

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZDIKLARI HİKÂYELERİN ÜST
YAPI UNSURLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

NESLİHAN YAVUZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZİRAN, 2019
MUĞLA**

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZDIKLARI HİKÂYELERİN ÜST YAPI
UNSURLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

NESLİHAN YAVUZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce

“Yüksek Lisans”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 13.06.2019

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Sibel TURHAN TUNA

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Nuray KAYADİBİ

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

HAZİRAN, 2019

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 29/05/2019 tarih ve 290/2 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/7 maddesine göre, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Neslihan YAVUZ'un "Öğretmen Adaylarının Yazdıkları Hikâyelerin Üst Yapı Unsurları Açısından İncelenmesi" başlıklı tezini incelemiş ve aday 13/06/2019 tarihinde saat 15.00'de jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra **60** dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine **ay..bilgi**.... ile karar verilmiştir.



Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Sibel TURHAN TUNA

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Nuray KAYADİBİ

Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Yazdıkları Hikâyelerin Üst Yapı Unsurları Açısından İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
 - Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
 - Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
 - Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 13/06/2019

Neslihan YAVUZ

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZDIKLARI HİKÂYELERİN ÜST YAPI UNSURLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

NESLİHAN YAVUZ

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

Haziran 2019, 208 sayfa

Bu çalışmanın amacı, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları olay hikâyelerinde üst yapı unsurlarını kullanabilme becerilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda geçmişte ya da bugün varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Türkçe ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. 40 Türkçe ve 40 sınıf öğretmeni adayının oluşturdukları olay hikâyeleri Temizkan ve Atasoy'un (2014) geliştirmiş olduğu "Hikâye Türündeki Metinler İçin Üst Yapı Unsurları Ölçeği" ne göre incelenmiştir. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının üst yapı unsurlarını kullanma becerileri öncelikle ayrı ayrı incelenmiş daha sonra öğrenim gördükleri bölüme göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular, tablolar hâlinde, frekans ve yüzde oranları ile birlikte sunulmuş yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının karakterlere ad vermede, karakterlerin fiziksel ve toplumsal tanıtımında, zamanı belirtmede, mekân tasvirinde, gelişme ve karakter, mekân ve zamanı işlevsel olarak kullanmada sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ana karakter oluşturmada, karakterlerin ruhsal tanıtımında, giriş bölümünde, başlatıcı olaya yer vermede, olay örgüsünü başlatmada ve sonlandırmada sorun yaşamadıkları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Hikâye, üst yapı, hikâyenin üst yapısı, hikâye unsurları, öğretmen adayları

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE STORIES OF THE TEACHER CANDIDATES IN TERMS OF SUPERSTRUCTURE OF STORIES

Neslihan YAVUZ

Master Thesis, Department of Turkish Language Education

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

June 2019, 208 pages

The aim of this study is to examine the skill of using superstructure elements in event stories created by Turkish-language and primary school teaching candidates. For this purpose, a descriptive scanning model was used to describe a situation that existed in the past or present. The sample of the study consists of prospective 4th grade teachers who are studying in Turkish and primary school teaching departments in the spring semester of Muğla Sıtkı Koçman University 2016-2017 academic year. The event stories of 40 Turkish-language and 40 primary school teaching candidates formed by Temizkan and Atasoy (2014) have been examined according to the "Scale of Structural Elements for Story-Type Texts". Turkish-language and primary school teacher candidates' skills to use the superstructure elements were first examined separately and then compared to the section they studied and gender variable. The findings of the research were interpreted by presenting in tables, frequency and percentage ratios. It was found that pre-service teachers experienced problems in naming characters, in physical and social promotion of characters, in describing time, in depicting space, in development and in using functionally, space and time functionally. It was determined that pre-service teachers had no problem in creating the main character, in the spiritual presentation of the characters, in the introduction, in the initiation of the initiator event, in initiating and ending the plot.

Keywords: Story, superstructure, superstructure of story, story elements, teacher candidates

ÖNSÖZ

Eğitim-öğretimin en önemli amaçlarından biri bireye kendisini ve çevresini anlayabilme yetisi kazandırmaktır. Eğitimin ve öğretimin her kademesinde anlama ve anlatma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Anlama ve anlatma becerilerinden olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini içeren dil becerileri hayat boyu öğrenmenin de önemli bir parçasıdır. Bireylerin günlük hayatlarında karşılaştıkları küçük bir nottan tutun da iş başvurularına kadar hayatın her alanında bu beceriler kullanılmaktadır.

Her birey ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitim-öğretimin her düzeyinde yazma becerilerlerinin geliştirilmesinin amaçlandığı dersleri almaktadır. Derslerin amacı farklı türlerde metinlerle öğrencileri karşılaştırarak yazma çalışmalarıyla öğrencilerin kendilerini ifade edebilme ve yazma becerilerini geliştirmektir. Lisans düzeyinde ise ilk yıl zorunlu olarak Türk Dili derslerini her öğrenci almaktadır. Edebiyat ve eğitim fakültelerinde okuyan bazı bölüm öğrencileri ise lisans öğrenimleri boyunca yazılı ve sözlü anlatım, yazma becerisi gibi dersleri görmektedir. Bu dersleri gören bireylerin günlük hayatta bilgilerini kullanabilmeleri ve yazma becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesinde sorumluluğu olan öğretmenlerin öğrencilerinden ne beklediklerini bilmeleri ve değerlendirebilmeleri için metnin yapısını ve metin türlerinin üst yapı özelliklerini bilmeleri ve uygulayabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle yazma becerisine yönelik dersleri alan son sınıf öğretmen adaylarının metin türlerini ve türlerin üst yapı özelliklerini bilmeleri ve uygulayabilmeleri oldukça önemlidir.

Bu çalışmada ilk okuma yazmayı öğretecek olan sınıf öğretmeni adaylarının ve Türkçe öğretmek temel dil becerilerini geliştirilmesinde temel sorumluluğa sahip olacak Türkçe öğretmen adaylarının yazdıkları hikâyelerin üst yapı unsurları yönünden incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, araştırmanın problem cümlesine, araştırmanın alt problemlerine, araştırmanın sayıltılarına, araştırmanın sınırlılıklara ve araştırma ile ilgili önemli olan kavramların tanımına yer verilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde yazma ve yazılı anlatım kavramları açıklanarak yazma becerisi ve yazma becerisi ile ilgili görüşler hakkında bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın konusunu oluşturan metin ve metnin yapısı, metin türleri ve üst yapı ilişkilerine yer verilmiş, hikâye ve üst yapı özellikleri alanyazında yer alan metin elementleri, metin unsurları ve metin haritaları hakkında bilgilere yer verilerek detaylandırılmıştır.

Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde araştırmanın birinci problemini oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerinin üst yapı unsurlarını kullanma durumlarına, çalışmanın ikinci alt problemini oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde üst yapı unsurlarının kullanma durumlarına, çalışmanın üçüncü alt problemini oluşturan Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde üst yapı unsurlarını kullanma durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çalışmanın beşinci bölümünde ise araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar alt

problemlere yönelik bulgulara göre verilmiş ve tartışması yapılarak araştırma konusuyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenler ne kadar donanımlı ve belinçli olurlarsa öğrencilerine de o denli bir eğitim verebilirler. Bu nedenle öğretmen adaylarının hikâyenin üst yapı bilgilerini diğer bir deyişle hikâyeyi hikâye yapan özellikleri kullanabilme becerilerini belirleyebilmeyi amaçlayan bu çalışmanın eğitimcilere ve alana katkı sağlayacağını umuyorum.

Bu çalışmayı birlikte yürüttüğümüz, biz öğrencilerini her zaman en derin bilgi ve donanımlarıyla destekleyen, kendilerine karşı daima vefa ve nezaket duyguları içinde olduğum Değerli Danışman Hocam Sayın Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN'a teşekkür ederim.

Öncelikle yüksek lisans yapmamda beni destekleyen ve her zaman arkamda duran annem, kardeşim, dayım, arkadaşlarım ve yüksek lisans eğitimi sürecimde kaybettiğim rahmetli canım babam Muammer YAVUZ'a; benden bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen, bugüne gelmemde büyük emekleri bulunan lisans ve yüksek lisans hocalarıma; öğretmen adaylarının metinlerini dijital ortama aktarmamda yardımcı olan Ufuk TAŞDURMAZLI'ya; öğretmen adaylarıyla iletişim kurmamda yardımcı olan Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ'ye, tez çalışmam ve yüksek lisans eğitimim süresince bana rehberlik eden; bilgi, tecrübe desteğini benden esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Didem ÇETİN'e, Arş. Gör. Dr. Perihan Gülce ÖZKAYA'ya ve Arş. Gör. Zeynep Ezgi ERDEMİR UYSAL'a; her sorunumda yanımda olan ve desteklerini her zaman hissettiğim Şenol SIRMA, Çağlayan SEVİNÇ, Gonca KIRCA, Erol KÖSTEL, Kadriye SEYMEN ve TAŞKIN ailesine; çalışmam süresince beni motive eden, yardımlarıyla beni destekleyen Ercan BAYRAK ve Osman İLBAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunmayı gönül borcu bilirim.

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|--------------------------|--------------|
| ÖZET | v |
| ABSTRACT | vi |
| ÖNSÖZ | vii |
| TABLOLAR DİZİNİ | xiii |
| GRAFİKLER DİZİNİ | xiv |
| ŞEKİLLER DİZİNİ | xvi |
| KISALTMALAR DİZİNİ | xvii |
| EKLER DİZİNİ | xviii |

BÖLÜM I GİRİŞ

| | |
|---|----|
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 7 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 7 |
| 1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi | 9 |
| 1.5. Araştırmanın Alt Problemleri | 9 |
| 1.6. Araştırmanın Sayıltıları | 11 |
| 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları | 11 |
| 1.8. Tanımlar | 12 |

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

| | |
|---|----|
| 2.1. Yazma ve Yazılı Anlatım | 13 |
| 2.1.1. Yazma Becerisi ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesi | 15 |
| 2.2. Metin ve Metnin Yapısı | 17 |
| 2.2.1. Metnin Küçük Ölçekli Yapısı | 19 |
| 2.2.2. Metnin Büyük Ölçekli Yapısı | 20 |
| 2.2.3. Üst Yapı | 20 |
| 2.3. Metin Türleri ve Üst Yapı Özellikleri | 21 |
| 2.3.1. Şiir ve Üst Yapı | 23 |

| | |
|--|----|
| 2.3.2. Bilgilendirici Metinler ve Üst Yapı | 24 |
| 2.3.3. Hikâye Edici Metinler ve Üst Yapı..... | 24 |
| 2.4. Hikâye ve Üst Yapı Özellikleri | 26 |
| 2.4.1. Olay/Olay Örgüsü | 32 |
| 2.4.2. Mekân | 33 |
| 2.4.3. Zaman | 35 |
| 2.4.4. Kişiler..... | 36 |
| 2.5. İlgili Araştırmalar | 38 |

BÖLÜM III

YÖNTEM

| | |
|-------------------------------------|----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli..... | 41 |
| 3.2. Çalışma Grubu | 41 |
| 3.3. Verileri Toplama Araçları..... | 43 |
| 3.4. Veri Toplama Süreci..... | 44 |
| 3.5. Verilerin Çözümlemesi..... | 44 |
| 3.6. Geçerlik ve Güvenirlik | 47 |

BÖLÜM IV

BULGULAR

| | |
|--|----|
| 4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular | 48 |
| 4.1.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Karakter Unsuru..... | 48 |
| 4.1.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Mekân Unsuru..... | 65 |
| 4.1.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Zaman Unsuru..... | 70 |
| 4.1.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Giriş Bölümüne Başlama Şekilleri | 75 |
| 4.1.5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Olay Örgüsünü (Gelişme Bölümünü) Başlatma Şekilleri | 79 |
| 4.1.6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Gelişme Unsuru..... | 82 |
| 4.1.7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Sonuç | |

| | |
|--|-----|
| Unsuruna İlişkin Kodlama | 86 |
| 4.1.8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Anlatıcı Tipleri..... | 90 |
| 4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular | 93 |
| 4.2.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Karakter Unsuru..... | 94 |
| 4.2.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Mekân Unsuru | 109 |
| 4.2.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Zaman Unsuru | 114 |
| 4.2.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Giriş Bölümüne Başlama Şekilleri | 119 |
| 4.2.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Olay Örgüsünü Başlatma Noktaları | 122 |
| 4.2.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Gelişme Unsuru | 125 |
| 4.2.7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Sonuç Unsuru | 129 |
| 4.2.8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Anlatıcı Tipleri | 133 |
| 4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular | 136 |
| 4.3.1. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Karakter Unsuru Açısından Karşılaştırılması..... | 137 |
| 4.3.2. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Mekân Unsuru Açısından Karşılaştırılması..... | 141 |
| 4.3.3. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Zaman Unsuru Açısından Karşılaştırılması..... | 143 |
| 4.3.4. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Giriş Bölümüne Başlama Şekilleri Açısından Karşılaştırılması | 144 |
| 4.3.5. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Olay Örgüsünü Başlatma Şekilleri Açısından Karşılaştırılması | 145 |
| 4.3.6. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Gelişme Unsuru Açısından Karşılaştırılması..... | 146 |
| 4.3.7. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Sonuç Unsuru Açısından Karşılaştırılması..... | 147 |
| 4.3.8. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Anlatıcı Tipleri Açısından Karşılaştırılması..... | 148 |

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

| | |
|--|-----|
| 5.1. Tartışma ve Sonuç | 149 |
| 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç..... | 149 |
| 5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç | 153 |
| 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç | 155 |
| 5.2. Öneriler | 159 |
| KAYNAKÇA | 160 |
| EKLER | 165 |
| ÖZGEÇMİŞ | 190 |



TABLULAR DİZİNİ

| | |
|--|-----|
| Tablo 2.1. Hikâye Tarzlarının Karşılaştırılması..... | 28 |
| Tablo 2.2. Hikâye Türü Metinlerin Elementleri..... | 30 |
| Tablo 3.1. Öğretmen Adaylarının Okumayı Tercih Ettikleri Türler | 42 |
| Tablo 3.2. Öğretmen Adaylarının Hikâyelerinde Kullandıkları Ortalama Sözcük Sayısı | 42 |
| Tablo 3.3. Hikâye Türündeki Metinler İçin Üst Yapı Unsurları Değerlendirme Ölçeği | 45 |
| Tablo 4.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Karakterlerin Sınıflandırılmasına ve Tanıtımına İlişkin Kodlama..... | 49 |
| Tablo 4.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Mekân Unsurunun Kullanımına İlişkin Kodlama | 66 |
| Tablo 4.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Zaman Unsurunun Kullanımına İlişkin Kodlama | 71 |
| Tablo 4.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Giriş Bölümüne Başlama Şekillerine İlişkin Kodlama | 76 |
| Tablo 4.5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Olay Örgüsünü (Gelişme Bölümü) Başlatma Şekillerine İlişkin Kodlama | 80 |
| Tablo 4.6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Gelişme Unsuruna İlişkin Kodlama..... | 83 |
| Tablo 4.7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Sonuç Unsuruna İlişkin Kodlama..... | 87 |
| Tablo 4.8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Anlatıcı Tiplerine İlişkin Kodlama..... | 90 |
| Tablo 4.9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Karakterlerin Sınıflandırılmasına ve Tanıtımına İlişkin Kodlama..... | 94 |
| Tablo 4.10. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Mekân Unsurunun Kullanımına İlişkin Kodlama | 110 |
| Tablo 4.11. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Zaman Unsurunun Kullanımına İlişkin Kodlama | 115 |
| Tablo 4.12. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Giriş Bölümüne Başlama Şekillerine İlişkin Kodlama | 119 |
| Tablo 4.13. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Olay Örgüsünü (Gelişme Bölümü) Başlatma Noktalarına İlişkin Kodlama..... | 122 |
| Tablo 4.14. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Gelişme Unsuruna İlişkin Kodlama..... | 125 |
| Tablo 4.15. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Sonuç Unsuruna İlişkin Kodlama..... | 130 |
| Tablo 4.16. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Anlatıcı Tiplerine İlişkin Kodlama..... | 133 |

GRAFİKLER DİZİNİ

| | |
|---|-----|
| Grafik 4.1. Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerinde karakter kullanım durumları | 61 |
| Grafik 4.2. Türkçe öğretmeni adaylarının karakterlere ad verme durumu | 62 |
| Grafik 4.3. Türkçe öğretmeni adaylarının karakterlerin fiziksel tanıtımını yapma durumları..... | 63 |
| Grafik 4.4. Türkçe öğretmeni adaylarının karakterlerin ruhsal tanıtımını yapma durumları..... | 64 |
| Grafik 4.5. Türkçe öğretmeni adaylarının karakterlerin ruhsal tanıtımını yapma durumları..... | 65 |
| Grafik 4.6. Türkçe öğretmeni adaylarının mekân kullanım durumları..... | 70 |
| Grafik 4.7. Türkçe öğretmeni adaylarının zaman kullanım durumları..... | 75 |
| Grafik 4.8. Türkçe öğretmen adaylarının hikâyelerinde giriş bölümüne başlama şekillerini kullanım durumları | 79 |
| Grafik 4.9. Türkçe öğretmen adaylarının hikâyelerinde olay örgüsünü başlatma durumları..... | 82 |
| Grafik 4.10. Türkçe öğretmen adaylarının hikâyelerinde gelişme unsurunu kullanım durumları..... | 86 |
| Grafik 4.11. Türkçe öğretmen adaylarının hikâyelerinde sonuç unsurunu kullanım durumları..... | 89 |
| Grafik 4.12. Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyeye metinlerinde anlatıcı tiplerini kullanım durumları | 93 |
| Grafik 4.13. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde karakter kullanım durumları | 105 |
| Grafik 4.14. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde karakterlere ad verme durumları | 106 |
| Grafik 4.15. Sınıf öğretmeni adaylarının karakterlerin fiziksel tanıtımını yapma durumları..... | 107 |
| Grafik 4.16. Sınıf öğretmeni adaylarının karakterlerin ruhsal tanıtımını yapma durumları..... | 108 |
| Grafik 4.17. Sınıf öğretmeni adaylarının karakterlerin toplumsal tanıtımını yapma durumları..... | 109 |
| Grafik 4.18. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde mekân kullanım durumları .. | 114 |
| Grafik 4.19. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde zaman kullanım durumları... | 119 |
| Grafik 4.20. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde giriş bölümüne başlama şekillerini kullanım durumları | 121 |
| Grafik 4.21. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde olay örgüsünü başlatma durumları..... | 124 |
| Grafik 4.22. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde gelişme unsurunu kullanım durumları..... | 129 |
| Grafik 4.23. Sınıf öğretmeni adaylarının sonuç unsurunu kullanım durumları..... | 132 |

| | |
|---|-----|
| Grafik 4.24. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde anlatıcı tiplerini kullanım durumları..... | 136 |
| Grafik 4.25. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının karakter kullanım durumlarının karşılaştırılması..... | 137 |
| Grafik 4.26. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının karakterlere ad verme durumlarının karşılaştırılması..... | 138 |
| Grafik 4.27. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının karakterleri fiziksel olarak tanıtım durumlarının karşılaştırılması..... | 139 |
| Grafik 4.28. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının karakterleri ruhsal olarak tanıtım durumlarının karşılaştırılması..... | 140 |
| Grafik 4.29. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının karakterleri ruhsal olarak tanıtım durumlarının karşılaştırılması..... | 141 |
| Grafik 4.30. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde mekân kullanım durumlarının karşılaştırılması..... | 142 |
| Grafik 4.31. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde zaman kullanım durumlarının karşılaştırılması..... | 143 |
| Grafik 4.32. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde giriş bölümüne başlama durumlarının karşılaştırılması..... | 145 |
| Grafik 4.33. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde olay örgüsünü başlatma durumlarının karşılaştırılması..... | 145 |
| Grafik 4.34. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde gelişme unsurunu kullanma durumlarının karşılaştırılması..... | 146 |
| Grafik 4.35. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde sonuç unsurunu kullanma durumlarının karşılaştırılması..... | 147 |
| Grafik 4.36. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde anlatıcı tipini kullanım durumlarının karşılaştırılması..... | 148 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|--|----|
| Şekil 1.1. Dil ve iletişim | 2 |
| Şekil 1.2. Dil öğretiminde öğrenme alanları ve temel dil becerileri..... | 3 |
| Şekil 2.1. Dil becerilerinin edinilme sırası | 15 |
| Şekil 2.2. Metnin yapısı | 19 |
| Şekil 2.3. Hikâye haritası..... | 31 |



KISALTMALAR DİZİNİ

TDK: Türk Dil Kurumu

TE: Türkçe Öğretmeni Adayı Erkek

TK: Türkçe Öğretmeni Adayı Kadın

SE: Sınıf Öğretmeni Adayı Erkek

SK: Sınıf Öğretmeni Adayı Kadın



EKLER DİZİNİ

| | |
|--|-----|
| Ek 1.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinleri (TK3) | 165 |
| Ek 1.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinleri (TK5) | 167 |
| Ek 1.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinleri (TK12) | 170 |
| Ek 1.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinleri (TK17) | 171 |
| Ek 1.5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinleri (TE3)..... | 173 |
| Ek 1.6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinleri (TE15)..... | 175 |
| Ek 1.7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinleri (TE17)..... | 177 |
| Ek 1.8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinleri (SK11)..... | 179 |
| Ek 1.9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinleri (SK13)..... | 181 |
| Ek 1.10. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinleri (SK17)..... | 183 |
| Ek 1.11. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinleri (SK27)..... | 185 |
| Ek 1.12. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinleri (SE1) | 187 |
| Ek 1.13. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinleri (SE5) | 189 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın “problemi ve alt problem cümleleri”, “amacı”, “önemi”, “varsayımları”, “sınırlılıkları” ve “tanımları” üzerinde durulmuştur.

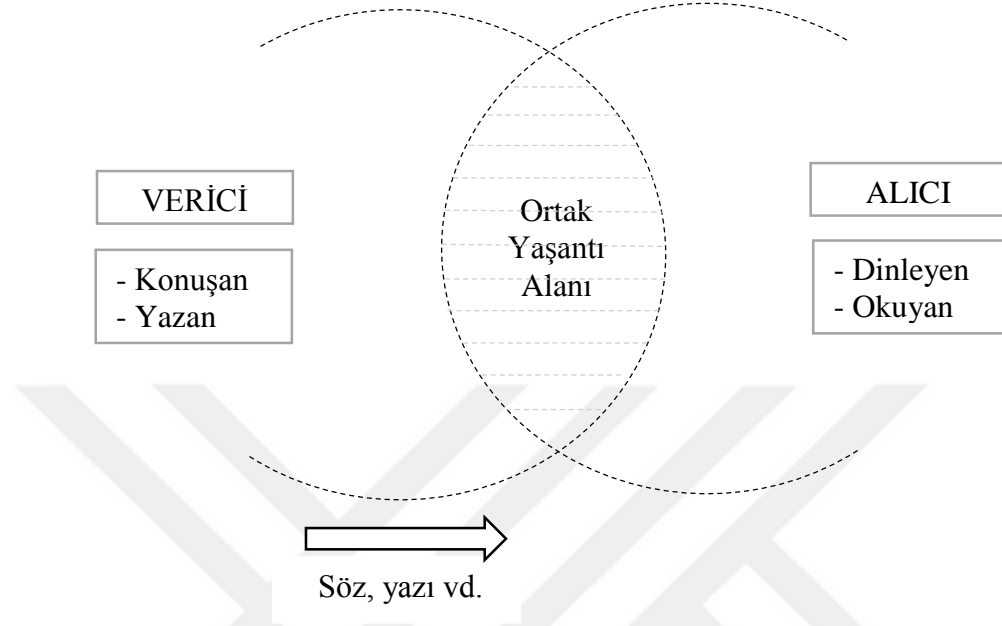
1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze birçok iletişim aracı kullanılsa da insanlar arasında iletişimi sağlayan en güçlü ve en önemli araç dildir. Dil bugüne kadar farklı bakış açılarıyla ele alınmış incelenmiş ve tanımlanmıştır. Bunlardan biri de iletişim aracı olmasıdır. Aksan (2000: 55), dili “Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” şeklinde tanımlamıştır. Zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin temel aracı olan dil, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri etkilemektedir (Güneş, 2011). Yani toplumda iletişim kurabilme, insanları eğitebilme, tabiatı şekillendirebilme ve düşünce üretimi, kısacası her şey dile bağlıdır (Coşkun, 2010: 250).

Dil sözlü ve yazılı biçimde gerçekleşebilir, insan önce sözlü dili daha sonra ise yazı dilini edinir (Demir, 2011). Göstergeler dizgesi olan ve insanların anlaşmak için kullandıkları seslerle ifade edilen dil sözlü dil ya da konuşma dilidir. Sözlü dilin harfler aracılığıyla kalıcı hale getirilmiş hali ise yazılı dildir (Günay, 2013). Sözlü ve yazılı dil her insanın duygu düşünce ve isteklerini paylaşmasında ve insanlar arasında kurulan iletişimde oldukça önemli bir yere sahiptir.

Etkili bir iletişim için vericinin (konuşanın veya yazanın) anlatmak istediğini en iyi ve

etkili bir şekilde alıcıya (dinleyici veya okuyucuya) dil aracılığıyla aktarması, alıcının ise kavraması ve doğru bir şekilde anlamlandırması gerekmektedir.



Şekil 1.1. Dil ve iletişim

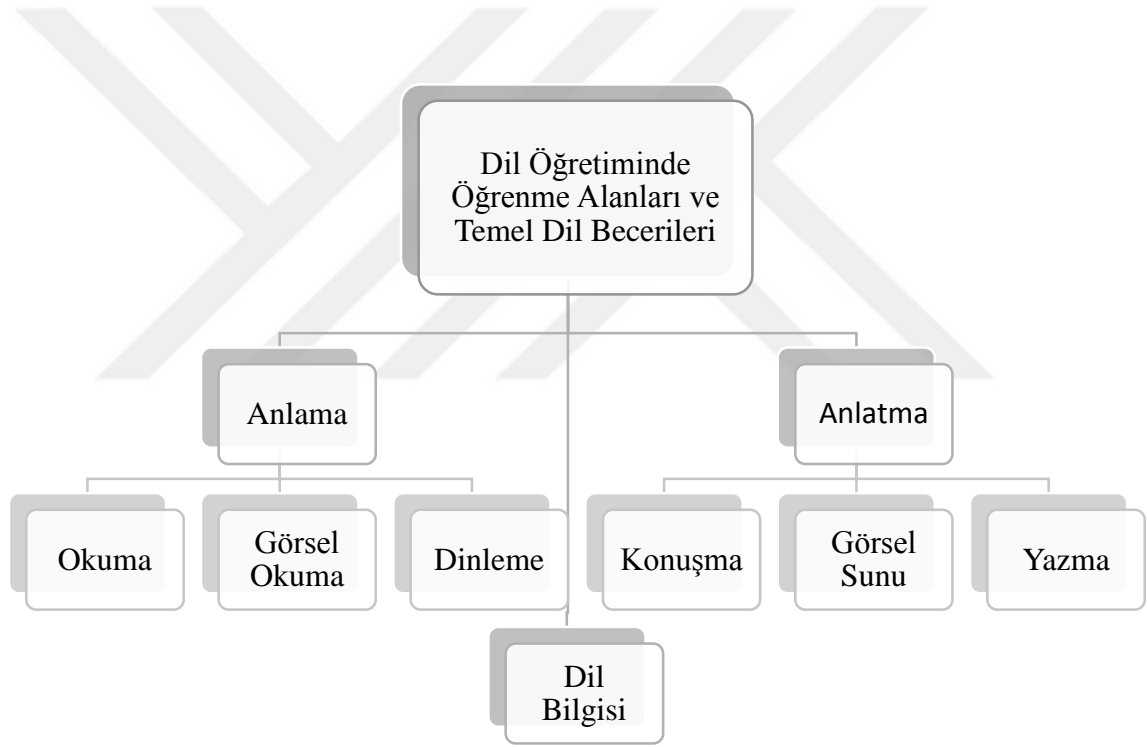
Sever'in (1998) dil ve iletişim şemasına göre kesik çizgilerle belirtilen "Ortak Yaşantı Alanı" alıcı ile vericinin iletişim sürecindeki niteliğine bağlı olarak daralır ya da genişler. Bu daralma ya da genişleme yaşam ve dil ortaklığına bağlıdır. Yaşam ve dil ortaklığı bulunmasına karşın bireyler arasında iletişim sorunları yaşanmaktadır. Bu sorunların nedeni ise yazılı ve sözlü anlatımla kurulan iletişimde bu becerilere ilişkin ilkelerin yaşama geçirilememesi ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliğinde aktarılan iletilerin doğru ya da tam anlaşılabilmesidir. Bu nedenle dil öğretiminde temel dil becerilerinin kazandırılması oldukça önemlidir.

Doğal bir eğilim olan anlatma isteği çocukluk döneminde el yüz hareketleriyle ya da bağırma ağlama ile ilerleyen zamanlarda ise dil aracılığıyla gerçekleşir. Dil ile gerçekleşmesi konuşma ve yazma olmak üzere iki ana biçimde belirir. İnsanoğlu, varlığını belirlemek için bu iki ana biçimden birine başvurma ihtiyacını duyar (Özdemir ve Binyazar, 1998).

Bireyin hayatı boyunca sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilmesinde ve kendisini doğru ifade etmesinde önemli bir yere sahip olan konuşma ve yazma becerisinin geliştirilmesi

eğitimle mümkündür. Konuşmayı aile ve çevresinden kısmen öğrenerek okula gelen çocuklara yazma öğretilmekte ve yazma becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Bir dilin anlama anlatma ve dilbilgisi olmak üzere üç temel öğrenme alanı vardır (Göçer, 2016). Okullarda verilen dil eğitiminin temel amacı, kişinin düşünme, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir (Calp, 2010). Anlama; dinlenen bir konuşmanın ya da okunan bir metnin konusunun ve mesajının algılanmasıdır (Aktaş ve Gündüz, 2005). Anlatma ise duygu, düşünce, izlenim, istek ve beklentilerin söz veya yazı ile karşı tarafa iletilmesidir. Bu nedenle anlama ve anlatma becerisi insanlar arasında duygu, düşünce ve isteklerin paylaşımında önemli bir etkiye sahiptir.



Şekil 1.2. Dil öğretiminde öğrenme alanları ve temel dil becerileri

Temel dil becerilerden dinleme ve okuma bireyin anlamasını sağlarken konuşma ve yazma anlatma gereksinimini karşılar. Anlama gerçekleşmeden anlatma yapılamaz. Okunan, yaşanan ya da duyulan bir olayı tam olarak anlamadan karşı tarafa anlatmak mümkün değildir (Göçer, 2016). Dil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine sahip olduğunda tam anlamıyla edinilmiş veya öğrenilmiş olur. Dil kullanımında aksaklıklar ve sorunlar yaşanmaması için okuma, yazma, konuşma ve dinleme

becerilerinin bir bütün olarak algılanması ve ele alınması gerekmektedir (Özden, 2017).

Dört temel dil becerisinden yazma becerisi her öğretim kademesinde Türkçe derslerinde yapılan yazma çalışmalarıyla geliştirilmeye çalışılmaktadır. Kompozisyon adı altındaki bu yazma çalışmalarında, öğrencilere duyup düşündüklerini yazı ile anlatma alışkanlığı kazandırmak amaçlanmaktadır (Kantemir, 1997). Edebi anlamda kompozisyon kişinin hayatındaki olay ve durumları, gözlemlerini kısacası anlatmak istediklerini anlamlı bir bütün oluşturacak bir şekilde düzenleyerek yazı aracılığıyla karşı tarafa aktarmasıdır (Arıcı ve Ungan, 2017). Bu nedenle içerikten veya malzemenin çok, içeriğin ve malzemenin bir araya getirilişi ile ilgili olan kompozisyon (Kaplan, 1972) metinlerin düzenlenişine ilgilidir.

İlköğretimden yükseköğretime kadar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde metinler önemli bir yere sahiptir. Dilsel göstergelerin düzenli ve tasarlanmış bir bütünü olan yazınsal metinler, duygu, heyecan, coşku, korku ya da insan ruhuna yönelik daha başka soyut değerleri yaratmaya ya da kullanmaya uygun, anlam bakımından da çok zengin dilsel birimlerdir (Günay, 2007). Bu nedenle Türkçe öğretiminin temel araçlarını oluşturan metinler genellikle yazınsal ve öğretici özelliklere sahiptir (Sever, 2004). Yazınsal metinler anadili derslerinde hem amaç hem de araç olarak kullanılan dilin estetik ve çok anlamlı kullanımını örneklendirirken diğer taraftan biçimsel ve içeriksel yapılarının çözümlenmesiyle yazın eğitimi açısından da uygun ortamlar yaratmaktadır (Dilidüzgün, 2008). Yazın eğitimi açısından düşünüldüğünde yazma derslerinin amacı öğrencileri sanat metinleriyle buluşturarak, estetik zevk kazandırırken Türkçenin kurallarına uygun yazma becerisi kazandırmaktır (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahip olan metinler (her ne kadar metin tanımları arasında farklılıklar olsa da) tutarlı, bağdaşık, belli işlevleri olan yazılı yapılar olarak ifade edilmekte ve belli bir bildirişim bağlamında üretilen bir dil dizgesi bütünü olarak tanımlanmaktadır (Aşkın Balcı, 2017). Metinlerin incelenmesinde çeşitli inceleme yöntemleri kullanılsa da metinleri inceleyen bilim dalı Metindilbilimdir. Metindilbilimi, tümce üstü dil çalışmalarının temelini oluşturan dilsel üst yapıları bütüncül anlayışla ele alan ve kendine çalışma konusu edinen bir dilsel çalışma alanıdır (Özkan, 2004). Metindilbilimin çözümlenme, metin türlerine göre sınıflandırma ve metni sınırlandırma

görevlerini üstlenir. Ayrıca metnin iletişimsel işlevinin araştırılması ve belli metin türlerinin özyapısal biçimlerinin belirlenmesiyle de ilgilenir (Aydın, 2012).

Yorumlama, betimleme ve çözümlenme aşamalarına bağlı olarak, dilbilimsel yönden ve metin kuramları açısından metni çözümlenmede üç yapıdan bahsedilir. Bu yapılar küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üst yapıdır. Metnin anlamlandırılabilmesi için yüzey yapı bütünlüğünü sağlayan dilbilgisel ilişkileri kapsayan biçimsel (küçük ölçekli) yapısı, anlamsal ve içeriksel (büyük ölçekli yapısı) ve bilgisel dağılımı düzenleyen üst yapı kategorileri sorgulanır (Erden, 1998).

Metnin üst yapısı oluşturulan yazılı metinlerin içeriğinin anlaşılır bir biçimde düzenlenmesini sağlayan yapıdır. Bir metnin bütüncül anlamda biçimsel özelliğini ortaya koyan bu yapı biçimsel niteliklidir (Ülper, 2008). Başka bir deyişle üst yapı bilgisi metin türlerinin şematik yapısıyla ilgilidir ve metnin içeriğinin nasıl düzenleneceği konusunda yazara yol göstermektedir.

Türleri bilmek, bireylere, okurken yazarın amacını fark etme imkânı verdiği gibi yazmada amaca göre nasıl bir üslup kullanılması gerektiğini, hangi anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanmanın daha doğru ve yerinde olacağını belirlemeyi de öğretir. Yazma eğitiminde türler hakkında bilgi vermek, dolaylı olarak metinlerin hangi amaçla, nasıl yazıldığını öğretmek demektir (Çeçen, 2014).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde metin türlerine ilişkin birçok çalışma olmasına rağmen uzlaşmanın sağlandığı sınıflamanın yapıldığını söylemek mümkün değildir (İşeri, 2007). Günay (2001), metinleri sınıflandırmak için metnin tonu, metnin tipi ve metnin türü olmak üzere üç ölçütün kullanılabilmesini belirtmektedir. Özdemir (2007) yazınsal türleri şiir, düzyazı, yaratıcı ya da kurmaca yazılar, gerçek bir yaşamdan kaynaklanan yazılar ve drama ve dramatik türler olarak ele alırken Güneş (2007) öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir olarak sınıflandırmaktadır. Akbayır (2003) kullanımına göre metin türlerini sınıflamıştır. Kullanımına göre metin türlerinden kurgulayıcı/öğretici metinler (öykü, şiir, roman, oyun vb.) yazarın, yaşamı ve dili kurgulayarak ortaya koyduğu metinlerdir. Bilgi, haber iletme amacını taşıyan metinlere ise kullanmalık/bilgilendirici metinler denir. Makaleler, denemeler, köşe yazıları, yemek tarifleri vb. Adalı (2016) ise yazı türleri başlığı altında kurmaca türler, gerçek yaşama bağlı türler ve düşünce-bilgi ağırlıklı türler olarak sınıflandırma yapmıştır.

Metin türleri konusunda uzlaşmanın sağlandığı bir sınıflandırma olmasa da tüm alt başlıklarını da kapsayacak şekilde roman, hikâye, tiyatro, deneme, mektup, biyografi, hâtıra, oto-biyografi, gezi yazısı... İnsanın anlatma ihtiyacının estetik bir şekilde ortaya konduğu edebî türlerdir. Anlatma ihtiyacı sonucunda ortaya çıkan bu edebî türlerden biri de hikâyedir (Tonga, 2008).

Hikâye, TDK'nin (2005) sözlüğünde “Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü” olarak tanımlanmıştır. Andaç (2008, 19) ise hikâyeyi “Bir gözlemden, izlenim ya da tasarımdan yola çıkarak bir olayın, bir durumun, bir kesitin, bir anın anlatımıdır.” şeklinde tanımlamıştır. Yaşanmış ya da yaşanması mümkün olay ya da durumların anlatıldığı hikâyeler kuruluş biçimlerine göre olay öyküsü ve durum öyküsü olarak ikiye ayrılır (Cavkaytar, 2013). Öykülerde bir veya birkaç olay vardır ve bu olay giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde kişilerle birlikte zaman ve yerden faydalanılarak anlatılır (Sarı, 2011).

Çocuğun hikâye/öykü kavramı ile bilinçli bir şekilde karşılaşması sekiz yaş civarında olmaktadır. Yaş özelliklerine göre ilgi ve beklentinin etkisiyle olaya dayalı türler daha çok tercih edilmektedir. Çocuğun öykü yoluyla eğitimini sağlamak, onlara istenilen davranışı kazandırmak en kestirme yoldur (Yalçın ve Aytaş, 2014). Bu işlevinin yanında hikâye türü çocuklarda dilin inceliklerini keşfetmelerini sağlarken, kelime dağarcığını geliştirmesine ve hayal gücünün sınırlarını genişletmesine imkân sağlar. Çocukların yer, zaman, mekân ve olay kavramlarını birleştirmesini ve kurgulama becerilerinin de oluşmasında etkili olmaktadır (Sulak, Çevik ve Sönmez, 2015). Bu nedenle ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her aşamasında gerek ders kitaplarında gerekse derslerde hikâye türünde yazılmış metinlere yer verilmektedir.

Eğitimin her kademesinde hikâyelerle karşılaşan öğretmen adaylarının yazma eğitimini aldıktan sonra metin türlerinin özelliklerini zihinlerinde yerleştirmiş olmaları, yazma becerisini kazanmış olmaları, duygu, düşünce, istek ve hayallerini yazı dili ile doğru ve eksiksiz biçimde aktarabilecek düzeye ulaşmış olması beklenmektedir. Bu beklentiye karşılayacak özelliklere sahip bir öğretmenin ise yazma konusunda başarılı olacağı düşünülmektedir.

Eğitim ve öğretimde özellikle yazma becerisinin yüklendiği bu önemli işlev nedeniyle bu çalışmada Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları olay öykülerinde üst yapı

özelliklerini kullanma becerileri incelenerek yaşadıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının metnin üst yapı özelliklerini hikâyelerinde kullanabilme durumlarını ve hikâye metni oluştururken üst yapı yönünden yaşadıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, her geçen gün değişen, gelişen ve güncellenebilen bir yapıya sahiptir. Çağın gerekleriyle birlikte güncellenen eğitim sistemi ve öğretim programları öğrencilere daha iyi eğitim olanakları sağlamayı amaçlamaktadır. Güncellenen eğitim sistemi ve öğretim programları öğrenci profiline ve sınıf düzeylerine göre temel dil becerilerinin en etkili şekilde nasıl kazandırılacağı göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır.

Ailesinde ve çevresinde dinleme yoluyla dilini öğrenmeye başlayan birey, anlatma becerilerinden konuşma becerisiyle anadilini öğrenmeye devam eder. Okuma ve yazma ise belli bir yaştan sonra eğitim yoluyla planlı olarak kazanılan becerilerdir. Birey okula başladığında dört temel dil becerisini sistemli bir şekilde geliştirmeye devam eder. Kısacası dili doğru ve düzgün kullanma doğuştan gelen bir yetenek değil, doğrudan doğruya eğitimle elde edilen bir beceridir. Beceriler ise elverişli ortamda, uygulama ve denemelerle kazanılır (Kavcar, Oguzkan ve Hasırcı, 2016). Bu doğrultuda anadili öğretiminin bütün aşamaları için belirlenen amaçlar, genel olarak, bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yöneliktir (Sever, 2011).

Yazma becerisinin geliştirilmesi, metinleri anlayabilme ve üretebilme becerisinin kazandırılması, anadili öğretiminin temel görevlerinden biridir (Çıkrıkçı, 2007). İlköğretimde, ortaöğretimde ve bazı yükseköğretim bölümlerinde yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Üniversite mezunu her bireyin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri ve Türkçeyi,

konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlik mesleğini yapacak olan bireylerin dört temel dil becerilerinin olabildiğince gelişmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin düşüncelerini, duygularını, görüşlerini, bilgilerini her kademe ve düzeyde öğrencilerine yazılı ve sözlü olarak aktarabilmeleri ancak anlama ve anlatma becerilerinin gelişmişlik düzeyine göre gerçekleşebilecektir (İşeri ve Ünal, 2012).

Duygu ve düşüncelerimizin düzgün ve etkili anlatımı demek olan kompozisyon, düzenli düşünme alışkanlığı kazandırmasının yanında insan ve toplum ilişkilerinde de büyük değer taşır. İnsanı sağlam bir dil kültürüne ve zengin bir sözcük hazinesine sahip olmaya zorlar. Bilgi üretme, bilgiyi yayma gibi sürekli bir çalışmanın içinde olan öğretmenler için yazılı anlatım becerisi oldukça önemlidir (Kavcar, 2011).

Türkçe derslerinin en önemli araçlarından biri metinlerdir. Bu nedenle dil öğretiminde ve temel dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan metinlerin yapısının farkında olunması okuduğunu anlama ve bireyin kendisini etkili ve doğru şekilde ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Metin yapıları küçük yapı, büyük yapı ve üst yapı olarak değerlendirilmektedir. Bireylerin, her tür metni üretebilmeleri ve anlayabilmeleri için dil öğrenme süreçlerinde metnin bir bütün olarak bu üç yapısının da ele alınması gerekmektedir.

Anlamsal yapıların, anlatım biçimlerine göre şekillenmesini sağlayacak olan yapı metnin üst yapısını oluşturmaktadır (Ülper, 2008: 33). Her metin türü genelde değişmez bir üst yapıya sahiptir (Dilidüzgün, 2008: 106). Bunun sonucu olarak her metin türü için farklı bir hazırlık yapılması gerekmektedir. Yapılan bu farklı hazırlık metnin üst yapısıyla ilgili olup okuyucunun metni anlamasına yardımcı olurken yazarın bilgilerini bir bütünlük içinde düzenlemesini sağlar (Temizkan ve Atasoy, 2014: 212).

Dil öğretiminde amaç yalnızca dilbilgisi ve sözcük bilgisini içeren dil yetisini değil, dil öğelerinin belli bir bağlamda anlam kazanarak iletişimi gerçekleştirdikleri metni çözümlmeyi/üretmeyi öğretmektir (Dilidüzgün, 2013: 1241). Metnin yapısına ait unsurları ve bunların metindeki işlevlerini kavrayıp tespit edebilen bir birey, kendi yazacağı metinler için de daha sağlam bir yapı oluşturabilir. Özellikle ilköğretim düzeyinde okuma ve yazmayı öğretmede önemli bir konumda bulunan sınıf öğretmeni adayları ve yazma becerisini geliştirmede temel sorumluluğu üstlenecek olan Türkçe

öğretmeni adayları, metinde yer alan bilgilerin nasıl kurgulandığını, metin yapılarının metnin işleviyle nasıl ilişkilendirildiğini bilmelidir (Ceran, 2015). İlköğretimden başlayarak yükseköğretimden mezun olabilecek durumda olan öğretmen adaylarının kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri ve metnin yapısını bilmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesinde sorumluluğu olan öğretmenlerin öğrencilerinden ne beklediklerini bilmeleri ve değerlendirebilmeleri için metnin küçük ölçekli, büyük ölçekli ve metinlerin tür özelliklerini karşılayan üst yapı özelliklerini bilmeleri ve uygulayabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle yazma becerisine yönelik dersleri alan son sınıf öğretmen adaylarının metin türlerini ve türlerin üst yapı özelliklerini bilmeleri ve uygulayabilmeleri oldukça önemlidir.

Bu çalışma ilk okuma yazmayı öğretecek olan sınıf öğretmeni adaylarının ve Türkçe öğretmek temel dil becerilerini geliştirilmesinde temel sorumluluğa sahip olacak Türkçe öğretmen adaylarının yazdıkları hikâyeleri üst yapı unsurları yönünden inceleneceğinden önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu çalışmada Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının metnin üst yapı özelliklerini hikâyelerinde kullanabilme durumları belirlenmeye çalışılacaktır. Bu nedenle araştırmanın problemini, öğretmen adaylarının yazdıkları hikâyelerin üst yapı unsurları açısından incelenmesi oluşturmaktadır.

1.5. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Türkçe öğretmen adaylarının yazdıkları hikâyeler üst yapı unsurları açısından nasıldır?
 - a) Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler, karakter unsuru açısından nasıldır?
 - b) Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler, mekân unsuru açısından nasıldır?

- c) Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler, zaman unsuru açısından nasıldır?
- d) Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler, giriş bölümü açısından nasıldır?
- e) Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler, olay örgüsü açısından nasıldır?
- f) Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler, gelişme açısından nasıldır?
- g) Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler, sonuç açısından nasıldır?
- h) Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyelerde, anlatıcı tipleri açısından tercihleri nasıldır?

2. Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler üst yapı unsurları açısından nasıldır?

- a) Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler, karakter unsuru açısından nasıldır?
- b) Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler, mekân unsuru açısından nasıldır?
- c) Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler, zaman unsuru açısından nasıldır?
- d) Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler, giriş bölümü açısından nasıldır?
- e) Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler, olay örgüsü açısından nasıldır?
- f) Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler, gelişme açısından nasıldır?
- g) Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyeler, sonuç açısından nasıldır?
- h) Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyelerde, anlatıcı tipleri açısından tercihleri nasıldır?

3. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları olay hikâyelerinde üst yapı unsurlarını kullanma durumları arasında fark var mıdır?

- a) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları olay hikâyelerinde, karakter unsuru açısından fark var mıdır?
- b) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları olay hikâyelerinde, mekân unsuru açısından fark var mıdır?

- c) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları olay hikâyelerinde, zaman unsuru açısından fark var mıdır?
- d) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları olay hikâyelerinde, giriş bölümü açısından fark var mıdır?
- e) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları olay hikâyelerinde, olay örgüsü açısından fark var mıdır?
- f) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları olay hikâyelerinde, gelişme açısından fark var mıdır?
- g) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları olay hikâyelerinde, sonuç açısından fark var mıdır?
- h) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları olay hikâyelerde, anlatıcı tipleri açısından fark var mıdır?

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada örnekleme yer alan öğretmen adaylarının çalışma grubunu temsil edebilir özelliklere sahip oldukları varsayılmıştır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı ve Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören ve mezun olabilecek durumda olan 80 öğretmen adayıyla sınırlandırılmıştır.

2. Metin türlerinden hikâye ve "Hikâye Türündeki Metinler İçin Üst Yapı Unsurları Ölçeği" ile sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Metin: Başı ve sonu belli olan ve bu yönüyle kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapılardır (Akbayır, 2003: 84).

Metnin Yapısı: Bir metinde bilgileri düzenleme biçimidir. Bütün metinlerde ortak olarak ele alınan üç tür yapı söz konusudur. Bunlar küçük yapılar, büyük yapılar ve üst yapılardır (Güneş, 2007).

Üst yapı: Her türlü metnin sahip olduğu temel özelliklerle ilgili durumları belirtir (Günay, 2007: 68).

Öğretmen Adayı: Bu çalışmada, bu kavramla, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Programı ve Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören ve mezun olabilecek durumda olan öğrenciler kastedilmiştir.

Hikâye/Öykü: Belli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen gerçeğe uygun bir olayı anlatan veya birtakım kimselerin karakterini çizen ve çoğu kez ancak birkaç sayfa tutan kısa yazılara hikâye denir (Oğuzkan, 2001).

Olay Hikâyesi/Öyküsü: Okuru etkileyecek türden güçlü bir olayın; serim, düğüm ve çözüm aşamalılığı içinde kurgulandığı hikâye türüdür (Kaya, 2011).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilk olarak araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeve belirlenmiş daha sonra ise alan yazında bu konuyla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Yazma ve Yazılı Anlatım

Söz, diğer beyinlerle iletişimin sağlanmasında kaybolup gitmemek için geliştirilmiş bir sığınak olan yazıya başvurur. Diğer bir deyişle yazı sözün ve düşüncenin saklama kabıdır (Gedizli, 2004). Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi (TDK, 2015) olarak tanımlanan yazı; her türlü olay, durum ve fikir ve duyguları yarınlara yansıtan, kalıcılığını sağlayarak gelecek nesillere imkân veren bir araçtır. Bu özelliğinden dolayı yazıya ‘İnsan aklının en güzel icadıdır.’ diyenler olmuştur. Yazı ve yazılı eser; insanın hayatın her alanında vardır. Bu nedenle kendisiyle, yakın uzak çevresiyle, kutsalları ile iletişimini sağlaması ve bunun zaman içinde denetlenmesine imkân vermesi yönünden büyük önem taşır (Ağca, 1999).

İnsanın kendini ifade etmesinin bir yolu olan yazı bugün okullarda ders olarak işlenmekte ve öğrencilerin yazılı anlatımları geliştirilmeye çalışılmaktadır. Geçmişten günümüze kompozisyon çalışmaları okullarda yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik yaptırılan çalışmalardır. Fransızcadan gelen kompozisyon sözcüğü birleştirmek, meydana getirmek, parçaları birleştirerek düzenli bir bütün oluşturmak anlamına gelmektedir. Eski edebiyatımızda bu sözcüğe karşılık inşa, kitâbet ve tahrir sözcükleri kullanılmıştır. Bugün ise yapılan tanımlar incelendiğinde ortaöğretimde düzenli ve planlı yazı yazmak, konuşmak düşüncesini karşılamaktadır. Diğer bir deyişle yazılı anlatım olarak da düşünülmektedir.

Kompozisyon; düşüncelerimizi, duygularımızı ve görüşlerimizi, düzenli ve tutarlı bir biçimde, sözlü ya da yazılı olarak anlatabilme yeteneğidir (Kantemir, 1997). Kompozisyon içerik ve malzemenin bir araya getirilişyle ilgili olup (Kaplan, 1972) bir konu hakkındaki duygu, düşüncelerimizi, kültür dağarcığımızdaki o konu hakkındaki düşüncelerle bütünleştirmektir (Oğuzkan, 2001). Eğitim-öğretimin her kademesinde yazılı kompozisyon çalışmaları yapılmakta ve yazılı kompozisyon çalışmalarıyla öğrencilerin kendilerini doğru ifade edebilmelerini sağlamaya ve hayatlarının her alanında önemli bir yere sahip olan yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Düşündüklerimizi, duyduklarımızı, gördüklerimizi, hayallerimizi, hissettiklerimizi bir takım semboller aracılığıyla başkalarına anlatma işine ‘yazma’ adı verilir (Yaman, 2013). Bireyler ilkçağlardan başlayarak yazının bulunuşuna ve yazının bulunuşundan günümüze kadar semboller aracılığıyla kendini ifade etme gereksinimi duymuştur. Duymaya da devam edecektir. Bu nedenle yazma eylemi her zaman bireylerin hayatında olacak bir gerekliliktir. Bir gereklilik olan yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi (Güneş, 2011); dilin temel kurallarına uyarak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisidir (Göçer, 2014). Bu kurallar ve planlama seslerin görselleşmesinden, cümlenin kuruluşuna, cümlelerden paragraf oluşturmaya, paragraftan metne ve metinlerin bütünlüğüne kadar iç içedir.

Calp’e (2010) göre kelime ve cümlelerle oluşturulan her yazının değil, bir düzene sokulmuş okuyucu üzerinde belirli bir etki oluşturabilen anlatımlar yazılı anlatım sayılabilir. Yazılı anlatım, bir fikrin, duygunun, düşüncenin ve görüşün ya da bir olayın en anlamlı ve çekici yanlarını, yönlerini yazı yoluyla ifade etmektir (Bülbül, 2000). Aktaş ve Gündüz (2005) ise yazılı anlatımı her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plân dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığını sağlamaya imkân veren bir araç olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler açısından ise öğrencinin kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatması, yazılı anlatım (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 2001) olarak ifade edilmektedir.

Yazılı anlatımın temel nitelikleri ise Yaman’a göre (2013) şu şekildedir:

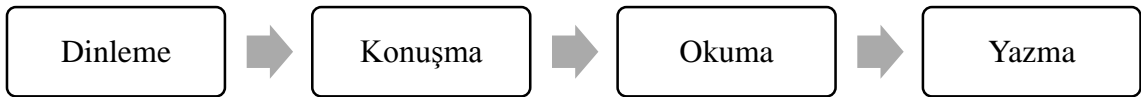
- Yazılı anlatım kişisel bir ihtiyaçtır.

- Yazılı anlatım, toplumsal bir sorumluluktur.
- Yazılı anlatım hayatî bir mecburiyettir.
- Yazılı anlatımın temelinde kişisel özellikler yatar.
- Yazılı anlatımın gerektirdiği yetenek doğuştan gelebilir.
- Doğuştan getirilen özel yetenek sonradan ilerletilip beceri haline dönüştürülebilir.
- Yazılı anlatımın merkezi, hayal gücü ve gözlem yeteneğinin de merkezi olan beyindir.
- Yazılı anlatım medeniyetin temelini oluşturur.
- Yazılı anlatımın en güçlü besin kaynağı okumaktır.
- Yazılı anlatımın kendi içinde kuralları vardır.

Alanyazındaki tanımlar incelendiğinde yazılı anlatım; bir dil öğrenimi ve öğretimi değil, yazılan dilin dünyasında sistemli düşünme yöntemi kazanma becerisi olarak değerlendirilir. Kişisel bir ihtiyaç ve toplumsal sorumluluk olarak görülen ‘Yazma’ Türkçeyi geliştirme, güçlendirme, daha iyi öğrenme ve öğretme değil, Türkçe düşünülen her şeyi, doğru, anlaşılır, etkili ve sistemli bir biçimde aktarma alanıdır (Akbayır, 2011).

2.1.1. Yazma Becerisi ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasıyla edinilmektedir; ancak biri edinilirken veya öğrenilirken diğerinden bağımsız olunması söz konusu değildir (Özden, 2017).



Şekil 2.1. Dil becerilerinin edinilme sırası

Şekil 2.1.’de dil becerilerinin edinilme sırası gösterilmiştir. Şekilde de görüldüğü gibi işlevsel kullanımı bakımından dört temel dil becerisinden en zor olanı ve en sona kalan yazma becerisidir (Göçer, 2016). Konuşma edinilen ve öğretim ortamında eğitimi yapılan

dilsel bir eylem, yazma ise öğrenilen ve öğretim ortamında öğretimi yapılan dilsel bir eylemdir (Keçik, 2001). Dilsel bir eylem olan yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır (Demirel, 1992; Özbay, 2014; Sever, 2011). Diğer bir deyişle, düşünme aracı olan yazma etkinliği düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi şekilde ifade edebilmek için birtakım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisidir (Gündüz ve Şimşek, 2016).

Ağca (1999) dilin vazgeçilmez bir araç olarak kullanıldığı yazılı anlatımı kaynağına bağlı olarak dilin kullanımında zihnî (bilgi), duygusal ve beceri/uygulama boyutundan söz etmektedir. Yazılı ve sözlü anlatım gücünün Allah vergisi bir yetenek olarak görenlerin yazılı anlatımın zihnî öğrenilebilir bilgi boyutunu inkâr ettiklerini belirtmektedir. Ağca'ya göre yazılı anlatımın zihnî (bilgi) boyutu hedef kitleye kendi eğitim düzeylerinin gerekli kıldığı ölçüde bu bilgileri kazandırıp uygulanmasını sağlamakla ilgilidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Yazma alanında öğretim sürecini kazanım ve geliştirme olmak üzere iki aşamada düşünmek gerekir. Kazanım aşaması temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılabilir düzeyde elde edilmesiyle ilgilidir. Geliştirme ise kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağıyla ilgilidir (Akyol, 2013).

Yazılı anlatım dersleri öğrencileri iyi bir yazar yapma iddiasında değildir. Ama bir takım kurallara uymakla Türkçeyi doğru konuşan ve kurallara uygun yazma becerisi kazanmış okur-yazar insanlar yetiştireceğine inanmaktadır. Yani yazılı anlatımın esas amacı öğrencileri eğitim düzeylerine göre bilgilendirip uygulamalarını sağlamaktır (Aktaş ve Gündüz, 2005). Yazılı anlatımda esas olan kuralları öğrenmekten çok o dilin kurallarına bağlı kalarak yazma becerisine sahip olmaktır.

Yazı türlerini ana hatlarıyla harcıalem (çalakalem), sanatlı, resmi ve bilimsel yazılar olarak dörde ayıran Yaman (2013), sanatlı yazıların okuryazar olmaktan öteye belli özel bir eğitimi, özel bir yeteneği ve gayreti gerektirdiğini roman, şiir, öykü, tiyatro vb. türlerde eser verebilmek için bilgi, tecrübe ve yeteneğe ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Çeşitli konularda düzensiz bir yığın bilgiye sahip olmak yeterli değildir. Öğrenci herhangi bir konuda gerekli ve gereksizi seçebilmeli, fikirlerini bir sıraya koymayı öğrenmelidir

(Kaplan, 1972). Öğretmen adaylarının almış oldukları eğitimle öğrenmiş oldukları bilgileri uygulayabilmeleri beklenmektedir.

Yazmayı öğrenmek bir beceri işidir. Genelde iyi yazabilmenin sadece yetenekle mümkün olduğu yönünde yaygın bir kanaat vardır. Bu yanlıştır ve yazmayı öğrenmek isteyen kişinin kafasından bu yanlış anlayışı atması gerekir. Eğitime inanan her bireyin, yazı yazmanın becerinin gelişmesi sonucunda öğrenilebileceğini ve çalışıp gayret gösterildiğinde herkes tarafından başarılabileceğine inanması gerekmektedir (Gedizli, 2004).

Öğrenciler, kendilerini yazılı olarak anlatabilmenin, yazı yazmanın herkeste var olmayan sadece bazı kişilere özgü bir yetenek olmadığına; yazma deneyimleri, çalışmaları ile geliştirilebilen bir beceri olduğuna ikna edilmelidir. Çünkü dil; diğer canlılardan farklı olarak insana yaratılış itibarıyla doğuştan gelen bir yetenektir (Karatay, 2014).

Karatay (2014) ve Gedizli'ye göre (2004) yazma eğitimle geliştirilebilecek bir beceridir. Gayret gösteren ve yazma çalışmaları yapan her birey iyi yazmayı öğrenebilir.

Öğretmenlerin yazma becerisi ile ilgili ise Brande (2006) öğretmenlerin aynı zamanda deneyimli bir yazar olmadıkça bu konuları (yazarlık, yazma ve yazma becerisinin öğretimi) kendi sahalarının dışında görececeklerini veya bu tür sıkıntısı olan öğrencilerine yazarlığa uygun bir aday olmadığı sonucuna varacaklarını belirtmektedir.

Farklı araştırmacıların yazma becerisi konusundaki düşüncelerine yukarıda yer verilmiştir. Bu düşüncelere göre yazmanın istek ve gayrete bağlı olarak uygulamalarla geliştirilebilecek bir beceri olduğu vurgulanmaktadır.

2.2. Metin ve Metnin Yapısı

Metin, belirli bir bağlamda bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak ortaya getirilen bir dil dizgesi bütünü (Akbayır, 2004); kendisini oluşturan tümcelerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturmasıyla meydana gelen, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan, belli bir amaçla üretilmiş, yazılı veya sözlü dilsel bir ürün (Onursal, 2003); sanatçının bir düşünce, duygu ve hayalini, belirli bir yazı ve dille, okuyucuya, dinleyiciye ve eleştiriciye göndermesini

sağlayan araç (Erkul, 2004); herhangi bir olay veya konuyu açıklamak ya da anlatmakla görevli kelimeler, cümleler, paragraflardan oluşan söz ve söylem bütünü (Çetişli, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Tanımlar incelendiğinde bazılarının metni yazılı ve sözlü bir ürün olarak değerlendirdiği bazılarının ise sadece yazılı ürün olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Birbirini izleyen anlamlı bütünler oluşturan tümceler dizisi olan metinlerde diziliş raslantısal değildir. Aksine yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre, dilbilgisel ulamlara ve metnin işleyişine göre yapılmıştır (Günay, 2007). Bu yapılarla yerleştirme işlemi peş peşe sıralama şeklinde değil, mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir (Güneş, 2013: 2).

Metinler farklı özelliklerine göre türlere ayrılmaktadır. Türleri bilmek, bireylere, okurken yazarın amacını fark etme imkânı verdiği gibi yazmada amaca göre nasıl bir üslup kullanılması gerektiğini, hangi anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanmanın daha doğru ve yerinde olacağını belirlemeyi de öğretir. Yazma eğitiminde türler hakkında bilgi vermek, dolaylı olarak metinlerin hangi amaçla, nasıl yazıldığını öğretmek demektir (Çeçen, 2014).

İyi bir dil eğitiminde metinler önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler, okul ortamında özellikle ders kitapları aracılığıyla çok sayıda farklı metin türüyle karşılaşmakta, bu metinlerle ilgili çeşitli düzeylerde incelemeler yaparak, gerek yazın alanında gerekse kitle iletişim araçlarında yer alan metinlere nasıl yaklaşımları gerektiğini öğrenmektedirler. Öğrencilerin, metinler üzerinde inceleme yaparken, bilgilerin, düşüncelerin, iletilerin ve olayların yapısal, anlamsal ve mantıksal olarak nasıl sıralandığını; sözcükler arasındaki bağlantıların, ilişkilerin nasıl sağlandığı üzerinde de odaklanması gerekmektedir. Çünkü etkili ve kalıcı anlamamanın gerçekleşebilmesi, iletilerin yorumlanabilmesi metinlerin kurgulanış biçimleri ve metin türleri hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir. Bu noktada, metindilbilimsel temele dayalı metin çözümlemeleri önem kazanmaktadır (Şenöz 2005: 57).

Metindilbilimsel temele dayı metin çözümlemeleri metin düzeninin, özelliklerinin ve şemalarının bilinmesi ile mümkündür. Metin şemaları içerik şeması ve biçimsel şemanın birleşmesiyle oluşur. Bu doğrultuda metinler, şu iki şemaya yönelik düzen içerir:

- Metinde ele alınan olgular ve kavramları bütünleştiren, konu gelişimini biçimlendiren içerik şemasını,
- Metin türüyle ilgili olan biçimsel şemayı, yani retorik kodlama şemasını içerir (Uzun ve Subaşı, 2001: 26).

Dil çalışmalarının bir bakıma en son ve en kapsamlı hali olan dilbilimin bir alanı olan metindilbilim, bir metni meydana getiren tüm unsurların belirli metotlarla dilbilimsel olarak analizini yapan dilbilim sahasıdır (Demirci, 2013). Metindilbilimin inceleme konusu metin içindeki tek tek cümleler değil, metnin tümü, metni oluşturan öğeler arasındaki bağlar, ilişkiler, metnin bütün olarak yapısı ve işlevidir (İşeri, 2011).

Bir metnin incelenmesinde üç aşamadan söz edilir. Bunlar: Yorumlama düzeyi, betimleme düzeyi ve çözümlene düzeyidir. Anlam üzerine geliştirilen varsayımlar yorumlama düzeyi; ilgili varsayımları metnin nesnel özellikleriyle doğrulama biçimi betimleme düzeyi; metnin gelişim aşamaları, olayların ve durumların art arda gelme biçimlerinin değerlendirilmesi çözümlene düzeyi ile ilgilidir. Bu doğrultuda Günay'a göre (2007) metni çözümlenmede üç yapıdan söz edilir. Bu yapılar şekil 2.2'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Metnin yapısı

Metnin yapısını oluşturan küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üst yapı aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1. Metnin Küçük Ölçekli Yapısı

Metnin küçük ölçekli yapısı tümceler arası düzenlemeyi ilgilendirir. Bağıntı, yineleme, art gönderim ve ön gönderimler, eksilteli yapı, eylem zamanı, tümceler arası bağıntı

öğeleri, metnin belirticileri gibi durumlar metnin küçük yapısına yönelik incelemelerde ele alınır (Günay, 2007). Bu bağlamda, sözcükler, sözcük grupları, yan tümceler, tümceler ve tümceler arası bağlantılardan oluşan küçük ölçekli yapılar metinde yerel bağdaşıklığı sağlayan ve dolaysız bir şekilde açıklanan yapılarıdır (Dilidüzgün, 2008).

Bir metni oluşturan tümceler arasındaki ilişkiler küçük ölçekli yapıyı oluşturur. Bağdaşıklık olarak adlandırılan bu ilişkiler sözcüksel nitelikli ve dilbilgisel nitelikli olarak iki başlık altında incelenir. Gönderim, değiştirme, eksilti ve bağlaç dilbilgisel; sözcüksel bağdaşıklık ise sözcüksel niteliklidir (Ülper, 2008).

2.2.2. Metnin Büyük Ölçekli Yapısı

Büyük ölçekli yapı değişik boyuttaki metin birimlerinin düzenlenmesiyle ilgilidir. Paragraf, bölüm, fasikül, cilt gibi metnin temel bölümleri ya da tutarlılık gibi metin içi genel anlamsal yapının incelenmesi büyük yapı ile ilgili bir betimlemedir. Metnin genelini göz önünde bulundurarak yapılacak çözümleme işi ve metnin özetlenmesi de büyük yapıyı ilgilendirir. Büyük yapı, özetlenebilir metinler üzerinde yapılabilen bir inceleme biçimidir (Günay, 2007).

Metin küçük yapısı, metnin bir yerindeki tek tek önermelerin yapısı ve aralarındaki ilişkilerden oluşmaktadır. Buna karşın büyük yapı, bir bütün olarak metnin oluşturulmasıyla ilgilidir (İşeri, 2017).

Dijk, büyük yapı bileşenleri olmayan bir metnin dilbilgisinin olanaksızlığından söz etmektedir. Dijk, büyük yapıyla tümceler derin yapısıyla örtüşmeyen onların da temelinde yatan bir anlambilimsel metinlerin yapısını belirtmektedir. Bu derin yapı metnin bütüncül yapısını sunar ve tümceler anlambilimsel sunuşlarını belirler (Dijk, 1981 akt. İşeri, 2017).

2.2.3. Üst Yapı

Her türlü metnin sahip olduğu temel özelliklerle ilgili durumları belirtir. Yani, metin türleri, bir anlatı için belirtilen genel özellikler, mektup, deneme ya da bir başka anlatımın genel özellikleri üst yapı incelemelerinde ortaya konulur. Yalnızca metin bağlamı ile

yetinilmeyen yorumlama işi de üst yapı ile ilgilidir (Günay, 2007: 68). Dilidüzgün'e göre (2010: 84) metnin üst yapısı; metnin kuruluş biçimi, üretim planı ya da metnin genel düzenleniş biçimini veren soyut bir şema olarak tanımlanabilir.

Yazılmadan önce her metnin bir hazırlık aşaması vardır. Bu nedenle Her metinde farklı bir hazırlık yapmamız, farklı elementlere odaklanmamız tür kavramı ile ilgilidir. Bu yapıların farkında olmak, okuyucunun metni anlamasını kolaylaştırırken yazarın da bilgileri bir bütünlük ve ilişki içinde düzenlemesini sağlar (Temizkan ve Atasoy, 2014).

2.3. Metin Türleri ve Üst Yapı Özellikleri

Metinler hayatımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Metinler en genel anlamıyla, akşam eve geç döneceğimizi bildiren nottan, gazete dergi yazılarına, yazınsal ürünlere kadar yazılı olan her şeyi kapsamaktadır. Metinleri okuyucu üzerinde bırakmak istediğimiz etkiye, o metni yazılış amacımıza daha önce benzer metinler yoluyla oluşan geleneğe vb. bağlı olarak sınıflandırabiliriz (Adalı, 2016).

Kuramsal olarak tür, dışsal bir biçim (ölçü ya da yapı) ve içsel bir biçim (konu ve seslendirilen kitle) üzerine temellendirilen yazınsal yapıların gruplandırılması olarak adlandırılmaktadır (Wellek ve Warren, 1982). Edebi anlamda ele aldığımızda ise edebî tür, edebiyat eserlerinin biçimlerine, konularına ve teknik özelliklerine göre ayrılmış çeşitleridir. Bir başka söyleyişle, biçim ve öz bakımından ortak kurallara göre yazılmış ve söylenmiş eser kümelerine verilen addır (Kavcar ve Oğuzkan, 1999; Aytaş, 2006).

Yazınsal metinlerde sunulan yaşantı ve bilgileri kavramak için öncelikle bu metinlerin türü hakkında bilgi sahibi olunması gerekir (Özdemir, 2013). Farklı türlerde metinlerin anlaşılması, farklı okuma tekniklerini kullanmayı gerektirdiğinden öğrencilerin bu konuda eğitilmesi gerekir (Özbay, 2009). Bu nedenle eğitim sürecinde öğrencilerin metinleri çözümleyebilmeleri için metinlerin tür özelliklerinin üzerinde durulması gerekmektedir.

Metin türleri alanyazında söylem tipleri, metin tipleri, yazınsal türler, söylem türleri, metin türleri, anlatı türleri, anlatım türleri vb. ele alınmıştır. Bu sınıflandırmalarda genellikle nazım ve nesrin birbirinden ayrıldığı olay ve durum farkının gözetildiği

söylenebilir. Edebî türler, anlatım yolu bakımından (nesir-nazım; sözlü-yazılı oluşları), konu seçimi ve konuya uygun iletim tekniği bakımından ve boyutları bakımından (eserin uzun-kısa veya yoğun oluşu) olmak üzere üç ana başlık altında tasnif edilmektedir (Aytaş, 2006). Bu farklı yaklaşım ve bakış açıları sonucunda birçok metin türü sınıflandırmaları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle metin türlerinin sınıflandırılması konusunda alanyazında bir birlik bulunmamaktadır.

Aktaş ve Gündüz (2001) türleri form yazılar (özgeçmiş, dilekçe, mektup, telgraf, rapor, karar, ilân, duyuru, tutanak, tebliğ, resmî yazılar), öğretici metinler (makale, eleştiri, deneme, fıkra, sohbet, röportaj, gezi yazısı, anı, günce, biyografi, didaktik yazılar) ve edebî türler (anlatma esasına bağlı/ itibarî metinler: destan, masal, fabl, hikâye, roman; lirik metinler: şiir; dramatik metinler: oyun) olmak üzere üç grupta ele almıştır.

Cemiloğlu (2001) ise metinleri olaya dayalı (hikâye, roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fabl, anı ve gezi) düşünceye dayalı (makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri ve inceleme) ve duyguya dayalı (şiir) türler olarak sınıflandırmaktadır.

Akyol (2006) metinleri kurgu ve kurgu olmayan metinler olarak sınıflandırmaktadır.

Özdemir (2007) yazınsal türleri; şiirsel, düzyazısal, drama ve dramatik türler; gerçek bir yaşamdan kaynaklanan ve yaşatıcı ya da kurmacasal yazılar olarak ele almaktadır.

Kıran ve Kıran (2011) da metinleri kullanılan söyleme göre betimsel metin, anlatısal metin, açıklayıcı metin ve kanıtlayıcı metin şeklinde sınıflandırmıştır.

Güneş (2013) işlevleri bakımından edebî (sanat) metinler ve öğretici metinler olmak üzere iki grupta toplandığını belirtmektedir.

Cavkaytar (2013) yazılı anlatım türlerini düşünce yazıları (bilgilendirici, öğretici, bilgi verici, düşünsel) ve sanatsal yazılar (yazınsal, kurgusal, edebî) olmak üzere iki ana başlık altında toplamıştır.

Adalı'ya göre (2016) yazı türleri kurmaca türler (şiir, öykü, roman, tiyatro), gerçek yaşamdan kaynaklanan türler (Günlük, mektup, anı, biyografi, otobiyografi, gezi yazısı, röportaj, haber yazısı, reklam metni) ve düşünce- bilgi ağırlıklı (makale, köşeyazısı, deneme, eleştiri) türler olarak sınıflandırılabilir.

Özdemir (2007) yazınsal türleri şiir, düzyazı, gerçek bir yaşamdan kaynaklanan yazılar,

yaşatıcı ya da kurmacasal yazılar, drama ve dramatik türler başlıkları altında ele almıştır. Erkul (2004: 81), yazılı anlatım metinlerini genel olarak sanatlı metinler (şiir, hikâye, roman, masal, fıkra, tiyatro), bilgilendirici metinler (makale, fıkra), düşünce metinleri (deneme, eleştiri, röportaj, gezi yazısı, günlük, anı) ve yazışma metinleri (özel yazışmalar, resmî yazışmalar) olmak üzere dört grupta değerlendirmiştir.

Yukardaki sınıflandırmalardan hareketle ortak bir sınıflandırmanın olmadığı görülmektedir. Türkçe öğretiminde metinler çeşitli becerileri geliştirmek için araç olarak kullanılmaktadır. Türkçe öğretim programında metin türleri öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır. Anı, biyografiler, otobiyografiler, blog, dilekçe, efemera ve broşür, e-posta, heber metni, reklam, kılavuzlar, gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler ve sosyal medya mesajları bilgilendirici metinler; çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal, efsane, destan, roman ve tiyatro hikâye edici metinler olarak sınıflandırılmıştır (MEB, 2018). Bu nedenle bu çalışmada bu sınıflandırma üzerinde durulmuştur.

2.3.1. Şiir ve Üst Yapı

Şiir, neredeyse dilin doğuşuyla ortaya çıkan bir türdür. Şiirde önemli olan; duygu, düşünce, imge ve tasarımların dile getiriliş biçimidir. Şiir çeşitli söz sanatlarının kullanımıyla olabildiğince az sözle yoğun anlatımı iletme çabasıdır. Şiir okurda estetik etkiler, heyecanlar uyandırır; duygu zenginliği oluşturur.

Şiir bir anlamın, belli bir biçim içinde, etkili bir biçimde dile getirildiği bir bütündür. Bu bütünü içerik (konu, tema), dil özellikleri (mecaz, çağrışım, söz sanatları), biçim özellikleri (dize, uyak düzeni), ses ve ahenk (uyak, ölçü) özellikleri oluşturur (Adalı, 2016).

Bu türe şiir, şarkı, tekerleme vb. metinler girmektedir. Çocuklara ve gençlere ses bilincini geliştirmek için en uygun tür olan şiirler yapılandırıcı yaklaşıma göre duyguları yapılandırıcı bir özelliğe sahiptir (Güneş, 2007).

Şiir türünün üst yapı özelliklerinin döneminin şiir anlayışı ve şairlerin üsluplarının göz önüne alınarak belirlendiğini ve alanyazında şiir incelemelerinin bu şekilde yapıldığını

söyleyebiliriz. Şiir için en temel unsurların başında âhenk gelmektedir. Âhenk ise, ritim ve armoni ile tamamlanır. Ritim, ölçü ve kafiye; armoni ise, aliterasyon ve asonanslardır (Aytaş, 2006).

2.3.2. Bilgilendirici Metinler ve Üst Yapı

Makale, eleştiri, röportaj, anı, fıkra, haber yazısı, mektup, gezi yazısı, günlük gibi türlerden oluşan bilgilendirici metinler alanyazında kullanılmak üzere, öğretici metinler olarak da geçmektedir. Adından da anlaşılacağı gibi bilgilendirici metinler okuru belli bir konu hakkında bilgilendiren metinlerdir. Çoğu bilgi verici metin araştırma, gözlem ve deney sonucunda oluşturulur. Bilgilendirici bir metinde amaç bilgi sunmaktır ve sözcükler (gösterge) temel anlamlarıyla kullanılır. Metnin ilettiği anlamların karşılığını günlük yaşamda, yaşantımızda bulmak olasıdır (İşeri, 1998).

Bilgilendirici metin yapısı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu metin türüyle ilgili üst yapı özelliklerinin hikâye edici türlerdeki kadar net belirlenemediği dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bilgilendirici metin yapısı; bilgilendirici metin unsurları (konu, amaç, bakış açısı, ana düşünce, yardımcı düşünceler) ve tanımlama, açıklama, sınıflama, sıralama, karşılaştırma, problem-çözüm, sebep-sonuç, örnekleme, betimleme yapılarından en az birkaçının kullanımıyla ortaya çıkan, hikâye edici türlere ve şiire göre daha karmaşık bir yapıdır (Uğur, 2017).

2.3.3. Hikâye Edici Metinler ve Üst Yapı

Öykü, roman, fabl, efsane, tiyatro gibi olaya dayalı türler hikâye edici metinler olarak adlandırılmaktadır. Hikâye edici metinler; anlatma esasına bağlı edebî metinler, sanatsal yazılar, anlatı türleri olarak da ele alınmaktadır. Bu tür metinler yaşantımızı zenginleştiren, hayal dünyamızı geliştiren ve zenginleştiren metinlerdir. Hikâye edici metinlerde temel öge olaydır. Olayların akışı zincirleme olarak gelişir ve hareket ögesiyle birbirine bağlanır. Temel ögeler olarak olay, yer, zaman ve hareketlilik ön plana çıkar (Güneş, 2007).

Aktaş ve Güzdüz'e göre (2005) anlatma esasına bağlı edebî türlerde (destan, masal, fabl,

öykü, roman) anlatılan olaylar, bu olayları besleyen temalar, olay ve olay zincirinde yer alan kişiler ve onların anlatılması, tanıtılması, metinlerin ortaya koydukları zaman dilimi hakkında bilgi verir. Dolayısıyla hikâye edici metinlerin öğeleri birbirini destekleyici ve tanıtıcı olmaktadır.

Anı, biyografi, gezi yazısı, eleştiri, hikâye, roman vb. metinlerin türünü yansıtan özellikleri incelendiğinde her birinin yazılış amacının, ana fikrini ifade ediş biçiminin farklı olduğu; türler arasındaki bu farkların yazarın nasıl bir üslup ve hangi anlatım biçimlerini kullanmaya sevk ettiği görülecektir (Çeçen, 2014).

Bilgi dağarcığından çok yaşantıyı zenginleştiren hikâye edici metinler içinde bulunduğumuz ortamdan başka bir ortama, gerçekten alınan öğelerin (olay, kişi, yer, zaman gibi) düş gücüyle geliştirilip zenginleştirildiği bir ortama bizi götürür (Özdemir, 2007). Bunun bir sonucu olarak üst yapı özellikleri kişiler, olay, yer, zaman ve mekân unsurlarına bağlı olarak şekillenir.

Öyküleyici metin yapılarında kullanılan anlatım şeması üç bölümden oluşmaktadır:

1. Başlangıçta bir giriş yapılmakta ve hemen ardından öyküde yer alan kişilerin, zamanın ve yerin tanımlanması gerçekleştirilmektedir.
2. Girişten sonraki bölümde bir dizi olay sunulmaktadır. Bunlar başlangıç olayları, bunları harekete geçiren olaylar ve bu olayları değiştiren, önemli etkiler yapan, belirli sonuçlara götüren olaylar olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Bu bölümde olaylar, sorunlar, sorunu çözüm için yürütülen girişimler sergilenir.
3. Son bölümde olayların sonucu ve sorunların çözümü ile yazı sonuçlandırılır (Giasson, 1995; Saskatchewan, 2000; Lachapelle, 2001 akt. Güneş, 2007).

Metnin kompozisyonu da diyebileceğimiz bu şemalar hikâye edici metinlerin öğretilmesinde kullanılmaktadır. Bu anlatım şemaları sınıf düzeyine uygun bir şekilde öğrencilere verilmektedir. Bir sonraki aşamada ise tür özellikleri de eklenmektedir. Aytaş (2006) anlatım türüne ait bir edebî metnin tür özelliklerinin öğretilmesinde şu esaslara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır:

1. Öğretim esasına, programın genel ve özel amaçlarına bağlı olarak seviyeye uygun bir metnin tespit edilerek sınıfa getirilmelidir.

2. Metnin önce öğretmen tarafından, uygun bir ses tonu ile okunmalı, bu okuma ile daha önce okunmuş olan diğer türlerden farklı nitelikler taşıdığı sezdirilmelidir.
3. Metinde geçen bilinmeyen kelime ve kelime gruplarının, anlamı kavranamayan cümleler tespit edilerek açıklanmalıdır.
4. Metnin anlatım özelliğine dikkat edilerek, olay örgüsü çıkarılmalıdır.
5. Şahıslar, olayın geçtiği yer, zaman ve olayın gelişim özelliği ayrıntılarıyla ortaya konulmalıdır.
6. Eserde ele alınan karakterlerin fizikî ve ruhî özellikleri açıklanmalıdır.
7. Ana ve yardımcı düşünceler belirtilmelidir.
8. Daha önce edinilmiş bilgilerden yola çıkılarak, yeni edinilen bilgiler karşılaştırılmalı ve belli bir sonuca ulaşılmalıdır.

2.4. Hikâye ve Üst Yapı Özellikleri

Hikâye edici metinlerden biri olan hikâyeler, çocukların sınırlı hayat tecrübelerini zenginleştirir; farklı insan tipleri üzerine düşüncelerine imkân sağlar. Çocuklar hikâyelerde olayların nedenini açıklayan bilgileri, görüş ve yorumları bulabilirler (Oğuzkan, 2001). Hikâye okumak veya yazmak; hayatı tanımayı, anlamayı ve yorumlamayı sağlar (Emir, 1986). Hikâyeler çocukların ve gençlerin kendilerini ifade etmelerine de yardımcı olmaktadır. Öyle ki hikâye belirli bir türü oluşturmakla birlikte bir anlatım biçimidir (öyküleyici anlatım) ve roman, masal, tiyatro, destan, efsane gibi edebi metinlerde de mevcuttur. Bu nedenle ilkokuldan başlayarak eğitimin her kademesinde hikâyeler önemli bir yere sahip olmuştur.

Edebi anlamda hikâye TDK'nin (2015) sözlüğünde "Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü" olarak tanımlanmıştır. Andaç'a göre (2008) "Bir gözlemden, izlenim ya da tasarımdan yola çıkarak bir olayın, bir durumun, bir kesitin, bir anın anlatımıdır." Gündüz'e göre ise (2013) "Birinin (ya da birkaç kişinin) başından geçen bir (ya da birkaç) olayı, bu olayları yaşayan kişilere çok yakın olarak, adeta onların özünde yaşayarak anlatan kurgusal yazı türüdür." şeklinde tanımlamıştır. Öykü; yalın bir olay

örgüsüne dayanan, az sayıda kişiye yer verilen ve özlü bir anlatıma sahip olan bir tür olarak da ifade edilebilir (Kaya, 2011). Aslan'a göre ise (2009) öykü zaman içerisinden alınmış yoğun parçacıklardır, belki de sadece bir "an"dır (Arslan, 2009). Kavcar ve Oğuzkan ise (1999) hikâyenin kesin bir tanımının olmadığını belirterek olmuş ya da olabilecek olayları anlatan kısa edebiyat eseri; insan yaşamından değişik kesitler sunan bunu zamana ve yere bağlayarak yapan kısa yazı türü; olayları ve kişileri tek yönüyle ele alıp anlatan romandan daha kısa yazı gibi tanımların yapıldığını belirtmiştir.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi her tanım hikâyelerin bir yönünü ele almaktadır. Hikâyenin birçok tanımı olmasına rağmen kapsamlı bir tanımın olduğunu söylemek de mümkün değildir. Ayrıca bu tanımların sayısını daha da arttırabiliriz ancak toplumdaki gelişim ve değişim doğrultusunda yazınsal türler de gelişim ve değişim gösterecektir. Bu nedenle yapılan tanımlar kesin değişmez tanımlar değildir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2012; Aktaş ve Gündüz, 2005; Cavkaytar, 2013; Adalı, 2016).

Hikâye Tanzimat döneminde edebiyatımıza girdiğinde roman ve hikâye olarak ifade edilmiştir. Daha sonra hikâye sözcüğünün hatırdaki kalanların anlatılması nedeniyle kendine özgü nitelikleri olan bu tür 1960'lardan sonra "öykü" sözcüğünün önerilmesine yol açmıştır (Arslan, 2009). Bu nedenle öykü terimi bizim edebiyatımızda Tanzimat'tan sonra oluşup gelişen hikâye türü için kullanılır (Kavcar ve Oğuzkan, 1999). Günümüzde ise hikâye ve öykü eş anlamlı olarak kullanılmaktadır.

Modern hikâye yaklaşık iki asırlık tarihi içinde, iki ana tarzda belirginleşmiştir. Bunlar Maupassant tarzı hikâye (vak'a hikâyesi) ve Çehov tarzı hikâye (durum hikâyesi) olarak adlandırılmıştır. Söz konusu iki türü ayırt etmek için aşağıda karşılaştırmasının yer aldığı Tablo 2.1. verilmiştir (Arıcı ve Ungan, 2017).

Tablo 2.1.

Hikâye Tarzlarının Karşılaştırılması

| Hikâye tarzlarının karşılaştırılması | |
|--|--|
| Maupassant Tarzı Hikâye Olay Hikâyesi | Çehov Tarzı Hikâye Durum Hikâyesi |
| Serim, düğüm, çözüm bölümü var. | Serim, düğüm, çözüm bölümü yok. |
| Hayat tabii değildir. | Hayat olabildiğince tabiidir. |
| Gücünü olaylardan alır. | Gücünü durumlardan alır. |
| Kahramanlar özenle çelir. | Kahramanlar özenle seçilmez |
| Sosyal muhteva güçlüdür. | Sosyal muhteva gündeliktir. |
| Karamsar atmosferler vardır. | Mizahi atmosferler vardır. |
| Mekân-insan ilişkisi güçlüdür. | Mekân üzerinde durulmaz. |
| Anlatım teferruatlıdır. | Anlatım daraltılmış, sadeleştirilmiştir. |
| Okutma, amaçlanmıştır. | Sezdirme amaçlanmıştır. |

Hikâyeler serim (giriş), düğüm (gelişme) ve çözüm (sonuç) olmak üzere üç temel unsur üzerine kurulur (Aktaş ve Gündüz, 2005; Yıldırım, 2010, Göçer, 2016). Giriş bölümü, olayı harekete geçiren öğeler, beklenmedik gelişmeler ve sonuç bölümü olarak da ele alınabilir (Güneş, 2007). Giriş bölümünde sahne ve karakterler tanımlanır. Problemin çerçevesi çizilir. Gelişme bölümünde problem ve problemin çözümü sürecinde ana karakteri engelleyen unsurlar ortaya konulur ve karakterler hakkında daha çok bilgi verilir. Bu kısım hikâyenin en uzun bölümüdür. Sonuç bölümünde ise problem çözülerek dağınık bir şekilde verilen olaylar toparlanır (Akyol, 2013).

Öyküleyici yapı şemasına göre giriş (serim) bölümünde “Kim?”, “Ne?”, “Nerede?” ve “Nasıl?” sorularına; harekete geçiren öğeler bölümünde “Ne oldu?”, “Kim izledi?”, “Olay nerede geçti?” sorularına; ani gelişmeler bölümünde “Bu durumu çözmek için ne yapmak gerekir?” ve “Bu olayın sonuçları nelerdir?” sorularına; sonuç bölümünde ise “kişiler bu durumdan nasıl çıkıyorlar?”, “Hangi duygular içindedirler?” ve “Bu öykünün öğretici yönü nedir?” sorularına cevap aranır (Demir, 2011).

Her öyküde belli bir olay, olayın geçtiği mekân, olayın gerçekleştiği zaman dilimi ve olayı gerçekleştiren kişiler (şahıs kadrosu) bulunur (Aktaş ve Gündüz, 2005; Özdemir,

2007; Cavkaytar, 2013). Gündüz'e göre (2013) ise konu, izlek, çevre (zaman-yer), kişiler, olaylar örgüsü bir araya geldikleri zaman öyküyü oluşturan unsurlardır. Hikâyenin tür olarak belirlenmesinde söz edilen unsurlar belirlendikten sonra, anlatım planı ve bu plana bağlı olarak, hikâyenin nasıl bir girişle başladığı, nasıl geliştiği ve sonuçlandırıldığı belirlenmelidir. Yaş gruplarına kavrama düzeylerine uygun olarak, hikâyenin dil ve üslubu, anlatım gerekçesi, şahıslar, olay ve olaylar arasındaki ilgiler, mekânın seçimindeki gerekçeler de tartışılmalıdır (Aytaş, 2006).

Hikâyeleri okumaya başlayan okuyucu hikâyeyi merak etmeli ve okuma istediği duyması gerekir. Hikâyeyi okuyan okuyucu gelişme bölümünde sonuç bölümüne hazırlanmalı ve hikâyeyi etkileyici bir şekilde sonlandırmalıdır. Bu nedenle hikâyelerde iyi bir başlangıç kadar iyi bir sonla bitmesi de önemlidir. Okuyucunun ilgisini çeken bir başlangıçtan sonra olayların gelişmesi ve iyi kurgulanmış bir sonla sonlandırılması gerekir (Demir, 2011).

Öykünün öğelerini olay ve durum, kişi ve karakter, yer ve zaman, anlatım yöntemi olarak değerlendiren Özdemir (2007) anlatım yönteminin anlatanın tutumunu ve anlattığıyla ilişkisini yansıttığını belirtmektedir. Anlatım yöntemi birinci kişi ve üçüncü kişidir. Birinci kişili anlatımda anlatıcı hem bir gözlemci hem de izlenimci kişidir. Üçüncü kişili anlatımda ise öyküyü anlatan kendini siler ortalıktan. Bu anlatımda anlatıcı her şeyi bilir sınırsız bilgisi vardır.

Hikâyelerde bakış açısı yazan kişinin mekân, zaman, karakter, olay unsurlarını şekillendirmesinde ve karşı tarafa aktarmasında etkili bir unsurdur. Hikâye ve romanda anlatıcı, "Kim anlatıyor?" sorusunun cevabını verir. Bakış açısı ise "Kim, nereden görüyor?" sorusunun cevabıdır. Bakış açısı olayların, durumların ve kahramanların iç dünyalarının ne kadar ayrıntılı verileceğiyle ilgilidir. Bu bakış açıları hâkim bakış açısı, kahraman bakış açısı ve gözlemci bakış açısı olarak üçe ayrılır (Temizkan, 2014).

Hikâye türündeki metinleri oluşturan metinlerin üst yapısını belirleyen bahsedilen unsurlar ilgili alan yazında hikâye yapısının unsurları, öyküleyici metin yapısı, hikâye haritası ya da metin elementleri şeklinde ele alınmaktadır. Hikâye yapısı, hikâyede geçen önemli ilişkilerin anlaşılması için bir iskelet işlevi görür (Gardill ve Jitendra, 1999).

Akyol'a göre (2013) hikâye türü metinler genel olarak Tablo 2.2.'de yer alan elementleri içermektedir.

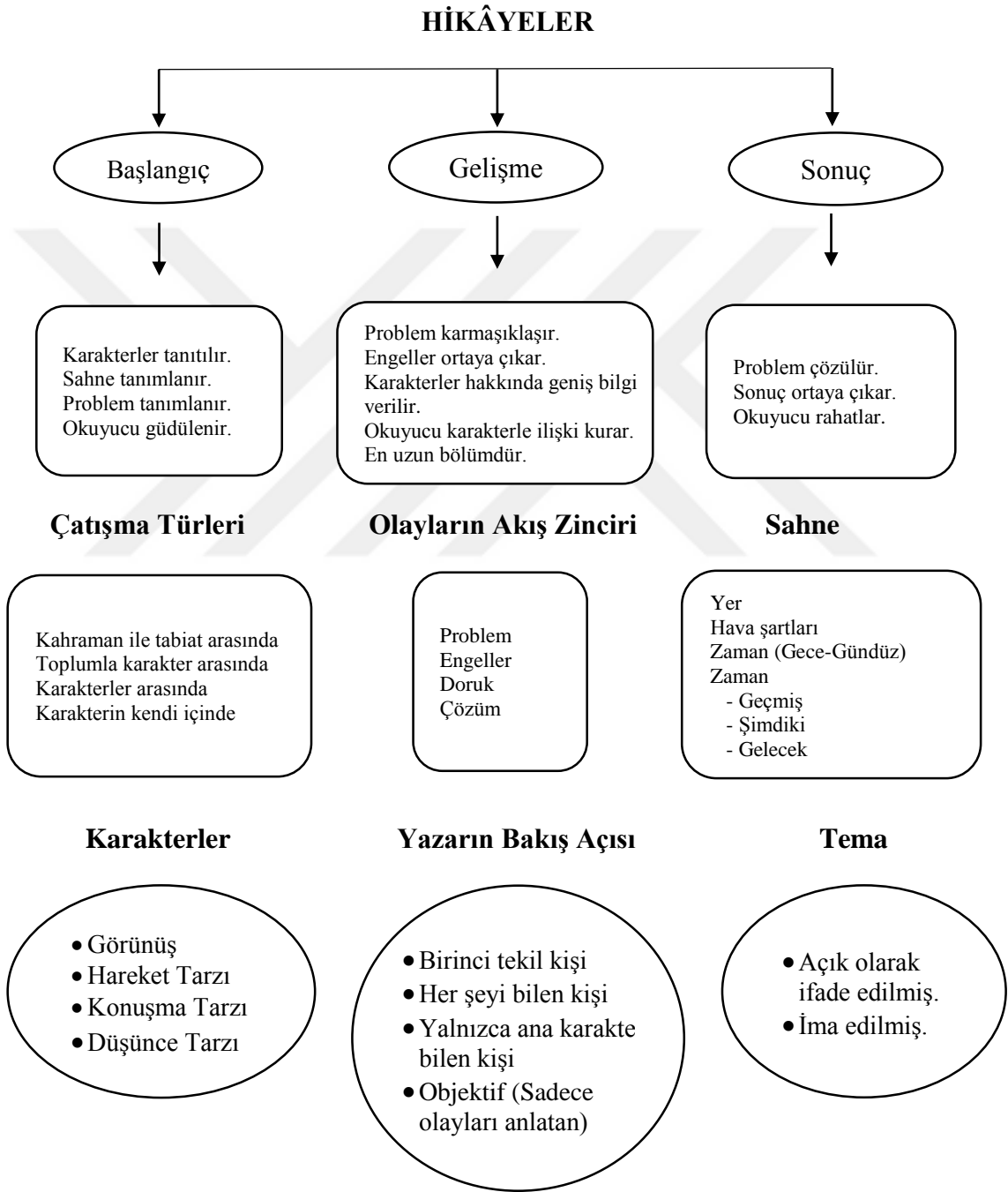
Tablo 2.2.

Hikâye Türü Metinlerin Elementleri

| Hikâye Türü Metinlerin Elementleri | |
|------------------------------------|--|
| Sahne | Olayın ne zaman ve nerede gerçekleştiği, fiziksel çevrenin özelliklerinin neler olduğu vb. hakkında bilgiler verilir. Ana karakterler genel özellikleriyle tanıtılır. |
| Ana ve Yardımcı Karakterler | Hikâyedeki problemin oluşmasında veya çözümünde en önemli görev ana karakterindir. Ana karakter kadar etkin olmayan diğer kişiler ve unsurlar yardımcı karakterlerdir. |
| Başlangıç Olayı | Problemi başlatan olay veya olaylardır. |
| Problem | Hikâyedeki temel sorundur. Çözülmesi gereken bilinmezliktir. |
| Problem Çözme Teşebbüsleri | Problem çözmek için başvuru olan etkinliklerdir. Düşünüş şekilleri ve uygulamalar teşebbüs olarak kabul edilir. |
| Sonuç | Probleme doğrudan ilişkilidir. Olumlu veya olumsuz olabilir. Başvuru olan çözüm teşebbüslerinin ortaya ne koyduğunu bildirir. Sonuç hikâyede anlatılanlarla tutarlı ve inandırıcı olmalıdır. |
| Ana Fikir | Ana fikir sonuçta verilebileceği gibi ipuçlarıyla da bulunabilir olabilir. Uygun yaş düzeyine göre düzenlenmelidir. |
| Tepki | Ana karakterin veya okuyucunun olayla ilgili sergilediği duyuşsal ve bilişsel davranışlardır. |

Hikâyelerin daha iyi ve kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla bazı yollara başvurulur. Bu yollardan biri olan hikâye haritaları en çok kullanılan stratejidir (Yazıcı, 2006). Hikâye haritası; metnin dekor, ana ve yardımcı karakterler, başlatıcı olay, problem, problemi çözüm girişimleri, sonuç, ana fikir ve tepki olmak üzere sekiz elementin yardımıyla daha iyi anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlayan zihinsel bir şema ya da yapıdır (Gökçe ve Sis, 2011). Hikâye haritası yöntemiyle ulaşılmak istenen amaç, öğrencilerin belli bir süre sonunda hikâye haritası olarak verilen görseli kullanmadan

zihninde hikâye elemanlarıyla ilgili bir hikâye yapısı oluşturmak ve metinleri anlamayı sağlayan düşünce yapılarının gelişmesini sağlamaktır. (Duman ve Çiftci Tekinarslan, 2007). Aşağıda Akyol'un (2013: 171) Thompkins'ten uyarladığı hikâye haritası şekil 2.3.'te verilmiştir.



Şekil 2.3. Hikâye haritası

Hikâye haritaları hikâyelerin temel unsurlarını içeren ve hikâyelerin yapısını kavramaya

yardımcı olan şemalardır. Hikâye yapısı, bir hikâye yazılırken bağlı kalınan edebî yapıya verilen isim olarak tanımlanırken hikâye haritası bir hikâyenin planlama aşamaları ve bu aşamalarda anlatılanlarla ilgilidir (Temizkan ve Atasoy, 2014). Güneş'e göre (2007) metin şemaları öyküleyici bir metni okuma sırasında ya da öyküleyici bir metni yazma sırasında kullanılır.

Hikâyelerin üst yapısını oluşturan daha genel bir ifadeyle hikâyelerin hikâye olmasını sağlayan hikâye unsurları aşağıda açıklanmıştır.

2.4.1. Olay/Olay Örgüsü

Olay, Türkçe Sözlük'te (2005) "Ortaya çıkan, oluşan durum, ilgi çeken veya çekebilecek nitelikte olan her türlü iş, hadise, vaka" olarak tanımlanmaktadır. Olay hikâyelerinde temel ögeyi olay oluştururken durum hikâyelerinde bir durum oluşturmaktadır. İnsanın başından geçebilecek ya da karşılaşılabileceği her olay, öykünün konusu olabilir. Gerek hikâyenin yapısı gerekse diğer unsurlarla ilişkisi düşünüldüğünde olaya dayalı bir anlatı türü olan öykülerde olay en önemli unsurdur. Diğer bir deyişle olayın olmadığı (olay öykülerinde) bir metnin hikâye olarak adlandırılması mümkün değildir. Durum hikâyelerinde bile durum bir olay sonucunda ortaya çıkar.

Modern anlamda hikâyeyi hikâye yapan özellik hikâye örgüsündeki değişikliktir. Önceden öykünün temelini oluşturan özellik "Sonra ne oldu?" iken, modern hikâyede "Neyin sonucu olarak ne oldu?" öncelik kazanır (Boynukara, 2000). Sebep-sonuç ilişkisi üzerine kurulan sıralanış, okurda merak duygusu uyandırır ve okurun olay parçaları arasında ilgi kurmasını dolayısıyla metni kolay anlamasını sağlar (Aktaş ve Gündüz, 2009). Öyle ki olayların zaman sırasına göre düzenlenerek anlatılması veya olay arasındaki neden sonuç ilişkisi öykü olarak tanımlanmaktadır (Forster, 1985).

Bir hikâye, ana omurgayı oluşturan bir olaydan ve bu omurgayı ayakta tutmaya yarayan yan olaylardan oluşmaktadır. Hikâyede olay en az iki kişi arasında geçmektedir. Olay örgüsünü oluşturan her bir parça bir olaydır. Zaman, mekân, bakış açısı, anlatıcı gibi diğer unsurlar ise olay örgüsünün somut bir şekilde algılanmasına yardımcı unsurlardır (Temizkan, 2014). Bu nedenle olayın edebi bir boyut kazanması için bir mekâna, zamana ve şahıs kadrosuna ihtiyaç vardır (Tekin, 2016). Olay veya olay örgüsü diğer unsurlardan

ayrı düşünülemez ve bu unsurlar arasında bir etkileşim vardır. Bu etkileşim ne kadar çok olursa hikâye unsurlarının işlevselliği de o kadar artar.

2.4.2. Mekân

Öyküde olayın geçtiği, yaşandığı çevreye mekân adı verilir. Mekân, her şeyden önce olayların meydana geldiği bir yapı taşıdır (Arslan, 2009). Olaylar, kişiler ve fikirlerle seçilen çevre ve zaman arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Bunlar birbirlerine yeni renkler ve özellikler katar (Gündüz, 2013). Mekân unsuru tanıtımın ötesinde işlevsel bir özellik taşır. Mekân unsuru olayların geçtiği çevreyi tanıtmak, roman kahramanlarını çizmek, toplumu yansıtmak ve atmosfer yaratmak amacıyla kullanılabilir (Tekin, 2016).

Hikâyelerin başlangıç durumlarında genellikle klasik hikâye için insan ya da mekân tasvirlerinin tercih edildiği ve bu nedenle mekânla başlangıç durumu arasında yoğun bir ilişki olduğundan söz edilebilir (Demir, 2011).

Mekân, kişilerin yer değiştirmelerini sağlaması bakımından romana bir ritim de kazandırır (Kıran ve Kıran, 2011). Örneğin sokakta başlayan bir olayın gelişip boyutlanması evde olmuştur. Böylece yer çevresi genişlemiştir (Özdemir, 2007). Özellikle ana olayın doruk noktasında olduğu gelişme bölümünde mekân değişimi hikâyeye canlılık ve hareketlilik getirmektedir. Ancak tasvirin özellikle de mekân tasvirlerinin doruk noktada tercih edilmesi hem dikkati dağıtan hem de hareketliliği azaltan bir seçimdir. Yine de gelişme bölümünde mekân tasvirlerinin kullanılmadığını söylemek doğru olmaz (Demir, 2011).

Romanda mekân, daha önceki yüzyıllarda, çoğunlukla olayların geçtiği, kişilerin ayaklarını bastıkları yer olarak ele alındığı, işlevsellikten yoksun olduğu halde 18. ve 19. yüzyıldan itibaren (özellikle realist yazarlar tarafından) daha çok önemsenmiş ve işlevselliğiyle değerlendirilmiştir (Çetin, 2004).

Mekân, doğrudan, kişinin dingin, mutlu, huzurlu, sevinçli, rahat olmasına etki ettiği gibi tedirgin, mutsuz, huzursuz, rahatsız olmasında da etkili olabilir (Kıran ve Kıran, 2011). Hikâyelerde kahramanlıkların kişiliklerini en iyi anlatmanın yollarından biri, onların yaşadığı, olayların gerçekleştiği mekân ya da mekânları ayrıntılarıyla, açık ve anlaşılır bir şekilde kahramanların kişilik özelliklerini ortaya çıkaracak şekilde tasvir etmektir. Öykü

kişilerine kimlik ve kişilik kazandıran öykü mekânları anlatıyı ve kişileri derinden etkileyip şekillendirir (Bourneuf, R. and Ouellet, 1989). Kahraman ya da kahramanların yaşadıkları çevre ve olayın geçtiği mekânlar kahramanların psikolojik ve toplumsal olarak betimlenmesinde etkilidir. Çünkü insanın iç dünyası ile içinde yaşadığı mekânı birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir (Temizkan, 2014).

Hikâyelerde mekânın işlevleri sahne olarak mekân, yardımcı olarak mekân, engelleyici olarak mekân ve yönlendirici olarak mekândır. Mekân sahne olarak kullanıldığında sadece hikâyenin geçtiği çevrenin tablosu çizilir. Bu kullanım genellikle hikâyelerin girişinde olayların cereyan edeceği kahramanların eylemde bulunacağı alanın belirlenmesi şeklinde karşımıza çıkar. Yardımcı olarak mekân kullanımında mekânın çoğunlukla fiziksel nitelikleriyle kahramanlara çıkış noktaları ve kurtuluş çareleri sunduğu görülmektedir. Mekânın engelleyici işlevi kahramanların mecarasını kesintiye uğratması veya onları istenilmeyen vakalara yönlendirmesidir. Mekânın yönlendirici işlevi ise olay örgüsünün meydana gelişinde ve ilerleme biçiminde doğrudan etkili bir güce sahip olmasıdır (Demir, 2011).

Mekân tasvirlerinin olaya sadece gerçeklik kazandırdığını düşünmek eksik bir değerlendirme olur. Mekân tasvirleri hikâyenin hem tematik hem de kurgusal cephelerine katkı sağlayacak pek çok öğeyi barındırır. Tasvirlerin, mekânın haber verme görevinin mekân-olay- insan ilişkileri içerisinde önemli bir konuma yerleştiği açıktır (Demir, 2011).

Edebi eserlerde mekânın karakter yaratma konusunda iki işlevi vardır. Öncelikle, insanın fiziksel yapısıyla ilgili birçok ayrıntıyı sunabilir. Sonra hikâye kişilerinin iç dünyalarıyla ilgili geniş açılımlara götürebilecek zengin çıkış noktalarını taşır (Demir, 2011).

Mekân, yalnızca olayların sahnesi, kişilerin ayaklarını bastıkları bir yer midir? Mekânların özellikleri nelerdir ve romanın sistematik bütünlüğü içerisinde bu özellikler ne anlam ifade etmektedir? Mekân/mekân tasvirleri işlevsel kullanılmış mıdır, işlevsel kullanılmışsa ne tür işlevleri yerine getirmektedir? Mekân, kişilerin kimliklerinin, sosyo-ekonomik durumlarının, eğitim seviyelerinin dikkate sunulduğunda işlevsel midir? Kişilerin mensubu oldukları toplumsal yapıya/sosyal gruba dair ipuçları vermekte midir? Mekân, sosyal çevreyi yansıtabilmekte midir? Mekânlar, olayların gelişiminde, kişilerin eylemlerinde belirleyici/yönlendirici bir işleve sahip midir? vb. soruları sormak, mekân

ögesinin değerlendirilmesi açısından önemlidir (Demir, 2009).

2.4.3. Zaman

Bir hikâyede anlatılan olaylar belirli bir zamana bağlanır. Olay hikâyelerinde belirtilen zaman hikâyenin konusuna ve yapısına göre değişir (Aytaş, 2006). Olayların bir amaç doğrultusunda ve belirli bir sisteme göre sıralanması demek olan hikâye, belli bir zaman içinde meydana gelir (Tekin, 2016). Öyküde zaman öykünün başlangıç, gelişme ve bitişini kapsayan süredir (Cavkaytar, 2013). Çünkü her olayın ortaya çıkışı, bir gelişmesi ve bir de sona ermesi vardır. Gerçek hayatta zamanın sınırları yoktur. Ancak öyküde başı ve sonu bellidir. A'dan Z'ye doğru bir süreklilik gösterebileceği gibi KLM'den başlayıp geriye dönüşle ABCD... doğrultusunda da gelişebilir (Özdemir, 2007). Zaman yazarın tercihiyle düzenlenebilir. Ancak öyküde zamanın her zaman bir başlangıç ve bitiş noktası vardır.

Kurgu gerçek yaşama benzer ya da alternatif bir dünyadır. Bu dünyanın kişileri hayatlarını belirli bir zaman dilimi içerisinde yaşarlar. Bu zaman dilimi yıl, ay ve gün şeklinde olabileceği gibi bunların bir kesitinden de oluşabilir. Gerçek hayattaki geçmiş, an ve gelecek kavramları bulunur. Ancak kurgular gerçek hayattakilerle karşılaştırıldığında üç ayrı zaman kavramından söz edilebilir. Bunlar anlatma, vak'a ve okuma zamanlarıdır. Anlatma ve okuma zamanı metnin içyapısıyla ilgili değildir. Anlatma eserin meydana getirdiği zamanı belirtirken okuma zamanı okuyucunun okuduğu anı belirtir. Bu nedenle metinden bağımsızdır. Vak'a zamanı ise kurgulanan dünyada olayların geçtiği zamanı belirtir (Demir, 2011; Temizkan, 2014). Tekin'e göre ise (2016) bir romanda zaman "vaka zamanı" ve "anlatma zamanı" olmak üzere iki düzeyde şekillenir. Bir olay belli bir zamanda meydana gelir (vak'a zamanı), bu olay belirli bir süre sonra romancı tarafından öğrenilir, yine aynı olay, belli bir zamanda kaleme alınır (anlatma zamanı) ve belirli bir sürede sunulur (anlatım süresi).

Hikâyelerde kullanılan zaman dilimi ile o zamanda meydana gelen olaylar arasında çağrışımsal bir ilişki kurulmalıdır (Temizkan, 2014). Bu ilişki zaman ve olay arasında ilişki kurulmasını da etkiler. Zamanın olayla ilişkisinin kurulması zamanın işlevsel kullanımıyla ilgilidir. Diğer bir deyişle zamanın olay üzerinde etkisinin olup olmadığıdır.

Soyut bir kavram olan zamanın diğer öğelerle somutlaştırılması gerekir. Zaman olay örgüsüyle mekânla ve kişilerle birlikte hareket eder, bunlardan ayrıldığında elde gözle görülebilecek bir şey kalmaz (Demir, 2011). Bu nedenle mekânın olayla ve karakterlerle ilişkisinin kurulması hikâyede zaman kavramını güçlendirmektedir.

2.4.4. Kişiler

Hikâyelerin önemli unsurlarından biri de kişilerdir. Öykülerdeki olayların kahramanları kişileri oluşturur. Hikâyeler yaşanmış ya da yaşanması mümkün olayların anlatıldığı bir metin türüdür. Olay ya da durum kişi ya da kişilerin başından geçmiştir. Dolayısıyla olay ya da durumun kişiler olmadan aktarılması mümkün değildir. Bu nedenle diğer unsurlarla birlikte hikâye kişileri karşılıklı etkileşim içinde verilir.

Hikâye kişileri özelliklerine göre tip ve karakter olmak üzere ikiye ayrılır (Aktaş ve Gündüz, 2005, Gündüz, 2003). Tip, ortak özelliklerinden ötürü bir küme içinde düşünebileceğimiz bir topluluk veya birey olarak tanımlanırken karakter kişiye özel, kişilik özelliklerini, kişinin doğasını, davranış biçimlerini ele alan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Gündüz, 2003). Diğer bir deyişle tipler aynı özellikleri gösterirken karakterler kendisine özgü özellikleri taşır.

Hikâyelerde bir karakter bulunabileceği gibi birden fazla karaktere de yer verilebilir. Karakterlerin bazıları olaya dolaylı bazıları doğrudan katılır. Olayın sonuna kadar bu olayı yönlendiren kişilere asli kişiler; olayın seyrinde rol alan ikinci dereceden kişilere ise yardımcı karakter adı verilmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2005).

Olaylar bir ana kahraman ve etkilenen ya da etkileyen ikinci derecede olan kişilerle şekillenir. Öykülerin kahramanları kişiler olabileceği gibi insan dışında canlılar ya da nesnelere de olabilir. Öykülerin kısa olması nedeniyle kişiler genellikle derinlemesine betimlenmez (Cavkaytar, 2013).

Hikâyelerde kahramanlar gerçek hayatta olduğu gibi insanî özelliklerle karşımıza çıkar. Her ne kadar kurmaca olsalar da onların gerçek hayattaki insanlar gibi duyguları, fiziksel görünüşleri, toplumsal yerleri, istekleri, hayalleri vb. vardır. Temizkan'a göre (2014) kahramanlar eserlerde aşağıdaki yönleriyle yer alırlar.

- Kahramanların hikâyedeki işlevleri
- Kahramanların hikâyede fiziksel yönden tanıtılması
- Kahramanların ruhsal yönden tanıtılması
- Kahramanların toplumsal yönden tanıtılması
- Kahramanlara ad verme
- Kahramanların kullandıkları dil özellikleri
- Kahramanların sahip oldukları beceriler
- Kahramanların eser içindeki sunumları

Kahramanlar anlatıda yerine getirdikleri işlevlere göre asıl kahraman, hasım kahraman, yönlendirici kahraman, yardımcı kahraman, dekoratif/figüran kahraman olmak üzere beş şekilde adlandırılabilir (Temizkan, 2014).

Hikâyelerde ana kahraman (asıl karakter) metinde olayların başlangıcından sonuna kadar olayların merkezinde bulunan kahramandır. Ana kahramanın çizimini güçlendiren kişi-kişi çatışmasını sağlayan kahraman ise hasım kahramandır. Bunun yanında ana kahramanı yönlendiren ya da ona yardımcı olan kahramanlar da vardır. Bunlardan yardımcı kahraman ana kahramana amacına ulaşmasında yardımcı olurken yönlendirici kahraman ana kahramanın sorunları aşmasında ya da sorunlara çözüm önerisi getirmesi konusunda yönlendirir. Dekoratif/figüran kahramanın ise olaylar üzerinde etkisi yoktur. Sadece diğer kahramanların özelliklerini güçlendirici ya da diğer unsurları daha gerçekçi kılmak için kullanılan kahraman ya da kahramanlardır.

Hikâyelerin kişi sayısı romana göre azdır. Ancak hikâyelerde farklı işlevlere sahip kahramanların bulunması çatışma oluşturma, yönlendirme, yardımcı olma, gerçekçi kılma yönüyle ana kahramanın özelliklerini ve olay örgüsünün güçlendirilmesinde etkili olmaktadır.

Kahramanlara ad verme, özellikle ana kahramana, özenli bir şekilde yapılması gereken bir durumdur. Hikâyelerde kahramanların adlarıyla birlikte anılması ve unutulmaz olması yönünden kahramana verilen ad önemli hale gelmektedir. Bu nedenle kahramanlara verilen adlar kahramanların davranışlarını, özelliklerini yansıtıcı ve ilgi çekici olmalıdır.

Genel anlamıyla tasvir, her hangi bir şeyin dış görünüşünün anlatılmasıdır. Tasvir, üstünde durulan ve anlatılan şeyin, okuyucu veya seyircinin gözleri önünde

canlandırılmasını, somutlaşmasını sağlar ve sanat eseri ile seyirci veya okuyucuyu büyük ölçüde kaynaştırır (Kavcar, 1973). Kahramanların fiziksel, ruhsal ve toplumsal yönden tanıtılması kahramanların okuyucunun gözünde canlandırılmasını ve gerçekçi olmasını sağlamaktadır. Kahramanların fiziki yönden tanıtılması onların görünen, maddi boyutları ortaya koyarken; psikolojik yönden tanıtılmaları ise iç dünyalarını ortaya koymaktadır. Kahramanların toplumsal yönünün tanıtılmasıyla okuyucu daha önce fiziki görünümünü ve psikolojik yapıları hakkında bilgi sahibi olduğu karakterleri bir toplumsal çerçeveye oturtabilir (Temizkan, 2014).

Kahramanlar hikâyelerde fiziksel, ruhsal ve toplumsal yönden tasvir edilir (Temizkan, 2014). Tasvirin üç boyutlu olması kahraman ya da kahramanların gerçekçiliğini artırır. Bu nedenle ayrıntılı olmasa da doğrudan ya da dolaylı olarak kahraman ya da kahramanların tasvirinin yapılması hikâyeler için önemli bir gerekliliktir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Ülper (2008) deneme türünde yazılan öğrenci metinlerini üst yapı yönünden incelemiştir. Örneklemine altmış iki ilköğretim öğrencisinin oluşturduğu çalışmada öğrencilerin deneme türündeki metinlerinin giriş ve sonuç bölümü çalışmada geliştirilen değerlendirme ölçeğine göre çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin giriş ve sonuç bölümünü düzenlemede sorun yaşadıkları dolayısıyla üst yapı düzenlemesi yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Temizkan ve Atasoy (2014) derslerde araç olarak kullanılan metinlerin üst yapı özelliklerini incelemişlerdir. Nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın örneklemine Hatay'da okutulan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin oluşturduğu araştırmada veri toplama aracı olarak "Hikâye Türündeki Metinler İçin Üst Yapı Unsurları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye türündeki metinlerde ana karakter oluşturulmadığı, karakter tasvirlerinin yetersiz olduğu, mekânın kullanıldığı ancak işlevsel olarak kullanılmadığı, mekân tasvirlerinin yetersiz olduğu, zaman unsurunun metin içerisinde belirleyici bir

görevinin olmadığı, hikâyeye başlama şekillerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ceran (2015) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının hikâyeye metinlerini üst yapı yönünden inceleyerek öğretmen adaylarının metnin üst yapı özelliklerini kullanma becerilerini incelemiştir. Örneklemini 61 Türkçe öğretmeni adayının oluşturduğu çalışmada “Hikâyeye Türündeki Metinler İçin Üst Yapı Unsurları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının karakter, mekân ve zamanı işlevsel kullanamadıkları tespit edilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının türlerin yapısını bilmeleri, tespit edebilmeleri ve kendi oluşturdukları metinlerde kullanabilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Sulak, Çevik ve Dönmez (2015) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin hikâyeye yazma becerilerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yapılan çalışmada MEB’de çalışmakta olan 23 öğretmenin yazdığı hikâyeler Akyol’un belirttiği hikâyeye türü metinlerde bulunması gereken elementleri (sahne, ana ve yardımcı karakterler, başlangıç olayı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki unsurları) barındırması bakımından değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin konu bulmada sıkıntı çekmedikleri, karakterleri yakından uzağa ilkesine göre seçtikleri, genellikle öğüt verici şekilde hikâyelerini sonlandırdıkları, öğretmenlerin bir kısmının mutlu sonu seçerken bir kısmının da hikâyeleri sonuçlandırma konusunda eksiklik yaşadıkları tespit edilmiştir.

İzdeş (2011) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde yazma eğitiminin hikâyeye yazma becerisine etkisini incelemiştir. Örneklemini 109 yedinci sınıf öğrencisinin oluşturduğu çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazmış oldukları hikâyeler “Hikâyeye Yazma Değerlendirme Formu”na göre değerlendirilmiş ve SPSS 18.0’de analiz edilmiştir. İnceleme sonucunda deney grubu öğrencilerinin son test toplam puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek çıktığı, verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâyeye yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Zelzele (2015) çalışmasını üç araştırma problemine göre yapmıştır. İlk olarak son sınıf 85 sınıf öğretmeni adayından öğretmen olduklarını varsayarak öğrencilerinin seviyesine uygun hikâyeye yazmalarını istemiş öğretmen adaylarının yazdıkları hikâyeleri metin elementleri yönünden incelemiştir. Ardından hikâyelerin nasıl öğretilmesi gerektiğine

yönelik algıları beş açık uçlu sorudan oluşan forma verdikleri cevaplara göre değerlendirmiş son olarak ise öğretmen adaylarının hikâyeleri nasıl öğretilmesi gerektiği ile ilgili algılarını ölçmek için 6 açık uçlu soru yöneltmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları mizah kullanımı hariç tüm hikâye elementlerini yeterli sayılabilecek bir düzeyde metinlerine yansıttıkları, Türkiye’de ve dünyadaki tanınmış çocuk edebiyatı yazarı bilgilerinin eksik olduğu, dünya çocuk edebiyatındaki eserlerin çevrilmesi ve uyarlanması hakkında ikileme düşüklerini tespit etmiştir.

Küreci ve Özden (2017) yaptıkları çalışmada ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin hikâyelerini üst yapı unsurlarına göre incelemiştir. Örneklemi 15 ilkökul 4. sınıf öğrencisinin oluşturduğu çalışmada “Hikâye Türündeki Metinler İçin Üst Yapı Unsurları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 4. Sınıf öğrencilerinin figüran karakterlerin toplumsal tanıtımını yazmada, karakterlere isim vermede, mekân-karakter ve mekân-olay arasında bağlantı kurmada, mekân betimlemelerini yapmada, zaman-karakter arasında bağlantı kurmada sorun yaşadıkları; katılımcıların karakterleri kullanabilme, mekân etkili biçimde betimleme, zamanı etkili bir şekilde aktarabilme, giriş bölümünü başlatma, olay örgüsüne hâkim olma, başlatıcı olaya ayrıntılı yer verme, olayı bitirme ve anlatıcı tipini kullanma unsurlarını kullandıkları saptanmıştır.

İpek Eğilmez ve Berber (2017) yaptıkları çalışmada 47 beşinci sınıf öğrencisinin hikâye yazma becerilerini incelemiştir. Betimsel analiz yönteminin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin oluşturdukları hikâyeler “Dereceli Puanlama Çizelgesi” ne göre incelenmiştir. Dereceli Puanlama Çizelgesi, Biçim Özellikleri, İçerik, Dil ve Anlatım olmak üzere üç ana bölümden oluşturulmuştur. Çizelgenin ikinci bölümü olan İçerik bölümünde Hikâye/Yapı unsurları Olay, Kahramanlar, Zaman ve Mekân unsurları açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda beşinci sınıf öğrencilerinin en çok zaman, kahramanlar ve mekân unsurları noktasında eksik kaldıkları belirlenmiştir. Hikâye unsurları içerisinde nispeten daha başarılı oldukları unsurun olay olduğu öğrencilerin büyük çoğunluğunun bir olay kurguladığı fakat olayı genişleterek ve detaylandırarak birbiriyle ilişkili bir olay örgüsü ortaya koyamadıkları tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları ve veri analizi ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâye metinlerini üst yapı açısından değerlendirmek amaçlandığından tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen bulunan bir durumu bulunduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama çalışmaları, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde gerçekleştirilir (Karasar, 2015).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini eğitim fakültelerinde okuyan 4. Sınıf Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adayları oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken ise örnekleme yöntemlerinden seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden uygun örneklemeden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu nedenle araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 4. Sınıf 40 Türkçe öğretmeni adayı ve 40 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Olay hikâyesi yazmadan önce öğrencilere kendilerinin okumayı tercih ettikleri türler sorulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplar Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Öğretmen Adaylarının Okumayı Tercih Ettikleri Türler

| Tür | Türkçe Öğretmeni Adayları | | Sınıf Öğretmeni Adayları | |
|-------------|---------------------------|-------|--------------------------|-------|
| | Kadın | Erkek | Kadın | Erkek |
| Roman | 21 | 16 | 28 | 9 |
| Hikâye | 13 | 11 | 16 | 8 |
| Şiir | 12 | 10 | 15 | 3 |
| Deneme | 7 | 6 | 3 | 4 |
| Anı | 6 | 3 | 5 | 1 |
| Biyografi | 2 | 5 | 4 | - |
| Eleştiri | 1 | 1 | 2 | 4 |
| Makale | 3 | 4 | 5 | 3 |
| Gezi Yazısı | 4 | 3 | 4 | 3 |
| Tiyatro | 4 | 4 | - | 1 |
| Diğer | 2 | 0 | 1 | - |

Tablo 3.1.'e göre araştırmanın örneklemini oluşturan 40 Türkçe öğretmeni adayı ve 40 sınıf öğretmeni adayının okumayı en çok tercih ettikleri türler sırasıyla roman, hikâye ve şiir'dir.

Öğretmen adaylarının yazdıkları hikâyelerin sözcük sayıları belirlenmiş ve öğrenim gördükleri bölüme ve cinsiyete göre ortalama kaç sözcükten oluşan hikâye yazdıkları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelerin ortalama sözcük sayısı bölüm ve cinsiyet değişkenine göre Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Öğretmen Adaylarının Hikâyelerinde Kullandıkları Ortalama Sözcük Sayısı

| Cinsiyet | Türkçe Öğretmeni Adayları | Sınıf Öğretmeni Adayları |
|----------------|---------------------------|--------------------------|
| Kadın | 395 | 303 |
| Erkek | 406 | 307 |
| Genel Ortalama | 400 | 305 |

Tablo 3.2.'ye göre çalışmanın örnekleminde yer alan erkek Türkçe öğretmeni adaylarının ortalama 406 sözcükten oluşan, kadın Türkçe öğretmeni adaylarının ortalama 395 sözcükten oluşan hikâyeler oluşturdukları; Türkçe öğretmeni adaylarının ortalama 400 sözcükten oluşan hikâyeler oluşturdukları görülmektedir. Sınıf öğretmeni adayları ise ortalama 305 sözcükten oluşan hikâyeler oluşturmuştur. Kadın sınıf öğretmeni adayları ortalama 303 sözcükten oluşan hikâyeler oluştururken erkek sınıf öğretmeni adayları ortalama 307 sözcükten oluşan hikâyeler oluşturmuştur.

3.3. Verileri Toplama Araçları

22 kadın 18 erkek 40 Türkçe öğretmeni ve 30 kadın 10 erkek 40 Sınıf öğretmeni adayına en baştan hikâye türünün özellikleri kısaca hatırlatılmış, öğretmen adaylarından tür özelliklerine ve sunulan temalardan birini seçerek ya da kendi belirledikleri bir temaya göre bir olay hikâyesi yazmaları istenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Temizkan ve Atasoy'un (2014) "Hikâye Türündeki Metinler İçin Üst Yapı Unsurları Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçekte hikâye haritası, hikâye yapısı ve metin elementlerinden hareketle metnin üst yapısını belirleyen unsurlara yer verilmiştir. Bu ölçek 1. Karakterler, 2. Mekân, 3. Zaman, 4. Giriş, 5. Olay Örgüsü, 6. Gelişme, 7. Sonuç, 8. Anlatıcı tipleri olmak üzere toplam 8 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin karakter boyutunu ana, figüran, hasım, yardımcı ve yönlendirici karakter başlıkları oluşturmakta ve bu karakterlerin toplumsal, fiziksel ve ruhsal tanımları yer almaktadır. Mekân boyutunu mekânın kullanılma durumu, olayın bir mekânda mı yoksa birden fazla mekânda mı geçtiği, mekânın betimlenmesi, mekânla karakter ilişkisi ve mekânın olayla ilişkisinin kurulup kurulmadığı; zaman boyutunda zamanın kullanılma durumu, farklı zaman dilimlerinin kullanılıp kullanılmadığı, zamanın karakterle ve olayla ilişkisi incelenmektedir. Giriş boyutunda hikâyenin girişinde başlama noktalarından hangisini tercih ettikleri; olay örgüsü boyutunda gelişme bölümünü başlatma noktaları (baştan, ortadan, sondan); gelişme boyutunda olayın gelişme unsuru (başlatıcı olaya yer verme, ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirme, çözüm için harekete geçme); sonuç boyutunda hikâyeyi bitirme şekli (mutlu sonla, trajik sonla, ucu açık sonla, şaşırtıcı sonla, belirsiz sonla); anlatıcı tipi boyutunda (hâkim, kahraman, gözlemci) hangi anlatıcı tipinin

tercih edildiği yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nın ikinci haftasında bir hafta sonra gönüllülük esasına dayalı olarak olay hikâyelerinin unsurları göz önünde bulundurularak hikâye yazmalarının isteneceği yönünde öğretmen adaylarına bilgi verilmiştir. Bir hafta sonrasında bir gün arayla 40 Türkçe ve 40 sınıf öğretmeni adayından açık uçlu sorulardan oluşan formu doldurmaları istenmiş, daha sonra hikâye yazma süreçleri ve hikâye türünün özellikleri göz önünde bulundurularak bir olay hikâyesi yazmaları istenmiştir. Süre sınırlandırılması yapılmamış istedikleri zaman bitirebilecekleri belirtilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada öğretmen adaylarının yazdıkları hikâyeler metnin üst yapı özelliklerine göre inceleneceğinden 40 Türkçe öğretmeni aday ve 40 Sınıf öğretmeni adayının yazdığı hikâyeler Temizkan ve Atasoy'un (2014) "Hikâye Türündeki Metinler İçin Üst Yapı Unsurları Ölçeği"ne göre analiz edilmiştir. Öncelikle hikâyeler incelenmeden önce ölçeğin aslına bağlı kalınarak değerlendirme içeriği ve ölçütlerinin yer aldığı değerlendirme formu oluşturulmuştur. Daha sonra öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyeler dijital ortama aktarılmış ve her öğretmen aday için bir değerlendirme formu üzerinden kodlamalar yapılmıştır. Oluşturulan değerlendirme formu Tablo 3.3.'te verilmiştir.

Tablo 3.3.

Hikâye Türündeki Metinler İçin Üst Yapı Unsurları Değerlendirme Ölçeği

| Hikâye Türündeki Metinler İçin Üst Yapı Unsurları Değerlendirme Ölçeği | |
|--|--|
| Karakterlerin Sınıflandırılmasına ve Tanıtımına İlişkin Kodlama | |
| Başlıklar | Karakter Bilgileri |
| | Açıklama |
| Ana karakter | Asıl kahraman hikâye, roman ve tiyatrodaki olay örgüsünün başlayıp gelişmesinde ve şekillenmesinde birinci derecede rol oynayan kahramandır. Hikâye, bu kahramanın merkezinde şekillenir. Diğer kahramanlar hep onun etrafında yer alır ve onunla olan ilişkileri ölçüsünde değer kazanırlar. Hikâyelere bakıldığında genellikle ismi ilk geçen kahraman asıl kahramandır. Hikâyenin, kahramanın adının geçtiği bölümden sonraki kısmında olaylar, diğer kahramanlar asıl kahramana göre şekillenir. |
| Figüran karakter | Dekoratif unsur durumundaki kahraman fon karakter veya figüran olarak da isimlendirilir. Bu kahramanlar sadece anlatılan olay, durum, kahraman, zaman ve mekânın daha gerçekçi ve tabii bir görünüm kazanabilmesi için lüzumlu olan sosyal atmosferi sağlamakla yükümlüdürler. Bunun dışında olay örgüsünün şekillenmesi ve yönlendirilmesi üzerinde herhangi bir etkiye sahip değillerdir. |
| Hasım Karakter | Asıl kahraman karşısında çoğunlukla bir hasım/karşı güç bulunur, Olay örgüsünün oluşmasında ihtiyaç duyulan çatışmanın hayat bulabilmesi, olayların düğümlenebilmesi, entrik atmosferin oluşabilmesi ve asıl kahramanın çok daha belirgin hale gelebilmesi için böyle bir kahramana ihtiyaç vardır, genelde okuyucu tarafından pek sevilmeyen bu kahraman hemen her fırsatta asıl kahramanın karşısına çıkarak onun hedefine ulaşmasını engellemeye çalışır ve onunla çatışmaya girer. İnsan dışı varlıklar (tabiat, hastalık) veya değerler de (gelenek, töre, fakirlik) zaman zaman karşıt güç işlevini üstlenebilirler. |
| Yardımcı Karakter | Bu kahraman tipi genellikle asıl kahramanın (bazen diğer kahramanlar da olabilir) amacına ulaşmasında ona yardım eden, işlerini kolaylaştıran kahramandır. |
| Yönlendirici Karakter | Bu ikisinin dışında gerek olay örgüsünün gidişatını gerekse asıl kahramanın gelişmeler karşısındaki tavrını belirleme veya tesir etme güç ve kabiliyetini sahsında temsil eden yönlendirici kahraman yer alabilir. Bu kahraman özellikle hikâyedeki asıl kahraman gerek sözleriyle gerek davranışlarıyla yönlendirecek bir anlamda olay örgüsünün de gideceği yönü tayin eder. |
| Başlıklar | Karakter Bilgileri |
| | Açıklama |
| Fiziksel Tanıtım | Kişilerin şekli, şemali, biyolojik özellikleri, boyu, rengi, vücut yapısı, organları, giyim kuşamı gibi özellikler. |

| | |
|-------------------|---|
| Ruhsal Tanıtım | Kişilerin duyguları, düşünceleri, heyecanları, idealleri, beklentileri, özlemleri, üzüntüleri, iç çatışmaları, hayal kırıklıkları, çelişkileri. |
| Toplumsal Tanıtım | Kişilerin aile yapısı, meslekleri, eğitim durumları, doğdukları ve yaşadıkları yer. |

Mekân Unsurunun Kullanımına İlişkin Kodlama

| Mekân Kullanımı | Açıklama |
|--|--|
| Mekân kullanılmış | Olay örgüsü içerisinde yer alan kahramanların hareket imkânı oluşturacak yer olarak tanımlanabilen mekânın hikâyede kullanılıp kullanılmadığı. |
| Birden fazla mekân kullanılmış | Olay örgüsünde mekân değişiminin yapılmasıdır. Ana olay ve yan olaylarda mekân değişimi yapılarak olay örgüsünün güçlendirilmesi olarak tanımlanabilir. |
| Mekân ayrıntılarıyla betimlenmiş | Mekân tasviri, olay örgüsünün geçtiği yerin kelimelerle resminin çizilmesidir. Bu bağlamda mekân tasvirleri, kahramanların özellikleri, yaşayışları, atışmaları, istekleri, ilgileri vb. konuları okuyucuya sezdirmede yardımcı bir unsurdur. Mekân tasviri öznel ya da nesnel bakış açısıyla yapılabilir. |
| Mekânla olay arasında ilişki kurulmuş | Mekânın olay üzerinde etkisinin olup olmadığıdır. Mekân, dekor yani sahne olarak kullanıldığında olay üzerindeki etkisini görmemiz mümkün değildir. Ancak mekân ve olaylar arasında ilişki kurulduğunda mekân daha işlevsel olmaktadır. |
| Mekânla karakterler arasında ilişki kurulmuş | Mekânın karakterlerin tanıtımı üzerinde etkili olmasıdır. Karakterin ya da karakterlerin sosyal ve ruhsal özellikleri, ekonomik durumu, algıları, beklentileri, istekleri gibi unsurları hakkında okuyucuya önemli ölçüde bilgi verir. |

Zaman Unsurunun Kullanımına İlişkin Kodlama

| Zaman Kullanımı | Açıklama |
|--|---|
| Zaman Belirtilmiş | Olayların geçtiği zaman dilimi mevsim, yıl, kesin bir tarih, gece, gündüz gibi kavramlarla verilebilir. Bu kavramlar örtük bir anlatımla da ifade edilebilir. Ancak bir gün gibi bir ifade zaman hakkında bilgi vermez. |
| Zaman birden fazla yerde belirtilmiş | Olay örgüsü içerisinde bir süreçten bahsedileceği için zamanın bir kez kullanılması işlevselliğini azaltacaktır. |
| Zamanla olay arasındaki bağlantı kurulmuş | Zamanın olay üzerinde etkisinin olup olmadığıdır. Zamanın hikâyede işlevsel kullanımı açısından önemlidir. |
| Zamanla karakterler arasında bağlantı kurulmuş | Zamanın karakterler üzerinde etkisinin olup olmamasıdır. |

Hikâye Metinlerindeki Giriş Bölümüne Başlama Şekillerine İlişkin Kodlama

| Başlama Şekilleri | Açıklama |
|----------------------------------|--------------------------|
| Doğrudan doğruya başlangıç yapma | Doğrudan olay anlatılmış |
| Kahramanın tasviriyle başlama | İnsanlar tasvir edilmiş |
| Mekân tasviriyle başlama | Mekân tasvir edilmiş |
| Açıklamayla başlama | Açıklama yapılmış |

| | |
|---|--|
| Diyalogla başlama | Diyalog oluşturulmuş |
| Hikâye Metinlerindeki Olay Örgüsünü (Gelişme Bölümü) Başlatma Noktaları | |
| Başlıklar | Açıklama |
| Olayın başından başlama | Olay örgüsünün başlatılıp başlatılmadığı ile ilgilidir. Olay örgüsünü başlatma noktaları olayların hangi sırayla anlatılacağına yöneliktir. |
| Olayın ortasından başlama | |
| Olayın sonundan başlama | |
| Hikâye Metinlerindeki Gelişme Unsuru | |
| Başlıklar | Açıklama |
| Başlatıcı olaya yer verme | Geliş bölümünü oluşturup oluşturulmadığı ile ilgilidir. Oluşturulduysa gelişme bölümünü oluşturma şekilleriyle ilgilidir. |
| Ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirme | |
| Çözüm için harekete geçme | |
| Hikâye Metinlerindeki Sonuç Unsuru | |
| Başlıklar | Açıklama |
| Mutlu sonla bitirme | Hikâyelerde sonuç unsuruna yer verilip verilmediği ile ilgilidir. Sonuç unsuru kullanıldıysa hikâyelerin nasıl sonlandırıldığıyla ilgilidir. |
| Trajik sonla bitirme | |
| Ucu açık sonla bitirme | |
| Şaşırtıcı sonla bitirme | |
| Sonucun ne türde olduğu belli değil | |
| Hikâye Metinlerindeki Anlatıcı Tiplerine İlişkin Kodlama | |
| Anlatıcı Tipleri | Açıklama |
| Hâkim Anlatıcı | Anlatıcı, kişilerin hem düşüncelerini hem de hislerini bilmektedir. |
| Kahraman Anlatıcı | Anlatıcı, olayın kahramanlarından biridir. |
| Gözlemci Anlatıcı | Anlatıcı, kişileri sadece dışarıdan gözlemleyebildiği kadarıyla tanımaktadır. |

(Temizkan ve Atasoy, 2014)

3.6. Geçerlik ve Güvenirlilik

Çalışmanın kodlayıcı güvenilirliği üç kodlayıcı ile sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelerin %20'si alanında uzman üç ayrı kodlayıcı tarafından kodlanmış ve kodlayıcıların metin unsurlarını değerlendirme sonuçları karşılaştırılmıştır. Üç kodlayıcının seçilen metinleri değerlendirmede örtüşükleri tespit edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bulgular 3 başlık altında incelenmiştir. Sırasıyla Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları olay hikâyelerinin incelenmesine yönelik bulgulara, sınıf öğretmeni adaylarının olay hikâyelerinin incelenmesine yönelik bulgulara ve Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının karşılaştırılmalı bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde çalışmanın birinci alt problemini oluşturan Türkçe öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelerin üst yapı yönünden nasıl olduğuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 18 erkek ve 22 kadın toplam 40 Türkçe öğretmeni adayının oluşturduğu olay hikâyelerinin üst yapı unsurlarına yönelik bulgularına üst yapı unsurlarının her biri ayrı bir başlık altında olacak şekilde 18 erkek ve 22 kadın öğretmen adayına ait veriler aynı tablo üzerinde ayrı ayrı verilmiştir.

4.1.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Karakter Unsuru

Türkçe Öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde karakter unsuru incelenmiştir. İnceleme sonucunda işlevlerine göre ana karakter, hasım karakter, yönlendirici karakter, yardımcı karakter ve figüran karakter kullanma durumlarına, karaktere ad verme durumuna ve karakterlerin fiziksel, ruhsal ve toplumsal tanıtımına yönelik bulgular Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Karakterlerin Sınıflandırılmasına ve Tanıtımına İlişkin Kodlama

| Başlıklar | Öğretmen Adayı | Karakter Bilgileri | | | | Fiziksel Tanıtım | | | Ruhsal Tanıtım | | | Toplumsal Tanıtım | | |
|--------------|----------------|--------------------|-----|---------|---------|------------------|--------|-------|----------------|--------|-------|-------------------|--------|-------|
| | | Var | Yok | Adı Var | Adı Yok | Evet | Kısmen | Hayır | Evet | Kısmen | Hayır | Evet | Kısmen | Hayır |
| TK1 | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK2 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK3 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK4 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| TK5 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| TK6 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| TK7 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK8 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK9 | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK10 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| TK11 | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| TK12 | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK13 | ✓ | | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | |
| TK14 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK15 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| TK16 | ✓ | | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ |
| TK17 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| TK18 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| TK19 | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK20 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK21 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | |
| TK22 | | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| Toplam | | 21 | 1 | 16 | 5 | 2 | - | 19 | 20 | - | 1 | 9 | - | 11 |
| Ana Karakter | TE1 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| | TE2 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | TE3 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | TE4 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | TE5 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|----|---|----|----|---|---|----|----|---|---|----|---|----|
| TE6 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ | | | |
| TE7 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TE8 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TE9 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | | | |
| TE10 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TE11 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TE12 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | | | |
| TE13 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ | | | |
| TE14 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| TE15 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TE16 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | ✓ | | | |
| TE17 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TE18 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | | | |
| Toplam | 17 | 1 | 12 | 5 | 1 | - | 16 | 15 | - | 2 | 8 | - | 9 |
| Genel Toplam | 38 | 2 | 28 | 10 | 3 | - | 35 | 35 | - | 3 | 17 | - | 20 |
| TK1 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK2 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK3 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK4 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK5 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK6 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| TK7 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK8 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK9 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK10 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK11 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TK12 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TK13 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TK14 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK15 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TK16 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TK17 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK18 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | ✓ | | | |
| TK19 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TK20 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TK21 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|----|----|---|---|---|---|----|---|---|----|---|---|---|
| TK8 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK9 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK10 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TK11 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TK12 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TK13 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| TK14 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK15 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TK16 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TK17 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TK18 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TK19 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| TK20 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TK21 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ |
| TK22 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| Toplam | 9 | 13 | 6 | 3 | - | - | 9 | - | - | 9 | 6 | - | 4 |
| TE1 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TE2 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| TE3 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TE4 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | |
| TE5 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| TE6 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TE7 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TE8 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TE9 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TE10 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TE11 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TE12 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE13 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TE14 | | - | | | | | | | | | | | |
| TE15 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TE16 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TE17 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| TE18 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| Toplam | 6 | 11 | 3 | 3 | - | - | 6 | 3 | - | 3 | 2 | - | 3 |
| Genel Toplam | 15 | 24 | 9 | 6 | - | - | 15 | 3 | - | 12 | 8 | - | 7 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TE14 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| TE15 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| TE16 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| TE17 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| TE18 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| Toplam | 2 | 16 | 1 | 1 | - | - | 2 | - | - | 2 | 1 | - | 1 |
| Genel Toplam | 4 | 36 | 3 | 1 | - | - | 4 | - | - | 4 | 3 | - | 1 |

Tablo 4.1.'e göre 22 kadın Türkçe öğretmeni adayından 21'i, 18 erkek Türkçe öğretmeni adayından 17'si ana karakter; kadın Türkçe öğretmeni adaylarından 14'ü, erkek Türkçe öğretmeni adaylarından 6'sı figüran karakter; kadın Türkçe öğretmeni adaylarından 14'ü, erkek Türkçe öğretmeni adaylarından 8'i hasım karakter; kadın Türkçe öğretmeni adaylarından 9'u, erkek Türkçe öğretmeni adaylarından 6'sı yardımcı karakter kullanmış; kadın Türkçe öğretmeni adaylarından 2'si, erkek Türkçe öğretmeni adaylarından 2'si yönlendirici karakter kullanmıştır.

Tabloda yer alan bulgular Türkçe öğretmeni adayları metinlerinde ana karakter oluşturmada sorun yaşamadıkları; çatışmayı sağlayan hasım karakteri kısmen kullandıkları; dekor olarak da adlandırabileceğimiz figüran karakteri kısmen kullandıkları; kahramanın amacına ulaşmasında etkili olan yardımcı karakteri kısmen kullandıkları; yönlendirici karakteri ise çok az tercih ettikleri; genel olarak ise Türkçe öğretmeni adaylarının karakter oluşturmada sorun yaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.1.'e göre ana karakteri oluşturan 21 kadın Türkçe öğretmeni adayından 16'sı, 18 erkek öğretmeni adayından 17'si oluşturduğu ana karaktere ad vermiştir. Figüran karakteri oluşturan 14 kadın Türkçe öğretmeni adayından 6'sı, 6 erkek Türkçe öğretmeni adayından ise 2'si figüran karaktere ad vermiştir. Hasım karakteri oluşturan 14 kadın Türkçe öğretmeni adayından 6'sı, 6 erkek Türkçe öğretmeni adayından 2'si hasım karaktere ad vermiştir. Yardımcı karakteri oluşturan 9 kadın Türkçe öğretmeni adayından 6'sı, 6 erkek Türkçe öğretmeni adayından 3'ü oluşturdukları yardımcı karaktere ad vermiştir. Yönlendirici karakteri oluşturan 2 kadın Türkçe öğretmeni adayından 2'si, 2 erkek Türkçe öğretmeni adayından 1'i, oluşturdukları yönlendirici karaktere ad vermiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının oluşturdukları karakterlere kısmen ad verdikleri söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerinde ad verilen ana karakter örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Ayşe'nin içi içine sığmıyordu. Yatağa gireli yaklaşık bir saat olmuştu ama gözüne bir türlü uyku girmiyordu.” (Ana karakter: Ayşe, TK3)

“Ela mutluluğu, huzuru zaman zaman başkalarında aramış kısa süreli de olsa bulmuş ama daha sonra hep kaybetmiştir.” (Ana Karakter: Ela, TK14)

“Kemal bu hikâyeleri çok dikkatli bir şekilde dinledi. En çokta Gözde Öğretmen'in bir küçük kediciği anlattığı hikâyeye çok hüzünlenmişti.” (Ana Karakter: Kemal, TK17)

“Kıvırcık henüz dünyaya gözlerini açalı bir ay olmuştu.” (Ana Karakter: Kıvırcık, TE4)

“Fırat ise okulu bırakıp babasına yardımcı için babasıyla birlikte küçük tekneleriyle açılıp balıkçılık yapmaya başlamıştır.” (Ana Karakter: Fırat, TE16)

Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde ad verilen figüran, yardımcı, hasım ve yönlendirici karakter örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Ara sıra bir şeylerin düzeldiğinde hayatı sevebileceğini düşünür. Lakin arkadaşı olan Toprak ona bir gün:

-Neyin var? Diye sorar. Daha sonra da neler olabileceğini bir bir anlatır.

Ela: Aslında iyiyim. Abartılacak bir durumum yok. Son zamanlarda uykusuz ve yorgunum ondan sana öyle gelmiştir. der.” (Figüran Karakter: Toprak, TK14)

“Yaşlı adam sonunda Hezarfen'e hak vermiş, kuşu serbest bırakmaya ikna olmuş. Hezarfen sevinçten olduğu yerde zıplamış. Yaşlı adamla birlikte kafesin kapısını açmışlar.” (Yardımcı Karakter: Hazarfen, TK9)

“Serçe içine düştüğü bu tuzağın üstesinden gelebilme umuduyla kafesin içinde aylarca çırpınıp durdu. Ama Rıza bu çırpınışlardan o kadar memnundu ki içi içine sığmıyordu.” (Hasım Karakter: Rıza, TE10)

“Gözde Öğretmen derste hayvanlara karşı nasıl davranılması gerektiğiyle ilgili hikâyeler anlatıyordu. Kemal bu hikâyeleri çok dikkatli bir şekilde dinledi. En çokta Gözde Öğretmen'in bir küçük kediciği anlattığı hikâyeye çok hüzünlenmişti. Hemen kendi kedisi Duman gelmişti aklına. Onun öylece kötü bir durumda olmasını hiç istemeyeceğini

düşündü.” (Yönlendirici Karakter: Gözde Öğretmen, TK17)

Tablo 4.1.’e göre hikâyelerinde ana karakteri oluşturan 21 kadın Türkçe öğretmeni adayından 2’si ana karakterin fiziksel tanıtımını yapmış, 19’u ise ana karakterin fiziksel tanıtımını yapmamıştır. Ana karakteri oluşturan 17 erkek Türkçe öğretmeni adayından 6’sı da ana karakterlerin fiziksel tanıtımlarını yapmamıştır. Figüran karakteri oluşturan 14 kadın Türkçe öğretmeni adayından 14’ü de oluşturdukları figüran karakterlerin fiziksel tanıtımına yer vermemiştir. Figüran karakter oluşturan 6 erkek Türkçe öğretmeni adayının 6’sı da oluşturdukları figüran karakterlerin fiziksel tanıtımına yer vermemiştir. Hasım karakter oluşturan 14 kadın Türkçe öğretmeni adayından 14’ü de oluşturdukları figüran karakterlerin fiziksel tanıtımına yer vermemiştir. Hasım karakteri oluşturan 8 erkek Türkçe öğretmeni adayından 1’i oluşturdukları figüran karakterin fiziksel tanıtımına yer vermiş; 7’si ise fiziksel tanıtımına yer vermemiştir. Yardımcı karakter oluşturan 9 kadın Türkçe öğretmeni adayından 9’u da oluşturdukları yardımcı karakterlerin fiziksel tanıtımlarına yer vermemiştir. Yönlendirici karakteri oluşturan 2 kadın Türkçe öğretmeni adayından 2’si de oluşturdukları yönlendirici karakterlerin fiziksel tanıtımlarını yapmamıştır. Yönlendirici karakteri oluşturan 2 erkek Türkçe öğretmeni adayını ise oluşturdukları yönlendirici karakterlerin fiziksel tanıtımını yapmamışlardır.

Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerinde oluşturdukları karakterlerin fiziksel tanıtım örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Bütün diğer kuşlara da yaşama sevinci verirmiş. Serçe kuşu çok küçük ve kahverengi renkte fakat küçük olmasının da yanında çok hızlı ve özgürlüğe de çok düşkün bir kuşmuş.” (Ana Karakter: Serçe Kuşu, TK13)

“Fırat orta halli bir ailenin ikinci çocuğu. Top oynamayı seven ama bir o kadar da ders çalışmaktan nefret eden derslerinde başarısız esmer, kısa boylu bir çocuk.” (Ana Karakter: Fırat, TE16)

“Kapı açıldığında tombul, kısa boylu bir adam karşıladı onu. Bu adam onu esaret altına alan sistemin kırılmaz dişlilerinden bir tanesiydi, zavallıydı.” (Hasım Karakter: Adam, TE3)

Tablo 4.1.’e göre hikâyelerinde ana karakteri oluşturan 21 kadın Türkçe öğretmeni adayından 19’u ana karakterin ruhsal tanıtımını yapmış, 2’si ise ana karakterin ruhsal

tanıtımını yapmamıştır. Ana karakteri oluşturan 17 erkek Türkçe öğretmeni adayından 15'i ana karakterlerin ruhsal tanıtımlarını yapmış, 2'si ruhsal tanıtım yapmamıştır. Figüran karakteri oluşturan 14 kadın Türkçe öğretmeni adayından 4'ü oluşturdukları figüran karakterlerin ruhsal tanıtımına yer vermiş; 10'u ruhsal tanıtıma yer vermemiştir. Figüran karakter oluşturan 6 erkek Türkçe öğretmeni adayının 6'sı da oluşturdukları figüran karakterlerin ruhsal tanıtımına yer vermemiştir. Hasım karakter oluşturan 14 kadın Türkçe öğretmeni adayından 4'ü de oluşturdukları figüran karakterlerin ruhsal tanıtımına yer vermiş; 10'u ruhsal tanıtıma yer vermemiştir. Hasım karakteri oluşturan 8 erkek Türkçe öğretmeni adayından 5'i oluşturdukları figüran karakterin ruhsal tanıtıma yer vermiş; 3'ü ise ruhsal tanıtıma yer vermemiştir. Yardımcı karakter oluşturan 9 kadın Türkçe öğretmeni adayından 9'u da oluşturdukları yardımcı karakterlerin ruhsal tanıtımlarına yer vermemiştir. Yardımcı karakteri oluşturan 6 erkek Türkçe öğretmeni adayından 3'ü karakterlerin ruhsal tanıtımına yer vermiş; 3'ü ruhsal tanıtıma yer vermemiştir. Yönlendirici karakteri oluşturan 2 kadın Türkçe öğretmeni adayından 2'si de oluşturdukları yönlendirici karakterlerin ruhsal tanıtımlarını yapmamıştır. Yönlendirici karakteri oluşturan 2 erkek Türkçe öğretmeni adayını da oluşturdukları yönlendirici karakterlerin ruhsal tanıtımını yapmamışlardır.

Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerinde oluşturdukları karakterlerin ruhsal tanıtım örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Hep birileri beni sevsin istedim, başkasının sevgisine muhtaç kaldığımı düşününce kendimden nefret ettim ama gerçek olan buydu.” (Ana Karakter: Ad Verilmemiş, İç çatışma, TK1)

“Ayşe'nin içi içine sığmıyordu. Yatağa gireli yaklaşık bir saat olmuştu ama gözüne bir türlü uyku girmiyordu. Aradan koskoca üç ay geçmişti. Arkadaşlarını ve sınıfını çok özlemişti.” (Ana Karakter: Ayşe, Heyecan-Özlem, TK3)

“Komşularını ve arkadaşlarını çok seven onlarla vakit geçirmekten hoşlanan bir kişiliğe sahiptir. Okula gitmeyi ve boş zamanlarında kitap okumayı müzik dinlemeyi çok sever.” (Ana Karakter: Burak, İlgileri, TK8)

“Ela her geçen gün daha da kötüleşip içine kapanır. Kimseye derdini anlatamaz. Yemek yiyemez, uyuyamaz olmuştur. Bütün yaşam sevinci solan Ela hâlâ bir yerlerden bir umut

bulup tutunmak için çabalamaktadır.” (Ana Karakter: Ela, Psikolojik Durum, TK14)

“Kedi yavrusu da bu şefkat karşısında neye uğradığını anlamadı ve Veli’ye sıkıca sokuldu. Ancak bu sevgi Veli’nin annesinin camdan seslenmesiyle son buldu. Veli eve gitmeden önce yavru kediyi yerine bıraktı ve boynundaki atkısını çıkarıp yavru kedinin üzerine örttü.” (Ana Karakter: Veli, Duygu Durumu, TE12)

“Biliyordu gidemeyecekti çünkü buraya mahkûm olacak ömür boyu çalışacaktı. Bu özlemle işine başladı.” (Ana Karakter: Ali Kemal, Duygu Durumu, TE3)

“Sühan ne kadar sessizse Serdar o kadar konuşkan, hareketli birisiydi.” (Hasım Karakter: Sühan, Kişilik Özelliği, TE5)

“Annesi de yavru kediyi çok sevmiştir. Veli’ye izin verdi ama derslerini aksatmaması gerektiğini söyledi.” (Yardımcı Karakter: Anne, Duygu Durumu, TE12)

Tablo 4.1.’e göre hikâyelerinde ana karakteri oluşturan 21 kadın Türkçe öğretmeni adayından 9’u ana karakterin toplumsal tanıtımını yapmış, 12’si ise ana karakterin toplumsal tanıtımını yapmamıştır. Ana karakteri oluşturan 17 erkek Türkçe öğretmeni adayından 8’i ana karakterlerin toplumsal tanıtımlarını yapmış, 9’u ise toplumsal tanıtımlarını yapmamıştır. Figüran karakteri oluşturan 14 kadın Türkçe öğretmeni adayından 3’ü oluşturdukları figüran karakterlerin toplumsal tanıtıma yer vermiş, 11’i toplumsal tanıtıma yer vermemiştir. Figüran karakter oluşturan 6 erkek Türkçe öğretmeni adayının 3’ü oluşturdukları figüran karakterlerin toplumsal tanıtımına yer vermiş, 3’ü ise toplumsal tanıtıma yer vermemiştir. Hasım karakter oluşturan 14 kadın Türkçe öğretmeni adayından 3’ü de oluşturdukları figüran karakterlerin toplumsal tanıtımına yer vermiş, 11’i ise toplumsal tanıtıma yer vermemiştir. Hasım karakteri oluşturan 8 erkek Türkçe öğretmeni adayından 2’i oluşturdukları figüran karakterin toplumsal tanıtıma yer vermiş; 6’sı ise toplumsal tanıtıma yer vermemiştir. Yardımcı karakter oluşturan 9 kadın Türkçe öğretmeni adayından 6’sı oluşturdukları yardımcı karakterlerin toplumsal tanıtımlarına yer vermiş, 3’ü yer vermemiştir. Yönlendirici karakteri oluşturan 2 kadın Türkçe öğretmeni adayından 2’si de oluşturdukları yönlendirici karakterlerin toplumsal tanıtımlarını yapmıştır. Yönlendirici karakteri oluşturan 2 erkek Türkçe öğretmeni adayından 1’i toplumsal tanıtıma yer vermiş, ‘i ise oluşturduğu yönlendirici karakterin toplumsal tanıtımını yapmamıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerinde oluşturdukları karakterlerin toplumsal tanıtım örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Masal hızlı adımlarla 12. sınıfların sırasına doğru ilerledi. Çok yakın olduğu 4 arkadaşına sarıldı. Hepsi ona, ‘Tatil sana yaramış, çok güzel görünüyorsun.’ dedi. Ardından müdürün konuşmasını dinleyip sınıflarına girdiler.” (Ana Karakter: Masal, Lise Öğrencisi, TK5)

“O henüz bu yıl ilkokul hayatına başlamıştı ve okulu çok seviyordu. Okula varan Kemal hemen sınıfının olduğu sınıfa geçti ve İstiklâl Marşı'nı okuduktan sonra tüm öğrenciler sınıflarına koşuşturdular.” (Ana Karakter: Kemal, İlkokul Öğrencisi, TK17)

“4 yıl önceydi. Üniversiteyi yeni kazanmış Serdar okula gelmenin, başka insanlar tanımanın, yeni hayatlar görmenin heyecanı ile doluydu.” (Ana Karakter: Serdar, Üniversite Öğrencisi, TE5)

İzmir'de vapurda karşıya geçerken Salih diye bir beyefendiyle tanıştım. Kendisi de Aydın'da matbaada çalışıyormuş. Ben de çalıştığım okulu söyledim. (Hasım Karakter: Ad Verilmemiş, Çalıştığı İş, TK1)

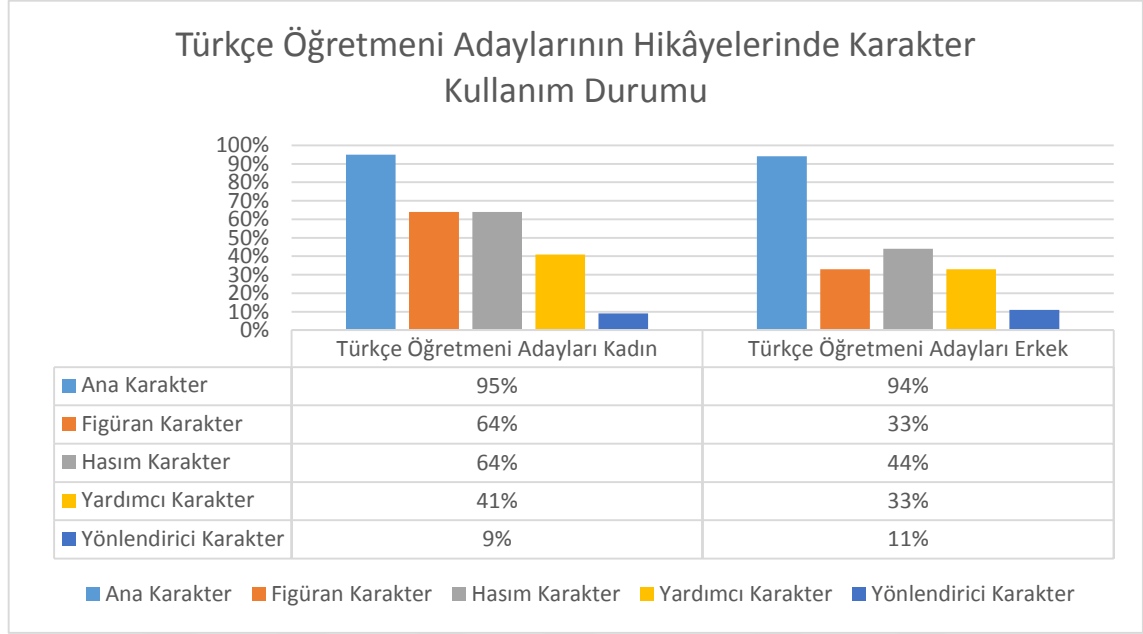
“Parka geldiklerin de çocuk yem satan yaşlı adamdan bir bardak yem almış ve oradaki kuşların önüne serpiştirmiş.” (Yönlendirici Karakter: Ad Verilmemiş, Çalıştığı İş, TE2)

“Birkaç gün sonra Hande Öğretmen öğrencilerinin elinde bir kutu gördü. Çocuklar toplanmış bu kutuya bakarak konuşuyorlardı.” (Yardımcı Karakter: Hande Öğretmen, Mesleği, TK22)

Tablo 4.1.'de verilen kodlamalardan oluşan genel toplama göre ana karakterin oluşturulduğu 38 hikâyenin 3'ünde ana karakterin fiziksel tanıtımı, 35'inde ruhsal tanıtımı ve 17'sinde toplumsal tanıtımı yapılmıştır. 20 hikâyenin hiçbirinde figüran karakterin fiziksel tanıtımı yapılmamış; 4'ünde ruhsal tanıtımı ve 6'sında toplumsal tanıtımı yapılmıştır. Hasım karakterin bulunduğu 22 hikâyenin 1'inin fiziksel tanıtımı; 7'sinin ruhsal tanıtımı, 5'inin toplumsal tanıtımı yapılmıştır. Yardımcı karakterin bulunduğu 15 hikâyenin hiçbirinde fiziksel tanıtım yapılmamış; 3'ünün ruhsal tanıtımı, 8'inin toplumsal tanıtımı yapılmıştır. Yönlendirici karakterin bulunduğu 4 hikâyenin hiçbirinde fiziksel tanıtım ve ruhsal tanıtım yapılmamış; 3'ünde toplumsal tanıtım yapılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının karakterlerin fiziksel ve toplumsal tanıtımlarını

yapmada sorun yaşadıkları; ancak karakterlerin ruhsal tanıtımında sorun yaşamadıkları söylenebilir.

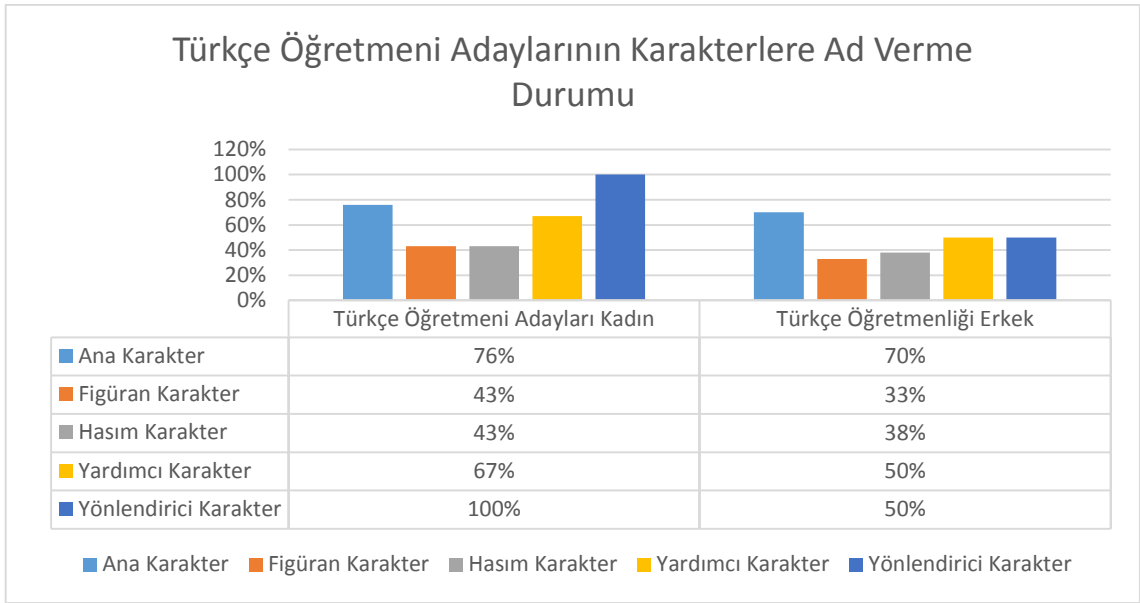
Bu bulgulara göre kadın Türkçe öğretmeni adaylarının ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının karakter kullanım durumlarının yüzde oranları Grafik 4.1.'de verilmiştir.



Grafik 4.1. Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerinde karakter kullanım durumları

Grafik 4.1.'e göre kadın Türkçe öğretmeni adaylarının erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre ana karakter, figüran karakter, hasım karakter ve yardımcı karakterleri daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu durum kadın Türkçe öğretmeni adaylarının karakter oluşturmada erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha az sorun yaşadıklarını göstermektedir.

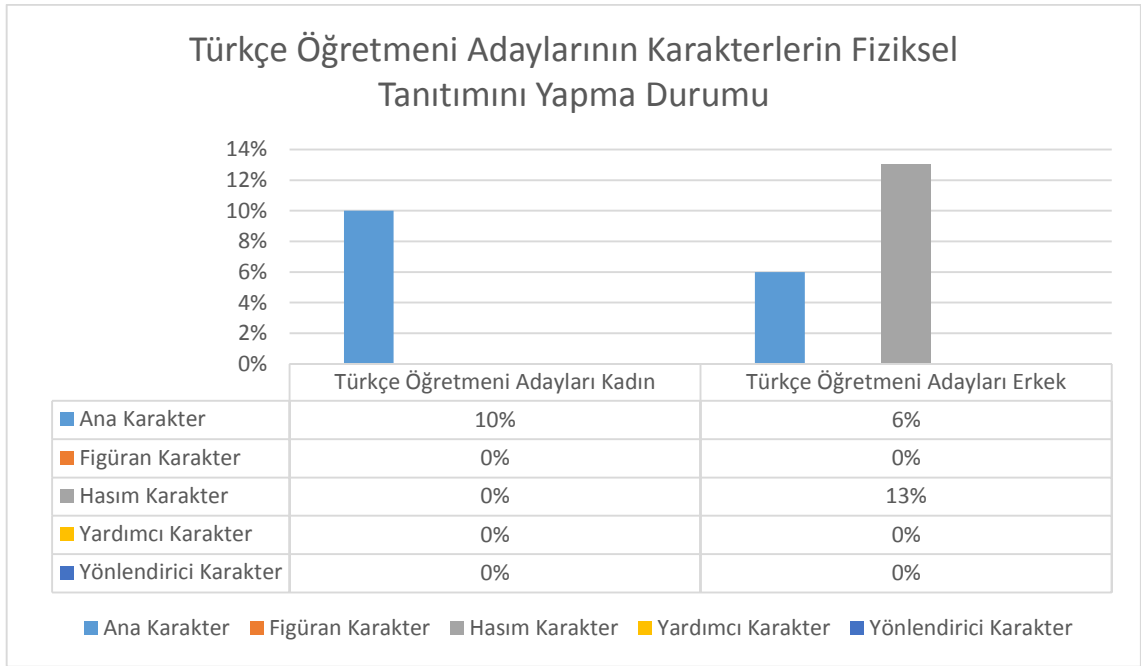
Türkçe öğretmeni adaylarının karakterlere ad verme durumlarının yüzde oranları grafik 4.2.'de verilmiştir.



Grafik 4.2. Türkçe öğretmeni adaylarının karakterlere ad verme durumu

Grafik 4.2.'ye göre kadın Türkçe öğretmeni adayları oluşturdukları karakterlere ad verme durumunda erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha yeterlidir. Bu durum erkek öğretmeni adaylarının kadın Türkçe öğretmeni adaylarına göre okurun ilgisini çekecek ve güçlü karakter oluşturmada daha fazla sorun yaşadıklarını göstermektedir.

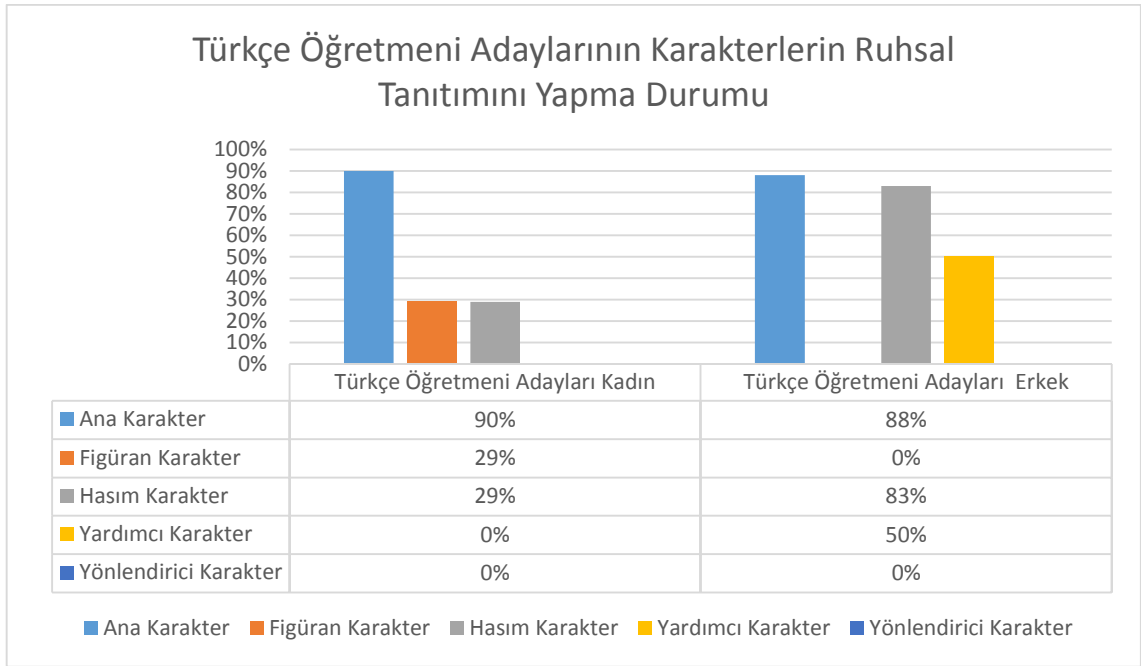
Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları karakterlerin fiziksel tanıtımını yapma durumlarının yüzde oranları Grafik 4.3.'te verilmiştir.



Grafik 4.3. Türkçe öğretmeni adaylarının karakterlerin fiziksel tanıtımını yapma durumları

Grafik 4.3.'e göre karakterlerin fiziksel tanıtımları yönünden değerlendirildiğinde en önemli karakterin ana karakter olması nedeniyle fiziksel tanıtımının yapılması gerekmektedir. Ancak ana karakter de dâhil olmak üzere işlevlerine göre oluşturan diğer karakterlerin fiziksel tanıtımı kadın ve erkek Türkçe öğretmeni tarafından neredeyse hiç yapılmamıştır. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının okuyucunun gözünde karakterleri canlandırılmasında sorun yaşadıklarını göstermektedir.

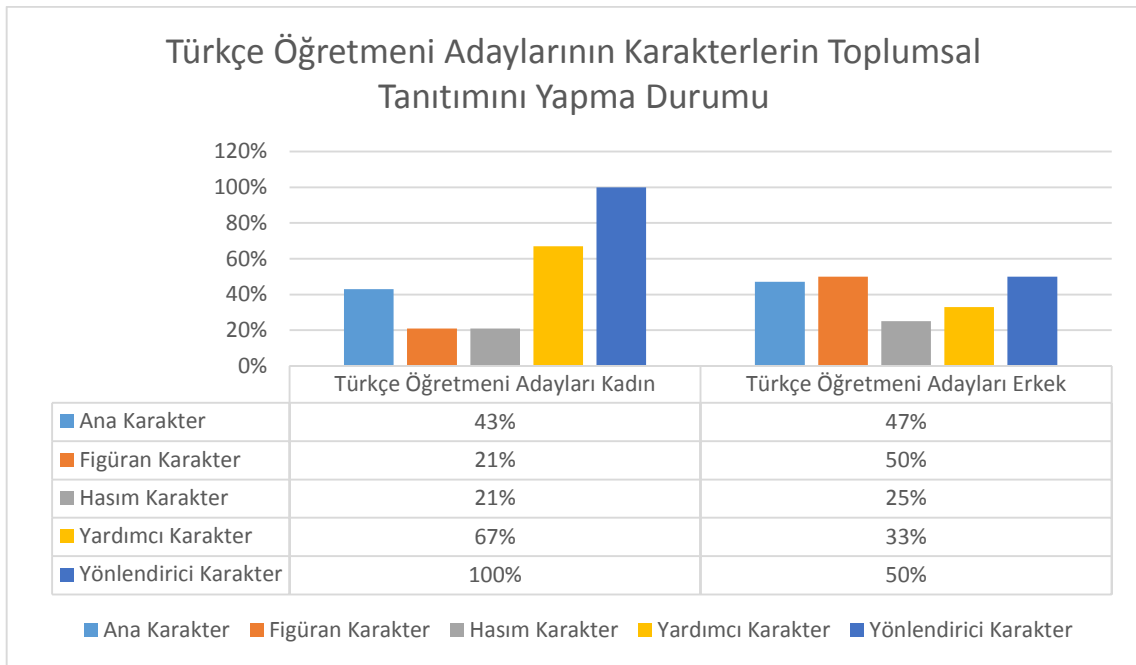
Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları karakterlerin ruhsal tanıtımını yapma durumlarının yüzde oranları Grafik 4.4.'te verilmiştir.



Grafik 4.4. Türkçe öğretmeni adaylarının karakterlerin ruhsal tanıtımını yapma durumları

Grafik 4.4.'te yer alan karakterlerin ruhsal tanıtımına yönelik bulgulara göre karakterlerin ruhsal tanıtımında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak Türkçe öğretmeni adaylarının ana karakterlerin ruhsal tanıtımını yaptıkları, ana karakterleri ruhsal yönden tanıtımda sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları karakterlerin toplumsal tanıtımını yapma durumlarının yüzde oranları grafik 4.5.'te verilmiştir.



Grafik 4.5. Türkçe öğretmeni adaylarının karakterlerin ruhsal tanıtımını yapma durumları

Grafik 4.5.'te yer alan toplumsal tanıtıma ilişkin bulgular incelendiğinde kadın Türkçe öğretmeni adaylarının ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının ana karakterleri toplumsal tanıtımında aralarında anlamlı bir fark olmamakla birlikte ana karakterin toplumsal yönden tanıtılmasında sorun yaşadıkları görülmektedir. İşlevlerine göre diğer karakterlerin toplumsal tanıtımlarında ise kadın Türkçe öğretmeni adaylarının erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre yardımcı ve yönlendirici karakterlerin toplumsal tanıtımına daha fazla yer verdikleri; Figüran karakterlerin toplumsal tanıtımına ise erkek Türkçe öğretmeni adaylarının toplumsal tanıtıma daha fazla yer verdikleri söylenebilir. Genel olarak Türkçe öğretmeni adaylarının karakterlerin toplumsal tanıtımında sorun yaşadıkları söylenebilir.

4.1.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Mekân Unsuru

Türkçe Öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde mekân unsuru mekânın belirtilmesi ve mekânın işlevselliği yönünden incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının mekân kullanımı, mekânın birden fazla yerde belirtilmesi, mekânın

betimlenmesi ve mekânın olay ve karakterle ilişkisinin kurulup kurulmadığına yönelik bulgular Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Mekân Unsurunun Kullanımına İlişkin Kodlama

| Öğretmen Adayı | Mekân Kullanılmış | | | Mekân Birden Fazla Yerde Belirtilmiş | | | Mekân Ayrıntılarıyla Betimlenmiş | | | Mekânla Olay Arasında İlişki Kurulmuş | | | Mekânla Karakterler Arasında İlişki Kurulmuş | | |
|----------------|-------------------|--------|-------|--------------------------------------|--------|-------|----------------------------------|--------|-------|---------------------------------------|--------|-------|--|--------|-------|
| | Evet | Kısmen | Hayır | Evet | Kısmen | Hayır | Evet | Kısmen | Hayır | Evet | Kısmen | Hayır | Evet | Kısmen | Hayır |
| TK1 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | | |
| TK2 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| TK3 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK4 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK5 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| TK6 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| TK7 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK8 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| TK9 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK10 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| TK11 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK12 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ |
| TK13 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK14 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK15 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK16 | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK17 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ |
| TK18 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK19 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK20 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK21 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK22 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| Toplam | 21 | 1 | - | 11 | - | 11 | 2 | 1 | 19 | 6 | - | 16 | 5 | - | 17 |
| TE1 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE2 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|----|---|---|----|---|----|---|---|----|----|---|----|---|---|----|
| TE3 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE4 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE5 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE6 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE7 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE8 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE9 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE10 | ✓ | | | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE11 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| TE12 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TE13 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| TE14 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE15 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TE16 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| TE17 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ |
| TE18 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | ✓ |
| Toplam | 16 | - | 2 | 11 | 1 | 6 | 3 | 1 | 14 | 5 | - | 13 | 3 | 1 | 14 |
| Genel Toplam | 37 | 1 | 2 | 22 | 1 | 17 | 5 | 2 | 33 | 11 | - | 29 | 8 | 1 | 31 |

Tablo 4.2.'ye göre 22 kadın Türkçe öğretmeni adayından 21'i mekân unsurunu kullanmış, 1'i ise mekân unsurunu kısmen kullanmıştır. 18 erkek Türkçe öğretmeni adayından 16'sı mekân unsurunu kullanmış, 2'si ise mekân unsuruna yer vermemiştir. 11 kadın Türkçe öğretmeni adayı mekânı birden fazla yerde kullanmış, 11'i ise mekânı bir yerde belirtmiştir. 11 erkek Türkçe öğretmeni adayı mekânı birden fazla yerde belirtmiş, 1'i kısmen birden fazla yerde belirtmiş, 6'sı ise mekânı bir yerde belirtmiştir. 2 kadın Türkçe öğretmeni adayı mekânı betimlemiş, 1'i kısmen betimlemiş, 21'i ise mekân betimlemesine yer vermemiştir. 6 kadın Türkçe öğretmeni adayı mekân-olay ilişkisini kurmuş, 16'sı ise mekân-olay ilişkisini kurmamıştır. 5 kadın Türkçe öğretmeni adayı mekân-karakter ilişkisini kurmuş, 13'ü ise mekân- karakter ilişkisini kurmamıştır.

Tablo 4.2.'de yapılan kodlamaların genel toplamına göre Türkçe öğretmeni adaylarının yazmış oldukları hikâyelerin 37'sinde mekân kullanılmış, 1'inde kısmen kullanılmış 2'sinde ise mekân kullanılmamıştır. Mekânın kullanıldığı 37 metinden 22'sinde mekân birden fazla yerde belirtilmiş, 1'inde kısmen belirtilmiş, 17'sinde ise mekân bir tek yerde belirtilmiştir. Mekânın kullanıldığı hikâyelerin 5'inde mekân ayrıntılarıyla betimlenmiş, 2'sinde kısmen betimlenmiş 33'ünde ise mekân ayrıntılarıyla betimlenmemiştir.

Hikâyelerin 18'inde mekânla olay arasında ilişki kurulmuş, 22'sinde mekânla olay arasında ilişki kurulmamıştır. Metinlerin 10'unda mekânla karakterler arasında ilişki kurulmuş, 1'inde kısmen kurulmuş, 29'unda ise mekânla karakter arasında ilişki kurulmamıştır.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerinde kullandıkları mekân unsuru örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Evde bir çığlık kopardım. Çok mutluydum ve bu mutluluğumu herkesle paylaşmak istedim.” (Mekân belirtilmiş, TK11)

“Evin çatısında kendine küçük bir yuva kurmuştu. Yuvası henüz tamamlanmamış olan serçe her gün bulduğu çalı çırpıları tamamlamak için taşıyıp duruyordu.” (Mekân belirtilmiş, TE10)

“Yeni kalemini kalemligine koydu ve sırt çantasını sırtına alarak evden babasıyla beraber çıktılar. Babası ‘İyi dersler’ kızım diyerek onu okula bıraktı.” (Mekân birden fazla yerde kullanılmış, TK3)

“Sabah olup Veli okula gitmek için evden çıktığında yavru kedinin mutlu bir şekilde sokakta oynadığını gördü. Kedinin yanına gidip onu tekrar sevdi ve okuluna gitti. Ancak Veli okuldayken 35 yaşlarında biri kediyi gördü ve belediyeyi arayarak buradan alınmasını istedi. Görevliler yavru kediyi yakalamaya geldiğinde yavru kedi ara sokaklara girerek kaçtı. Akşam olduğunda Veli eve gelince yavru kediyi yerinde bulamadı.” (Mekân birden fazla yerde kullanılmış, TE12)

“Öğlen, saat iki güneş gökyüzünün tam zirvesindeydi. Nehrin üzerinden kalkan buhar yüzünden çok havasızdı. Yılın en güzel mevsimiydi galiba; Yeni çiçekler açılır, kuşlar uçuyordu. Şırıl şırıl akan suyun sakinleştiren sesi geliyordu. Nehir üzerinden geçen köprüden güzel manzara açılıyordu. Dağlar, nehir, çiçekler, mavi ve sonsuz gökyüzü, doğanın kusursuz güzelliklerini gözleri mutluluk, ruhu ise huzurla dolduruyordu.” (Mekân ayrıntılarıyla betimlenmiş, TK10)

“O kış nedense çok sert ve acımasız geçiyordu. Sokaklar bomboş, geçen geceden yağmış ve hala sokağı bembeyaz yapan karlar örtülüydü. Karanlık geceyi evlerin bacalarından çıkan dumanlar iyice karartıyordu. Evinin bacası tütmeyen bir bendim. Ben de her zamanki gibi işten çıkmış evime doğru ağır adımlarla ilerliyor ve bir yandan da karlarla

kaplı olan yalnız sokağın, kışın tadını çıkarıyordum.” (Mekân ayrıntılarıyla betimlenmiş, TK12)

“Minik Serçe kafeste yaşamaya alışkın değildi. O, gökyüzünde süzülmeyi, oradan oraya uçmadı seviyordu. Bu yüzden kafesten kaçma planları düşünüyordu.” (Mekânla olay arasında ilişki kurulmuş, TK2)

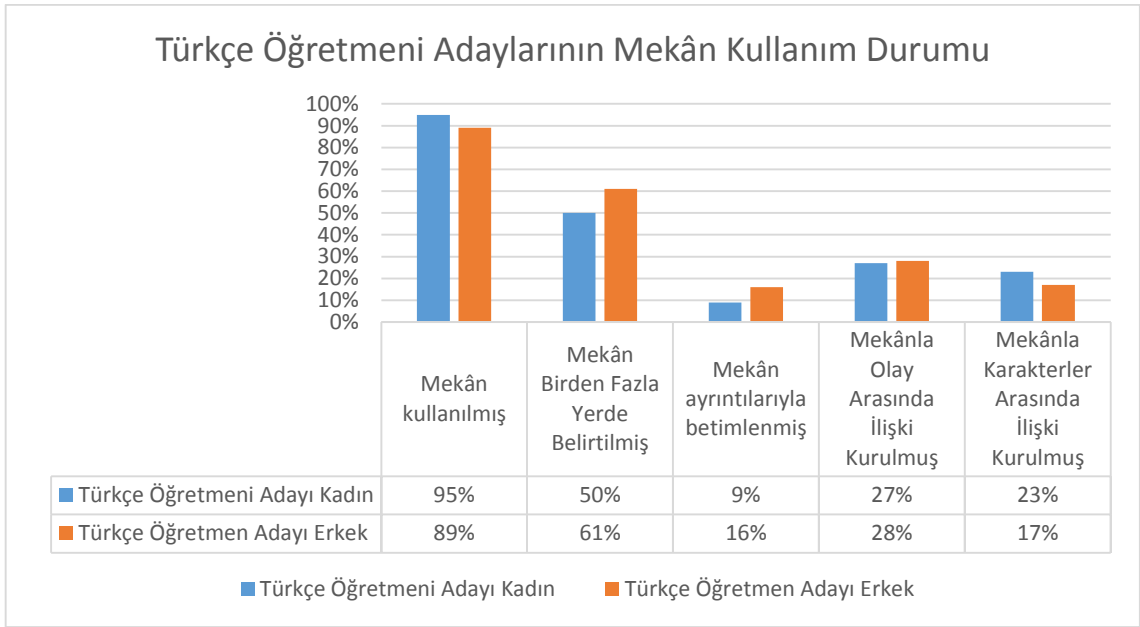
“Bir gün bir kedi yavrusu barınaktan kaçtı ve etrafı gezmeye başladı. Hava çok soğuk olduğu için Ankara da bir sokak arasındaki kartonların arasına girmişti. Geceyi orada geçirmeye çalışıyor ve bir yerlerden gelecek bir kap yemek bekliyordu ümitsizce... O saatlerde dershaneden dönen 6. Sınıf öğrencisi Veli küçük kediyi çıkardığı seslerden fark etti.” (Mekân olay arasında ilişki kurulmuş, TE12)

“Liseye vardığında uzun süredir okulun yokuşunu çıkmadığı için hamlamış, nefes nefese kalmıştı. Kolay değil, dört senedir Balıkesir Lisesi'nin yokuşunu çıkıyordu.” (Mekânla karakter arasında ilişki kurulmuş, TK5)

“Otobüs İstanbul'a geldi. Seher, yurduna yerleşti ama mutsuzdu. Portakal çiçeğinin kokusu burnunda tütüyordu.” (Mekânla karakter arasında ilişki kurulmuş, TK6)

“Ben de her zamanki gibi işten çıkmış evime doğru ağır adımlarla ilerliyor ve bir yandan da karlarla kaplı olan yalnız sokağın, kışın tadını çıkarıyordum. Bomboş sokakta sadece ben vardım. Bir de yalnızlığın beraberinde getirdiği kasvet.” (Mekânla karakter arasında ilişki kurulmuş, TE12)

Bu bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının mekân kullanım durumlarının yüzde oranları Grafik 4.6.'da verilmiştir.



Grafik 4.6. Türkçe öğretmeni adaylarının mekân kullanım durumları

Grafik 4.6.'ya göre mekân unsurunun kullanımında kadın Türkçe öğretmeni adayları ve erkek Türkçe öğretmeni adayları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Olay örgüsünü güçlendiren ve hareketlilik sağlayan mekânın birden fazla yerde kullanılmasında Türkçe öğretmeni adayları sorun yaşamaktadır. Öğretmen adayları hikâyelerinde mekân tasvirine neredeyse hiç yer vermemişlerdir. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının sahne oluşturmada sorun yaşadıklarını göstermektedir. Türkçe öğretmeni adayları mekân-olay ilişkisini ve mekân-karakter ilişkisini yeterli düzeyde kuramamışlardır. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının mekânı sadece dekor olarak kullandıklarını, dekor olarak kullanırken de tasvir yapmada zorlandıklarını ve mekânı işlevsel olarak kullanamadıklarını göstermektedir.

4.1.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Zaman Unsuru

Türkçe Öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde zaman unsuru, zamanın belirtilmesi ve zamanın işlevselliği yönünden incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelerde belirgin bir zaman kullanılmasına, zamanın birden fazla yerde kullanılmasına, zamanla olay arasında ve karakter arasında bağlantı kurulmasına yönelik bulgular Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Zaman Unsurunun Kullanımına İlişkin Kodlama

| Öğretmen Adayı | Zaman Belirtilmiş | | | Zaman Birden Fazla Yerde Belirtilmiş | | | Zamanla Olay Arasında Bağlantı Kurulmuş | | | Zamanla Karakterler Arasında Bağlantı Kurulmuş | | |
|----------------|-------------------|--------|-------|--------------------------------------|--------|-------|---|--------|-------|--|--------|-------|
| | Evet | Kısmen | Hayır | Evet | Kısmen | Hayır | Evet | Kısmen | Hayır | Evet | Kısmen | Hayır |
| TK1 | | ✓ | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| TK2 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | |
| TK3 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | |
| TK4 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK5 | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK6 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK7 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK8 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK9 | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK10 | ✓ | | | | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | |
| TK11 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| TK12 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | |
| TK13 | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| TK14 | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | ✓ | |
| TK15 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK16 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK17 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ |
| TK18 | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| TK19 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ |
| TK20 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | |
| TK21 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TK22 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | |
| Toplam | 11 | 5 | 6 | 7 | - | 15 | 9 | 2 | 11 | 7 | 3 | 12 |
| TE1 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE2 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE3 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| TE4 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | |
| TE5 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | |
| TE6 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |

| | | | | | | | | | | | | |
|--------------|----|---|----|----|---|----|----|---|----|----|---|----|
| TE7 | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE8 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| TE9 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE10 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | |
| TE11 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE12 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| TE13 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| TE14 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| TE15 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| TE16 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | |
| TE17 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | |
| TE18 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| Toplam | 13 | - | 5 | 9 | - | 9 | 3 | - | 15 | 6 | - | 12 |
| Genel Toplam | 24 | 5 | 11 | 16 | - | 24 | 12 | 2 | 26 | 13 | 3 | 24 |

Tablo 4.3.'e göre kadın Türkçe öğretmeni adaylarından 11'i zaman belirtmiş, 5'i zamanı kısmen belirtmiş, 6'sı mekânı belirtmemiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarından ise 13'ü zaman belirtmiş, 5'i zaman belirtmemiştir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarından 7'si zamanı birden fazla yerde belirtmiş, 15'i zamanı birden fazla yerde belirtmemiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarından 9'u zamanı birden fazla yerde belirtmiş, 9'u ise zamanı birden fazla yerde belirtmemiştir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 9'u zamanla olay arasındaki bağlantıyı kurmuş, 2'si kısmen kurmuş, 11'i zamanla olay arasında bağlantı kurmamıştır. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 3'ü zamanla olay arasındaki bağlantıyı kurmuş, 15'i ise zamanla olay arasındaki bağlantıyı kurmamıştır. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 7'si zamanla karakter arasındaki bağlantıyı kurmuş, 3'ü kısmen kurmuş, 12'si ise kurmamıştır. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 6'sı zamanla karakter arasındaki bağlantıyı kurmuş, 12'si ise zamanla karakter arasındaki bağlantıyı kurmamıştır.

Tablo 4.3.'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikayelerin 24'ünde zaman belirtilmiş, 5'inde kısmen belirtilmiş 11'inde ise zaman belirtilmemiştir. 16'sında zaman birden fazla yerde belirtilmişken 24'ünde zaman tek bir yerde belirtilmiştir. 12'sinde zamanla olay arasındaki bağlantı kurulmuş, 2'sinde kısmen kurulmuş 26'sında ise zamanla olay arasında bağlantı kurulmamıştır. Zamanla karakter arasındaki bağlantı

ise 13'ünde kurulmuş, 3'ünde kısmen kurulmuş 24'ünde ise kurulmamıştır.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerinde kullandıkları zaman unsuru örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Ayşe'nin içi içine sığmıyordu. Yatağa gireli yaklaşık bir saat olmuştu ama gözüne bir türlü uyku girmiyordu. Aradan koskoca üç ay geçmişti. Arkadaşlarını ve sınıfını çok özlemişti. Bir an önce sabah olmalıydı ve arkadaşlarına kavuşmalıydı.” (Zaman Kullanılmış, TK2)

“Günlerden 25 Ağustos ve üniversite sınavlarıyla yerleştirmeler açıklandı. Çok heyecanlıydım, hemen internete bağlandım ve ÖSYM'nin sayfasına girdim.” (Zaman Kullanılmış, TK11)

“Gece olunca derin bir uykuya daldı. Gözlerini açtığında sabah olmuş ve gitmek istediği yere, onu mahrum bırakılan anılarını hatırlamasına bile izin vermeyen, ne gibi kötülöklere ve felakete uğrayacağını bilmeden bir umutla çalışmak istediği yere doğru hareket etti.” (Zaman Kullanılmış, TE3)

“Güneşli, ağaçların çiçekler açtığı bir ilkbahar günü...” (Zaman Kullanılmış, TE16)

“Şubat ayının en soğuk, en keskin haline büründüğü bir gündü.

... Bir kaç gün sonra fırtına dindikten sonra kediyi dışarı bıraktım.” (Zaman birden fazla yerde kullanılmış, TK19)

“Kıvırcık henüz dünyaya gözlerini açalı bir ay olmuştu.

...Ali sabah güneş doğar doğmaz direk aşağı mahallenin yolunu tuttu. Kıvırcığın soğuktan ölmek üzere olduğunu hissetti.” (Zaman birden fazla yerde kullanılmış, TE4)

“Sabah güneşinin ışıkları pencereden süzölüp odayı santim santim ısıtıyordu.

... Yaz sıcaklığının altında, terler içinde yürümeye başladı. Yürüyor, yürüyor yürüyordu. K.K bunu, 5 aydan beri her sabah yapıyordu.” (Zaman birden fazla yerde kullanılmış, TE17)

“Bu düşüncelerle beynimi yorarken birden bir ses dikkatimi dağıttı. Evimin önündeki çöplerden gelen bu tiz ses, yalvaran ses beni kendime acıma seansımdan alıkoymuştu. Biraz daha ilerleyip sesin kaynağını görünce neredeyse ağlayacaktım. Zavallı, minik bir

kedi yavrusu... Bembeyaz tüyleri onu karla bir yapmış, onu saklamıştı. Küçük vücutu soğuya ve açlığa neredeyse mağlup olmak üzereydi.” (Zamanla olay arasında ilişki kurulmuş, TK12)

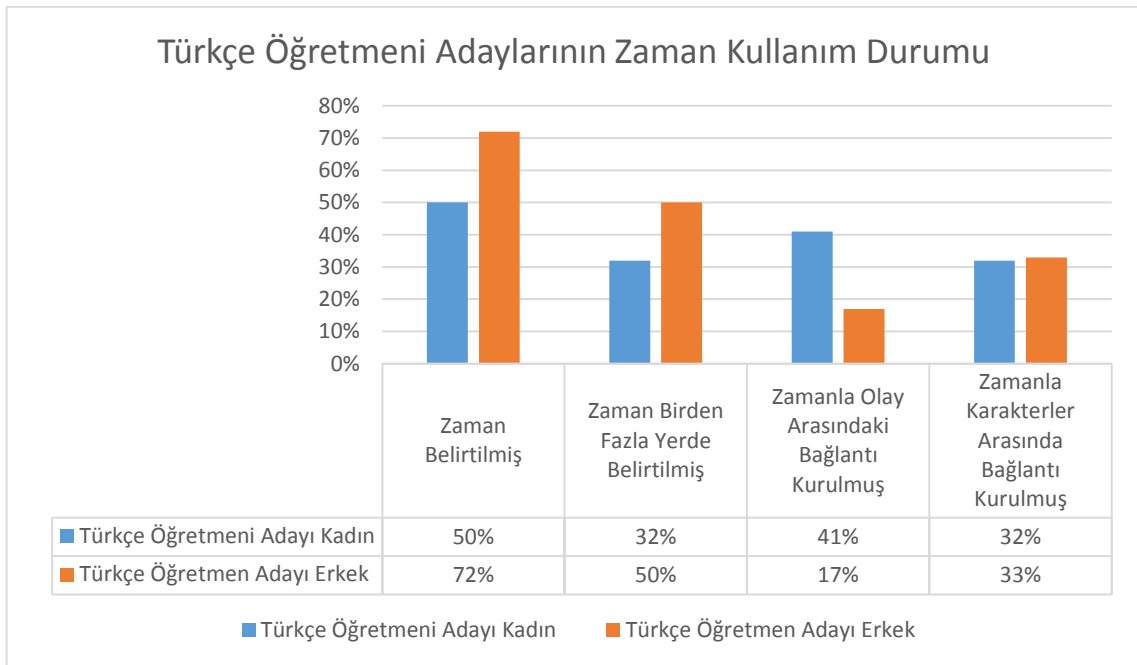
“Sonra kedicik tekrardan "miyav miyav!" dedi. Kemal sesin geldiği yöne doğru gitti. Yolun kenarında küçük otların içinde henüz yeni doğmuş minicik bir kedi tir tir titriyordu. Hava buz gibiydi. Kemal, anne kedi buralarda mı, kedinin başka kardeşleri var mı diye etrafına iyice bakındı. Ama yoktu.” (Zamanla olay arasında ilişki kurulmuş, TK17)

“Hep birileri beni sevsin istedim, başkasının sevgisine muhtaç kaldığımı düşününce kendimden nefret ettim ama gerçek olan buydu. Üniversite bittikten sonra işe başladım yaşım büyüdükçe bunu daha çok istedim.” (Zamanla karakter arasında ilişki kurulmuş, TK1)

“İlk başta mutluydum. Okul ve arkadaşlar her şey iyi gidiyordu. Günler, haftalar geçtikçe benim özlemim artıyordu. Artık gitmek ve ailemin yanına kalmak istiyordum. Gidemedim. Tatil olduğunda ailemin yanına gittim ve onlara doya doya sarıldım, hasret giderdim. Onları her şeyden daha çok sevdiğimi bir kez daha anlamış oldum.” (Zamanla karakter arasında ilişki kurulmuş, TK11)

“Birden irkilerek ayağa kalktı. Saat sabahın altı buçuğuydu, sabah ezanı yeni okunmaya başlamıştı. Ezan sesi onun kalbini ve kulağını öyle güzel okşadı birden uzun zamandır unuttuğu Allah’ı hatırladı. Hemen abdest alıp sabah namazını kıldı. Daha sonra bir şeyler atıştırıp kendini dışarı attı. Bu sırada ömrü bir şerit gibi gözünün önünden geçti otuz yaşına gelmişti ve maddi, manevi hiçbir şey biriktirememişti. Üstüne üstlük evlenememiş ve devamlı çalışacak bir işe de girememişti. Hayat onun mavi hayallerini karanlık gerçeklerle yüzüne vurmıştu.” (Zamanla karakter arasında ilişki kurulmuş, TE15)

Bu bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının zaman kullanım durumlarının yüzde oranları Grafik 4.7.’de verilmiştir.



Grafik 4.7. Türkçe öğretmeni adaylarının zaman kullanım durumları

Grafik 4.7.'ye göre zamanı belirtmede ve zamanı birden fazla yerde belirtmede erkek Türkçe öğretmeni adaylarının kadın Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha az sorun yaşadıkları; zamanla olay arasındaki bağlantıyı kurmada ise kadın Türkçe öğretmeni adaylarının daha az sorun yaşadıkları söylenebilir. Zamanla karakter arasındaki bağlantının kurulmasında ise erkek Türkçe öğretmeni adayları ve kadın Türkçe öğretmeni adayları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.1.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Giriş Bölümüne Başlama Şekilleri

Türkçe Öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde giriş bölümüne başlama şekilleri doğrudan doğruya başlangıç yapma, kahramanın tasviriyle başlama, mekân tasviriyle başlama, açıklamayla başlama ve diyalogla başlama maddelerine göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelere başlama şekillerine yönelik bulgular Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Giriş Bölümüne Başlama Şekillerine İlişkin Kodlama

| Öğretmen Adayı | Doğrudan Doğruya Başlangıç Yapma | Kahramanın Tasviriyle Başlama | Mekân Tasviriyle Başlama | Açıklamayla Başlama | Diyalogla Başlama |
|----------------|----------------------------------|-------------------------------|--------------------------|---------------------|-------------------|
| TK1 | | | | ✓ | |
| TK2 | ✓ | | | | |
| TK3 | ✓ | | | | |
| TK4 | ✓ | | | | |
| TK5 | ✓ | | | | |
| TK6 | ✓ | | | | |
| TK7 | ✓ | | | | |
| TK8 | | ✓ | | | |
| TK9 | | ✓ | | | |
| TK10 | | | | ✓ | |
| TK11 | | | | ✓ | |
| TK12 | | | ✓ | | |
| TK13 | | | ✓ | | |
| TK14 | | ✓ | | | |
| TK15 | | | | ✓ | |
| TK16 | | ✓ | | | |
| TK17 | ✓ | | | | |
| TK18 | | ✓ | | | |
| TK19 | | | ✓ | | |
| TK20 | | | | | ✓ |
| TK21 | ✓ | | | | |
| TK22 | ✓ | | | | |
| Toplam | 9 | 5 | 3 | 4 | 1 |
| TE1 | ✓ | | | | |
| TE2 | | ✓ | | | |
| TE3 | ✓ | | | | |
| TE4 | | | | ✓ | |
| TE5 | | | | ✓ | |
| TE6 | | | ✓ | | |
| TE7 | | | | ✓ | |
| TE8 | | | ✓ | | |
| TE9 | | ✓ | | | |

| | | | | | |
|--------------|----|---|---|---|---|
| TE10 | | | ✓ | | |
| TE11 | ✓ | | | | |
| TE12 | | | | ✓ | |
| TE13 | | | | ✓ | |
| TE14 | | | | | |
| TE15 | ✓ | | | | |
| TE16 | | ✓ | | | |
| TE17 | | | ✓ | | |
| TE18 | ✓ | | | | |
| Toplam | 5 | 3 | 4 | 5 | 0 |
| Genel Toplam | 14 | 8 | 7 | 9 | 1 |

Tablo 4.4.'e göre 22 kadın Türkçe öğretmeni adayının 9'u doğrudan başlangıç yapmayı, 18 erkek Türkçe öğretmeni adayının ise 5'i doğrudan başlangıç yapmıştır. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 5'i, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 3'ü kahraman tasviriyle başlangıç yapmıştır. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 3'ü, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 4'ü mekân tasviriyle başlangıç yapmıştır. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 4'ü, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 5'i açıklamayla başlangıç yapmıştır. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 1'i, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 1'i diyalogla başlangıç yapmıştır.

Tablo 4.4.'te Türkçe öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelerin giriş bölümüne başlama şekilleri verilmiştir. Tabloya göre Türkçe öğretmeni adaylarının 14'ü doğrudan doğruya, 8'i kahraman tasviriyle, 7'si mekân tasviriyle, 9'u açıklamayla, 1'i diyalogla başlangıç yapmıştır.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerinde giriş bölümüne başlama şekillerine örnekler aşağıda verilmiştir.

“Ayşe'nin içi içine sığmıyordu. Yatağa gireli yaklaşık bir saat olmuştu ama gözüne bir türlü uyku girmiyordu.” (Doğrudan doğruya başlangıç yapma, TK3)

“Etrafimdaki insanların yaptıklarını anlamaya çalışıyordum. Altı yaşındaydım kendi dünyamda yaptıklarım ve düşündüklerim büyüklerin hayatından çok farklıydı.” (Doğrudan doğruya başlangıç yapma, TE1)

“Burak annesi, babası ve dedesiyle küçük bir kasabada yaşayan komşuları ve ailesi tarafından çok sevilen bir çocuktur. Ailesi ile birlikte bahçesi rengarenk çiçeklerle

donatılmış mavi panjurlu bir evde yaşamaktadır.” (Kahraman tasviriyle başlama, TK8)

“Bir zamanlar sıradan bir şehirde, sıradan bir ailede, sıradan bir hayat yaşayan bir çocuk vardı. Çocuğun adı da Mert’miş. Mert sıradan olan aileden belki sıradan bir hayat yaşayan ferdiymiş ama kendi içinde asla sıradan olmayan bir dünya barındırırılmış. Mert 6 kardeşmiş ve kardeşlerinin dördüncüsüymiş. Mert çok yaramaz, başına buyruk, dik başlı, gezmeyi seven, küçük olmasına rağmen kendi ayakları üzerinde durmaya çalışan bir çocukmuş. Mert, her ne kadar yaramaz, tembel, umursamaz gözüke de ailesine de kardeşlerine çok düşkün bir çocukmuş.” (Kahraman tasviriyle başlama, TE9)

“Hava ılık. Mevsimlerden ilkbahar olmuştur artık. Kışın soğuğu, buz kesen rüzgârları ve aralıksız yağın kar ve bazen de yağmur yerini ilkbaharın o taze kokusuna ve çiçeklerin mis kokularına bırakmaktadır. Bu sağlam ve sık ağaçların bulunduğu ormanda çeşit çeşit kuş, hayvan ve bitki yetişmiştir. Bu ormanın en önemli yönü ise çam ağaçlarının içine yuva yapan binlerce çeşit kuşlarmış. Baharın da gelmesiyle birlikte kuşlar artık o coşkulu şarkılarını söylemek de doğanın o ilk uyarısını haykırmaya başlarmış.” (Mekân tasviriyle başlama, TK13)

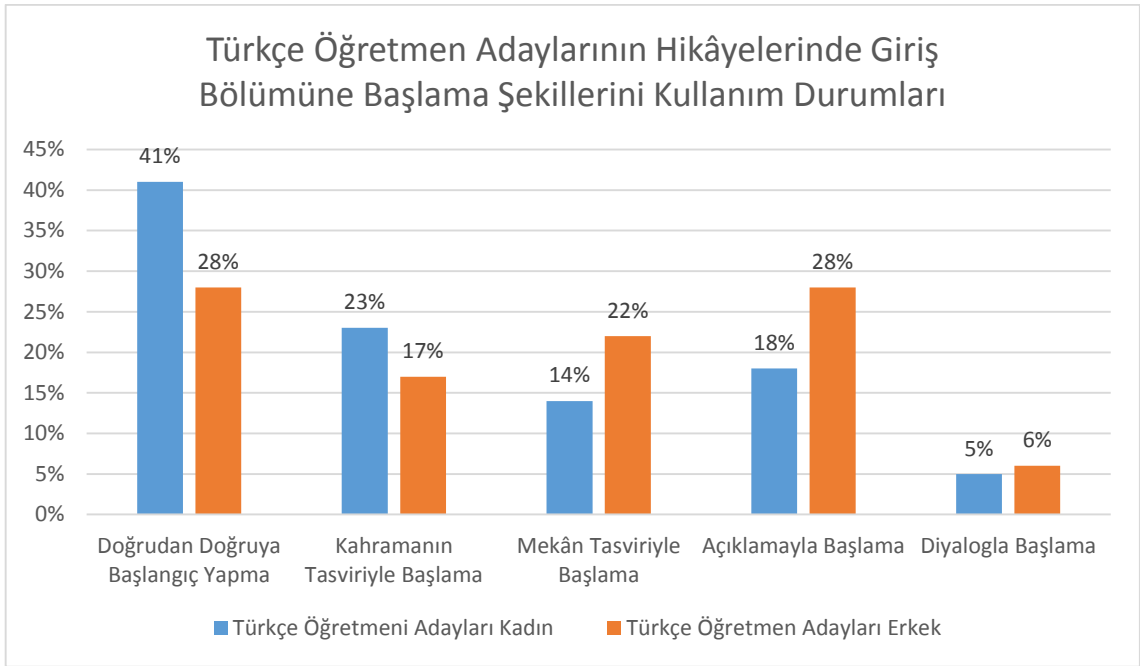
“Sabah güneşinin ışıkları pencereden süzülüp odayı santim santim ısıtıyordu. Duvarda asılı duran tablo her zamanki gibi yan yatmış bir gemiyi andırıyor ve perdeye takılış olan bir köşesi perdeyi hava tutuyordu.” (Mekân tasviriyle başlama, TE17)

“Dostluk... Aslında içinde pek çok anlam barındıran bir kavram. Nedir dostluk ya da kimdir dost? Bizim için her türlü fedakârlığı yapan, sır tutan, bizim iyiliğimiz için kendi hayatından ödün veren, sadece iyi günümüzde değil, kötü günümüzde de bize destek olan kişi değil midir dostumuz?” (Açıklamayla başlama, TK15)

“Günlerden bir gün insanlar kendi telaşları peşinde koştururken çevreyi ve oradan yaşayan hayvanları umursamamaya başladılar. İş ve arasında geçen hayatlarında dünyada yalnız olmadıklarını unuttular.” (Açıklamayla başlama, TE12)

“Daha önce böyle canım yanmamıştı, dedi Ayşe. Soluk yüzünü cama dönmüş, adeta ölüden farksız edalarla yolu süzüyordu. Kahvesi masanın üzerinde soğumuştur.” (Diyalogla başlama, TK20)

Bu bulgulara göre Türkçe öğretmen adaylarının hikâyelerinde giriş bölümüne başlama şekillerini kullanım durumlarının yüzde oranları Grafik 4.8.’de verilmiştir.



Grafik 4.8. Türkçe öğretmen adaylarının hikâyelerinde giriş bölümüne başlama şekillerini kullanım durumları

Grafik 4.8.'e göre kadın Türkçe öğretmeni adaylarının erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre doğrudan doğruya başlangıç yapmayı ve kahraman tasviriyle başlamayı daha fazla tercih ettikleri; erkek Türkçe öğretmeni adaylarının ise kadın Türkçe öğretmeni adaylarına göre mekân tasviriyle başlamayı ve açıklamayla başlamayı daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Diyalogla başlama tercihinde ise kadın ve erkek Türkçe öğretmeni adayları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.1.5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Olay Örgüsünü (Gelişme Bölümünü) Başlatma Şekilleri

Türkçe Öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde olay örgüsünü başlatma noktaları incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelerinde olay örgüsünü başlatma noktalarına yönelik bulgular Tablo 4.5.'te verilmiştir.

Tablo 4.5.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Olay Örgüsünü (Gelişme Bölümü) Başlatma Şekillerine İlişkin Kodlama

| Öğretmen Adayı | Olayın Başından Başlama | Olayın Ortasından Başlama | Olayın Sonundan Başlama |
|----------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|
| TK1 | ✓ | | |
| TK2 | ✓ | | |
| TK3 | ✓ | | |
| TK4 | ✓ | | |
| TK5 | ✓ | | |
| TK6 | ✓ | | |
| TK7 | ✓ | | |
| TK8 | ✓ | | |
| TK9 | ✓ | | |
| TK10 | ✓ | | |
| TK11 | ✓ | | |
| TK12 | ✓ | | |
| TK13 | ✓ | | |
| TK14 | ✓ | | |
| TK15 | ✓ | | |
| TK16 | ✓ | | |
| TK17 | ✓ | | |
| TK18 | ✓ | | |
| TK19 | ✓ | | |
| TK20 | ✓ | | |
| TK21 | ✓ | | |
| TK22 | ✓ | | |
| Toplam | 22 | - | - |
| TE1 | ✓ | | |
| TE2 | ✓ | | |
| TE3 | ✓ | | |
| TE4 | ✓ | | |
| TE5 | ✓ | | |
| TE6 | ✓ | | |
| TE7 | ✓ | | |
| TE8 | ✓ | | |
| TE9 | ✓ | | |

| | | | |
|--------------|----|---|---|
| TE10 | ✓ | | |
| TE11 | ✓ | | |
| TE12 | ✓ | | |
| TE13 | ✓ | | |
| TE14 | ✓ | | |
| TE15 | ✓ | | |
| TE16 | ✓ | | |
| TE17 | ✓ | | |
| TE18 | ✓ | | |
| Toplam | 18 | - | - |
| Genel toplam | 40 | | |

Tablo 4.5'e göre 22 kadın Türkçe öğretmeni adayından 22'si, 18 erkek Türkçe öğretmeni adayının 18'i de olayın başından başlamayı tercih etmiştir.

Tablo 4.5.'te Türkçe öğretmeni adalarının oluşturdukları hikâye metinlerinde olay örgüsünü (gelişme bölümünü) başlatma şekillerine yer verilmiştir. Tabloya göre 40 Türkçe öğretmeni adayından 40'ı da hikâyelerinin gelişme bölümüne olayın başından başlamış, öğretmen adaylarının hiçbiri ortasından ya da sonundan başlamayı tercih etmemiştir.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerinde olay örgüsünü (gelişme bölümünü) başlatma şekillerine örnekler aşağıda verilmiştir.

“Aile, Minik Serçe'yi penceresinin önüne koyup işe giderdi. Bir gün Minik Serçe kafesinde özgür olmayı hayal ederken pencerenin önüne bir güvercin kondu. Minik Serçe hemen heyecanlandı.” (Olayın başından başlama, TK2)

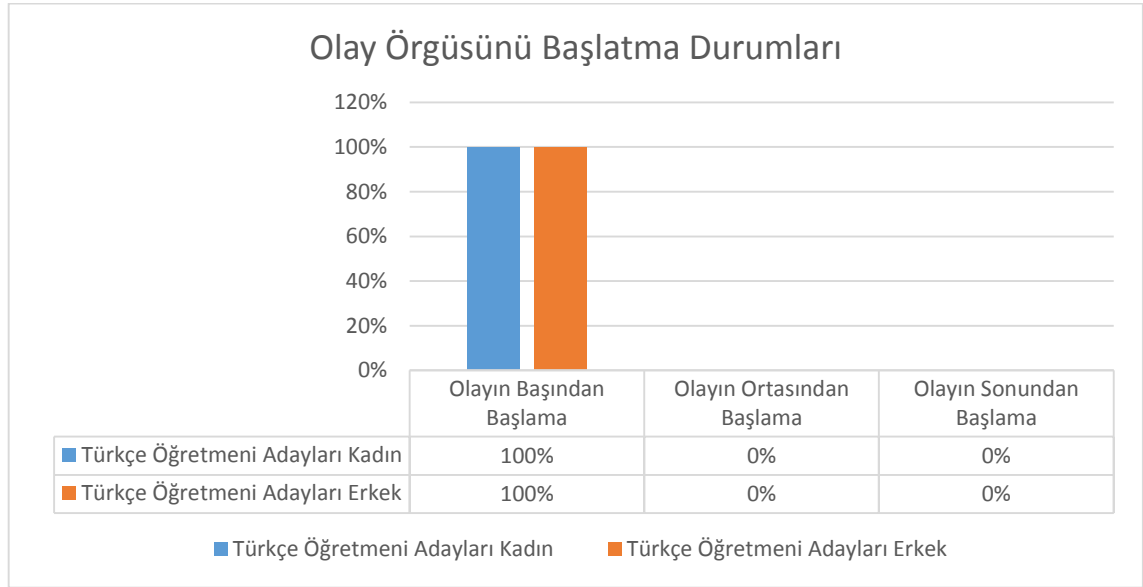
Bu düşüncelerle beynimi yorarken birden bir ses dikkatimi dağıttı. Evimin önündeki çöplerden gelen bu tiz ses, yalvaran ses beni kendime acıma seansımdan alıkoymuştu. Biraz daha ilerleyip sesin kaynağını görünce neredeyse ağlayacaktım. Zavallı, minik bir kedi yavrusu... (Olayın başından başlama, TK12)

“Okulun ilk haftası hemen hemen herkesle tanışmış kendini sima en de olsa herkese sevdirmişti. İkinci hafta sınıfa ilk defa gelen insanlar vardı. Serdar bu insanlarla da tanışmalıydı. Nitekim tanıştı da. Fakat bir kişi vardı ki kenarda sessiz sessiz oturur

yürürken kimsenin gözüne bakmazdı.” (Olayın başından başlama, TE5)

“Mert’in motosikletlere çok büyük bir sevgisi varmış. Fırsat buldukça amcasının oğluyla birlikte hep motosiklete binermiş. Ailesi çok kızsada Mert’e, Mert bir şekilde motosiklete binermiş. Bir gün Mert’in kuzeni evlenecekmış ve Mert annesiyle birlikte düğüne gitmiş. Düğüne gitmek için de epeyce hazırlanıp süslenmiş.” (Olayın başından başlama, TE9)

Bu bulgulara göre Türkçe öğretmen adaylarının hikâyelerinde olay örgüsünü başlatma durumlarının yüzde oranları Grafik 4.9.’da verilmiştir.



Grafik 4.9. Türkçe öğretmen adaylarının hikâyelerinde olay örgüsünü başlatma durumları

Grafik 4.9.’a göre hem kadın Türkçe öğretmen adayları hem de erkek Türkçe öğretmen adayları olayın başından başlamayı tercih etmişlerdir. Türkçe öğretmen adaylarının olayın ortasından ve sonundan başlamayı tercih etmemişlerdir.

4.1.6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Gelişme Unsuru

İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelerinde gelişme unsuruna yönelik bulgular Tablo 4.6.’da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Gelişme Unsuruna İlişkin Kodlama

| Öğretmen Adayı | Başlatıcı Olaya Yer Verme | | Ortaya Koyulan Soruna Çözüm Önerisi Getirme | | Çözüm İçim Harekete Geçme | |
|----------------|---------------------------|-------|---|-------|---------------------------|-------|
| | Evet | Hayır | Evet | Hayır | Evet | Hayır |
| TK1 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK2 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK3 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK4 | ✓ | | | ✓ | ✓ | |
| TK5 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK6 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK7 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| TK8 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK9 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK10 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK11 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK12 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK13 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK14 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK15 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK16 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK17 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK18 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK19 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK20 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK21 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TK22 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| Toplam | 22 | - | 19 | 3 | 20 | 2 |
| TE1 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TE2 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TE3 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| TE4 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TE5 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| TE6 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| TE7 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TE8 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TE9 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |

| | | | | | | |
|--------------|----|---|----|----|----|----|
| TE10 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TE11 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| TE12 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TE13 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| TE14 | | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| TE15 | ✓ | | ✓ | | | ✓ |
| TE16 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| TE17 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| TE18 | ✓ | | | ✓ | ✓ | |
| Toplam | 17 | 1 | 10 | 8 | 10 | 8 |
| Genel Toplam | 39 | 1 | 29 | 11 | 30 | 10 |

Tablo 4.6.'ya göre kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 22'si, erkek Türkçe öğretmeni adayının 17'si başlatıcı olaya yer vermiştir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 19'u, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 11'i ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmiştir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 20'si, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 11'i çözüm için harekete geçmiştir.

Tablo 4.6.'ya göre 40 Türkçe öğretmeni adayından 39'u gelişme unsuru olarak başlatıcı olaya yer vermiş, 1'i ise yer vermemiştir. 32'si ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmiş, 8'i ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmemiştir. 31'i çözüm için harekete geçmiş 9'u çözüm için harekete geçmeye yönelik unsura yer vermemiştir.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerinden gelişme unsuruna örnekler aşağıda verilmiştir.

“Bu düşüncelerle beynimi yorarken birden bir ses dikkatimi dağıttı. Evimin önündeki çöplerden gelen bu tiz ses, yalvaran ses beni kendime acıma seansımdan alıkoymuştu. Biraz daha ilerleyip sesin kaynağını görünce neredeyse ağlayacaktım.” (Başlatıcı olaya yer verme, TK12)

“Ela bir gün birisiyle tanışır. Hayatında ilk defa bir şeylerin yolunda gittiğine şahit olur. Zaten yaşadığı İzmir'de derin bir yalnızlık çeken Ela bir an için bir umuda kapılır. Bu arkadaş Ela'yı dinliyor, anlıyor, canına yoldaş oluyordu.” (Başlatıcı olaya yer verme, TK14)

“Bir gün bir kedi yavrusu barınaktan kaçtı ve etrafı gezmeye başladı. Hava çok soğuk olduğu için Ankara da bir sokak arasındaki kartonların arasına girmişti. Geceyi orada

geçirmeye çalışıyor ve bir yerlerden gelecek bir kap yemek bekliyordu ümitsizce...”
(Başlatıcı olaya yer verme, TE12)

“Bugün de iş bulma umuduyla yola çıkmıştı ama kulaklarındaki ezan sesi ruhunu okşamaya devam ediyordu. Bu düşüncelerle yola devam ederken bugünü kendine ayırmaya karar verdi. Bugün sadece gezecek ve eğlenmeye çalışacaktı. İçinde öyle garip bir duygu vardı ki eğlenme fikri aklından uçuvermişti. En iyisi gezmek diyerek Konak vapuruna doğru yürümeye başladı.” (Başlatıcı olaya yer verme, TE15)

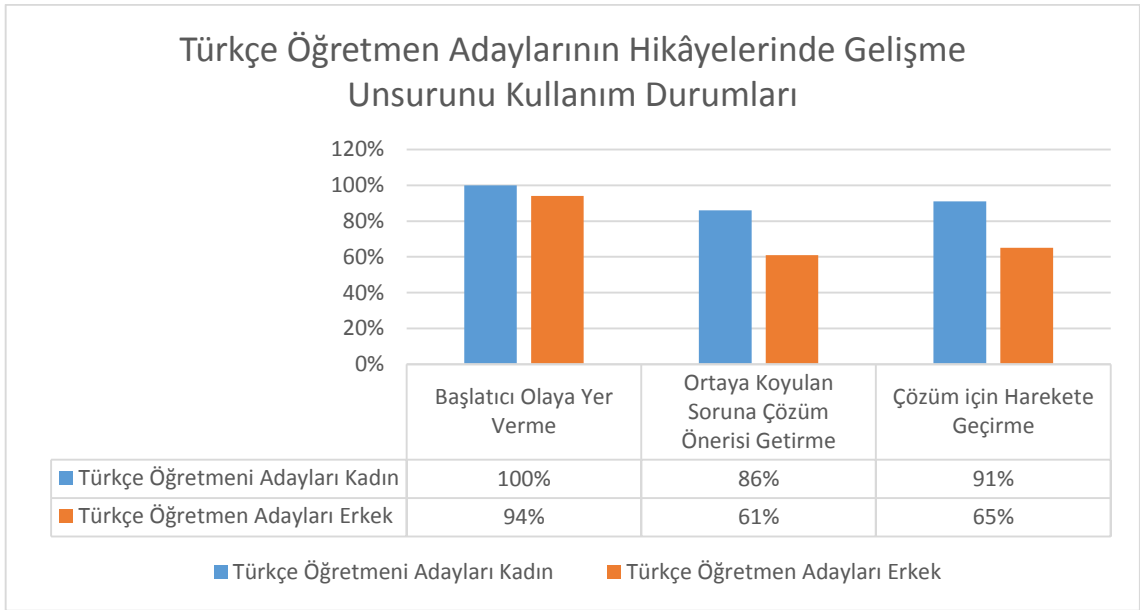
“Ben de dün gece iyice düşündüm. Seni kurtarmak için kafesi açmamız gerekiyor.”
(Ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirme, TK2)

“Veli eve gitmeden önce yavru kediyi yerine bıraktı ve boynundaki atkısını çıkarıp yavru kedinin üzerine örttü. Eve gittiğinde hala yavru kediyi düşünüyor ve onu daha fazla sevmek istiyordu. Annesine markete gidip bir şeyler alacağını söyleyerek evden çıktı. Kedinin yanına geldiğinde evden gizlice aldığı yemekleri kedinin önüne koydu ve yemesini bekledi.” (Ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirme, TE12)

“Kafesin anahtarının nerede olduğunu biliyor musun? dedi. Minik Serçe: ‘Hayır, bilmiyorum. Şimdi ne olacak?’ dedi. Beyaz Güvercin: Dur, sakın ol. Anahtarı aramam gerekiyor, dedi.” (Çözüm için harekete geçme, TK2)

“Akşam olduğunda Veli eve gelince yavru kediyi yerinde bulamadı. O kadar üzüldü ki etrafı dolaşıp kediyi aramaya başladı. En sonunda yavru kediyi ıslanmış bir halde saklanırken buldu. Yavru kediyi kucakladığı gibi eve götürdü ve kimseye gözükmeyen odasına geçti. Yavru kediyi havluyla bir güzel kurulayıp gardıroba sakladı.” (Çözüm için harekete geçme, TE12)

Bu bulgulara göre Türkçe öğretmen adaylarının hikâyelerinde gelişme unsurunu kullanım durumlarının yüzde oranları Grafik 4.10.’da verilmiştir.



Grafik 4.10. Türkçe öğretmen adaylarının hikâyelerinde gelişme unsurunu kullanım durumları

Grafik 4.10.'a göre kadın ve erkek Türkçe Öğretmeni adayları oluşturdukları hikâyelerde başlatıcı olaya yer vermiştir. Ancak ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmede ve çözüm için harekete geçmede kadın Türkçe öğretmeni adayları erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha fazla yer verdikleri söylenebilir. Başlatıcı olaya yer vermede sorun yaşamayan Türkçe öğretmeni adaylarının ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmede ve çözüm için harekete geçmede sorun yaşadıkları söylenebilir.

4.1.7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Sonuç Unsuruna İlişkin Kodlama

Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyeleri sonlandırma şekilleri yönünden incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelerde sonuç unsuruna yönelik bulgular Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Sonuç Unsuruna İlişkin Kodlama

| Öğretmen Adayı | Mutlu Sonla Bitme | Trajik Sonla Bitme | Ucu Açık Sonla Bitme | Şaşırtıcı Sonla Bitme | Sonucun Ne Türde Olduğu Belli Değil |
|----------------|-------------------|--------------------|----------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| TK1 | | ✓ | | | |
| TK2 | ✓ | | | | |
| TK3 | ✓ | | | | |
| TK4 | | ✓ | | | |
| TK5 | ✓ | | | | |
| TK6 | ✓ | | | | |
| TK7 | ✓ | | | | |
| TK8 | ✓ | | | | |
| TK9 | ✓ | | | | |
| TK10 | | ✓ | | | |
| TK11 | ✓ | | | | |
| TK12 | ✓ | | | | |
| TK13 | ✓ | | | | |
| TK14 | | ✓ | | | |
| TK15 | | ✓ | | | |
| TK16 | ✓ | | | | |
| TK17 | ✓ | | | | |
| TK18 | ✓ | | | | |
| TK19 | ✓ | | | | |
| TK20 | | | ✓ | | |
| TK21 | ✓ | | | | |
| TK22 | | | | | ✓ |
| Toplam | 15 | 5 | 1 | - | 1 |
| TE1 | | | | | ✓ |
| TE2 | ✓ | | | | |
| TE3 | | | | | ✓ |
| TE4 | ✓ | | | | |
| TE5 | | ✓ | | | |
| TE6 | | | | | ✓ |
| TE7 | | ✓ | | | |
| TE8 | | ✓ | | | |
| TE9 | | ✓ | | | |

| | | | | | |
|--------------|----|----|---|---|---|
| TE10 | ✓ | | | | |
| TE11 | | | ✓ | | |
| TE12 | ✓ | | | | |
| TE13 | ✓ | | | | |
| TE14 | | | | | ✓ |
| TE15 | | ✓ | | | |
| TE16 | ✓ | | | | |
| TE17 | | ✓ | | | |
| TE18 | ✓ | | | | |
| Toplam | 7 | 6 | 1 | - | 4 |
| Genel Toplam | 22 | 11 | 2 | - | 5 |

Tablo 4.7.'ye göre kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 15'i, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 7'si mutlu sonla bitirmeyi; kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 5'i, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 6'sı trajik sonla; kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 1'i, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 1'i ucu açık sonla; kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 1'i, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 4'ü sonucun ne türde olduğu belli olmayacak şekilde bitirmeyi tercih etmiştir. Şaşırtıcı sonla bitirmeyi hiçbir öğretmen adayı tercih etmemiştir.

Tablo 4.7'de Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerinde yer alan sonuç unsurlarına yer verilmiştir. Tabloya göre Türkçe öğretmeni adaylarının 22'si mutlu sonla, 11'i trajik sonla, 2'si ucu açık sonla bitirmeyi tercih etmiş; hiçbiri şaşırtıcı sonla bitirmeyi tercih etmemiştir. 5'i ise sonucun ne türde olduğu belli olmayacak şekilde hikâyelerini sonlandırmıştır.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerinden sonuç unsuruna örnekler aşağıda verilmiştir.

“Yatay geçiş denilen sistemle memleketindeki Muğla Üniversitesine geçiş yaptım. Böylece memleketine kavuşmuş oldu. Şimdi hem mutlu, huzurluydu hem de derslerine daha istekliydin. Zaten önemli olan da buydu.” (Mutlu sonla bitirme, TK6)

“Kıvrıncığı bir güzel doyurdu. Kıvrıncığın yaralarını güzelce sardı. Böylece Ali kendine sadık bir dost edinmiş oldu.” (Mutlu sonla bitirme, TE4)

“Cezaevi değil cehennemden yeryüzündeki karşılığıydı. Savcı bana on yıl ceza verdi. Ben

hapisteyken kadının iyileşip ikisinin evleneceğini duyunca intihar etmeye karar verdim.” (Trajik sonla bitirme, TK1)

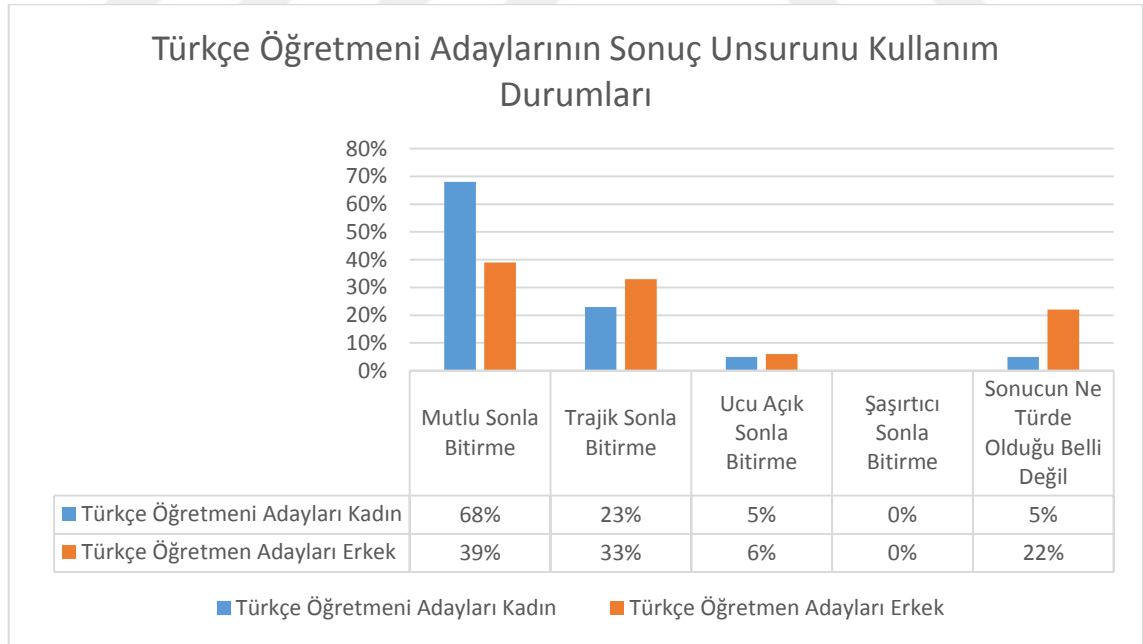
“Baba, anne, kardeşleri, akrabaları, arkadaşları gözyaşlarına boğulmuştu. Ve Mert bir hiç uğruna, hayatının baharında henüz çocuk yaşta ölmüş, ailenin gelecek zamanlardaki en büyük kanayan yarası olmuştu.” (Trajik sonla bitirme, TE9)

“Buna benzer sorular Ayşe'yi yiyip bitiriyordu. Bir an önce gitmeliydi şimdiye kadar beklemişti aşkına kavuşmak için, uzaktan sevmişti onu ya şimdi ne bekliyordu.” (Ucu açık sonla bitirme, TK20)

“Birbirlerini kırdıktan sonra tekrar barışmayı bilseler. Ama bunu pek beceremiyorlar. Olaylara şahit olan Bülbül de benim kadar şaşırıp kalmıştı. Ne yapacağımızı, nasıl düzeltereğimizi hiç bilmiyorduk.” (Ucu açık sonla bitirme, TE11)

“Eski bir zaman emekçisinin tezgâhından çıkmıştı. O saatin beynimin zembereğini kurduğu dakikalardı.” (Sonucun ne türde olduğu belli değil, TE14).

Bu bulgulara göre Türkçe öğretmen adaylarının hikâyelerinde sonuç unsurunu kullanım durumlarının yüzde oranları Grafik 4.10.'da verilmiştir.



Grafik 4.11. Türkçe öğretmen adaylarının hikâyelerinde sonuç unsurunu kullanım durumları

Grafik 4.11.'e göre kadın Türkçe öğretmeni adaylarının erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre mutlu sonla bitirmeyi daha fazla tercih etmiştir. Erkek Türkçe öğretmeni adayları ise trajik sonla bitirmeyi kadın Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha fazla tercih etmiştir. Kadın ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının ucu açık sonla bitirme tercihlerinde anlamlı bir fark olmamakla birlikte kadın Türkçe öğretmeni adaylarının %5'i, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının %22'si sonuç unsurunu oluşturamamıştır. Bu durum erkek Türkçe öğretmeni adaylarının sonuç unsurunu kısmen oluşturabildiklerini göstermektedir.

4.1.8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Anlatıcı Tipleri

Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde anlatıcı tipleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelerinde anlatıcı tiplerini kullanma durumlarına yönelik bulgular Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Anlatıcı Tiplerine İlişkin Kodlama

| Öğretmen Adayı | Anlatıcı Tipi | | |
|----------------|----------------|-------------------|-------------------|
| | Hakim Anlatıcı | Kahraman Anlatıcı | Gözlemci Anlatıcı |
| TK1 | | ✓ | |
| TK2 | ✓ | | |
| TK3 | ✓ | | |
| TK4 | ✓ | | |
| TK5 | ✓ | | |
| TK6 | ✓ | | |
| TK7 | ✓ | | |
| TK8 | ✓ | | |
| TK9 | ✓ | | |
| TK10 | ✓ | | |
| TK11 | | ✓ | |
| TK12 | | ✓ | |
| TK13 | ✓ | | |
| TK14 | ✓ | | |

| | | | |
|--------------|----|----|---|
| TK15 | ✓ | | |
| TK16 | ✓ | | |
| TK17 | ✓ | | |
| TK18 | ✓ | | |
| TK19 | | | ✓ |
| TK20 | ✓ | | |
| TK21 | ✓ | | |
| TK22 | ✓ | | |
| Toplam | 18 | 4 | - |
| TE1 | | | ✓ |
| TE2 | ✓ | | |
| TE3 | | | ✓ |
| TE4 | | | ✓ |
| TE5 | ✓ | | |
| TE6 | | | ✓ |
| TE7 | | | ✓ |
| TE8 | ✓ | | |
| TE9 | ✓ | | |
| TE10 | ✓ | | |
| TE11 | | | ✓ |
| TE12 | ✓ | | |
| TE13 | ✓ | | |
| TE14 | ✓ | | |
| TE15 | ✓ | | |
| TE16 | ✓ | | |
| TE17 | ✓ | | |
| TE18 | ✓ | | |
| Toplam | 12 | 6 | - |
| Genel Toplam | 30 | 10 | - |

Tablo 4.8.'e göre kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 18'i, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 12'si hâkim anlatıcı tipini; kadın Türkçe öğretmeni adaylarının 4'ü, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının 6'sı kahraman anlatıcı tipini tercih etmiştir. Gözlemci anlatıcı tipini hiçbir öğretmen adayı tercih etmemiştir.

Tablo 4.8.'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının 30'u hâkim anlatıcı, 10'u kahraman

anlatıcı tipini tercih etmiştir. Hiçbiri gözlemci bakış açısını tercih etmemiştir.

Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının hikâyelerinde anlatıcı tipi örnekleri aşağıda verilmiştir.

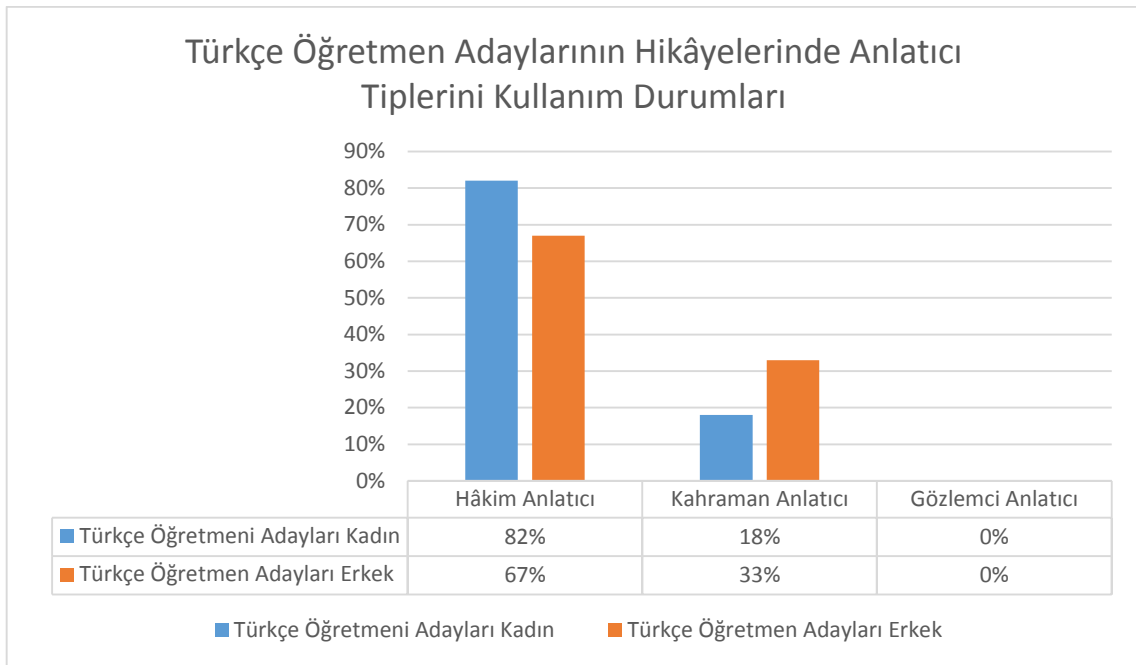
“Başka bir şehre gidecekti. Eve giderken içindeki sevinç yerini yavaş yavaş tarihi olmayan bir burukluğa bıraktı. Annesinden, babasından, abisinden, köyünden ayrılmanın vakti gelmiş çatmıştı. Bütün sene sınav heyecanı, stresi ile ailesinden ayrılacak olmanın vereceği üzüntüyü düşünmemişti bile.” (Hâkim anlatıcı, TK5)

“Ali yediği dayağa rağmen kıvrırcığı rahmetten bir gram olmamış o zalim egemenliğin elinden kurtarma istediğinin önüne geçemedi. Ali vücudunun sızısını çok önemsememişti. Çünkü insana bunu yapabilecek feodallerin köpeğe yapabileceklerini düşünmek bile Ali’de derin bir endişeye yol açıyor vücudunun her yerinin titremesine engel olamıyordu.” (Hâkim anlatıcı, TE4)

“Okul ve arkadaşlar her şey iyi gidiyordu. Günler, haftalar geçtikçe benim özlemim artıyordu. Artık gitmek ve ailemin yanına kalmak istiyordum. Gidemedim. Tatil olduğunda ailemin yanına gittim ve onlara doya doya sarıldım, hasret giderdim.” (Kahraman anlatıcı, TK11)

“Yine bir gün Bülbül ile Karanfil Sokak’a doğru yola koyulduk. Sokağa doğru yaklaştığımızda gürültüler gelmeye başladı. Bu sokağın her günkü gürültülerinden çok farklıydı. İnsanlar bağırıp, çağırıyorlardı. Sokağa vardığımızda bir de ne görelim!” (Kahraman anlatıcı, TE11)

Bu bulgulara göre Türkçe öğretmen adaylarının hikâyelerinde sonuç unsurunu kullanım durumlarının yüzde oranları Grafik 4.12.’de verilmiştir.



Grafik 4.12. Türkçe öğretmeni adaylarının hikâye metinlerinde anlatıcı tiplerini kullanım durumları

Grafik 4.12.'ye göre kadın Türkçe öğretmeni adayları hâkim anlatıcı tipini erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha fazla tercih ederken erkek Türkçe öğretmeni adayları kahraman anlatıcı tipini kadın Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha fazla etmiştir. Türkçe öğretmeni adayları gözlemci bakış açısını tercih etmemiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde çalışmanın ikinci alt problemini oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerin üst yapı unsurları yönünden nasıl olduğuna yönelik bulgulara yer verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 30 kadın ve 10 erkek sınıf öğretmeni adayının oluşturmuş oldukları olay hikâyeleri incelenmiştir. Her öğretmen adayının ölçeğe göre kodlamasına, her bir üst yapı unsuru için ayrı tablo oluşturularak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Her unsur için kadın sınıf öğretmeni adayları ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının kodlamalarından elde edilen yüzdeler grafiklerle verilmiştir.

4.2.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Karakter Unsuru

Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde karakter unsuru incelenmiştir. İnceleme sonucunda işlevlerine göre ana karakter, hasım karakter, yönlendirici karakter, yardımcı karakter ve figüran karakter kullanma durumlarına, karaktere ad verme durumuna ve karakterlerin fiziksel, ruhsal ve toplumsal tanıtımına yönelik bulgular tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Karakterlerin Sınıflandırılmasına ve Tanıtımına İlişkin Kodlama

| Başlıklar | Öğretmen Adayı | Karakter Bilgileri | | | | Fiziksel Tanıtım | | | Ruhsal Tanıtım | | | Toplumsal Tanıtım | | |
|--------------|----------------|--------------------|-----|---------|---------|------------------|--------|-------|----------------|--------|-------|-------------------|--------|-------|
| | | Var | Yok | Adı Var | Adı Yok | Evet | Kısmen | Hayır | Evet | Kısmen | Hayır | Evet | Kısmen | Hayır |
| | SK1 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | |
| | SK2 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | SK3 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | SK4 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | |
| | SK5 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ |
| | SK6 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | SK7 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | SK8 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | | |
| | SK9 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | SK10 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | SK11 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | SK12 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | SK13 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | SK14 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | SK15 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | SK16 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | SK17 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | SK18 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | SK19 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | SK20 | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | |
| Ana Karakter | SK21 | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|--------------|----|---|----|----|---|---|----|----|---|---|----|---|----|
| | SK22 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | SK23 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | SK24 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | SK25 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | SK26 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | SK27 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | SK28 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | |
| | SK29 | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| | SK30 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | Toplam | 28 | 2 | 17 | 13 | 5 | 0 | 25 | 26 | 1 | 3 | 15 | 0 | 15 |
| | SE1 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | SE2 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | SE3 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | SE4 | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| | SE5 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | SE6 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | ✓ | | | | ✓ |
| | SE7 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | SE8 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | SE9 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | SE10 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| | Toplam | 9 | 1 | 8 | 2 | - | - | 10 | 8 | 1 | 1 | 6 | - | 4 |
| | Genel Toplam | 37 | 3 | 25 | 15 | 5 | - | 35 | 34 | 2 | 4 | 21 | - | 19 |
| Figüran Karakter | SK1 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| | SK2 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| | SK3 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| | SK4 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| | SK5 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| | SK6 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| | SK7 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| | SK8 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| | SK9 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| | SK10 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| | SK11 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| | SK12 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| | SK13 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| | SK14 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SK8 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK9 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK10 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK11 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK12 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK13 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK14 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK15 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK16 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK17 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SK18 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SK19 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SK20 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK21 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SK22 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SK23 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SK24 | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | ✓ | | | ✓ |
| SK25 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SK26 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SK27 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SK28 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SK29 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SK30 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| Toplam | 4 | 26 | - | 4 | 1 | - | 3 | - | - | 4 | - | - | 4 |
| SE1 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE2 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE3 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE4 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE5 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE6 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE7 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE8 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE9 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE10 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| Toplam | 1 | 9 | - | 1 | - | - | 1 | 1 | - | - | - | - | 1 |
| Genel Toplam | 5 | 35 | - | 5 | 1 | - | 4 | 1 | - | 4 | - | - | 5 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|--------|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SK1 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK2 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK3 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK4 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK5 | ✓ | | | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| SK6 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK7 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK8 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK9 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK10 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK11 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK12 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK13 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | ✓ | |
| SK14 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK15 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK16 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK17 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | ✓ | | | | ✓ | |
| SK18 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK19 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK20 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK21 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK22 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK23 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK24 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK25 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK26 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK27 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK28 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK29 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| SK30 | ✓ | | | | | | | | | | | | |
| Toplam | 5 | 25 | 2 | 2 | - | - | 5 | 3 | - | 2 | 3 | - | 2 |
| SE1 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE2 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| SE3 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE4 | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SE5 | | ✓ | | | | | | | | | | | |

Yardımcı Karakter

| | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SK30 | ✓ | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | ✓ | | | |
| Toplam | 2 | 28 | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 1 | - | 1 | 1 | - | - |
| SE1 | ✓ | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | |
| SE2 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE3 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE4 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE5 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE6 | ✓ | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | ✓ |
| SE7 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE8 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE9 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| SE10 | | ✓ | | | | | | | | | | | |
| Toplam | 2 | 8 | 2 | - | - | - | 2 | 1 | - | 1 | 1 | - | 1 |
| Genel Toplam | 4 | 36 | 3 | 1 | 1 | - | 3 | 2 | - | 2 | 2 | - | 1 |

Tablo 4.9.'a göre 30 kadın sınıf öğretmeni adayından 28'i, 10 erkek sınıf öğretmeni adayından 9'u ana karakter; kadın sınıf öğretmeni adaylarından 11'i, erkek sınıf öğretmeni adaylarından 5'i figüran karakter; kadın sınıf öğretmeni adaylarından 4'ü, erkek sınıf öğretmeni adaylarından 1'i hasım karakter; kadın sınıf öğretmeni adaylarından 5'i, erkek sınıf öğretmeni adaylarından 3'ü yardımcı karakter; kadın sınıf öğretmeni adaylarından 2'si, erkek sınıf öğretmeni adaylarından 2'si yönlendirici karakter kullanmıştır.

Tablo 4.9.'a göre ana karakteri oluşturan 28 kadın sınıf öğretmeni adayından 17'si, 9 erkek sınıf öğretmeni adayından 8'i oluşturduğu ana karaktere ad vermiştir. Figüran karakteri oluşturan 11 kadın sınıf öğretmeni adayından 2'si, 5 erkek sınıf öğretmeni adayından ise 1'i figüran karaktere ad vermiştir. Hasım karakteri oluşturan 4 kadın sınıf öğretmeni adayı ve hasım karakter oluşturan 1 erkek öğretmen adayı hasım karaktere ad vermemiştir. Yardımcı karakteri oluşturan 5 kadın sınıf öğretmeni adayından 2'si, 3 erkek sınıf öğretmeni adayından 2'si oluşturdukları yardımcı karaktere ad vermiştir. Yönlendirici karakteri oluşturan 2 kadın sınıf öğretmeni adayından 1'i, 2 erkek sınıf öğretmeni adayından 2'si oluşturdukları yönlendirici karaktere ad vermiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde ad verilen ana karakter örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Tolga öğretmen çocukların Türkçeyi bilmemelerinden dolayı çok üzülmüştü nasıl olurda Türkiye'de çocuklar Türkçeyi bilmez diye yakınıyordu. Ama babasını hatırlayıp bunların üstünden gelmesi gerektiğini anladı.” (Ana karakter: Tolga Öğretmen, SE1)

“Alp artık ailesinin merakla Muğla'ya mezuniyetine gelecekleri günü bekliyordu. Mezun olma, öğretmenlik mesleğini yapmak görev için derslerine de daha çok çalışıyordu.” (Ana karakter: Alp, SE5)

“Arda 3 ayın sonunda ayağı iyileşti okula başladı. 1 yıl kadar hatta 1-5 yıl futbol oynaması yasaktı ve oynamadı.” (Ana karakter: Arda, SE9)

“Ali, Bakkal İsmail dedesinden 2 tane ekmek ve sütü alarak eve doğru yola koyuldu. Tekrar arkadaşlarıyla karşılaştı, bu seferde arkadaşları mavi gözlü beyaz tüylü tatlı mı tatlı bir kediye eziyet ediyorlardı.” (Ana karakter: Ali, SK9)

“Liseden yeni mezun olmuş Melis üniversiteyi kazanmıştı. Heyecanlı stresli günleri sona ermişti. Bütün aile hep birlikte bu sevinçle sarıldılar.” (Ana karakter: Melis, SK11)

“Zaman geçti ve Ada, Eylül'ün ikinci haftası okuluna başladı. Ailesi ise Ada'yı yurduna yerleştirdikten sonra İstanbul'a geri döndü. Ada için artık yeni bir hayat başladı.” (Ana karakter: Ada, SK22)

“Tolga öğretmen Avreş'e kalkmasını ve adının anlamını söylemesini istedi. Avreş yarım yamalak Türkçesiyle benim adımın anlamı "siyah su" anlamına geliyor deyip henüz tam olarak çıkmamış dişleriyle gülümsedi.” (Figüran karakter: Avreş, SE1)

“Asiye Hanım Ela'ya bir sürprizi olduğunu söyler. Ela çok meraklanmıştır. Asiye Hanım Kara'yı sabah içeriye alıp bir güzel temizlemiş veterinerine götürmüştü ve onun artık ev kedisi olduğunu söylemiştir.” (Yardımcı karakter: Asiye Hanım, SK17)

“Ali verdiği sözün tutmamasının getireceği bütün sonuçlara razı olduğunu ve seni kardeşimden ayırt etmediğim için bunu yapma zorunluluğunda hissettiğini söyledi ve iyileşince beni daha iyi anlayacağını ve daha çok seveceğini söyledi.” (Yönlendirici karakter: Ali, SE6)

Tablo 4.9.'a göre hikâyelerinde ana karakteri oluşturan 28 kadın sınıf öğretmeni adayından 5'i ana karakterin fiziksel tanıtımını yapmıştır. Ana karakteri oluşturan 9 erkek sınıf öğretmeni adayından hiçbiri oluşturdukları ana karakterin fiziksel tanıtımlarını

yapmamıştır. Figüran karakteri oluşturan 11 kadın sınıf öğretmeni adayından hiçbiri oluşturdukları figüran karakterlerin fiziksel tanıtımına yer vermemiştir. Figüran karakter oluşturan 5 erkek sınıf öğretmeni adayının hiçbiri oluşturdukları figüran karakterlerin fiziksel tanıtımına yer vermemiştir. Hasım karakter oluşturan 4 kadın sınıf öğretmeni adayından 1'i oluşturduğu hasım karakterin fiziksel tanıtımını yaparken 1 erkek sınıf öğretmeni adayı ise oluşturduğu hasım karakterin fiziksel tanıtımına yer vermemiştir. Yardımcı karakteri oluşturan 5 kadın sınıf öğretmeni adayından hiçbiri oluşturdukları yardımcı karakterin fiziksel tanıtımını yapmamış; yardımcı karakteri oluşturan 3 erkek sınıf öğretmeni adayından hiçbiri oluşturdukları yardımcı karakterin fiziksel tanıtımına yer vermemiştir. Yönlendirici karakteri oluşturan 2 kadın sınıf öğretmeni adayından 1'i fiziksel tanıtıma yer verirken 2 erkek sınıf öğretmeni adayından hiçbiri oluşturdukları yönlendirici karakterlerin fiziksel tanıtımlarını yapmamıştır.

Kadın sınıf öğretmeni adaylarının ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde oluşturdukları karakterlerin fiziksel tanıtım örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Ama onun kahverengi kareli yeşil gözlerindeki sevinci gördüğüm zaman; mutlu rolü yaptım. Gerçekten de uzun boyu, geniş omuzları, perçemleri alnına dökülen kahverengi dalgalı saçlarıyla bu meslek ona çok yakışacaktı.” (Ana Karakter: Rüzgar, SK4)

“Ben saçları beline kadar uzun, gözleri ela, kumral bir kızım. Ailemin en küçüğü, en biriciğiyim. Adım Asuman.” (Ana karakter: Asuman, SK28)

Tablo 4.9.'a göre hikâyelerinde ana karakteri oluşturan 28 kadın sınıf öğretmeni adayından 26'sı ana karakterin ruhsal tanıtımını yapmış, 1'i ise ana karakterin ruhsal tanıtımını kısmen yapmıştır. Ana karakteri oluşturan 9 erkek sınıf öğretmeni adayından 8'i oluşturduğu ana karakterlerin ruhsal tanıtımlarını yapmış, 1'i ise ruhsal tanıtımı kısmen yapmıştır. Figüran karakteri oluşturan 11 kadın sınıf öğretmeni adayından 1'i oluşturduğu figüran karakterin ruhsal tanıtımına yer vermiş; 10'u ruhsal tanıtıma yer vermemiştir. Figüran karakter oluşturan 5 erkek sınıf öğretmeni adayından 1'i oluşturduğu figüran karakterin ruhsal tanıtımına yer vermiştir. Hasım karakter oluşturan 4 kadın sınıf öğretmeni adayından hiçbiri oluşturdukları figüran karakterlerin ruhsal tanıtımına yer vermiştir. Hasım karakteri oluşturan 1 erkek sınıf öğretmeni adayı oluşturduğu hasım karakterin ruhsal tanıtımını yapmıştır. Yardımcı karakter oluşturan 5 kadın sınıf öğretmeni adayından 3'ü oluşturdukları yardımcı karakterlerin ruhsal

tanıtımlarına yer vermiştir. Yardımcı karakteri oluşturan 3 erkek sınıf öğretmeni adayından 2'si oluşturdukları yardımcı karakterlerin ruhsal tanıtımına yer vermiştir. Yönlendirici karakteri oluşturan 2 kadın sınıf öğretmeni adayından 1'i oluşturduğu yönlendirici karakterin ruhsal tanıtımına yer vermiştir. Yönlendirici karakteri oluşturan 2 erkek sınıf öğretmeni adayında 1'i oluşturduğu yönlendirici karakterin ruhsal tanıtımına yer vermiştir.

Kadın sınıf öğretmeni adaylarının ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde oluşturdukları karakterlerin ruhsal tanıtım örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Ölmüştü. O an ne kadar aciz olduğumu anladım. Ona yardım edemediğim için kendimi çok kötü hissediyordum. Eve geldiğimde annemin boynuna sarılarak ağladım. Yaşadıklarımı ona anlattım.” (Ana karakter, Duyguları, SK3)

“Puanlar açıklanmıştı ve ben sevincimden ağlıyordum evet bu sene olacaktı, istediğim yere istediğim üniversiteye gidebilecektim.” (Ana karakter: Burcu, Duyguları, SK27)

“Tolga öğretmen atandığı için çok mutluydu ama bir o kadarda tedirgindi.” (Ana karakter: Tolga Öğretmen, Duyguları, SE1)

“Biraz hızlı yürüyorlardı. Birden önlerine bir araba çıktı ve araba Eda'ya hafif çarptı. Ece çok korkmuştu. Hemen ağlamaya başladı.” (Yardımcı karakter: Ece, Duyguları, SK13)

Tablo 4.9.'a göre hikâyelerinde ana karakteri oluşturan 28 kadın sınıf öğretmeni adayından 15'i ana karakterin toplumsal tanıtımını yapmıştır. Ana karakteri oluşturan 9 erkek sınıf öğretmeni adayından 6'sı hikâyelerinde oluşturdukları ana karakterlerin toplumsal tanıtımlarını yapmıştır. Figüran karakteri oluşturan 11 kadın sınıf öğretmeni adayından 2'si oluşturdukları figüran karakterlerin toplumsal tanıtımını yapmıştır. Figüran karakter oluşturan 5 erkek sınıf öğretmeni adayının 3'ü oluşturdukları figüran karakterlerin toplumsal tanıtımına yer vermiştir. Hasım karakter oluşturan 4 kadın sınıf öğretmeni adayını ve hasım karakteri oluşturan 1 erkek sınıf öğretmeni adayından hiçbiri oluşturduğu figüran karakterlerin toplumsal tanıtımına yer vermemiştir. Yardımcı karakter oluşturan 5 kadın sınıf öğretmeni adayından 3'ü oluşturdukları yardımcı karakterlerin toplumsal tanıtımlarını yapmıştır. Yardımcı karakter oluşturan 3 erkek sınıf öğretmeni adayından 1'i oluşturduğu karakterin toplumsal tanıtımına yer vermiştir. Yönlendirici karakteri oluşturan 2 kadın sınıf öğretmeni adayından 1'i oluşturduğu

yönlendirici karakterin toplumsal tanıtımını yapmıştır. Yönlendirici karakteri oluşturan 2 erkek sınıf öğretmeni adayından 1'i oluşturduğu yönlendirici karakterin toplumsal tanıtımına yer vermiştir.

Kadın sınıf öğretmeni adaylarının ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde oluşturdukları karakterlerin toplumsal tanıtım örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Önümdeki taşları tek tek kaldırarak zorlukları aşarak azimle buralara gelmişim. Artık öğretmen oldum ben düşüncesi aklımın her köşesinden geçerken bir yandan da lojman kapısının kilidini açıyordum.” (Ana Karakter, Mesleği, SK2)

“Ela 7 yaşında annesi, babası ve abisi vardır. Ela ilkokul birinci sınıfa gidiyordur. O gün derste öğretmenleri sokak hayvanlarına yardım etmemiz gerektiğini anlatmıştır.” (Ana karakter: Ela, Öğrenci, SK17)

“Almanya'nın Münih şehrinde soğuk bir kış gecesiydi. Ailesiyle birlikte küçük bir evde yaşayan Büşra yatağına uzanmış, buradaki tek dostu olan ve Minik adını verdiği oyuncak ayısına sarılmış, geride bıraktığı güzel günleri özliyordu.” (Ana karakter: Büşra, Yaşadığı yer, SE3)

“Ali, Bakkal İsmail dedesinden 2 tane ekmek ve sütü alarak eve doğru yola koyuldu.” (Figüran karakter, İşi, SK9)

“Kırtasiyeci küfür ederek dükkâna girdi. Bu ayyaş adam yüzünden mahallede sağlam çöp kovasının kalmadığından yakınıyordu. Eskiden çok zengin olan bu adam bütün varlığını kumar masasında kaybetmiş. Karısı da 3 çocuğunu bırakıp başka biriyle evlenmiş. Haliyle kendini mutlu eden tek şeye bağlandığını söylüyordu bizim kırtasiyeci.” (Figüran karakter: Kırtasiyeci, Ayyaş, SK3)

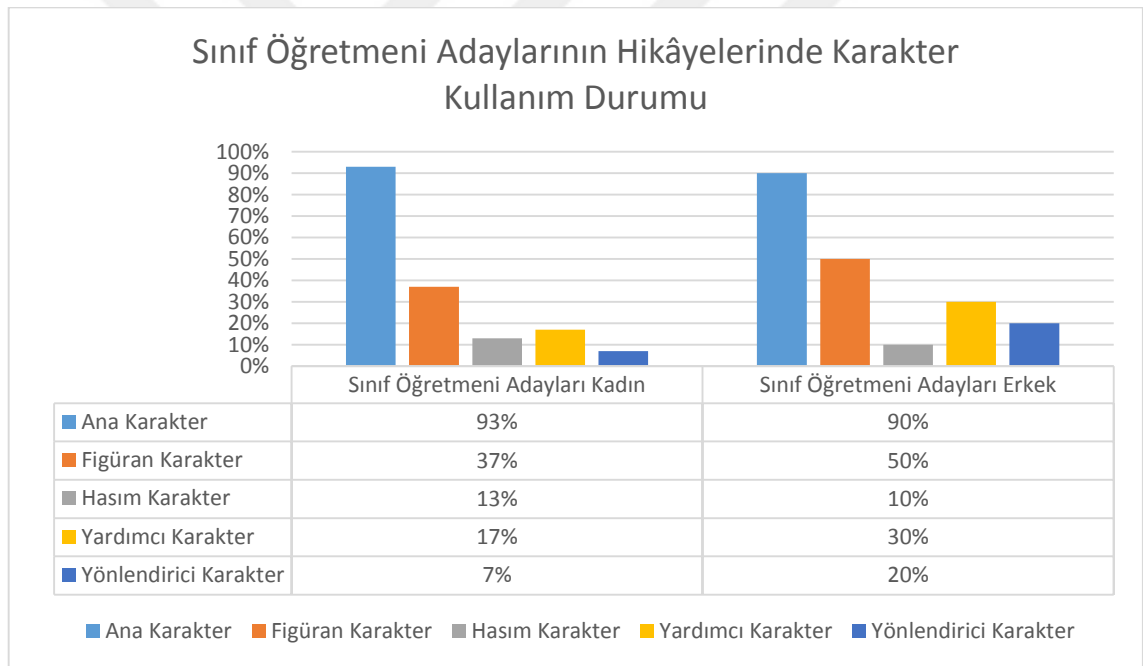
“Eda ile Ece 3. Sınıfta okuyan çok iyi arkadaştı. Evleri de birbirine çok yakındı. Her sabah ikisi de evden aynı saatte çıkıyordu. Okula birlikte yürüyerek gidiyorlardı.” (Yardımcı karakter: Ece, İlkokul öğrencisi, SK13)

Tablo 4.9.'da verilen kodlamalardan oluşan genel toplama göre ana karakterin oluşturulduğu 37 hikâyenin 5'inde ana karakterin fiziksel tanıtımı, 34'ünde ruhsal tanıtımı ve 21'inde toplumsal tanıtımı yapılmıştır. Figüran karakterin bulunduğu 16 hikâyenin hiçbirinde figüran karakterin fiziksel tanıtımı yapılmamış; 2'sinde ruhsal tanıtımı ve 5'inde toplumsal tanıtımı yapılmıştır. Hasım karakterin bulunduğu 5

hikâyenin 1'inin fiziksel tanıtımı; 1'inin ruhsal tanıtımı yapılmış; hiçbirinin toplumsal tanıtımı yapılmamıştır. Yardımcı karakterin bulunduğu 8 hikâyenin hiçbirinde fiziksel tanıtım yapılmamış; 5'inin ruhsal tanıtımı, 4'ünün toplumsal tanıtımı yapılmıştır. Yönlendirici karakterin bulunduğu 4 hikâyenin 1'inde fiziksel tanıtım, 2'sinde ruhsal tanıtım, 2'sinde ise toplumsal tanıtım yapılmıştır.

Kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde işlevlerine göre oluşturdukları karakterlerin ruhsal tanıtımında sorun yaşamadıkları, toplumsal tanıtımında kısmen sorun yaşamadıkları fiziksel tanıtımında ise sorun yaşadıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde işlevlerine göre karakter kullanım durumları Grafik 4.13.'te verilmiştir.

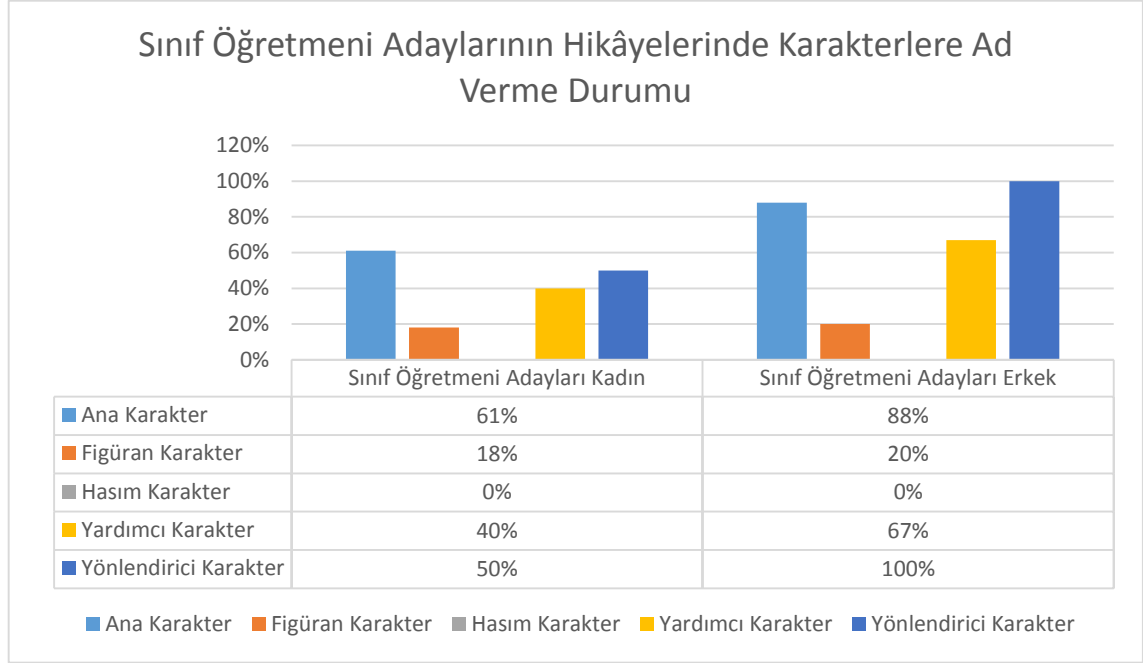


Grafik 4.13. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde karakter kullanım durumları

Elde edilen bu bulgulara göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre ana karakter ve hasım karakteri anlamlı bir fark olmamakla birlikte daha fazla kullandıkları görülmektedir. Erkek sınıf öğretmeni adaylarının ise kadın sınıf öğretmeni adaylarına göre figüran, yardımcı ve yönlendirici karakteri daha fazla kullandıkları görülmektedir. Ana karakteri oluşturmada kadın ve erkek sınıf öğretmeni adayları sorun yaşamamaktadır. İşlevlerine göre karakter oluşturmada ise kadın sınıf

öğretmeni adaylarının erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre daha fazla sorun yaşadıkları söylenebilir.

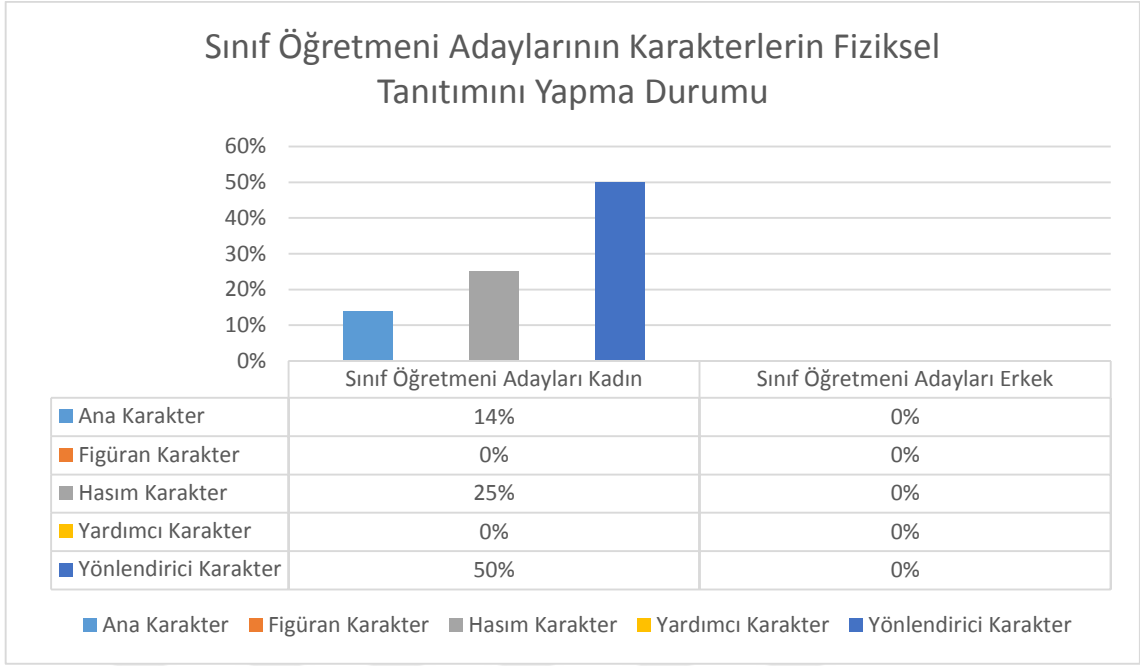
Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde oluşturdukları karakterlere ad verme durumları Grafik 4.14.'te verilmiştir.



Grafik 4.14. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde karakterlere ad verme durumları

Grafik 4.14.'e göre erkek sınıf öğretmeni adayları oluşturdukları karakterlere ad verme durumunda kadın sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yeterlidir. Bu durum kadın sınıf öğretmeni adaylarının erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre okurun ilgisini çekecek ve güçlü karakter oluşturmada daha fazla sorun yaşadıklarını göstermektedir

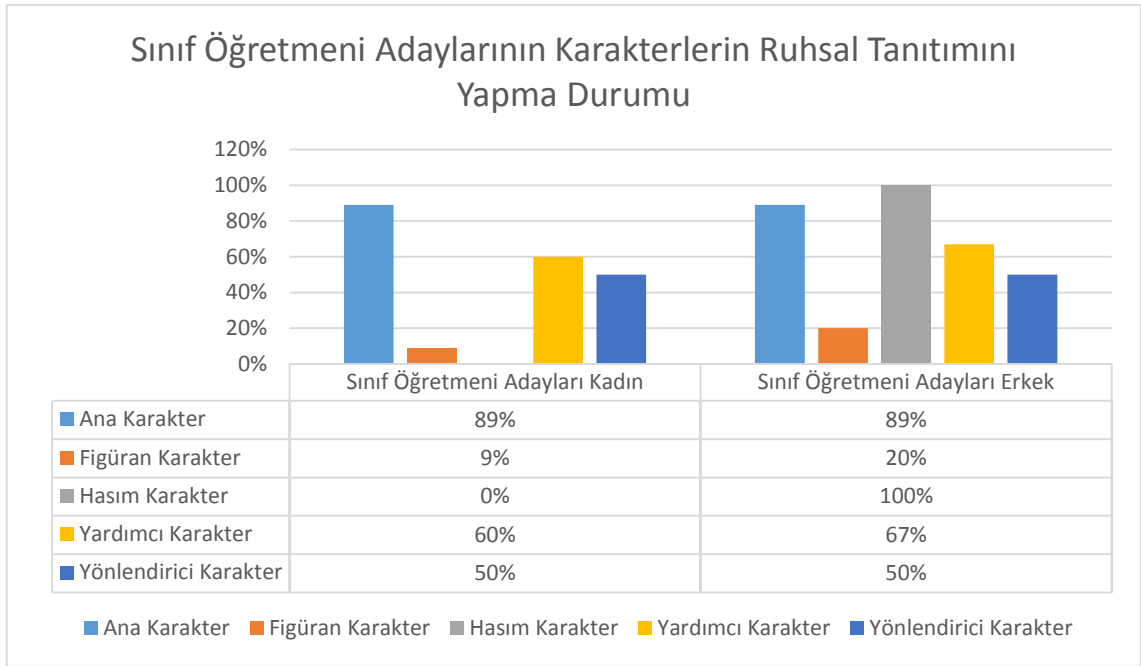
Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde işlevlerine göre kullandıkları karakterlerin fiziksel tanıtımını yapma durumları Grafik 4.15.'te verilmiştir.



Grafik 4.15. Sınıf öğretmeni adaylarının karakterlerin fiziksel tanıtımını yapma durumları

Grafik 4.15.'e sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde kullandıkları karakterlerin fiziksel tanıtımı değerlendirildiğinde ana karakter, hasım karakter ve yönlendirici karakterlerin fiziksel tanıtımına kadın sınıf öğretmeni adaylarının erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre daha fazla yer verdikleri görülmektedir. Erkek sınıf öğretmeni adayları işlevlerine göre oluşturdukları karakterlerin hiçbirinin toplumsal tanıtımına yer vermemiştir. Bu durum erkek sınıf öğretmeni adaylarının kadın sınıf öğretmeni adaylarına göre fiziksel tanıtım yapmada daha fazla sorun yaşadıklarını göstermektedir. En önemli karakterin ana karakter olması nedeniyle fiziksel tanıtımının yapılması gerekmektedir. Ancak ana karakter de dâhil olmak üzere işlevlerine göre oluşturan diğer karakterlerin fiziksel tanıtımı kadın ve erkek sınıf öğretmeni tarafından neredeyse hiç yapılmamıştır. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının karakterlerin okuyucunun gözünde canlandırmada sorun yaşadıklarını göstermektedir.

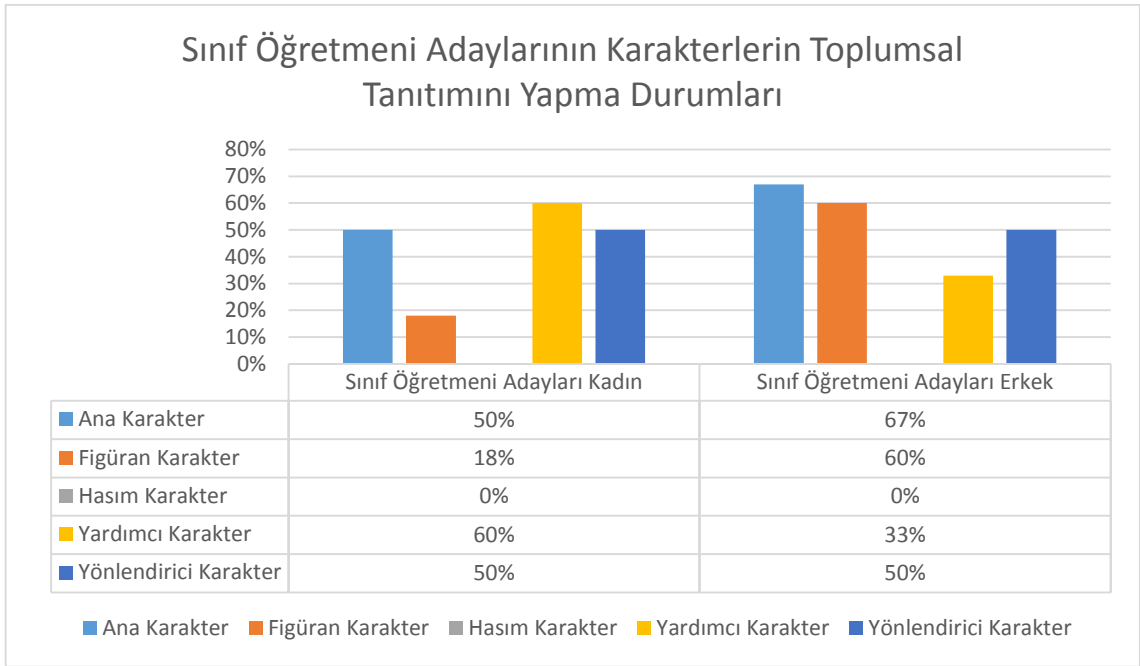
Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde işlevlerine göre kullandıkları karakterlerin ruhsal tanıtımını yapma durumları Grafik 4.16.'da verilmiştir.



Grafik 4.16. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Karakterlerin Ruhsal Tanıtımını Yapma durumları

Grafik 4.16.'ya göre karakterlerin ruhsal tanıtımında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak erkek sınıf öğretmeni adaylarının kadın sınıf öğretmeni adaylarına göre oluşturdukları hasım karakterlerin ruhsal tanıtımlarına daha fazla yer verdikleri söylenebilir. Genel olarak sınıf öğretmeni adaylarının ana karakterlerin ruhsal tanıtımını yaptıkları, ana karakterleri ruhsal yönden tanıtımda sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde işlevlerine göre kullandıkları karakterlerin toplumsal tanıtımını yapma durumları Grafik 4.17.'de verilmiştir.



Grafik 4.17. Sınıf öğretmeni adaylarının karakterlerin toplumsal tanıtımını yapma durumları

Tabloda yer alan toplumsal tanıtıma ilişkin bulgular incelendiğinde kadın sınıf öğretmeni adaylarının ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının ana karakterleri toplumsal tanıtımında aralarında anlamlı bir fark olmamakla birlikte ana karakterin toplumsal yönden tanıtılmasında sorun yaşadıkları görülmektedir. İşlevlerine göre diğer karakterlerin toplumsal tanıtımlarında da sınıf öğretmeni adaylarının sorun yaşadıkları söylenebilir.

4.2.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Mekân Unsuru

Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde mekân unsuru mekânın belirtilmesi ve mekânın işlevselliği yönünden incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının mekân kullanımı, mekânın birden fazla yerde belirtilmesi, mekânın betimlenmesi ve mekânın olay ve karakterle ilişkisinin kurulup kurulmadığına yönelik bulgular Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Mekân Unsurunun Kullanımına İlişkin Kodlama

| Öğretmen Adayı | Mekân Kullanılmış | | | Mekân Birden Fazla Yerde Belirtilmiş | | | Mekân Ayrıntılarıyla Betimlenmiş | | | Mekânla Olay Arasında İlişki Kurulmuş | | | Mekânla Karakterler Arasında İlişki Kurulmuş | | |
|----------------|-------------------|--------|-------|--------------------------------------|--------|-------|----------------------------------|--------|-------|---------------------------------------|--------|-------|--|--------|-------|
| | Evet | Kismen | Hayır | Evet | Kismen | Hayır | Evet | Kismen | Hayır | Evet | Kismen | Hayır | Evet | Kismen | Hayır |
| SK1 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| SK2 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | |
| SK3 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| SK4 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| SK5 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| SK6 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK7 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK8 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK9 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK10 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK11 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| SK12 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ |
| SK13 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK14 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| SK15 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK16 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| SK17 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| SK18 | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| SK19 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| SK20 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| SK21 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| SK22 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK23 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| SK24 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | | ✓ | | | | | ✓ |
| SK25 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| SK26 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK27 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| SK28 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|----|---|---|----|---|----|---|---|----|----|---|----|----|---|----|
| SK29 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| SK30 | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | | ✓ | | ✓ |
| Toplam | 30 | - | - | 19 | - | 11 | 4 | 2 | 24 | 15 | - | 15 | 8 | - | 22 |
| SE1 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| SE2 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| SE3 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SE4 | ✓ | | | ✓ | | | | ✓ | | ✓ | | | | | ✓ |
| SE5 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | | |
| SE6 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ |
| SE7 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SE8 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SE9 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| SE10 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | |
| Toplam | 8 | - | 2 | 7 | - | 3 | 2 | 1 | 7 | 7 | - | 3 | 2 | - | 8 |
| Genel Toplam | 38 | - | 2 | 26 | - | 14 | 6 | 3 | 31 | 22 | - | 18 | 10 | - | 30 |

Tablo 4.2.'ye göre 30 kadın sınıf öğretmeni adayından 30'u mekân unsurunu kullanmıştır. 10 erkek sınıf öğretmeni adayından 8'i mekân unsurunu kullanmış, 2'si ise mekân unsuruna yer vermemiştir. 19 kadın sınıf öğretmeni adayları mekânı birden fazla yerde kullanmış, 11'i ise mekânı bir yerde belirtmiştir. 7 erkek sınıf öğretmeni adayları mekânı birden fazla yerde belirtmiş, 3'ü ise mekânı bir yerde belirtmiştir. 4 kadın sınıf öğretmeni adayları mekânı betimlemiş, 2'si kısmen betimlemiş, 24'ü ise mekân betimlemesine yer vermemiştir. 2 erkek sınıf öğretmeni adayları mekânı betimlemiş, 1'i kısmen betimlemiş, 7'si ise mekânı betimlememiştir. 15 kadın sınıf öğretmeni adayları mekân-olay ilişkisini kurmuş, 15'i ise mekân-olay ilişkisini kurmamıştır. 7 erkek sınıf öğretmeni adayları mekân-olay ilişkisini kurmuş, 3'ü ise mekân-olay ilişkisini kurmamıştır. 8 kadın sınıf öğretmeni adayları mekân-karakter ilişkisini kurmuş, 22'i ise mekân-karakter ilişkisini kurmamıştır. 2 erkek sınıf öğretmeni adayları mekân-karakter ilişkisini kurmuş, 8'i ise mekân-karakter ilişkisini kurmamıştır.

Tablo 4.10.'a göre sınıf öğretmeni adaylarının yazmış oldukları hikâyelerin 38'inde mekân kullanılmış, 2'sinde ise mekân kullanılmamıştır. Mekânın kullanıldığı 38 metinden 26'sında mekân birden fazla yerde belirtilmiş, 14'ünde ise mekân bir tek yerde belirtilmiştir. Mekânın kullanıldığı hikâyelerin 6'sında mekân ayrıntılarıyla betimlenmiş, 3'ünde kısmen betimlenmiş 31'inde ise mekân betimlenmemiştir. Hikâyelerin 22'sinde

mekânla olay arasında ilişki kurulmuş, 18’inde mekânla olay arasında ilişki kurulmamıştır. Metinlerin 10’unda mekânla karakterler arasında ilişki kurulmuş, 30’unda ise mekânla karakter arasında ilişki kurulmamıştır.

Kadın sınıf öğretmeni adaylarının ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde kullandıkları mekân unsuru örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Dağın tepesinde olan bu ıssız köy, şehrin kalabalığına inat her şeyi dolu dolu yaşıyordu. Köydeki çocuklara öğütler veren yaşlı bilge her zaman ki çınar ağacının gölgesinde oturuyordu.” (Mekân belirtilmiş, SK8)

“Sıcak bir yaz günüydü. Evde bir o yana bir bu yana yürüyordu.” (Mekân belirtilmiş, SK11)

“Yaşlı bilge küçük bir köyde doğu yamacına kurulu ahşap bir evde yaşıyormuş. Bilge bu zor yaşam koşulları altında bile hayatın amacını hiçbir şekilde unutmuyormuş.” (Mekân kullanılmış, SK30)

“Bir gün Eda ile Ece okula her zamanki gibi yürüyerek gidiyorlardı. Biraz hızlı yürüyorlardı. Birden önlerine bir araba çıktı ve araba Eda’ya hafif çarptı. Ece çok korkmuştu. Hemen ağlamaya başladı. Eda yerde acılar içinde yatıyordu. Kolunu oynatamıyordu. Arabadan Eda’ya çarpan kişi de indi ve hemen Eda’yı Ece ile birlikte hastaneye götürdüler. Eda’nın sağ kolu kırılmıştı. Ece hemen Eda’nın ailesine haber verdi. Eda’nın ailesi de hastaneye geldi.” (Mekân birden fazla yerde belirtilmiş, SK13)

“Gün gelmiş öğretmenimiz okuluna doğru Zonguldak’tan Hakkari’ye yola çıkmıştı. Yol bi hayli uzun olduğu için öğretmenimiz yol boyunca kitap okuyup yolculuğun tadını çıkarıyordu. Nihayet öğretmenimiz Yüksekova’da bulunan Gidengelmez köyüne varmıştı. İlk iş muhtarla görüşüp kendine kaçak bir yer bulmak olmuştu. Köydeki insanların çoğu öğretmen beyin köyden biri olmadıklarını farkettileri için değişik gözlerle Tolga öğretmeni süzüyorlardı.

...Yine bir gün Tolga öğretmen evinin bahçesinde odun kırarken yaşlı bir amca ve titrek bir sesle öğlem sen kimsen ne işen var burde?, diye sordu.” (Mekân birden fazla yerde kullanılmış, SE1)

“Yağmur damlalarının pencereye vurma sesleriyle uyandım o sabah. Havaya baktım sakince. Turuncuydu her yer. Bir yaprak takıldı gözüme sonra. Ağaçtan kendini

kurtarmak istercesine çarpınıyordu. O sırada çaldı telefon annemin ağlama sesleri geldi ardından. Hiç kıılmıdamadan, ifadesiz şekilde havaya bakmaya devam ettim. Tupturuncuydu...” (Mekân ayrıntılarıyla betimlenmiş, SK4)

“Yaşlı bilge küçük bir köyde doğu yamacına kurulu ahşap bir evde yaşıyormuş. Bilge bu zor yaşam koşulları altında bile hayatın amacını hiçbir şekilde unutmuyormuş.” (Mekân ayrıntılarıyla betimlenmiş, SK30)

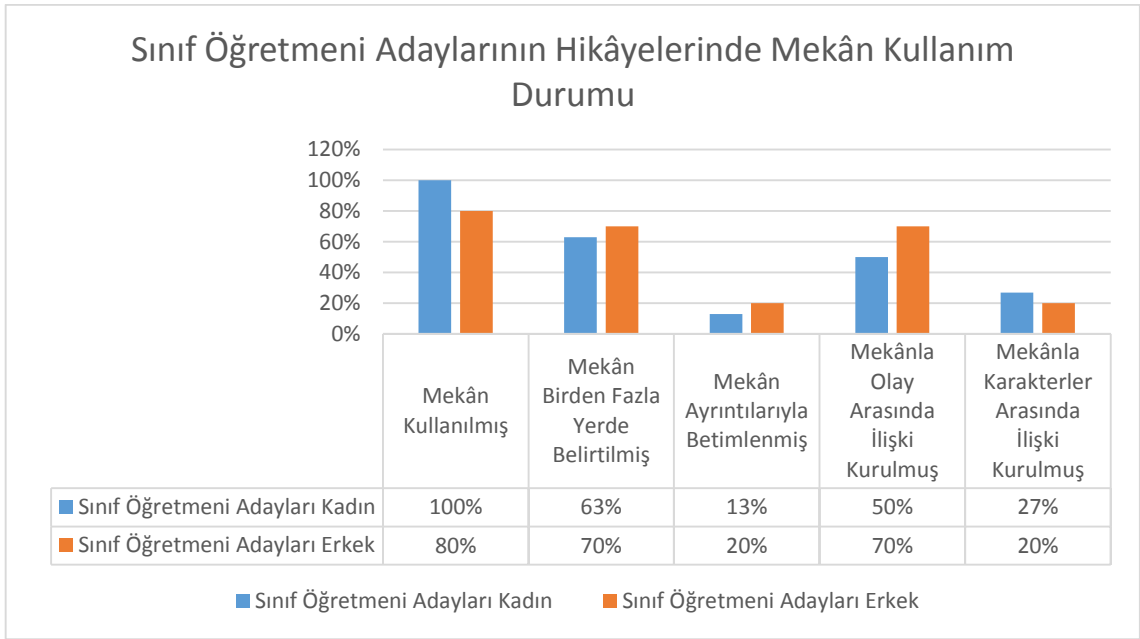
“Annesi tarafından terkedilmiş, insanların hiç fark etmediği, miyavlamaya bile hali olmayan minik pati bu soğuktan en çok etkilenen sokak hayvanlarından biriydi. Rengi sarı olmasına rağmen sokağın zor şartlarından kirlenmiş, siyaha yakın bir renk almıştı. Kardan ve soğuktan sığınmak için yere atılan bir karton parçasının altına zorla sığınmıştı. Mahallede kar topu oynayan çocukların da oyuncağı haline gelmişti. Çocuklar acımasızca ona kar atıyor, büyükler de bu duruma hiç aldırmıyordu.” (Mekânla olay arasında ilişki kurulmuş, SK1)

“Nihayet öğretmenimiz Yüksekova'da bulunan Gidengelmez köyüne varmıştı. İlk iş muhtarla görüşüp kendine kaçak bir yer bulmak olmuştu. Köydeki insanların çoğu öğretmen beyin köyden biri olmadıklarını fark ettikleri için değişik gözlerle Tolga öğretmeni süzüyorlardı.” (Mekânla olay arasında ilişki kurulmuş, SE1)

“Gece çöktüğünde yavaş adımlarla ne yapacağını bilmez halde odasına çıkıp üzerini değiştirdi. Arkadaşlarıyla tanıştı. Onlar bu kadar mutluken neden kendisi mutsuzdu. Boğazı düğümlenmiş, yanakları ıslaktı. Oturduğu yerde kaldı öylece. Yatağı farklı, insanlar başka, yerdeki perdeler bile anlamsızdı. Uyumayı düşünüp uzandı bir bebek masumiyetiyle. Gözlerini kapadığında aklından geçen ilk şey babasının kokusu oldu. Uyandığında hala kendi odasında olduğunu idrak edebilmesi birkaç saniye sürdü.” (Mekânla karakter arasında ilişki kurulmuş, SK14)

“Ahh dostlar bir bilseniz bu küçücük yerin ne kadar kötü olduğunu (Kafes diyorlar beni sahiplenen insanlar). Benim gibi olan kuşlar, daha doğrusu özgür olan kuşlar uçarken gördükçe ah çekiyor, gözyaşı döküyorum.” (Mekânla karakter arasında ilişki kurulmuş, SE10)

Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde mekân kullanım durumları Grafik 4.18.'de verilmiştir.



Grafik 4.18. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde mekân kullanım durumları

Grafik 4.18.'e göre mekân unsurunun kullanımında kadın sınıf öğretmeni adayları ve erkek sınıf öğretmeni adayları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak mekân kullanımında kadın sınıf öğretmeni adaylarının, mekân-olay arasında ilişki kurmada ise erkek sınıf öğretmeni adaylarının daha az sorun yaşadıkları söylenebilir. Genel olarak sınıf öğretmeni adaylarının yazmış oldukları hikâyelerde mekân kullanmada sorun yaşamadıkları; mekânın birden fazla yerde belirtilmesinde ve mekân-olay ilişkisi kurmada kısmen sorun yaşadıkları; mekânın betimlenmesinde ve mekân-karakter ilişkisi kurmada sorun yaşadıkları söylenebilir.

4.2.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Zaman Unsuru

Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde zaman unsuru, zamanın belirtilmesi ve zamanın işlevselliği yönünden incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelerde belirgin bir zaman kullanılmasına, zamanın birden fazla yerde kullanılmasına, zamanla olay arasında ve karakter arasında bağlantı kurulmasına yönelik bulgular Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Zaman Unsurunun Kullanımına İlişkin Kodlama

| Öğretmen Adayı | Zaman Belirtilmiş | | | Zaman Birden Fazla Yerde Belirtilmiş | | | Zamanla Olay Arasındaki Bağlantı Kurulmuş | | | Zamanla Karakterler Arasında Bağlantı Kurulmuş | | |
|----------------|-------------------|--------|-------|--------------------------------------|--------|-------|---|--------|-------|--|--------|-------|
| | Evet | Kısmen | Hayır | Evet | Kısmen | Hayır | Evet | Kısmen | Hayır | Evet | Kısmen | Hayır |
| SK1 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| SK2 | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ |
| SK3 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| SK4 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK5 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| SK6 | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| SK7 | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK8 | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK9 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK10 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| SK11 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| SK12 | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK13 | | ✓ | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| SK14 | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| SK15 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK16 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK17 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | ✓ | |
| SK18 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK19 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK20 | | ✓ | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| SK21 | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | | | | ✓ |
| SK22 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ |
| SK23 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ |
| SK24 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK25 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK26 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK27 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK28 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |

| | | | | | | | | | | | | |
|--------------|----|----|----|----|---|----|---|---|----|---|---|----|
| SK29 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SK30 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | ✓ | | |
| Toplam | 14 | 7 | 9 | 10 | - | 20 | 5 | - | 25 | 2 | 1 | 27 |
| SE1 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ |
| SE2 | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SE3 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | ✓ | | |
| SE4 | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SE5 | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | |
| SE6 | | ✓ | | | | ✓ | | ✓ | | | ✓ | |
| SE7 | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SE8 | | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | | | ✓ |
| SE9 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| SE10 | ✓ | | | ✓ | | | | | ✓ | | | ✓ |
| Toplam | 6 | 3 | 1 | 5 | - | 5 | 2 | 1 | 7 | 2 | 1 | 7 |
| Genel Toplam | 20 | 10 | 10 | 15 | - | 25 | 7 | 1 | 32 | 4 | 2 | 34 |

Tablo 4.11.'e göre kadın sınıf öğretmeni adaylarından 14'ü zaman belirtmiş, 7'si zamanı kısmen belirtmiş, 9'u zamanı belirtmemiştir. Erkek sınıf öğretmeni adaylarından ise 6'sı zaman belirtmiş, 3'ü zamanı kısmen belirtmiş, 1'i zaman belirtmemiştir. Kadın sınıf öğretmeni adaylarından 10'u zamanı birden fazla yerde belirtmiş, 20'si zamanı birden fazla yerde belirtmemiştir. Erkek sınıf öğretmeni adaylarından ise 5'i zamanı birden fazla yerde belirtmiş, 5'i zamanı birden fazla yerde belirtmemiştir. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının 5'i zamanla olay arasındaki bağlantıyı kurmuş, 25'i zamanla olay arasında bağlantı kurmamıştır. Erkek sınıf öğretmeni adaylarının ise 2'si zamanla olay arasındaki bağlantıyı kurmuş, 1'i kısmen kurmuş, 7'si zamanla olay arasındaki bağlantıyı kurmamıştır. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının 2'si zamanla karakter arasındaki bağlantıyı kurmuş, 1'i kısmen kurmuş, 27'si ise kurmamıştır. Erkek sınıf öğretmeni adaylarının ise 2'si zamanla karakter arasındaki bağlantıyı kurmuş, 1'i kısmen kurmuş, 7'si zamanla karakter arasındaki bağlantıyı kurmamıştır.

Tablo 4.11'e göre sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyelerin 20'sinde zaman belirtilmiş, 10'unda kısmen belirtilmiş 10'unda ise zaman belirtilmemiştir. 15'inde zaman birden fazla yerde belirtilmişken 25'inde zaman tek bir yerde belirtilmiştir. 7'sinde zamanla olay arasındaki bağlantı kurulmuş, 1'inde kısmen kurulmuş, 32'sinde ise zamanla olay arasında bağlantı kurulmamıştır. Zamanla karakter arasındaki bağlantı ise

4'ünde kurulmuş, 2'sinde kısmen kurulmuş, 34'ünde ise kurulmamıştır.

Kadın sınıf öğretmeni adaylarının ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde kullandıkları zaman unsuru örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Soğuk bir kış günüydü. Rüzgâr adeta yerdeki yaprakları dans ettiriyor, bir gece önce yağan kar insanların evden çıkmalarına bile izin vermiyordu. İnsan dizine varan kar trafiği bile alt üst ediyordu.” (Zaman kullanılmış, SK1)

“Şimdi ise size 1 hafta kadar önce başımdan geçen olayı anlaticam. İstanbul'un kışını bilen bilir. Çok kar yağmıştı. Hava buz. Sabah Ömer okula gidemedi.” (Zaman kullanılmış, SK21)

“Tolga Öğretmen 2016 yılında atanmış bir sınıf öğretmenidir. Atandığı okul Hakkâri Yüksekova'da bulunan Fatma Hanım ilkokuludur.” (Zaman kullanılmış, SE1)

“Bir sonbahar sabahı başlamıştı her şey. Teknoş o sırada çok küçük olduğu için yaşananları hayal meyal hatırlıyor, ama sonuçları hiç unutamıyordu.” (Zaman kullanılmış, SE4)

“Sıcak bir yaz günüydü...

...Bu yüzden kızlar Eskişehir'e gittikten 3 gün sonra anca aradıkları gibi bir ev bulabilmişlerdi. 3 gün de otelde kalmışlardı.” (Zaman birden fazla yerde belirtilmiş, SK11)

“Almanya'nın Münih şehrinde soğuk bir kış gecesi idi...

...Buraya geleli altı aydan fazla zaman olmuştu.” (Zaman birden fazla yerde belirtilmiş, SE3)

“Sokaktaki bir arabanın altında karın yağışını izlediğimi hatırlıyorum. Tüylerim ıslanıyordu. Bir ara uykuya dalmışım. Uyandığında her yer karanlıktı. Nerede olduğumu anlayamadım. Bir an nefes alamıyorum zannettim. Öldüğümü düşündüm. Çok dar bir alanda bir sağa bir sola koşmaya başladım. Koşup adeta bir duvara çarpıyor geri dönüyordum. Korkudan ne yapacağımı şaşırđım.” (Zamanla olay arasında ilişki kurulmuş, SK21)

“Sene sonunda sınıftaki herkes Türkçe öğrenmiş çok düzgün Türkçe konuşuyorlardı. Tolga öğretmen bundan sonra bu köyden ayrılmayı düşünmemişti.” (Zamanla olay

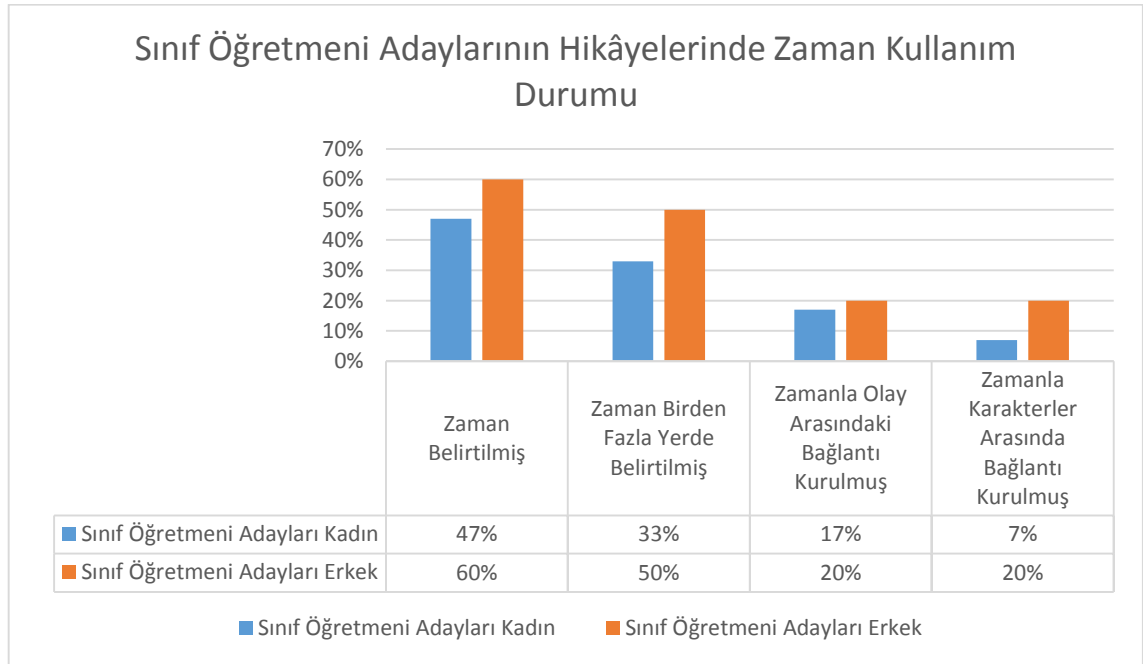
arasında ilişki kurulmuş, SE1)

“Alp zaman geçtikçe ailesini özleyor ekonomik yoğunluğu, sınav stresi, sınav çalışma gereksinimi onun memleketine gitmesini engelliyordu. Alp ailesini çok özlemişti. Özlemle ve üzüntüyle günleri geçirirken bir gün bir afiş görmesi Alp'i heyecanlandırdı.” (Zamanla olay arasında ilişki kurulmuş, SE5)

“Günler geçti... Yapraklar yağmurda rüzgârla savrulmaya devam ederken farketti ki ailesini hala çok özliyordu. Buğulu camlardan dışarı bakarken babasının yüzünü, annesinin el sallarken gülümsemesini görüyordu. Ne arkadaşları, ne zaman iyileştirmiyordu.” (Zamanla karakter arasında ilişki kurulmuş, SK14)

“Almanya'nın Münih şehrinde soğuk bir kış gecesi idi. Ailesiyle birlikte küçük bir evde yaşayan Büşra yatağına uzanmış, buradaki tek dostu olan ve "Minik" adını verdiği oyuncak ayısına sarılmış, geride bıraktığı güzel günleri özliyordu. Yine düşünüyordu her gece olduğu gibi. Arkadaşlarını düşünüyordu, o küçük bahçelerindeki salıncağı, dedesinin topladığı meyveleri, oynadığı oyunları, okulunu, öğretmenini, geride bıraktığı her şeyi düşünüyordu.” (Zamanla karakter arasında ilişki kurulmuş, SE3)

Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde zaman kullanım durumları Grafik 4.19.'da verilmiştir.



Grafik 4.19. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde zaman kullanım durumları

Grafik 4.19.'a göre zaman unsurunun kullanımında kadın sınıf öğretmeni adayları ve erkek sınıf öğretmeni adayları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak zamanı belirtmede, zamanı birden fazla yerde kullanmada, zaman-olay bağlantısı kurmada ve zaman-karakter bağlantısı kurmada erkek sınıf öğretmeni adaylarının kadın sınıf öğretmeni adaylarına göre daha az sorun yaşadıkları; genel olarak ise sınıf öğretmeni adaylarının yazmış oldukları hikâyelerde zaman unsurunu kullanmada sorun yaşadıkları söylenebilir

4.2.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Giriş Bölümüne Başlama Şekilleri

Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde giriş bölümüne başlama şekilleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelere başlama şekillerine yönelik bulgular Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Giriş Bölümüne Başlama Şekillerine İlişkin Kodlama

| Öğretmen Adayı | Doğrudan doğruya başlangıç yapma | Kahramanın tasviriyle başlama | Mekân tasviriyle başlama | Açıklamayla Başlama | Diyalogla Başlama |
|----------------|----------------------------------|-------------------------------|--------------------------|---------------------|-------------------|
| SK1 | | | ✓ | | |
| SK2 | ✓ | | | | |
| SK3 | ✓ | | | | |
| SK4 | | | ✓ | | |
| SK5 | | ✓ | | | |
| SK6 | ✓ | | | | |
| SK7 | ✓ | | | | |
| SK8 | | | | ✓ | |
| SK9 | | | ✓ | | |
| SK10 | ✓ | | | | |
| SK11 | ✓ | | | | |
| SK12 | | | ✓ | | |

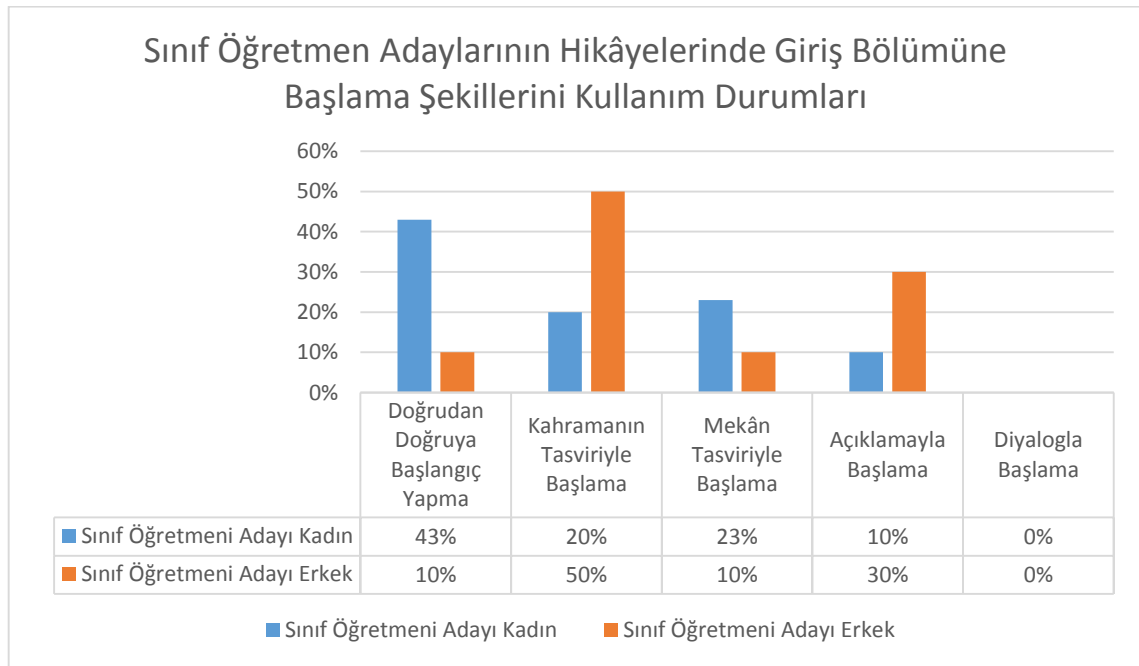
| | | | | | | |
|--------------|----|----|--|---|---|---|
| SK13 | | | | | ✓ | |
| SK14 | ✓ | | | | | |
| SK15 | | | | | ✓ | |
| SK16 | ✓ | | | | | |
| SK17 | | ✓ | | | | |
| SK18 | | | | ✓ | | |
| SK19 | | | | ✓ | | |
| SK20 | | ✓ | | | | |
| SK21 | | ✓ | | | | |
| SK22 | ✓ | | | | | |
| SK23 | | | | ✓ | | |
| SK24 | ✓ | | | | | |
| SK25 | ✓ | | | | | |
| SK26 | | | | | | ✓ |
| SK27 | ✓ | | | | | |
| SK28 | | ✓ | | | | |
| SK29 | ✓ | | | | | |
| SK30 | | ✓ | | | | |
| Toplam | 13 | 6 | | 7 | 4 | - |
| SE1 | | | | | ✓ | |
| SE2 | | | | | ✓ | |
| SE3 | | | | ✓ | | |
| SE4 | | ✓ | | | | |
| SE5 | | ✓ | | | | |
| SE6 | | ✓ | | | | |
| SE7 | | ✓ | | | | |
| SE8 | ✓ | | | | | |
| SE9 | | ✓ | | | | |
| SE10 | | | | | ✓ | |
| Toplam | 1 | 5 | | 1 | 3 | - |
| Genel Toplam | 14 | 11 | | 8 | 7 | - |

Tablo 4.12'ye göre kadın sınıf öğretmeni adayından 13'ü, erkek sınıf öğretmeni adayından 1'i doğrudan doğruya; kadın sınıf öğretmeni adaylarından 6'sı, erkek sınıf öğretmeni adaylarından 5'i kahraman tasviriyle; kadın sınıf öğretmeni adaylarından 7'si, erkek sınıf öğretmeni adaylarından 1'i mekân tasviriyle; kadın sınıf öğretmeni

adaylarından 3'ü, erkek sınıf öğretmeni adaylarından 3'ü açıklamayla başlamayı tercih etmiştir. Kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarından hiçbiri diyalogla başlamayı tercih etmemiştir.

Tabloya göre 40 sınıf öğretmeni adayının 14'ü doğrudan doğruya, 11'i kahraman tasviriyle, 8'i mekân tasviriyle, 6'sı açıklamayla başlamıştır. Diyalogla başlama ise öğretmen adayları tarafından tercih edilmemiştir.

Sınıf öğretmen adaylarının hikâyelerinde giriş bölümüne başlama şekillerini kullanım durumları Grafik 4.20.'de verilmiştir.



Grafik 4.20. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde giriş bölümüne başlama şekillerini kullanım durumları

Grafik 4.20'ye göre kadın sınıf öğretmeni adayları erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre doğrudan doğruya başlangıç yapmayı ve mekân tasviriyle başlamayı daha fazla tercih etmiştir. Kahraman tasviriyle ve açıklamayla başlamayı ise erkek sınıf öğretmeni adayları kadın sınıf öğretmeni adaylarına göre daha fazla tercih etmiştir.

4.2.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Olay Örgüsünü Başlatma Noktaları

Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde olay örgüsünü başlatma noktaları incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelerinde olay örgüsünü başlatma noktalarına yönelik bulgular Tablo 4.13.'te verilmiştir.

Tablo 4.13.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Olay Örgüsünü (Gelişme Bölümü) Başlatma Noktalarına İlişkin Kodlama

| Öğretmen Adayı | Olayın Başından Başlama | Olayın Ortasından Başlama | Olayın sonundan Başlama |
|----------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|
| SK1 | ✓ | | |
| SK2 | ✓ | | |
| SK3 | ✓ | | |
| SK4 | ✓ | | |
| SK5 | ✓ | | |
| SK6 | ✓ | | |
| SK7 | ✓ | | |
| SK8 | ✓ | | |
| SK9 | ✓ | | |
| SK10 | ✓ | | |
| SK11 | ✓ | | |
| SK12 | ✓ | | |
| SK13 | ✓ | | |
| SK14 | ✓ | | |
| SK15 | ✓ | | |
| SK16 | | | ✓ |
| SK17 | ✓ | | |
| SK18 | ✓ | | |
| SK19 | ✓ | | |
| SK20 | ✓ | | |
| SK21 | ✓ | | |
| SK22 | ✓ | | |
| SK23 | ✓ | - | - |

| | | | |
|--------------|----|---|---|
| SK24 | ✓ | | |
| SK25 | ✓ | | |
| SK26 | ✓ | | |
| SK27 | ✓ | | |
| SK28 | ✓ | | |
| SK29 | ✓ | | |
| SK30 | ✓ | | |
| Toplam | 29 | - | 1 |
| SE1 | ✓ | | |
| SE2 | ✓ | | |
| SE3 | ✓ | | |
| SE4 | ✓ | | |
| SE5 | ✓ | | |
| SE6 | ✓ | | |
| SE7 | ✓ | | |
| SE8 | ✓ | | |
| SE9 | ✓ | | |
| SE10 | ✓ | | |
| Toplam | 10 | - | - |
| Genel Toplam | 39 | - | 1 |

Tablo 4.13.'e göre kadın sınıf öğretmen adaylarının 29'u, erkek sınıf öğretmeni adaylarından 10'u olayın başından başlamayı tercih etmiştir. Kadın sınıf öğretmeni adaylarından 1'i ise olayın sonundan başlamayı tercih etmiştir.

Tabloya göre 40 sınıf öğretmeni adayından 39'u hikâyelerinin gelişme bölümüne olayın başından başlamış, 1'i ise olayın sonundan başlamayı tercih etmiştir.

Kadın sınıf öğretmeni adaylarının ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde olay örgüsünü (gelişme bölümünü) başlatma şekillerine örnekler aşağıda verilmiştir.

“Evet, sonunda sınav sonuçları açıklanmış, istediği bölümü kazanan İpek'in içi içine sığmıyordu. Hemen bu haberi ailesiyle paylaştı. Hepsi çok mutlu oldular.” (Olayın başından başlama, SK14)

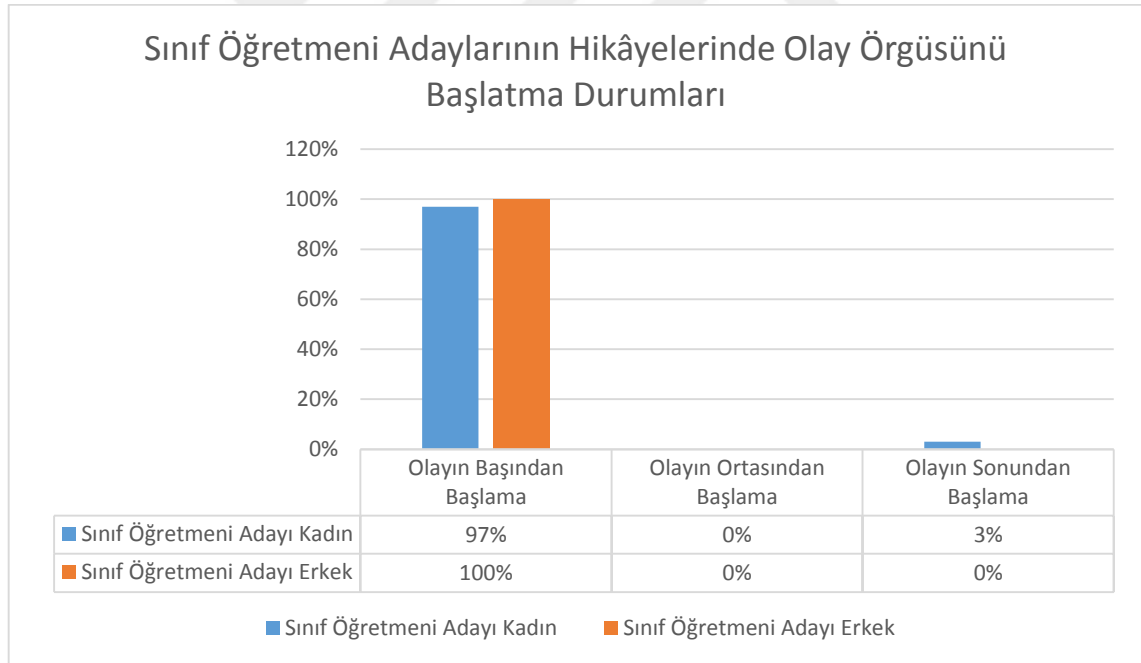
“Günlerden bir gün bu iki çocuk okuldan çıkıp eve döndüklerinde ailelerine akşam yemeğini dışarıda yemek istediklerini söylemişler. Aileler birbirini sevmedikleri için ilk

başta çocuklarının bu fikirlerine direnmişler. Çocuklar o kadar ısrar etmiş ki aileler dayanamayıp yemeğe çıkmak zorunda kalmışlar.” (Olayın başından başlama, SK26)

“Gün gelmiş öğretmenimiz okuluna doğru Zonguldak'tan Hakkâri'ye yola çıkmıştı. Yol bi hayli uzun olduğu için öğretmenimiz yol boyunca kitap okuyup yolculuğun tadını çıkarıyordu. Nihayet öğretmenimiz Yüksekova'da bulunan Gidengelmez köyüne varmıştı.” (Olayın başından başlama, SE1)

“Babam hazırlanmamız için bize 1 haftamızın olduğunu söyledi annem eşyalarımızı toparlar iken ben de arkadaşarımla vedalaşmak için okula gittim. 3 yıllık hayatım bir film şeridi gibi geçti gözlerimden, oyun oynadığım bu okul artık bana yabancı gibi bakıyor ona ihanet etmişim sanki ama elimde olmaya nedenler beni bu sıralardan, bu okuldan arkadaşarımdan alı koyuyor.” (Olayın başından başlama, SE7)

Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde olay örgüsünü başlatma durumları grafik 4.21.'de verilmiştir.



Grafik 4.21. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâyelerinde Olay Örgüsünü Başlatma Durumları

Grafik 4.21.'e göre kadın sınıf öğretmeni adayları ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının olay örgüsünü başlatma durumları arasında fark yoktur. Sınıf öğretmeni adayları hikâyelerindeki olay örgüsünü olayın başından başlatmayı tercih etmiştir. Bu durum sınıf

öğretmeni adaylarının olay örgüsünü başlatmada farklı başlatma şekillerini kullanmadıklarını göstermektedir.

4.2.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Gelişme Unsuru

Türkçe Öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde gelişme unsuru başlatıcı olaya yer verme, ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirme ve çözüm için harekete geçme yönünden incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelerinde gelişme unsuruna yönelik bulgular Tablo 4.14.'te verilmiştir.

Tablo 4.14.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Gelişme Unsuruna İlişkin Kodlama

| Öğretmen Adayı | Başlatıcı Olaya Yer Verme | | Ortaya Koyulan Soruna Çözüm Önerisi Getirme | | Çözüm İçin Harekete Geçme | |
|----------------|---------------------------|-------|---|-------|---------------------------|-------|
| | Evet | Hayır | Evet | Hayır | Evet | Hayır |
| SK1 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK2 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK3 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK4 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK5 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK6 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK7 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK8 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| SK9 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK10 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK11 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK12 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| SK13 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK14 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK15 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK16 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK17 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK18 | | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| SK19 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| SK20 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |

| | | | | | | |
|--------------|----|---|----|----|----|----|
| SK21 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK22 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK23 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK24 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| SK25 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK26 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK27 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK28 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SK29 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| SK30 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| Toplam | 29 | 1 | 23 | 7 | 23 | 7 |
| SE1 | ✓ | | | ✓ | ✓ | |
| SE2 | ✓ | | ✓ | | | ✓ |
| SE3 | | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| SE4 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| SE5 | ✓ | | ✓ | | | ✓ |
| SE6 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SE7 | ✓ | | ✓ | | | ✓ |
| SE8 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SE9 | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| SE10 | ✓ | | | ✓ | | ✓ |
| Toplam | 9 | 1 | 6 | 4 | 4 | 6 |
| Genel Toplam | 38 | 2 | 29 | 11 | 27 | 13 |

Tablo 4.14.'e göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının 29'u, erkek sınıf öğretmeni adaylarının 9'u hikâyelerinde başlatıcı olaya yer vermiş; kadın sınıf öğretmeni adaylarının 1'i, erkek sınıf öğretmeni adaylarının 1'i vermemiştir. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının 23'ü, erkek sınıf öğretmeni adaylarının 6'sı hikâyelerinde ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmiş; kadın sınıf öğretmeni adaylarının 7'si, erkek sınıf öğretmeni adaylarının 4'ü hikâyelerinde ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmemiştir. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının 23'ü, erkek sınıf öğretmeni adaylarının 4'ü hikâyelerinde çözüm için harekete geçmiş; kadın sınıf öğretmeni adaylarının 7'si, erkek sınıf öğretmeni adaylarının 6'sı hikâyelerinde çözüm için harekete geçmemiştir.

Tabloya göre 40 sınıf öğretmeni adayından 38'i gelişme unsuru olarak başlatıcı olaya yer vermiş, 2'si ise yer vermemiştir. 29'u ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmiş, 11'i

ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmemiştir. 27'si çözüm için harekete geçmiş 13'ü çözüm için harekete geçmeye yönelik unsura yer vermemiştir.

Kadın sınıf öğretmeni adaylarının ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinden gelişme unsuruna örnekler aşağıda verilmiştir.

“Annesi tarafından terkedilmiş, insanların hiç fark etmediği, miyavlamaya bile hali olmayan minik pati bu soğuktan en çok etkilenen sokak hayvanlarından biriydi. Rengi sarı olmasına rağmen sokağın zor şartlarından kirlenmiş, siyaha yakın bir renk almıştı. Kardan ve soğuktan sığınmak için yere atılan bir karton parçasının altına zorla sığınmıştı. Mahallede kar topu oynayan çocukların da oyuncağı haline gelmişti. Çocuklar acımasızca ona kar atıyor, büyükler de bu duruma hiç aldırmıyordu.” (Başlatıcı olaya yer verme, SK1)

“Günün birinde bu çocuklardan kız olanı bahçelerine konan bir kelebeğin peşine takılmış onu gittiği yere kadar takip etmişti. Oysa evinden çok uzaklaşmış ve ormanın derinliklerinde kaybolmuştu.” (Başlatıcı olaya yer verme, SE2)

“Elem çiftlikte at binmeyi çok seviyor, geri kalan zamanlarında da Teknoş ile oynayıp günlerini son derece eğlenceli geçiriyordu. Ta ki o gün gelip, kötü şeyler yaşayana kadar. Elem ata binmiş, yemyeşil kırlarda dolaşıp çiftliğin yolunu tutmuştu. Çiftliğe gelen yolda Elem'i gören Tekir ona eşlik etmeye karar vermiş, Elem'le beraber yola koyulmuştu. O sırada bir köstebek onlara doğru yaklaşmış ve atın ayaklarına dolaşarak, yürümesini zorlaştırmış ve tökezleyip Elem'le beraber düşmesine neden olmuştu. Elem tüm bu olanları görmüş, ama düşünce kafasını çarptığı için uzun bir süre konuşmadan yatmıştı.” (Başlatıcı olaya yer verme, SE4)

“Ailelerini kendi evlerini, annelerinin yemeklerini her şeyi özlüyorlardı. Artık büyümüşlerdi. Kendi evlerine bakabiliyor kendi ihtiyaçlarını ailelerinin parasıyla da olsa karşılıyordu. Ama özlemlerini hiçbir şey gidermiyordu. Memleketlerine gidemiyorlardı. Çünkü ilk ay çok harcama yapmışlardı ve paraları bitmişti. 4 kız arkadaş daha fazla dayanamayıp bir kafede işe girdiler. Sadece 3 gün dayanabilmişlerdi. Ama olsun, memleketlerine gidecek kadar para kazanmışlardı.” (Ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirme, SK11)

“Kız düşündü ve buradan nasıl kurtulacağını bulmaya çalışıyordu. Ama aklına hiçbir şey

gelmiyordu. Son çare olarak çocuktan yardım istemeye karar verdi ve çocuğa seslendi. ‘Beni buradan köye götürür müsün?’ diye sordu.” (Ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirme, SE2)

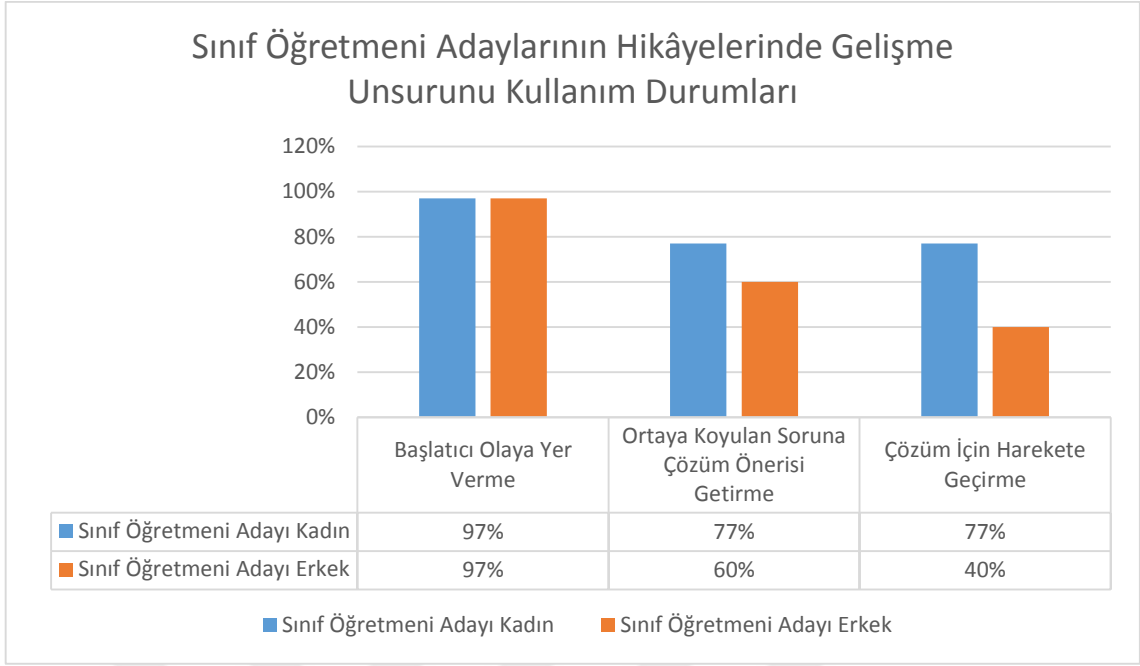
“Benekliyi odasına götürdü. Bir süre yediği yemeklerden artanlarla Benekliyi beslemeye başladı. Fakat bir gün annesi durumun farkına vardı ve Görkem'e izinsiz böyle bir şey yaptığı için kızdı. Annesine, Benekli'nin o soğuk gecede dışarıda o koca yeşil gözleriyle ağlayarak ona baktığından bahsetti. Benekli'nin o durumda dışarıda donabileceğini anlattı. Kedinin üzerinde bulunan irili ufaklı beneklerden dolayı da ona Benekli ismini verdiğini açıkladı.” (Ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirme, SK5)

“Hemen çocukları tokatlayıp "O da bir canlı, neden ona düzgün davranmıyorsunuz, annenize yapılsa hoşunuza gider mi!" dedim ve kediyi ellerinden aldım. Kediyi evime götürdüm. Yıkadım kuruttum ve onunla yaşamaya karar verdim.” (Çözüm için harekete geçme, SK6)

“Annemle konuşup Fatoş’un benimle gelmesini istediğimi söyledim. Ama annem istediğim cevabı vermemişti. Bu okulun masraflı olduğunu ve belki de Fatoş’un daha gitmemesi gerektiğini söyledi. Ama yine de konuşacağını söyledi. İşte bizim Fatoş’la hikâyemiz böyle başladı. Öğrendiğim her şeyi, tekerlemeden hikâyeye her akşam Fatoş’a anlatır, her yaptığım etkinliği onun da yapması için yardım ederim. Küçüktük ama resmen öğretmencilik oynardık. Boya kalemlerim, keçeli kalemlerim hepsini 2 ye bölerdik.” (Çözüm için harekete geçme, SK10)

“Daha sonra asıl amaçlarını gerçekleştirmek üzere arabada satan bir dükkâna gittiler, Büşra arabaların hepsini inceledi, bindi, buraya geldiğinden beri en çok heyecanlandığı gün buydu. En son geniş, rahat ve Büşra'nın isteği üzerine diğerlerinden daha hızlı bir araba aldılar. Babası dönerlerken Büşra'ya: ‘Neden arabanın hızlı olmasını istedin?’ diye sordu. Büşra'nın verdiği cevap ise hem annesini hem de babasını çok duygulandırmıştı: - Çünkü arabamız hızlı olursa Türkiye'ye çok daha çabuk gideriz baba.” (Çözüm için harekete geçme, SE3)

Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde gelişme unsurunu kullanım durumları grafik 4.22.'de verilmiştir.



Grafik 4.22. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde gelişme unsurunu kullanım durumları

Grafik 4.22.'ye göre kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının başlatıcı olaya yer vermede sorun yaşamadıkları ancak ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmede ve çözüm için harekete geçmede kadın sınıf öğretmeni adaylarının erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre daha az sorun yaşadıkları söylenebilir. Bu durum erkek sınıf öğretmeni adaylarının kadın sınıf öğretmeni adaylarına göre gelişme bölümünü oluşturmada daha fazla sorun yaşadıklarını göstermektedir.

4.2.7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Sonuç Unsuru

Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyeler sonlandırma şekilleri yönünden incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelerde sonuç unsuruna yönelik bulgular Tablo 4.15.'te verilmiştir.

Tablo 4.15.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Sonuç Unsuruna İlişkin Kodlama

| Öğretmen Adayı | Mutlu Sonla Bitme | Trajik Sonla Bitme | Ucu Açık Sonla Bitme | Şaşırtıcı Sonla Bitirme | Sonucun Ne Türde Olduğu Belli Değil |
|----------------|-------------------|--------------------|----------------------|-------------------------|-------------------------------------|
| SK1 | ✓ | | | | |
| SK2 | ✓ | | | | |
| SK3 | ✓ | | | | |
| SK4 | | ✓ | | | |
| SK5 | ✓ | | | | |
| SK6 | ✓ | | | | |
| SK7 | ✓ | | | | |
| SK8 | ✓ | | | | |
| SK9 | ✓ | | | | |
| SK10 | ✓ | | | | |
| SK11 | ✓ | | | | |
| SK12 | | ✓ | | | |
| SK13 | ✓ | | | | |
| SK14 | ✓ | | | | |
| SK15 | ✓ | | | | |
| SK16 | ✓ | | | | |
| SK17 | ✓ | | | | |
| SK18 | ✓ | | | | |
| SK19 | ✓ | | | | |
| SK20 | | | ✓ | | |
| SK21 | ✓ | | | | |
| SK22 | | | ✓ | | |
| SK23 | ✓ | | | | |
| SK24 | | | ✓ | | |
| SK25 | ✓ | | | | |
| SK26 | ✓ | | | | |
| SK27 | ✓ | | | | |
| SK28 | ✓ | | | | |
| SK29 | | ✓ | | | |
| SK30 | ✓ | | | | |
| Toplam | 24 | 3 | 3 | - | - |

| | | | | | |
|--------------|----|---|---|---|---|
| SE1 | ✓ | | | | |
| SE2 | ✓ | | | | |
| SE3 | | | ✓ | | |
| SE4 | ✓ | | | | |
| SE5 | ✓ | | | | |
| SE6 | | | ✓ | | |
| SE7 | | | ✓ | | |
| SE8 | ✓ | | | | |
| SE9 | ✓ | | | | |
| SE10 | | | | ✓ | |
| Toplam | 6 | 3 | 1 | - | - |
| Genel Toplam | 30 | 6 | 4 | - | - |

Tablo 4.15.'e göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının 24'ü, erkek sınıf öğretmeni adaylarının 6'sı mutlu sonla bitirmeyi; kadın sınıf öğretmeni adaylarının 3'ü, erkek sınıf öğretmeni adaylarının 3'ü trajik sonla bitirmeyi; kadın sınıf öğretmeni adaylarının 3'ü, erkek sınıf öğretmeni adaylarının 1'i ucu açık sonla bitirmeyi tercih etmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının hiçbiri şaşkıncu sonla bitirmeyi tercih etmemiştir.

Tabloya göre 40 sınıf öğretmeni adayının 30'u mutlu sonla, 6'sı trajik sonla, 4'ü ucu açık sonla bitirmeyi tercih etmiş; hiçbiri şaşkıncu sonla bitirmeyi tercih etmemiştir. 30 metinde de sonucun ne türde olduğu bellidir.

Kadın sınıf öğretmeni adaylarının ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinden sonuç unsuruna örnekler aşağıda verilmiştir.

“Evlerinin bahçelerine Benekli ve yavruları için yuva yaptılar. Bir canlıya yardım etmek bu kadar basitti işte. Küçük bir iyilik bu kadar mutlu edebiliyordu insanı işte...” (Mutlu sonla bitirme, SK5)

“Bu yeni arkadaşlık X'in düşündüğünün dışındaki, mekân-gezi-huzur üçlemesinin tersiydi. Aradığı huzur, mutluluğu mekânlarda değil de Y de bulmuştu. Çok geç ve ansızındı. Ama olsundu.” (Mutlu sonla bitirme, SE8)

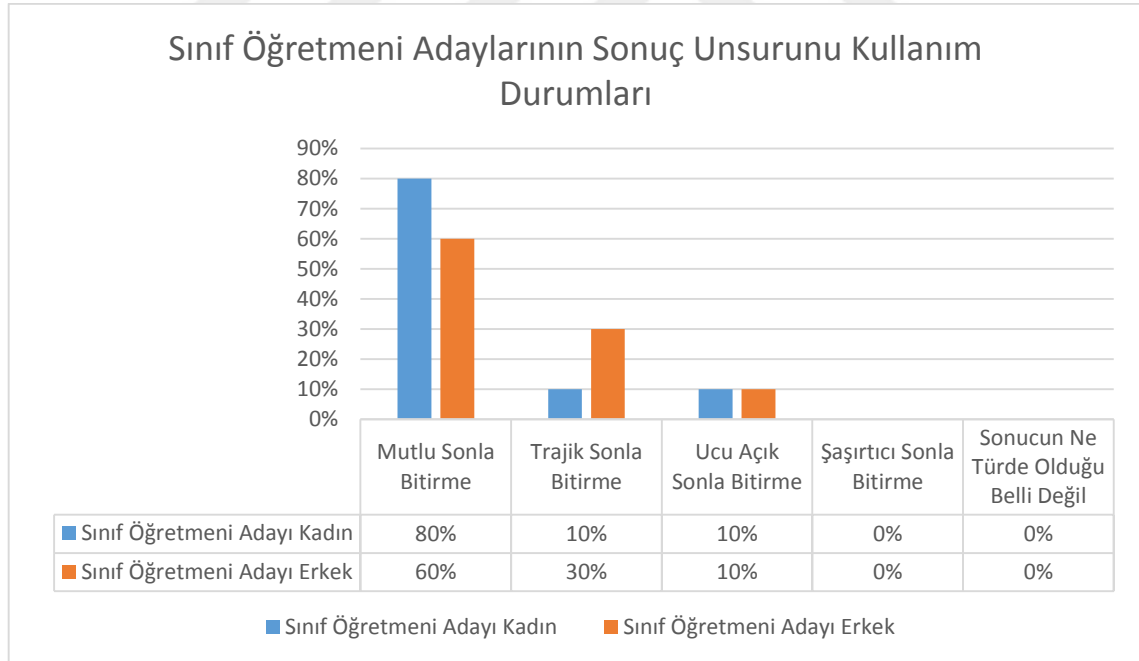
“Ürkütücü sesler duyuyordu, korkuyordu. Tek hayali yaşlı, sevimli sahibinin kucağında olmaktı. Sadece hayal etti. Artık hiçbir şey hissetmemeye başlamıştı. İçi ısınmıştı. Belki de son kez güzel ve derin bir uykuya daldı.” (Trajik sonla bitirme, SK12)

“Konusmalarımız bittikten sonra eve döndüm annem hazırlıkları yapmış beni bekliyordu. Babam geldikten sonra bavullarımızı arabaya yükledik ve yola çıktık işte o an özlemim başladı ve dilsiz bir çocuk gibi benimle büyüme başladı.” (Trajik sonla bitirme, SE7)

“Ada derslerinde başarılı oldukça, etrafındakiler tarafından örnek alındıkça, takdir edildikçe burada olduğu için daha çok mutlu oluyordu. Hem arkadaşlarının değişmesi, hem de akademik anlamda başarılı konuma gelmek Ada'nın en büyük mutluluğuydu. Ada git gide Muğla'dan ayrılmak istememeye bile başladı. Fakat öğretmen olarak mezun olup, atandığı için artık Muğla'dan ayrılmak zorundaydı. Yeni hayatı ve o hayatında yaşayacağı yeni olaylar ise merak konusuydu.” (Sonucun ne türde olduğu belli değil, SK22)

“Ne güzel düşler bunlar, peki acaba uçmayı başarabilecek miyim? Ya uçamazsam! Tekir yine kafesin etrafında dolanıyor, evin hanımı da geldi karnı iyice büyümüş...” (Sonucun ne türde olduğu belli değil, SE10)

Sınıf öğretmeni adaylarının sonuç unsurunu kullanım durumları grafik 4.23.'te verilmiştir.



Grafik 4.23. Sınıf öğretmeni adaylarının sonuç unsurunu kullanım durumları

Grafik 4.23.'e göre kadın sınıf öğretmeni adayları erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre mutlu sonla bitirmeyi daha fazla tercih etmiştir. Erkek sınıf öğretmeni adayları ise kadın sınıf öğretmeni adaylarına göre trajik sonla bitirmeyi tercih etmiştir. Sınıf öğretmeni

adaylarının sonuç unsurunu kullanmada sorun yaşamadıkları söylenebilir.

4.2.8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazdıkları Olay Hikâyelerinde Anlatıcı Tipleri

Sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde anlatıcı tipleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelerinde anlatıcı tiplerini kullanma durumlarına yönelik bulgular Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâye Metinlerinde Anlatıcı Tiplerine İlişkin Kodlama

| Öğretmen Adayı | Hakim Anlatıcı | Kahraman Anlatıcı | Gözlemci Anlatıcı |
|----------------|----------------|-------------------|-------------------|
| SK1 | ✓ | | |
| SK2 | | ✓ | |
| SK3 | | ✓ | |
| SK4 | | ✓ | |
| SK5 | ✓ | | |
| SK6 | | ✓ | |
| SK7 | | ✓ | |
| SK8 | | ✓ | |
| SK9 | ✓ | | |
| SK10 | | ✓ | |
| SK11 | ✓ | | |
| SK12 | ✓ | | |
| SK13 | ✓ | | |
| SK14 | ✓ | | |
| SK15 | ✓ | | |
| SK16 | ✓ | | |
| SK17 | ✓ | | |
| SK18 | | ✓ | |
| SK19 | ✓ | | |
| SK20 | | ✓ | |
| SK21 | | ✓ | |
| SK22 | ✓ | | |
| SK23 | | ✓ | |
| SK24 | | ✓ | |
| SK25 | | ✓ | |

| | | | |
|--------------|----|----|---|
| SK26 | ✓ | | |
| SK27 | | | ✓ |
| SK28 | | | ✓ |
| SK29 | ✓ | | |
| SK30 | ✓ | | |
| Toplam | 15 | 15 | - |
| SE1 | ✓ | | |
| SE2 | ✓ | | |
| SE3 | ✓ | | |
| SE4 | ✓ | | |
| SE5 | ✓ | | |
| SE6 | ✓ | | |
| SE7 | | | ✓ |
| SE8 | ✓ | | |
| SE9 | ✓ | | |
| SE10 | ✓ | | |
| Toplam | 9 | 1 | - |
| Genel Toplam | 24 | 16 | - |

Tablo 4.16'ya göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının 15'i, erkek sınıf öğretmeni adaylarının 9'u hâkim anlatıcı tipini; kadın sınıf öğretmeni adaylarının 15'i, erkek sınıf öğretmeni adaylarının 1'i kahraman anlatıcı tipini tercih etmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının hiçbiri hikâyelerinde gözlemci anlatımı tercih etmemiştir.

40 sınıf öğretmeni adayının 24'ü hâkim anlatıcı, 16'sı kahraman anlatıcı tipini tercih etmiştir. Gözlemci bakış açısı öğretmen adayları tarafından tercih edilmemiştir.

Kadın sınıf öğretmeni adaylarının ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde anlatıcı tipi örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Sıcak bir yaz günüydü. Evde bir o yana bir bu yana yürüyordu. Heyecandan ne yapacağını bilemiyordu. Birden çığlıklar koptu. Kazandın kızım kazandın!” (Hâkim anlatıcı, SK11)

“Ada derslerinde başarılı oldukça, etrafındakiler tarafından örnek alındıkça, takdir edildikçe burada olduğu için daha çok mutlu oluyordu. Hem arkadaşlarının değişmesi, hem de akademik anlamda başarılı konuma gelmek Ada'nın en büyük mutluluğuydu.”

(Hâkim anlatıcı, SK22)

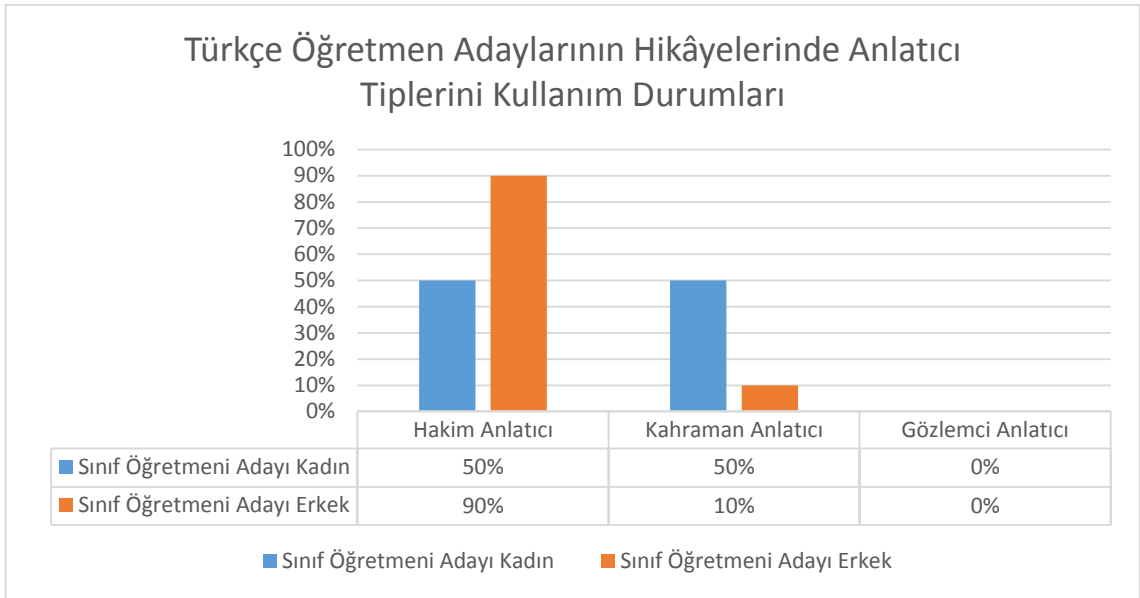
“Ailesiyle birlikte küçük bir evde yaşayan Büşra yatağına uzanmış, buradaki tek dostu olan ve "Minik" adını verdiği oyuncak ayısına sarılmış, geride bıraktığı güzel günleri özliyordu. Yine düşünüyordu her gece olduğu gibi. Arkadaşlarını düşünüyordu, o küçük bahçelerindeki salıncağı, dedesinin topladığı meyveleri, oynadığı oyunları, okulunu, öğretmenini, geride bıraktığı her şeyi düşünüyordu.” (Hâkim anlatıcı, SE3)

“Alp zaman geçtikçe ailesini özliyor ekonomik yoğunluğu, sınav stresi, sınav çalışma gereksinimi onun memleketine gitmesini engelliyordu. Alp ailesini çok özlemişti. Özlemle ve üzüntüyle günleri geçirirken bir gün bir afiş görmesi Alp'i heyecanlandırdı.” (Hâkim anlatıcı, SE5)

“Uyandığında gözleri ıslık ıslık parlıyordu. Sevgi dolu gözleriyle bana bakışını unutulmaz bir an benim için. Yağmur dinince onu bıraktım ve yoluma devam ettim. Ertesi gün yine aynı yerde gördüm onu. Beni görünce hemen yanıma geldi. Kucağıma alıp sevmeye başladım. Bir kaç saat sevdikten sonra tekrar bırakıp gittim. Bir kaç gün sonra gittiğimde onu görmedim.” (Kahraman anlatıcı, SK6)

“İlkokul 3. sınıfta iken babamın tayini çıktı ve ben o günden sonra yaralı bir serçe gibi can çekişmeye başladım. Okulum, arkadaşlarım, öğretmenim, hatta her gün ekmek almaya gittiğim bakkal amca bile benim için ne anlama geldiklerini anladım. 1 hafta sonra gitmemiz gerekiyor muş? Babam hazırlanmamız için bize 1 haftamızın olduğunu söyledi annem eşyalarımızı toplarlar iken ben de arkadaşlarımla vedalaşmak için okula gittim.” (Kahraman anlatıcı, SE7)

Türkçe öğretmen adaylarının hikâyelerinde anlatıcı tiplerini kullanım durumları grafik 4.24.'te verilmiştir.



Grafik 4.24. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde anlatıcı tiplerini kullanım durumları

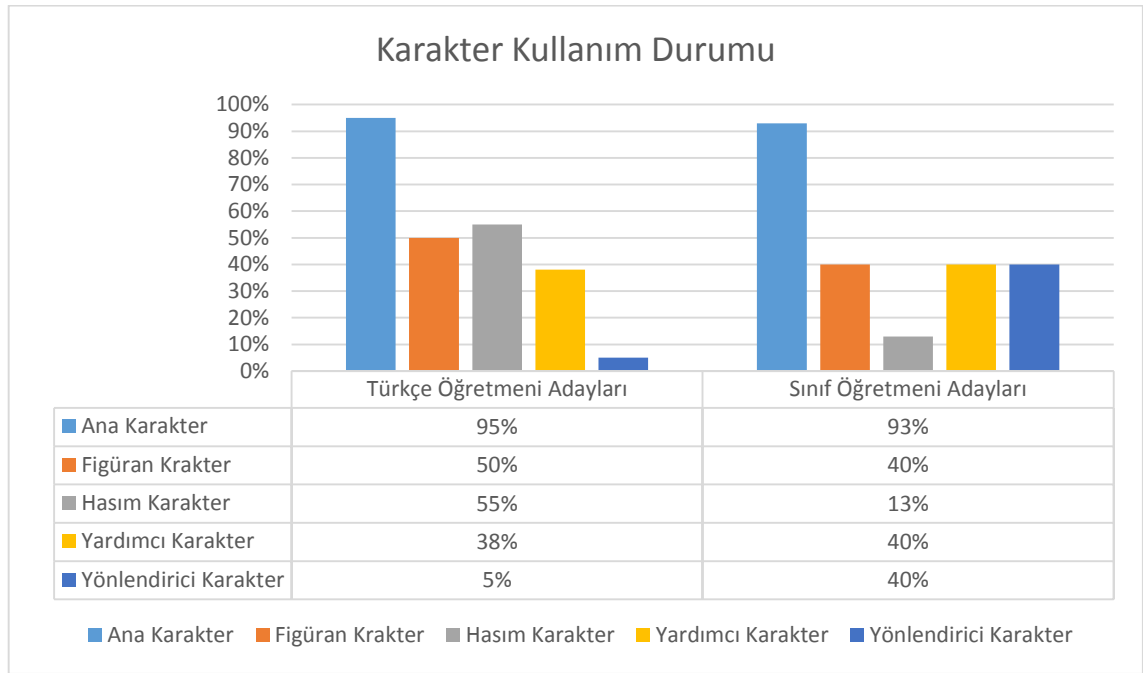
Grafik 4.24.'e göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre kahraman anlatıcı tipini daha fazla tercih etmiştir. Erkek sınıf öğretmeni adayları ise kadın sınıf öğretmeni adaylarına göre hâkim anlatıcı tipini daha fazla tercih etmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının anlatıcı tipini kullanmada sorun yaşamadıkları söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu başlığında çalışmanın üçüncü alt problemini oluşturan Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları olay hikâyelerinde üst yapı unsurlarını kullanma durumları arasında fark olup olmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 40 Türkçe öğretmeni adayına ve 40 sınıf öğretmeni adayına ait veriler her bir unsur için ayrı grafik oluşturularak karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular her unsur için bir alt başlık açılarak verilmiştir.

4.3.1. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Karakter Unsuru Açısından Karşılaştırılması

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde karakter unsuru incelenmiştir. İnceleme sonucunda işlevlerine göre ana karakter, hasım karakter, yönlendirici karakter, yardımcı karakter ve figüran karakter kullanma durumuna ve oluşturulan karakterlere ad verme durumuna yönelik bulgular karşılaştırmalı olarak 40 Türkçe ve 40 sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde hangi karakterleri oluşturdukları yüzdelik değerleriyle grafik 4.25.'de verilmiştir.



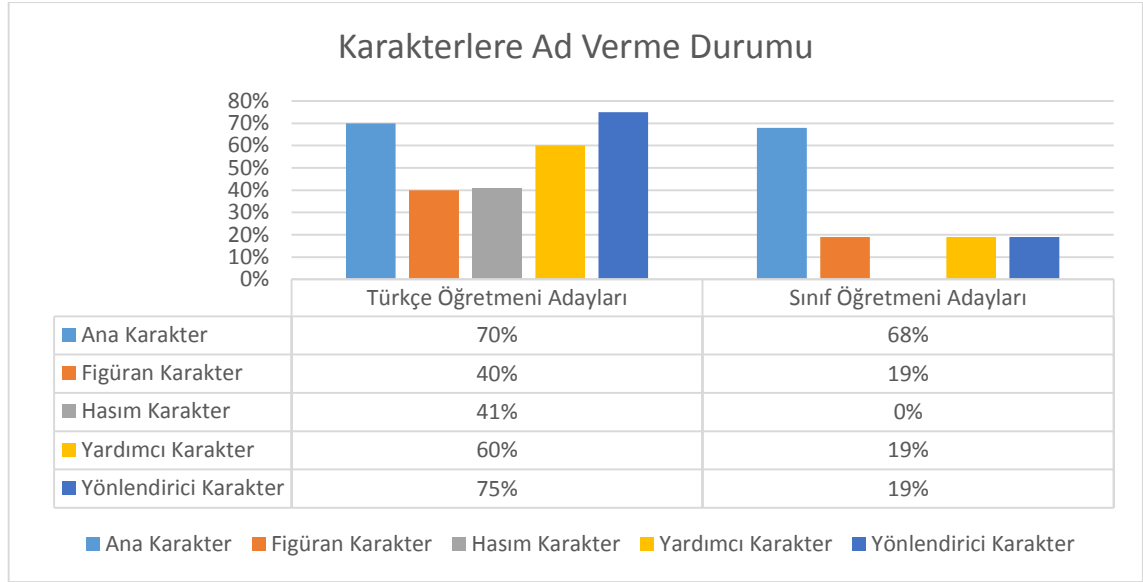
Grafik 4.25. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının karakter kullanım durumlarının karşılaştırılması

Grafik 4.25.'e göre Türkçe öğretmeni adayları oluşturdukları hikâyelerde %95'i ana karaktere, %50'si figüran karaktere, %55'i hasım karaktere, %38'i yardımcı karaktere, %5'i yönlendirici karaktere; sınıf öğretmeni adaylarının ise %93'ü ana karaktere, %40'ı figüran karaktere %13'ü hasım karaktere, %40'ı yardımcı karaktere, %40'ı yönlendirici karaktere yer vermiştir.

Elde edilen bulgulara göre Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının ana karakter oluşturabildikleri; figüran, hasım ve yardımcı karakteri Türkçe öğretmeni adaylarının

sınıf öğretmeni adaylarına göre daha fazla tercih ettikleri; yönlendirici karakteri ise sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha fazla tercih ettikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının oluşturdukları karakterlere ad verme durumları ise grafik 4.26.'da verilmiştir.

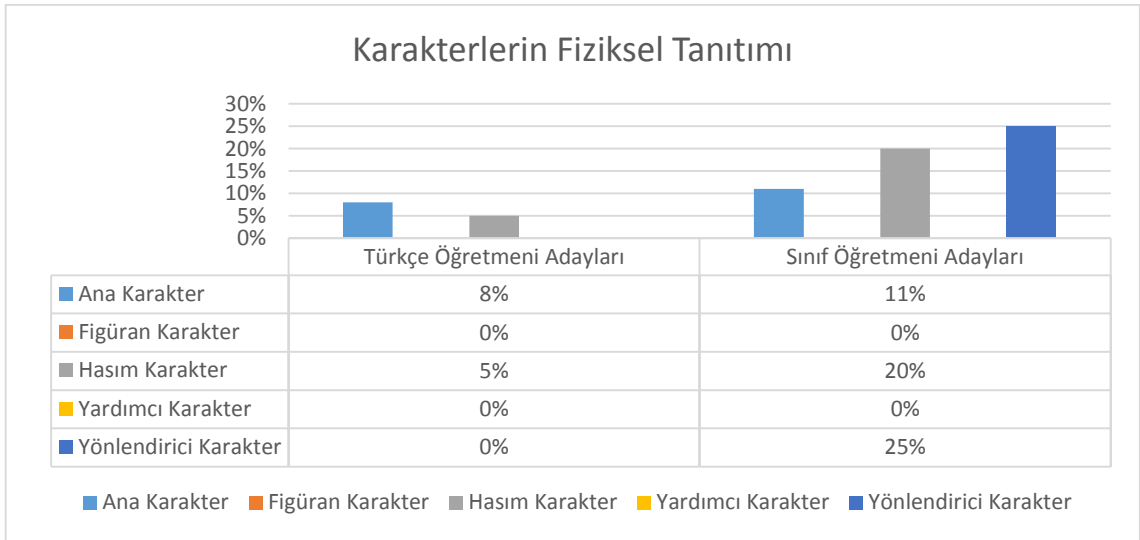


Grafik 4.26. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının karakterlere ad verme durumlarının karşılaştırılması

Grafik 4.26.'ya göre Türkçe öğretmeni adaylarından oluşturdukları ana karaktere %70'i, figüran karaktere %40'ı, hasım karaktere %41'i, yardımcı karaktere %60'ı, yönlendirici karaktere %75'i ad vermiş; sınıf öğretmeni adaylarından oluşturdukları ana karaktere %68'i, figüran karaktere %19'u, hasım karaktere %0'ı, yardımcı karaktere %19'u, yönlendirici karaktere %19'u ad vermiştir.

Bu bulgular doğrultusunda oluşturdukları karakterlere ad verme açısından Türkçe öğretmeni adayları ve sınıf öğretmeni adayları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları karakterleri tanıtmaları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturdukları karakterleri fiziksel olarak tanıtmaları grafik 4.27.'de karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

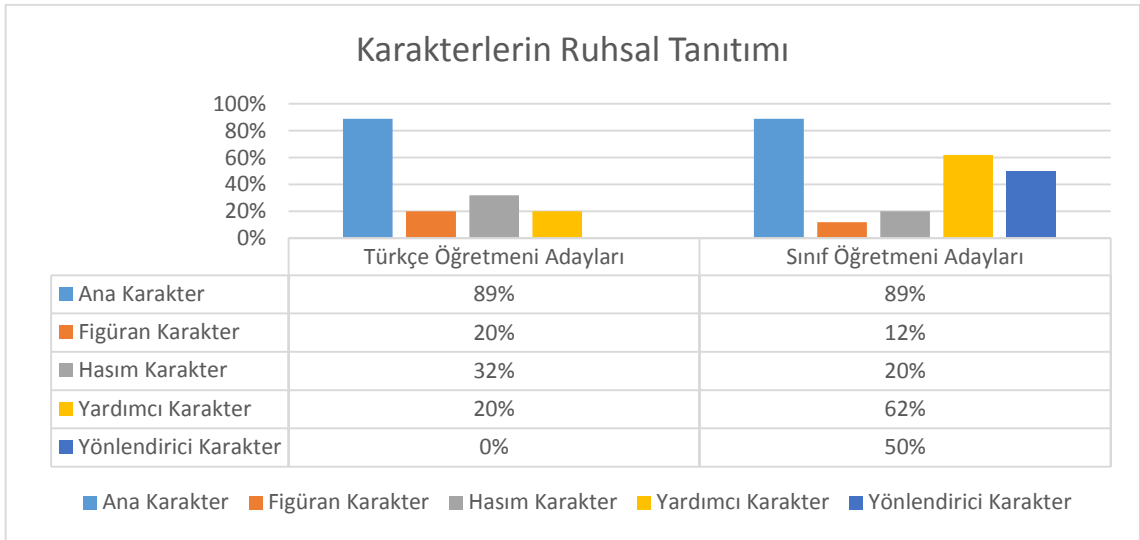


Grafik 4.27. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının karakterleri fiziksel olarak tanıtım durumlarının karşılaştırılması

Tablo 4.27.'ye göre Türkçe öğretmeni adayları oluşturdukları ana karakterin %8'inin, hasım karakterleri %5'inin fiziksel tanıtımına yer vermiş; figüran karakter, yardımcı karakter ve yönlendirici karakterlerin fiziksel tanıtımlarına yer vermemiştir. Sınıf öğretmeni adayları ise oluşturdukları ana karakterin %11'inin, hasım karakterin %20'sinin, yönlendirici karakterin %25'inin fiziksel tanıtımına yer vermiş; figüran karakterlerin ve yardımcı karakterlerin fiziksel tanıtımına yer vermemiştir.

Grafikteki bulgulara göre karakterlerin fiziksel tanıtımına sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha fazla yer verdikleri; ancak fiziksel tanıtım yönünden her iki grubunda çok düşük düzeyde fiziksel tanıtımına yer verdikleri söylenebilir.

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde işlevlerine göre oluşturulan ana karakter, hasım karakter, yönlendirici karakter, yardımcı karakter ve figüran karakterlerin ruhsal tanıtımlarına yönelik bulgular karşılaştırmalı olarak grafik 4.28.'de verilmiştir.

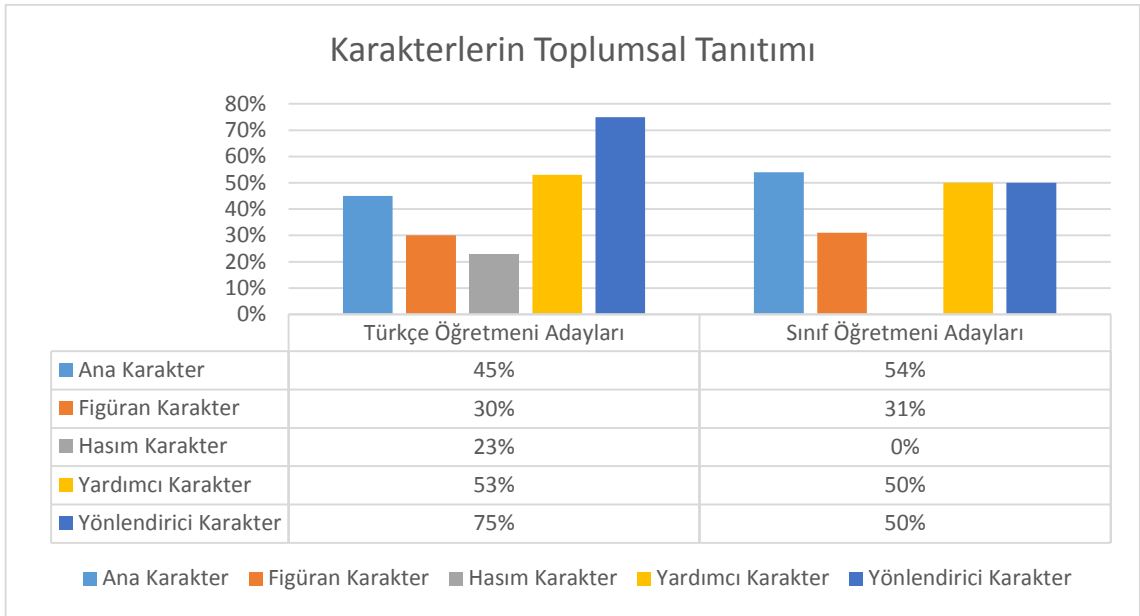


Grafik 4.28. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının karakterleri ruhsal olarak tanıtım durumlarının karşılaştırılması

Tablo 4.28.'e göre Türkçe öğretmeni adayları oluşturdukları ana karakterlerin %89'unun, figüran karakterlerin %20'sinin, hasım karakterlerin %32'sinin, yardımcı karakterlerin %20'sinin ruhsal tanıtımına yer vermiş; yönlendirici karakterlerin ruhsal tanıtımlarına yer vermemiştir. Sınıf öğretmeni adayları ise oluşturdukları ana karakterlerin %89'unun, figüran karakterlerin %12'sinin, hasım karakterlerin %20'sinin, yardımcı karakterlerin %62'sinin, yönlendirici karakterlerin %50'sinin ruhsal tanıtımına yer vermiştir.

Bulgulara göre Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının ana karakterlerin ruhsal tanıtımını yeterli düzeyde yaptıkları; figüran ve hasım karakterleri ruhsal tanıtımlarına Türkçe adaylarının daha çok yer verdikleri, yardımcı karakterlerin ve yönlendirici karakterlerin ruhsal tanıtımına ise sınıf öğretmeni adaylarının daha fazla yer verdikleri söylenebilir.

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde işlevlerine göre oluşturulan ana karakter, hasım karakter, yönlendirici karakter, yardımcı karakter ve figüran karakterlerin toplumsal tanıtımlarına yönelik bulgular karşılaştırmalı olarak grafik 4.29.'da verilmiştir.



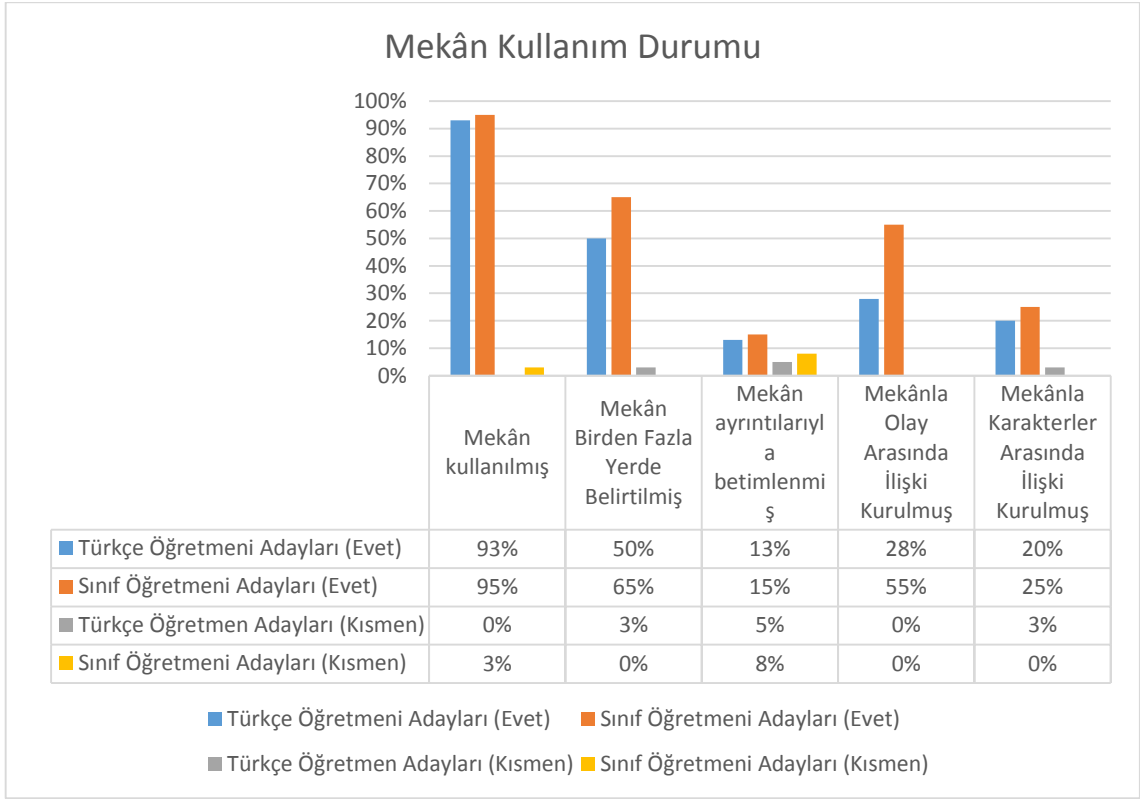
Grafik 4.29. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının karakterleri ruhsal olarak tanıtım durumlarının karşılaştırılması

Grafik 4.29.'a göre Türkçe öğretmeni adayları oluşturdukları ana karakterlerin %45'inin, figüran karakterlerin %30'unun, hasım karakterlerin %23'ünün, yardımcı karakterlerin %53'ünün, yönlendirici karakterlerin %75'inin ruhsal tanıtımına yer vermiş; sınıf öğretmeni adayları ise oluşturdukları ana karakterlerin %54'ünün, figüran karakterlerin %31'inin, hasım karakterlerin %23'ünün, yardımcı karakterlerin %53'ünün, yönlendirici karakterlerin %50'sinin ruhsal tanıtımına yer vermiştir.

Bu bulgulara göre Sınıf öğretmeni adaylarının ana karakterlerin toplumsal tanıtımına Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha fazla; diğer karakterlerin toplumsal tanıtımına ise Türkçe öğretmen adaylarının daha fazla yer verdikleri söylenebilir. Ancak her iki bölüm öğretmen adaylarının da karakterlerin toplumsal tanıtımına yeterli düzeyde yer vermedikleri söylenebilir.

4.3.2. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Mekân Unsuru Açısından Karşılaştırılması

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde mekân kullanım durumlarına yönelik bulgular karşılaştırmalı olarak grafik 4.30.'da verilmiştir.



Grafik 4.30. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde mekân kullanım durumlarının karşılaştırılması

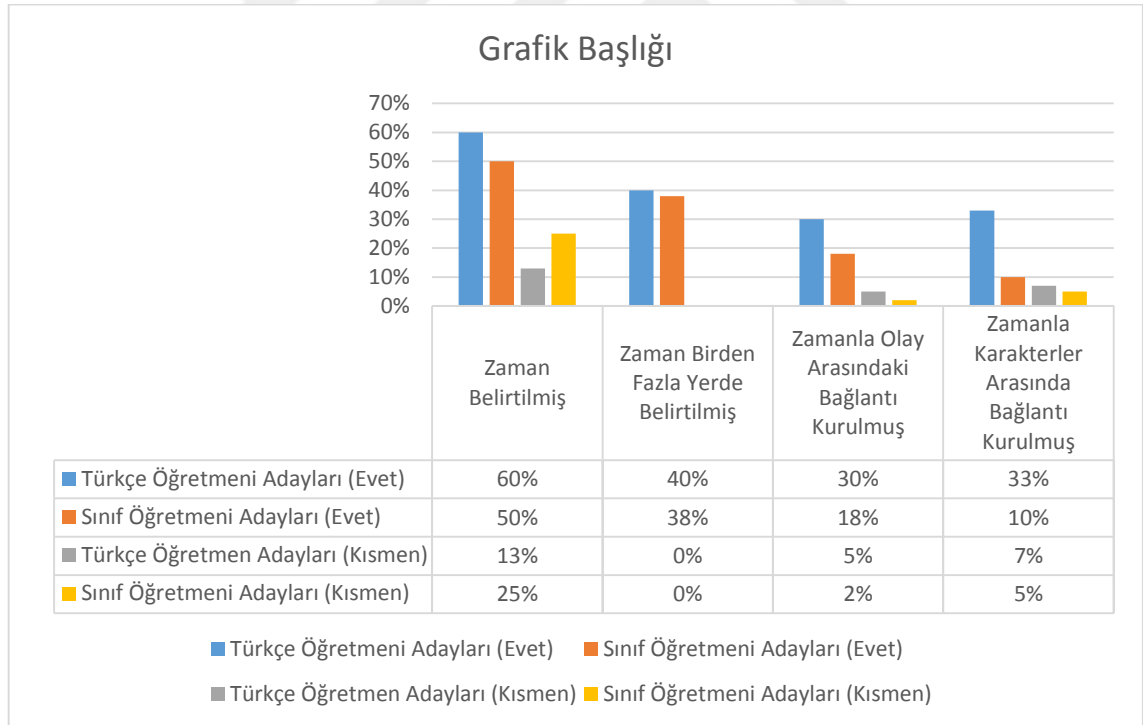
Grafik 4.30.'a göre Türkçe öğretmeni adaylarının %93'ü, sınıf öğretmeni adaylarının %95'i oluşturdukları hikâyelerde mekân kullanmış; sınıf öğretmeni adaylarının %3'ü mekânı kısmen kullanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının %50'si, sınıf öğretmeni adaylarının %65'i mekânı birden fazla yerde kullanmış; Türkçe öğretmeni adaylarının %3'ü mekânı kısmen birden fazla yerde kullanmıştır. Türkçe adaylarının %13'ü ve sınıf öğretmeni adaylarının %15'i mekânı ayrıntılarıyla betimlemiş; Türkçe öğretmeni adaylarının %5'i ve sınıf öğretmeni adaylarının %8'i mekânı kısmen betimlemiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının %28'i ve sınıf öğretmeni adaylarının %55'i mekânla olay arasında ilişki kurmuştur. Türkçe öğretmeni adaylarının %20'si ve sınıf öğretmeni adaylarının %25'i mekânla karakter arasında ilişki kurmuş; Türkçe öğretmeni adaylarının %3'ü mekânla karakter arasında kısmen ilişki kurmuştur.

Bulgular incelendiğinde hem Türkçe hem de sınıf öğretmeni adaylarının mekân unsurunu kullandıkları; mekânı birden fazla yerde kullanmada kısmen yeterli oldukları; mekân

betimlemesinde sorun yaşadıkları söylenebilir. Bu üç maddeye göre öğretmen adaylarının mekân kullanma, mekânı birden fazla yerde belirtme ve mekân betimlemesi yapma noktasında aralarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Mekânla olay arasında kurulan ilişkide sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha yeterli oldukları ancak genel olarak öğretmen adaylarının mekânla olay arasında ilişki kurmada sorun yaşadıkları görülmektedir. Mekânla karakter arasında ilişki kurmada Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının aralarında anlamlı bir fark olmamakla birlikte öğretmen adaylarının mekân ve karakter arasında ilişki kurmada sorun yaşadıkları söylenebilir.

4.3.3. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Zaman Unsuru Açısından Karşılaştırılması

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde zaman kullanım durumlarına yönelik bulgular karşılaştırmalı olarak grafik 4.31.'de verilmiştir.



Grafik 4.31. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde zaman kullanım durumlarının karşılaştırılması

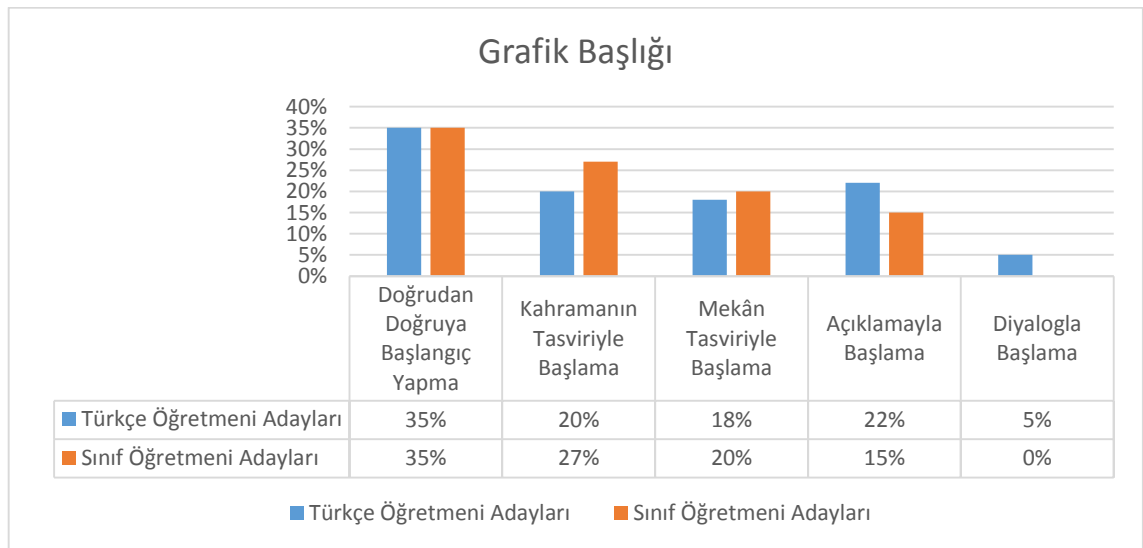
Grafik 4.31.'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının %60'ı, sınıf öğretmeni adaylarının %50'si zaman belirtmiş; Türkçe öğretmeni adaylarının %13'ü, sınıf öğretmeni

adaylarının %25'i zamanı kısmen belirtmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının %40'ı, sınıf öğretmeni adaylarının %38'i zamanı birden fazla yerde belirtmiştir. Türkçe Öğretmeni adaylarının %30'u, sınıf öğretmeni adaylarının %18'i zamanla olay arasında ilişki kurmuş; Türkçe öğretmeni adaylarının %5'i, sınıf öğretmeni adaylarının %2'si zamanla olay arasında kısmen ilişki kurmuştur. Türkçe öğretmeni adaylarının %33'ü, sınıf öğretmeni adaylarının %10'u zamanla karakter arasında bağlantı kurmuş; Türkçe öğretmeni adaylarının %7'si, sınıf öğretmeni adaylarının %5'i zamanla karakter arasında kısmen ilişki kurmuştur.

Bulgulara göre Türkçe öğretmeni adayları ile sınıf öğretmeni adayları arasında zamanı belirtme ve zamanı birden fazla yerde kullanma konusunda anlamlı bir fark yoktur. Ancak öğretmen adaylarının zaman unsuru konusunda sorun yaşadıkları söylenebilir. Zaman-olay ve zaman-karakter ilişkisi kurmada Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yeterli olduğu ancak her iki bölümün öğretmen adaylarının zaman-olay ve zaman-karakter konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir.

4.3.4. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Giriş Bölümüne Başlama Şekilleri Açısından Karşılaştırılması

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerinde giriş bölümüne başlama durumlarına yönelik bulgular karşılaştırmalı olarak grafik 4.32.'de verilmiştir.



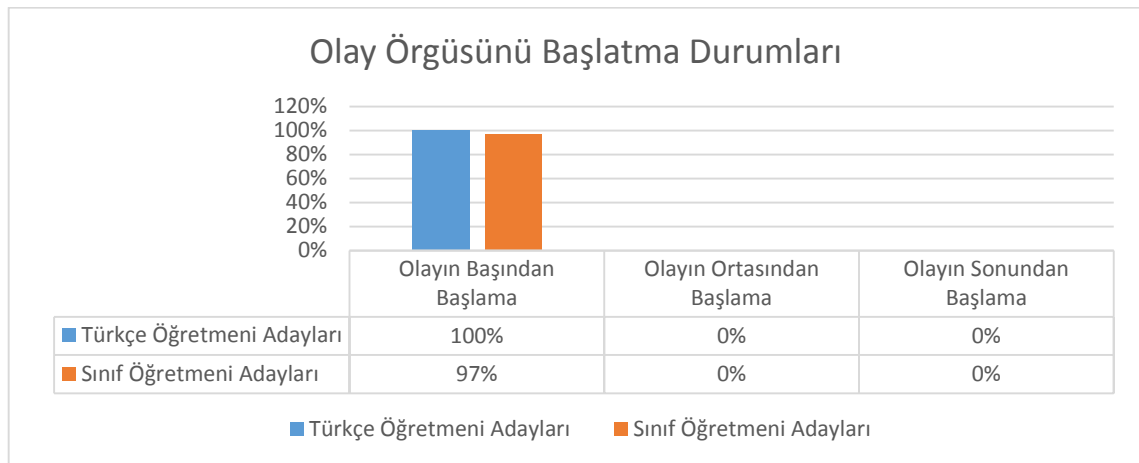
Grafik 4.32. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hikâyelerinde Giriş Bölümüne Başlama Durumlarının karşılaştırılması

Grafik 4.32.'ye göre Türkçe öğretmeni adaylarının %35'i, sınıf öğretmeni adaylarının %35'i doğrudan doğruya başlangıç yapmayı; Türkçe öğretmeni adaylarının %20'i, sınıf öğretmeni adaylarının %27'si kahraman tasviriyle başlamayı; Türkçe öğretmeni adaylarının %18'i ve sınıf öğretmeni adaylarının %20'si mekân tasviriyle başlangıç yapmayı; Türkçe öğretmeni adaylarının %22, sınıf öğretmeni adaylarının %15'i açıklamayla başlamayı; Türkçe öğretmeni adaylarının %5'i diyalogla başlamayı tercih etmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarından diyalogla başlangıç yapmayı tercih eden öğretmen adayı olmamıştır.

Bulgulara göre öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre başlama tercihleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğretmen adayları diğer başlama şekillerine göre doğrudan doğruya başlangıç yapmayı daha fazla tercih etmişlerdir.

4.3.5. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Olay Örgüsünü Başlatma Şekilleri Açısından Karşılaştırılması

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde olay örgüsünü başlatma durumlarına yönelik bulgular karşılaştırmalı olarak grafik 4.33'de verilmiştir.



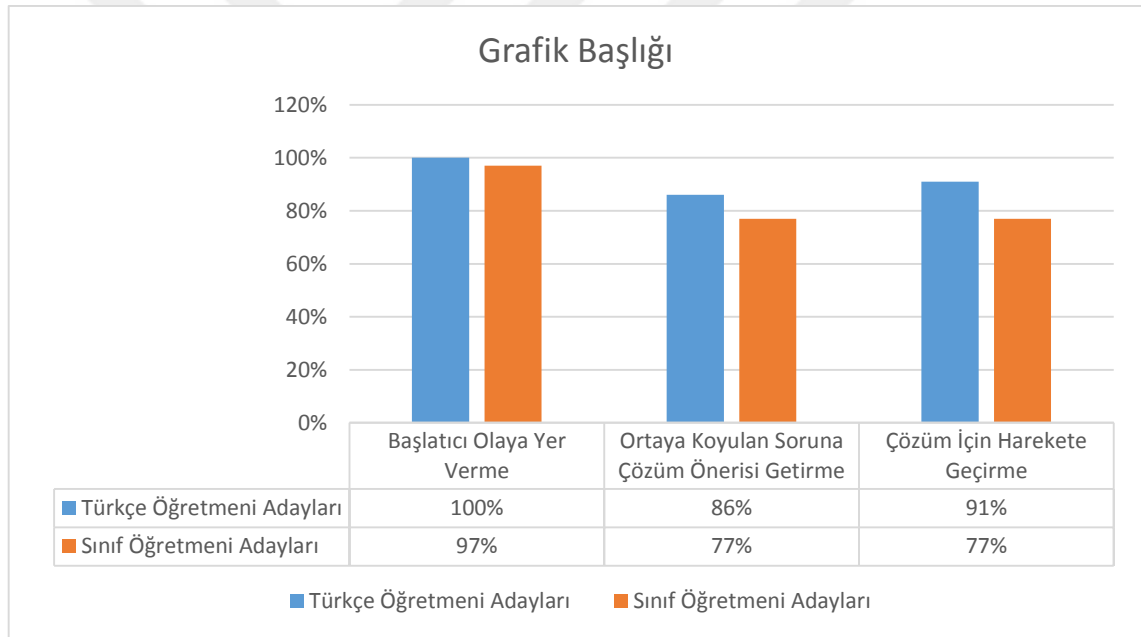
Grafik 4.33. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde olay örgüsünü başlatma durumlarının karşılaştırılması

Grafik 4.33.'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının hepsi sınıf öğretmeni adaylarının ise %97'si olayın başından başlamayı tercih etmiştir. Olayın ortasından ve sonundan başlamayı tercih eden öğretmen adayı yoktur.

Bulgulara göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre olay örgüsünü başlatma noktaları arasında bir fark yoktur.

4.3.6. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Gelişme Unsuru Açısından Karşılaştırılması

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde gelişme unsurunu kullanma durumlarına yönelik bulgular karşılaştırmalı olarak grafik 4.34.'de verilmiştir.



Grafik 4.34. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde gelişme unsurunu kullanma durumlarının karşılaştırılması

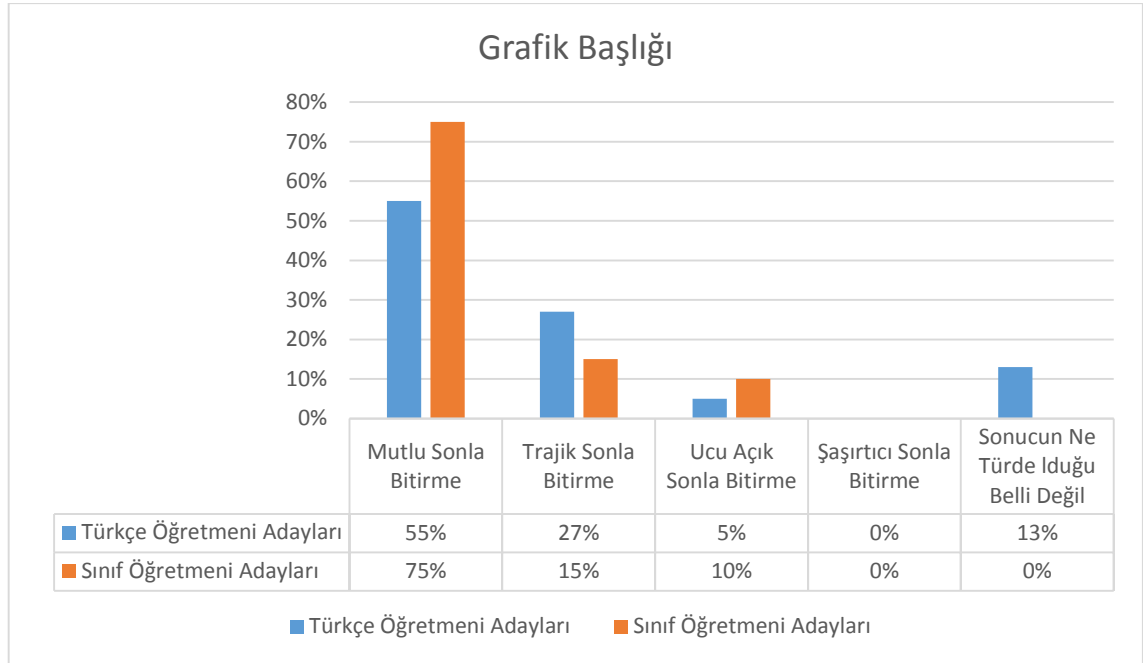
Grafik 4.34.'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının %100'ü, sınıf öğretmeni adaylarının %97'si başlatıcı olaya yer vermiş; Türkçe öğretmeni adaylarının %86'sı, sınıf öğretmeni adaylarının %77'si ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmiş; Türkçe öğretmeni adaylarının %91', sınıf öğretmeni adaylarının %77'si çözüm için harekete geçmiştir.

Bulgulara göre Türkçe öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına göre gelişme unsurunu kullanmada sorun yaşamadığı; sınıf öğretmeni adaylarının ise gelişme

unsurlarından ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmede ve çözüm için harekete geçmede kısmen sorun yaşadıkları görülmektedir.

4.3.7. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Sonuç Unsuru Açısından Karşılaştırılması

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde sonuç unsurunu kullanma durumlarına yönelik bulgular karşılaştırmalı olarak grafik 4.35.'de verilmiştir



Grafik 4.35. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde sonuç unsurunu kullanma durumlarının karşılaştırılması

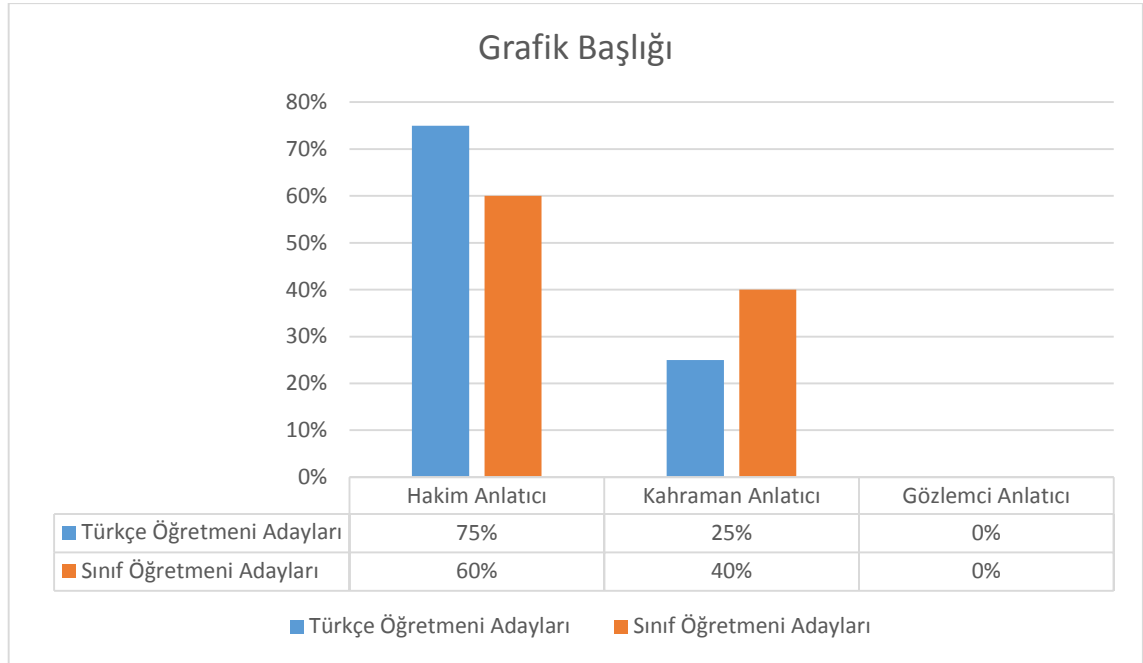
Grafik 4.35.'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının %55'i, sınıf öğretmeni adaylarının %75'i mutlu sonla bitirmeyi; Türkçe öğretmeni adaylarının %27'si, sınıf öğretmeni adaylarının %15'i trajik sonla bitirmeyi; Türkçe öğretmeni adaylarının %5'i, sınıf öğretmeni adaylarının %10'u ucu açık sonla bitirmeyi tercih etmiştir. Şaşırtıcı sonla bitirmeyi hiçbir öğretmen adayı tercih etmemiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerden %13'ünün sonucunun ne türde olduğu belli değildir.

Grafikte yer alan bulgulara göre hem Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları oluşturdukları hikâyeleri mutlu sonla bitirmeyi daha çok tercih etmişlerdir. Öğretmen adaylarının en çok

tercih ettikleri diğerk bir son ise trajik sonudur. Türkçe öğretmen adaylarının bazılarının hikâyelerini sonuçlandırmada sorun yaşadıkları söylenebilir.

4.3.8. Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Olay Hikâyelerinin Anlatıcı Tipleri Açısından Karşılaştırılması

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde anlatıcı tiplerini kullanma durumlarına yönelik bulgular karşılaştırmalı olarak grafik 4.36’da verilmiştir.



Grafik 4.36. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerinde anlatıcı tipini kullanım durumlarının karşılaştırılması

Grafik 4.36.’ya göre Türkçe öğretmeni adaylarının %75’i, sınıf öğretmeni adaylarının %60’ı hâkim anlatıcı tipini; Türkçe öğretmeni adaylarından %25’i, sınıf öğretmeni adaylarından %40’ı kahraman anlatıcı tipini tercih etmiştir. Gözlemci bakış anlatıcı tipini tercih eden öğretmen adayı yoktur.

Bulgulara göre Türkçe öğretmeni adayları daha çok hâkim anlatıcıyı tercih ederken sınıf öğretmeni adayları daha çok kahraman anlatıcıyı tercih etmişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonunda ulaşılan bulgular tartışılarak incelenmiş ve bu doğrultuda öneriler verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının hikâyenin üst yapı unsurlarını kullanabilme becerileri, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının üst yapı unsurlarını kullanabilme becerileri arasında fark olup olmadığı bulgular temelinde bulunan sonuçlar tartışılarak incelenmiş ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Hikâyelerde ana karakteri etkili bir şekilde oluşturmak için olayların gelişiminde etkisi olan ikinci derecede karakterlere de ihtiyaç vardır. Örneğin hasım karakter çatışma sağlarken yardımcı karakter ana karakterin amacına ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Ancak Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları olay hikâyelerinin 38'inde ana karakter oluşturulmuş 2'sinde ana karakter oluşturulamamıştır. Metinlerin 20'sinde figüran karaktere, 22'sinde hasım karaktere, 15'inde yardımcı karaktere ve 4'ünde yönlendirici karaktere yer verilmiştir. Hikâye kişilerinin en önemlisi olan ana karakteri oluşturmada sorun yaşamayan Türkçe öğretmeni adayları işlevlerine göre karakterleri hikâyelerinde kısmen kullanmıştır. Kadın Türkçe öğretmeni adayları erkek Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha az sorun yaşamaktadır. Bu durum kadın Türkçe öğretmeni adaylarının işlevlerine göre karakterler kullanımıyla olay örgüsünü güçlendirdiğini

göstermektedir.

Ana karaktere ad verme en az ana karakteri kullanma kadar önemlidir. Çünkü ana karakterler ilgi çekici ve okuyucuda merak uyandırıcı olmalıdır. Adı olmayan karakterlerin bunu sağlaması güçtür. Türkçe öğretmeni adaylarının ana karakteri oluşturulduğu 38 hikâyenin 28'inde ana karaktere isim verilirken 12'sinde ana karaktere bir isim verilmemiştir. Karaktere ad verme durumunun kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmeni adayları ana karakteri oluşturmada sorun yaşamazken oluşturdukları ana karakterlere ad verme konusunda sorun yaşamaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının ana karakterde dâhil olmak üzere oluşturdukları karakterlerin neredeyse hiçbirinin fiziksel tanıtımını yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel tanıtım kişilerin görünüşleriyle ilgilidir. Okuyucunun gözünde kişilerin canlandırılmasında etkili olur. Türkçe öğretmeni adaylarının okuyucunun gözünde karakter çiziminde etkili olamadıkları anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmeni adayları adayların ruhsal tanıtımını yapmış, diğer işlevlerine göre oluşturdukları karakterlerin ruhsal tanıtımlarını kısmen yapmıştır. Kişilerin içinde buldukları ruh hallerinin, üzüntü ve sevinçlerinin, duygularının, düşüncelerinin, hayallerinin, beklentilerinin ve iç çatışmalarının anlatılmasını gerektiren ruhsal tanıtım yapmada (Temizkan ve Atasoy, 2014). Türkçe öğretmeni adayları sorun yaşamaktadır. Özellikle ana karakterlerin ruhsal tanıtımı güçlü ve belirgin özelliklere sahip ana karakter oluşturabildiklerini göstermektedir. Toplumsal tanıtım ise kişilerin mesleklerini, eğitim durumlarını, aile yapısını, doğdukları ve yaşadıkları yerleri anlatan özelliklerdir. Türkçe öğretmen adaylarının karakter tanıtımında ise fiziksel ve toplumsal tanıtımda sorun yaşadıkları ruhsal tanıtımı yeterli düzeyde yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının karakterleri sadece ruhsal yönden ele aldıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazmış oldukları hikâyelerin 37'sinde mekân kullanılmış, 1'inde kısmen kullanılmış 2'sinde ise mekân kullanılmamıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının mekâna dekor olarak yer verdiklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının hikâyelerinde mekânın kullanıldığı 37 metinden 22'sinde mekân birden fazla yerde belirtilmiş, 1'inde kısmen belirtilmiş, 17'sinde ise mekân bir tek yerde belirtilmiştir. Mekânın birden fazla yer de kullanılması olay örgüsüne hareketlilik getirirken

karakterleri canlı tutar. Türkçe öğretmeni adaylarının mekânla olaya hareketlilik getirmeyi ve karakterleri canlı tutmayı sağlamada sorun yaşadıklarını göstermektedir. Öykülerde mekân ögesi ne kadar iyi tanıtılırsa, karakterlerin ve öykünün anlatımı da o kadar doğal ve akıcı olur (Kantemir, 1997). Bu nedenle mekânın tasviri hikâyelerde önemli bir yere sahiptir. Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde mekânın kullanıldığı hikâyelerin 5'inde mekân ayrıntılarıyla betimlenmiş, 2'sinde kısmen betimlenmiş 33'ünde ise mekân ayrıntılarıyla betimlenmemiştir. Türkçe öğretmeni adayları mekânın tasvirine neredeyse hiç yer vermedikleri dolayısıyla doğallığı ve akıcılığı sağlamada yetersiz kaldıkları anlaşılmaktadır. Hikâyelerin 18'inde mekânla olay arasında ilişki kurulmuş, 22'sinde mekânla olay arasında ilişki kurulmamıştır. Metinlerin 10'unda mekânla karakterler arasında ilişki kurulmuş, 1'inde kısmen kurulmuş, 29'unda ise mekânla karakter arasında ilişki kurulmamıştır. Mekân-olay ve mekân-karakter ilişkisinin kurulması doğrudan mekânın işlevsel kullanımıyla ilgilidir. Bu da Türkçe öğretmeni adayları mekânı işlevsel kullanmada sorun yaşadıklarını göstermektedir. Genel olarak Türkçe öğretmeni adaylarının mekânı sadece dekor olarak kullandıkları mekân tasviri yapmada yetersiz oldukları ve mekânı işlevsel olarak kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu da Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerin anlatımda doğallığı ve akıcılığı sağlayamadıklarını göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerin 24'ünde zaman belirtilmiş, 5'inde kısmen belirtilmiş 11'inde ise zaman belirtilmemiştir. Hikâyeler belli bir zaman ve belli bir mekânda geçen türlerdir. Öğretmen adaylarının 11'inin zamanı kullanmamış olması hikâyeye unsurlarından zaman unsurunu kullanmada ciddi anlamda sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Hikâyelerin 16'tısında zaman birden fazla yerde belirtilmişken 24'ünde zaman tek bir yerde belirtilmiştir. Zamanın tek birden fazla yerde kullanılması olayların başlaması, gelişmesi ve sonucunu içeren sürecin daha iyi ifade edilmesini sağlarken, okuyucunun zaman akışını hissetmesine yardımcı olur. Öğretmen adaylarının yarısından çoğu zamanı bir yerde kullanmış olay örgüsünde okuyucunun zaman akışını hissetmesini sağlayamamıştır. 12'sinde zamanla olay arasındaki bağlantı kurulmuş, 2'sinde kısmen kurulmuş 26'sında ise zamanla olay arasında bağlantı kurulmamıştır. Zamanla karakter arasındaki bağlantı ise 13'ünde kurulmuş, 3'ünde kısmen kurulmuş 24'ünde ise kurulmamıştır. Zaman-olay ilişkisi kurmada erkek Türkçe

öğretmeni adayları, zaman-karakter ilişkisi kurmada ise kadın Türkçe öğretmeni adaylarının daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının zaman unsurunu kullanmada sorun yaşadıkları, olay örgüsünü güçlendirmek amacıyla zamanı kullanmadıkları dolayısıyla zamanın işlevsel kullanımı konusunda yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının hepsi başlangıç unsurunu kullanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının 14'ü doğrudan doğruya, 8'i kahraman tasviriyle, 7'si mekân tasviriyle, 9'u açıklamayla, 1'i diyalogla başlangıç yapmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının farklı şekillerde başlangıç yapmaları öğrenim hayatlarında gördüklerini uygulayabildiklerini göstermektedir.

40 Türkçe öğretmeni adayından 40'ı da hikâyelerinin gelişme bölümüne olayın başından başlamış, öğretmen adaylarının hiçbiri ortasından ya da sonundan başlamayı tercih etmemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adayları gelişme bölümüne geçişte sorun yaşamazken alışlagelmiş başlama noktalarını tercih ettikleri söylenebilir.

Olay örgüsünü güçlendiren unsurlarda biri olan olayın başlaması gelişmesi ve sonlandırılmasıdır. 40 Türkçe öğretmeni adayından 39'u gelişme unsuru olarak başlatıcı olaya yer vermiş, 1'i ise yer vermemiştir. 32'si ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmiş, 8'i ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmemiştir. 31'i çözüm için harekete geçmiş 9'u çözüm için harekete geçmeye yönelik unsura yer vermemiştir. Türkçe öğretmen adaylarının başlatıcı olaya yer vermede sorun yaşamadıkları ancak soruna çözüm önerisi getirme ve harekete geçme konusunda kısmen sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının 22'si mutlu sonla, 11'i trajik sonla, 2'si ucu açık sonla bitirmeyi tercih etmiş; hiçbiri şaşırtıcı sonla bitirmeyi tercih etmemiştir. 5'i ise sonucun ne türde olduğu belli olmayacak şekilde hikâyelerini sonlandırmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu hikâyelerini mutlu sonla bitirirken bir kısmı trajik sonla bitirmeyi tercih etmiştir. Erkek Türkçe öğretmen adaylarının %22'si, kadın Türkçe öğretmen adaylarının %5'i sonuç unsurunu kullanamamıştır. Erkek Türkçe öğretmeni adaylarının sonuç unsurunda kısmen sorun yaşadıklarını göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının 30'u hâkim anlatıcı, 10'u kahraman anlatıcı tipini tercih

etmiştir. Hiçbiri gözlemci bakış açısını tercih etmemiştir. Ceran'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada da öğretmen adaylarının hâkim anlatıcı bakış açısını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının karakterlerin ruhsal tanıtımına yer verdikleri, toplumsal ve fiziksel tanıtımlarına yer vermedikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Bu durum Türkçe öğretmeni adaylarının her şeyi bilen bakış açısını tercih etme sebeplerinin karakterlerin ruhsal tanıtımına daha fazla yer vermeleriyle ilgili olduğunu göstermektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları olay hikâyelerinin 36'sında ana karakter oluşturulmuş 4'ünde ana karakter oluşturulamamıştır. Ana karakteri oluşturmada kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının sorun yaşamadıkları ancak işlevlerine göre karakter oluşturmada kadın sınıf öğretmeni adaylarının sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Metinlerin 16'sında figüran karaktere, 5'inde hasım karaktere, 8'inde yardımcı karaktere ve 2'sinde yönlendirici karaktere yer verilmiştir. Ana karakterin oluşturulduğu 37 hikâyenin 22'sinde ana karaktere isim verilirken 15'inde ana karaktere bir isim verilmemiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ana karakter oluşturmada kısmen sorun yaşamadığı, işlevlerine göre farklı karakter tiplerini kısmen kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Karakterlerin tasvirinde toplumsal ve fiziksel tanıtımları yapmadıkları ruhsal tanıtıma ağırlık verdikleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yazmış oldukları hikâyelerin 38'inde mekân kullanılmış, 2'sinde ise mekân kullanılmamıştır. Mekânın kullanıldığı 38 metinden 26'sında mekân birden fazla yerde belirtilmiş, 14'ünde ise mekân bir tek yerde belirtilmiştir. Mekânın kullanıldığı hikâyelerin 6'sında mekân ayrıntılarıyla betimlenmiş, 3'ünde kısmen betimlenmiş 31'inde ise mekân betimlenmemiştir. Hikâyelerin 22'sinde mekânla olay arasında ilişki kurulmuş, 18'inde mekânla olay arasında ilişki kurulmamıştır. Metinlerin 10'ünde mekânla karakterler arasında ilişki kurulmuş, 30'unda ise mekânla karakter arasında ilişki kurulmamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının mekân kullanımında olay örgüsünü canlandırıcı şekilde kullanmalarının yetersiz olduğu mekân tasvirlerine hikâyelerinde yer vermedikleri ve mekânı işlevsel olarak kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının yazdıkları hikâyelerin 20'sinde zaman belirtilmiş, 10'unda kısmen belirtilmiş 10'unda ise zaman belirtilmemiştir. 15'inde zaman birden fazla yerde belirtilmişken 25'inde zaman tek bir yerde belirtilmiştir. 7'sinde zamanla olay arasındaki bağlantı kurulmuş, 1'inde kısmen kurulmuş, 32'sinde ise zamanla olay arasında bağlantı kurulmamıştır. Zamanla karakter arasındaki bağlantı ise 4'ünde kurulmuş, 2'sinde kısmen kurulmuş, 34'ünde ise kurulmamıştır. Sınıf öğretmeni adayları zaman kullanımında sorun yaşamaktadırlar. Hikâyelerde zamanın birden fazla yerde geçmesi olay örgüsüne hareketlilik sağlamaktadır. Sınıf öğretmeni adayları bunu sağlamada yetersiz kalmışlardır. Öğretmen adaylarının zaman-olay ve zaman-karakter ilişkisi kurmada sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının 14'ü doğrudan doğruya, 11'i kahraman tasviriyle, 8'i mekân tasviriyle, 6'sı açıklamayla başlamıştır. Diyalogla başlama ise öğretmen adayları tarafından tercih edilmemiştir. Temizkan ve Atasoy (2014) yaptıkları çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâyelerin başlama şekillerini incelemiş ve çalışmanın sonucunda başlama şekillerinin hemen hepsinin kullanıldığını ancak bunlar arasında nicelik olarak bazı büyük farkların bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ders kitaplarında yer alan metinlerde de doğrudan doğruya başlangıç yapma yönünde nicelik olarak fark bulunmuştur. Yapılan bu çalışmadan hareketle öğretmen adaylarının öğrenim hayatlarında karşılaştıkları metinlerle başlama şekillerinin aynı olduğu söylenebilir.

40 sınıf öğretmeni adayından 39'u hikâyelerinin gelişme bölümüne olayın başından başlatmış, 1'i ise olayın sonundan başlamayı tercih etmiştir. Ayrıca 40 sınıf öğretmeni adayından 38'i gelişme unsuru olarak başlatıcı olaya yer vermiş, 2'si ise yer vermemiştir. 29'u ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmiş, 11'i ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmemiştir. 27'si çözüm için harekete geçmiş 13'ü çözüm için harekete geçmeye yönelik unsura yer vermemiştir. Bulgular değerlendirildiğinde sınıf öğretmeni adaylarının başlatıcı olaya yer verdikleri ancak çözüm önerisi getirmede ve ortaya koyulan sorun için harekete geçme bölümünde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hikâye üst yapı unsurlarından karakter unsurunda karakter tasvirinde sorun yaşadıkları, mekân unsurunda mekânın tasviri ve işlevsel kullanımında; zaman unsurunda zamanın işlevsel kullanımında; gelişme bölümünde ortaya koyulan soruna çözüm öneri getirmede ve sonuç için harekete geçmede sorun yaşadıkları tespit

edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının hikâyelerin üst yapı unsurlarına yönelik kuramsal bilgilerini beceriye dönüştüremedikleri söylenebilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bir romanda ya da öyküde “yapıyı oluşturan bütün unsurların merkezi” konumunda bulunan kişiye “asıl kahraman” (protagonist) denir (Stevick, 1988). Ana karakterlerin hikâyede yer alan diğer karakterlerden farklı bir işlevi vardır. Okuyucunun en çok ilgi duyduğu, felsefi ve ahlaki tutumunu benimsediği ya da reddettiği, öykündüğü ya da özdeşleştiği kahramandır (Tekin, 2016). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerde olayların merkezinde bulunan ana karakter kullanımı yeterli düzeydedir. Ancak ana karakter oluşturmak kadar ana karaktere bir ad verilmesi de önemlidir. Ana karaktere, karakterin özelliklerini yansıtıcı, ilgi çekici bir ad verilmesi gerekir. Türkçe öğretmen adaylarının %70’i, sınıf öğretmeni adaylarının %68’i oluşturdukları ana karaktere ad vermiştir. Diğer işlevlerine göre oluşturulan karakterlere ad vermede de sınıf öğretmeni adayları Türkçe öğretmeni adaylarına daha fazla sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Hikâyede hem dekor olarak kullanılan hem de olay, zaman ve kişilerle kullanıldığında işlevsel bir özellik kazanan mekân unsuru öğretmen adayları tarafından genellikle dekor unsuru olarak kullanılmıştır. Mekân unsuru birden fazla yerde kullanılmasıyla olay örgüsüne canlılık getirmektedir. Öğretmen adaylarının mekân unsurunu tam anlamıyla hikâyeye canlılık kazandırmak için kullanabildiğini söylemek mümkün değildir.

Mekân tasvirleri, mekânı haber verme görevinden de öte mekân-olay-insan ilişkileri içerisinde de oldukça önemli bir konumdadır (Demir, 2011). Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının %9’u, erkek Türkçe öğretmeni adaylarının %16’sı, kadın sınıf öğretmeni adaylarının %13’ü ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının %20’si oluşturdukları hikâyelerde mekân tasvirine yer vermiştir. Bu durum öğretmen adaylarının oluşturdukları hikâyelerde gözlem gücüne de dayanan mekân tasvirlerine oldukça düşük düzeyde yer verdiklerini göstermektedir.

Mekânın işlevsel kullanımıyla ilgili olan mekân olay ilişkisi ve mekân karakter ilişkisini kurmada Türkçe öğretmen adayları sınıf öğretmeni adaylarına göre daha fazla sorun

yaşamaktadırlar. Öyle ki kadın Türkçe öğretmeni adaylarının %73'ü, erkek Türkçe öğretmen adaylarının %72'si, kadın sınıf öğretmeni adaylarının %50'si, erkek sınıf öğretmeni adaylarının %30'u mekânla olay arasında ilişki kurmamıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının mekânı dekor olarak gördükleri ve olayla mekân arasında ilişki kuramadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Hikâyelerde belli bir mekân vardır. Bu nedenle hikâyelerde mekân unsurunun yer alması oldukça önemlidir. Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları oluşturdukları hikâyelerde olayın geçtiği mekâna yer vermiştir. Olayların geçtiği mekân ya da mekânlar rasgele değil kahramanların kişilik özelliklerine ve olayın geçtiği zamanın özelliklerine göre düzenlenir (Temizkan, 2014). Bu durum mekânın karakter üzerindeki etkisini göstermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının %28'i ve sınıf öğretmeni adaylarının %55'i mekânla olay arasında ilişki kurmuştur. Türkçe öğretmeni adaylarının %20'si ve sınıf öğretmeni adaylarının %25'i mekânla karakter arasında ilişki kurmuş; Türkçe öğretmeni adaylarının %3'ü mekânla karakter arasında kısmen ilişki kurmuştur. Bu bulgular mekânın işlevsel kullanımında öğretmen adayları sorun yaşadıklarını göstermektedir.

Hikâyelerde olaylar bir zaman dilimi içinde gerçekleşir. Hikâyelerde olaylarla başlayan zaman, olay örgüsüyle ilerler. Gerçek hayatta sınırları olmayan zamanın öyküde başı ve sonu bellidir (Özdemir, 2017). Hikâyelerde en önemli unsurlardan biri olan zamanın belirtilmesi gerekmektedir. Çünkü hikâyenin tür özelliklerine göre hikâyelerde zaman bellidir. Türkçe Öğretmeni adaylarının %30'u, sınıf öğretmeni adaylarının %18'i zamanla olay arasında ilişki kurmuş; Türkçe öğretmeni adaylarının %5'i, sınıf öğretmeni adaylarının %2'si zamanla olay arasında kısmen ilişki kurmuştur. Türkçe öğretmeni adaylarının %33'ü, sınıf öğretmeni adaylarının %10'u zamanla karakter arasında bağlantı kurmuş; Türkçe öğretmeni adaylarının %7'si, sınıf öğretmeni adaylarının %5'i zamanla karakter arasında kısmen ilişki kurmuştur. . Zaman-olay ve zaman-karakter ilişkisi kurmada Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yeterli olduğu ancak her iki bölümün öğretmen adaylarının zaman-olay ve zaman-karakter konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir. Sallabaş da (2008) altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımları üzerine yaptığı çalışmada zaman unsurunun belirtildiği ancak bunun sadece geleneksel anlatım biçimi şeklinde olduğu, belli bir zamanı ifade

edecek şekilde ayrıntılandırılmadığını tespit etmiştir. Bu durum ortaöğretim düzeyi ile lisans düzeyi öğrencilerinin hikâyede zaman kullanımını konusunda yaşadıkları sorunların aynı olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının %35'i, sınıf öğretmeni adaylarının %35'i doğrudan doğruya başlangıç yapmayı; Türkçe öğretmeni adaylarının %20'i, sınıf öğretmeni adaylarının %27'si kahraman tasviriyle başlamayı; Türkçe öğretmeni adaylarının %18'i ve sınıf öğretmeni adaylarının %20'si mekân tasviriyle başlangıç yapmayı; Türkçe öğretmeni adaylarının %22, sınıf öğretmeni adaylarının %15'i açıklamayla başlamayı; Türkçe öğretmeni adaylarının %5'i diyalogla başlamayı tercih etmiştir. Öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre başlama tercihleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğretmen adayları diğer başlama şekillerine göre doğrudan doğruya başlangıç yapmayı daha fazla tercih etmişlerdir. Modern hikâyede başlama şekilleri değişirken klasik hikâyelerde için insan ya da mekân tasvirlerinin tercih edildiği için mekânla başlangıç durumu arasında yoğun bir ilişki vardır (Demir, 2011). Bu anlamda öğretmen adaylarının mekânı ve zamanı işlevsel kullanamadıklarından mekân tasviriyle başlamayı tercih etmedikleri yönünde bir sonuca ulaşılabilir.

Olay örgüsünü başlatma şekilleri olayın başından başlama, ortasından başlama ve sonundan başlama olarak değerlendirilmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının hepsi sınıf öğretmeni adaylarının ise %97'si olayın başından başlamayı tercih etmiştir. Temizkan ve Atasoy (2014) çalışmalarında Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâyelerin hepsinin olayın başından başladığını öğrencilere olay örgüsünün ortadan ya da sondan başladığı hikâye örneklerine yer verilmediğini tespit etmiştir. Öğrenim sürecinde olay örgüsü başından başlayan hikâye örnekleriyle karşılaşan öğretmen adaylarının da farklı şekilde olay örgüsü kurgulayamamaları bununla ilişkilendirilebilir.

Olay hikâyelerinde gelişme bölümü oldukça önemlidir. Çünkü bu bölümde asıl olay gerçekleşir. Başlatıcı bir olayın yer alması, ortaya bir sorun çıkması ve bunun çözümü için öneri getirilmesi son olarak da çözüm için harekete geçilmesi gerekmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının %100'ü, sınıf öğretmeni adaylarının %97'si başlatıcı olaya yer vermiş; Türkçe öğretmeni adaylarının %86'sı, sınıf öğretmeni adaylarının %77'si ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmiş; Türkçe öğretmeni adaylarının %91', sınıf öğretmeni adaylarının %77'si çözüm için harekete geçmiştir. Öğretmen adaylarının olay

örgüsünün başlangıcını iyi kurguladıkları ancak soruna çözüm önerisi getirmede ve çözüm için harekete geçmede sorun yaşadıkları saptanmıştır.

Hikâyelerin nasıl sonlandırılacağı kurguya bağlı olarak yazarın tercihinin bağlıdır. Ancak önemli olan sonuç unsurunu oluşturabilmektir. Türkçe öğretmeni adaylarının %55'i, sınıf öğretmeni adaylarının %75'i mutlu sonla bitirmeyi; Türkçe öğretmeni adaylarının %27'si, sınıf öğretmeni adaylarının %15'i trajik sonla bitirmeyi; Türkçe öğretmeni adaylarının %5'i, sınıf öğretmeni adaylarının %10'u ucu açık sonla bitirmeyi tercih etmiştir. Şaşırtıcı sonla bitirmeyi hiçbir öğretmen adayı tercih etmemiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları hikâyelerden %13'ünün sonucunun ne türde olduğu belli değildir. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha çok farklı sonla bitirmeyi tercih ettikleri, Türkçe öğretmeni adaylarından az da olsa sonuç bölümünü oluşturmada sorun yaşadıkları söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adayları daha çok hâkim anlatıcıyı tercih ederken sınıf öğretmeni adayları daha çok kahraman anlatıcıyı tercih etmişlerdir. Hiçbir öğretmen adayı gözlemci anlatıcı bakış açısını kullanmamıştır. Öğretmen adaylarının en fazla hâkim bakış açısını yani her şeyi bilen ilahi bakış açısını kullanmaları kahramanların tanıtımında en fazla ruhsal tanıtımın yapılmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının üst yapı unsurlarını kullanım durumları karşılaştırıldığında elde edilen bulgulara göre “Karakter” unsurunda ana karakter yaratmada her iki bölüm öğretmen adaylarının da sorun yaşamadıkları, işlevlerine göre karakterleri Türkçe Öğretmeni adaylarının daha fazla kullandıkları, Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları karakterlere ad vermede sınıf öğretmeni adaylarına göre daha az sorun yaşadıkları; “Mekân” unsurunda her iki bölüm öğretmeni adaylarının da mekâna yer vermede sorun yaşamadıkları, mekânın birden fazla yerde belirtilmesinde kısmen sorun yaşamadıkları ancak zaman-olay ve zaman-karakter ilişkisi kurmada sorun yaşadıkları; “Zaman” unsurunda zaman belirtmede her iki bölüm öğretmen adaylarının da kısmen sorun yaşadıkları, zaman-olay ve zaman-karakter ilişkisi kurmada sorun yaşadıkları; “Giriş Bölümüne Başlama” unsurunda öğretmen adaylarının var olan başlama şekillerini kullandıkları dolayısıyla sorun yaşamadıkları, doğrudan doğruya başlamayı tercih ettikleri; “Olay Örgüsünü Başlatma” unsurunda her iki bölüm öğretmen adaylarının da sorun yaşamadıkları, olayın başından başlamayı tercih ettikleri; “Gelişme”

unsurunda her iki bölüm öğretmen adaylarının da başlatıcı olaya yer verdikleri ancak ortaya koyulan soruna çözüm önerisi getirmede ve çözüm için harekete geçmede kısmen sorun yaşadıkları; “Sonuç” unsurunda sınıf öğretmen adaylarının sorun yaşamadıkları, Türkçe öğretmen adaylarının az da olsa sorun yaşadıkları, her iki bölüm öğretmen adaylarının da mutlu sonla bitirmeyi tercih ettikleri; “Anlatıcı” unsurunda öğretmen adaylarının sorun yaşamadıkları, hâkim anlatıcı tipini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler verilebilir.

- Sınıf öğretmenliği bilim dalında ve Türkçe öğretmenliği bilim dalında uygulamalı metin bilgisi derslerinin konulması ve zorunlu hâle getirilmesi öğretmen adaylarının metin türlerini uygulamalı ve geri dönüt alarak görmeleri yazma ve tür becerilerini geliştirebilir.
- Sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adayları tür özelliklerine yani üst yapı unsurlarına dikkat ederek metin oluşturması konusunda teşvik edilebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkçe öğretmeni adaylarının ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının çeşitli metin türlerinde yazdıkları metinlerin metnin yapısını oluşturan büyük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üst yapı açısından incelenebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının, Türkçe öğretmeni adaylarının ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının çeşitli metin türlerinde yazdıkları metinlerin üst yapı unsurları açısından incelenebilir.
- Eğitim Fakültesindeki diğer bilim dallarındaki öğretmen adayları da dâhil edilerek metnin yapısı veya metnin yapısını oluşturan üç boyuttan biri olan üst yapı unsurları açısından karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının çeşitli metin türlerinde yazdıkları metinlerin küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üst yapı açısından üç boyutlu olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2016). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2004). *Metin bilgisi* (3. basım). Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım* (7. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Andaç, F. (2008). *Öykü yazmak öyküyü düşünmek* (1. Baskı). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Arslan, F. (2009). *Öykünün sesini kırmak*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- Aşkın Balcı, H. (2017). İnternetteki metinlerin özellikleri ve metindilbilim. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(5), 57-74. doi <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11487>
- Aydın, İ. (2012). İlköğretim 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın 'duygular' temasında yer alan okuma metinlerine metindilbilimsel bir yaklaşım. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 381-407. Erişim Adresi <http://www.earsiv.odu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11489/392>
- Aytaş, G. (2006). Edebi türlerden yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 261- 276. Erişim Adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/169/ay.pdf.
- Bourneuf, R. & Ouellet, R. (1989). *Roman dünyası ve incelemesi* (Hüseyin Gümüş, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Boynukara, H. (2000). Hikâye ve hikâye kavramları. *Hece Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*, 46(47), 131-137.
- Bülbül, A. Rıdvan. (2000). *Yazılı anlatım ve yazı türleri*. Konya: Nobel Yayınları.
- Cavkaytar, S. (2013). Yazılı anlatım türleri ve uygulamaları I: Düşünce yazıları. Macit, M. ve Cavkaytar, S. (ed.) *Türk dili II içinde* (s. 78-109), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Coşkun, M. V. (2010). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Çeçen, M. A. (2014). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. Özbay, M. (ed.) *Yazma eğitimi* (4. Basım) içinde (s. 131-150), Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, N. (2004). *Roman çözümleme yöntemi*. Ankara: Öncü Kitabevi.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde edebi metnin yeri ve anlamı. *Millî Eğitim Dergisi*, (169), 75-83.

- Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretimi süreci açısından değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 138, 43-57. doi https://doi.org/10.1501/dilder_0000000082
- Demir, A. (2009). Dokuzuncu Hariciye Koşu'sunda mekânın/mekân tasvirlerinin başlıca işlevleri. *International Journal of Central Asian Studies*, 13, 195-216. Erişim adresi: <http://www.academia.edu/download/57599674/A6.pdf>
- Demir, A. (2011). *Mekânın hikâyesi hikâyenin mekânı*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Demirci, K. (2013). *Türkoloji için dilbilim: Konular kavramlar teoriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). İlköğretim Türkçe derslerinde öykülerin anlamsal büyük yapılarını algılama sorunu ve metindilbilimsel çözüm önerileri. *Çeviribilim, Dilbilim ve Dil Eğitimi Araştırmaları*, 413-429. İzmir: Ekonomi Üniversitesi Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınevi.
- Duman, N. ve Tekinarslan, İ. Ç. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel, yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55. doi: https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000104
- Emir, S. (1986). *Örnekleriyle kompozisyon yazma sanatı* (11. Baskı). İstanbul: Türk Dünyası Araştırma Vakfı Yayını.
- Erden, A. (1998). *Kısa öykü ve dilbilimsel eleştiri*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi* (1. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Forster, E. M. (1985). *Roman sanatı* (Ünal Aytür, Çev.). İstanbul: Adam Yayınları.
- Gardill, M. C. & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*. 33(1), 2-17.
- Gedizli, M. (2004). *Yazabilmek (Yazmaya giriş)*. İstanbul: Şûle Yayınları.
- Göçer, A. (2014). Yazma çalışmalarını değerlendirme. Özbay, M. (ed.) *Yazma eğitimi* (4. Basım) içinde (s. 199-241). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçe, B. ve Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinin "Hikâye Haritası" yöntemine göre incelenmesi ve genel bir değerlendirme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1925-1949. doi: <https://doi.org/10.31126/akrajournal.328511>
- Günay, D. (2013). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Gündüz, S. (2013). *Öykü ve roman yazma sanatı* (3. Basım). İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.

- Erişim adresi <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000654/1038000433>
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 6(11), 603-637. doi: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.454>
- İpek Eğilmez, N. ve Berber, Z. T. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 164-187. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.287993>
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *Dil dergisi*, 70, 5-18.
- İşeri, K. (2011). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik özellikleri*. Editör: Hakan Ülper. *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*, 91-113.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/1002000182/1002000193>
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Karatay, H. (2014). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. Özbay, M. (ed.) *Yazma eğitimi* (4. Basım) içinde (s. 131-150), Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C. (1973). Romanda tasvirin psikolojik rolü. *Türkoloji Dergisi*, 5(1), 137-174. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/12/846/10704.pdf>
- Kavcar, C. (2011). Yazılı anlatım. Belet, Ş. D. (ed.) *Türkçe yazılı anlatım* içinde (s. 3-19), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2011). Yazılı anlatım. Belet, Ş. D. (ed.) *Türkçe yazılı anlatım* içinde (s. 49-76), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Keçik, İ. (2001). Sözlü ve yazılı anlatım üzerine. İleri, C. (ed.) *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım* içinde (s. 1-20), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kıran, A. ve Kıran, Z. (2011). *Yazınsal okuma süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Küreci, S. ve Özden, M. (2017). 4. Sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerin metin üst yapı unsurları doğrultusunda çözümlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 664-684. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.329965>.
- MEB, (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı* (7. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. Kıran, A., Korkut, E. ve Ağıldere, S. (Yayın hazırlayanlar) Günümüz dil bilim çalışmaları içinde (s. 121-132), İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Oralış, M. ve Özil, Ş. (1992). Metindilbilimsel yaklaşımla yazınsal bir metni çözümleme denemesi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 3, 37-51. Erişim adresi <http://dad.boun.edu.tr/issue/4538/62393>
- Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1980). *Yazılı anlatım bilgileri* (2. Baskı). İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1998). *Yazma öğretimi yazma sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Özden, M. (2017). Okuma ile ilgili kavramlar ve okuma becerisinin diğer dil becerileri ile ilgisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(8), 519-537. doi <https://doi.org/10.17121/ressjournal.929>
- Özkan, B. (2004). Metindilbilimi metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in onikiye bir var adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-184. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000000992>
- Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında metin öğelerine yer verme düzeyleri. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 193-205.
- Sarı, M. (2011). *Fakülte ve yüksekokullar için Türk dili* (2. Baskı). Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(31), 1-16. doi https://doi.org/10.1501/egifak_0000000244
- Sözlük, T. (2005). Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Sulak, S., Çevik, A., ve Sönmez, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hikâye yazma becerilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 306-318. doi: <https://doi.org/10.14686/buefad.2015usosozelsayil3218>
- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye türündeki metinlerin üst yapı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(3), 210-237.
- Tepeli, Y. ve Ertane Baydar, A.S. (2013) Yazılı anlatım becerisi kazandırma çalışmalarında anlatım türlerinin önemi. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED], 50, 319-326. doi <https://doi.org/10.14222/turkiyat32>
- Tonga, N. (2008). "Hikâye" ye terminolojik bir yaklaşım. *Electronic Turkish Studies*, 3(1). Erişim Adresi:

<http://www.turkishstudies.net/sayilar/sayi7/29%20TONGA%20Necati.pdf>

- Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14(39), 200-222. Erişim Adresi: <http://dergipark.gov.tr/mkusbed/issue/31632/329300>
- Uzun Subaşı, L. (2001). İleri, C. (ed.) *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım* içinde (s. 1-20), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Ülper, H. (2008). Öğrenci metinlerinde üst yapı düzenlenişine ilişkin sorunlar: “giriş” ve “sonuç” bölümleri üzerine bir inceleme. *Dil Dergisi*, 140, 7-18. doi: https://doi.org/10.1501/dilder_0000000090
- Wellek, R. & Warren, A. (1982). *Yazın kuramı*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Yıldırım, Y. (2010). *Türk dili anlatım türleri* (1. Basım). İstanbul: Der Yayınları.
- Zelzele, E. B. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının hikâye yazma ve hikâye öğretimi konularındaki bilgi ve beceri düzeylerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

EKLER

EK 1.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinleri (TK3)

TK3

OKANCAN'IN İFTİRASI

Ayşe'nin içi içine sığmıyordu. Sabaha girerli yaklaşıp bir saat olmalı ama güneş bir türlü yavaş girmiyordu. Aradan kaka da üç ay geçmişti. Arkadaşlarını ve sınıfını çok özlemişti. Bir an önce sabah olmalıydı ve arkadaşlarına kavuşmalıydı.

Sabah alarm çalar alarmı yatıp kalktığı gibi fırlayıp, bir dakikada banyoda yıkanıp, odasına gelip aksanla kapı gibi çıtlanmış okul üniformalarını giyip "Hadi, Babaaa! Ben hazırım, bir an önce çıkmalıyız" diye kapıda bağırıp sabırsız sabırsız yerinde zıplıyordu.

Annesi evden çıkmadan önce Ayşe'ye yeni aldığı hediyesi olan ve Ayşe'nin çok uzun süredir istediği kalbur hediyeye etmişti. Ayşe heyecanla ikiye kattırmış bir vaziyetteydi. Yeni kalburunu kalburuna koydu ve sırt çantasını sırtına alarak evden babasıyla beraber çıktılar. Babası "İyi dersler kızım" diyerek onu okula bıraktı.

Ayşe koşarak sınıfına girdi. Pinar'ı görün görünce bayıncı sorıldı. Ona hemen tatilinin nasıl geçtiğini neler yaptığını soruldu ve böyle böylece bir sohbet ettiler. Sonra da Ayşe ona yeni kalburunu gösterdi ve bu sabah bu hediyenin onu nasıl mutlu ettiğini de anlattı.

Artık hava girmişti. Herkes birbirine sohbet etmeyi bırakmış hocanın öğretilerinden sıkılan sözleri dinliyordu.

Teneffüs zili: calar calmar çauklar reymen yerlerinden fırlayıp sınıftan çıkıp tekrardan birbirleriyle muhabbet etmek için farklı kışelere döğülmeleordı. Ders zili calıp herkes sınıfta zeri dındıgında Ayşe sınıfta hıngır hıngır ağlıyordu. Öğretmen ona niçin ağladığını sordugunda "Öğretmenim bugün anam yeni ders yılı için kalen hediye etmişti. Ama kalkulipimde bulunuyorum." dedi. Ayşe'nin bu sözlerine karşılık Okançan hemen ayağa kalkıp "Öğretmenim; az önce Ayşe'nin tualete gittiği vakit Pinar, Ayşe'nin çantasından bir şeyler alıyordu. O halde Ayşe'nin kaleni çalanda Pinar'dır." dedi. Pinar bir anda neler adığını onlaymadan ağlamaya başladı. "Asla öje bir şey olmadı Öğretmenim Ayşe benim en iyi dostum. Ben onun malına asla göz dikmem zorur zerman." diyerek Ayşe'ye ağlamaklı gözlerle bakmaya başladı. Tam o sırada Okançan'ın cebinden yere döğru bir şey düştü. Herkes yere baktığında Ayşe'nin kaleni olduğunu gördü. Ayşe hemen kaleni yerden aldı ve Okançan'a; "Pinar benim en yakın arkadaşım ve onun böyle bir şey yaptığını söylediğin anda bile hiç inmadım. Çünkü ona çok iyi tanıyorum ve böyle bir şey yapmayacağını biliyorum. Ama senin ona iftira atman bizi çok kıldı ve adı Umarım bir daha böyle bir şey yapmazsın" diyerek Okançan'a sırtını döndü ve koşarak Pinar'a sarıldı.

EK 1.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinleri (TK5)

TK5

Bir Sevdedir Öğretmenlik

Masal, sabah uyandığında yine lisesine gitmek olmanın heyecanıyla gözünü açtı. Pek çok arkadaşına göre o okulu, eğitimi, öğretmenlerini hatta ve hatta okulun sıralarını dahi çok seviyordu. Hep böyleydi. Her zaman düzenli, saygılı, okula ayak bir öğrenci oluyordu. Hayalinde yıllardır değiştirmeyen bir şey vardı çünkü. Öğretmen olmak. Delaysıyla bu yolda creteceği her zahmet ona bal misali tatlı geliyordu. Ailesi dışında kimse onu desteklemiyordu. Ama ne önemi vardı? O, kendine inandı bir kere. Çalışacak, başaracak, öğretmen olacaktı.

O gün, Balıkesir yumuşak esintilerle oksuyordu Masal'ın socalarını. Liseye vardığında uzun süredir okulunun yokuzunu çıkardığı için hamlamış, nefes nefese kalmıştı. Kday değil, dört senedir Balıkesir Lisesi'nin yokuzunu çıkıyordu. Ama bu yorgunlukta önemli değildi. Çünkü öğretmen olmak vardı ya, her şey buna değerd. Masal hızla adımlarla 12. sınıfların sırasına doğru ilerledi. Çok yakın olduğu da arkadaşına sarıldı. Hepsine, "Tatil sana yarandı, çok güzel görünüyorsun." dedi. Ardından müdürün konuşmasını dinleyip sınıflarına girdiler.

Günler günleri, aylar ayları kovalıyordu. Üniversite sınavına çıktıkça az bir zaman kalmıştı. Masal, arkadaşları gibi derslere gidemiyordu bilki ama kendi aabalarıyla bir şeyler yapmaya, çalışmaya özen gösteriyordu. Tek sorunu, çevresindeki hemen hemen herkesin ona "Matematik yapmalısın, fizik, kimya, biyoloji önemlisin. Yoksa asla üniversite koazamazsın." demesiydi. Masal, sözel belam öğrencisiydi. Bu dersler ona çok uzaktı. Hem neden bir balığı uumaya sarlıyorlardı ki?

Ama Masal, tüm bu olumsuz yorumları duymazdan geliyordu. Evet belki matematik yapamıyordu belki ama mutlaka o sınavı kazanıp, eğitim fakültesine gidecekti.

Sınav günü gelip atmıştı. Masal ailesine belli etmese de başarısız olmaktan çok korkuyordu. Kafasını bin bir düşünce meşgul ediyordu. Ailesine sorularak sınavın dağını fakültenin kapısına doğru yavaş adımlarla ilerledi, meraklıları çıktı. Ailesine döndü ve kocaman gülmseyip içeri girdi. Sınav salonu ilk kattaydı. Sırasını buldu ve oturdu. Elleri bu sıcak havada buz gibi olmuştü. Sakin olmalıydı. Bu stres bile ona yolular yaptırabilirdi. Suyundan bir yudum alduve derin nefes alarak gözlerini kapattı. Sonra gözlerini açtı ve gözlemlerle göz göze geldi. Gözetmen, sınav uyarılarını yapıarak sınavı başlattı. Masal, tüm korkularından arınmış, sınava adanmıştı. Her şey gayet iyi gidiyordu. Sınavını bitirip ailesinin yanına gitti. Onlara da "Her şey gözeldi. Bu sene eğitim fakültesindeyim." dedi ve gülmseydi.

Aradan bir zaman geçtikten sonra, puanlar açıklandı. Masal, tam da beklediği puanı almıştı. Tercihlerini yaptı. Günler sonra tercih sonuçları da açıklandığında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünü kazandığını gördü. Mutluluktan ağlıyordu. Olmuştü işte yapamazsın diyentere inat basarmıştı.

Masal'i gençlerde gördüm. 4. sınıf olmuştü. Şimdi de KPSS'ye hazırlanıyor. Nasilsin diye sorduğumda yine o kocaman gülmseyiyle yanıt verdi.

"Çok iyiyim, hayallerime sadece bir adım kaldı. Biliyor musun? Bugün bana hala, atanmazsın, çünkü sayısız olarak kütüphan diyorlar. Yine onları haksız çıkarabilir miyim sence?" dedi

Ben de ona, "Neden dımsın, hem ben sana güveniyorum. Seneye seni kendi sınıfında göreceğimi de biliyorum." dedim. Mavi gözleri parlıyordu. Bana içten bir teşekkür ederek, kahve tain benden söz aldı.

Biliyorum, Masal bu sene öğretmen olacak. Yoluna, yüreğine konan taşlara rağmen Hayalini yazarken mutlu olacak ve adım adım kazandığı bu mesleğin hakkını verecek.

Kimsenin hayallerini yıkmaması, yollarına, yüreklerine taş koymaması dileğiyle...

EK 1.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinleri (TK12)

TK12

KÜÇÜK KEDİ

O kış nedense çok sert ve acımasız geçiyordu. Sokaklar bombos, geçen gecedan yemiş ve hala saktaşı bembeyaz yapan kurtlarla doluydu. Karanlık geceyi evlerin bacalarında çıkan dumaneler iyice karartıyordu. Evimin bacası tütmezdi bir bendim.

Ben de her zamanki gibi isten alkmış evime dışarı ağır adımlarla ilerliyorum ve bir yandan da kurtlarla kaplı olan yalnız sokagın, kışın tadını çıkarıyordum.

Bombos sokakta sadece ben vardım. Birde yalnızlığın beraberinde getirdiği kasvet.

Evime az kalmıştı. Beni birkaç dakikalığına mutlu eden basıbasılığın sona ermek üzereydi. Evime vardık, tek başıma koltuğa oturarak ve eğer hemen uyuyamazsam, televizyonu açıp uykuym gelene kadar vaktimi harcıyordum.

Bu düşüncelerle beynimi yorarken birden bir ses dikkatimi dağıttı. Evimin önündeki cadılerden gelen bu tiz ses, yalvaran ses beni kendime acıma seansından alıktırmıştı. Biraz daha ilerleyip sesin kaynağını görünce neredeyse ağlayacaktım. Zavallı, minik bir kedi yavrusu. Bembeyaz tüyleri onu kurtla bir yemiş, onu saklamıştı. Kızıcık vücudu sağa ve sola acıya neredeyse mağlup olarak düşüyordu. Bu bakışları da bu yenilgisinin izletiyordu. Bu hayattan ayrılışının, bu denli feryat eden bir ölümün son sesteriydi. Kim bilir buraya nereden gelmişti? Birimi buraya bırakmıştı? Ne zamandan beri buradaydı? Bu denli sorularla başımdaiken zavallı yavru yine intemeye başlamıştı. Hemen onu alıp eve götürmeli istim ve beslemeliydim. Zavallı yavru hangi vicdansız onu bu hallere düşürmüştü.

Bu düşüncelerle durumun suçlusunda hiç mi mehermet yoktu da zavallıyı hiç düşünmeden bu soğuk kış gününde dışarıya atmıştı.

Tüm bu düşünceler beynimi yoruyordu. Neyse ki zavallı benim yalnız ama kalorisiz odasında sıcaklığı bulmuş ve kendine yaş yaş geliyordu. İnsan bir canlıya hayat vermenin ne kadar güzel bir şey olduğunu hatırlıyordum. Neyse ki zavallı ölümün kıyısından dönmüş ve yaş yaş eski haline gelmişti.

O günden sonra o bir daha soğukta kalmadı ben de, evimde yalnızlığa mahkum kalmadık.

EK 1.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinleri (TK17)

TK17

Kemal ve Yumak

Soğuk mu soğuk bir kış gününün sabahına uyanan Kemal annesi kahvaltısını hazırlarken o da bir yandan kendi hazırlığını yapıyordu. Gecleden pazartesiydi. Kemal haftasonu geç uyanmaya alıştığı için bugün de biraz geç kalkmıştı o yüzden alet alet kahvaltısını yapıp, annesini öptikten sonra uyan çıktı. Okulu bir aşağı sabaklaydı. O henüz bu yıl ilköğretim hayatına başlamıştı ve okulu çok seviyordu. Okula varan Kemal hemer sınıfının olduğu sraya geçti ve İstiklal Marsi'nin okuduktan sonra tüm öğrenciler sınıflarına koşuşturdular. Kemal ve arkadaşları haftasonu görüşmemenin özetleriyle neseli neseli konuşurlarken öğretmen geldi ve tüm çocuklar sıralarına geçtiler. Gözde Öğretmen derste hayvanlara karşı nasıl davranılması gerektiğiyle ilgili hikayeler anlatıyordu. Kemal bu hikayeleri çok dikkatli bir şekilde dinledi. En çokta Gözde Öğretmen'in bir kediye kediye anlattığı hikayeye çok meraklanmıştı, hem de kendi kedisi Duman gelmişti ablası, onun böyle kedi bir davranışta olmasını hiç istemeyeceğini düşündü. Onu çok sevdi. Duman, Kemal'in bebekliğinden beri onun oyun arkadaşı ve dostuydu. Bu dersten sonra hemer eve gidip kedisine kavuşmak istiyordu fakat daha okul bitmemişti. Böylece dersleri sabırsızlıkla geçirdi. Zil çalınca hemer çantasını topladı, montunu giydi ve çok sevdiği sırayı aldığını ve arkasını tutarak okuldan çıktı. Hızlı hızlı yürümeye başladı, bir yandan da kendince şarkı mırıldayıp ritim tutuyordu. Sonra birden durdu. Bir yandan kacak bir kedinin sesini duyar gibi oldu. Sonra kedicik tetkirden "miyau miyau!" dedi. Kemal sesin geldiği yöne döğüştü. Yolu kenarında kacak olan kedinin yanında henüz yeni doğmuş minicik bir kedi kır kır titriyordu. Hava biraz gibiydi. Kemal, anne kedi burada mı, kedinin başka kedisleri var mı diye etrafına iyice baktı. Ama yoktu. Onu başka birinin araya bırakıp gitmiş olduğu kenara vardı. Çünkü anne kedi asla yavrusunu bırakmazdı. Hemer ablası derste Gözde öğretmenin anlattığı hikaye geldi bu yavru kedinin o hikayedeki kedi olduğunu düşündü ve çok sevdi. Onu ablasından alıp, montunun altına döğüştü ellerinde tutarak eve hızlıca yürümeye başladı. Kedicik hem çok korkuyor hem de çok üzgündü. Minicikti. Sokakta kalmış ve kendi kendine beslenemeyecek kadar kacaktı. Kemal çok merhametli bir çocuktu, bu minik kediye de en az Duman'ı

sandığı kedi çok sevebileceğini düşündü, o yüzden ona hemen satış çıktı. Eve geldiğinde annesi kediyi görünce biraz şaşırdı ve kul üzeldi. Kemal ona durumu anlattı. Annesi de hemen küçük bir kaba süt koydu ve kedinin iğnesini sağladı. Öğlunun bu davranışında dolayı mutluluk duyuyordu. Minik kedi için hemen katarinfin yanına yer hazırladılar daha sonra veteriner holime kediyi götürüp sağlık kontrolü yaptırıldı. Minik kedi sağlıklıydı sadece çok ürçmüştü. Akşam olduğunda Kemal'in babası da eve geldi. Kemal bu durumdan çok etkilenmişti için babasına da anlattı büyük bir ciddiyetle. Babası da "Bunun marketti öğlüm." diyerek Kemal'in yanına bir öpücük kondurdu. Günler geçti minik kedi artık hareketlenmeye başladı edeta evin neşesi olmuştu artık. Bunun da ona çok anlamı, sanki minik kedinin annesinin gibi davranıyordu. Kemal kedisine isim vermediğini fark etti ve hep birlikte düşünmeye başladılar. Ana "Mimik" ismini koymaya karar verdiler. Çünkü tıgler çok güzeldi. Kemal, Duman ve Yumuk çok iyi birer arkadaş oldu. Akşamı, Kemal kedisine ayarlar yapıyor onları çok seviyordu. Böylece Yumuk'ta artık ailesinin bir ferdi olmuştu.

EK 1.5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinleri (TE3)

TE3

Yola koyulurken çok olmuştuydu, ortasında yalnızca onun için
 enişelene bir anane yalıtı. Eülerinin ortasında: oğulları, her mevsim
 buz gibi akan dereleri, geceleri herkesten tabiri bir sebil-
 de evin damında silpet ettiği büyük muhabbet kuyunu, biseseri
 onu var eden ve acıkluğunun ayrılma bir parçası olan, her-
 reyle ayrı bir hatırası bulunan bütün herseyi birakıp gittiğin-
 den, artık kayde ansuz olmaın şindisiyle kurşak uylardı.

Arabaya bindirinde gece yarıydı. Aklında gitmekle
 bir nevi veri gelirdir diziş ortama kaldı. - Yolda karıştı. -
 adamın onun eski bir tanıdığıydı. Yol boyunca muhabbet edilir.
 Gece daha da bir uykuya daldı. Güleleri atıp da selah-
 olurs ve gitmek istediği yere, onu mahrum birakın, anla-
 rını hatir bannemo. İste fış vermeye, ne gibi kötülökre
 ve feleklere uğrayacağını bilmeden bir umutla salınmak
 istediği yere dırsı huşet etti. Kapsı açıldığında dambul.
 kısa boylu bir adam karıştı onu. Bu adam onu exact
 altında alan sisten biriken dillikinde bir dırsı. İvelliydi.
 Sorulet onu nehiun ettiği yere r bir dırsı dınmek
 için sükmeğtu. O bunu bilmiyandı.

- Adın?
- Ali Kemal.
- Gue olur!
- Peki.

Ona kâsse bir çeti ketim vermişlerdi. Onla gitmek, orda
kalmak - bu okeydi - orda kâşer deydiler.

Ustadı onı yem işte pânâri ism elbicele vermiş

- tam peşverim.

- semizotun.

Yalnız veynen bir dâimeler kâşerda cemiş

etti. "Ben emir kâşer?", "Ne işim var burda?"

"Anne!". Evet "anne" ne şerhler acaba. Belki
kâşer ağılıyordu. "Kâşer rîdeceğim" burda ki re-
fil yerle şerhler deşip kâşer. Kâşerî fîbi oturdu
yerine. Bilgiyârde pânârekti. Şerhler burda nekim olacık
onun kâşer şerhlerdi. Bu şerhler işine başladı.

EK 1.6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinleri (TE15)

TE15

Geçen Zaman

Birden irkilerek ayağa kalktı. Saat sabahın altı, buçuktu, sabah ezanı yeni okunmaya başlamıştı. Ezan sesi onun kalbini ve kulağını şöyle güzel okuttu. Birden uzun zamandır unuttuğu Allahı hatırladı. Hemen abdest alıp sabah namazını kıldı. Daha sonra bir şeyler atıştırıp kendini dışarı attı. Bu sırada ömrü bir serit gibi gözünün önünden geçti otuz yezine gelmişti ve maddi, manevi hiçbir şey biriktirememişti. Üstüne üstlük eklenememiş ve devamlı mal olacak bir işe de girmemişti. Hayat onun masî hayallerini karanlık gerçeklerle yüzüne vurmuştu.

Bugün de iş bulma umuduyla yola çıkmıştı ama kulaklarındaki ezan sesi ruhunu okşamaya devam ediyordu. Bu düşüncelerle yola devam ederken bugün kendine ayırmaya karar verdi. Bugün sadece gezecek ve eğlenmeye çıkacaktı. Kendi işle garip bir duyguya vardı ki eğlenme fikri aklından uçurmuştu. En iyisi gezmek diyerek Konak vapuruna doğru yürümeye başladı. Bu esnada etrafındaki insanları gözlemlemeye başladı. Ayakkabı bayagan çocukları, gazete satan çocukları gördü ve işi çiz etti. Çocuklar perison haldeydi, kim bilir epleri var mı akşam ne yiyecekler diye aklından geçirdi düşünceler. Gazeteci çocuktan bir gazete alarak eline bir lira verdi ve işi burkularak yoluna devam etti. İki birbirini yiyordu, ruhu işinden fırlayacak gibiydi. Oysa ki beş dakika önceye kadar kendini dünyanın en derin, en kedertli insanı olarak görüyordu. İnsanlara karşı nasıl körleştığını nasıl duygusuzlaştığını farketmişti. Ve şöyle düşünürken bir an için bugünü insanları gözlemleyerek geçirmeye karar verdi. Yoldan geçen hamalları, evsizleri ve sokakta dilenen insanları gözlemledi. Dünyanın

ne zaman bu kadar kötü bu kadar acımasız hale geldiğini düşünmeye başladı. Bu düşüncelere dalmışken yarı bir teyzenin sigareti kulagina saldı. Koptuğu yarı teyzenin elindeki çantayı kaptığı gibi koşmaya başlamıştı. Etraftan kimse bu olaya kulak asmamıştı bu manzara karşısında sessiz kalmıştı. Teyzeji yerden kaldırıp nasıl olduğunu sordu. Teyze iyi görünüyordu eli hafif yaralanmıştı ama belki de en büyük yara kalbinde açılmıştır diye düşünmeye başladı. Teyzeji karakale bırakıp eve doğru yol almaya başladı.

Kafası düşüncelerle doluydu birden dünyanın gene aynı dünya olduğu aklına geldi. Değişen insanlardı. her geçen gün daha cani daha acımasız olmuşlardı. Belki de zaman insanlığımızı alıyor elimizden...

EK 1.7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metinleri (TE17)

TE17

Sabah güneşinin ısılcı pencereden sızılıp odayı santim santim ısıtıyordu. Duvarda asılı duran tablo her zaman ki gibi göz yatıran bir genliği vardı. Yör ve peşpeşe tokalmış olan bir kâşesi pardeyi havada tutuyordu. Odanın balkon bir koca esyada güneş ışığından nasibini alıyor ve odanın sıcaklığına katkıda bulunuyordu. Sıcaktan iyice bunalmış olan K.K. uykusuna bölen sıcak kâşeler ederek gözlerini açtı. Gözlerini odanın içerisinde gezdirdi ancak hiçbir şey görüyordu. Elleriniyle gözlerini ovdu. Yotektan kalktı ve ciğerini değiştirip duvarıya sıkmaya hazırlandı. Duvarı ~~çıkarmak~~ için kopya yapmıştı. Babasını gördü, ancak görünemeyen geldi. "Günaydın" dedi babası, ancak o dediklerini de duyamaması hâlinde geliyordu. Kopya yaptı ve çıktı.

Yaz sıcaklığının altında terler içinde yaşamaya başladı. Yaşıyor, yaşıyor yaşıyordu. K.K. bunu, Baydan beri her sebat yapıyordu. Her sabah kopya yapıp sıkmaya biter gün yaşıyor, biter yakınlardaki bir ~~gün~~ günün kenarına oturup göz ısıtıyordu. Baydan beri her gün böyle yaşıyor, her gelen yeni gün her insanınin tehlikesi oluyor. Utke daha bakıyor, çoğu kez. Sanki oradan bir ay önce olan annesini görüyor ya da onun sesini duyuyor.

~~Okulu da bıraktı~~ K.K. Lise son sınıfındaydı. Başarı, her şeyi nasıl bir şekilde Annesinin ölümüyle her şeyden habersiz sığıntılandı kendini. İstedigi tek şey annesi ve onun tathil sesiydi.

EK 1.8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinleri (SK11)

SK11

Güçlü Kadınlar Güçlü Yarınlar

Sıcak bir yaz günüydü. Evde bir o yara bir bu yara yürüyordum. Heyecandan ne yapacağımı bilemiyordum. Birden cıplıkla kopardım. Kızadın kızım kızadın! Lisede yeni mezun olmuştum. Melis üniversiteyi kazanmıştı. Heyecanlı stresli günleri sana erdirdi. Bütün aile hep birlikte bu süreçte sarıldık. Her de istediği istediği bölümdü. Estisehirde kutuk fotoğraflarını kazanmıştı. Melis herne evde çıktı. Arkadaşlarıyla buluştu. Arkadaşlarıyla birlikte tercih yapmışlardı. Onlar da Estisehir'i kazanmıştı. Arkadaşlarıyla birlikte plan yapmaya başladık. Bir an önce taşınacak. Zehirde giemele istiyorduk. Ailelerimizden de izin istedik. Melis ve arkadaşları kayıt yaptırmaya gittik. Plan belligai kızlar aynı evde kalacaklardı. Lokan işle pek de planladıklarımız gibi olmadı. Okul kaydını yaptırmışlardı. Fotoğraf ev bulamıyorlardı. 4 kız öğrencide ev vermek istemiyorlardı. Bu yüzden kızlar Estisehire gittikten 3 gün sonra arca aradıklarımız gibi bir ev bulabilmişlerdi. 3 gün de acelde kalmışlardı. Ekonomik veriminde sarsılmışlardı. Ama kızlarla bunu söz önünde bulundurmuşlardı. Ev kirası yoktu. de kızlarla potansiyel gelmişlerdi. Özellikle Estisehir gibi bir ilde yatacağı parası sükunetiye satabilecekti. Eve eşyalarını yerleştire kızlarla başladık. Temizlik yapmaya ev çok eskidi prizleri bozduk. Prizler için tamirci çağırıldı. Fotoğraf kızlarla dört dünkü günün zamanında arca paralarını veriyorlardı.

Hayat estetikleri üniversite arzını bu değildi. Kızlar hayatin tadıyla kasıtlarınca ailelerinin kıymecini anladılar. Artık konuşmalarının içinde heyecan azalmaya başlamıştı. Özen vardı. Okullar açıldı. Fakat kızlar lisedeki arkadaşlarla sibi hayat ediyordu ama öyle değildi. Herkesin kendi sükuneti, kendi işleri vardı. Kızlar okumak eve geldiklerinde mutsuzlardı. Çünkü hep evin içinde bir şeyler etsikleri ailelerini kendi evlerini, annelerinin gençlerini ne sevgi baltıyorlardı. Artık büyümüşlerdi. Kendi evlerine tabii ki kendi ihtiyaçlarını ailelerinin parasıyla da olsa karşılıyorlardı. Ama özenlerini hiçbir şey gidemiyordu. Memleketlerine gidemiyordu. Çünkü ilkyokul hocasına yapmışlardı ve paraları bitmişti. Hiç kız arkadaşları da fazla dayanmıyor, bir kafede işe giriyorlardı. Sadece 3000 dolar kazanabiliyorlardı. Ama olsundu, memleketlerine gidemeye kadar para kazanmışlardı.

O okumak isteyen kızlar sibi ilk okuluyla memleketlerine dandılar. O kadar mutlulardı ki...

Hayata dönmüşlerdi. Hayatlarını geçirecekleriydi, ama özen onları bırakmadı. Yasadıkları, gitti, okudukları okulu top ayarladılar. Parkı...

İyi ki dediler. İyi ki gelmişiz iyi ki bu duygularımız var.

Böylece. Şehir olduklarımızın ve konuşmalarımız gerçeğe değerlerin farkına vardık.

EK 1.9. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinleri (SK13)

SK13

ARKADAŞLIK

Eda ile Ece 3. sınıfta okuyan çok iyi arkadaşları. Evlerinde birbirine çok yakındı. Her sabah ikisi de evden aynı saatte çıkıyorlardı. Okula birlikte yürüyerek gidiyorlardı. Ödevlerini birlikte yardımlaşarak yapıyorlardı. Eda ile Ece'nin anneleri de çok iyi anlaşılıyor. Sınıfta da aynı sırada oturuyorlardı.

Bir gün Eda ile Ece okula her zamanki gibi yürüyerek gidiyorlardı. Biraz hızlı yürüyorlardı. Birden önlerine bir araba çıktı ve araba Eda'ya hafif çarptı. Ece çok korkmuştu. Hemen ağlamaya başladı. Eda yerde anneler yanında yatıyordu. Kolunu oynatamıyordu. Arabadan Eda'ya çarpan kişi de inmiş ve hemen Eda'yı Ece ile birlikte hastaneye götürdüler. Eda'nın sağ kolu kırılmıştı. Ece hemen Eda'nın annesine haber verdi. Eda'nın annesi de hastaneye geldi. Eda'nın kolu alaya alındı. Eda sağ kolunu bir ay kullanamayacaktı. Eda buna çok üzülürdü. Çünkü yazıyı sağ eliyle yazıyordu. Artık okulda öğrendiklerini yazamayacak, ödevlerini yapamayacaktı. Ece, Eda'nın üzülmesine dayanamayarak ben kendi defterime yazdıktan sonra senin defterime de yazarım dedi. Eda buna çok sevindi. Hep birlikte evlerine gittiler. Ertesi gün birlikte okula gittiler. Öğretmen Eda'nın kolunu görünce "sen otur sadece biraz dinle ve derse sessiz olarak katıl" dedi. Bir ay boyunca Ece, Eda'nın not tutmasına ve ödevlerini yapmasına yardım etti. Bir ay boyunca hafta sonları birlikte oyun oynadılar.

Bir ay sonra Eda'nın kolu alıdan alındı. Eda'da, Ece de buna çok sevindi. Eda, Ece'ye bir ay boyunca kendisine yardımcı olduğu için teşekkür etti. Ece, Eda'ya "sen benim arkadaşımın yanı sıra da yardım"

cı olacağım, arkadaş olmak bunu gerek-
tirir dedi. Eda da Ece'nin başına bir şey
geldiğinde ona yardımcı olacağına kendi
kendine söz verdi. Eda ile Ece okulları bitse-
de arkadaşlıklarını devam ettirdiler

EK 1.10. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinleri (SK17)

SK17

KARA VE ELA

Kara, yeni doğmuş simiyah tüyleri olan yeşil gözleri olan çok sevimli bir kedir. Kara'yı annesi bırakıp gitmiştir. Yalnız başına sokaklarda kalan bu kedi çok açtır ve üzgündür.

Ela 7 yaşında annesi, babası ve abisi vardır. Ela ilköklü birinci sınıfa gider. Öğün saatte öğretmenleri sokak hayvanlarına yardım etmeniz gerektiğini anlatmıştır. Okuldan eve dönerken Kara'yla yolda karşılaşır. Tanması olmadığı için onun sokak kedisi olduğunu onlar ve karnını bulmak için onu eve götürür. Kediyi qantasına koyarak eve sokar. Çünkü Elanın annesi evde karnon beslenmesini istemiyordur. Ela kediyi jalice odasına sokar ve delapten bir kaba süt koyarak Kara'ya icerir. Kara bu sıcak evde kendisini guvende hissederek ve anne sevgisini Ela'da bulmuştur. Ama gece Kara miyavlamaya başlayınca olanlar olur. Ela'nın annesi Asiye Hanım sesteri duyup jatejilerden kalkar ve Elanın odasından geldiğini farkeder. Oda'ya girince ne görsün Elanın yanında simiyah bir kedi hemen kediyi kaptığı gibi dışarıya kopr. Ama Kara'nın gidicek jeri jeldir. Ela'da çok sevinmiştir.

Asiye Hanım Ela'ya ona evde bakamayacaklarını o jüsten bu karu halinde urar etmemesi gerektiğini söyler. Ela çok üzülür. Odasına gidip ağlamıştır. Kara de kapının önünde sabaha kadar miyavlamıştır. Asiye Hanım bu sesteri duyduktan uykuu uşulmuştur. Sabaha kadar uyuyamamıştır. Ela sabah yendişinde annesinin seşyle hemen dışarı salona iner Asiye Hanım Ela'ya bir sürprizi olduğunu söyler. Ela çok meraklanmıştır. Asiye Hanım Kara'ya sabah iceriye alıp bir jüce temizlenir. Veterinere göstermiş ve ona artık ev kedisi olacağını söylemiştir.

Ela'dan ona bir isim kaymasını istemiş ve artık
kedinin sorumluluğunu onda olacağını söylemiştir.
'Ela da kendisine Kara İsmi vermiştir-

EK 1.11. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinleri (SK27)

SK27

YAŞANTININ İÇİNDE ÖZLEM

Lise yıllarıma artık sonuna gelmiştim. İki hafta sonra üniversite sınavına gireceğim. Heyecanımı size anlatamayacak kadar zirvede yaşıyorum...

O gün gelmişti annemle birlikte okul yolundaydık. Okula vardığımızda müthiş bir kalabalık beni karşıladı ve daha fazla heyecan almamak için sınava on beş dakika kala yerimi oturmuştum. Sınavım o kadar güzel geçmişti ki ben kadar heyecanın çok gereksiz olduğunu anladım ama tabii ki o an bunu anlamak mümkün değil. Ardından üç hafta geçti ve beklenen haber gelmişti. Puanlar açıklanmıştı ve ben sevdiğimden öğliyordum evet ben sene öbüründe istediğim yere istediğim üniversiteye gidebilecektim. Bir hafta boyunca ailemle tercihlerimi yaptık ve tabii ki en başta İstanbul'daki üniversitelere yönde Tercih haftası leitliğinde ise görmek kilmeyen zamanlar beni bekliyordu. Günler geçiyor, haftalar geçiyor ama tercihler açıklanmıyordu. Ve nihayet bir sabah uyandığımda kuzenim beni arıyordu. Bakır mı. Bırca bakır mı? Aklında diyordu. Hemen kendimi bilgisayar ekranının karşısına attım ve o bilgisayar sanki bir türlü açılmıyordu, ellerim titriyor, yazmakta zorlanıyordum. Ve o an ekran önümdeydi İstanbul olmuştu. O kasbaca iki yaka bir İstanbul şehri olmuştu. Silece severden ne yaptığımızı bilmiyorduk. Hemen hareketler

başladı. Biletler alındı ve İstanbul yatahüğüne başlandı. Ailece hatama gidiyorduk.

Biri iki saat senna a metropol bir şehir olan İstanbul, masmavi bir boğaz gibi karşılırdı.

Hatama gittiğimizde güzel bir aile kahvaltısı yapılıp dinlenerek izere odalara dağılmıştık. Ertesi gün ise üniversite yolunu tutmuştu hemen kayıt işlemlerini halledip İstanbul'u turlamıştık. Evet ben bu şehre aşık olmuştu. Zamanı gelmişti artık ailem memleketimize geri dönmüyordu. O atogartan beni hep mahvediyordu ve mahvetmeye devam edecekti. Evet hem mutluysam hem de bir a kadar işgin. Koca bir şehirde ben tek başıma ne yapacaktım. Günler geçmeye başladı, her şey güzel gidiyordu ama aile hasreti gün geçtikçe koyuyordu. Ağlamalar devam ediyordu. Okuldan hocama sığınmıştım. Balıca gibi sahiplenmişti beni ailesiyle tanıştırdı. Çocuklarıyla vakit geçirmemi sağladı ama oldu mu aile gibi oldu mu? Diye sararsan olmaz. Aile başlaştıkaydı.

Ve artık dayanamıyordum. Ertesi gün bilet alıp memleketime o sıcak yuvama geri döndüm.

O atogartan var ya hem izen hem seven. Evet bu sefer sevindirmişti. Ailemi kucaklayıp dayasına hasret giderdik ve geri dönüş yolu yine beni bekliyordu. Ama bu sefer daha iyi hissediyordum kendimi. Bu sefer kendi ayaklarımla ilerimde durmaya hazırdım.

EK 1.12. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinleri (SE1)

SE1

Benim Adım Avreş

Tolga Öğretmen 2016 yılında atanmış bir sınıf öğretmenidir. Atandığı okul Hakkari Yüksekova'da bulunan Fatma Hanım İlk Okuludur. Tolga Öğretmen atanması için çok mutluydu ama bir o kadar da tedirgindi. Çünkü son yıllarda Doğu ve Güneydoğu'da kötü olaylar yaşanmıştı. Her ne kadar tedirgin olsada Tolga Öğretmen baba mesleği olan öğretmenlik için Hakkari'ye giderek ve bu kutup mesleğin sorumluluklarını yerine getirecekti. Gün gelmiş öğretmenimiz okuluna doğru Zonguldak'tan Hakkari'ye yola çıkmıştı. Yol bir hayli uzun olduğu için öğretmenimiz yol boyunca kitap okuyup yolculuğun tadını çıkarıyordu. Nihayet öğretmenimiz Yüksekova'da bulunan Giden gelmez köyüne varmıştı. İlk iş inuhtarla görüşüp kendine kalacak bir yer bulmak olmuştuk. Köydeki insanların gözü öğretmenimizin köyden biri olmadığını fark ettikleri için değişik gözlerle Tolga öğretmenini süzüyorlardı.

Yine bir gün Tolga öğretmen evinin bahçesinde odun kırarken yaşlı bir anne ve titrek bir sesle "öğlen sen kimsen ne işen var burde" diye sordu. Tolga öğretmen yaşlı anneyi harif sürerek devlet tarafından bu köye atanmış bir öğretmenim diye söyledi. Bu lafları işiten yaşlı annce Tolga öğretmenin boynuna sarılarak sevgi dileklerini iletti. Onunda oğlu izminde Matematik öğretmenliği okuyormuş ve sen 1 yılı kalmış bitir mesne.

Xilqayət Pəzartəsi olmuş və Tolqa Ösretmə Okuluna, ösrencilerine kavuşmuştu. 1-A sinifinə sirdiğinde bazı qocuklar umutla ayağa kalkıp 'tek bir ağızla "hoşgeldiniz ösretmenim" diye ösretmenlerine sevgilerini, selamlerini bildirdiler. Ama sinifdə qoşu ayağa kalktıkları halde hiç bir şey söylememişlerdi. Çüntü sinifin girişinden fərqli Türkçe bilmiyorlardı. Tolqa Ösretmə sinifə kendini tanıttıktan sonra ösrencilerin adlarını ösrenmek için teker teker sormaya başladı. Ali, Kadir, Erma ve Avreş... Tolqa Ösretmə Avreş'e kalkmasını ve adının anlamını söylemesini istedi. Avreş yarım gəmələdə Türkçesizlə benim adımın anlamı "siyah su" anlamına gəlir deyip heniz tam olaraq çıxmasını dilisizlə gülümsədi. Tolqa Ösretmə qocuklara Türkçesiz bilmemələrindən dolayı qək üzülürdü. Nəsil olurda Türkçədə qocuklar Türkçesiz bilməz deyər yəkiniyərdu. Ama babasını hatırlayıp bənbin üstündən gəlmesi gərəkliğini anladı.

Sənə sonunda siniftəki həkər Türkçe ösrenmə qək dözün Türkçe bilmiyorlardı. Tolqa Ösretmə bundan sonra bu kəyden ayrılmayı dözünmemişti. Bu arada ən sevdiyi ösrencini isə Avreşti.

EK 1.13. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinleri (SE5)

SES Ölçümlü Beklemedi?

Alp üniversite 6. sınıfta okuyan zor şartlarda eğitimine devam eden, ekonomik şartları çok iyi olmayan bir aileden gelen öğrenciydi. Muğla'da eğitimine devam ediyordu. Hızlı olan öğretmenlik mesleğini yapmasına çok az kalmıştı. Derslerin yoğunluğu, okul ve sınav tetebaları, ders zamanının nasıl geçtiğini anlamıyor günler haftaları, haftalar ayları kovalıyordu.

Alp Trabzonlu'du. Mülklerinden çok uzak olan Muğla'da öğrenim görmeye gelmişti. İlk başlarda bu şehre alışmakta zorlanıyordu zamanla okul, arkadaşlar ve dersleri sayesinde bu şehre alıştı. Uzaklığı ve farklı kültürün etkilerini attırdı. Çünkü üniversitede çok sayıda Alp gibi farklı şehir ve kültürlerden geliyordu. Alp zaman geçtikçe ailesini bekliyor ekonomik şartlar gereği Trabzon'a gidemiyordu. 6. sınıf olmasıyla derslerin yoğunluğu, sınav stresi, sınav çalışması gereksinimi onun memleketine gitmesini engelliyordu Alp ailesini çok özlemişti. Ölçümlü ve ölçümlü günleri geçerken bir gün bir afiş görmesi Alp'i heyecanlandırdı. Afiş son sınıf öğrencileri için düzenlenecek, üniversitenin hazırladığı mezuniyet programında bahsediyordu. Tarihi, içeriği afişte açıklanmıştı. Alp heyecanlı ailesinde mezuniyete gelebileceğini düşünürdü. Kendi bölümünde de bu programın düzenleneceğini öğrendi. Heyecanlı bu programı, tarihini kendisini ailesini orayarak anlattı ilgi verdi. Ailesinde bu programdan mutluluk duyduklarını Alp mesun olurken görmekten gurur duyduklarını ve mutluluğu bu törene katılacaklarını söylediler. Alp çok mutlu olmuştu.

Alp artık ailesinin merakla Muğla'ya mezuniyetine geleceği günü bekliyordu. Mesun olma, öğretmenlik mesleğini yapmak için derslerine de daha çok çalışıyordu. 4 yılını geçirdiği Muğla'nın güzel yerlerini ailesi geldiğinde, ailesi ile birlikte geçireceğinin hayalini kuruyordu. Şimdiden ailesinin Muğla'ya geldiğinde yapacakları şeylerin planını mutlulukla hazırlamaya başlamıştı. 2014 yılı Alp için unutulmaz bir yıl olacak gibi görünüyordu.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad : Yavuz Neslihan
 Doğum Yeri ve Tarihi : Selçuklu 28.05.1992
 Eposta : nneslihannyavuz@gmail.com
 Telefon : 05019124489

EĞİTİM BİLGİLERİ

| Derece | Kurum | Yıl |
|---------------|---------------------------------|-----------|
| İlkokul | İbrahim Yapıcı İlköğretim Okulu | 1998-2006 |
| Lise | Dumlupınar Anadolu Lisesi | 2006-2010 |
| Lisans | Niğde Üniversitesi | 2011-2015 |
| Yüksek Lisans | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi | 2015- |

İŞ TECRÜBESİ

| Görev | Kurum | Yıl |
|------------------------------|---------------------------------|-----------|
| Kısmi Zamanlı Öğrenci | Niğde Üniversitesi | 2012-2015 |
| Kısmi Zamanlı Öğrenci | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi | 2016-2018 |
| Edebiyat ve Türkçe Öğretmeni | Muğla Açık Özel Öğretim Kursu | 2018- |

YAYINLAR

Yavuz, N. (2014, 06). TÜBİTAK Bilim Çocuk Dergisinin Çocuklara Sunduğu Bilim Alanlarına Eleştirel Bir Bakış. *Türkçenin Eğitimi-Öğretimine Yönelik Çalışmalar*. (219-226).