



## **İlkokul Düzeyinde Yapılandırmacılık Temelli Öykü Değerlendirmeye Yönelik Rubrik Geliştirme Çalışması\***

*Funda İNAN YILDIZ\*\**  
*Özay KARADAĞ\*\*\**

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, ilkokul düzeyinde yapılandırmacılık temelli öykü değerlendirmeye yönelik bir araç geliştirmektir. Çalışma grubu, İstanbul ili Küçükçekmece’de bir devlet ilkokulunda 4. sınıfta okuyan 30 öğrenciden oluşmaktadır. Rubriğin kapsam geçerliği için Lawshe tekniği kullanılarak kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Yapı geçerliğinde puanlayıcıların ölçütler arası puanlamalarındaki tutarlılık Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile test edilmiştir. Güvenirlik çalışmalarında Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı, Cohen’s Kappa katsayısı ile puanlayıcılar arası güvenirlilik test edilmiştir. Sonuçlara göre, 2 ana ve 8 alt ölçütten oluşan analitik nitelikteki geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öykü yazma, ilkokul, rubrik geliştirme, analitik rubrik, geçerlik, güvenirlilik

### **Rubric Development to Assess Constructivism-Based Story Writing Skills at Primary School Level**

#### **Abstract**

This study aimed to develop an assessment tool to evaluate the constructivism-based story writing skills at the primary school level. The study group consisted of 30 students of Grade 4 at a public primary school in Küçükçekmece district of Istanbul. Regarding the validity studies of the rubric, the content validity ratio (CVR) and content validity index (CGI) were calculated using Lawshe technique. For the construct validity, the consistency in the scoring of the raters between the criteria was tested with Pearson Product-Moment Correlation. Within the scope of reliability studies, inter-rater reliability was tested with Cronbach's alpha internal consistency coefficient and Cohen's kappa coefficient. According to the results, a valid and reliable analytic measurement instrument consisting of two main and eight sub-criteria was produced.

**Keywords:** Story writing skills, primary school, rubric development, analytic rubric, validity, reliability

\* Bu makale, birinci yazarın Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüne bağlı olarak Prof. Dr. Özay KARADAĞ danışmanlığında yürüttüğü “Yapılandırıcı Temelli Öykü Yazma Üzerine Bir Eylem Araştırması” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, inanyildizfunda@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-4929-2254

\*\*\* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Ankara, ozaykaradağ@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-4596-1203

## Giriş

Yapılandırmacılık düşüncesi iki bin yıl önce Sokrates tarafından bilginin sadece algı olduğu biçiminde ifade edilmiş, Giambatisto Vico bir şeyi bilmenin onu yapmış olmak (verum ipsum factum) ve açıklayabilmek olduğunu belirtmiş, Kant öğrenmenin geçmiş bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirip yorumlamanın gerçekleştiği aktif bir süreç olduğuna işaret etmiştir. Epistemolojik bir kavram olarak kullanımı 18. yüzyıla dayanmakla birlikte 20. yüzyılın son çeyreğinde eğitimde öne çıkan kavramlardan biri olan yapılandırmacılık, bilginin bireysel olarak aktif yapılandırılması, bağımsız bir gerçeğin temsili olamayacağı ancak uyarlanabilir bir işleve sahip olduğu görüşüne dayanmaktadır. Öğrenenler kendi bilgilerini yapılandıran aktif öğrenenlerdir. Bilişsel yapılandırmacılığa fikirleriyle katkı sağlayan Piaget, insanın zihinsel şemaları ile düşünce ve davranış yapıları sergilediğini, yeni bilginin var olan zihinsel şemalarla uyuşmadığında bu şemaların yeniden düzenlendiğini, yeni şemaların geliştirilip uyarlanarak dengesizlik durumunun düzenlendiğini ifade eder. Yeni bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirerek öğrenme, böylece daha önceden bilinen konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler gerçekleştirme çerçevesinde yapılandırmacılık, öğrencilerin bilgiyi oluşturdukları ve organize ettikleri yapıcı bir süreç olarak nitelendirilebilir. Yapılandırmacı yaklaşımı destekleyen şema teorisi anlamayı anlamının güçlü bir yoludur. Bu yapılandırma sürecinde çocuk, basit refleksif davranışlarla şemaların oluşmaya başladığı duyuşsal motor döneminin (0-2 yaş) ardından sembolik düşüncenin ve hayal gücünün geliştiği işlem öncesi dönemi (2-7 yaş), mantıksal ilişkilerin kurulmaya başlandığı, neden sonuç ilişkisi içinde düşünmenin geliştiği ilkökulu kapsayan somut işlemler dönemini (7-11 yaş), varsayımsal ve soyut düşünmeye başladığı soyut işlemler dönemini (11+ yaş) yaşar ve şemalar süreç içerisinde gelişir. Çocuklar ön bilgilerini ya da şemalarını harekete geçirip anlamı mantıklı biçimde yapılandırır. Daha açık bir ifadeyle bilginin doğasını açıklama ile ilgili olan yapılandırmacılık öğrenciyi ve öğrenenlerin kendileri için bilgiyi yapılandırmasını merkezli alan bir yaklaşımdır. Öğrenenlerin deneyimleri ile anlamlandırdıklarından bağımsız bir bilgi yoktur (Arslan, 2007, s. 58; Bruning, Schraw ve Norby, 2014, s. 213; Fosnot 1996, s. 31; Hanley, 1994, s. 2; Glasersfeld, 1984, s. 27; Glasersfeld, 2007, s. 3; Gunning, 2005, s. 276; Naylor ve Keogh, 1999, s. 93; Pritchard, 2009, s. 19-22; Scholnik, Kol ve Abarbanel, 2016, s. 14; Sherman ve Kurshan, 2005, s. 10; Slavin, 2015, s. 31-32; Şimşek, 2004, s. 117; Temple, Ogle, Crawford, Freppon, 2011, s. 193; Tracey, 2012, s. 57-62; Yager, 1991, s. 53).

Anlatı, ilkçağdan mağara duvarlarına çizilen resimlerden günümüze insanın dünyayı anlamlandırma çabasının sonucudur. 1960'ların sonunda anlatının bir bilim olarak kabul edilmesi ve disiplinlerarası çalışmaların yaygınlaşmasıyla hayatın her alanında yer alarak sınırlarını genişletmiştir (Topçu, 2015, s. 37). Anlatı tanımlarına baktığımızda Chatman (2008, s. 23), anlatının öykü ve söylemden oluştuğunu belirtir. Jahn (2012, s. 45) da tıpkı Chatman gibi anlatının öykü ve söylem olmak üzere iki bileşenden oluştuğunu belirtir. Öykü içerikle, söylem biçim ve üslup ile ilgilidir. Mieke Bal (1999, s. 16) anlatıyı anlatıcı ve perspektif üzerinden anlatmış, anlatıyı oluşturan unsurları bir bütünün parçaları olarak değerlendirmiştir. Gerald Prince (1982, s. 4) anlatıyı zaman sırası içinde, neden sonuç ilişkisi olmayan en az iki gerçek veya kurgulanmış olayın temsili olarak tanımlar. Bu noktada anlatı, zaman sırası içinde planlanmış olaylar arasındaki ilişkilerin sunulması olarak ifade edilebilir.

Çocuklar, okul yıllarından önce epizodik yapılaraya sahip anlatılar üretme konusunda tam bir yeterlilik göstermezler. Anlatı yapıları yaşla birlikte daha epizodik bileşenler içermeye başlarken öykü unsurlarını içerme oranı da artmaktadır. Büyük çocuklar küçüklere göre öykü yapısını anlamada daha iyidirler. Benzer şekilde büyük yaştaki çocukların anlattıkları ve yazdıkları öyküler daha karmaşık yapıdadır. Olay örgüsü daha sıkı bir şekilde organize edilir ve karakterler tam olarak geliştirilir. 9 yaşında çocuklar olayları bilişsel olarak sıralayabilir. Bir tek olay ya da olaylar arası ilişki olan, karmaşık sentaks yapısına sahip iyi organize edilmiş öyküler oluşturabilirler. Ancak belirli retorik tarzlara göre gösterdikleri çeşitliliğin olmaması bakımından yetişkinlerden belirgin şekilde farklıdır. 7 yaş civarında çocuklar, okuryazarlık edinimi ile daha da desteklenen öyküler oluştururlar. 6 yaşındaki çocukların öykülerinin yetişkinlerinkine benzemeye başlarken 5 yaşındaki çocukların epizodik özelliklere sahip anlatılar üretebilmesi daha istikrarsızdır. Bu yaştaki çocuklar öykünün bölümlerini bir kurguya göre anlatmakla birlikte belirlenen

zamansal bir dizim içinde anlatırlar. Öykülerini sonuç bulunmadan gelişme bölümünde bitirme eğilimindedirler. Daha küçük yaştaki çocuklar ise tek bir epizot içinde bir olaydan diğerine atlama eğilimindedirler. Buna karşılık iki yaş altında bile anlatı üretebilirler ve anlatının ne olduğu, anlatının içeriği ve biçimi konusunda gelişmiş bir algıya sahiptirler (Aksu Koç, 1993, s. 57; Berman ve Slobin, 1994, ss. 15-75; Hudson ve Shapiro, 1991, s. 116; McCabe ve Peterson, 1991, s. 218; Nelson, 1996, s. 91; Peterson ve McCabe, 1983, Toolan 2001, s. 197; Tompkins, 1998, s. 344-345).

İnsanların başından geçen olaylara anlam katan öyküler, bilmenin ve öğrenmenin güçlü bir yoludur. Okul öncesi dönemde ailelerinden öyküler dinleyen çocuklar, okula başlayana kadar öyküler hakkında kavram ve anlayış geliştirirler. İlkokul dönemlerinde ise öğrenciler bu bu bilgiyi okudukları ve yazdıkları öykülerde kullanırlar (Tompkins, 2003, s. 283). Stein (1988, s. 282)'e göre doğası ve tanımı gereği öyküler, insan etkileşiminin altını çizen toplumun değerleri, inanışları ve amaçlarının bir yansımalarıdır. Öykünün merkezinde insanların çatışması ve bu çatışmanın nasıl çözüleceğinin kronolojik biçimde dizilimi yatar. Bu öyküler serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşur. Serim bölümünde karakterler tanıtılır ve ana karakterin karşılaştığı sorun ortaya konur. Düğüm bölümünde ana karakter sorunu çözmek için girişimde bulunur. Çözüm bölümünde sorunun çözümü belirtilir (Tompkins, 2003, s. 50). Okul öncesi dönemde ailelerinden öyküler dinleyen çocuklar, okula başlayana kadar öyküler hakkında kavram ve anlayış geliştirirler. İlkokul dönemlerinde ise bu bilgiyi okudukları ve yazdıkları öykülerde kullanırlar (Tompkins, 2003, s. 283). Zihinde öyküleri yapılandırmak temel bir öğrenme yolu olduğundan öyküler ilkökul düzeyinde yazma öğretimi için öncü türdür (Wells, 1986, s. 157).

Öğrenciler tarafından yazılan öykülerin değerlendirilmesinde rubrikler önemli bir yere sahiptir. Öğrenci durumlarının tespit edilmesi ve sürecin izlenmesinde ölçülen her ne ise buna yönelik ölçütlerin listelendiği puanlama aracı (Goodrich, 1996, s. 14; 2001, s. 1) olarak tanımlanan rubriklerin sınıflarda kullanılma amacı öğrenme hedeflerinin açık ve belirgin olmasıdır (Nitko, 2001, s. 36). Anderson (2003, s. 72)'a göre öğrencilerdeki ilerleme çoktan seçmeli testlerle ölçülebilir. Çoktan seçmeli testlerin standart bir yanıtı vardır ve herkesin aynı sonuca ulaştığı bir nesnellik sağlar ancak gelişim bir test sorusuna verilen yanıt ile sınırlandırılabilir kadar basit bir süreç değildir. Bu noktada Moskal ve Leydens (2000, s. 73) rubriklerin geniş bir aralıkta değerlendirmeye olanak sağladığına, değerlendirmenin amacına göre öğrencilerden ne hakkında öğrenmeyi umulduğuna (amaç) ve öğrencilerin bu yeterlilikleri nasıl göstereceklerinin (hedefler) açıkça belirtmesine vurgu yapmaktadır.

Rubrikler hangi amaç için kullanılacaksa buna uygun tasarım yapılmalıdır. Değerlendirmeyi bağımsız olarak ölçütlere ayırmanın mümkün olmadığı, performansın belirleneceği ölçütler arasında bir farklılık bulunmadığı durumlarda bütüncül rubrikler (Brookhart, 2018, s. 360), performansın ölçütlere ayrılabilirdiği ve detaylı puanlama yapılabildiği durumlarda ise analitik rubrikler tercih edilmelidir (Haladyna, 1997, s. 129). Puanlama değerlendirme amacına göre bütüncül ya da analitik biçimde yapılabilir. Öğrencilerin yazılı kompozisyonlarında performans dayalı bir değerlendirme yapılırken kabul edilebilir ve edilemez yanıtları birbirinden ayırmak için organizasyon, içerik, sözcük seçimi gibi değerlendirme ölçütleri kullanılır. Bununla birlikte puan aralıkları belirlenirken en yüksek puana sahip öğrencinin ilgili ölçüt bağlamında hiç hata yapmamış olması gerekir (Popham, 1997, s. 75). Analitik rubrikler metnin bileşenleri ayırır ve her bileşenin tanımlayıcı ifadelerle kendi göstergeleri vardır (Spence, 2010, s. 338).

Alanyazın incelendiğinde ilkökul düzeyinde yapılandırıcılıkla anlatıbilimi harmanlayarak hazırlanmış bir öykü değerlendirme aracı olmadığı görülmüştür. Anlatı unsurları bölümünde bu unsurlar arasında nedensellik ilişkisini, olaylar arasında tutarlı ilişkiyi, karakterlerin fiziksel, kişilik, psikolojik ve sosyolojik özelliklerini, zamanı somutlaştıran göstergeleri, uygun mekân kullanımını ve betimlemesini; öykü organizasyonu bölümünde öyküye uygun etkili bir giriş yapma, olayların kurgu ile bütünlük sağlayacak şekilde detaylandırma, öyküye ikna edici/kurgusal akışa uygun son yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik iki bölümden oluşan geçerli ve güvenilir bir analitik rubrik geliştirmek amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Rubriğin geliştirilmesinde üç farklı grupla çalışılmıştır. Çalışmanın kapsam geçerliği boyutunda Türkiye'nin farklı illerinde bulunan öğretmen, Prof. Dr., Dr. öğretim üyesi ve doktora öğrencisi statüsündeki katılımcılar katkı sağlamıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

#### *Uzman Grubunun Demografik Özellikleri*

		Akademisyen			
		Öğretmen	Prof. Dr.	Dr. Öğretim Üyesi	Doktora Öğrencisi
Cinsiyet	Kadın	1	-	1	1
	Erkek	1	2	-	-
	Toplam	2	2	1	1

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya 2 öğretmen (kadın, f= 1; erkek, f= 1), 2 Prof. Dr. (erkek, f= 2), 1 Dr. öğretim üyesi (kadın, f= 1) ve 1 doktora öğrencisi (kadın, f= 1) katılmıştır.

Çalışmanın yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmalarında pilot uygulama için İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bir devlet ilkokulunda 4. sınıfta öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilen 30 öğrenci çalışılmıştır.

Bunun yanı sıra çalışmanın güvenilirlik boyutunda puanlayıcılar arası uyumu sağlayabilmek için araştırmacı ile birlikte 1 uzman sınıf öğretmeni tarafından eş zamanlı olarak puanlama yapılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

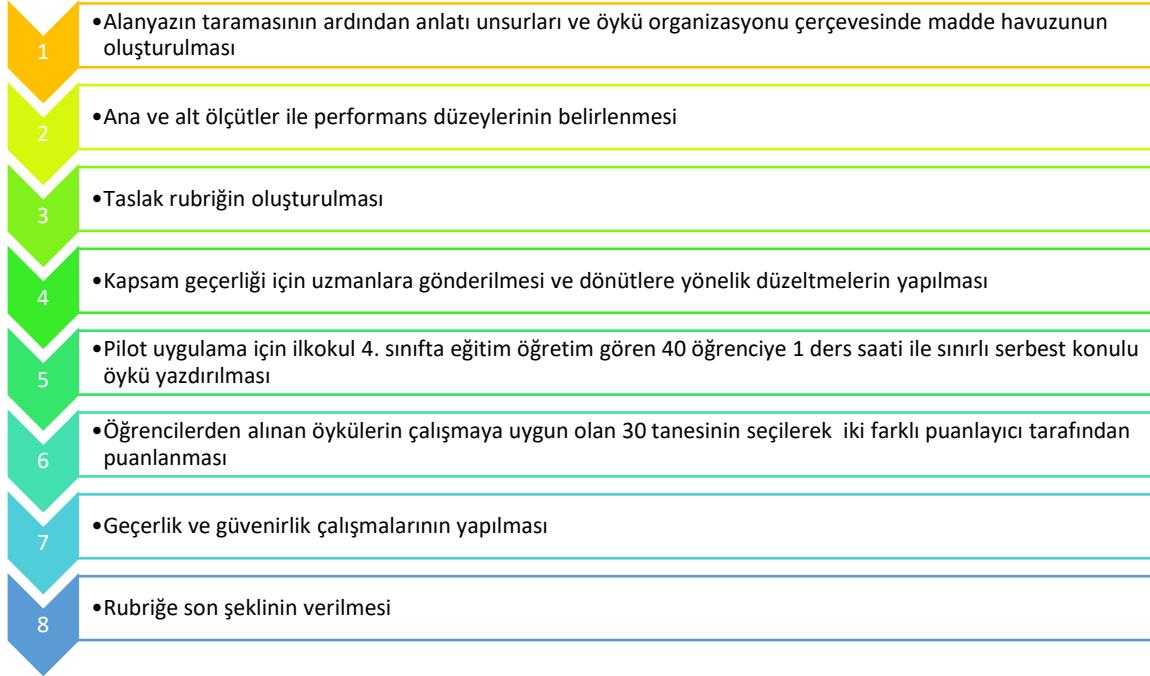
Çalışmada veri toplama aracı olarak öncelikle taslak rubrik kapsam geçerliği için uzman görüşüne gönderildikten sonra dönütler çerçevesinde düzenlenmiştir. Düzenleme sonrasında çalışma grubunda sözü edilen öğrenci grubundan alınan öyküler taslak rubrik ile iki farklı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda taslak rubriğe son hali verilerek nihai bir değerlendirme aracı elde edilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

İlkokul öğrencilerinin yapılandırmacılık temelli öykü yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla tasarlanan rubriğin geliştirilmesi sürecinde Goodrich Andrade (1996, s. 17) tarafından belirlenen aşamalar incelenmiştir. Bu aşamalar alanyazının incelenmesi, ölçütlerin ve performans düzeylerinin saptanması, taslak rubriğin hazırlanması ve uygulanması, dönütler çerçevesinde düzeltmelerin yapılması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, rubriğin son halinin oluşturulması biçimindedir. Benzer şekilde Mertler (2001, s. 4) de rubrik tasarımında öğrenme hedeflerini ve öğrencilerde görülmek istenen/istenmeyen gözlenebilir özellikleri belirleme, gözlenebilir her özellik için ortalama, ortalamanın üstünde ve altında performans tanımlama, analitik rubriklerde her bir özellik için zayıf ve güçlü performansı ifade edecek cümleler yazma ve yüksek seviyeden düşük seviyeye doğru değerlendirme tablosunu hazırlama, öğrencilerden örnekler toplama ve örnekleri rubriğe göre değerlendirme; son olarak gözden geçirme biçiminde bir süreç izlenmesi gerektiği ifade etmektedir.

İlgili aşamalar rehberliğinde çalışmaya yönelik hazırlanan çalışma süreci Şekil 1'de gösterilmektedir.

## İlkokul Düzeyinde Yapılandırıcılık Temelli Öykü Değerlendirmeye Yönelik Rubrik Geliştirme Çalışması



Şekil 1. Rubrik Geliştirme Süreci

- Şekil 1’de görüldüğü gibi alanyazın taramasının ilkokul öğrencilerinin yapılandırıcılık temelli yazdıkları öyküleri değerlendirmede kullanılabilecek madde havuzu oluşturulmuştur.
- Anlatı unsurları ve öykü organizasyonu olarak isimlendirilen iki ana ölçüt belirlenmiştir. Anlatı unsurları ana ölçütü sırasıyla “anlatı unsurları arasındaki ilişki, olay, karakter, zaman, mekân”, öykü organizasyonu ana ölçütü ise sırasıyla “serim, düğüm, çözüm” alt ölçütlerinden oluşmaktadır. Rubrik için “Yeterli (3)”, Kısmen Yeterli (2)” ve “Yetersiz (1)” şeklinde üç performans düzeyi belirlenmiştir. Bir öykünün rubrikten alabileceği en düşük puan 8, en yüksek puan 24’tür. Hesaplanan performans düzey aralıkları düzey aralıkları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Performans Düzey Aralıkları

$\frac{\text{Aralık katsayısı} = \text{En yüksek puan} - \text{En düşük puan}}{\text{Kriter sayısı}}$	$1 - 1,66 \rightarrow \text{yetersiz}$
	$1,67 - 2,33 \rightarrow \text{kısmen yeterli}$
	$2,34 - 3,00 \rightarrow \text{yeterli}$
$\text{Aralık Katsayısı} = (3-1) / 3 = 0,66$	

Tablo 2 incelendiğinde göre aralık katsayısı hesaplandığında “1-1,66 arası yetersiz”, “1,67-2,33 arası kısmen yeterli”, “2,34-3,00 arası yeterli” olarak belirlenmiştir.

- Kapsam geçerliği için Lawshe tekniği uygulanmıştır. Rubrik için “Uygun”, “Düzeltilmeli”, “Çıkarılmalı” kriterlerini içeren belirtke tablosu uzmanlara gönderilmiştir.
- Uzmanların dönütleri çerçevesinde düzeltmeler yapılmıştır. Kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır.
- Pilot uygulama için ilkokul 4. sınıfta eğitim öğretim gören 40 öğrenciye 1 ders saati ile sınırlı serbest konulu öykü yazdırılmıştır.
- Öğrencilerden alınan öykülerden çalışmaya uygun olan 30 tanesi seçilerek iki farklı puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar P1 ve P2 şeklinde belirtilmiştir.

- Yapı geçerliği aşamasında rubriğin ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemek için puanlayıcılar arası Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu bakılmıştır. Her bölümdeki puanlayıcılar arası ilişki ayrı olarak incelendiği gibi bölümün toplamındaki puanlayıcılar arası ilişki de incelenmiştir.
- Güvenirlik boyutunda puanlayıcılar arası puanlamalara ilişkin Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.
- Çalışmada puanlayıcılar arası uyumun hesaplanması için Cohen Kappa Katsayısı hesaplanmıştır.
- Yapılan analizler sonucunda ilkokul öğrencilerinin öykülerini değerlendirmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir rubrik elde edilmiştir.
- Sözü edilen verilerin analizi SPSS 26.0 kullanılarak yapılmıştır.

### **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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı= Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 09.09.2022

Belge sayı numarası= 371148

## **Bulgular**

### **Çalışmanın Geçerliliğine İlişkin Bulgular**

Geçerlik, ölçme aracının ölçmek istediği yapıyı ne kadar ölçtüğü ile ilgili bir kavramdır. Başka bir deyişle değerlendirme için yanıtlarından yapılan çıkarımların uygunluğunu destekleyen kanıtları toplama sürecidir (Moskal, 2000, s. 71). Kapsam geçerliği ölçülmek istenen özelliği ölçmede nitelik ve nicelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir (Büyüköztürk, 2020, s. 180). Yapı geçerliği ise ölçme aracının ölçmek istediği kavram, nitelik ya da yapının ne kadar doğru ölçülebildiğini gösterir (Seçer, 2015, s. 21). Yapılandırıcılık temelli öykü değerlendirme rubriğinin geçerlik çalışmaları çerçevesinde kapsam geçerliği için Lawshe analizi ve yapı geçerliği için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Kapsam geçerliliği, testteki maddelerin içeriğinin uygun bir şekilde örneklendiğinin gösterilmesiyle sağlanır. Uzmanlarının konuyla ilgili gerçek uzmanlar olması kapsam geçerliğini artırır. Uzmanlar görüş bildirirken "Gerekli", "Gerekli ancak düzeltilmeli", "Gerekli değil" biçiminde puanlama yaparlar. Puanlama sonucunda her madde için maddeye gerekli diyen uzman sayısı toplam uzman sayısının yarısına bölünüp 1 çıkartılarak kapsam geçerlik oranı (KGO) bulunur. KGO eşitliğinde uzmanların yarısı maddeye "Gerekli" şeklinde görüş bildirmişlerse KGO= 0, yarısından fazlası "Gerekli" şeklinde görüş bildirmişlerse KGO>0, yarısından azı "Gerekli" şeklinde görüş bildirmişlerse KGO<0 olur. KGO, 0 (sıfır) ya da 0'dan küçük (negatif) bir değer alıyorsa maddenin kapsam geçerliği yoktur. KGO'nun ortalaması alınarak kapsam geçerlik indeksi (KGİ) elde edilir. KGİ, maddenin ölçülmek istenen performans ile madde arasındaki ilişkinin ortalama olarak yüzdesidir. Kapsam geçerlik ölçütü maddenin gerekli ya da gereksiz olduğu ile ilgili uzmanın sayısına göre farklılık gösteren ölçüttür (Lawshe, 1975, s. 565-567). KGO, her maddeye olumlu yanıt veren uzman sayısının uzmanların tamamının yarısına bölündükten sonra bir eksiğinin alınmasıyla hesaplanmaktadır.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

$N_G$  = Maddeye uygundur diyen uzman sayısı

$N$  = Maddeye görüş bildiren uzman sayısı

## İlkokul Düzeyinde Yapılandırıcılık Temelli Öykü Değerlendirmeye Yönelik Rubrik Geliştirme Çalışması

Ayre ve Scally (2013, s. 82)'e göre 6 uzmanın görüşünün alınmasıyla elde edilebilecek kapsam geçerlik ölçütü 1.00'dir.

Rubriğin kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

### *Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)*

	Uzman Görüşleri			KGO	KGİ
	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkarılmalı		
Anlatı Unsurları Arasındaki İlişki	6	-	-	1,00*	1,00
Olay	6	-	-	1,00*	
Karakter	6	-	-	1,00*	
Zaman	6	-	-	1,00*	
Mekân	6	-	-	1,00*	
Serim	6	-	-	1,00*	
Düğüm	6	-	-	1,00*	
Çözüm	6	-	-	1,00*	

Kapsam Geçerlik Ölçütü= 1,00

Tablo 3 incelendiğinde anlatı unsurları arasındaki ilişki, olay, karakter, zaman, mekân, serim, düğüm ve çözüm ölçütlerinde kapsam geçerlik oranı (KGO) 1.00'dir. Tüm ölçütlerde kapsam geçerlik oranı kapsam geçerlik indeksine eşittir. Rubrikteki ölçütlerin ortalamaları alınarak kapsam geçerlik indeksi (KGİ) de 1.00 olarak bulunmuştur. Benzer biçimde Kapsam Geçerlik indeksi (KGİ) de kapsam geçerlik ölçütüne eşittir.

Rubriğin yapı geçerliği belirlemek amacıyla her ölçüt için puanlayıcılar arası puanlamalara ilişkin Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi gösterir. Katsayı 0.00 ise ilişki yok demektir. Aralıklara bakıldığında 1.00-0.70 aralığında yüksek, 0.70-0.30 aralığında orta, 0.30-0.00 aralığında düşük düzey ilişki olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2014, s. 32). Analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

### *Puanlamalara İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

Puanlayıcılar	Anlatı Unsurları Arasındaki İlişki	Olay	Karakter	Zaman	Mekân	Serim	Düğüm	Çözüm	Toplam
	P1/P2	P1/P2	P1/P2	P1/P2	P1/P2	P1/P2	P1/P2	P1/P2	P1/P2
r	0,94	0,95	1,00	0,90	1,00	0,94	1,00	1,00	0,99
p	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde puanlayıcıların verdiği puanlara göre P1 ve P2 arasında anlatı unsurları arasında ilişki ölçütü için güçlü düzeyde pozitif (r= 0,94) ve anlamlı (p<0,05) bir ilişki, olay ölçütü için güçlü düzeyde pozitif (r= 0,95) ve anlamlı (p<0,05) bir ilişki, karakter ölçütü için mükemmel düzeyde pozitif (r= 1,00) ve anlamlı (p<0,05) bir ilişki, zaman ölçütü için güçlü düzeyde pozitif (r= 0,90) ve anlamlı (p<0,05) bir

ilişki, mekân ölçütü için mükemmel düzeyde pozitif ( $r= 1,00$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki, serim ölçütü için güçlü düzeyde pozitif ( $r= 0,94$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki, düğüm ve çözüm ölçütleri için de mükemmel düzeyde pozitif ( $r= 1,00$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki bulunmuştur. P1 ve P2 arasında toplam korelasyona bakıldığında güçlü düzeyde pozitif ( $r= 0,99$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

### Çalışmanın Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Puanlayıcıların puanları arasındaki tutarlılık rubriklerde güvenilirlik anlamına gelmektedir (Moskal ve Leydens, 2000, s. 75). Yapılandırmacılık temelli yazılan öyküleri değerlendiren rubriğin güvenilirlik çalışmaları çerçevesinde iki farklı puanlayıcı arasında uzlaşımın ne kadar güvenilir olduğunu belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ve puanlayıcılar arası Cohen's Kappa Uyum katsayısı hesaplanmıştır.

Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı, ölçme aracında bulunan soruların toplamının homojen bir yapı gösterip göstermediğini, k sorunun varyanslarının toplamını genel varyansa oranlayarak belirler. 0.00 ile 1.00 arasında değer alan katsayının 0.00-0.40 aralığında olması güvenilir değil, 0,40-0,60 aralığında olması güvenilirlik düşük, 0,60-0,80 aralığında olması oldukça güvenilir ve 0,80-1,00 aralığında olması yüksek derecede güvenilir bir araç olduğu anlamına gelir (Kalaycı, 2010, s. 405). Rubriğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısına ilişkin sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

*Puanlayıcılar Arası Puanlamalara İlişkin Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı*

N	Cronbach Alpha Katsayısı
30	0,99

Tablo 5 incelendiğinde rubrikte hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = 0,99$ 'dur. Cronbach's Alpha değeri 0,80-1,00 aralığında yüksek derece güvenilir kabul edildiğinden rubriğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Rubriklerde Cohen's Kappa katsayısı iki puanlayıcı arasında uyumun ölçen ve güvenilirliği hesaplayan bir yöntemdir (Cohen, 1960, s. 38). Her bir alt kategori için iki puanlayıcı arası tutarlılığı belirleyen Kappa katsayısı puanlayıcılar arası uyum düzeyini hesaplar ve şansla oluşa uyumu göz önünde bulundurduğundan basit yüzde hesapları ile elde edilen uyum hesaplarına göre daha güvenilir sonuçlar verir. Cohen's Kappa katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında bir değer alır ve 1,00'e yaklaşması güvenilirliğin arttığını gösterir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014, s. 84). 0,00-0,20 arasında olması uyum olmadığı, 0,21-0,39 düşük düzeyde uyum, 0,40-0,59 arasında olması zayıf düzeyde uyum, 0,60-0,79 arasında olması orta düzeyde uyum, 0,80-0,90 arasında olması güçlü düzeyde uyum, 0,90 ve üzerinde olması mükemmel uyum anlamına gelir (McHugh, 2012, s. 279). Rubriğin Cohen's Kappa katsayısı sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

*Puanlayıcılar Arası Cohen's Kappa Uyum Katsayısı*

	N	Kappa Katsayısı	p
Anlatı Unsurları Arasındaki İlişki	30	0,93	0,00*
Olay	30	0,93	0,00*
Karakter	30	1,00	0,00*
Zaman	30	0,89	0,00*
Mekân	30	1,00	0,00*
Serim	30	0,92	0,00*
Düğüm	30	1,00	0,00*
Çözüm	30	1,00	0,00*



Toplam	30	0,82	0,00*
p<,05			

Tablo 6 incelendiğinde Kappa katsayısı anlatı unsurları arasındaki ilişki ölçütü ve olay ölçütleri için mükemmel düzeyde uyum (0,93), karakter ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (1,00); zaman ölçütü için güçlü düzeyde uyum (0,89); mekân ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (1,00); serim ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (0,92); düğüm ve çözüm ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (1,00) olduğu görülmektedir. Ölçütler için toplamda güçlü düzeyde uyum (0,82) olduğu hesaplanmıştır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Çocuk, sezgisel olarak iletişim kurmak için çevresinde dili öğrenir. İki yaşından itibaren deneyimlerini ifade etmek için dili kullanan çocuk, okula konuşma dilinin pek çok kuralını bilerek gelir. Bu örtük bilgiyi sınıfta öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişim kurmak için bilinçsiz ve sezgisel bir biçimde kullanır. İlkokulda dili geliştirerek daha üst düzey bir anlayışla yapar (Halliday, 2004, s. 328-364; Waugh, Warner ve Waugh, 2013, s. 9). Okuma yazmaya geçiş süreci ise bunun ilk aşamasıdır. İlkokula yazma öğretimi süreci ile başlayan yazma öğretiminde temel amaç öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi yoluyla kendini yazılı olarak ifade edebilmesini sağlamaktır. Buna karşılık Türkçe öğretim programı incelendiğinde yazma öğretimine yönelik “T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar. b) Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği vurgulanır. T.4.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Olayların oluş sırasına göre yazılmasının gerekliliği hatırlatılır. b) Kişi, olay ve mekân unsurlarının anlatılması sağlanır.” ile süreç temelli yazma yaklaşımı basamaklarından düzenleme ve paylaşma aşamalarını içeren “T.2.4.10. Yazdıklarını düzenler. T.2.4.11. Yazdıklarını paylaşır.” (Türkçe Öğretim Programı, 2019) biçiminde yazma kazanımları yer almasına rağmen bunun nasıl yapılacağı ve nasıl değerlendirileceği noktasında strateji, yöntem ve teknik belirtilmesi yoluna gidilmemiş, çocuğun söylemi nasıl üreteceği ile ilgili planlama yapılmamıştır. Sezgisel olarak yapabileceği varsayımıyla yazma yönergesi verilen öğrenci, tasarım yapmadan, öykünün anlatı unsurları ve öykü organizasyonu yapısını belirlemeden, süreç temelli yazmadan bağımsız biçimde anı niteliğindeki özyaşam öyküsü yazmaktan öteye gidememektedir.

Alanyazın incelendiğinde ilkokulda anlatıbilim temelinde yapılandırmacı yaklaşımla harmanlanmayan çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Oysa ki Türkçe öğretim programı, 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı esas almıştır. Öğrenme ortamlarında çocuğun anlatı unsurlarını içeren yapılandırmacı etkinliklerle karşılaşması ve sezgisel olarak geliştirmeye çalıştığı bir beceri alanını planlı biçimde geliştirmesine olanak sağlanması gerekmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin yazdıkları öykülerin değerlendirilmesi de sürecin önemli aşamalarından birisidir. Weigle (2007, s. 203)’a göre öğretmenlerin değerlendirme yaparken puanların nasıl verilmesi gerektiğine veya bunun için kullanılacak ölçütlere dair net bir fikirleri olmaması sebebiyle yazmayı değerlendirmek oldukça zordur. Bununla birlikte yazma öğretiminde ve yazma becerisini geliştirmede öğrencilerin yazdığı metinlerin nasıl değerlendirileceği ve değerlendirmede hangi ölçütlerin kullanılacağına sadece öğretmenler tarafından değil yazma etkinliklerinin bilinçli gerçekleştirilmesi açısından öğrenciler tarafından bilinmesi önemli olduğundan (Yorgancı ve Baş, 2021, s. 71) rubrikler belirli performans standartlarını sağlar ve öz yeterliliği artırır (Andrade, Wang; Du, Akawi, 2009, s. 288).

Bu doğrultuda ilkokul öğrencilerinin yapılandırmacılık temelli öykü değerlendirme amacıyla geliştirilen rubriğin geçerlik çalışmalarında kapsam geçerliği için Lawshe tekniği kullanılmış, kapsam geçerlik oranı (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Buna göre göre 6 uzmanın görüşünün alınmasıyla anlatı unsurları arasındaki ilişki, olay, karakter, zaman, mekân, serim, düğüm ve çözüm ölçütlerinde kapsam geçerlik oranı (KGO) 1.00’dir. KGO eşitliğinde uzmanların yarısından fazlası “Gerekli” şeklinde görüş bildirmişlerse KGO>0’dir. Rubrikteki ölçütlerin ortalamaları alınarak kapsam geçerlik indeksi (KGİ) de 1.00 olarak bulunmuştur. Ayre ve Scally (2013, s. 82)’e göre 6 uzmanın görüşünün alınmasıyla elde edilebilecek kapsam geçerlik ölçütü 1.00 olduğunu ifade etmektedir. Bulgulara göre rubriğin kapsam

kapsam geçerliği şartlarını sağladığı söylenebilir. Rubriğin yapı geçerliği belirlemek amacıyla her ölçüt için puanlayıcılar arası puanlamalara ilişkin Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Puanlayıcıların verdiği puanlara göre P1 ve P2 arasında anlatı unsurları arasında ilişki ölçütü için güçlü düzeyde pozitif ( $r= 0,94$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki, olay ölçütü için güçlü düzeyde pozitif ( $r= 0,95$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki, karakter ölçütü için mükemmel düzeyde pozitif ( $r= 1,00$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki, zaman ölçütü için güçlü düzeyde pozitif ( $r= 0,90$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki, mekân ölçütü için mükemmel düzeyde pozitif ( $r= 1,00$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki, serim ölçütü için güçlü düzeyde pozitif ( $r= 0,94$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki, düğüm ve çözüm ölçütleri için de mükemmel düzeyde pozitif ( $r= 1,00$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki bulunmuştur. P1 ve P2 arasında toplam korelasyona bakıldığında güçlü düzeyde pozitif ( $r= 0,99$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın güvenilirliği kapsamında ölçme aracında bulunan soruların toplamının homojen bir yapı gösterip göstermediğini, k sorunun varyanslarının toplamını genel varyansa oranlayarak belirleyen (Kalaycı, 2010, s. 405) Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı  $\alpha= 0,99$  olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha değeri 0,80-1,00 aralığında yüksek derece güvenilir kabul edildiğinden rubriğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Rubriklerde iki puanlayıcı arasında uyumu ölçen ve güvenilirliği hesaplayan bir yöntem olan Cohen's Kappa katsayısı (Cohen, 1960, s. 38), anlatı unsurları arasındaki ilişki ölçütü ve olay ölçütleri için mükemmel düzeyde uyum (0,93), karakter ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (1,00); zaman ölçütü için güçlü düzeyde uyum (0,89); mekân ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (1,00); serim ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (0,92); düğüm ve çözüm ölçütü için mükemmel düzeyde uyum (1,00) biçimindedir. Ölçütler için toplamda güçlü düzeyde uyum (0,82) hesaplanmıştır. Cohen's Kappa katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında bir değer alır ve 1,00'e yaklaşması güvenilirliğin arttığını gösterir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014, s. 84). Bu durumda puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde güvenilirlik olduğu söylenebilir.

Kurmaca metinlerin nesnel ve somut yöntemlerle değerlendirilmesi eğitim öğretimin her aşamasında önemlidir (Şen ve Karagül, 2020, s. 1959). İlkokul düzeyinde yapılandırıcılık temelli öykü değerlendirmeye yönelik bir araç geliştirmenin amaçlandığı çalışmada yapılan analizler sonucunda geçerli ve güvenilir "Yapılandırıcılık Temelli Öykü Değerlendirme Rubriği" geliştirilmiştir. Bazı araştırmalar, rubrik kullanımının öğrencilerin yazma kalitesindeki gelişimle yazmanın nitelikleri arasında ilişki olduğunu öne sürmektedir. Andrade, Du ve Wang (2008) tarafından 3. ve 4. sınıflarda yapılan araştırmada öğrencilerin yazma puanları ile rubrik esas alınarak yapılan öz değerlendirme arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ross, Rolheiser ve Hogaboam-Gray (1999) tarafından ise 4., 5. ve 6. sınıflarda deney grubuna çalışmalarını nasıl değerlendireceklerine yönelik verilen 9 haftalık eğitim sonrasında deney grubunun öykü yazma konusunda kontrol grubuna göre daha iyi performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Gelişim bir tema çerçevesinde anlatı unsurları arasında ilişki kurarak öykü yazmada görülmüştür. Goodrich (2001) tarafından yapılan araştırmada araştırma öncesi deney grubuna değerlendirme kriterlerini içeren rubrik dağıtılırken kontrol grubuna dağıtılmamıştır. Deney grubu öğrencilerinin yazma kriterlerini belirleme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencileri rubrik tasarımına dahil etmek daha nitelikli yazma çalışması yapmalarına olabilir.

Araştırmalar ışığında ilkökul öğrencilerinin öykülerini değerlendirme anlatı unsurları ve öykü organizasyonu şeklinde içeriğe yönelik ölçütlerin yanı sıra biçimsel ölçütleri de içeren bir rubrik geliştirilebilir. Öğrencilerin rubrik geliştirirken ölçüt belirleme aşamasından başlayarak tüm sürece dahil edilmeleri yazdıkları öykülerin niteliğini arttırmada etkili olabilir. Bununla birlikte öykü değerlendirme rubriklerini sadece öğretmenin öğrenciyi değerlendirdiği bir araç olarak görmek yerine öğrenci öz değerlendirmesinde kullanılması, öğrencinin öyküsünü yazarken neye göre değerlendirileceğini bilmesi açısından önemlidir. Bu durum not kaygısını azaltacağından alternatif değerlendirme aracı kullanmak öykü yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirilmesine sebep olabileceği gibi öykü yazma becerisinde öğrencinin analitik boyuttan yola çıkarak bütüncül bir bakış açısı kazanmasına sebep olabilir. İlkokul düzeyinde sözü edilen minvalde çalışmalar yapılması önerilmektedir.

### 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 hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik Kurul İzni

Kurul adı = Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu  
Karar tarihi= 09.09.2022  
Belge sayı numarası= 371148

### Yazarların Katkı Oranı

Makalede birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50’dir.

### Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

### Kaynaklar

- Aksu Koç, A. (1993). Anlatı yapısının kavramsal ve dilsel gelişimi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 4, 51-60.
- Anderson, L. W. (2003). *Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision making*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Andrade, H., Du, Y. ve Wang, X. (2008). Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self assessment on elementary school students’ writing. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 27(2), 3-13.
- Andrade, H., Wang, X., Du, Y. ve Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-302.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41-61.
- Ayre, C. ve Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe’s content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.
- Bal, M. (1999). *Narratology*. Toronto: University of Toronto Press.
- Berman R.A. ve Slobin D.I. (1994). Narrative structure. R. A. Berman ve D. I. Slobin (Ed.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (s. 39-84) içinde. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: Key to effective rubrics. *Frontiers in Education*, 3, 359-715.
- Bruning R. H., Schraw G. J. ve Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Z. N. Ersözlü ve R. Ülker, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chatman, S. (2008). *Öykü ve söylem-Filmde ve kurmacada anlatı yapısı* (Ö. Yaren, Çev). Ankara: De Ki Basım Yayım.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (s. 8-33) içinde. New York: Teachers’ College Press.
- Glaserfeld, E. von (1984). An introduction to radical constructivism. P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality* (s. 17-40) içinde. New York, NY: W. W. Norton&Company.
- Glaserfeld, E. von (2007). Oluşturmacılık: Teori, perspektifler ve uygulamalar. C. T. Fosnot (Ed.), *Oluşturmacılığın yansımaları* (s. 3-8) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Goodrich Andrade, H. (1996). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Goodrich Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4), 1-22.
- Gunning, T. C. (2005). *Creating literacy instruction for all children* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test item to evaluate higher order thinking*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Halliday, M. A. K. (2004). *The language of early childhood* (J. J. Webster, Yay. Haz.) London: Continuum.
- Hanley, S. (1994). *On constructivism*. Maryland Collaborative for Teacher Preparation, The University of Maryland at College Park.
- Hudson, J. A. ve Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. A. McCabe ve C. Peterson (Ed.), *Developing narrative structure* (s. 89-136) içinde. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jahn, M. (2012). *Anlatıbilim* (B. Dervişcemaloğlu, Çev.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lawshe, C. H. (1975) A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- McCabe, A. ve Peterson, C. (1991). Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In A. McCabe ve C. Peterson (Ed.), *Developing narrative structure* (s. 217-253) içinde. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochem Med*, 22(3), 276-282.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25), 1-8.
- Moskal, B. M. ve Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 71-81.
- Naylor, S. ve Keogh, B. (1999). Constructivism in classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education*, 10, 93-106.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nitko A. J. (2004). *Educational assessment of students* (4th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Peterson, C. ve McCabe, A. (1991). *Developing narrative structure: Three ways of looking at a narrative*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational Leadership*, 55, 72-75.
- Prince, G. (1982). *Narratology the form and functioning of narrative*. Berlin: Mouton Publishers.
- Pritchard A. (2009). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Ross, J., Rolheiser, C. ve Hogaboam-Gray, A. (1999). Effects of self evaluation training on narrative writing. *Assessing Writing*, 6(1), 107-132.
- Scholnik, M., Kol, S. ve Abarbanel, J. (2016). Constructivism in theory and in practice. *English Teaching Forum*, 4, 12-20.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sherman, T. M. ve Kurshan, B. L. (2005). Constructing learning. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 10-13.
- Slavin, R. E. (2015) *Eğitim psikolojisi* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Spence, L.K. (2010). Discerning Writing assessment: Insights into an analytical rubric. *Language Arts*, 87(5), 337-352.

- Stein, N. L. (1988). The development of children's storytelling skill. M. B. Franklin ve S. S. Barten (Ed.), *Child language: A reader* (s. 282–297) içinde. New York: Oxford University Press.
- Şen, E. ve Karagül, S. (2020). Kurmaca metinleri değerlendirmeye yönelik rubrik geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 15(3), 1951-1961.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırıcı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Temple, C., Ogle, D., Crawford, A. ve Freppon, P. (2011). *All children read*. Boston: Pearson Publishing.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Tompkins, G. E. (2003). *Literacy for the 21st century*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Toolan, M. J. (2001). *Narrative: A critical linguistic introduction* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Topçu, H. (2015). *Anlatıcı sorunsalı ışığında Türk romanına dair bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tracey, D. ve Morrow, L. (2017). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York, NY: The Guilford Press.
- Waugh, D., Warner, C. ve Waugh, R. (2013) *Teaching grammar, punctuation and spelling in primary schools*. London: Sage.
- Weigle, S. C. (2007). Teaching writing teachers about assessment. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 194-209.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Yager, E. R. (1991). The constructivist learning model towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58(6), 53-57.
- Yorgancı, O. K. ve Baş, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 67-80.

### **Extended Abstract**

#### **Introduction**

Stories are, by their nature and definition, reflections of society's values, beliefs and goals that underline human interaction (Stein, 1988, p. 282). The focus of the stories is the conflict of people and the chronological sequence of this conflict resolution. These stories consist of exposition, climax and resolution parts. In the exposition, the characters are introduced, and the protagonist encounters a problem. In the climax part, the protagonist attempts to solve the problem and in the resolution part, the solution of the problem is stated (Tompkins, 2003, p. 50).

Children who listen to stories from their families in the preschool period develop notion and perception about stories until they start school. In primary school, students make use of this information in the stories they read and write (Tompkins, 2003, p. 283). Stories are among the leading types for teaching writing at the primary school level, as constructing stories in mind is a basic learning way (Wells, 1986, p. 157).

Rubrics is a scoring tool, listing the criteria applicable to what is measured in determining student capacity and monitoring the process (Goodrich, 1996, p. 14; 2001, p. 1). The purpose of using it in classrooms is to have clear and specific learning objectives (Nitko, 2001, p. 36).

In this direction, it was aimed to develop a valid and reliable analytic rubric for constructivism-based story assessment at the primary school level.

#### **Method**

In the rubric development, three different groups were worked on. Expert opinion was taken for the content validity dimension of this study. A pilot study was conducted with 30 students of Grade 4 in a primary school for the construct validity and reliability of the study. In addition, scoring was made

simultaneously by the researcher and one specialist classroom teacher to ensure consistency between raters in the reliability dimension of this study.

The working process was as follows:

- Following the literature review, an item pool was created for use to evaluate the constructivism-based stories written by primary school students.
- Two main criteria, namely narrative elements and story organization, were determined.
- Lawshe technique was applied for content validity. Content validity ratio (CVR) and content validity index (CGI) were calculated.
- For the pilot study, 40 students at Grade 4 in a primary school were asked to write a free-themed story.
- Thirty eligible stories for the study were scored by two different raters.
- Pearson Product-Moments Correlation was calculated during the construct validity phase.
- In the reliability dimension, Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) internal consistency coefficient inter-raters were calculated.
- Cohen's kappa coefficient was calculated for two raters.
- As a result of the analysis, a valid and reliable rubric for assessing the stories written by primary school students was produced.
- Analyzes were performed using SPSS 26.0.

### Result and Discussion

Within the scope of the validity of this study, the opinions of six experts were taken. The content validity ratio (CVR) was 1,00 for the relationship among narrative elements, plot, character, time, place, exposition, climax and resolution. The content validity index (CGI) was 1,00 by averaging the criteria in the rubric. According to Ayre and Scally (2013, p. 82), the content validity criterion that can be obtained by taking the opinions of 6 experts is 1,00. It can be said that the rubric satisfies the content validity conditions. To determine the construct validity of the rubric, Pearson correlation analysis was performed regarding the inter-rater scores for each criterion. Considering the total correlation between P1 and P2, it was determined that there was a strong positive ( $r= 0,99$ ) and significant ( $p<0,05$ ) correlation.

Within the scope of the reliability of this study, Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated as  $\alpha= 0,99$ . Since Cronbach's alpha value is considered to be highly reliable in the range of 0,80-1,00, the rubric could be said to be a reliable assessment tool. Cohen's kappa coefficient is a method that measures the agreement between two raters and calculates reliability (Cohen, 1960, p. 38). Cohen's kappa coefficient was calculated for the relationship between narrative elements 0,93; for the plot 0,93; for the character 1,00; for the time 0,89; for the place 1,00; for the exposition 0,92; for the climax 1,00 and the resolution 1,00. Cohen's kappa coefficient takes a value between 0.00 and 1.00. A value close to 1.00 indicates that reliability increases (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2014, p. 84). In this case, it could be said that there was a high level of reliability among the raters.

İlkokul Düzeyinde Yapılandırıcılık Temelli Öykü Değerlendirmeye Yönelik Rubrik Geliştirme Çalışması

Ek-1. Yapılandırıcılık Temelli Öykü Değerlendirme Rubriği

	Yeterli (3)	Kısmen Yeterli (2)	Yetersiz (1)	Göstergeler
<b>Anlatı Unsurları</b>				
<b>Anlatı Unsurları Arasındaki İlişki</b>	Anlatı unsurları arasında nedensellik ilişkisi vardır.	Anlatı unsurları arasında kısmen nedensellik ilişkisi vardır.	Anlatı unsurları arasında nedensellik ilişkisi yoktur.	*Olay/karakter/zaman/mekân unsurları birbiri ile ilişkilidir. (Anlamsal bir gerekçe yoksa karakterlerin yazın kazak giymesi v.b. mantığa uygun olmayan ilişkiler) *Olay/karakter/zaman/mekân unsurlarında süreklilik bulunur.
<b>Olay</b>	Olaylar arasında tutarlı bir bağlantı/ilişki kurulmuştur.	Olaylar arasında tutarlı bir bağlantı/ilişki kısmen kurulmuştur.	Olaylar arasında tutarlı bir bağlantı/ilişki kurulmamıştır.	*Annem kırmızı gülleri sevdiği için ona kırmızı gül aldım. Gülleri gören annem çok sevindi ve bana sarıldı. (Yeterli) *Hastaneye gittim. Hasta olduğumu öğrendim. Üzüldüm. (Kısmen Yeterli) *Kral hasta oldu. Büyücü hasta olacağını gördü. Halk üzüldü. (Yeterli Değil)
<b>Karakter</b>	Karakterlerin özellikleri belirgindir.	Karakterlerin özellikleri kısmen belirgindir.	Karakterlerin özellikleri belirgin değildir.	*Karakterler fiziksel, kişilik, psikolojik ve sosyolojik özelliklerinin biri veya birkaçı bakımından belirginleştirilir. (kıskaç, gergin, iyimser, sıkılgan, kahverengi gözlü, uzun boylu, şehirli, köylü, v.b.) * Karakterler özelliklerine uygun bir işlevde kullanılır.
<b>Zaman</b>	Öyküye uygun zaman oluşturulmuştur.	Öyküye uygun zaman kısmen oluşturulmuştur.	Öyküye uygun zaman oluşturulmamıştır.	* Öyküde zamanı somutlaştıran göstergelere yer verilir. (2023 yılı, cumartesi günü, bir bahar sabahı, okula gittiğim gün...) *Öyküde zaman geçişlerini belirtmek için sonra, biraz sonra, daha sonra gibi ifadeler kullanılır. *Öyküde zamanda sıçramaları (zamanda ileri ve geri gidiş) göstermek için geçiş ifadeleri kullanılır. (üç gün sonra, dün sabah saatlerinde, yaz mevsimi geldiğinde, geçen kış...) *Öyküde zamanın hızlı ve yavaş geçtiği bölümler tutarlı biçimde ele alınır. (Bir günün bir cümle ile anlatılıp, bir saatin uzun paragraf sürmesi...)
<b>Mekân</b>	Mekân kullanımı uygundur.	Mekân kullanımı kısmen uygundur.	Mekân kullanımı uygun değildir.	*Mekân ortaya konur, tanıtılır, ayrıntılandırılır, betimlenir.
<b>Öykü Organizasyonu</b>				
<b>Serim</b>	Öyküye uygun etkili bir giriş yapılmıştır.	Öyküye kısmen uygun etkili bir giriş yapılmıştır.	Öyküye uygun etkili bir giriş yapılmamıştır.	*Öykü, bir anlatı unsuru ile başlatılır. *Karakterler ortaya konur, tanıtılır, ayrıntılandırılır, betimlenir. *Mekân tanıtılır, ayrıntılandırılır, betimlenir. *Zaman tanıtılır, ayrıntılandırılır, betimlenir. *Öyküdeki problem ortaya konur.
<b>Düğüm</b>	Öyküde olaylar kurgu ile bütünlük sağlayacak şekilde detaylandırılmıştır.	Öyküde olaylar kurgu ile bütünlük sağlayacak şekilde kısmen detaylandırılmıştır.	Öyküde olaylar kurgu ile bütünlük sağlayacak şekilde detaylandırılmamıştır.	*Temel çatışma veya sorun ortaya konur. *Karakter dört tür çatışmadan birine girer. (Karakterle doğa arasında, karakterle toplum arasında, öyküdeki diğer karakterle, karakter kendisiyle) *Karakter çatışmayı veya sorunu çözmek için girişimde bulunur. * Öyküye yan olayla başka karakterler girebilir. *Öyküye yeni giren karakterler tanıtılır. *Karakterler, zaman ve mekân daha da ayrıntılandırılabilir.
<b>Çözüm</b>	Öyküye ikna edici/kurgusal akışa uygun bir son yazılmıştır.	Öyküye kısmen ikna edici/kurgusal akışa uygun bir son yazılmıştır.	Öyküye ikna edici/kurgusal akışa uygun bir son yazılmamıştır.	*Karakter çatışmayı veya sorunu çözer. *Çözümüne yönelik bir sonuç ortaya koyar.