



8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri*

*Hacer TEKERCİOĞLU***
*Kemalettin DENİZ****

Öz

Anlatı metinlerinin zorluğunu etkileyen faktörlere yönelik ortaokul öğrencilerinin algılanan zorluk düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma türlerinden tarama çalışması ile yapılandırılmıştır. Araştırma, 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 39 kız, 33 erkek ortaokul öğrencisi olmak üzere 72 katılımcının oluşturduğu bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, anlatı metinlerinin zorluğunu etkileyen faktörler listesi, Eskici ve Zincir hikâyeleri, hikâyelere dair soru testi, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Hikâyelerin zorluğunun belirlenmesinde içerik analizi, sorulara verilen yanıtların çözümlenmesinde betimsel analize başvurulmuştur. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin en çok zorlandıkları unsurun zaman olduğu; öğrencilerin doğrudan söylemi dolaylı söylem ve anlatılan konuşmaya göre daha kolay tespit edebildikleri; sıfır odaklanma ile yapılan anlatıyı iç odaklanma ile oluşturulan anlatıya göre daha kolay algıladıkları; intradiegetik anlatıcıyı ektradiegetik anlatıcıya göre belirlemede daha fazla zorlandıkları; anlatı düzeyleri arasındaki farkı belirlemede ise bu faktörlerin etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmanın materyal olarak anlatı metni seçiminde, kitap yazarlarına metin seçimi ve hazırlama sürecinde en temelde ise okuma eğitimi literatürüne katkı sunması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metin, metin zorluğu, anlatı, okuma, Türkçe eğitimi

8th Grade Students' Perceived Difficulty Levels of Narrative Texts

Abstract

This research, which aims to determine the perceived difficulty levels of secondary school students regarding the factors affecting the difficulty of narrative texts, was structured with a survey study, one of the quantitative research types. The research was conducted with a study group of 72 participants, 39 female and 33 male secondary school students in the 8th grade. In the study, the list of factors affecting the difficulty of narrative texts, Eskici and Zincir stories and the test of questions related to these stories were used as data collection tools. Content analysis was used to determine the difficulty of the stories and descriptive analysis was used to analyse the answers to the questions. As a result of the analysis, it was concluded that the most difficult factor for students was time; students could identify direct discourse more easily than indirect discourse and narrated speech; they perceived the narrative with zero focalisation more easily than the narrative structured with internal focalisation; they had more difficulty identifying the intradiegetic narrator than the extradiegetic narrator; and these factors were not effective in determining the difference between narrative levels. This study is expected to contribute to the selection of narrative texts as materials, to book authors in the process of text selection and preparation, most importantly, to the literature on reading education.

Keywords: Text text difficulty, narrative, reading, Turkish education

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü “Ortaokula Yönelik Anlatı Metinlerinin Seviyelendirilmesi ve Öğrencilerin Metinlere İlişkin Algılanan Zorluk Düzeyi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, Ankara, hcr984@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9901-9657

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, Ankara, kdeniz@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7531-490X

Giriş

Okuma eğitimi, bir metindeki dilsel kodları işlemlemeyi, gönderimleri takip etmeyi, gönderimlerin, önermelerin arasındaki ilişkileri belirlemeyi, kurulan bağıntılar ile zihinsel şema oluşturabilmeyi ve sonuç itibarıyla da anlam üretebilmeyi sağlayan bir eğitim sürecidir. Okuma eğitiminin temel materyali metindir ve bu eğitimin kapsadığı bilişsel becerileri geliştirebilmek için de nitelikli, işlevsel, öğrencilerin bilişsel seviyesine uygun metinlere ihtiyaç vardır. Bu sebeple okuma eğitimi sürecinde kullanılacak anlatı metinlerinin zorluğunu etkileyen faktörlerin bütüncül, ölçülebilir, somut parametreler aracılığıyla tespit edilmesi gerekmektedir. Zira, anlatısal bir akıl yürütme becerisi ile yapılandırılmış insan zihni, bu parametrelere bağlı olarak kurgusal bir metni anlamlandırmaktadır. Bu çerçevede, anlatı metinlerinin zorluğuna etki eden faktörlerin belirlenmesi ve metinlere ilişkin öğrencilerin algılanan zorluk düzeylerinin tespit edilmesi, okuma anlama becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Metin, Lyons’a (1977) göre “bilinçli ve kontrollü bir biçimde meydana getirilen, belirli bir başlangıcı ve sonu olan, içsel bir tutarlılık ve bütünlüğe sahip” (s.631) şey olarak tanımlanmaktadır. Anlatı metinleri tıpkı bu tanımdaki gibi belirli bir başlangıç ve sona sahip, tutarlı bir bütünlükten oluşan, birden çok parametreden meydana gelen kompleks bir yapı olarak zihinsel şemamızda yer almaktadır. Karmaşık bağıntılar ile bir yapı oluşturan metinler, tasniflenmiş ve sahip oldukları özellikler bakımından türlere ayrılmıştır. Saukkonen’e (1983) göre metinler; estetik metin, bilgilendirici metin ve olgusal metin olmak üzere üç temel kategori altında sınıflandırılmış, bu sınıflandırmaya göre anlatı metinleri de estetik metin başlığı altında değerlendirilmiştir. Hem bir metin türü olarak hem de bir kavram olarak anlatı, araştırmacılar tarafından pek çok biçimde tanımlanmıştır (Richardson, 2000; Abbot, 2002; Rimmon-Kenan, 2002; Prince, 2003; Ricoeur, 2007; Genette, 2020). Richardson’a (2000) göre anlatı “nedensel olarak birbiriyle ilişkili bir olaylar dizisinin temsili.” (s.170) olarak açıklanmıştır. Nedensel olaylar dizisinin temsili ve tutarlı bir bütünlüğe sahip olan anlatıyı meydana getiren unsurlar ise öykü (fabula) -söylem (sujet) (Forster, 1985; Barthes, 1966; Todorov, 1966; Genette, 2020; Schmid, 2010; Rimmon-Kenan, 2002; Bal, 1977, 1985; Garcia Landa ve Onega, 1996); bakış açısperspektifodaklanma (Stanzel, 1995; Rimmon-Kenan, 2002; Fludernik, 2009; Schmid, 2010; Genette, 2020); anlatıcı (Prince, 2003; Schmid, 2010; Genette, 2020); karakter (Greimas ve Courtes, 1979; Rimmon-Kenan, 2002; Propp, 2011; Forster, 1985; Harvey, 1965; Ewen, 1971; Hochman, 1985); zaman (Bakhtin, 2001; Ricoeur, 2012; Jahn, 2020; Genette, 2020); mekândır (Bakhtin, 2001; Ryan, 2013; Jahn, 2020). Anlatının bu girift parametrelerden meydana gelmesi -temel önerme mantığı ile- bir anlatı metninin kurucu unsurları ipso facto olarak- metin zorluğunu etkiler, önermesine bizleri ulaştıracaktır. Literatürde metinlerin zorluğunu cümle uzunluğu, kelime uzunluğu ve sözcük sıklığı gibi faktörlerin etkilediği belirtilmektedir (Benjamin, 2012). Konservatif görünen bu değişkenler, okunabilirlik literatürünü akla getirmektedir. Bu değişkenlere dayalı oluşturulan formüller -günümüzde de gelişmeye devam ederek ve eski formüller güncellenerek- literatürde yer almaktadır (Bormuth, 1966; Fry, 1990; Chall & Dale, 1995). Bu formüllerdeki değişkenlere bakıldığında akla şu soru gelmektedir: Metin türü ayrımı, metin türünün kendine özgü söylem biçimi, şematik ve retorik yapısı dikkate alınmadan oluşturulan formüllerin metin zorluğuna yönelik ortaya koyduğu sonuçlar ne kadar tutarlıdır?

Araştırmada, bu sorudan hareketle, metinlerin zorluğunu etkileyen faktörler belirlenmiştir (EK-1). Bu faktörler doğrultusunda literatür incelenmiş ve anlatıya, anlatının zorluğuna çeşitli perspektiflerden yaklaşan araştırmaların olduğu tespit edilmiştir (Dervişcemaloğlu, 2008; Scholles, Phelan & Kellogg, 2006; Adams, 2008; Bradbury & Miller 2010; Salkie, 1992; Aksu Koç, 1993; Margolin, 1988; Onega & Landa, 2002; Toolan, 2001; Zeyrek, 1991; Kintsch & van Dijk, 1978; Topçu, 2020; Onbaşıoğlu, 2019; Maynard & Hakel, 1997; Fulmer & Tulis, 2013; Cheon & Ma, 2014; Odacı, 2022). Bu makalede bahsi geçen zorunlu önermeyi yakından destekleyen araştırmalardan biri Rumelhart’a (1975) aittir. Rumelhart (1975) tarafından geliştirilen “story grammar” kavramı, anlatının yapısal unsurlarından hareket edilerek okuyucuların bir hikâyeyi, zihinsel olarak saklayıp geri çağırabildiklerini, bunun şematik olarak açıklanabileceğini göstermesi bakımından önemlidir (Mahoney, Hull & Shillaw, 1997). Kucer’e (2009) göre ise anlatının yapısal unsurları bir hikâyeyi anlamlandırma noktasında işlevseldir ve bu bakımdan, okuyucuların hikâyeleri anlama sürecinde bu yapıları kullandıkları düşünülmektedir. Araştırmalar aynı zamanda odaklanma değişiminin dikkat üzerindeki etkisini ortaya

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

koymuş, buna istinaden birinci şahıs anlatıcının okurun karaktere ilişkin daha iyi empati kurabilmesini sağladığını göstermiştir. (Kaufman & Libby, 2012; Keen, 2006; Nikolajeva, 2014; Kucer, 2009). Tüm bu araştırmalar, anlatıyı meydana getiren faktörlerin bilişsel yükü etkilediği, bu faktörlerin anlatı metnlerinin zorluğuna etki edebileceği sonucunu karşımıza çıkarmıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı, anlatı metnlerinin zorluğunu etkileyen faktörlere yönelik 8. sınıf öğrencilerinin algılanan zorluk düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt probleme yanıt aranmıştır:

- 8. sınıf erkek ve kız öğrencilerinin metinlere ilişkin algılanan zorluk düzeyleri, öykü türü ayrımı yapabilmek, karakter sayısı ve adlarını, karaktere ait nitelikleri, karakterin değişimini, karaktere ait söylem, anlatı düzeylerini, anlatıcı türünü, öykü zamanı ve kronolojik öykü tamamlama, mekân sayısı ve adlarını belirleyebilme durumları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma türlerinden tarama deseni ile yapılandırılmıştır. Tarama verilerini anlatı metnlerinin zorluğunu etkileyen faktörlere yönelik 8. sınıf öğrencilerinin algılanan zorluk düzeyleri oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada katılımcılar, tabaka ve küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tabaka örnekleme “sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.116). Küme örnekleme ise “çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.117) olarak ifade edilmektedir. Araştırmanın katılımcıları, MEB’e bağlı Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu 33’ü (%45,83) erkek, 39’u kız (%54,16) olmak üzere 72 öğrenciden oluşmuştur.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları; “Anlatı Metnlerinin Zorluğunu Etkileyen Faktörler Listesi”, “Eskici ve Zincir Hikâyeleri”, “Eskici ve Zincir Hikâyelerine İlişkin Soru Testi”dir. Anlatı Metnlerinin Zorluğunu Etkileyen Faktörler Listesi için 6 alan uzmanından görüş alınmış, bu görüşlerin analizinde “görüş birliği/toplam görüş birliği+ görüş ayrılığı sayısı” (Miles & Huberman, 2015, s.64) formülü kullanılmış, uzmanların görüşleri arasında %90 uyum yüzdesi sağlanmıştır. Eskici ve Zincir hikâyelerinin seçiminde ise 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınmış, “Metin Seçimine İlişkin Esaslar”dan hareket edilmiştir. Hikâyeler, bu kriterler doğrultusunda 2 alan uzmanına sunulmuş, uzmanlar arası uyum yüzdesi %75 olarak belirlenmiştir. Bu hikâyeleri listedeki faktörler bakımından içerik analizi yöntemi ile incelenmiş, hikâyelerin hangi faktörleri ne kadar içerdiği saptanmıştır. Bu analizde değerlendirici güvenilirliğini sağlamak için 2 bağımsız değerlendirici seçilmiştir. Değerlendiriciler ile araştırmacının metinlerdeki faktörleri belirlemekteki uyum yüzdesi %75 olarak belirlenmiş ve hikâyelerin incelenme süreci tamamlanmıştır. Hikâyelere ilişkin dokuz kısa cevaplı soru, iki boşluk doldurma sorusu, üç çoktan seçmeli soru olmak üzere toplamda on dört soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular ve yanıt anahtarı bir alan uzmanına sunulmuş ve alınan uzman onayı ile sorular ve yanıt anahtarı araştırmada kullanılmak üzere hazır hâle getirilmiştir.

Araştırmacı tarafından katılımcılara veri toplama aracındaki her bir soru detaylı bir şekilde aktarılmış ve istenilen görevi tamamlayabilmeleri için 80 dakika süre verilmiştir. Katılımcılardan önce hikâyeleri okumaları, ardından hikâyelere yönelik soruları yanıtlamaları istenmiştir. Katılımcılar veri toplama araçlarını doldurmuş, araştırmacıya teslim etmiş, uygulama sonlandırılmıştır. Araştırmacı, verilerini 3 günde toplamıştır.

Verilerin Analizi

İlk olarak katılımcıların kâğıtları cinsiyete göre K (kız) ve E (erkek) olarak kodlanmış, Excel programına veriler girilmeye başlanmıştır (Örn: K1/E1). Cinsiyet kodlaması ardından katılımcıların her birinin “Okuduğunuz Eskici/Zincir adlı hikâyeyi algılanan zorluk düzeyi bakımından değerlendiriniz.” ifadesine verdikleri yanıtlar –çok kolay (1), kolay (2), ne kolay ne zor (3), zor (4), çok zor (5)- işlenmiştir. Öykü türü ayrımı yapabilme becerisini ölçen “Okuduğunuz Eskici Zincir adlı hikâyede bir olay mı yoksa durum mu anlatılmaktadır, açıklayınız.” sorusuna verilen yanıtlarda olay/durum seçeneği sunulmuş ve gerekçe istenmiştir. Katılımcı, doğru (1) seçeneği işaretlemiş ise doğru, yanlış (2) seçeneği işaretlemiş ise yanlış, boş bırakmışsa boş (0) olarak verdikleri yanıtlar işlenmiştir. Katılımcıların bu soruya yazdıkları gerekçeler ise sıklık bakımından sıralanmıştır. Eskici hikâyesinde, “Hasan ve Eskici” karakter, “hala, asker, komşular, Mahmut, anne-baba, etraftaki çocuklar ve yolcular” ise figüratif karakterlerdir. Buna göre öğrencilerin zihinsel şemalarında 2+... biçiminde bir karakter algısının oluşması öngörülmüştür. Zincir hikâyesinde “Anlatıcı ve Juju” karakter, “Senegalli, Frenk kadın, subay, sokak köpekleri, sokaktaki çocuklar” ise figüratif karakterlerdir. Bu bakımdan öğrencilerin karakter şemalarının 2+... biçiminde olması öngörülmüştür. Buna göre, Eskici’de yer alan karakter sayısı 10, Zincir’de ise 7 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların yazmış olduğu sayılar işlenmiş ve sayıların ortalamaları hesaplanmıştır. Karakter sayısı sorusunun alt sorusu olan karakter adı yazma sorusuna verilen yanıtlarda, kaç karakterin adının yazıldığıнын ortalaması hesaplanmış, en sık yazılan karakter ve figüratif karakterler tespit edilmiştir. Karaktere ait 4 söylem yazma sorusunda katılımcıların ortalama kaç söylem yazdığı hesaplanmıştır, en sık hangi karaktere ait söylemin yazıldığı ve yazılan söylemin türü belirlenmiştir.

Katılımcıların anlatı düzeylerinin değişimini algılayıp algılamadıklarını ölçen soruya verdikleri yanıtlar, doğru (1), yanlış (2) ve boş (0) olarak işlenmiştir. Katılımcıların anlatıcı türü ve odaklanma biçimini belirleyebilme becerisini ölçmek için anlatıcının bir karakter olarak hikâye içinde yer alıp almadığı sorusu sorulmuş, yanıt evet ise karakterin adı istenmiştir. Bu kısımda en sık yanlış yazılan karakter adı da bulgulara eklenmiştir. Karakterlerin sahip olduğu beş niteliğin yazılması sorusunda yazılan niteliklerin ortalaması alınmıştır. En sık hangi karaktere ait nitelik yazıldığı da bulgulara eklenmiştir. Karakterin anlatı içindeki değişimini algılamayı ölçen soruda Eskici’deki Hasan ve Eskici’nin; Zincir’de ise Juju’nun geçirdiği değişim sorulmuş, değişen özelliklerinin örneklendirilmesi istenilmiş ve bu soruya verilen yanıtlar doğru, yanlış ve boş olarak kodlanmış; en sık yazılan değişen karakter özelliği bulgulara eklenmiştir. Öykü zamanını belirleme becerisine ilişkin soruda ise iki hikâyedeki olayların ne kadar sürede gerçekleştiği sorulmuş; bu soruya verilen yanıtlar doğru, yanlış ve boş olarak kodlanmış; en sık verilen yanıtlar bulgulara eklenmiştir.

Kronolojik olarak zamanı tamamlama sorusunda ise lineer bir sırayı katılımcıların takip etme becerileri ölçülmüş; bu soruya verilen yanıtlar doğru, yanlış ve boş olarak kodlanmış; en sık verilen yanıtlar bulgulara eklenmiştir. Mekân sayısı ve adlarını tespit etme becerisine ilişkin soruda yazılan mekân sayısı ortalaması alınmış, en sık yazılan mekân adları bulgulara eklenmiştir. Tüm işlemler Jamovi programında, betimsel analizle analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmının geçerlik ve güvenilirliği için Patton’ın (2014) üçgenleme stratejisinden yararlanılmıştır. Araştırmada, birden fazla veri toplama aracı kullanılmış, bu veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Kodlayıcı güvenilirliğini test etmek için ise araştırmada bağımsız değerlendirici kullanılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

Kurul adı= Gazi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 03.04.2024
Belge sayı numarası= E.921407

Bulgular

Bu bölümde, alt amaçta yer alan 8. sınıf erkek ve kız öğrencilerinin metinlere ilişkin algılanan zorluk düzeyleri, öykü türü ayrımı yapabilme, karakter sayısı ve adlarını, karaktere ait nitelikleri, karakterin değişimini, karaktere ait söylem, anlatı düzeylerini, anlatıcı türünü, öykü zamanı ve kronolojik öykü tamamlama, mekân sayısı ve adlarını belirleyebilme durumlarından oluşan 13 bulguya yer verilmiştir.

8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâyelerle İlgili Sorulara Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular *Öğrencilerin Hikâyelere Yönelik Algılanan Zorluk Yüzdeleri*

Tablo 1’de, 8. sınıf erkek ve kız öğrencilerinin Eskici ve Zincir’e yönelik algılanan zorluk düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Algılanan Zorluk Yüzdeleri

Algılanan Zorluk İfadesi	Erkek Öğrenciler	
	Eskici f-%	Zincir f-%
Çok kolay (1)	3-%9,09	0- ---
Kolay (2)	17-%51,51	2-%6,06
Ne kolay ne zor (3)	9-%27,27	9-%27,27
Zor (4)	3-%9,09	20-%60,60
Çok zor (5)	1-%3,03	2-%6,06
Algılanan Zorluk İfadesi	Kız Öğrenciler	
	Eskici f-%	Zincir f-%
Çok kolay (1)	4-%10,25	2-%5,12
Kolay (2)	24-%61,53	2-%5,12
Ne kolay ne zor (3)	10-%25,64	12-%30,76
Zor (4)	0- ---	22-%56,41
Çok zor (5)	1-%2,56	1-%2,56

Tablo 1’de yer alan bulgulara göre, 72 öğrenci algılanan zorluk bakımından Eskici’yi (%56,94) kolay, Zincir’i ise (%58,33) zor olarak algılamıştır. Eskici’yi, 33 erkek öğrencinin 3’ü çok kolay, 17’si kolay, 9’u ne kolay ne zor, 3’ü zor, 1’i çok zor olarak değerlendirmiş; 39 kız öğrencinin 4’ü çok kolay, 24’ü kolay, 10’u ne kolay ne zor, 1’i çok zor olarak değerlendirmiş ve kız öğrencilerin hiçbiri Eskici metnini zor olarak değerlendirmemiştir. Bu bağlamda, erkek öğrencilerden Eskici’yi çok kolay ve kolay olarak algılayanların oranı toplamda %60,06 iken kız öğrencilerden Eskici’yi çok kolay ve kolay olarak algılayanların toplamı ise %71, 88’dir. Bu bağlamda kız öğrenciler; Eskici hikâyesini algılanan zorluk bakımından erkek öğrencilere göre daha kolay olarak algılamıştır, denilebilir. Zincir’i algılanan zorluk bakımından 33 erkek öğrenciden 2’si kolay, 9’u ne kolay ne zor, 20’si zor ve 2’si çok zor olarak değerlendirmiş; 39 kız öğrenciden 2’si çok kolay, 2’si kolay, 12’si ne kolay ne zor, 22’si zor ve 1’i çok zor olarak değerlendirmiş, erkek öğrencilerin hiçbiri Zincir’i çok kolay olarak değerlendirmemiştir. Erkek öğrencilerden Zincir’i zor ve çok zor olarak algılayanların toplamı %66,66 iken kız öğrencilerden Zincir’i zor ve çok zor olarak algılayanların toplamı ise %58,97’dir.

Öğrencilerin Öykü Türü Ayrımı Sorusuna İlişkin Bulguları

Tablo 2’de 8. sınıf erkek ve kız öğrencilerinin öykü türü ayrımı sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Öykü Türü Ayrımı Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Algılanan Zorluk Düzeyi- f	Erkek Öğrenciler	
	Eskici Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Zincir Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(3)-(0)	3d/---/---	---/---/---
2(17)-(2)	13d/---/4y	1d/---/1y
3(9)-(9)	7d/---/2y	4d/---/5y
4(3)-(20)	3d/---/---	8d/---/12y
5(1)-(2)	1d/---/---	1d/---/1y
Toplam	27d(%81,81) 6y(%18,18)	14d(%42,42) 19y(%57,57)
Algılanan Zorluk Düzeyi- f	Kız Öğrenciler	
	Eskici Doğru/Boş/Yanlış Sayısı %	Zincir Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(4)-(2)	4d/---/---	1d/---/1y
2(24)-(2)	23d/---/1y	1d/---/1y
3(10)-(12)	9d/---/1y	9d/---/3y
4(0)-(22)	---/---/---	12d/---/10y
5(1)-(1)	---/---/1y	---/---/1y
Toplam	36d(%92,30) 3y(%7,69)	23d(%58, 97) 16y(%41,02)

Tablo 2’de Eskici ve Zincir hikâyelerini olay/durum bakımından kategorize eden öğrencilerin yanıtlarından elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğrenciler, olay öyküsünü durum öyküsüne göre kategorize etmekte daha başarılı olmuştur. Eskici hikâyesini olay/durum bakımından kategorize etme sorusuna 33 erkek öğrenciden 27’si doğru, 6’sı yanlış yanıt vermiştir. Soruya doğru yanıt veren 27 öğrenciden yalnızca 23’ü gerekçe yazmıştır. Doğru yanıt veren öğrenciler, açıklama kısmında gerekçe olarak en sık(n=18) “Hasan’ın Türkiye’den gidince yaşadıkları” ifadesine yer vermiştir. Bu soruyu yanlış yanıtlayan öğrencilerin 6’sı ise hiçbir gerekçe yazmamıştır. Zincir hikâyesine yönelik bulgular incelendiğinde, 33 erkek öğrenciden 14’ü bu soruyu doğru, 19’u yanlış yanıtlamıştır. Doğru yanıt veren 14 öğrencinin gerekçe olarak en sık (n=11) “Juju’nun öfkelenince zinciri kırması” ifadesi yazdığı belirlenmiştir. Bu soruyu yanlış yanıtlayan öğrencilerin ise hiçbir gerekçe yazmamıştır.

Kız öğrencilerin Eskici’ye yönelik verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular incelendiğinde, 39 kız öğrencinin 36’sı soruyu doğru, 3’ü yanlış yanıtlamıştır. Kız öğrencilerin erkeklere göre bu soruda daha başarılı olduğu görülmektedir. Soruya doğru yanıt veren 39 öğrencinin 32’si gerekçe yazmıştır. Kız öğrenciler, en sık (n=30) “Hasan’ın Türkçeden uzak bir yere gitmesi” ifadesini kullanmışlardır. Kız öğrencilerin Zincir’e yönelik soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular incelendiğinde 23’ü doğru, 16’sı yanlış yanıt vermiştir. Doğru yanıtlayan 23 öğrenciden 14’ü gerekçe yazmış, öğrenciler en sık (n=10) “Juju’nun zincire karşı duyduğu öfke” ifadesini kullanmışlardır. Soruyu yanlış yanıtlayan 16 öğrenci ise gerekçe kısmını boş bırakmıştır. Bu bulgulardan hareketle kız öğrencilerin hem Eskici’de hem de Zincir’deki olay/durum ayrımını yapmak konusunda erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerinde Yer Alan Karakterleri Belirlemelerine İlişkin Bulgular

Tablo 3'te öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyelerinde yer alan tespit ettikleri karakter sayısının ortalamasına, yazabildikleri en sık karakter ve figüratif karakter adlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 3.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerinde Yer Alan Karakterleri Belirlemelerine İlişkin Bulgular

	Erkek Öğrenciler	Kız Öğrenciler
	Eskici-Zincir	Eskici-Zincir
KSO	3,54-3,63	3,58-3,79
KAO	3,09-3,45	3,41-3,82
En sık yazılan karakter	Hasan(n=33), Eskici(n=33) Juju(n=33), Anlatıcı(n=20)	Hasan(n=39), Eskici(n=39) Juju(n=39), Anlatıcı(n=25)
En sık yazılan figüratif karakter	Hala(n=18), Frenk kadın(n=13)	Hala(n=30), Senegalli(n=20)

Tablo 3'te öğrencilerin hikâyelerdeki tespit ettikleri karakter sayısının ortalaması ve yazabildikleri karakter ve figüratif karakter adlarının sıklığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Buna göre, erkek öğrencilerin Eskici hikâyesinde bulunduğu karakter sayısının ortalaması 3,54; yazabildikleri karakterlerin adlarının ortalaması ise 3,09'dur. Erkek öğrencilerin figüratif karakter olarak en sık yer verdiği karakter ise hala(n=18) olmuş, "Hasan ve Eskici" ise öğrencilerin tümünün yanıtlarında yer almıştır. Bu soruda Eskici'nin "satıcı" olarak da ifade edilmesi dikkat çekici olmuştur. Erkek öğrencilerin Zincir hikâyesinde bulunduğu karakter sayısının ortalaması, 3,63; yazabildikleri karakter adlarının ortalaması ise 3,45'tir. Juju, "buldok, köpek, baş karakter" olarak tüm yanıtlarda yer alırken "anlatıcı" yı 20 öğrenci yazmış, en sık figüratif karakter olarak "Frenk kadın" (n=13) algılanmıştır. Öğrenciler, Senegalli'yi "siyah adam" (n=9) olarak adlandırmış anlatıcıdan ise "bir adam, yazar" (n=6) olarak bahsetmişlerdir.

Kız öğrencilerin Eskici hikâyesinde bulunduğu karakter sayısının ortalaması 3,58, yazabildikleri karakterlerin adlarının ortalaması ise 3,41'dir. Öğrencilerin figüratif karakter olarak en sık yer verdiği karakter ise hala (n=30) olmuş, "Hasan ve Eskici" ise öğrencilerin tümünün yanıtlarında yer almıştır. Bu soruda Eskici'nin adının "tamirci, satıcı" olarak da ifade edilmesi dikkat çekicidir. "Araplar, keçiler" (n=2) ise karakter olarak yazılmıştır. Zincir hikâyesinde kız öğrencilerin bulunduğu karakter sayısının ortalaması, 3,79, yazabildikleri karakter adlarının ortalaması ise 3,82'dir. Juju tüm öğrencilerin yanıtlarında, anlatıcı ise 25 öğrencinin yanıtında "anlatıcı, yazar" olarak yer almıştır. Kız öğrencilerin erkeklere göre anlatıcıyı karakter olarak tespit etmekte daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu bulgu, anlatı düzeyleri ve anlatıcının metin içinde yer alan bir karakter olup olmadığı sorusu için de dikkate değer bir bulgu olarak yorumlanabilir. Senegalli, kız öğrenciler tarafından da "siyah bekçi" olarak algılanmış, en sık figüratif karakter olarak halayı, 20 öğrenci Senegalli'yi yazmıştır. Bu bulgulara göre, kız öğrencilerin Eskici ve Zincir'deki karakter sayısı ve adlarını belirlemede erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir'deki Karakterlere Ait Nitelik Belirlemelerine İlişkin Bulgular

Tablo 4'te öğrencilerin Eskici ve Zincir'deki karakterlere ait beş nitelik yazma bulguları verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerinde Yer Alan Bir Karaktere Ait 5 Nitelik Yazma Bulguları

	Erkek Öğrenciler	Kız Öğrenciler
	Eskici-Zincir	Eskici-Zincir
Karaktere Ait Yazılan 5 Niteliğin Ortalaması	3,39-3,33	3,46-3,56
Algılanan Zorluk Düzeyi-f	Ortalama	Algılanan Zorluk Düzeyi-f
1(3)-(0)	2,66- ---	1(4)-(2)
2(17)-(2)	3,52-4,33	2(24)-(2)
3(9)-(9)	3,11-3,55	3(10)-(12)
4(3)-(20)	2,33-3,15	4(0)-(22)
5(1)-(2)	5- ---	5(1)-(1)
		Ortalama
		4,25-4,5
		3,70-2,5
		2,80-3,25
		--- -3,68
		1-5

Tablo 4'te öğrencilerin hikâyelerdeki karakterlere ait belirleyebildikleri niteliklere dair bulgulara yer verilmiştir. Öğrenciler, Eskici'deki karakterlere ait nitelik belirlemede daha başarılı olmuştur. Buna göre, erkek öğrencilerin Eskici hikâyesinde yer alan bir karaktere ilişkin yazdığı niteliklerin ortalaması 3,39; Zincir'de ise 3,33'tür. Eskici'de en yüksek ortalama algılanan zorluk bakımından kolay (3,52), ne kolay ne zor (3,11) olarak işaretleyen öğrencilere aittir. Zincir'de en düşük ortalama algılanan zorluk bakımından zor (3,15), ne kolay ne zor (3,55) olarak işaretleyen öğrencilere aittir. Öğrenciler, Eskici'de yer alan bir karaktere ilişkin nitelik belirlerken Zincir'e göre daha başarılı olmuştur denilebilir. Erkek öğrenciler Eskici'de en çok Hasan'a, Eskici'ye ve halaya; Zincir'de ise Juju'ya ve az da olsa anlatıcıya ait nitelik yazmışlardır.

Kız öğrencilerin Eskici hikâyesinde yer alan bir karaktere ilişkin yazdığı niteliklerin ortalaması 3,46; Zincir'de ise 3,56'dır. Eskici'de en yüksek ortalama algılanan zorluk bakımından çok kolay (4), kolay (3,70) olarak işaretleyen öğrencilere aittir. Zincir'de en düşük ortalama algılanan zorluk bakımından kolay (2,5), ne kolay ne zor (3,25) olarak işaretleyen öğrencilere aittir. Kız öğrenciler Eskici'de en çok Hasan'a, Eskici'ye ve halaya; Zincir'de ise Juju'ya ve anlatıcıya ait nitelik yazmıştır. Kız öğrenciler hem Eskici hem de Zincir'deki karakterlere ait nitelikleri belirlemekte erkek öğrencilere göre daha başarılıdır yorumunu yapmak mümkündür.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerindeki Karakterlerin Değişimine İlişkin Bulguları

Tablo 5'te öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyelerindeki karakterlerin değişimine ilişkin verdiği yanıtlarla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerindeki Karakterlerin Değişimine İlişkin Verdiği Yanıtlar

	Erkek Öğrenciler	
Algılanan Zorluk Düzeyi-f	Hasan-Eskici	Juju
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(3)-(0)	2d/---/1y-3d/---/---	---/---/---
2(17)-(2)	8d/2b/7y-7d/3b/7y	2d/---/---
3(9)-(9)	3d/---/6y-4d/---/5y	7d/---/2y
4(3)-(20)	1d/1b/1y-1d/1b/1y	10d/2b/8y
5(1)-(2)	---/---/1y----/---/1y	1d/1b/---

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

Toplam	Hasan= 14d(%42,42) 3b(%9, 09) 16y(%48,48) Eskici= 15d(%45,45) 4b(%12,12) 14y(%42,42)	Juju= 20d(%60,60) 3b(%9,09) 10y(%30,30)
	Kız Öğrenciler	
	Hasan-Eskici	Juju
Algılanan Zorluk Düzeyi-f	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(4)-(2)	4d/---/--- -2d/1b/1y	2d/---/---
2(24)-(2)	15d/2b/7y-13d/3b/8y	1d/1b/---
3(10)-(12)	9d/1b/--- -4d/1b/5y	9d/1b/2y
4(0)-(22)	---/---/--- - ---/---/---	18d/3b/1y
5(1)-(1)	1d/---/--- - ---/---/1y	1d/---/---
Toplam	Hasan= 29d(%74,35) 3b(%7,69) 7y(%17,94) Eskici= 19d(%48,71) 5b(%12,82) 15y(%38,46)	Juju= 31d(%79,48) 5b(%12,82) 3y(%7,69)

Tablo 5’te öğrencilerin Eskici, Hasan ve Juju’nun hikâye içinde geçirdiği değişime ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda, Eskici hikâyesinde yer alan Hasan’ın değişimine ilişkin soruya öğrencilerin 14’ü doğru, 16’sı yanlış yanıt vermiş, 3’ü soruyu boş bırakmış; Eskici’nin değişimine ilişkin öğrencilerin 15’i doğru, 14’ü yanlış yanıt vermiş, 4’ü soruyu boş bırakmış, Zincir’deki Juju’nun değişimine ilişkin öğrencilerin 20’si doğru, 10’u yanlış yanıt vermiş, 2’si ise soruyu boş bırakmıştır. Öğrenciler, Eskici’nin karakter değişimini algılamakta Hasan’a göre daha başarılı; Zincir’de ise Juju’nun değişimini algılamakta Eskici’deki karakterlerin tümüne göre daha başarılı olmuşlardır denilebilir. Algılanan zorluk bakımından ise Eskici hikâyesini kolay olarak algılayanlar (17) Eskici karakterinin değişimine yönelik soruya 7 doğru, Hasan’inkine ilişkin 8 doğru yanıt vermiştir. Zincir’i zor olarak algılayanlar (20) Juju’nun değişimiyle ilgili soruya 10 doğru yanıt vermiştir.

Eskici hikâyesinde yer alan Hasan’ın değişimine ilişkin soruya kız öğrencilerin 29’u doğru, 7’si yanlış yanıt vermiş ve bu soruyu 3’ü boş bırakmış, Eskici’nin değişimine ilişkin öğrencilerin 19’u doğru, 15’i yanlış yanıt vermiş 5’i boş bırakmış, Juju’nun değişimine ilişkin öğrencilerin 31’i doğru, 3’ü yanlış yanıt vermiş 5’i ise soruyu boş bırakmıştır. Algılanan zorluk bakımından ise Eskici hikâyesini kolay olarak algılayanlar (24) Eskici karakterinin değişimine yönelik soruya 13 doğru, Hasan’a yönelik soruya ise 15 doğru yanıt vermiştir. Zincir’i zor olarak algılayanlar (22) Juju’nun değişimine yönelik soruya 18 doğru yanıt vermiştir. Kız öğrenciler, Hasan, Eskici ve Juju’nun karakter değişimini algılamakta erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Öğrencilerin Karaktere Ait Söylem Yazma Bulguları

Tablo 6'da öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyelerinde yer alan karakterlere ait yazdıkları söyleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir'de Yer Alan Karakterlere İlişkin Söylem Yazma Ortalamaları

	Erkek Öğrenciler	Kız Öğrenciler	
	Eskici-Zincir	Eskici-Zincir	
Karaktere Ait Yazılan Söylem Ortalaması	2,27-1,45	2,92-2,53	
Algılanan Zorluk Düzeyi-f	Ortalama	Algılanan Zorluk Düzeyi	Ortalama
1(3)-(0)	2,66- ---	1(4)-(2)	3-4
2(17)-(2)	2,35-1,33	2(24)-(2)	3,09-3,5
3(9)-(9)	1,77-1,77	3(10)-(12)	3,7-2 66
4(3)-(20)	2,33-1,47	4(0)-(22)	--- -2,18
5(1)-(2)	4- ---	5(1)-(1)	0-4

Tablo 6'da öğrencilerin hikâyelerde yer alan karakterlere ait yazdıkları söylem ortalamalarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğrenciler, Eskici'deki karakterlere ait söylem yazmakta daha başarılı olmuştur. Bu bağlamda, erkek öğrencilerin Eskici'de yer alan bir karaktere ait yazdıkları söylemin ortalaması 2,27, Zincir'de ise 1,45'tir. Algılanan zorluk bakımından Eskici'deki en yüksek ortalama çok kolay (2,66), kolay (2,35) ve zor (2,33) ifadelerini işaretleyenlere aittir. Algılanan zorluk bakımından Zincir'deki en düşük ortalama çok zor (0), çok kolay (1,33), zor (1,48) ifadelerini işaretleyen öğrencilere aittir. Buna göre, öğrenciler Eskici'de en sık (n=38) Hasan'a, Zincir'de ise Frenk kadına ait (n=35) söylem yazmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin Eskici hikâyesinde yer alan karakterlere ilişkin bir söylem yazmakta Zincir'e göre daha başarılı oldukları ve yazılan söylemlerin "doğrudan söylem" biçimindeki söylem olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin doğrudan söylemi dolaylı söyleme göre algılamakta daha az zorlandıkları yorumunu yapmak mümkündür. Öğrenciler, anlatıcıya ait söylem (n=19) de yazabilmişlerdir. Kız öğrencilerin Eskici'de yer alan bir karaktere ait yazdıkları söylemin ortalaması 2,92, Zincir'de ise 2,53'tür. Algılanan zorluk bakımından Eskici'deki en yüksek ortalama ne kolay ne zor (3,7) kolay (3,09) ve çok kolay (3) ifadelerini işaretleyen öğrencilere aittir. Algılanan zorluk bakımından Zincir'deki en düşük ortalama zor (2,18), ne kolay ne zor (2,66), kolay (3,5) ifadelerini işaretleyen öğrencilere aittir. Öğrenciler, Eskici'de en sık Hasan'a (n=44), Zincir'de ise erkek öğrenciler gibi Frenk kadına ait (n=40) söylem yazmıştır. Kız öğrencilerin de Eskici hikâyesinde yer alan karakterlere ilişkin bir söylem yazmakta Zincir'e göre daha başarılı oldukları, ayrıca yazılan söylemlerin "doğrudan söylem" biçimindeki söylem olduğu görülmüştür. Özetle, kız öğrenciler Eskici ve Zincir'de bir karaktere ait söylem yazma sorusunda erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. Kız öğrencilerin anlatıcıya ait (n=22) söylem yazmıştır ve intradiegetik (metin içi karakter olan anlatıcı) bir anlatıcının söylemini tespit etmekte erkek öğrencilere göre daha başarılıdır.

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

Öğrencilerin Anlatı Düzeylerine İlişkin Bulguları

Tablo 7’de, öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyelerindeki anlatı düzeylerine ilişkin bulguları yer almaktadır.

Tablo 7.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerindeki Anlatı Düzeylerine İlişkin Bulguları

Algılanan Zorluk Düzeyi- f	Erkek Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(3)-(0)	3d/---/---	---/---/---
2(17)-(2)	16d/1b/---	2d/---/---
3(9)-(9)	7d/1b/1y	6d/---/3y
4(3)-(20)	3d/---/---	13d/4b/3y
5(1)-(2)	1d/---/---	1d/1b/---
Toplam	30d(%90,90) 2b(%6,06)1y(%3,03)	22d(%66,66) 5b(%15,15)6y(%18,18)
Algılanan Zorluk Düzeyi- f	Kız Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(4)-(2)	4d/---/---	2d/---/---
2(24)-(2)	20d/2b/2y	2d/---/---
3(10)-(12)	9d/---/1y	10d/2b/---
4(0)-(22)	---/---/---	15d/5b/2y
5(1)-(1)	---/1b/---	1d/---/---
Toplam	33d(%84,61) 3b(%7,69) 3y(%7,69)	30d(%76,92) 7b(%17,94) 2y(%5,12)

Tablo 7’de öğrencilerin hikâyelerdeki anlatı düzeylerini tespit etmelerine yönelik bulgularına yer verilmiştir. Bu doğrultuda, Eskici hikâyesindeki anlatı düzeylerine yönelik soruya erkek öğrencilerin 30’u doğru, 1’i yanlış yanıt vermiş ve 2’si bu soruyu boş bırakmıştır. Algılanan zorluk bakımından Eskici’yi kolay olarak değerlendirenlerin 16’sı soruya doğru yanıt vermiş 1’i soruyu boş bırakmıştır. Zincir hikâyesine yönelik soruya öğrencilerin 22’si doğru, 6’sı yanlış yanıt vermiş ve 5’i bu soruyu boş bırakmıştır. Zincir’i zor olarak işaretleyenlerin 13’ü doğru 3’ü yanlış yanıt vermiş ve 3 öğrenci bu soruyu boş bırakmıştır.

Eskici hikâyesindeki anlatı düzeylerine yönelik soruya kız öğrencilerin 33’ü doğru, 3’ü yanlış yanıt vermiş ve 3’ü bu soruyu boş bırakmıştır. Algılanan zorluk bakımından Eskici’yi kolay olarak değerlendirenlerin 20’si soruya doğru, 2’si yanlış yanıt vermiş, 2 öğrenci ise bu soruyu boş bırakmıştır. Zincir hikâyesindeki anlatı düzeylerine yönelik soruya kız öğrencilerin 30’u doğru, 2’si yanlış yanıt vermiş ve 7’si bu soruyu boş bırakmıştır. Zincir’i zor olarak işaretleyen 22 öğrenciden 15’i doğru, 2’si yanlış yapmış, 5’i bu soruyu boş bırakmıştır. Algılanan zorluk puanları ile Eskici ve Zincir’e yönelik anlatı düzeyleri sorusuna verilen yanıtlar arasında bir tutarlılık olduğu görülmüştür. Genel itibarıyla kız öğrenciler, Eskici’ye ve Zincir’e yönelik anlatı düzeylerine ilişkin soruda erkeklere göre daha başarılı olmuştur denilebilir.

Öğrencilerin Anlatıcıya İlişkin Bulguları

Tablo 8’de öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyelerindeki anlatıcı sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerindeki Anlatıcıya İlişkin Verdiği Yanıtlar

Algılanan Zorluk Düzeyi- f	Erkek Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(3)-(0)	3d/---/---	---/---/---
2(17)-(2)	12d/1b/4y	2d/---/---
3(9)-(9)	5d/1b/3y	6d/---/3y
4(3)-(20)	2d/1b/---	10d/3b/7y
5(1)-(2)	1d/---/---	---/1b/1y
Toplam	23d(%69,69)	18d (%54,54)
	3b(%9,09)	4b(%12,12)
	7y(%21,21)	11y(%33,33)
Algılanan Zorluk Düzeyi- f	Kız Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(4)-(2)	4d/---/---	1d/---/1y
2(24)-(2)	21d/1b/2y	---/1b/1y
3(10)-(12)	9d/---/1y	9d/1b/2y
4(0)-(22)	---/---/---	15d/4b/3y
5(1)-(1)	---/---/1y	---/---/1y
Toplam	34d(%87,17)	25d(%64,10)
	1b(%2,56)	6b(%15,38)
	4y(%10,25)	8y(%20,51)

Tablo 8’de öğrencilerin Eskici ve Zincir’deki anlatıcı sorusuna yönelik vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular yer almıştır. Buna göre, Eskici’ye ilişkin anlatıcı sorusuna erkek öğrencilerin 23’ü doğru, 7’si yanlış yanıt vermiş ve 3’ü bu soruyu boş bırakmıştır. Zincir’e yönelik anlatıcı sorusuna 18’i doğru, 11’i yanlış yanıt vermiş ve 4’ü bu soruyu boş bırakmıştır. Eskici’yle ilgili soruyu yanlış yanıtlayan öğrenciler anlatıcının Eskici (n=5), Hasan (n=2) ve olduğunu ifade etmiş, Zincir’le ilgili soruyu yanlış yanıtlayan öğrenciler tarafından ise en sık Abdülhakhamid (n=6), Juju/köpek (n=5) anlatıcı olarak algılanmıştır. Zincir’le ilgili anlatıcı sorusuna doğru yanıt veren öğrencilerin tamamı “anlatıcı” yazmıştır. Eskici’deki sıfır odaklanma ve metin dışı anlatıcı kullanımı, öğrencilerin bu parametrede daha başarılı olmasına sebep olmuştur denilebilir. Zincir’de ise metin içi karakter olan anlatıcının dolaylı söylem yoluyla zamanı yavaşlatması öğrencilerin anlatıcıyı bulmakta zorlanmasının bir nedeni olarak yorumlanabilir.

Eskici’ye ilişkin anlatıcı sorusuna kız öğrencilerin 34’ü doğru, 4’ü yanlış yanıt vermiş ve 1’i bu soruyu boş bırakmıştır. Zincir’e yönelik anlatıcı sorusuna 25’i doğru, 8’i yanlış yanıt vermiş ve 6’sı bu soruyu boş bırakmıştır. Eskici’ye ilişkin soruya yanlış yanıt veren öğrenciler, sıklık bakımından anlatıcının Hasan (n=3) olduğunu ifade etmiş, Zincir’e yönelik soruya yanlış yanıt veren öğrenciler ise en sık Juju’yu/köpeği (n=5) anlatıcı olarak algılamışlardır. Kız öğrenciler, Eskici ve Zincir’deki anlatıcıyı bulmakta erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuştur denilebilir.

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

Öğrencilerin Öykü Zamanına ve Kronolojik Öykü Tamamlamalarına İlişkin Bulguları

Tablo 9'da öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyelerindeki öykü zamanı ve kronolojik öykü tamamlama sorusuyla ilgili bulgular yer almıştır.

Tablo 9.

Öğrencilerin Eskici ve Zincir Hikâyelerindeki Öykü Zamanına İlişkin Verdiği Yanıtlar

Algılanan Zorluk Düzeyi-f	Erkek Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(3)-(0)	2d/---/1y	---/---/---
2(17)-(2)	5d/5b/7y	2d/---/---
3(9)-(9)	2d/2b/5y	5d/---/4y
4(3)-(20)	1d/1b/1y	7d/5b/8y
5(1)-(2)	1d/---/---	1d/1b/---
Toplam	11d(%33,33) 8b(%24,24) 14y(%42,42)	15d(%45,45) 6b(%18,18) 12y(%36,36)
Algılanan Zorluk Düzeyi-f	Kız Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(4)-(2)	3d/---/1y	1d/---/1y
2(24)-(2)	11d/5b/8y	1d/1b/---
3(10)-(12)	1d/1b/8y	5d/4b/3y
4(0)-(22)	---/---/---	12d/4b/6y
5(1)-(1)	---/1b/---	---/---/1y
Toplam	15d(%38,46) 7b(%17,94) 17y(%43,58)	19d(%48,71) 9b(%23,07) 11y(%28,20)

Tablo 9'da öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyelerindeki öykü zamanı sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda, Eskici'deki öykü zamanına ilişkin erkek öğrencilerin yanıtları incelendiğinde 11'i doğru, 14'ü yanlış yanıt vermiş, 8'i ise soruyu boş bırakmıştır. Zincir'de ise bu soruya 15'i doğru, 12'si yanlış yanıt vermiş, 6'sı soruyu boş bırakmıştır. Öğrenciler, Zincir hikâyesindeki öykü zamanını algılamakta daha başarılı olmuştur denilebilir. Kız öğrencilerin Eskici'deki öykü zamanına ilişkin soruya verilen yanıtları incelendiğinde 15'i doğru, 17'si yanlış yanıt vermiş ve 7'si ise soruyu boş bırakmıştır. Zincir'de ise bu soruya 19'u doğru, 11'i yanlış yanıt vermiş ve 9'u soruyu boş bırakmıştır. Kız öğrenciler de erkekler gibi Zincir'deki öykü zamanını algılamakta daha başarılı olmuştur. Sonuç olarak kız öğrenciler, Eskici ve Zincir hikâyesindeki öykü zamanını belirlemekte erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuştur denilebilir.

Tablo 10'da öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyeleriyle ilgili zaman çizelgesinde boş bırakılan yeri uygun öyküyle tamamlama sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır:

Tablo 10.

Öğrencilerin Kronolojik Olarak Eskici ve Zincir Hikâyeleriyle İlgili Zaman Çizelgesinde Boş Bırakılan Yeri Uygun Öyküyle Tamamlama Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Algılanan Zorluk Düzeyi- f	Erkek Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(3)-(0)	3d/---/---	---/---/---
2(17)-(2)	15d/2b/---	2d/---/---
3(9)-(9)	6d/3b/---	9d/---/---
4(3)-(20)	2d/1b/---	11d/7b/2y
5(1)-(2)	1d/---/---	1d/1b/---
Toplam	27d(%81,81) 6b(%18,18)	23d(%69,69)8b(%24,24) 2y(%6,06)
Algılanan Zorluk Düzeyi-f	Kız Öğrenciler	
	Eskici	Zincir
	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%	Doğru/Boş/Yanlış Sayısı%
1(4)-(2)	4d/---/---	2d/---/---
2(24)-(2)	17d/2b/5y	1d/1b/---
3(10)-(12)	10d/---/---	10d/1b/1y
4(0)-(22)	---/---/---	16d/4b/2y
5(1)-(1)	---/1b/---	1d/---/---
Toplam	31d(%79,48)3b(%7,69) 5y (%12, 82)	30d(%76,92)6b(%15,38) 3y(%7,69)

Tablo 10’da öğrencilerin Eskici ve Zincir hikâyeleriyle ilgili zaman çizelgesinde boş bırakılan yeri uygun öyküyle tamamlama sorusuna verdikleri yanıtlar yer almıştır. Buna göre, Eskici’yle ilgili zaman çizelgesinde boş bırakılan yeri uygun öyküyle tamamlama sorusuna 33 erkek öğrencinin 27’si doğru yanıt vermiş, 6’sı soruyu boş bırakmıştır. Zincir’de ise, 23 öğrenci doğru, 2’si yanlış yanıt vermiş 8 öğrenci soruyu boş bırakmıştır. Eskici’de zaman ifadesi olarak en sık (n=8) “birkaç gün” ifadesinin yer alması dikkat çekicidir.

Kız öğrencilerin kronolojik olarak Eskici’yle ilgili zaman çizelgesinde boş bırakılan yeri uygun öyküyle tamamlama sorusuna ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin 31’i doğru, 5’i yanlış yanıt vermiş, 3’ü soruyu boş bırakmıştır. Zincir’de ise, 30 öğrenci doğru, 3 öğrenci yanlış yanıt vermiş ve 6 öğrenci soruyu boş bırakmıştır. Kız öğrencilerin Eskici’ye ilişkin yanıtlarında en sık (n=4) “bir gün” ve “2 ay” ifadeleri yer almıştır. Tüm bunlardan hareketle, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kronolojik zamanı takip etmekte daha başarılı oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin Mekâna İlişkin Bulguları

Erkek öğrencilerin Eskici hikâyesinde bulunduğu mekân sayısının ortalaması 3,39, yazabildikleri mekân adlarının ortalaması ise 3’tür. “İstanbul ve Filistin” tüm öğrencilerin yanıtlarında yer almıştır. “Halanın evi”ni ise 18 öğrenci yazmıştır. Erkek öğrencilerin en sık yazdıkları ikinci derece mekân ise rıhtım (n=13) olmuştur. Öğrencilerin Zincir hikâyesinde bulunduğu mekân sayısının ortalaması, 1,48 yazabildikleri mekân adlarının ortalaması ise 0,84’tür. “Köşe penceresi ve sokak” bir arada yalnızca 19 öğrenci tarafından yazılmıştır. Dikkat çekici olan ise “Senegal’de bir kasaba, eskici dükkânı, gözlem yeri, kıraç topraklar, yazarın balkonu, kulübe” gibi ifadelerin yer almasıdır.

Kız öğrencilerin Eskici hikâyesinde bulunduğu mekân sayısının ortalaması 3,94, yazabildikleri mekân adlarının ortalaması ise 3,76’dır. “Filistin ve İstanbul” öğrencilerin tümünün yanıtlarında yer almıştır. “Halanın evi” ise 26 öğrencinin yanıtında kendine yer bulmuştur. Kız öğrencilerin en sık

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

yazdıkları ikinci derece mekân ise tren (n=23) olmuştur. Öğrencilerin Zincir hikâyesinde bulduğu mekân sayısının ortalaması 1,30 yazabildikleri mekân adlarının ortalaması ise 0,82'dir. "Köşe penceresi ve sokak" bir arada yalnızca 24 öğrenci tarafından yazılmıştır. Kız öğrencilerin Eskici ve Zincir'de yer alan mekân sayısı ve adlarını yazma ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin yanıtlarında dikkat çeken şey ise "Juju'nun kulübesi, adamın evi, yabancı okyanus, Abdülhakhamid'in kürsüsü, ayakkabı dükkânı" gibi ifadeleri mekân olarak yazmalarıdır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya ilişkin ulaşılabilecek en kapsamlı sonuç -araştırmada kullanılan Eskici ve Zincir hikâyeleri okunabilirlik puanları açısından birbirine çok yakın olsa da- öğrenciler tarafından Zincir'e yönelik algılanan zorluk düzeyinin daha fazla olmasıdır. Bu algının sebebi Zincir'in geleneksel anlatı şemasından uzak bir yapıda olmasıdır. Zincir'de iç odaklanmanın kullanımı, öykü zamanının dar, söylem zamanının geniş tutulması, anlatıcının intradiegetik olması, öykü türü olarak durum öyküsü olması, dolaylı söylemin kullanımı, zaman bakımından duraklama sayısının fazla olması bu algıyı etkilemiş olabilir. Eskici'de ise bu durum, tam tersidir: Sıfır odaklanmanın kullanımı geleneksel anlatı şemasını destekler niteliktedir. Öykü zamanı geniş, söylem zamanı dar tutulmuş, zaman bakımından ise sahne sayısı fazladır. Söylem biçimi olarak doğrudan söyleme daha fazla yer verilmiştir. Anlatıcı ektradiegetik (metin dışı anlatıcı) düzeyde yer almış, öykü türü olarak olay öyküsü olması ve olay sayısının fazla olması dolayısıyla Eskici'nin daha kolay algılanmasına sebep olmuştur denilebilir. Eskici'ye ilişkin öykü türü ayrımı sorusunda erkek ve kız öğrenciler, eşit düzeyde başarılı olmuştur. Ancak burada dikkat çeken şey, erkek öğrencilerin bunu gerekçelendirirken kronotoptan hareket etmesi -zaman ve mekân değişimini karar verme noktası olarak görmeleri- kız öğrencilerin ise anlatı metninin okurla kurmuş olduğu bildirişim sırasındaki mesajını bir karar noktası olarak değerlendirmeleridir. Ayrıca kız öğrencilerin Zincir hikâyesindeki durumu, erkek öğrencilere göre daha net bir şekilde fark etmiş olmaları ise dikkat çekicidir. Önal ve Maden'in (2020) araştırmasında da öğrencilerin "başlatıcı olay"a yer verme düzeylerinin iyi olması, bu bakımdan araştırmanın ulaştığı sonucu destekler niteliktedir.

Öğrenciler, bir anlatıdaki ana ve figüratif karakterleri belirlemekte başarılıdır. Bu sonuç elbette şaşırtıcı değildir çünkü Dunbar'a (1996) göre antropolojik olarak insan zihni olay ve karaktere dikkat kesilen bir yapıda evrimleşmiştir. Fakat buradaki ilginç nokta, figüratif karaktere ilişkin dikkattir. Erkek öğrenciler, Frenk kadını -ergenlik dönemi bunu etkilemiştir de denilebilir- kız öğrenciler ise halayı figüratif karakter olarak yazmıştır. Bir anlatıdaki karakter sayısı arttıkça öğrenciler, hatırlamada doğal olarak daha fazla güçlük çekmektedir. Karakter sayısı Eskici'de daha fazla olduğu için öğrenciler, Zincir'de daha başarılı olmuştur. Ancak karakter sayısını belirlemek ile karakterin adını yazmak arasındaki bilişsel yük de yine algılanan zorluk düzeyini etkilemiştir, Eskici bunun örneğidir. Bir anlatıda, anlatıcının karakter olarak yer alması da yine algılanan zorluğu etkilemiş ancak kız öğrenciler bu ayrımı yapmakta ve karakteri tespit etmekte daha başarılı olmuştur. Kız öğrenciler, tip düzeyindeki ve karakter düzeyindeki bir şeyi -tür fark etmeksizin- nitelik bakımından sınıflamakta daha başarılı, erkek öğrenciler ise karakter düzeyindeki bir şeyi tip düzeyine göre sınıflamakta daha başarılı olmuştur, bu da dikkat çekici bir sonuçtur. Bununla birlikte tüm öğrenciler tip düzeyindeki bir karakterin anlatı içindeki değişimini karakter düzeyine göre daha net algılamışlardır. Zira, Eskici'deki Hasan ve Eskici, Juju'ya göre daha katmanlı ve derinlikli bir yapıdan meydana gelmektedir. Dolayısıyla nitelik sayısı arttıkça karakterin değişimini algılamak tipe göre daha zor olmuştur demek mümkündür. Karakter ve söylem eşleştirmesi sorusunda ise öğrenciler doğrudan söylem ile konuşan karakterleri algılamakta daha başarılı olmuştur, çünkü doğrudan söylemin görsel olarak da fark edilebilirliği daha kolaydır -bunda, karakterin söyleminin konuşma çizgileri, tırnak içinde verilen ifadeler olması etkilidir-. Bu bakımdan kız öğrencilerin Zincir'deki anlatıcıya ait anlatılan konuşma biçimindeki söylemleri yazmakta erkek öğrencilere göre daha başarılı olması kaçınılmazdır. Zira, dolaylı söylem ve anlatılan konuşmayı karakterle, anlatıcıyla eşleştirmek bilişsel yük bakımından aynı zorluğu taşımamaktadır.

Anlatı düzeylerini belirleme sorusunda öğrencilerin çerçeve ve iliştilmiş anlatı arasındaki farkı algılama becerileri ölçülmek istenmiştir. Buna göre öğrenciler çerçeve ve iliştilmiş anlatıyı diğer yapısal unsurlara göre daha kolay kavramış olmakla birlikte, anlatıcı intradiegetik olduğu için anlatıcının

da bir hikâyesinin olduğunu algılamakta öğrencilerin görece daha zorlandıkları görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin okuma becerisi arttıkça metin dışı anlatıcıdan metin içi anlatıcıya geçen metinleri materyal olarak kullanmak uygulayıcılar için önemli olabilir.

Araştırmalar, odaklanma değişiminin dikkat üzerindeki etkisini ortaya koymuş, buna istinaden birinci şahıs anlatıcının okurun karaktere ilişkin daha iyi empati kurabilmesini sağladığını göstermiştir. (Kaufman & Libby, 2012; Keen, 2006; Nikolajeva, 2014; Kucer, 2009). Anlatıcının tespit edilmesine ilişkin soruda Eskici’de sıfır odaklanma kullanımı ve metin dışı anlatıcı olması nedeniyle öğrenciler, bu parametrede daha başarılı olmuştur. Metin içi karakter olan anlatıcının dolaylı söylem yoluyla zamanı yavaşlatması öğrencilerin anlatıcıyı bulmakta zorlanmasının bir nedeni olarak yorumlanabilir. Kız öğrencilerin hem karakter olarak hem de anlatı düzeyleri arasındaki farkı, erkek öğrencilere göre daha başarılı algılamaları, araştırma için oldukça tutarlı bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Zaman unsuru öğrencilerin en çok zorlandığı unsur olmuştur. Bununla birlikte, Eskici’de eksiltmelerin, olay sayısının fazla olması ve geriye dönüşlerin olması, öğrencilerin bu hikâyedeki öykü zamanını net bir biçimde algılamalarını negatif olarak etkilemiştir. Zincir’de ise merkezde tek bir durumun yer alması, öğrencilerin öykü zamanını daha kolay bir şekilde takip etmesini sağlamıştır. Boş bırakılan ve kronolojik olarak tamamlanması gereken olay/durum sorusunda kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. Öğrencilerin zaman ifadesi olarak ise, Eskici ve Hasan’ın sohbetini baz almış olmaları dikkat çekicidir. Kucer’in (2009) bu konuda yaptığı araştırma çok önemlidir. Çünkü araştırmaya göre anlatıdaki zaman, mekân ve anlatıcı değişimi öğrencilerin anlama becerilerini etkilemiş, değişim sıklığı arttıkça bu beceri olumsuz etkilenmiştir. Zamanın ayrılmaz unsuru olan mekân unsurunda ise tüm unsurlarda olduğu gibi kız öğrenciler başarılı olmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Gazi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 03.04.2024
Belge sayı numarası= E.921407

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar % 55, 2. yazar % 45 oranında katkı vermiştir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Abbott, H. P. (2002). *The cambridge introduction to narrative*. UK: Cambridge University Press.
- Adams, T. E. (2008). A review of narrative ethics. *Qualitative Inquiry*, 14(2), 175-194.
- Aksu Koç, A. (1993). Anlatı yapısının kavramsal ve dilsel gelişimi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 4, 51-60.
- Bakhtin, M. (2001). *Karnavaldan romana edebiyat teorisinden dil felsefesine seçme yazılar*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bal, M. (1985). *Anlatıbilim anlatı kuramına giriş*. İstanbul: Albaraka Kültür Sanat ve Yayıncılık.
- Barthes, R. (1993). *Göstergebilimsel serüven*. İstanbul: YKY.
- Benjamin, R. G. (2012). Reconstructing readability: recent developments and recommendations in the analysis of text difficulty. *Educational Psychology Review*. 24, 63-88.
- Bormuth, J. (1966). Readability: A new approach. *Reading Research Quarterly*, 1, 79-132.

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

- Bradbury, J., & Miller, R. (2010). Narrative possibilities: theorizing identity in a context of practice. *Theory & Psychology*, 20(5), 687-702.
- Chall, J. S., & Dale, E. (1995). *Readability revisited: The new Dale-Chall readability formula*. Cambridge: Brookline Books.
- Cheon, H.J., & Ma, J.H. (2014). The effects of reading purpose on reading comprehension and perceived difficulty. *English Teaching*, 69, 51-69.
- Dervişcemaloğlu, B. (2008). *Çağdaş batı eğitiminde nesir analizi yöntemleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ewen, Y. (1971). The theory of character in narrative fiction. *Hasifut*, 3, 1-30.
- Fludernik, M. (2009). *An introduction to narratology*. Routledge.
- Forster, E. M. (1985). *Roman sanatı*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Fry, E. (1990). A readability formula for short passages. *Journal of Reading*, 33(8), 594-97.
- Fulmer, S. M. & Tulis, M. (2013). Changes in interest and affect during a difficult reading task: Relationships with perceived difficulty and reading fluency. *Learning and Instruction*, 27, 11-20.
- Garcia Landa, J. A. & Onega, S. (Eds.). (1996). *Narratology: an introduction*. New York: Routledge.
- Genette, G. (2020). *Anlatının söylemi yöntem hakkında bir deneme*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Greimas, A. J. & Courtes, J. (1979). *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette- Université.
- Harvey, W. J. (1965). *Character and the novel*. London: Chatto & Windus.
- Hochman, B. (1985). *Character in literature*. Ithaca: Cornell UP.
- Jahn, M. (2020). *Anlatıbilim: Anlatı teorisi el kitabı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaufman, G. F., & Libby, L., K. (2012). Changing beliefs and behavior through experience-Taking. *Journal of Personality and Social Psychology*. 103(1), 1-19.
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative*. 14, 207-236.
- Kintsch, W. & van Dijk, A. T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*. 85(5), 363-394.
- Kucer, S. B. (2009). Readers' tellings: narrators, settings, flashbacks and comprehension. *Journal of Research in Reading*. 33(3), 320-331.
- Lyons, J. (1977). *Semantics (volume 2)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahoney, D., & Hull, J., & Shillaw, J. (1997). Storing simple stories: narrative recall and the Chinese student. *Language, Culture and Curriculum*. 10(1), 66-87.
- Margolin, U. (1988). [Review of *Recent Theories of Narrative*, by W. Martin]. *Style*, 22(1), 136-139.
- Maynard, D. C. & Hakel, M. D. (1997). Effects of objective and subjective task complexity on performance. *Human Performance*. 10(4), 303-330.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: cognitive approaches to childrens' literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Odacı, S. (2022). Göstergebilim kuramı. V. Şimsek (Ed.), *Edebiyat kuramı ve eleştiri (kuram-kavram-kapsam-yöntem-uygulama)* içinde (s.691-740). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Onbaşıoğlu, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerine ait yazılı metinlerin anlatıcı tipolojisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Onega, S. & Landa, G. (2002). *Anlatıbilime giriş*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Önal, A. ve Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde temel yapı unsurları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 44-55.
- Patton, Q. M. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Prince, G. (2003). *A dictionary of narratology*. University of Nebraska Press.
- Propp, V. (2011). *Masalın biçimbilimi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Richardson, B. (2000). Recent concepts of narrative and the narratives of narrative theory. *Style*, 34(2), 168-175.

- Ricoeur, P. (2007). *Zaman ve anlatı: Bir zaman olay örgüsü üçlü mimesis*. İstanbul: YKY.
- Ricoeur, P. (2012). *Zaman ve anlatı: Üç kurmaca anlatıda zamanın biçimlenişi*. İstanbul: YKY.
- Rimmon-Kenan, S. (2002). *Narrative fiction: Contemporary poetics*. Routledge.
- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. In: Bobrow D, Collins A (eds) *Representation and Understanding*, New York: Academic Press.
- Ryan, M. L. (2013). Space. In P. Hühn, J. Pier, W. Schmid & J. Schönert (Eds.), *Handbook of narratology* (pp.420-433). Berlin: Walter de Gruyter.
- Salkie, R. (1992). Suzanne Fleischman, Tense and narrativity: From medieval performance to modern fiction. Austin: University of Texas Press, 1990. Pp. xiii + 443. *Journal of Linguistics*, 28(1), 275-276.
- Saukkonen, P. (1983). What are the main semantic pragmatic features of stylistic text types?. Proceedings of the XIII th International Congress of Linguists (Tokyo 1982) Tokyo: The Hagu.
- Schmid, W. (2010). *Narratology: An introduction*. Deutschland: De Gruyter.
- Scholles, R., Phelan, J. & Kellogg, R. L. (2006). *The nature of narrative: Revised and expanded*. USA: Oxford University Press.
- Stanzel, F. (1995). *Narrative situations in the novel*. Bloomington: Indiana University Press.
- Todorov, T. (1969). *Grammaire du decameron*. Paris: Mouton.
- Toolan, M. (2001). *Narrative: A critical linguistic introduction*. Routledge.
- Topçu, H. (2020). *Anlatıcı sorunsalı ışığında Türk romanına dair bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeyrek, D. (1991). Göstergebilim, söylem çözümlemesi ve anlatı incelemesi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 105-112.

Extended Abstract

Introduction

Reading education, which is a part of comprehension in mother tongue education, consists of cognitive processes that include processing linguistic codes in a text, following references, determining the relations between references and propositions, creating a mental schema with the established relations, and as a result, producing meaning, in other words, consciously experiencing the processes that make up comprehension. The basic material of reading education is the text, and in order to develop the cognitive skills covered by this education, there is a need for qualified, functional texts adapted to the cognitive level of the students. In accordance with this need, it is necessary to determine the factors affecting the difficulty of narrative texts to be used in the process of reading education through holistic, measurable and concrete parameters. Because the human mind, which is structured with a narrative reasoning ability, makes sense of a fictional text depending on these parameters. In this framework, identifying the factors that affecting the difficulty of narrative texts and determining the perceived difficulty of the texts by the students will contribute to the development of reading comprehension skills.

Method

Since the aim of this research is to determine the perceived difficulty levels of 8th grade students regarding the factors affecting the difficulty of narrative texts, the research was designed quantitatively and a descriptive design was used in the research. Descriptive analysis includes data such as percentages, frequencies and means. In this study, stratified and cluster sampling methods were used to identify participants. Stratified sampling is "used when there are sub-strata or sub-unit groups in a universe with defined boundaries" (Yıldırım & Şimşek, 2018, p.116). Cluster sampling, on the other hand, is expressed as "the existence of different groups, naturally or artificially formed for different purposes, in the universe considered to be studied, which show similarities in terms of certain characteristics within themselves. (Yıldırım & Şimşek, 2018, p.117). The participants of the study consisted of 8th grade students studying in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Yenimahalle, Ankara. The research group consisted of 72 students, of which 33 (45.83%)

8. Sınıf Öğrencilerinin Anlatı Metinlerine Yönelik Algılanan Zorluk Düzeyleri

were male and 39 (54.16%) were female. The data collection tools used in this study are "List of Factors Affecting the Difficulty of Narrative Texts", "Eskici and the Zincir Stories", "Questions Related to Stories". For the List of Factors Affecting the Difficulty of Narrative Texts, the opinions of six field experts were obtained and a 90% agreement rate was achieved using the formula 'consensus/total consensus + number of disagreements' (Miles & Huberman, 2015, p. 64). All procedures were analysed using descriptive analysis in Jamovi software. Patton's (2014) triangulation strategy was used for the validity and reliability of the study.

Result and Discussion

The most comprehensive finding that can be reached about the research is that although the Eskici and Zincir stories used in the research are very close in terms of readability scores, the difficulty perceived by the students was higher for Zincir. The reason for this perception is that Zincir is far from the traditional narrative scheme. The use of internal focus, narrow narrative time, wide discourse time, intradiegetic narrator, high number of situations as a story type, use of indirect discourse, high number of pauses in terms of time may have affected this perception. In The Eskici this situation is reversed: The use of zero focus supports the traditional narrative scheme. The narrative time is wide, the discourse time is narrow, and the number of scenes is high in terms of time. As a form of discourse, direct discourse is more common. The narrator took place on the extradiegetic level, and the high number of events in terms of story type naturally made the Eskici easier to perceive.

The element of time was the most difficult for the students. However, the fact that there are subtractions, a high number of events and flashbacks in Eskici negatively affected the students' perception of time in this story. In Zincir, on the other hand, the fact that there is a single situation in the middle enabled the students to follow the story time more easily. Female students were more successful than male students in the event/situation question, which was left blank and had to be filled in chronologically. It is noteworthy that the students used the conversation between Eskici and Hasan as an expression of time. In the element of space, which is an inseparable element of time, female students were successful as in all elements.

Ekler

Ek-1. Anlatı Metinlerinin Zorluğunu Etkileyen Faktörler Listesi

Boyut	Tema	Kategori
1. Boyut	1.1. Kelime Sıklığı	
	1.2. Okunabilirlik	
	1.3. Gönderim	1.3.1. Metin içi gönderim sayısı 1.3.2. Kavramsallaştırma yoluyla yapılan gönderim sayısı
2. Boyut	2.1. Metaforlar	2.1.1. Yapı metaforları 2.1.2. Yönelim metaforları 2.1.3. Ontolojik metaforlar
	2.2. Öykü	2.2.1. Öykü sayısı 2.2.2. (Öykü türü) 2.2.2.1. İlişkilendirilmiş olaylar dizisinin sayısı 2.2.2.2. İlişkilendirilmiş durumlar dizisinin sayısı
	2.3. Söylem	2.3.1. Dolaysız söylem 2.3.2. Dolaylı söylem 2.3.3. Serbest dolaylı söylem 2.3.4. Anlatılan konuşma
	2.4. Anlatı düzeyleri	2.4.1. Çerçeve anlatı 2.4.2. İliştirilmiş anlatı
	2.5. Odaklanma	2.5.1. Sıfır odaklanma 2.5.2. İç odaklanma 2.5.2.1. Sabit odaklanma

	2.5.2.2. Değişken odaklanma
	2.5.2.3. Çoklu odaklanma
	2.5.3. Dış odaklanma
2.6. Anlatıcı	2.6.1. Metin içi anlatıcı
	2.6.2. Metin dışı anlatıcı
2.7. Karakter	2.7.1. Karakter sayısı
	2.7.2. Karakterin sahip olduğu nitelikler ve sayısı
	2.7.2.1. Fiziksel nitelikler ve sayısı
	2.7.2.2. Psikolojik nitelikler ve sayısı
	2.7.2.3. Bilişsel nitelikler ve sayısı
	2.7.2.4. Sosyolojik nitelikler ve sayısı
	2.7.5. (Karakter/ karakterlerin gelişimi)
	2.7.5.1. Dinamik (Devingen) karakter
	2.7.5.2. Durağan karakter
2.8. Karakterizasyon	2.8.1. Blok karakterizasyon
	2.8.1.1. Açık blok karakterizasyon
	2.8.1.2. Kapalı blok karakterizasyon
	2.8.2. Dağınık karakterizasyon
	2.8.2.1. Açık dağınık karakterizasyon
	2.8.2.2. Kapalı dağınık karakterizasyon
2.9. Zaman	2.9.1. Düzenli zaman akışı
	2.9.2. Düzensiz zaman
	2.9.2.1. Zamanı bozma (anakroni)
	2.9.2.1.1. Geriye dönüşler
	2.9.2.1.2. İleriye atlamalar
	2.9.3. Süre
	2.9.3.1. Sahne sayısı
	2.9.3.2. Özet sayısı
	2.9.3.3. Yavaşlatma sayısı
	2.9.3.4. Eksilti sayısı
	2.9.3.5. Duraklama sayısı
	2.9.4. Sıklık
	2.9.4.1. Tekil anlatma
	2.9.4.2. Tekrarlanan anlatma
	2.9.4.3. Tekrarlayan anlatma
2.10. Mekân	2.10.1. Gerçek bir mekâna gönderim
	2.10.2. Kurmaca bir mekâna gönderim
	2.10.3. Karma bir mekâna gönderim
	2.10.4. Mekân sayısı
	2.10.5. Mekân oluşturma biçimi
	2.10.5.1. Doğrusal mekân oluşturma
	2.10.5.2. İleriye/geriye dönük gönderimlerle oluşturulan mekân