bu çalışmanın amacının ne olduğu sorularına da ışık tutmaktadır. Araştırmanın daha verimli olması ve yeterli veri toplayabilmek amacı ile tüm katılımcılara düşüncelerini Almanca’nın yanı sıra Türkçe olarak da dile getirme fırsatı verilmiştir. Buna bağlı olarak, her iki grubun da yazma sürecine yardımcı olması adına Almanca-Almanca Sözlük (Deutsches Wörterbuch von Gerhard Wahrig ve Almanca-Türkçe/Türkçe-Almanca Sözlük (Pons Kompaktwörterbuch Türkisch neu) kullanmasına izin verilmiştir. İçgözlem prosedürü uygulanırken, zaman kısıtlaması olmayan bu yazma süreçlerinde katılımcılara hiçbir gözlemci eşlik etmemiştir. Tüm ses kayıt verileri Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı’ndaki seminer odasında toplanmıştır.

Sunumun ardından tüm katılımcılara Aşağı Saksonya Okuma Teşvik Akademisi⁶’ne ait olan ve okuma stratejilerinin sesli düşünme tekniği ile nasıl kullanılabileceğine işaret eden dört dakikalık bir video gösterilmiştir. Yazma stratejilerinden farklı olarak, bu videodaki okuma stratejileri katılımcılara sesli düşünme yönteminin kullanımını tanıtmaya hizmet etmektedir. Yazma sürecine ait ses kaydı verileri toplanırken akılda tutulması gereken en önemli konu, dört yazma alıştırmasının birbirini takip eden günlerde uygulanması olmuştur. Bunun nedeni, katılımcıların sesli düşünme yöntemine alışmalarını sağlamak ve bu bağlamdan kopmalarını önlemektir. Tüm sesli düşünme verileri toplandıktan sonra, son yazma alıştırmasının tamamlanması ile beraber her bir katılımcıyla ayrı ayrı kısa bir görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları, katılımcıların tüm yazma sürecini nasıl deneyimledikleri ile ilgili olup, yazma alıştırmaları ile düşünceleri sesli ifade etme arasında bir etkileşim olup olmadığını, sesli düşünme yönteminin yazma alıştırmalarının tamamlanmasını kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını ya da engelleyip engellemediğini vb. ortaya koymayı amaçlamaktadır. Her bir görüşme oturumu ortalama 5-15 dakika sürmüştür. Görüşme protokolleri *GAT*⁷ transkripsiyon sisteminde (Selting et.al, 2009) yazıya dökülmüştür. Sözlü dilin tüm fenomenlerinin aktarılması bu sesli düşünme sürecinin birincil amacı olmadığından, transkripsiyon için *GAT* içinde söylem analizinin en basit biçimi olan *GAT2-Minimal Transkript* seçilmiştir. Görüşme dökümlerini yazıya dökerken, süreci kolaylaştırmak için “Audacity” adlı ses programı kullanılmıştır; çünkü bu program

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=nmdHavaXnJY> (Erişim Tarihi: 17.12.2019)

⁷ Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem = Konuşma Analizi Transkripsiyon Sistemi

aşağıdaki şekilde gösterildiği gibi ekranda aynı anda hem yazı hem de ses dosyası ile çalışmayı mümkün kılmaktadır.



Şekil 1: “Audacity” ses programı ile transkripsiyon süreci

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda toplam 14 sayfalık görüşme transkripti ortaya çıkmıştır. Görüşmelere ait ses kayıtları ise toplam bir saat on iki dakika olarak kaydedilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, Türkçe-Almanca iki dilli ve yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerinin yazmadaki bilişsel süreçlerini betimlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülmüş ve araştırma deseni açısından bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2016: 73). Durum çalışmaları, bir ya da daha fazla olayın, olgunun, bireyin, ortamın ya da sürecin derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan desenlerdir. Bu desenlerde ele alınan durum bütüncül bir bakış açısıyla analiz edilir ve bireyler, süreçler, olaylar ve ortamlar gibi faktörlerin durumu nasıl ve ne yönde şekillendirdiği incelenir (Creswell 2012: 476-477). Aynı zamanda vaka çalışmalarında ele alınan duruma farklı açılardan bakılarak durumun farklı yönleriyle bütüncül bir şekilde sunulması sağlanır. Durum çalışmaları yürütülürken, incelenen durumun bir birey, bir toplum ya da bir süreç olabileceği belirtilmektedir (Gürbüz ve Şahin 2016: 407).

Yazma Alıştırmaları Sınıflandırması

Bu araştırma için seçilen yazma alıştırmaları dört kategoriye (SA-I/SA-II/SA-III/SA-IV)⁸ ayrılmaktadır: (SA-I) sentezleyici (verilen alıştırmaya yönergelerine göre dilbilgisi kurallarının ve cümle yapılarının bir araya getirilmesi), (SA-II) yapılandırıcı (verilen alıştırmaya yönergelerine göre metin oluşturma süreci), (SA-III) serbest/yaratıcı (verilen

⁸ Yazma alıştırmaları için kullanılan bu kısaltmalar, yazara ait tezdeki haliyle aktarılmıştır.

alıştırma yönergelerinden mümkün olduğunca bağımsız yaratıcı yazma süreci) ve (SA-IV) iletişimsel (verilen alıştırma yönergelerine göre muhatap odaklı yazma süreci).

Katılımcılar, SA-I’de tek tek verilen cümleleri birkaç cümle ögesiyle bir cümle haline getirmeli ve tek tek verilen cümlelerin tüm kısmi bilgilerini sadece bir cümlede adım adım yeniden üretmelidir; SA-II’de, önce bir diyalog oluşturarak diyalogun adım adım genişletilmesi ile kısa bir hikaye yazmalıdır; SA-III’de, resimlerdeki eylem dizilerini yorumlamalı ve kısa bir hikaye yazmak için resimlerin doğru sırasını bulmalıdır; SA-IV’de, verilen bilgileri kullanarak otele bir mektup yazmalı ve yazma alıştırmalarında istenen eksik bilgileri serbestçe doldurmalıdır. Tüm bu yazma alıştırmaları Kast’ın (1999) *Fertigkeit Schreiben* adlı kitabından alınmıştır. Seçilen yazma alıştırmalarının sesli düşünme yöntemi temelinde ne ölçüde kullanılabileceğine özellikle dikkat edilmiştir. Aşağıdaki tabloda, yazma alıştırmalarının içerikleri, Kast (1999) ve Bereiter (1980)’e göre sınıflandırılmıştır:

Yazma alıştırmaları:	SA-I	SA-II	SA-III	SA-IV
Yazma alıştırmaları içerikleri:	Ayrı olarak verilen cümleleri birkaç tümceden oluşan karmaşık tek bir cümle halinde birleştirmek ve bu cümlelerin tüm kısmi bilgilerini adım adım yeniden üretmek	Bir diyalog oluşturarak kısa bir hikâye yazmak ve diyalogun kademeli olarak genişlemesini bu hikâyeye yerleştirmek	Karışık olarak verilen resimlerdeki hareket ve davranışları yorumlayarak resimleri sıraya koymak ve buna uygun kısa bir hikâye yazmak	Verilen bilgileri kullanarak otele bir mektup yazmak ve alıştırmada verilen eksik bilgileri doldurmak
Yazma ile ilgili uygulama alanı: (Kast’a göre)	Sentezleyici	Yapılandırıcı	Serbest/yaratıcı	İletişimsel
Yazma türleri: (Bereiter’a göre)	Edimsel veya norm-bilinçli yazma	Metin biçimli yazma	Epistemik yazma	İletişimsel yazma

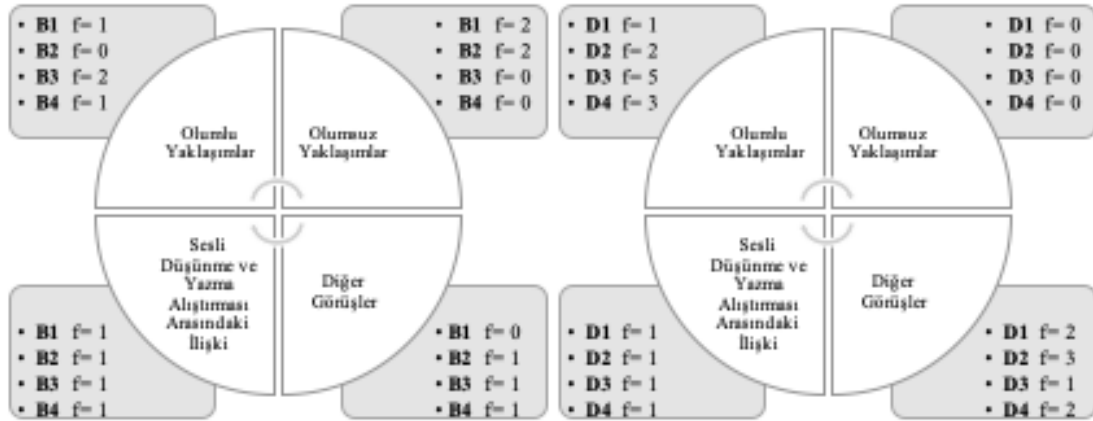
Tablo 3: Yazma alıştırmaları sınıflandırması

Sentezleyici yazma alıştırmaları, metin üretiminin kurallara uymanın dilbilimsel kurallarına göre ortaya çıktığı edimsel veya norm-bilinçli yazma ile ortak bir grup oluşturur. Bu şekilde yazar, yazma becerilerine yönelik bir talebi karşılar: “sadece metnin içeriğine değil, aynı zamanda nihai ürüne de odaklanmalıdır.” (Ezhova-Heer 2009: 31). Yapılandırıcı yazma alıştırmaları ve metin biçimli yazma kategorileri ise, kişinin metin üzerindeki kendi taleplerini göz önünde bulundurma becerisinin eklendiği ortak bir noktaya işaret eder. Bu bağlamda, yazar kendisini “konunun kendi bireysel görüşleriyle örtüşüp örtüşmediğini ve metnin niyetinin açıkça ifade edilip edilmediğini, başka bir deyişle metin üretimi açısından hedeflerine ulaşip ulaşmadığını” gösteren

zorlu bir duruma sokar (Ezhova-Heer 2009: 32). Epistemik yazma, yazarın yansıtıcı düşünme becerisini gerektirir ve bunun ön koşulu da stratejilerin ve bilginin üstbilişidir (Merz-Grötsch 2000: 133). Bu nedenle metin üretimi, yazarın yazma alıştırmalarıyla yoğun ve bilinçli bir şekilde ilgilenmesini gerektirecek şekilde tasarlanmalıdır. Kast'ın düşüncelerine göre bu, yazarın konu, ifade aracı ve biçim seçiminde özgür olduğu serbest ve yaratıcı yazma yoluyla yapılır (Kast 1999: 126). Kast ve Bereiter'in aynı isimle adlandırdığı iletişimsel yazma ise yukarıdaki tablo karşılaştırmasında yer alan iletişim odaklı yazmaya yönelik uygulama biçimleridir. Bu tür yazmada yazar, dilsel metin bileşenlerinin bütünsel bir muhatap yönelimine ulaşmış olduğunu göstermek için kendi yazma sürecini gözden geçirir (Merz-Grötsch 2000: 131).

Sonuçlar

Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda, görüşme verileri aşağıdaki Şekil (2)'de yer alan kategorilere göre incelenmiştir. Bu kapsamda Türkçe-Almanca iki dilli (B) ve Almancayı yabancı dil olarak öğrenen (D) öğrencilerden elde edilen verilerin içgözlem prosedürünün dört yönüne ilişkin karşılaştırılmasının sonuçları aktarılmaktadır. Bunlar; olumlu yaklaşımlar, olumsuz yaklaşımlar, sesli düşünme ve yazma alıştırmaları arasındaki ilişki ve diğer görüşler başlıkları altında incelenmiştir.



Şekil 2: Katılımcıların içgözlem prosedürüne ilişkin görüşlerinin frekans dağılımı

Şekil (2)'de görüldüğü gibi, Almancayı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler içgözlem sürecine ilişkin daha olumlu eğilimlere sahipken, Türkçe-Almanca iki dilli öğrenciler bu sürece ilişkin olumsuz eğilimlere sahiptir. Yazma alıştırmaları ve sesli düşünme arasındaki ilişki söz konusu olduğunda, her iki grup da sayısal olarak aynı görüşlere sahiptir. Bu süreçle ilgili farklı görüş ve yorumlara bakıldığında, Almancayı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilere kıyasla içgözlem süreciyle ilgili daha fazla görüş bildirmektedir. Çalışmanın devamında yukarıda belirtilen hususların hangi iddialardan kaynaklandığı hakkında görüşme örneklerinden faydalanılarak daha ayrıntılı bilgi verilecektir.

Olumlu Yaklaşımlar

Katılımcıların geriye dönük düşünceleri aracılığıyla, olumlu tutumlar açısından farklı ve benzer yönler ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan üçü sesli düşünme yönteminin yazma sürecini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda B3 adlı katılımcı aşağıdaki örnekte öncelikle sesli düşünme yöntemini sürdürmeye alışmak gerektiğini vurgulamaktadır:

182 B3: also ich würde sagen wenn man das fortlaufend machen würde (.)
183 würde das hm (.) das schreiben viel vereinfachen (.) aber man
184 muss sich erst mal daran gewöhnen dieses laute denken hm
185 fortzusetzen aber im nachhinein sage ich das vereinfacht es

Örnek-1: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 03.05.2019, Kayıt Süresi: 07 Dk. 59 Sn.)

Benzer bir bağlamda, D3 adlı katılımcı bu sürecin bireysel olduğunu ve sesli düşünerek yazmayı daha kolay bulduğunu belirtmektedir:

433 D3: ben hm (0.2) bunun bireysel olduğunu düşünüyorum açıkçası (.)
434 bana göre bana iyi geldi yani işimi kolaylaştırdı (.) yazarken
435 sesli düşündüğümde yazmamın kolaylaştığını hissettim ve bu
436 benim için olumlu bir gelişmeydi

Örnek-2: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 13 Dk. 22 Sn.)

Sesli düşünme yoluyla yazmanın kolaylığına değinen D4 adlı katılımcı, sesli düşünme yönteminde düşünceleri yüksek sesle ifade etme durumunun, bu düşünceleri başka bir kişiye ifade etme hissi yarattığına dikkat çekmektedir:

505 D4: hm (0.3) bence sesli düşünmemiz yazmayı kolaylaştırıyor (.)
506 çünkü sessiz düşündüğümüzde tamam düşünüyoruz ama sesli
507 düşündüğümüzde karşımızda biri varmış gibi anlattığımız için o
508 yüzden benim için daha iyi oldu (.)

Örnek-3: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 11 Dk. 55 Sn.)

Ayrıca, üç katılımcı sesli düşünmenin bazı açılardan olumlu farkındalık yarattığı sonucuna varmaktadır. Bu bağlamda B3 adlı katılımcı sesli düşünmenin düşünceleri unutmayı engellediğini şu sözlerle vurgulamaktadır:

193 B3: durch dieses laute denken ist mir aufgefallen dass ich die
194 sachen die ich zu schnell im gedanken vergesse (.) bekomme ich
195 leichter in erinnerung wenn ich die laut ausspreche (.) das war
196 positiv für mich (.) das laute denken verhindert das vergessen

Örnek-4: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 03.05.2019, Kayıt Süresi: 07 Dk. 59 Sn.)

Farkındalık yaratma temasıyla ilgili olarak D3 adlı katılımcı, sesli düşünme sayesinde yazmaya ne kadar zaman harcadığını fark etmesinin yanında bilgi olarak ne kazandığını aşağıdaki ifadelerle sorgulamaktadır:

438 D3: mesela normal bi yazmada hani sesli düşünmeden yazmada herhangi
439 bi konuda benden zaman olarak ne götürdü (.) bilgi olarak ne
440 getirdi (.) hiç onları düşünmemiştim ama bu sesli düşünme bunu
441 düşünmeme yardımcı oldu diyebilirim

Örnek-5: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 13 Dk. 22 Sn.)

Bunun yanı sıra, yine D3 adlı katılımcı, odaklanma sorununu bu yazma süreci aracılığıyla fark ettiğini vurgulayarak farkındalığın bir başka boyutunu daha eklemektedir:

452 D3: hm (0.4) aslında bu sınıfta yaşamadığım herhangi bir şeyin (.)
453 mesela dışardan bir arabanın geçmesi (.) onu düşünüyorum (.)
454 normalde yazdığım şeye odaklıyım ama dışardan bi araba geçince
455 hemen aklım kayıyo asla konuşamıyorum düşünemiyorum (0.2)
456 odaklanma sorunumu fark ettim bu süreç sayesinde

Örnek-6: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 13 Dk. 22 Sn.)

Son olarak D4 adlı katılımcı, bu süreçte dilbilgisine daha fazla önem verdiğini ve düşündüğü her şeyi yazamadığını anladığını vurgulayarak bir başka farkındalık durumuna dikkat çekmektedir:

510 D4: bence bu tecrübenin negatif bir yönü yoktu (.) yani benim için
511 pozitifti çünkü ben bu sayede gramere daha çok ağırlık
512 verdiğimi ve ne düşündüysem onu yazamadığımı anladım

Örnek-7: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 11 Dk. 55 Sn.)

Olumlu yaklaşımlar açısından, iki katılımcı ilk başta sesli düşünme yöntemi konusunda endişeli olduklarını ve ona mesafeli yaklaştıklarını belirtmiştir. Ancak yonteme dahil olduklarında fikirleri değişmiş ve bu yonteme daha olumlu yaklaşmışlardır. D2 adlı katılımcı bu konudaki fikirlerini aşağıdaki örnekte açıklamaktadır:

322 D2: başta düşünerek yazmanın zor olacağını düşünmüştük
323 arkadaşlarımla ama sonra yazarken fark ettim ki ben normalde
324 kendi kendime bunu yapıyormuşum (.) o yüzden zor olmadı hatta
325 kolaydı yani (.) güzeldi bence sesli düşünerek yazmak

Örnek-8: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 10 Dk. 50 Sn.)

Aynı bağlamda, D3 adlı katılımcı, başlangıçta bu sürece mesafeli dursa da, aşağıdaki ifadesi aracılığıyla yazarken sesli düşünmenin olumlu yanını vurgulamaktadır:

446 D3: evet (0.3) ama en başta bu nasıl yapılır diye düşündüm (.)
447 özellikle ilk etkinliği yaptıktan sonra hemen o düşüncem
448 kırıldı (.) aslında yapılması zorlayıcı gibi görünse de hiç
449 öyle değildi (.) yani aslında beni daha çok rahatlattı

Örnek-9: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 13 Dk. 22 Sn.)

Türkçe-Almanca iki dilli gruptan iki katılımcının ifadeleri de sesli düşünme sürecinden genel olarak memnun olduklarını vurgulayarak sesli düşünmenin olumlu yönünü dile getirmektedir. Bu anlamda B1 adlı katılımcı aşağıdaki ifadelerle buna dikkat çekmektedir:

3 B1: °hh also es war was sehr anderes für mich (.) normalerweise
4 denke ich nicht laut also eigentlich sage ich nur was ich
5 schreibe ich sage nicht meine gedanken (.) deswegen war das
6 etwas anderes für mich (.) es war eine andere erfahrung und es
7 hat eigentlich auch spaß gemacht weil ich wusste gar nicht dass
8 ich laut denken kann (.) deswegen fand ich es etwas anders

Örnek-10: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 03.05.2019, Kayıt Süresi: 05 Dk. 16 Sn.)

B4 adlı katılımcı bu yöndeki düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedir:

216 B4: im allgemein finde ich es ganz schön (.) denn ich hab keine
217 ahnung dass ich das machen kann (.) es ist für mich einfacher
218 (0.2) ich denke zuerst danach schreibe ich (.)

Örnek-11: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 03.05.2019, Kayıt Süresi: 05 Dk. 16 Sn.)

Olumlu yaklaşımlar açısından bakıldığında, D1 adlı katılımcı sesli düşünme yöntemiyle gelişmenin mümkün olduğundan bahsetmektedir:

291 D1: hm (0.2) bu metodu kullanmak bazı alıştırmalarda zordu (.)
292 mesela birinci alıştırmada zordu (.) o alıştırmanın içine
293 direkt sesli düşünerek dalarsa yazma alışkanlığı olmayan birisi
294 sadece kafa karışıklığı yaşar zorlanır (.) ama biraz yazma
295 işlemi ile ilişkili birisi bu yöntem ile kendini geliştirebilir
296 (.) yani o açıdan aşırı yararlıydı (.)

Örnek-12: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 05 Dk. 16 Sn.)

Ayrıca, D3 adlı katılımcı aşağıdaki ifadeyle özgüveninin arttığını belirtmektedir, ki bu da bu yöntemin kendisinde meydana getirdiği bir değişime işaret etmektedir:

395 D3: ondan sonra bakıyım ne gibi değişiklikler oldu benim için (0.3)
396 aslında evet ya şey diyebilirim buna (.) bu yöntem sayesinde
397 kendime güvenim geldi diyebilirim (.) aynen öyle

Örnek-13: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 13 Dk. 22 Sn.)

Almanca'yı yabancı dil olarak öğrenen gruptan iki katılımcı, yazarken sesli düşünmenin ikna edici işlevinden bahsederek bu işlevi faydalı bulduklarını vurgulamaktadır. Bu konuda D2 adlı katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir:

360 D2: ben sesli düşünmeyi sevdiğim için kendimi daha ikna edici
361 buluyorum sesli düşünerek yani daha çok ikna oluyorum yaptığım
362 şeye (.) o yüzden sesli düşünmenin yazmada böyle bir artışı
363 olduğuna inanıyorum (.) eksisi olduğunu düşünmüyorum

Örnek-14: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 10 Dk. 50 Sn.)

Aynı bağlamda, D4 adlı katılımcı bu sürecin, yazdıklarının doğru ya da yanlış olduğu konusunda kendisini ikna etmesini kolaylaştırdığını da eklemektedir:

477 D4: bu süreçte kendi kendimi daha kolay ikna ettim yazdıklarımın
478 doğru ya da yanlış olduğuna (.) kendimle aslında fikir
479 alışverişi yapmış oldum (.) bu benim için olumluydu

Örnek-15: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 11 Dk. 55 Sn.)

Olumsuz Yaklaşımlar

Daha önce de belirtildiği gibi, sesli düşünme ve yazma arasındaki ilişkiye dair olumsuz düşünceler sadece Türkçe-Almanca iki dilli öğrenci grubunda ortaya çıkmaktadır. Bu durumla ilgili olası sebep olarak, her iki dile ait hakimiyetin, sesli düşünme ve yazma eyleminin aynı anda gerçekleşmesi açısından olumsuz etki yaratabilmesi öngörülebilir. Konuyla ilgili somut verilere bakıldığında, Türkçe-Almanca iki dilli öğrenci grubunda

yer alan iki katılımcı, sesli düşünme yöntemini normal zamanda kullanmayı tercih etmeyeceklerini belirtmektedir. Bu konuda B2 adlı katılımcı şöyle demektedir:

66 B2: hm es war eine interessante erfahrung für mich (.) ich habe
67 zuvor hm nie laut gedacht (.) vielleicht hab ich laut gedacht
68 als ich hm in einem kleiderladen war (.) was ich kaufen soll
69 (.) ob das mir passt oder nicht aber hm beim schreiben hab ich
70 nicht laut gedacht (.) ja ich habe es definitiv interessant
71 gefunden aber ich würde es nicht anwenden zu hause beim
72 schreiben (.)

Örnek-16: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 03.05.2019, Kayıt Süresi: 07 Dk. 51 Sn.)

B1 adlı katılımcı da aynı bağlamdaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

9 B1: aber (.) ich glaub jetzt nicht dass ich auch im normalen leben
10 also beim schreiben laut denken würde denn es ist hm es
11 verlangsamt meinen gedank (.) gedankenprozess deswegen hm ja
12 das war eine erfahrung für mich

Örnek-17: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 03.05.2019, Kayıt Süresi: 05 Dk. 16 Sn.)

Bu görüşlerin ardından, bu iki katılımcının sesli düşünme yönteminin düşünce sürecini yavaşlattığına inandığı bir başka nokta da vurgulanmaya değerdir. B1 adlı katılımcı bu görüşü aşağıdaki ifadelerle doğrulamaktadır:

43 B1: also auf jeden fall verlangsamt das mein schreiben weil wenn
44 ich ohne laut zu sprechen in meinem kopf einfach nur denke dann
45 kann ich schneller schreiben (.) also ich hab das gefühl dass
46 ich schneller schreiben kann (.) aber wenn ich alles
47 verbalisiere also laut sage dann bin ich irgendwie langsamer
48 (.) das habe ich gemerkt

Örnek-18: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 03.05.2019, Kayıt Süresi: 05 Dk. 16 Sn.)

Bu açıdan bakıldığında B2 adlı katılımcı da aynı görüşü savunmaktadır:

74 B2: weil es länger (.) hm weil ich mehr zeit gebraucht habe (.)
75 weil irgendwie das denken ist ja gar ganz schnell (.) man denkt
76 ja schnell und hm das passiert irgendwie in ganz wenigen
77 sekunden (.) aber beim lautdenken muss ich ja auch noch reden
78 (.) laut überlegen (.) das geht hm länger (.) hm das hab ich
79 beobachtet (.) zum beispiel hier hab ich die ganze zeit
80 gebraucht aber wahrscheinlich hätte ich mehr hm (0.2)

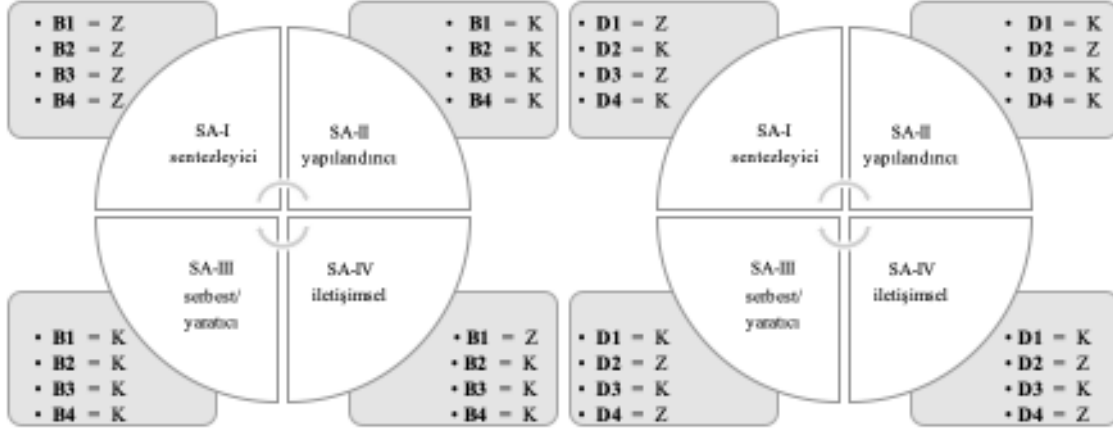
Örnek-19: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 03.05.2019, Kayıt Süresi: 07 Dk. 51 Sn.)

Sonuç olarak, Türkçe-Almanca iki dilli grupta yer alan katılımcıların bu olumsuz yaklaşımlardan yola çıkarak sesli düşünme yönteminin yazmayı yavaşlattığı ve bu nedenle yazarken tercih edilmediği sonucuna varılabilir.

Sesli Düşünme ve Yazma Alıştırması Arasındaki İlişki

Bu bölümde öğrencilerin kolay ya da zor buldukları durumlar, yazma alıştırmaları ile sesli düşünme yöntemi arasındaki ilişkinin değerlendirme sonucu ele alınmaktadır. Bu bağlamda kolay ya da zor olarak algılanan durumlar özellikle verilen dört yazma alıştırması üzerinden değerlendirilmektedir. Bu amaçla hangi yazma alıştırmasının zor,

hangisinin kolay olduğunu ifade eden öğrenci görüşleri aşağıdaki şekilde görselleştirilmiştir. Burada zor olarak belirlenen yazma alıştırmaları “Z” ile kolay olarak belirlenen yazma alıştırmaları ise “K” ile işaretlenmiştir:



Şekil 3: Sesli düşünme tekniği ile ilişkili olarak kolay/zor bulunan yazma araştırmaları

Yukarıdaki şekilden, Türkçe-Almanca iki dilli öğrenci grubunun her bir yazma alıştırmaları için ifade ettikleri düşüncelerin, neredeyse tüm yazma alıştırmaları için basitlik ve zorluk açısından aynı olduğu görülebilir. Bu durumda Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilerin sentezleyici yazma alıştırmalarının (SA-I) sesli düşünme yöntemiyle çözümlenmesinin diğer yazma alıştırmalarına kıyasla daha zor olarak algıladıkları görülebilir. Bu durumu açıklamak için aşağıda bazı örnekler sunulmuş ve katılımcıların görüşleri aktarılmıştır. Buna dayanarak B1 adlı katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir:

29 B1: auf jeden fall ((lacht)) ja ich denke dass die zweite und die
30 dritte aufgabe am besten dafür geeignet ist (.) also sie sind
31 einfach weil man (.) weil man da viel mehr freiheit hat (.)
32 etwas darüber nachzudenken (.) etwas ja etwas anderes zu
33 schreiben (.) bei der ersten aufgabe konnte man auch nicht zu
34 viel hm was dazu sagen weil man das einfach nur zusammensetzen
35 musste die sätze (.) also das war schwer (.) und auch bei der
36 letzten aufgabe ich glaube dass das auch nicht so einfach ist
37 (.) am einfachsten waren also die zweite und die dritte aufgabe
38 finde ich

Örnek-20: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 03.05.2019, Kayıt Süresi: 05 Dk. 16 Sn.)

Bu ifadeyle B1 adlı katılımcı, yapılandırıcı ve serbest/yaratıcı yazma alıştırmalarının sesli düşünme biçimine daha uygun olduğunu, sentezleyici ve iletişimsel yazma alıştırmalarının ise sesli düşünme biçiminden uzak olduğunu belirtmektedir.

Bunun yanı sıra B2 adlı katılımcı, dilbilgisi ve hedef odaklı düşünmeyi gerektiren sentezleyici yazma alıştırmalarında sesli düşünürken zorlandığını ve kendini özgür hissedemediğini vurgulamaktadır:

89 B2: hm (0.2) leicht war es wenn ich kreativ sein durfte (0.2) aber
90 bei der ersten aufgabe (.) schreibaufgabe eins (.) wo ich
91 grammatik gebraucht habe (.) hm hätte ich lieber leise gedacht
92 (.) das war schwer hm (.) dort hatte ich schwierigkeiten (.)
93 ich formulierte sätze irgendwie tausend mal (.) ich musste sie
94 oft laut lesen bis ich zufrieden war (.) ja erste aufgabe war
95 schwieriger aber die kreativen also die anderen drei aufgaben
96 waren leichter zum verbalisieren

Örnek-21: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 03.05.2019, Kayıt Süresi: 07 Dk. 51 Sn.)

B3 adlı katılımcı da benzer bir görüş ifade ederek şöyle demektedir:

170 B3: drei und vier hm eigentlich die zwei auch die sind einfacher
171 weil man da was dazu erfinden muss bei der eins war es nicht
172 leicht (.) was war das (0.2) genau den satz vervollständigen
173 (.) die anderen drei waren einfacher (.) da musste man selber
174 etwas dazu erfinden und die könnten zusammenhängen

Örnek-22: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 03.05.2019, Kayıt Süresi: 07 Dk. 59 Sn.)

B2 ve B3 adlı katılımcılar tarafından ifade edilen görüşleri tamamlamak üzere, B4 adlı katılımcı da sentezleyici yazma alıştırmalarının kendisi için zor olduğunu eklemektedir:

225 B4: also das schwerste für mich war die aufgabe eins (.) denn es
226 war ein gezieltes denken (.) das war für mich schwer (.) da
227 konnte ich nicht frei denken (.) die einfachsten glaub ich
228 waren die zwei die drei (.) und die vier (.) ja die waren die
229 einfachsten

Örnek-23: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 03.05.2019, Kayıt Süresi: 05 Dk. 46 Sn.)

Şekil (3)'e Almancayı yabancı dil olarak öğrenen öğrenci grubuyla ilgili olarak tekrar bakıldığında, iki katılımcının sesli düşünme yöntemini kullanarak sentezleyici (SA-I), serbest/yaratıcı (SA-III) ve iletişimsel (SA-IV) yazma alıştırmaları üzerinde çalışmayı zor bulduğu, iki katılımcının ise kolay bulduğu görülmektedir. Buna ek olarak, üç katılımcı sesli düşünme yöntemini kullanarak yapılandırıcı yazma alıştırmaları (SA-II) üzerinde çalışmayı kolay bulmuştur. Katılımcıların sesli düşünme yöntemini kullanarak yazma alıştırmalarını çözümlerken zorluk ya da kolaylık yaşadıkları durumlar aşağıdaki örneklerle açıklanmaktadır. Bu bağlamda D2 adlı katılımcı şöyle demektedir:

337 D2: hm bence mektup yazma sesli düşünme için biraz zor olabilir (.)
338 ama en kolayı burada ilki olduğunu düşünüyorum yani cümle
339 birleştirmek (.) benim en sevdiğim yazma alıştırmaları birinci
340 alıştırmaydı (.) belki de veriler direkt elimizde olduğu için
341 gramere daha yatkın olduğum için önümde hazır verilen şeyleri
342 birleştirmek daha kolay benim için o yüzden sesli düşünerek
343 yazmak daha kolay oldu (.) diğerlerinde kendi cümlemi kuracağım
344 için yani bi ikilemde kalıyordum işte elimde hazır gramer
345 bilgileri olmadığı için diğerleri benim için daha zordu

Örnek-24: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 10 Dk. 50 Sn.)

Yukarıdaki alıntıdan D2 adlı katılımcının sentezleyici (SA-I) yazma alıştırmalarının sesli düşünme için uygun olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bu alıntıdaki görüşe göre, katılımcının dilbilgisine olan yatkınlığı ve yazma becerileri için verilen materyalin oldukça yönlendirici ve kontrollü olması, bu yazma alıştırmalarının sesli düşünme

yöntemi için kolay görülmesinin nedenleridir. Benzer şekilde D4 adlı katılımcı da şöyle demektedir:

483 D4: hm (0.4) bence birinci sesli düşünmeye diğerlerine göre daha
484 kolaydı (.) ikincide diyalog yazdık aslında ikinci de kolaydı
485 (.) belki bugün yaptığımız konuşmaya o kadar uygun değildi (.)
486 yani yine konuştum ama aslında belli şeyler olduğu için fazla
487 bişey ekleyemedim çok yaratıcılığımı kullanamadım sanırım (.)
488 üçüncüde resimler vardı (0.4) burda da hm (.) burda da aslında
489 düşündüm hocam ama yine hani resimlere yönelik yaptığımız için
490 (.) biraz daha zorlayıcıydı (.) zaten ben resim konularında
491 biraz daha zorlanıyorum ((lacht)) ama bence en kolay birinci
492 alıştırmaydı (.) ben öyle düşünüyorum

Örnek-25: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 11 Dk. 55 Sn.)

Yukarıdaki iki örnekte katılımcılar, sentezleyici (SA-I) yazma alıştırmaları üzerinde çalışırken düşünce adımlarını daha kolay ifade edebildiklerini belirtmektedir. Bu görüşlerin aksine, aşağıdaki iki örnekte yer alan Almanca'yı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, sentezleyici yazma alıştırmalarının sesli düşünmeye elverişli olmadığını düşünmektedir. Bu konuda D1 adlı katılımcının yorumları şu şekildedir:

277 D1: hm sesli düşünmek görsel şeylerde daha kolaydı (.) yani üçüncü
278 alıştırmaya (.) iki de kolaydı mesela (.) ama bilişsel konularda
279 yani gramer konularında daha kendi kafamın içinde düşünüp aa
280 bunu söylemem lazım sesli olarak diyip söylediğim oldu (0.2) hm
281 yani sadece birinci alıştırmada zorlandım (.) hm dört alıştırmaya
282 içerisinde hani yazmaya yoğunlaşırsam sonuncu yani mektup olan
283 alıştırmaya da kolaydı hm rahat rahat yazabildim mektup olduğu
284 için (.) içerik belliydi çünkü konsepti belliydi (0.2)

Örnek-26: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 08 Dk. 57 Sn.)

Bu ifadeyle D1 adlı katılımcı, iletişimsel (SA-IV) yazma alıştırmalarında aynı anda düşünme ve yazma konusunda zorluk yaşamadığını çünkü bu görevin içeriğinin ve kavramının açık olduğunu beyan etmektedir. Bunun yanı sıra, sentezleyici (SA-I) yazma alıştırmalarında ise zorlandığını iddia etmekte ve dilbilgisi ile ilgili konuların ve bilişsel tutumların bundan sorumlu olduğunu düşünmektedir. Benzer bir bağlamda D3 adlı katılımcı da bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

421 D3: yani benim için en zoru ilkiydi (.) ama o bizimle de alakalı
422 olabilir ya da sadece benimle de alakalı olabilir çünkü grameri
423 düşünürüz ister istemez (.) grameri düşündüğümüz için de
424 sessiz kalıyoruz ve aklımızda onun matematiğini yapıyoruz
425 nereye ne gelecek diye (.) diğerleri yani iki üç dört kolaydı
426 hm en kolay hangisiydi diye düşününce üçüncü ve dördüncü
427 arasında kaldım (0.3) sanırım dördüncü sesli düşünürken en
428 kolay olan alıştırmaydı (0.3)

Örnek-27: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 13 Dk. 22 Sn.)

Bununla birlikte, D3 adlı katılımcı da sentezleyici (SA-I) yazma alıştırmaları üzerinde çalışırken daha sessiz olması gerektiğini belirterek, cümle yazarken dilbilgisi kurallarına odaklanmanın bunda etkili olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca, cümle yapısına odaklanmanın düşüncelerin sesli olarak ifade edilmesini engellediğini iddia etmektedir.

Verilen yazma alıştırmalarının sesli düşünme açısından kolay ya da zor olmasına bakılmaksızın, genel yazma sürecine ilişkin ifade edilen görüşler, katılımcılar arasında şu ana kadar bahsedilen kategorilerden farklı olarak ortaya çıkan diğer görüşlere işaret etmek amacıyla bir sonraki bölümde daha ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Diğer Görüşler

Sesli düşünme yönteminin kullanımıyla ilgili olarak D2 adlı katılımcı, bu yöntemin her konu için geçerli olup olmadığı ve bu yazma sürecinde alıştırmalarda verilen yönergeler olmadan yazmanın nasıl olacağı konusunda şüpheleri olduğunu vurgulamaktadır:

380 D2: hm (0.2) bence bu yöntem kullanılabilir (.) ama her alanda bu
381 yöntemle yazılabilir mi emin değilim (.) burada sizin
382 verdiklerinizde alıştırmaya yönergeleri bize çok yardımcı oldu
383 (.) yönergeler yazılsa daha zor olur mu onu bilmiyorum ama
384 bence kullanılabilir bir yöntem (.) sanırım son olarak bunu
385 diyebilirim

Örnek-28: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 10 Dk. 52 Sn.)

D3 adlı katılımcı sesli düşünme tekniğinin uygulanmasına ilişkin farklı bir bakış açısını şu sözlerle ifade etmekte ve sesli düşünme yönteminin bir grupta ya da ikili gruplar halinde uygulanmasının zor olabileceğini vurgulamaktadır:

391 D3: bence bu yöntem muhtemelen yalnız olmayı gerektiriyor (.) grup
392 içerisinde ya da iki kişilik yapılacak bir olay değil

Örnek-29: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 13 Dk. 22 Sn.)

Aynı bağlamda, D4 adlı katılımcı sesli düşünme yöntemini kullanırken yalnız olunması gerektiğini düşünmektedir:

465 D4: hm (0.3) sesli düşündüğümüzde bence daha fazla düşünüyoruz yani
466 içimizden düşündüğümüzde kısıtlıyoruz kendimizi ama sesli
467 düşündüğümüzde daha fazla şey aklımıza geliyor olabilir bence
468 (.) ama bir de şöyle bir durum var (.) mesela yanımızda siz de
469 olsaydınız o zaman her şeyi düşünemezdim belki de (.) yani ben
470 düşünemezdim çekinirdim biraz ((lacht))

Örnek-30: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 11 Dk. 55 Sn.)

B2 adlı katılımcı, kendi hayatından bir örnek paylaşarak bu yöntemi kullanmanın yüksek sesle düşünme alışkanlığı yaratacağı endişesini dile getirmiştir:

128 B2: also ich habe eine cousine (.) sie war damals in der zweiten
129 klasse und sie musste bücher lesen und eines tages hab ich
130 gesagt lies mal laut vor ich möchte dich laut hören (.) und
131 dann hat sie gesagt nein meine lehrerin hat gesagt wir müssen
132 leise lesen weil sonst gewöhnen wir uns daran laut zu lesen und
133 können nie leise lesen (.) das hat mich beeindruckt (.) und
134 hier denke ich dasselbe (.) wenn ich immer laut denke würde ich
135 mich wahrscheinlich auch daran gewöhnen und auch ich in der
136 klasse während einer prüfung laut denken (.) wenn ich mich
137 daran gewöhnen laut zu denken (.) würde ich vergessen leise zu
138 denken

Örnek-31: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 03.05.2019, Kayıt Süresi: 07 Dk. 51 Sn.)

Benzer bir bağlamda, B3 adlı katılımcı sesli düşünme yönteminin birkaç kez uygulandığında otomatik hale geldiğini şöyle açıklamaktadır:

159 also das laute denken gingen nach einiger zeit wie von
160 automatisch sage ich mal (.) am anfang musste ich mich dazu hm
161 überreden laut zu denken aber im nachhinein bei der zweiten
162 oder dritten übung war es dann automatisch (.) das laute denken

Örnek-32: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 03.05.2019, Kayıt Süresi: 07 Dk. 59 Sn.)

Ayrıca, üç katılımcı verilen yazma alıştırmalarının uygulama sırası hakkında yorum yapmaktadır. Bu anlamda B4 adlı katılımcı, sesli düşünme sürecinde verildiği gibi yazma alıştırmalarının kendi açısından zordan kolaya doğru verilmesinin olumlu bir durum olduğunu vurgulamaktadır.

246 B4: hm also beim lautdenkprozess würde ich auch von schwer nach
247 einfach gehen wie es hier gegeben wird (.) denn wenn es zu
248 einfach ist macht_s ja kein spaß (.) aber wenn man schwer
249 anfängt und dann leichter geht man denkt einfach ich hab das
250 schwerste hier hinter mir her dann es ist vielleicht bestimmt
251 leichter oder wenn man die nächste aufgabe macht denkt man
252 vielleicht es kommt noch schwerer (.) aber wenn man es versteht
253 und mag (.) dann freut man sich wie bei mathe (.) wenn man eine
254 aufgabe löst wird man freulich (.) egal wie schwer sie ist (.)

Örnek-33: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 03.05.2019, Kayıt Süresi: 05 Dk. 46 Sn.)

Aynı bağlamda, D2 adlı katılımcı yazma alıştırmalarının uygulama sırasını doğru bulduğunu belirtmekte ve ilk olarak verilen sentezleyici yazma alıştırmadaki yönergelerle kontrollü yazmanın oldukça rahatlatıcı olduğunu açıklamaktadır:

370 D2: bi de birinci alıştırmının ilk başta verilmesi iyi oldu (.)
371 çünkü kendimiz pek bişey eklemiyoruz (.) daha böyle (.) hm yani
372 sadece verilen cümleleri birleştiriyoruz (.) daha iyi (.) mesela
373 karşıma ilk resimli hikayenin olduğu alıştırma gelseydi
374 diğerlerinden ürkebilirdim daha zor olacak diye (.)
375 diğerlerinin sırası fark etmezdi herhalde ama ilk alıştırmının
376 ilk verilmesi iyi oldu

Örnek-34: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 10 Dk. 50 Sn.)

Sentezleyici yazma alıştırmasının sesli düşünerek yazma sürecinin başında verilmesi gerektiğini savunan bu ifadelerin aksine, D1 adlı katılımcı bu alıştırmının daha sonra uygulanmasının iyi olacağını düşünmektedir:

302 D1: evet evet (.) bi de bana kalırsa ben dördüncü alıştırma ile
303 başlayıp üçüncü alıştırma ile devam edip hatta mümkünse ilk
304 verilen alıştırmaya en son geçmek isterdim çünkü direkt
305 zorlayıcı bişeyle karşılaşmak bir yandan diğerlerini daha kolay
306 kıldı ama biraz da zorladı (.) vaktimi de orada çok uzun
307 kullandım zaten

Örnek-35: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 08 Dk. 57 Sn.)

Ayrıca D1 adlı katılımcı, bu sesli düşünme yöntemini yazma sürecinde kullanmak için belirli bir seviyenin gerekli olduğuna inanmakta ve yöntemin buna göre olumlu ya da olumsuz olabileceğini söylemektedir:

291 D1: hm (0.2) bu metodu kullanmak bazı alıştırmalarda zordu (.)
292 mesela birinci alıştırmada zordu (.) o alıştırmaların içine
293 direkt sesli düşünerek dalarsa yazma alışkanlığı olmayan birisi
294 sadece kafa karışıklığı yaşar zorlanır (.) ama biraz yazma
295 işlemi ile ilişkili birisi bu yöntem ile kendini geliştirebilir
296 (.) yani o açıdan aşırı yararlıydı (.)

Örnek-36: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 08 Dk. 57 Sn.)

D4 adlı katılımcı başka bir yönü ele alarak sesli düşünme yönteminin düşünme sürecini güçlendirdiğini belirtirken, sessiz düşünürken daha az düşünme gerçekleştiğini savunmaktadır:

465 D4: hm (0.3) sesli düşündüğümüzde bence daha fazla düşünüyoruz yani
466 içimizden düşündüğümüzde kısıtlıyoruz kendimizi ama sesli
467 düşündüğümüzde daha fazla şey aklımıza geliyor olabilir bence
468 (.) ama bir de şöyle bir durum var (.) mesela yanımızda siz de
469 olsaydınız o zaman her şeyi düşünemezdim belki de (.) yani ben
470 düşünemezdim çekinirdim biraz ((lacht))

Örnek-37: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 11 Dk. 55 Sn.)

Aynı anda okuma, düşünme ve konuşma arasındaki ilişkiyle ilgili olarak D2 adlı katılımcı, bazen Almanca okuduklarını Türkçe olarak ifade etmekte sorun yaşadığını belirtmektedir:

328 D2: hm (0.2) normalde kendi aklımdaki düşünceleri söylemekte
329 zorlanmadım (.) aslında almancadan okuduğumu anlıyorum ve
330 türkçelerini söylemeye çalışıyorum ama türkçeye dökmek zor
331 geliyor (.) yani almanca okuduğumu otomatik olarak türkçe
332 düşünüyorum ama tam türkçe çevirisini bazen bulamıyorum

Örnek-38: (Yer: Anadolu Üniversitesi/Seminer Odası, Tarih: 09.05.2019, Kayıt Süresi: 10 Dk. 50 Sn.)

Sonuç olarak, çalışmanın sonunda elde edilen tüm bu verilerden yola çıkarak, Türkçe-Almanca iki dilli ve Almancayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sesli düşünme tekniğini kullanarak gerçekleştirdiği dört farklı yazma etkinliğine ait görüşlerinin, yazma etkinliklerinin türüne ve yazma sürecinde yaşadıkları bireysel deneyimlerine göre değişiklik gösterdiği gözlemlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, sesli düşünerek yazma süreci, Türkçe-Almanca iki dilli ve Almancayı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler açısından bazı noktalarda benzer ya da farklı düşünceler ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar temelinde, geriye dönük gözlemler de dikkate alındığında, Almancayı yabancı dil olarak öğrenen grubun sesli düşünme tekniğine karşı Türkçe-Almanca iki dilli gruba göre daha olumlu bir tutuma sahip olduğu tespit edilebilir. Almancayı yabancı dil olarak öğrenen

grup sesli düşünme tekniğini kullanarak yazma süreci hakkında olumsuz görüş bildirmezken, Türkçe-Almanca iki dilli grup bu süreç hakkında olumsuz görüşlere de sahiptir. Yine görüşme sonuçlarına dayanarak, sesli düşünme tekniği ile yazma alıştırmaları türleri arasındaki ilişki söz konusu olduğunda iki grubun zorluk ve basitlik açısından farklı fikirlere sahip olduğu söylenebilir. Türkçe-Almanca iki dilli gruptaki tüm katılımcılar dilbilgisi becerilerine odaklanan sentezleyici yazma alıştırmalarını (SA-I) zor bulurken, Almancayı yabancı dil olarak öğrenen gruptaki iki katılımcı bu yazma görevini kolay, diğer ikisi ise zor bulmuştur. Bu noktada, yazma sürecinin grup çalışması olarak incelenmesinin yanında, yazma sürecinde bireyselliğin de ön planda olduğuna vurgu yapmak gerekmektedir. Katılımcılardan bir diyalog oluşturduktan sonra kısa bir hikâyeye yazmalarının istendiği yapılandırıcı yazma alıştırmalarında (SA-II), Türkçe-Almanca iki dilli gruptaki tüm öğrenciler sesli düşünme tekniğini kullanarak bu yazma görevini tamamlamayı kolay bulurken, Almancayı yabancı dil olarak öğrenen tüm katılımcıların, sadece bir katılımcı hariç, diğer grupla aynı fikirde olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında, bahsi geçen yapılandırıcı yazma alıştırmaları, her iki grubun da yazma alıştırmalarına yönelik tutumlarının zorluk ve basitlik açısından en yakın olduğu alıştırmadır. Türkçe-Almanca iki dilli gruptaki tüm katılımcılar serbest/yaratıcı yazma alıştırmalarının (SA-III) sesli düşünme tekniği ile analizini kolay bulurken, Almancayı yabancı dil olarak öğrenen gruptaki iki katılımcı bu analizin kolay olduğunu, iki katılımcı ise zor olduğunu belirtmiştir. İletişimsel yazma alıştırmalarında (SA-IV) ise, Türkçe-Almanca iki dilli gruptaki öğrencilerin biri hariç hepsi bu alıştırmada sesli düşünme tekniğini kullanmayı kolay bulurken, Almancayı yabancı dil olarak öğrenen gruptaki iki katılımcı bu alıştırmayı kolay, ikisi ise zor bulmuştur.

Bu çalışmanın, iki dilli ve yabancı dilli öğrencilerin yazma konusundaki bilişsel işlem süreçlerini göstererek, literatürdeki süreç temelli yazma araştırmalarına birçok yönden katkı sağladığı düşünülebilir. Bu çalışmanın bulgularına dayanarak daha sonraki çalışmalar için, iki dilli ve yabancı dilli öğrencilere yönelik yazma becerilerini destekleyici veya iyileştirici programlar düzenlenebilir. Ayrıca bu programlar, yazma sürecinde gözlemlenen tutumların pratikte etkili bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını gözlemlemek ya da iki dilli ve yabancı dilli öğrencilerin yazma becerilerini daha da derinleştirmek için neler yapılabileceğini araştırmak için bazı adımların atılabileceği bir uygulama ile koordine edilebilir. Örneğin, veri toplama süreci aktarılırken bahsi geçen Aşağı Saksonya Okuma Teşvik Akademisi⁹'ne ait videodaki sesli düşünerek okuma etkinliğinde olduğu gibi, yazma becerilerinin gelişmesini teşvik etmek amacı ile yazma laboratuvarları oluşturulup, öğrencilerin bu laboratuvarlarda sesli düşünerek yazmaları ve bu süreci ses kayıt cihazı ile kaydetmeleri desteklenebilir. Bu ses kayıtları sonradan öğrenciler tarafından dinlendiğinde, yazarken farkına varmadıkları; fakat yazma süreçlerini etkileyen durumları açığa çıkarmakla kalmayıp, eğiticiler tarafından dinlendiğinde ise öğrencilerin yazma sürecinde hangi zorluk veya sıkıntılarla karşılaştıklarını görünür kılabilir.

⁹ Akademie für Leseförderung Niedersachsen

Bu çalışma, yalnızca belirli türdeki yazma alıştırmalarına (sentezleyici/ yapılandırıcı/ serbest-yaratıcı/ iletişimsel) odaklandığından ve bu görevlerin bilişsel olarak nasıl işlendiğini açıklamaya çalıştığından, iki dilli ve yabancı dilli öğrencilerin yazma süreci hakkında daha fazla bilgi edinmek ve böylece etkili yazma için yazma eğitiminin içerik prosedürlerini geliştirmek adına diğer farklı yazma bağlamları da dahil edilebilir. Ayrıca, edinilmiş dilde ve öğrenilmiş dilde sentezleme yapmanın zorluk ve kolaylık farklılığının farklı araştırma gruplarında benzer uygulama çalışmasının yapılmasıyla bu olgunun geçerliliğinin sağlanması, dile verilen tepkinin farklılık nedenini ortaya koyabileceği düşünülebilir. Ek olarak, bu çalışmanın kapsamı dışında tutulan yazılı ürünlerle, sesli düşünme sonucu elde edilen saptamaların örtüşüp örtüşmediğini ele almak, başka bir çalışmanın konusu olarak görülebilir.

Kaynakça

- Badger, Richard / White, Goodith** (2000): A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54 (2), 153- 160.
- Bereiter, C.** (1980): Development in writing. In L. W. Gregg and E. R. Steinberg (Ed.): *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 73-93.
- Bowles, Melissa A.** (2019): *Verbal reports in instructed SLA research: opportunities, challenges, and limitations*. New York: Routledge.
- Buber, Renate** (2007): Denke-Laut-Protokolle. Buber, Renate/ Hartmut H. Holzmüller (Ed.): *Qualitative Marktforschung Konzepte – Methoden – Analysen*. Göttingen: Hogrefe, 557-568.
- Creswell, John W.** (2012): *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, USA: Pearson Education
- Creswell, John W. / Clark, Vicki L. Plano** (2007): *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, Norman K.** (1994): The art and politics of interpretation. Denzin, Norman K./ Lincoln, Yvonna S. (Ed.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 500-515.
- Ezhova-Heer, Irina** (2009): *Schreiben an russischen und deutschen Schulen. Unter besonderer Berücksichtigung der Textproduktion russischer Aussiedler und Spätaussiedler*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gass, Susan M. / Mackey, Alison** (2000): *Stimulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gürbüz, Sait / Şahin, Faruk** (2016): *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe yöntem analiz* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Heine, Lena** (2013): Introspektive Verfahren in der Fremdsprachenforschung: State-of-the-Art und Desiderata. Aguado, Karin/ Heine, Lena/ Schramm, Karin (Ed.): *Introspektion und qualitative Datenanalyse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 13-30.
- Heine, Lena** (2014): Introspektion. Settineri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (Ed.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh Verlag, 123-135.
- Karatay, Halit** (2015): Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. Murat Özbay (Ed.): *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 21-48.

Kast, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt.

Knorr, Petra (2013): Zur Differenzierung retrospektiver verbaler Daten: Protokolle Lauten Erinnerns erheben, verstehen und analysieren. Aguado, Karin/ Heine, Lena/ Schramm, Karin (Ed.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 31-53.

Matsuda, Paul Kei (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. Kroll (Ed.): *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Merz-Grötsch, Jasmin (2000): *Schreiben als System: Schreibforschung und Schreibdidaktik: ein Überblick*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Moss, Louis / Goldstein, Harvey (1979): *The recall method in social surveys*. London: University of London Institute of Education.

Selting, Margret vd. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung*, 10, 353-402.

Wei, Jing / Llosa, Lorena (2015): Investigating differences between American and Indian raters in assessing TOEFL iBT speaking tasks. *Language Assessment Quarterly*, 12(3), 283-304.

Yıldırım, Ali / Şimşek, Hasan (2016): *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Ekler

Yazma Ağırtırmaları:

Schreibaufgabe I
Bilden Sie aus den einzelnen Sätzen der Übungsabschnitte einen einzigen Satz, der alle Teilinformationen der Einzelsätze enthält. Beispiel: Ein Unfall
1. Ein Auto fährt auf die Kreuzung. a) Das Auto ist klein und schwarz. b) Es ist kurz vor Mitternacht. c) Das Auto hat eine Geschwindigkeit von 90 Stundenkilometern. d) Es kommt von der Hauptstraße. a) Ein kleines schwarzes Auto fährt auf die Kreuzung. a)+b) Kurz vor Mitternacht fährt ein kleines schwarzes Auto auf die Kreuzung. a)+b)+c) Kurz vor Mitternacht fährt ein kleines schwarzes Auto mit einer Geschwindigkeit von 90 Kilometern auf die Kreuzung. a)+b)+c)+d) Von der Hauptstraße kommend fährt kurz vor Mitternacht ein kleines schwarzes Auto mit einer Geschwindigkeit von 90 Stundenkilometern auf die Kreuzung. Oder: Kurz vor Mitternacht fährt ein kleines schwarzes Auto mit einer Geschwindigkeit von 90km/h von der Hauptstraße auf die Kreuzung.
Bitte machen Sie nun mit den folgenden Übungssätzen weiter:
2. Eine Dame sieht die Lichter auf sich zukommen. a) Die Dame ist alt. b) Die Dame steht auf dem Zebrastreifen. c) Die Dame ist entsetzt. d) Es sind die Lichter des Autos.
3. Das Auto kommt ins Schleudern. a) Es geschieht einen Augenblick später. b) Die Straße ist regennass. c) Das Auto ist kurz vor dem Zebrastreifen.
4. Das Auto erfasst die Dame mit der Stoßstange. a) Die Dame ist hilflos. b) Die Stoßstange reißt sie zu Boden.
5. Der Fahrer steigt aus dem Wagen. a) Er ist angetrunken. b) Er ist blass vor Schreck. c) Die Dame liegt auf dem Boden. d) Er geht zu ihr. e) Er will ihr helfen.

Schreibaufgabe II																
Versetzen Sie sich bitte in die folgende Situation: Ihre Nachbarin (oder auch Ihr Nachbar) singt immer sehr laut, wenn sie (oder er) in der Badewanne sitzt. Aber nicht jeder ist von dem Gesang begeistert... (Sie selbst sind zum Beispiel ziemlich genervt). Stellen Sie sich nun folgende Gesprächsituation vor:																
Ein genervter Nachbar der Sängerin spricht darüber mit seinem Freund (oder eine Nachbarin mit einer Freundin).																
1. Machen Sie eine (lineare) Stichwortkizze über einen möglichen inhaltlichen Verlauf des Dialogs: _____ _____ _____																
2. Formulieren Sie den Dialog in der linken Spalte des folgenden Rasters aus.																
3. Charakterisieren Sie die Dialogteile in der rechten Spalte: Wie wird das gesagt? Zum Beispiel: besorgt, neugierig, voller Interesse, ...																
<table border="1"><thead><tr><th>Dialog</th><th>Charakterisierung der Dialogteile</th></tr></thead><tbody><tr><td>A:</td><td></td></tr><tr><td>B:</td><td></td></tr><tr><td>A:</td><td></td></tr><tr><td>B:</td><td></td></tr><tr><td>A:</td><td></td></tr><tr><td>B:</td><td></td></tr><tr><td>A:</td><td></td></tr></tbody></table>	Dialog	Charakterisierung der Dialogteile	A:		B:		A:		B:		A:		B:		A:	
Dialog	Charakterisierung der Dialogteile															
A:																
B:																
A:																
B:																
A:																
B:																
A:																
4. Schreiben Sie nun den Dialog fortlaufend, schreiben Sie auch die entsprechenden Charakterisierungen der Dialogteile (z.B. ..., sagte X sehr besorgt).																
5. Betten Sie nun den Text von Punkt 4 in eine kleine Erzählung ein.																

Schreibaufgabe III

1. Versuchen Sie die "richtige" Reihenfolge der Bilder zu finden. Nummerieren Sie die Bilder so, dass sie eine sinnvolle Geschichte ergeben. Streichen Sie die Bildelemente, die nicht in Ihre Geschichte passen, durch.
2. Sammeln Sie zu den einzelnen Bildern alles, was Ihnen dazu einfällt: Was sehen Sie? Was sagt die Frau/der Mann? Was zeigt die Frau? usw.
3. Formulieren Sie kleine Sätze und schreiben Sie so untereinander, dass sie den Verlauf der Geschichte widerspiegeln.
4. Schreiben Sie dann unter Verwendung der in Punkt 2 gesammelten Elemente eine Geschichte, die möglichst präzise die Informationen verarbeitet, die die Bilder geben.



Schreibaufgabe IV

1. Bitte lesen Sie den Brief, den der Geschäftsführer des Hotels "Steinberger Frankfurter Hof" an Frau Maria da Silva geschrieben hat.

Steinberger Frankfurter Hof
Frankfurt am Main

Frankfurt, 15.09.92

Frau Maria da Silva
Rua Lisboa 5
Coimbra/Portugal

Ihr Schreiben vom 12.8.92, Ihre verlorene Brille

Sehr geehrte Frau da Silva,

wir bedauern, Ihnen mitteilen zu müssen, dass Ihre Sonnenbrille trotz gründlicher Suche im Zimmer 25 und im Frühstücksraum nicht gefunden worden ist.

Mit freundlichen Grüßen

Hotel Steinberger Frankfurter Hof
Hermann Krüger, Geschäftsführer
2. Suchen Sie dann mit Hilfe der W-Fragen alle Informationen aus diesem Schreiben heraus, die Ihnen Aufschluss darüber geben, was Maria da Silva an das Hotel geschrieben hat. Einige Informationen fehlen. Welche?

Wer? _____

Was? _____

Wann? _____

Wo? _____

Wie? _____

Warum? _____
3. Schreiben Sie dann mit Hilfe dieser Informationen Maria da Silvas Brief an das Hotel. Ergänzen Sie die fehlenden Informationen frei (wann die Brille verloren wurde, wohin die Brille geschickt werden soll). Achten Sie auf die formalen Aspekte (Absender, Anschrift, Datum, Anrede, Schlussformel) und den Stil. (Wie muss der Brief aussehen, den Maria da Silva an das Hotel Steinberger Frankfurter Hof geschrieben hat? Die wichtigsten Informationen Ihres Briefes finden Sie im Antwortbrief des Hotels. Beschreiben Sie so genau wie möglich die verlorene Brille.)

Görüşme Soruları: (Almanca/Türkçe)

1. Wie haben Sie das Verbalisieren vom Schreibprozess erlebt? Wie bewerten Sie diesen Prozess im Allgemeinen?
2. Was konnten Sie leicht oder nicht so leicht verbalisieren?
3. Glauben Sie, dass es eine Wechselwirkung zwischen den Schreibaufgaben und Verbalisieren von Gedanken gibt?
4. Kann man sagen, dass bestimmte Schreibaufgaben noch besser verbalisierbar sind als die anderen?
5. Denken Sie, dass die Methode des Lauten Denkens die Bearbeitung der Schreibaufgaben erleichtert oder erschwert?
6. Gibt es noch etwas zu dieser Erfahrung, worüber wir nicht gesprochen haben, was Ihnen aber wichtig ist?

1. Yazma sürecinizin sesli olarak ifade edilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu süreci genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?
2. Sesli olarak ifade edebildiğiniz kolay olan ya da kolay olmayan durumlar nelerdir?
3. Yazma alıştırmaları ile düşüncelerin sesli dile getirilmesi arasında karşılıklı bir etkileşim olduğuna inanıyor musunuz?
4. Bazı yazma alıştırmalarının diğerlerine göre sesli düşünmeye daha uygun olduğunu söylemek mümkün müdür?
5. Sesli düşünme metodunun yazma alıştırmalarının çözümlenmesini kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını düşünüyor musunuz?
6. Bu tecrübeye yönelik konuşmadığımız, fakat sizin için önemli olan, eklemek istediğiniz başka bir konu var mı?