



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

## Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

### Bilişsel ve Duyuşsal/Üstbilişsel Temelli Hikâye Değerlendirme Stratejisi ve Dereceli Puanlama Anahtarı

Hülya Sönmez

DOI:10.29299/kefad.2019.20.03.002

Makale Bilgileri

Yükleme:10/02/2019 Düzeltme:08/06/2019 Kabul: 29/07/2019

#### Özet

Araştırmada hikâye değerlendirmede kullanılacak işlevsel stratejinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın amacı, strateji olarak bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel alanların hikâye değerlendirme sürecinde nasıl kullanılacağını belirlemektir. Bu amaca uygun olarak öğretmen adaylarına bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarının teorik boyutu ve bu alanların birer strateji olarak nasıl kullanılacağı ile ilgili eğitim verilmiştir. Bu eğitimin ardından örnek öyküler, katılımcılar tarafından çözümlenmiştir. Öykülerin araştırma amacına ve verilen stratejiye uygun olarak nasıl değerlendirileceğini belirlemek için dereceli puanlama anahtarı geliştirilip kullanılmıştır. Katılımcıların hikâye değerlendirme sürecindeki gelişimlerini belirlemek amacıyla 27 öğretmen adayı ile altı haftalık katılımcı odaklı deneysel bir araştırma süreci tasarlanmıştır. Uygulama sürecinde katılımcılar örnek öyküleri geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirmişlerdir. Bu kapsamda katılımcılar önce birinci hikâyeyi strateji eğitimi sürecinde incelemişlerdir. Eğitimden sonra katılımcılar ikinci örnek hikâyeyi değerlendirmişlerdir. Katılımcıların eğitim sürecinde (birinci hikâye) ve eğitimin sonunda (ikinci hikâye) yaptığı değerlendirmeler karşılaştırılarak bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına göre kullanılan hikâye değerlendirme stratejilerinin işlevselliği incelenmiştir. Kullanılan strateji ve dereceli puanlama anahtarı ile ilgili yapılan değerlendirme sonuçlarına göre hikâye değerlendirme sürecinde her ikisinin de etkili ve işlevsel olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına göre öykü değerlendirme stratejisi ve bu kapsamda geliştirilen dereceli puanlama anahtarının hikâye değerlendirme sürecinde kullanılabileceği önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel, Duyuşsal/üstbilişsel, Hikâye değerlendirme, Strateji, Dereceli puanlama anahtarı

**Sorumlu Yazar:** Hülya Sönmez, Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye, hulya.sonmez@alparslan.edu. veya hulyasonmez49@gmail.com, 0000-0003-4495-284X

1079

**Atf için:** Sönmez, H. (2019). Bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel temelli hikâye değerlendirme stratejisi ve dereceli puanlama anahtarı. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1079-1119.

## Giriş

Öykü çözümleme birçok alanda kullanılan bir tekniktir. Bu teknik sadece edebî metinlerdeki gömülü anlamları çözmek için değil, aynı zamanda sosyal bilimlerdeki diğer gömülü durumları çözmek için de kullanılır (Breheny ve Stephens, 2015). Öykü çözümlemesi veya daha geniş manada metin tahlili *“Herhangi bir edebî eserin, bütünlüğü içinde, ama bu bütünü oluşturan her türlü unsurun en ince ayrıntılarına varıncaya kadar (mana, yapı, dil ve üslup) belli bir metot çerçevesinde ele alınıp incelenmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanmasıdır.”* (Çetişli, 2004, s. 138). Edebiyatta ve sosyal alanlarda kullanılan bu analizin amacı, metin veya olaydaki gömülü mesajlarla düğümleri çözmektir. Bu kapsamda okuduğunu anlama sürecinde öykü çözülemeye başvurulmaktadır (MacWhinney, Fromm, Holland, Forbes ve Wright, 2010). Bu çözümleme sürecinin daha etkili olması için etkili stratejilerin kullanılması önemli bir husustur.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve hikâye çözümleme becerilerini destekleyecek etkili stratejilerin öğretimi, öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri kapsamında ele alınmalıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu kapsamda iyi eğitilmesi gerekir. Çünkü öğretmen yetiştirmenin önemli bir boyutu, adaya öğretim sürecinde kullanabilecekleri stratejilerle ilgili yeterli eğitimin verilmesidir. Dolayısıyla eğitimde kullanılan stratejinin amacı; hedef konuyla ilgili öğrenenin öğrenme kapasitesini arttırmak, farkındalık kazanmasını sağlamak, bağımsız öğrenme özelliğini geliştirerek isteyerek öğrenmesini sağlayacak bir süreç hazırlamaktır (Doğan, 2002, s. 1).

Okuma sürecinde kullanılan stratejilerin metin özetleme, hikâyede geçen olaylar ve kişiler arasındaki ilişkileri anlama ve metindeki önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırt etme sürecinde öğrencilere yardımcı olduğu görülmüştür (Yazıcı, 2006, s. 239). Bu kapsamda metin çözümlemede genellikle *hikâye piramidi, hikâye haritası, kavram haritası, hikâyenin yüzü stratejisi, bilgi stratejisi, hikâye grameri* gibi stratejiler kullanılmaktadır (Dimino, Gersten, Carnine ve Blake 1990; Willson ve William 1997; Yazıcı, 2006, s. 233; Şenay, 2007).

Hikâye değerlendirme sürecinde dereceli puanlama anahtarının etkili bir ölçme aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Özellikle dijital hikâyelerin değerlendirilmesi sürecinde araştırmanın amacına uygun olarak dereceli puanlama anahtarından (ölçek) yararlanılmıştır. Bu kapsamda hikâyelerdeki geçişler ve düzenlemeler, sahne geçişi, planlama ve hikâye tahtası oluşturma, içerik ve tema, bilginin doğruluğu, rol ve diyalog, orijinallik ve yaratıcılık, belgelendirme vb. unsurlar geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir (Via, 2002, Akt. Özcan, Kukul ve Karataş, 2016). Diğer bir çalışmada ise dijital hikâye anlatımının eğitsellik yönünü incelemek ve değerlendirmek amacıyla dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Ulaşılan bulgular sonucunda geliştirilen dereceli puanlama anahtarının hikâye değerlendirme sürecinde bir araç olarak

kullanılması önerilmiştir (Çıralı ve Usluel, 2013, Akt. Özcan, Kukul ve Karataş, 2016). Öğretmen adaylarının hazırladıkları dijital hikâyeleri değerlendirmeleri için dereceli değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırladığı hikâyeler önce araştırmacılar daha sonra katılımcılar tarafından dereceli değerlendirme ölçeği ile incelenmiştir. Araştırmanın sonunda tamamlanan dereceli değerlendirme ölçeği hikâye değerlendirme süreci için önerilmiştir (Özcan, Kukul ve Karataş, 2016).

Bilişsel ve duyuşsal boyutlar dil becerileri üzerinde önemli işlevlere sahiptir. Bu boyutların dilin öğrenme alanları üzerindeki etkileri şöyle açıklanabilir: Bilişsel boyut; bilgi, duyum, görülen ve okunanların belirli bir sıra ile zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasını kapsamaktadır. Duyuşsal boyut ise çoğunlukla anlatımla ilişkili olarak anlatımın akıcılığı, yalnlığı, çekiciliği ve yazının okunaklı olmasını içermektedir (Köksal, 1999, s. 7). Bilişsel ve üstbilişsel alanın okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki etkisi farklı yönlerden incelenmiştir. Bunlardan birisi, okuma ve okuduğunu anlamda zorluk yaşayan bireylerde bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin etkililiğidir (Boyle, 1996; Welch, 1992). Araştırmalarda üstbilişsel alanın okuma becerisi üzerindeki etkilerine odaklanılmakla beraber üstbilişsel strateji temelli eğitimin öğrenmenin farklı boyutları üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Yapılan incelemede üstbilişsel stratejilerin *program hazırlama, değerlendirme uyumu, tutarlı uygulama, açık strateji öğretimi ve sözelleştirilmiş öğrenme ortamları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir* (Ellis, Denton ve Bond, 2014).

Duyuşsal alan ve üstbilişsel alan, kuramcılar tarafından farklı öğrenme alanları olarak geliştirilmiştir. Bu nedenle bu alanlar birbirinden bağımsız kuramlar olarak incelenmiştir. Krathwohl, Bloom ve Masia (1964), duyuşsal alan kavramını davranışları *içselleştirme* ile açıklamışlardır. Bu kapsamda duyuşsal alandaki davranışların kaynağı dıştan gelen uyarıcılardan ziyade içselleştirilen süreçlerden gelmektedir. Bu nedenle duyuşsal alanın öğrenme hedefleri; öğrenenin içselleşmiş tutumu, bireyin değer veya duygusal tepkilerin derecesine bağlı olarak bir süreç boyunca sistematik bir biçimde düzenlenebilir. Bu sistematik yapı, anlamlı bir süreklilik oluşturmaktadır. Krathwohl ve diğerleri (1964), bireyin duyuşsal tepkilerini güvenli bir metodolojik temel üzerinde ve makul derecede nasıl sınıflandırabileceklerini incelemişlerdir. Bu sınıflandırmada bilişsel kategorilerin içeriğini davranışsal olguları açıklama ile sınırlamanın önemini vurgulamışlardır. Bu nedenle duyuşsal alan ile bilişsel alan arasındaki bağlantıya dikkat çekerler. Benzer bir ilişki üstbilişsel alan ile bilişsel alan arasında da kurulmuştur. Çünkü Flavell (1979), üstbilişsel alanı *bilişsel fenomen hakkında bilişsellik* veya *düşünme hakkındaki düşünce* olarak tanımlamıştır. Araştırmacılar, bu tanımlı bilişsel psikoloji ile ilişkilendirerek ele almışlardır. Bu kapsamda üstbilişsel kavramı; öğrencilerin düşünme ve öğrenme etkinliklerini kontrol etmelerini sağlayacak bilgiyi oluşturma, bireysel bilişsel süreçleri izleme etkinliği, kendi düşüncelerini yönetme ve bununla ilgili farkındalık ve düşünceleri izleme ve

kontrol etme olarak belirtmişlerdir (Cross ve Paris, 1988, s. 131; Hennessey, 1999, s. 3; Kuhn ve Dean, 2004, s. 270, Akt. Lai, 2011). Duyuşsal ve üstbilişsel alanların bilişsel alanla yakın olan bu ilişkileri itibari ile bu araştırmada duyuşsal ve üstbilişsel alan bir arada verilmiştir. Nitekim önceki araştırmalarda öğretim etkinliklerini tasarlama sürecinde duyuşsal ve üstbilişsel alanın birbiriyle ilişkili olarak verilmesinin etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir (Sönmez, 2017, Sönmez, 2019a). Bu nedenle hikâye çözümleme stratejisi eğitiminin verildiği bu araştırmada bu duyuşsal ve üstbilişsel alanlara bir arada yer verilmiştir.

Önceki araştırmada öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına uygun olarak hikâye yazma ve yazdıkları hikâyeyi geliştirilen dereceli puanlama anahtarıyla inceleme yeterlilikleri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda katılımcılara bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarından yararlanarak hikâye yazma sürecinde bunlardan birer strateji olarak nasıl yararlanacakları ile ilgili eğitim verilmiştir. Daha sonra yazdıkları hikâyeleri nasıl inceleyecekleriyle ilgili eğitim verilmiştir. Ulaşılan bulgular sonucunda katılımcıların bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarını hikâye yazma ve yazdıkları hikâyeyi inceleme sürecinde etkili birer strateji olarak kullandıkları belirlenmiştir (Sönmez, 2019a). Bu araştırmada edebî metinlerden hikâye türünün bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel stratejilere göre nasıl değerlendirilebileceği üzerinde durulmuştur. Böylece Türkçe dersinin müfredatındaki hikâyeleri daha etkili bir şekilde incelemek amacıyla öğretmenlere yardımcı olacak etkili bir değerlendirme stratejisinin ve aracının (dereceli puanlama anahtarı) geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çünkü yapılan alan taramasında hikâye değerlendirmelerinin genellikle *hikâye piramidi*, *hikâye haritası*, *kavram haritası*, *hikâyenin yüzü stratejisi*, *bilgi stratejisi*, hikâye grameri vb. stratejiler ile yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel alanların birbiri ile ilişkili birer boyut olarak hikâye değerlendirme sürecinde kullanılmadığı görülmüştür. Bu araştırmada ise bu kapsamdaki ihtiyacın giderilmesi hedeflenmektedir. Böylece dil eğitim-öğretimi sürecinde bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarından daha etkili bir şekilde yararlanılacaktır.

Bu araştırmada öyküleri değerlendirmek için bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına göre hazırlanan stratejilerin nasıl kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarının hikâye değerlendirme bilgilerini destekleyecek stratejileri kullanmaları amacıyla eğitim verilmiştir. Bu nedenle aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır.

1. Bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına göre düzenlenen ve uygulanan hikâye değerlendirme stratejisi eğitiminin etkililiği nasıldır?

2. Bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına göre hikâye değerlendirme dereceli puanlama anahtarının işlevselliği nasıldır?

## Araştırma Modeli

Araştırma sürecinde veriler, birbiriyle ilişkili belirli aşamalarda toplanmıştır. Bu ilişkiye göre öncelikli verilerin toplanması ve çözümlenmesinden sonra diğer ilgili verilerin toplanması ve çözümlenmesi sürecine geçilmiştir. Bu kapsamda araştırma deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi işlemi, *karma yöntemin sıralı zamanlamasına* göre yapılandırılmıştır. Sıralı zamanlamada nicel olarak toplanan veriler üzerinde çözümlenmeleri yapılır ve araştırma süreci başlatılır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.89-s.91). Bu kapsamda toplanan veriler, veri toplama işlemi öncesi ve sonrasında tek bir gruptan aralıklı olarak ölçümler alınarak çözümlenmeler yapılır (Creswell, 2012).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri, Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nün birinci sınıfında eğitim-öğretim gören öğrencilerden toplanmıştır. 27 katılımcı ile yapılan çalışma, altı haftalık eğitim-öğretim sürecinde tamamlanmıştır. Bütün uygulamalara katılan 12 erkek ve 15 kadın katılımcıdan toplanan veriler, incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu grubun seçilmesinin nedeni, birinci sınıfın müfredatında *Edebiyat Bilgi ve Kuramları* dersi kapsamında hikâyeye türünün özellikleri ve analizi ile ilgili konuların bulunmasıdır. Böylece araştırma süreci, öğretmen adaylarının eğitim-öğretim sürecini destekleyecek ve bilgilerini pekiştirecek şekilde tasarlanmıştır.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

27 hikâyenin değerlendirmelerini incelemek amacıyla dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Analitik dereceli puanlama anahtarı, öncelikle ölçülecek genel performans özelliklerini alt boyutlar hâlinde birbirinden ayırır. Daha sonra bunlarla ilişkili farklı performans düzeyleri ile ilgili tanımlamalar yapılır. Bu basamaklara uygun olarak araştırmada analitik dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı hazırlanırken; duyuşsal alanın kategorilerinden (*yanıtlama-tepkide bulunma, değer verme, düzenleme, niteleme/işelleştirme*) (Krathwohl, Bloom ve Masia,1964), bilişsel alanın kategorilerinden (hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme, yaratma/tasarlama) ve üstbilişsel bilgi türlerinden (stratejik bilgi, bilişsel görevler bilgisi, kendi hakkındaki bilgi) yararlanılmıştır (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths ve Wittrock, 2001). Bunlardan hareketle puanlama anahtarının boyutları belirlenmiştir. Bu kapsamda *duyuşsal ve bilişsel alanın* kategorileri ve *üstbilişsel bilgi* türlerine uygun maddeler hazırlanarak madde havuzu oluşturulmuştur. Taslağı hazırlanan dereceli puanlama anahtarının geçerliliğini sağlamak amacıyla Lawshe analizine başvurulmuştur. Lawshe analizi şu aşamaları kapsamaktadır: *uzman grubunun belirlenmesi, aday olan ölçek formlarının hazırlanması, uzmanlardan görüşlerin toplanması, maddelere yönelik kapsam geçerlik oranlarının belirlenmesi, ölçme işlemine yönelik*

*kapsam geçerlik indekslerinin belirlenmesi ve kapsam geçerlik oranlarındaki indekslerin ölçütlerine bağlı olarak ölçüğün nihai formunun tamamlanması.* Hazırlanacak ölçme aracı, 5 ile 40 uzmanın görüşüne başvurularak değerlendirilebilir. Her madde ilgili uzman tarafından “ilgili madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “ilgili madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” veya “ilgili madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilir. Bu analiz, kapsam geçerliğine ek olarak maddenin örneklem grubuna uygunluğu ve anlaşılabilirliği konularında uzman görüşünü almak için de kullanılabilir (Lawshe, 1975). Bu analizin aşamalarına uygun olarak Eğitim Bilimleri ve Türkçe Eğitimi alanından beş kişilik bir uzman grubu oluşturulmuştur. Bu uzman grup, hem dereceli puanlama anahtarının geliştirilme aşamasında hem de örnek hikâyeleri inceleme aşamasında araştırmaya katılmışlardır. Dereceli puanlama anahtarının geliştirilme aşamasında onu inceleyerek bir ölçme aracı olarak puanlama anahtarının işlevselliği, geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Hikâyelerin inceleme aşamasında ise geliştirilen puanlama anahtarı ile örnek hikâyeleri incelemişlerdir. Uzmanların yaptığı bu inceleme sonuçları, öğretmen adaylarının incelemeleri ile karşılaştırılmıştır. Böylece öğretmen adaylarının hikâye değerlendirmedeki başarı düzeyi incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde güvenilirliği sağlamak amacıyla şöyle bir yöntem takip edilmiştir: Puanlayıcıların yaptığı değerlendirme sonuçları arasındaki tutarlılık uyumu yüzdesi incelenmiştir. Bu kapsamda “Güvenirlik = Görüş birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” [ $P = \frac{Na}{(Na + Nd)} \times 100$ ] olarak geliştirilen formül kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Bu formüle göre yapılan hesaplama sonucunda puanlayıcıların yaptığı değerlendirme sonuçları arasındaki tutarlılık uyumunu %86 olarak bulunmuştur. Böylece öğretmen adaylarının ve uzmanların metin çözümlmeden aldıkları puanlar, araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

## Veri Toplama Süreci

Tablo 1. *Strateji eğitiminin uygulamaları*

Hafta	Eğitim uygulamaları
Birinci hafta	Katılımcıların hikâye çözümleme stratejileri, duyuşsal alan kategorileri [(yanıtlama-tepkide bulunma değer verme düzenleme, niteleme/içselleştirme), bilişsel alan kategorileri (hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme, yaratma/tasarlama) ve üstbilişsel bilgi türleri (stratejik bilgi, bilişsel görevler bilgisi, kendi hakkındaki bilgi) ile ilgili ön bilgileri belirlenmiş olup bu konulardaki ihtiyaçları tespit edilmiştir.
İkinci hafta	Hikâye çözümleme bilgisi (hikâyenin genel değerlendirmesi), duyuşsal, bilişsel ve üstbilişsel stratejiler ile ilgili eğitim verilmiştir.
Üçüncü hafta	Katılımcılar, öncelikle bilişsel kategorileri daha sonra duyuşsal kategorileri ve son olarak üstbilişsel bilgiyi kullanarak örnek metinleri nasıl inceleyecekleri konusunda bilgilendirilmiştir.
Dördüncü hafta	Katılımcılar, Peyami Safa'nın <i>Anadolu'da Bir Gece</i> (birinci hikâye) adlı hikâyeyi genel değerlendirme, duyuşsal, bilişsel ve üstbilişsel alanlardaki ölçütlere göre değerlendirmişlerdir. Değerlendirmeler, dereceli puanlama anahtarına göre sınıf içi tartışmalar ve beyin fırtınası ile incelenmiştir. Yapılan inceleme ile geri bildirimler verilmiştir. Belirlenen eksiklik ve ihtiyaçlardan hareketle katılımcılara tamamlayıcı eğitim verilmiştir.
Beşinci hafta	Katılımcılar, Ömer Seyfettin'in <i>Diyet</i> (ikinci hikâye) hikâyesini <i>Bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına göre hikâye değerlendirme dereceli puanlama anahtarı</i> ile incelemişlerdir.
Altıncı hafta	Metin inceleme süreci değerlendirilmiştir. <i>Bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına göre hikâye değerlendirme dereceli puanlama anahtarı</i> göre öncelikle birinci hikâye çözümleme sonuçları daha sonra ise ikinci hikâye çözümleme sonuçları karşılaştırılmıştır. Her iki çözümleme sonuçları değerlendirilmiştir. Ulaşılan sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının hikâye çözümleme sürecinde bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına göre hikâye çözümleme stratejisini nasıl kullandıkları kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir.

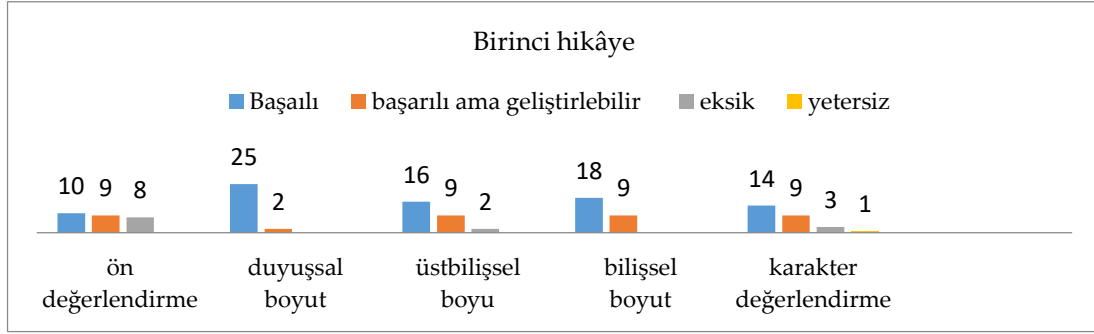
## Bulgular

### Birinci Araştırma Sorusuyla İlgili Bulgular

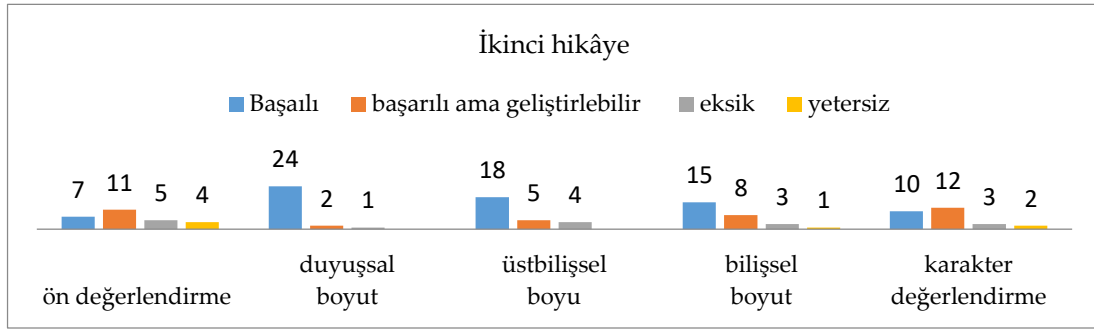
Bu bölümde bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına göre hazırlanan hikâye değerlendirme stratejilerinin öğretmen adaylarının hikâye değerlendirme becerileri üzerindeki etkisinin nasıl olduğu incelenmiştir. Bu kapsamda altı haftada verilen strateji eğitimindeki bilgilere göre katılımcılar *Diyet* ve *Anadolu'da Bir Gece* adlı hikâyeleri değerlendirmişlerdir (Çetişli, 2004, s. 156-162). *Diyet* ve *Anadolu'da Bir Gece* hikâyelerinin değerlendirme sonuçları karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda iki önemli bulguya ulaşılmıştır. Bunlardan ilki, öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel hikâye değerlendirme stratejisine göre hikâye çözümleme becerilerindeki değişimin nasıl olduğudur. İkinci bulgu ise bu değişime bağlı olarak altı hafta boyunca verilen bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına göre hikâye değerlendirme stratejisi eğitiminin ne kadar başarılı ve etkili olduğu ile ilgili sonuçlardır. Katılımcılar, hikâye değerlendirme stratejisi eğitimi sürecinde *Diyet* ve *Anadolu'da Bir Gece* adlı hikâyeleri *Bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel*



öğrenme alanlarına göre hikâye değerlendirme dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirmişlerdir. Bu çözümlenmenin detayları Grafik 1 ve 2'de gösterildiği gibidir.



Grafik 1. Birinci hikâyenin değerlendirme sonuçları



Grafik 2. İkinci hikâyenin değerlendirme sonuçları

Grafik 1 ve 2'de öğretmen adaylarının değerlendirdiği hikâyeler incelenmiştir. Katılımcılar örnek hikâyeleri dereceli puanlama anahtarındaki beş boyuta göre incelemişlerdir. Katılımcıların her iki hikâye ile ilgili değerlendirme sonuçları karşılaştırılmıştır. Katılımcıların birinci hikâye inceleme sonuçlarının ikinci hikâye inceleme sonuçlarına yakınlık ve uzaklık derecesine göre hikâye değerlendirme stratejisinin başarı düzeyi değerlendirilmiştir. Çünkü hikâye ile ilgili değerlendirmeler, hikâyenin doğru çözümünü belirtmektedir. Buna bağlı olarak bu bölümde öncelikle hikâye değerlendirme boyutları ile ilgili bulgular ele alınmıştır. Beş boyuta göre katılımcıların örnek hikâyeyi değerlendirmeleri ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır.

Grafiğin birinci boyutunda katılımcıların birinci hikâyenin genel değerlendirmesi ile ilgili çözümlenme sonuçlarına yer verilmiştir. Strateji eğitiminin bu aşamasında öğretmen adaylarına bir hikâyede bulunması gereken temel özelliklerin neler olduğu ile ilgili eğitim verilmiştir. Bu özelliklere göre çözümlenmede aranan ölçütler şöyle verilmiştir: Hikâye türüne bağlı olarak kullanılan fiil ve isimlerin kullanılma sıklığı (M1), Metindeki dil bilgisi hataları (M2), Anlatım bozukluğu (M3), Hikâyede merak unsuruna yer verilmesi (M4), Hikâyedeki destekleyici olayların temel olayı desteklemesi (M5), Hikâyedeki ara karakterlerin temel olayı desteklemesi (M6), Hikâyedeki olay veya



durumların Aristoteles teorisini (mükâfat ve ceza) desteklemesi (M7), Hikâyedeki içeriklerin hikâye kurgusuyla ilişkili verilmesi (M8). Bu ölçütlere uygun olarak katılımcıların birinci hikâye değerlendirmeleri ikinci hikâye değerlendirmeleri ile karşılaştırıldığında her madde için şu bulgulara ulaşılmıştır: Birinci boyuttaki maddeler incelendiğinde katılımcıların örnek hikâyedeki temel özellikleri genel olarak başarılı (10) ve başarılı ama geliştirilebilir (9) olarak değerlendirdikleri, az sayıda katılımcının ise bu boyutu hikâyede yetersiz olarak (8) değerlendirdiği tespit edilmiştir. Buradaki özellikler, ikinci hikâyede ise biraz farklı olarak değerlendirilmiştir. Çünkü verilen ikinci aşama eğitiminde katılımcılar daha doğru çözümler yaparak örnek hikâyede bu özellikleri genellikle başarılı ama geliştirilebilir (11) ve daha az düzeyde başarılı (7) olarak değerlendirmişlerdir. Aynı zamanda bazı katılımcılar bu özelliklerin hikâyede kullanımını eksik (5) ve yetersiz (4) bulmuşlardır.

Bu aşamada hikâye değerlendirmesinin ikinci boyutu olan kahramanın duyuşsal özellikleri incelenmiştir. Bu boyuttaki maddelerle hikâye kahramanlarının hikâyedeki değer, tema, duygu ve düşüncelere vermiş olduğu duyuşsal tepkileri incelenerek bu boyutun hikâyede başarılı bir şekilde verilme düzeyi incelenmiştir. Duyuşsal alanın yanıtlama-tepkide bulunma, değer verme, düzenleme ve nitelendirme/içselleştirme kategorilerine göre düzenlenen bu özellikler, puanlama anahtarına birer ölçüt olarak eklenmiştir. Bu maddeler *Kahramanların hikâyede verilen mesajlarla ilgili uyarılara dikkat etmesi ve bunlara tepkide bulunması (M9), Kahramanın değeri kabul, tercih veya bağlılığı hakkındaki düşünce ve tutumlarına yer verilmesi (M10), Kahramanın değer ve inançları kabullenmek için tepkide bulunması (M11) ve Kahramanın değeri içselleştirmesi (M12)* olarak verilmiştir. Katılımcıların bu maddelere göre duyuşsal alanın birinci hikâyede nasıl kullanıldığı ile ilgili değerlendirme sonuçları ikinci hikâyenin değerlendirmesi ile karşılaştırıldığında her iki değerlendirmenin çok fazla farklılaşmadığı görülmektedir. Çünkü katılımcılara göre bu özellikler, birinci (25) ve ikinci (24) hikâyede başarılı bir şekilde kullanılmıştır. Katılımcıların iki hikâye için benzer değerlendirme yapması nedeniyle bu aşamadaki eğitimin ve kullanılan hikâye değerlendirme stratejilerinin daha başarılı olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu bulgular nedeniyle katılımcıların dereceli puanlama anahtarının bu bölümünü amaca uygun ve başarılı bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir.

Bu bölümde hikâye değerlendirme sürecinde üstbilişsel bilginin stratejik bilgi, bilişsel görevler bilgisi ve kendi kendisi hakkındaki bilgi türlerinden hareketle hikâye kahramanlarının problem çözme becerilerinin nasıl kurgulandığı incelenmiştir. Bu bilgilere göre hikâye kahramanlarının problemlerle karşılaşma süreci ve bu süreçlerin çözümünün nasıl verildiği değerlendirilmiştir. Üstbilişsel bilgi türlerinin bu özelliklerine göre hazırlanan maddeler, puanlama anahtarına birer ölçüt olarak eklenmiştir. Bu maddeler; *Kahramanın olay ve durumları planlamak, izlemek, düzenlemek için kendisine yardımcı olacak stratejileri tanımasına yer verilmesi (M13); Kahramanın hikâyedeki olay veya durumları anlamak ve çözmek için onların ne olduğunu, onları ne zaman ve neden kullanacağını*

*bilmesine yer verilmesi (M14); Kahramanın kendi kabiliyeti ile ilgili öz yargıları, bir görevi yerine getirmek için kendisi ile ilgili inançları, değerleri ve ilgilerine yer verilmesi (M15)* olarak belirlenmiştir. Katılımcıların bu maddelere göre üstbilişsel bilgi türlerinin birinci hikâyede nasıl kullanıldığı ile ilgili değerlendirme sonuçları ikinci hikâyenin değerlendirmesi ile karşılaştırılmıştır. Grafik 1 ve 2’de her iki hikâye için yapılan değerlendirmenin fazla farklılaşmadığı görülmektedir. Her ne kadar katılımcılar tarafından bu özellikler birinci hikâyede göre daha az düzeyde başarılı (16) olarak değerlendirilse de genel olarak örnek hikâyelerde üstbilişsel bilgilerin başarılı kullanıldığı belirtilmiştir. Katılımcıların her iki hikâyeye için yaptığı değerlendirmelerin birbirine yakın olması bu kapsamda verilen strateji eğitiminin başarılı olduğunu göstermektedir. Çünkü eğitim sürecinde katılımcılara üstbilişsel ölçütlere göre hikâye kahramanlarının problem çözme becerilerinin nasıl inceleneceği açıklanmıştır. Birbirine yakın olan bu değerlendirme sonuçları göstermektedir ki öğretmen adayları üstbilişsel ölçütlerle hikâyeleri amaca uygun ve başarılı bir şekilde değerlendirmişlerdir. Böylece öğretmen adayları, dereceli puanlama anahtarının bu boyutunu işlevsel olarak kullanmışlardır.

Bu aşamada hikâyeye değerlendirme sürecinde kullanılan bilişsel stratejinin etkililiği incelenmiştir. Bu kapsamda Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel kategorilerinden yararlanılmıştır. YBT’nin bu kategorilerinden hareketle hikâyedeki kahramanların bilişsel gelişimlerinin nasıl verildiği incelenmiştir. Böylece hikâyedeki kahramanların kurguya bağlı olarak nasıl geliştirildiği ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Bilişsel alanın hatırlama, anlama, uygulama, değerlendirme, analiz etme ve yaratma kategorilerine göre hikâyeye kahramanın bilişsel gelişim özellikleri incelenmiştir. Bu bilgilere göre hikâyeye kahramanını değerlendirmek amacıyla bilişsel alanın kategorileri puanlama anahtarına birer ölçüt veya madde olarak eklenmiştir. Bu maddeler şöyle belirtmiştir: *Hikâyedeki olay ve durumlara başlamak için kahramanın önceki yaşantısındaki olay ve durumları anumsamasına yer verilmesi (M16); Hikâyedeki mesajları anlamak için kahramanın olay ve durumları yorumlaması, örneklendirmesi, sınıflaması, özetlemesi, sonuç çıkarması, karşılaştırması ve açıklaması süreçlerinden bazılarına yer verilmesi (M17); Hikâyedeki mesajı vermek amacıyla olay ve durumların gerçekleştirilmesi (M18); Hikâyedeki mesajları incelemek için kahramanın olay ve durumların farklı ve benzer yönlerini birbirinden ayırması veya bunları birbiriyle ilişkilendirmesi (M19); Hikâyedeki mesajları değerlendirmek için kahramanın olay ve durumları denetlemesi, eleştirmesi, yargıda bulunması (M20); Problem durumlarına çözüm üretmek amacıyla kahramanın hikâyede çözüm planı oluşturması, çözüm üretmesi veya olay ve durumları yeniden yapılandırması (M21)* olarak belirlenmiştir. Bu maddelere göre katılımcıların yaptığı birinci hikâyeye kahramanlarını değerlendirme sonuçları, ikinci hikâyeye değerlendirmesi ile karşılaştırılmıştır. Grafik 1 ve 2’de bu bölümdeki değerlendirmenin önceki boyutlara göre biraz fazla farklılaştığı görülmektedir. Çünkü öğretmen adayları, birinci hikâyede kahramanların bilişsel özelliklerini verilmesini genellikle başarılı (18) ve başarılı ama geliştirilebilir (9) olarak

değerlendirmişlerdir. Oysa bu özellikler ikinci hikâyede daha az oranda başarılı (15), başarılı ama geliştirilebilir (8) olup bazı özellikler ise eksik (3) ve yetersiz (1) olarak verilmiştir. Katılımcıların değerlendirmelerindeki bu farklılık, ikinci aşamada bu boyut için verilen eğitimin başarılı olduğunu göstermektedir. Çünkü her iki değerlendirme grubuna göre örnek hikâyelerde bilişsel özellikler genel olarak başarılı, başarılı ama geliştirilebilir olarak verilmiştir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre öğretmen adayları, bilişsel kategorileri ölçütlerine göre hikâyeleri genel olarak amaca uygun ve başarılı bir şekilde çözümlenmişlerdir.

Bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına göre hikâye değerlendirme stratejisinin bu son aşamasında hikâyedeki karakterlerin değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bu kapsamda karakterin başkaları ve öz değerlendirme ile nasıl değerlendirildiği incelenmiştir. Böylece hikâyedeki kahramanların kurguya bağlı olarak nasıl geliştirildiği ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Üç aşamada hikâye kahramanlarını değerlendirmek amacıyla hazırlanan özellikler, puanlama anahtarına birer madde (ölçüt) olarak eklenmiştir. Bu maddeler: *Hikâyede kahramanların olay örgüsü içerisinde öz değerlendirmesinin yapılması (M22)*, *Hikâyede kahramanların olay örgüsü içerisinde başkaları tarafından değerlendirilmesi (M23)*, *Hikâyede kahramanların olay örgüsü içerisinde öğrenme eksikliklerinin farkında olması (M24)*. Bu maddelere göre katılımcıların yaptığı birinci hikâyeye kahramanlarını değerlendirme sonuçları, ikinci hikâyeye kahramanlarını değerlendirmesi ile karşılaştırılmıştır. Grafik 1 ve 2'nin son boyutunda katılımcıların yaptığı hikâyeye değerlendirmelerinin bazı yönleri farklılaştığı görülmektedir. Çünkü öğretmen adaylarına göre birinci hikâyede kahramanların değerlendirilmesi ile ilgili özelliklerin genellikle başarılı (14) ve başarılı ama geliştirilebilir (9) özellikte iken, bazı özelliklerin ise eksik (3) ve yetersiz (1) olarak verilmiştir. Bu özellikler ikinci hikâyede daha az oranda başarılı (10), başarılı ama geliştirilebilir (12) olup bazı özellikler ise eksik (3) ve yetersiz (2) olarak verildiği belirtilmiştir. Her iki grubun değerlendirmeleri karşılaştırıldığında değerlendirmeler arasında büyük farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç strateji eğitiminin bu aşamasındaki özelliklerin öğretmen adayları tarafından genel olarak anlaşıldığını göstermektedir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre öğretmen adayları, verilen ölçütlere göre kahramanları genel olarak amaca uygun ve başarılı bir şekilde değerlendirerek hikâyeyi çözümlenmişlerdir. Böylece öğretmen adayları dereceli puanlama anahtarının bu boyutunu işlevsel olarak kullanmışlardır.

### **İkinci Araştırma Sorusuyla İlgili Bulgular**

Bu aşamada hazırlanan dereceli puanlama anahtarının değerlendirilmesi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular, dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi sürecinde elde edilen sonuçları kapsamaktadır. Bu araştırmada kullanılan dereceli puanlama anahtarının gelişim süreci için önceki araştırmalarda kullanılan ölçme aracı geliştirme süreçlerinden yararlanılmıştır. Bu nedenle

ilgili yönteme uygun olarak geliştirilen dereceli puanlama anahtarı önceki ölçme araçlarının bazı özelliklerine uyarlanarak hazırlanmıştır (Sönmez, 2019a; Sönmez, 2019b; Sönmez, 2019c).

Öncelikle 10 katılımcı ile iki haftalık bir pilot uygulama yapılmıştır. Katılımcıların hikâye değerlendirme ölçütleri şöyle belirlenmiştir: Dereceli puanlama anahtarındaki ölçüt doğru ve tam olarak verilmişse 2, eksik olarak verilmişse 1 ve ilgili ölçütün olmaması ise 0 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bütün maddeler puanlandıktan sonra puanlama anahtarında her boyuttaki maddelerin aritmetik ortalaması belirlenmiştir. Aritmetik ortalamaya yakınlık veya uzaklık derecesine göre değerlendirilen hikâyelerin başarı düzeyleri incelenmiştir. 0 ve 2 arasında değişen aritmetik ortalamaya yakınlık derecesine göre hikâye değerlendirme başarı düzeyleri; 0-0,4 [Yetersiz (Y)], 0,5-0,9 [Eksik (E)], 1-1,4 [Başarılı ama Geliştirilebilir (BG)] ve 1,5-2 [Başarılı (B)] şeklinde belirlenmiştir (Osgood, Suci ve Tannenbau, 1959). Bu yönteme uygun olarak yapılan hikâye değerlendirme sonuçları uzman incelemesine sunulmuştur. Dereceli puanlama anahtarını incelemek amacıyla beş alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Seçkisiz yolla belirlenen beş hikâye değerlendirmesi, puanlayıcılara gönderilmiştir. Uzmanların verdiği dönütlere bağlı olarak “*Bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına göre hikâye değerlendirme dereceli puanlama anahtarı*” üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Bu kapsamda işlevsel olan maddeler korunmuş; zayıf olan bazı maddeler iyileştirilmiş, iyileştirilemeyenler maddeler ise çıkarılmıştır. Bu iyileştirme sürecinin sonunda ölçütler (maddeler) arasında gerekli sıralamalar yapılarak puanlama anahtarının organizasyon şeması tamamlanmıştır.

Açıklanan bu yönteme uygun olarak geliştirilen dereceli puanlama anahtarının etkililiği önceki araştırmalarda da incelenmiştir. Bu kapsamda Türkçe dersi öğretmen adaylarının etkili dinleme ve izleme becerisi eğitimi için etkinlik hazırlamaları ile ilgili araştırma yapılmıştır. Hazırlanan etkinlikler, bu yönteme uygun olarak geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda dinleme ve izleme becerisi etkinliklerini değerlendirmek için kullanılan dereceli puanlama anahtarının amaca uygun ve işlevsel ölçümler yaptığı sonucuna varılmıştır (Sönmez 2019b). Kullanılan bu yöntemin dil öğretim sürecindeki etkililiğini diğer bir açıdan incelemek amacıyla bu yöntemin yazma becerilerini değerlendirme sürecindeki işlevi incelenmiştir. Bu kapsamdaki araştırmada verilen stratejilere göre öğretmen adayları hikâyeler yazarak hikâyelerini bu yönteme uygun olarak geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ile incelemişlerdir. Kullanılan dereceli puanlama anahtarının yazma becerisini değerlendirme sürecinde etkili ve işlevsel bir araç olduğu belirlenmiştir (Sönmez, 2019a). Son olarak öğretmen adaylarına iki önemli eğitim yaklaşımına göre etkinlik hazırlama yeterliliklerini desteklemek amacıyla etkinlik hazırlama stratejileri eğitimi verilmiştir. Bu eğitim kapsamında katılımcılar bilişsel-yapılandırıcı stratejilere göre etkinlikler hazırlamışlardır. Hazırlanan etkinlikler, bu yönteme uygun olarak geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ile incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre bu yönteme uygun olarak hazırlanan

dereceli puanlama anahtarı, hazırlanan etkinlikleri işlevsel olarak ölçtüğü belirlenmiştir (Sönmez, 2019c). Bu bulgu bu yöntemeye uygun olarak hazırlanan önceki iki araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Bu araştırmada belirlenen yöntemeye uygun olarak hazırlanan dereceli puanlama anahtarının Türkçe dersinin önemli muhtevalarından olan hikâye değerlendirme sürecindeki işlevselliği incelenmiştir. Bu kapsamda geliştirilen dereceli puanlama anahtarının etkili ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle geliştirilen dereceli puanlama anahtarı, hikâye değerlendirmek için araştırmacılar ve Türkçe dersi öğretmenlerinin kullanımına sunulmuştur. Özellikle Türkçe dersi öğretmenleri; öğrencilere tavsiye edecekleri hikâyelerin çocukların bilişsel, duyuşsal/üstbilişsel gelişim özelliklerine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla bu dereceli puanlama anahtarından yararlanabilirler. “Bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel temelli hikâye değerlendirme dereceli puanlama anahtarı” ile ulaşılan sonuçlara bağlı olarak ilgili hikâye öğrencilere tavsiye edebilirler veya önerilmeyebilir. Dolayısıyla bu dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilen hikâyenin çocukların bilişsel, duyuşsal/üstbilişsel gelişim özelliklerini yüksek bir düzey desteklediği belirlenirse (maddeler çoğunlukla 1 ve 2 aralığında ise) öğrencilere tavsiye edebilir. Yapılan değerlendirme sonuçları düşük bir düzeyde ise (maddeler çoğunlukla 0 ve 1 aralığında ise) ilgili hikâye çocukların bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel gelişim özelliklerini desteklemediği için önerilemez.

### Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmen adaylarının duyuşsal, bilişsel ve üstbilişsel stratejilere göre hikâye değerlendirme becerilerindeki gelişim incelenmiştir. Bu kapsamda altı hafta boyunca verilen bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına göre hikâye değerlendirme stratejisi eğitiminin ne kadar başarılı ve etkili olduğu ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Katılımcıların puanlama anahtarında iki hikâyeye ilgili değerlendirme sonuçları karşılaştırılmıştır. Böylece katılımcıların strateji eğitiminin birinci aşamasında yaptığı incelemeler ile strateji eğitiminin sonunda yaptığı inceleme sonuçlarının birbirine yakınlık ve uzaklık düzeyine göre hikâye değerlendirme stratejisinin başarı düzeyi değerlendirilmiştir. Eğitimin birinci boyutunda katılımcılar örnek hikâyelerin genel özelliklerini değerlendirmişlerdir. Ulaşılan sonuçlar, hikâyelerin genel değerlendirmesi kapsamında verilen strateji eğitiminin başarılı olduğunu göstermektedir.

Hikâye değerlendirmenin ikinci boyutu olan kahramanın duyuşsal özellikleri kapsamında kahramanların hikâyedeki değer, tema, duygu ve düşüncelere vermiş olduğu duyuşsal tepkiler incelenmiştir. Duyuşsal alanın yanıtlama-tepkide bulunma, değer verme, düzenleme ve nitelendirme/içselleştirme kategorilerine göre katılımcılar örnek hikâyeleri başarılı bir şekilde değerlendirmişlerdir. Önceki araştırmalarda duyuşsal boyutun daha çok anlatımla ilişkili olup

anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği ve yazının okunaklılığını kapsama yönleriyle ele alındığı görülmektedir (Köksal, 1999, s. 7). Bu çalışmada ise duyuşsal alan ile metin arasında daha kapsamlı ve güçlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Özellikle metnin derin yapısını çözmek ve kahramanların duyuşsal özelliklerini daha detaylı bir şekilde incelemek amacıyla duyuşsal alanın kategorilerinden yararlanılabileceği belirlenmiştir.

Hikâye değerlendirme stratejisinin diğer bir aşamasında stratejik bilgi, bilişsel görevler bilgisi ve kendi kendisi hakkındaki bilgi türlerinden hareketle üstbilişsel bilgi türlerinin birer strateji olarak nasıl kullanıldığı incelenmiştir. Katılımcılar, bu bilgilere göre hikâye kahramanlarının problemlerle karşılaşma ve bunları çözme becerilerinin nasıl verildiğini değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre öğretmen adayları, üstbilişsel ölçütlerle hikâyeleri amaca uygun ve başarılı bir şekilde incelemişlerdir. Katılımcıların dereceli puanlama anahtarının bu boyutunu işlevsel olarak kullanmaları nedeniyle bu kapsamda verilen strateji eğitiminin başarılı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle önceki araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da üstbilişsel bilginin okuma becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür (Ellis, Denton ve Bond, 2014; Boyle, 1996; Welch, 1992). Bu nedenle okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili etkili ve başarılı bir eğitim sürecini tasarlamak amacıyla üstbilişsel alandan strateji olarak yararlanılabilir.

Hikâye değerlendirme sürecinde kullanılan bilişsel stratejilerle hikâyedeki kahramanların bilişsel gelişimlerinin nasıl verildiği incelenmiştir. Katılımcılar, hikâyedeki kahramanların kurguya bağlı olarak nasıl geliştirildiği ile ilgili değerlendirmeler yapmıştır. Bu değerlendirme sonuçları, öğretmen adaylarının bilişsel kategorileri ölçütlerine göre hikâyeleri genel olarak amaca uygun ve başarılı bir şekilde çözümlediklerini göstermektedir. Bu sonuç, bilişsel alan kapsamında verilen strateji eğitiminin başarılı olduğunu belirtmektedir. Önceki araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da bilişsel temelli stratejileri kullanan öğrencilerin okuduğu metni daha iyi anladıkları ve bu metni daha değerlendirdikleri belirlenmiştir (Suyitno, 2017). Çünkü bilişsel temelli hazırlanan okuma ve okuduğunu anlama odaklı öğretim süreçlerinin başarılı olduğu bu araştırma sonucunda da görülmüştür. Bu nedenle daha önce vurgulandığı gibi bilişsel temelli metin oluşturma ve değerlendirme yaklaşımı, metnin yapısını daha yaratıcı ve metindeki tutarlığı daha başarılı kılmaktadır (Kendeou, Van Den Broek, Helder ve Karlsson, 2014).

Okuduğunu anlama ve metni çözümlenme süreci, okuyucu ile metin arasında gelişen iki önemli boyuttur. Hikâye çözümlenme sürecinde genellikle metin özellikleri boyutu üzerinde durulmaktadır. Okuyucu özelliklerine dayalı boyut ise genellikle arka planda kalmaktadır. Bu araştırmada hikâye çözümlenme sürecindeki bu eksikliğin nasıl giderilebileceği üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda hem okuyucu hem de metin özelliklerinin ortak unsurlarından hareketle hikâye değerlendirme stratejisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak geliştirilen hikâye

değerlendirme stratejisinin birinci boyutu olan *genel özellikler* bölümü metinle ilgili boyutu kapsamaktadır. Geliştirilen hikâye değerlendirme stratejisinin ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci boyutları ise hem metin hem de okuyucunun ortak özellikleri olan duyuşsal/üstbilişsel, bilişsel ve karakter değerlendirmesiyle ilgili özellikleri kapsamaktadır. Bu yapıya uygun olarak metnin değerlendirmesini sağlamak ve okuyucunun metni anlama düzeyini belirlemek amacıyla dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir.

Öğretmen eğitiminde strateji eğitimi, genellikle meslek bilgisi kapsamındaki derslerin içeriklerinde verilmektedir. Bu kapsamda verilen stratejilerin özellikle alan eğitiminde nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgi ve beceriler eksik kalmaktadır. Bu eksikliğin hissedildiği yerlerden birisi de bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel öğrenme alanlarının birer strateji olarak okuma, yazma, konuşma, dinleme ve izleme eğitimi ile nasıl ilişkilendirileceğiyle ilgili yeteri eğitimin verilmemesidir. Bu nedenle öğretmen adayları, eğitim bilimleri kapsamında aldıkları bilgileri alan eğitimi kapsamında aldıkları bilgilerle nasıl ilişkilendirecekleri konusunda güçlükler yaşamaktadırlar. Aynı zamanda eğitim bilimleri kapsamındaki bu bilgi ve becerileri dil eğitiminde etkili bir öğretim materyali olarak nasıl kullanacaklarıyla ilgili güçlükleri de yaşamaktalar. Öğretmen adaylarının bu kapsamdaki ihtiyaçlarının giderilmesi önemli bir husustur. Nitekim belirlenen bu ihtiyaç durumunu gidermek amacıyla önceki çalışmalarda bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel alanlar ile yazma becerisi ve dinleme/izleme becerisi arasındaki ilişki deneysel olarak incelenmiştir. Bu kapsamda verilen strateji eğitimi ile yazma ve dinleme/izleme becerileri eğitiminin nasıl daha işlevsel olarak düzenlenebileceği incelenmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel stratejilerden yararlanarak bu becerilerle ilgili öğretim sürecini daha etkili bir şekilde nasıl hazırlayacağı ve değerlendireceği araştırılmıştır (Sönmez 2019b; Sönmez, 2019a). Belirlenen ihtiyacı gidermek amacıyla yapılan diğer araştırmada ise öğretmen adaylarının dil bilgisi konusu ve ilgili dil becerisi için bilişsel-yapılandırıcı stratejilerden yararlanarak etkinlik hazırlama becerileri incelenmiştir. Bu çalışmada, bilişsel-yapılandırıcı temelli stratejilere göre hazırlanan etkinliklerin, ilgili dil becerisi ve dil bilgisi konularının öğretiminde etkili ve işlevsel olduğu belirlenmiştir (Sönmez, 2019c).

Bu araştırmada bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme kavramlarının alan eğitim kapsamında (hikâye değerlendirme) birer strateji olarak nasıl kullanacaklarıyla ilgili eğitim verilmiştir. Hem bu çalışmada hem de yukarıda belirtilen üç araştırmada vurgulanan yöntemle verilen strateji eğitimlerinin oldukça başarılı olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla birbiriyle ilişkili olan bu dört araştırmanın bulgularına bağlı olarak hem verilen strateji eğitimi yönteminin hem de geliştirilen ölçme aracının (dereceli puanlama anahtarı) dil öğretim sürecinde bir arada kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.



## Öneriler

Öğrencilerin okudukları metni daha geniş bir bakış açısıyla ve yaratıcı olarak anlamaları, yorumlamaları, değerlendirmelerini sağlayacak değerlendirme stratejilerine ihtiyaç vardır. Öğrencilerin bu kapsamdaki ihtiyaçlarını gidermek amacıyla bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel alanlar bir yöntem olarak kullanılabilir. Bu araştırmada; bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel alanlara göre öğrencilerin okudukları metni nasıl değerlendirebileceklerine odaklanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara bağlı olarak okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla öğretim etkinlikleri tasarlama sürecinde bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel alanlar birer strateji olarak kullanılabilir.

Bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel temelli stratejilerin okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerinin eğitimi üzerindeki işlevlerinin belirlenmesi gerekir. Bu nedenle araştırmacıların dikkatlerini bu yöne odaklamalarında büyük yarar vardır. Çünkü fakültede bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel kapsamda verilen birçok bilgi öğretmen adaylarının zihinlerinde teorik boyutuyla kalmaktadır. Bu cihetle özellikle bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel kapsamındaki bilgileri alan eğitime amaca uygun ve etkili birer strateji olarak uyarlayacak deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkçe dersi öğretmen adaylarının eğitim bilimleri kapsamındaki bilgileri alan eğitime nasıl uyarlayacakları veya bunları dil becerilerini geliştirmek için nasıl kullanacakları ile ilgili eksiklik ve ihtiyaçlarının giderilmesi önemli bir husustur. Bu ihtiyacı gidermek için öğretmen adayları ile görüşme, anket, ölçek vb. ölçme araçları kullanılarak durum tespitine dayalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle gelecek çalışmalarda araştırmacıların bu duruma odaklanmaları gerekir.

Yapılan deneysel uygulama süreci ile öğretim stratejisi ve ölçme aracı olarak hazırlanan *“Bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına göre hikâye değerlendirme stratejisi”* ve *“Bilişsel ve duyuşsal/üstbilişsel öğrenme alanlarına göre hikâye değerlendirme dereceli puanlama anahtarı”*nın etkili ve işlevsel olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç itibarıyla hikâye değerlendirme stratejisi ve dereceli puanlama anahtarı, öğretmenlere ve araştırmacılara okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla önerilmektedir. Bu araştırmanın bulguları, düzenlenen strateji eğitimi ve bu stratejilere göre ölçme aracı hazırlama yönteminin incelendiği önceki çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (Sönmez, 2019a; Sönmez, 2019b; Sönmez, 2019c). Dil eğitiminin bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel öğrenme alanlarına göre hazırlanması ile ilgili yapılan *bu sentezleme çalışmalarının* sonuçlarına bağlı olarak oluşturulan strateji eğitimi ve geliştirilen ölçme aracının dil öğretim sürecinde *bir yöntem olarak kullanılması* önerilmektedir. Böylece öğretmen adayları, öğretim sürecini nasıl tasarlayacakları, bu öğretim sürecini nasıl ölçecekleri ve değerlendirecekleri ile ilgili bilgi ve beceriyi kazanacaklardır.

### Kaynakça

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, ve assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. U. S.: Addison Wesley Longman, Inc.
- Boyle, J. R. (1996). The effects of a cognitive mapping strategy on the literal ve inferential comprehension of students with mild disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19, 86-98.
- Breheny, M., ve Stephens, C. (2015). Approaches to narrative analysis: using personal, dialogical ve social stories to promote peace. *Methodologies in peace psychology*, peace psychology book series (Bretherton, S. F. Law (eds.). Switzerland: Springer International Publishing.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Selçuk Beşir Demir ve Yüksel Dede, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetişli, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş /2 hikâye-roman-tiyatro*. Ankara: Akçağ.
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D., ve Blake, G. (1990). Story grammar: an approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *The Elementary School Journal*, 91(1), 19-32.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ellis, A. K., Denton, D. W., ve Bond, J. B. (2014). An analysis of research on metacognitive teaching strategies. "5th World Conference on Educational Sciences- WCES 2013". *Procedia - Social ve Behavioral Sciences*, 116, 4015- 4024.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition ve cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, Volume 34, 906 - 911.
- Kendeou, P. Van Den Broek, P., Helder, A, ve Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16.
- Köksal, K. (1999). *Okuma yazmanın öğretilimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., ve Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, book II. Affective domain*. New York, NY. David McKay Company, Inc.

- Lai, E. R. (2011). *Metacognition: A Literature Review (Research Report)*. Pearson,
- Lawshe, C. H. (1975). "A quantitative approach to content validity.". *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- MacWhinney, B., Fromm, D., Holland, A., Forbes, M. ve Wright, H. (2010). 'Automated analysis of the Cinderella story'. *Aphasiology*, 24(6), 856 -868.
- Miles, M.B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (Second Edition)*. California: SAGE Publication, Inc.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., ve Tannenbau, P. H. (1959). The measurement of meaning. *Language*, 35(1), 58-77.
- Özcan, S., Kukul, V., ve Karataş, S. (2016). Dijital Hikâyeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeği. 10th International Computer ve Instructional Technologies Symposium, 117-127.
- Sönmez, H. (2017). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (Model Önerisi) Doctoral Thesis, Marmara University, İstanbul.
- Sönmez, H. (2019a). The effectiveness of cognitive ve metacognitive / affective strategies in story writing process. *International Journal of Languages' Education ve Teaching*, 7(3), 109-125.
- Sönmez, H. (2019b). The strategies for designing activity related to listening/following skills ve assessment rubric. *Educational Policy Analysis ve Strategic Research*, 14(2), 124-154.
- Sönmez, H. (2019c). Prospective teachers' activity designing skills in accordance with cognitive constructivism strategies. *Egitimde Nitel Arastirmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1681-1703. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.16m
- Suyitno, I. (2017). Cognitive strategies use in reading comprehension ve its contributions to students' achievement. *IAFOR Journal of Education*, 5(3), 107-121.
- Şenay, A. (2007). *Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Welch, M. (1992). The please strategy: a metacognitive learning strategy for improving the paragraph writing of students with mild. *Learning Disabilities Quarterly*, 15, 119-128.
- Willson, V. L., ve Rupley, W. H. (1997). A structural equation model for reading comprehension based on background, phonemic, ve strategy knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 1(1), 45-63.
- Yazıcı, K. (2006). Hikâye edici metinlerin çözümlenmesinde hikâyenin yüzü stratejisinin kullanımı. *TÜBAR (XX)*, 229-241.

## Ek

Tablo 2<sup>1</sup>. Dereceli puanlama anahtarı

Boyut	Maddeler ve ölçüt aralığı	1./2. Hikâye <sup>2</sup> puanları	1./2. Hikâye Başarı aralığı <sup>3</sup>	1./2. Hikâye genel başarı düzeyi <sup>4</sup>
Olay/Durum analizi	Hikâyenin ön değerlendirilmesi	Hikâye türüne bağlı olarak kullanılan fiil ve isimlerin kullanılma sıklığı orantılı ise 2, en az bir bölüm az ise 1, orantılı değilse 0 puan verilir.		
		Metinde dil bilgisi hataları yoksa 2, 1-3 arası hata varsa 1, 3 ve üzeri hata varsa 0 puan verilir.		
		Anlatım bozukluğu varsa 0,yoksa 2 puan verilir.		
		Hikâyenin her bölümünde merak unsuruna yer verilmişse 2, sadece bir bölümde verilmişse 1, verilmemişse 0 puan verilir.		
		Hikâyedeki destekleyici olaylardan en az biri temel olayı desteklemiyorsa 1, en az ikisi temel olayı desteklemiyorsa 0, tamamı destekliyorsa 2 puan verilir.		
		Hikâyede ara karakterlerin en az biri temel olayı desteklemiyorsa 1, en az ikisi temel olayı desteklemiyorsa 0, tamamı destekliyorsa 2 puan verilir.		
		Hikâyede olay ve durumlar, Aristoteles teorisini (mükâfat ve ceza) desteklemiyorsa 0, destekliyorsa 2 puan verilir.		
		Hikâyedeki içerikler hikâye kurgusuna bağlı olarak bilinenden bilinmeye doğru eksik olarak verilmişse 1, tam olarak verilmişse 2, verilmemişse 0 puan verilir.		

<sup>1</sup> Sönmez, 2019a; Sönmez, 2019b; Sönmez, 2019c'den uyarlanma.

<sup>2</sup> 2 "yeterli", 1 "eksik" ve 0 "yetersiz"

<sup>3</sup> 0-0,49: Yetersiz (Y)

0,5-0,9: Eksik (E)

1-1,4: Başarılı ama Geliştirilebilir (BG)

1,5-2: Başarılı (B)

<sup>4</sup> Y, E, BG, B

Kahraman çözümü	Duyuşsal alan	<p>Kahramanların hikâyede verilen mesajlarla ilgili uyarılara dikkat etmesi ve bunlara tepkide bulunmasına yer verilmişse 2, verilmemişse 0 puan verilir.</p>
		<p>Kahramanın değeri kabul, tercih veya bağlılığı hakkındaki düşünce ve tutumlarına yer verilmişse 2, verilmemişse 0 puan verilir.</p>
		<p>Kahramanın değer ve inançlara kabullenmek için tepkide bulunmasına yer verilmişse 2, verilmemişse 0 puan verilir.</p>
		<p>Kahramanın değeri içselleştirmesine yer verilmişse 2, verilmemişse 0 puan verilir.</p>
Üstbilişsel alan	<p>Kahramanın olay ve durumları planlamak, izlemek, düzenlemek için kendisine yardımcı olacak stratejileri tanmasına yer verilmişse 2, verilmemişse 0 puan verilir.</p>	
	<p>Kahramanın hikâyedeki olay veya durumları anlamak ve çözmek için onların ne olduğunu, onları ne zaman ve neden kullanacağını bilmesine yer verilmişse 2, verilmemişse 0 puan verilir.</p>	
	<p>Kahramanın kendi kabiliyeti ile ilgili öz yargıları, bir görevi yerine getirmek için kendisi ile ilgili inançları, değerleri ve ilgilerine yer verilmişse 2, verilmemişse 0 puan verilir.</p>	
Bilişsel alan	<p>Hikâyedeki olay ve durumlara başlamak için kahramanın önceki yaşantısındaki olay ve durumları anımsamasına yer verilmişse 2, verilmemişse 0 puan verilir.</p>	
	<p>Hikâyedeki mesajları anlamak için kahramanın olay ve durumları yorumlaması, örneklendirmesi, sınıflaması, özetlemesi, sonuç çıkarması, karşılaştırması ve açıklaması sürecinden en az bir tanesi varsa 1, en az iki tanesi varsa 2, bunlardan hiç biri yoksa 0 puan verilir.</p>	
	<p>Hikâyedeki mesajı vermek amacıyla olay ve durumların gerçekleştirilmesine yer verilmişse 2, verilmemişse 0 puan verilir.</p>	
	<p>Hikâyedeki mesajları incelemek için kahramanın olay ve durumların farklı ve benzer yönlerini birbirinden ayırması veya bunları birbiriyle ilişkilendirmesi sürecinden en az bir tanesi varsa 1, en az iki tanesi varsa 2, her ikisi de yoksa 0 puan verilir.</p>	

---

Hikâyedeki mesajları değerlendirmek için kahramanın olay ve durumları denetlemesi, eleştirmesi, yargıda bulunmasıyla ilgili en az biri varsa 1, en az iki tanesi varsa 2, bunlardan hiç biri yoksa 0 puan verilir.

---

Problem durumlarına çözüm üretmek amacıyla kahramanın hikâyede çözüm planı oluşturması, çözüm üretmesi veya olay ve durumları yeniden yapılandırması sürecinden en az bir tanesine varsa 1, en az iki tanesi varsa 2, bunlardan hiçbir yoksa 0 puan verilir.

---

Tip gelişimi

Hikâyede kahramanların olay örgüsü içerisinde öz değerlendirme yapmasına yer verilmişse 2, verilmemişse 0 puan verilir.

---

Hikâyede kahramanların olay örgüsü içerisinde başkaları tarafından değerlendirilmesine yer verilmişse 2, verilmemişse 0 puan verilir.

---

Hikâyede kahramanların olay örgüsü içerisinde öğrenme eksikliklerinin farkında olmasına yer verilmişse 2, eksik verilmişse 1, verilmemişse 0 puan verilir.

---



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

## Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

# The Story Evaluation Strategy Based on Cognitive and Affective/ Metacognitive Domains and the Rubric

Hülya Sönmez

DOI:10.29299/kefad.2019.20.03.002

[Article Information](#)

Received:10/02/2019 Revised:08/06/2019 Accepted:29/07/2019

### Summary

In this study, the development of *functional strategies* to be used in story evaluation is focused on. In this context, the aim of the research is to determine how cognitive and affective/metacognitive domains can be used as a strategy in the story evaluation process. In accordance with this aim, prospective teachers were given training on the theoretical dimension of cognitive and affective/metacognitive learning domains and how to use them as strategies. Following this training, sample stories were analyzed by the participants. A rubric was developed and used to evaluate how the stories were analyzed in accordance with the research objective and the given strategy. In order to determine and evaluate the participants' progress in the text analysis process, the six-week experimental research process was designed. During the implementation process, 27 participants analyzed sample stories by using the rubric. During the implementation process, the participants evaluated the sample stories with the developed rubric. In this context, the participants first examined the first story in the strategy training process. After the training, the participants evaluated the second story. The functionality of the story analysis strategies used according to the cognitive and affective/metacognitive learning domains was evaluated by comparing the analyses made by the participants during the training process (first story) and at the end of training (second story). According to the results of the evaluation about the strategy and the rubric, both were found to be effective and functional in the story analysis process. As a result, it has been suggested that the story analysis strategy and the rubric can be used in the story analysis process.

**Keywords:** Cognitive, Affective/ Metacognitive, Story evaluation, Strategy, Rubric



## Introduction

Narrative analysis is a technique used in many areas. This technique is used not only to solve the embedded meanings in literary texts but also to solve other embedded situations in the social science (Breheny and Stephens, 2015; Çetişli, 2004: 138). The purpose of this analysis, which is used in literature and social sciences, is to solve embedded messages in a text or event. In this context, story analysis is used in the reading comprehension process (MacWhinney, Fromm, Holland, Forbes, and Wright, 2010). It is important to use effective strategies to make this analysis process more effective.

Effective strategy training to support students' reading comprehension and text analysis skills should be considered within the prospective teachers' professional competencies. Therefore, prospective teachers should be well educated in this context. Because an important aspect of teacher training is to provide candidates with adequate training about the strategies they can use in the teaching process. Therefore, the purpose of the strategy used in education is to increase learners' learning capacity on the subject, to raise awareness, to develop a process of independent learning and to prepare a process that will enable them to learn willingly (Doğan, 2002: 1). As a matter of fact, the strategies used in the reading process helped the students in the process of summarizing the text, understanding the events in the story and the relationships between people and distinguishing the important information in the text from the insignificant information (Yazıcı, 2006: 239). In this context, strategies such as *story-mapping*, *concept mapping*, *strategy knowledge*, *story grammar* are used in story analysis (Dimino, Gersten, Carnine, and Blake 1990; Willson and William, 1997; Yazıcı, 2006: 233; Şenay, 2007).

It is seen that the rubric is used as an effective measurement tool in the story evaluation process. Particularly in the process of evaluating digital stories, the rubric (scale) was used in accordance with the aim of the research. In this context, evaluation elements such as transitions and arrangements in stories, stage transition, planning and storyboard creation, content and theme, the accuracy of the knowledge, role, and dialogue, originality and creativity, certification were evaluated with the developed rubric (Via, 2002, cited in Özcan, Kukul, and Karataş, 2016). In another study, a rubric was developed to examine and evaluate the educational aspect of digital storytelling. As a result of the findings, the rubric was proposed to be used as a tool in the story evaluation process (Çıralı and Usluel, 2013, cited in Özcan, Kukul, and Karataş, 2016). A rubric was developed for prospective teachers to evaluate the digital stories written by them. The stories prepared by the prospective teachers were examined by the researchers and then the participants with the rubric. The rubric completed at the end of the study was suggested for the story evaluation process (Özcan, Kukul and Karataş, 2016).

Cognitive and affective dimensions have important functions in language skills. The effects of these dimensions on the learning areas of language can be explained as follows. Cognitive dimension covers the mental processing, interpretation of information, sensations, sightings and readings. The affective dimension is mostly related to narration and includes the simplicity, fluency, attractiveness and legibility of writing (Köksal, 1999: 7). The effect of the cognitive and metacognitive domain on reading and reading comprehension skills was examined from different aspects. One of these is the effectiveness of cognitive and metacognitive strategies in individuals who have difficulty in reading and reading comprehension (Boyle, 1996; Welch, 1992). Although this research focuses on the effects of the metacognitive domain on reading skills, the effect of metacognitive strategy-based education on different dimensions of learning is also examined. In the analysis, it was determined that metacognitive strategies had an impact on *engaging curriculum, assessment integration, consistent practice, explicit strategy instruction, and verbalizing* (Ellis, Denton, and Bond, 2014).

The affective domain and metacognitive domain have been developed by theorists as different learning domains. Therefore, these domains are examined as independent theories. Krathwohl, Bloom, and Masia (1964) described the concept of the affective domain by "internalization" of behaviors. In this context, the source of behavior in the affective domain comes from internalized processes rather than external stimuli. Therefore, the learning objective of the affective domain is that a learner's internalized attitude can be systematically regulated throughout a process depending on the degree of individual's values or emotional responses. This systematic structure constitutes "a meaningful continuum". Krathwohl (1964), studied how to classify an individual's affective responses on a safe and reasonable methodological basis. They emphasized the importance of limiting the content of cognitive categories for explaining behavioral phenomena. Therefore, they draw attention to the connection between the affective domain and the cognitive domain. A similar relationship was established between the metacognitive domain and the cognitive domain because Flavell (1979) defined the metacognitive field as "cognition about cognitive phenomena" or "thinking about thinking". Researchers have addressed this definition by associating it with cognitive psychology. In this context, metacognitive concepts are stated as students' ability to control the thinking and learning activities to create information, activity to monitor individual cognitive processes, to manage their own thoughts and awareness and monitoring and control their thoughts (Cross and Paris, 1988: 131; Hennessey, 1999: 3; Kuhn and Dean, 2004: 270, cited in Lai, 2011). In this study, affective and metacognitive domains are given together in terms of these close relationships between affective and metacognitive domains with the cognitive domain. As a matter of fact, it has been determined in the previous studies that the affective and metacognitive field is given in relation to each other in the process of designing instructional activities (Sönmez, 2017; Sönmez, 2019). For this reason, in this

research where story analysis strategy training is given, these affective and metacognitive domains are included together.

In the previous study, the prospective teachers' competencies in the story writing process and examining the stories they wrote in accordance with cognitive and affective/metacognitive learning domains were examined. In this context, participants were given training on how to use this strategy in the story writing process. Then, they were given training on how to examine their stories. As a result of the findings, it was determined that the participants used the cognitive and affective/metacognitive learning domains as effective strategies for writing stories and analyzing these stories (Sönmez, 2019). In this study, how the stories can be evaluated according to cognitive and affective/metacognitive strategies is emphasized. In this context, a story evaluation strategy has been prepared by making use of the story analysis dimensions which were determined functionally in the previous research. The rubric was developed to evaluate the stories in accordance with the processes of this training. The effective stages of the previous research have been utilized for the development of this rubric. Thus, it is aimed to develop an effective assessment strategy and tool (rubric) to help teachers in order to examine the stories in the Turkish lesson curriculum because in the literature review, it is seen that stories are evaluated with strategies such as story pyramid, story-mapping, concept mapping, story face strategy, strategy knowledge, story grammar in general. Therefore, it has been seen that cognitive and affective/metacognitive domains have not been used in story analysis and evaluation processes. In this study, it is aimed to meet the needs of the story evaluation process in this context. Thus, cognitive and affective/metacognitive learning domains will be utilized more effectively in the language education process.

In this research, the way to use strategies prepared according to cognitive and affective/metacognitive learning domains to analyze stories has been emphasized. In this context, strategy training was given with the aim of using strategies to support participants' knowledge of text analysis. In order to achieve this aim, answers to the following research questions were sought.

1. How is the effectiveness of story assessment strategy training designed and applied according to cognitive and affective/metacognitive learning domains?
2. How is the functionality of the rubric (story analysis strategy) according to cognitive and affective/metacognitive learning domains?

### **Research Model**

During the research process, the data were collected at certain interrelated stages. According to this relationship, the process of collecting and analyzing other relevant data was started after the collection and analysis of the priority data. In this context, the research was designed according to

experimental design. The process of collecting and analyzing quantitative data was structured according to *the explanatory sequential mixed method*. In this method quantitative data is collected by sequential scheduling, and data analysis is conducted and then the research process is started (Creswell and Plano Clark, 2015: 89-91). In this context, the collected data is analyzed intermittently from a single group before and after the data collection process (Creswell, 2012).

### **Study Group**

The data of the study were collected from the students of the first grade of Turkish Language Teaching Department. The study was conducted with 27 participants and was completed in six weeks. The data (collected from 12 male and 15 female participants who participated in all applications) were examined and evaluated. The reason for choosing this group is that there are topics related to the characteristics and analysis of the story genre within their Literature Knowledge and Theories lesson. Thus, the research process was designed in a way to support the prospective teachers' education process and reinforce their knowledge.

### **Data Collection Tool and Data Analysis**

In order to evaluate the analysis of 27 stories, a rubric was prepared. The analytic rubric first distinguishes the overall performance characteristics to be measured into sub-dimensions. Then, definitions are made about the different performance levels associated with them. In accordance with these steps, the analytical rubric was used in the study. When preparing the rubric, categories (responding, valuation, organization, characterization) of the affective domain) (Krathwohl, Bloomand, and Masia, 1964), categories of the cognitive domain (remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, creating/designing), and metacognitive knowledge types (strategic knowledge, cognitive tasks knowledge, self-knowledge) (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths, and Wittrock, 2001) were used. In this context, a pool of items was prepared with items appropriate to the *categories of affective and cognitive domains and metacognitive knowledge*. Thus, Lawshe analysis was applied to ensure the validity of the rubric drafted. Lawshe analysis consists of basic steps such as forming *the expert group, preparing candidate scale forms, collecting expert opinions, determining the content validity rates for the items, determining the content validity indexes for the measurement and creating the final form according to the criteria*. 5 to 40 experts' opinion can be consulted to evaluate the prepared measurement tool. Each item is evaluated by the expert as: *The related item measures the targeted structure, the related item is associated with the structure but is unnecessary, and the related item does not measure the targeted structure*. In addition to the scope validity, this analysis can be used to obtain expert opinion on the suitability and comprehensibility of the substance to the sample group (Lawshe, 1975). In accordance with this analysis, an expert group (five persons) was formed

from the field of Educational Sciences and Turkish Education. This expert group participated in the process both in the development of the rubric and in the analysis of sample stories. They examined the rubric in the development stage and determined their opinions on the functionality, validity, and reliability of this rubric for using a measurement tool. During the evaluation of the stories, they examined the sample stories with this rubric. The evaluations of the stories conducted by the experts were compared to the prospective teachers' story evaluations. Thus, the success level of prospective teachers in story evaluation was examined and assessed.

In order to ensure the reliability of the data analysis process, the following method was used. Firstly, the *percentage agreement* between the raters' evaluation results was examined as: "Reliability = number of agreements/ total number of agreements + disagreements) x 100 [P= Na/ (Na + Nd) x 100]" (Miles and Huberman, 1994: 64). As a result of the calculation made according to this formula, the percentage agreement between the raters' evaluation was found as 86%. Thus, these scores of the prospective teachers and experts from the story evaluation formed the data of the research.

### Data collection process

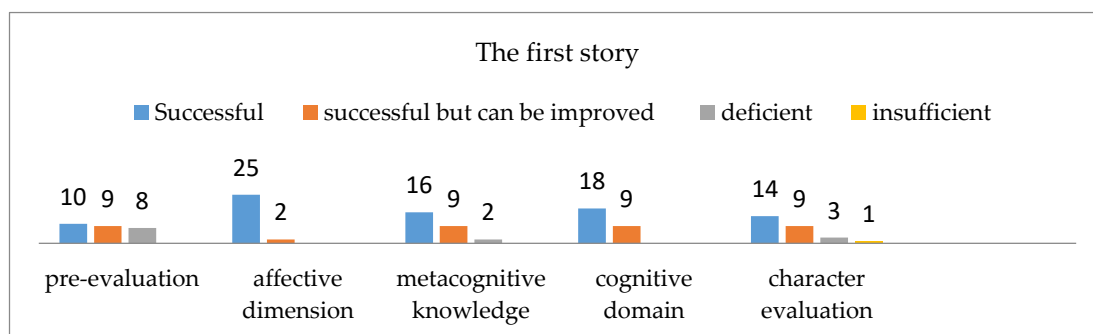
Table 1. *Applications of strategy training*

Week	Applications of training
<i>The first week</i>	Participants' needs were determined about story analysis strategies, affective domain categories [(response-response valuation regulation, characterization/internalization], cognitive domain categories (remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, creating/ designing) and metacognitive knowledge (strategic knowledge, cognitive tasks, information about himself/herself).
<i>The second week</i>	The training was given on story analysis knowledge (general assessment of story) and affective, cognitive and metacognitive strategies.
<i>The third week</i>	Participants were informed about how to examine the sample story using cognitive categories, affective categories and metacognitive knowledge.
<i>The fourth week</i>	The participants evaluated Peyami Safa's story named Anadolu'da Bir Gece (first story) according to the criteria of general evaluation, affective, cognitive and metacognitive domains. The analyses were evaluated according to the rubric in-class discussions and brainstorming. Feedback was given through this review. Based on the identified deficiencies and needs, additional training was given to the participants.
<i>The fifth week</i>	The participants examined Ömer Seyfettin's story named Diyet (second story) with the rubric according to their cognitive and affective/metacognitive learning domains.
<i>The sixth week</i>	The story review process was evaluated. The results of the first story analysis and the second story analysis were compared to the rubric according to cognitive and affective/metacognitive learning domains. The results of both analyses were evaluated. Based on the results, how the prospective teachers used story analysis strategy according to cognitive and affective/metacognitive learning areas in the story evaluation process was comprehensively evaluated.

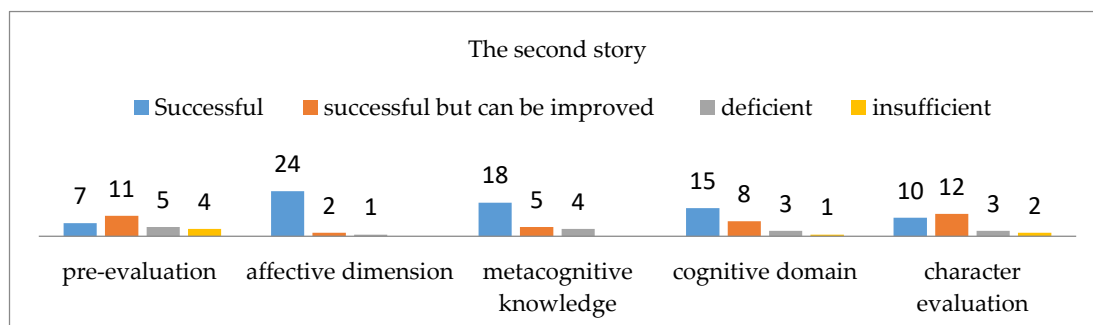
## Findings

### Findings Related to the First Research Question

In this section, the effect of text analysis strategies prepared according to cognitive and affective/metacognitive learning domains on the prospective teachers' storytelling skills is examined. In this context, according to the information given in the strategy training in six weeks, the participants analyzed the stories called "Diyet" and "Anadolu'da Bir Gece" (Çetişli, 2004: 156-162). The results of the analysis of the "Diyet" and "Anadolu'da Bir Gece" stories were evaluated by comparison. As a result of this evaluation, two important findings were reached. The first of these is the change in the prospective teachers' storytelling skills according to their cognitive and affective/metacognitive text analysis strategy. The second finding is related to the success and effectiveness of story analysis strategy training according to the cognitive and affective/metacognitive learning domains given throughout six weeks. In the process of text analysis strategy training, the participants analyzed the stories of "Diyet" and "Anadolu'da Bir Gece" according to the rubric. The details of this analysis are shown in Graph 1 and 2.



Graph 1. The evaluation results of the first stories



Graph 2. The evaluation results of the second stories

In Graph 1 and 2, the results of story analyzed by the prospective teachers are presented. The participants examined the sample stories according to the five dimensions in the rubric. The results of

the analysis of the two stories were compared. The proximity and distance of the first story analysis results to the second story analysis results were evaluated. Accordingly, the similarity and difference between each story show the level of successful story analysis by the participants. These dimensions also include the level of success in strategy training dimensions. In this section, firstly, findings related to story analysis dimensions are discussed. According to the five dimensions, the following findings were obtained regarding the participants' analysis of the sample story.

In the first dimension of the Graph 1, the analysis results related to the participants' general evaluation of the first story was included. At this stage of the strategy training, prospective teachers were given training on what the main characteristics that should be included in a story are. The criteria sought in the analysis according to these characteristics are as follows: *using the frequency of the verbs and nouns are sufficient according to the story type (I1), grammar errors in the story (I2), ambiguity in the story (I3), curiosity in the story (I4), the events in the story support the basic event (I5), all the protagonists in the story are related to the story structure (I6), the events or situations in the story support Aristotle's theory (reward and punishment) (I7), the content in the story is given in a certain systematic (I8)*. In accordance with these criteria, when the first story analysis of the participants was compared to the second story analysis, the following findings were obtained for each item. When the items in the first dimension were examined, it was determined that the participants evaluated the basic characteristics of the sample story as generally successful (10) and successful but can be improved (9). At the same time, it was found that few participants evaluated this dimension as insufficient in the story (8). The features here are evaluated to be slightly different than in the second story because, in the second stage of education, participants made more accurate solutions and evaluated these characteristics as successful but can be developable (11) and less successful (7). At the same time, some participants found the use of these features in the story as incomplete (5) and insufficient (4).

At this stage, the second dimension of story analysis (the characters' affective characteristics) was examined. In this dimension, the affective reactions of the story characters to the values, themes, feelings, and thoughts in the story were examined. At the same time, the level of giving this dimension successfully in the story was examined. These characteristics, which are organized according to the categories, of the affective domain (response, valuation, regulation, and qualification/internalization) are added to the rubric as criteria. These items are listed as follows: *protagonists react to warnings about messages given in the story (I9), the protagonists' thoughts and attitudes about the acceptance, preference or loyalty of the target values is given (I10), protagonist's reaction to accept the values (I11) and protagonist's internalization of the values of the story (I12)*. When the results of the evaluation of the affective domain in the first story were compared to the second story, it was seen that both evaluations did not differ much. Because the participants evaluated that these features were



used successfully (25/24) in the sample stories. Since the participants made similar evaluations for two stories, it was seen that the training and story evaluation strategies used at this stage were more successful. Therefore, it was determined that the participants used this part of the rubric appropriately and successfully.

In this section, the protagonists' problem-solving skills are examined based on strategic knowledge, cognitive tasks, and awareness about themselves. According to this information, the process of encountering the problems of protagonists and how the solutions were given were evaluated. Items prepared according to these characteristics of metacognitive knowledge were added to the rubric as criteria. These items are listed as follows: *protagonists realize the right strategy to solve the problems (I13)*, *the protagonists use the right strategy to solve the problems (I14)*, and *the protagonist is aware of his/her own ability to overcome problems (I15)*. According to these items, the participants' evaluation results about how metacognitive knowledge was used in the first story were compared to the evaluation of the second story. Graph 1 and 2 show that the evaluation for both stories does not differ much. Although these characteristics were considered to be less successful (16) by the participants in the sample story, it was stated that metacognitive information was successfully used in the sample stories. The fact that the evaluations made by the participants of both stories were close to each other shows that the strategy training given in this context was successful. Because during the education process, the participants were explained how to analyze the protagonists' problem-solving skills according to these metacognitive criteria. The results of this evaluation, which are close to each other, show that prospective teachers have successfully analyzed stories with metacognitive criteria. Thus, prospective teachers have used this dimension of the rubric functionally.

At this stage, the effectiveness of the cognitive strategy used in the story analysis process was examined. In this context, cognitive categories of Revised Bloom's Taxonomy were utilized. Based on these categories of RBT, protagonist's cognitive development in the story is examined. Thus, evaluations were made about how the characters in the story were developed depending on the fiction. The cognitive development characteristics of the protagonist were examined according to the categories of remembering, understanding, applying, evaluating, analyzing and creating. According to this information, the categories of the cognitive domain were added to the rubric as a criterion or item in order to evaluate story protagonists. These items are listed as follows: *In order to start the events and situations in the story, the protagonist should remember the events and situations in his previous life (I16)*, *There are more than three the sub-cognitive processes of understand to interpret, exemplify, classify, summarize, draw conclusions, compare and explain events to understand the messages in the story (I17)*. *There are at least two sub-cognitive processes of apply to realize of events and situations to give the message in the story (I18)*. *There are at least two sub-cognitive processes of analyze to examine the messages in the story, the protagonist*

*separates or associates different and similar aspects of events and situations (I19). There are at least two sub-cognitive processes of evaluation to evaluate the messages in the story, the protagonist criticizes and judges events and situations (I20). And there are at least two sub-cognitive processes of create to form a solution plan in the story, to produce a solution or to reconstruct events and situations in order to find solutions to problematic situations (I21).* According to these items, participants' first story evaluation results were compared to the second story evaluation. Graph 1 and 2 show that the evaluation by both groups differs slightly from the previous dimensions. Because the prospective teachers evaluated the cognitive characteristics of the protagonists in the first story as successful (18) and successful but can be improved (9). However, these characteristics are less successful in the second story (15), successful but can be improved (8) and some features are given as missing (3) and insufficient (1). A slight differentiation of the evaluations of the participants shows that the training given for this dimension was successful in the second stage. Because according to both evaluation groups, cognitive characteristics were given as successful, successful but can be developed. According to the results of this evaluation, prospective teachers have successfully analyzed the stories according to the criteria of cognitive categories. Therefore, it has been seen that pre-service teachers use this dimension of the rubric functionally.

In the last stage of the story analysis strategy according to the cognitive and affective/metacognitive learning domain, the participants have evaluated the characters of the story. In this context, how the character is evaluated by others and self-evaluation is examined. Thus, evaluations were made about how the characters in the story were developed depending on the fiction. In three stages, the features prepared to evaluate the story protagonists were added to the rubric as a criterion or item. These items are listed as follows: *The protagonists' self-assessment is included in the story (I22). The protagonists' peer/group assessments are included in the story (I23). Feedback was given about the protagonists' deficiencies in the story; in order to protagonists realize their learning deficiencies (I24).* According to these items, the participants' evaluation results regarding the first story were compared to the second story evaluation. In the last dimension of Graph 1 and 2, it is seen that the evaluation made by the two groups differ in some aspects. Because, according to the prospective teacher, the characteristics related to the evaluation of the protagonists in the first story are generally given as successful (14) and successful but can be developed (9). However, some features are given as missing (3) and insufficient (1). In the second story, these features were reported as less successful (10), successful but can be improved (12) and some features were given as incomplete (3) and insufficient (2). When the evaluations of both groups were compared, no big differences were found between the evaluations. This result shows that the characteristics of this stage of strategy training are generally understood by prospective teachers. According to the results of this evaluation, the prospective

teachers analyzed the protagonists in accordance with the given criteria and analyzed the story successfully. Thus, prospective teachers used this dimension of the rubric functionally.

### **Findings Related to the Second Research Question**

In this section, findings related to the evaluation of the rubric prepared were included. These findings include the results obtained during the development of the rubric. For the development process of the rubric used in this research, the measurement tool development processes used in the previous studies were benefited. Therefore, the rubric developed in accordance with the related method is completed with some adaptations regarding some of the characteristics of the previous measurement tools (Sönmez, 2019a, Sönmez, 2019b, Sönmez, 2019c).

Firstly, a two-week pilot study was conducted with 10 participants. The participants' story evaluation criteria were determined as follows: *2 points are given if the criterion in the rubric is correctly and fully awarded. If these criteria are incomplete, 1 point is given, and if there is no criterion, 0 point is given* (Osgood, Suci, and Tannenbau, 1959). After all items were scored, the arithmetic mean of the items of each dimension was determined in the rubric. The success levels of the stories evaluated according to the proximity or distance to the arithmetic mean were examined. The success levels of story evaluation according to the degree of proximity to the arithmetic mean varying between 0 and 2 were determined as follows: 0-0,4: Insufficient (I); 0,5-0,9: Partially Insufficient (PI); 1-1,4: Should be Developed (SD); 1,5-2: Successful (S). The results of the story evaluation done in accordance with this method were presented to the expert review. In this context, five experts were consulted to examine the rubric. Five assessments of the stories, which were randomly determined, were sent to the raters. Depending on the feedback given by the experts, changes were made on *"The story grading rubric prepared according to cognitive and affective/metacognitive learning domains"*. In this context, the functional items were preserved; some weak items were improved, and the items that could not be improved were removed. At the end of this improvement process, the organization chart of the rubric was completed by doing the necessary rankings between the criteria (items).

The effectiveness of the rubric developed in accordance with this method has been examined in previous studies. In this context, experimental research has been carried out with the prospective teacher to prepare activities for effective listening and monitoring skills training. Prepared activities were examined with the rubric developed in accordance with this method. As a result of the study, it was concluded that the rubric used to evaluate listening and monitoring skills activities is a suitable and functional measurement tool (Sönmez 2019b). In order to examine the effectiveness of this method in the language teaching process from different aspects, the function of this method in the assessment process of writing skills was examined. According to the strategies given in this study, the prospective

teachers wrote their stories and examined their stories with a rubric developed in accordance with this method. The rubric used was found to be an effective and functional tool in the process of assessing writing skills (Sönmez, 2019a). Finally, the prospective teachers have been given activity preparation strategy training in order to support their competence in preparing activities according to two important educational approaches. Within the scope of this training, participants prepared activities according to cognitive constructivism strategies. Prepared activities were examined and evaluated with the rubric developed in accordance with this method. According to the results of the evaluation, the rubric prepared in accordance with this method was found to measure the prepared activities functionally. This finding supports the results of two previous studies prepared in accordance with this method (Sönmez, 2019c).

In this study, the functionality of the rubric prepared in accordance with the method determined in the story evaluation process, which is one of the important contents of the Turkish lesson, was examined. It has been determined that this rubric is an effective and reliable tool. For this reason, this rubric is suggested to researchers and Turkish teachers to evaluate the stories. In particular, Turkish language teachers can use this rubric to assess the stories that support students' cognitive, affective/metacognitive development characteristics. Depending on the results achieved with *"The story grading rubric prepared according to cognitive and affective/metacognitive learning domains"*, they may suggest or not suggest the relevant story to their students. Thus, the target story can be proposed to the students if it is determined that this story supports children's cognitive, affective/metacognitive development according to the rubric (mostly between 1 and 2 items). If the evaluation results are low (the items are mostly in the range of 0 and 1), the target story cannot be proposed because it does not support children's cognitive, affective and metacognitive development.

### **Conclusion and Discussion**

In the study, prospective teachers' story analysis skills according to affective, cognitive and metacognitive strategies were examined. In this context, the results of the story analysis strategy training according to the cognitive and affective/metacognitive learning domains given through six weeks were obtained. In the participants' rubric, the analysis results related to the two stories were compared. Thus, the success level of the story analysis strategy was evaluated according to the proximity and distance level of the results of the analysis conducted by the participants in the first step of the strategy training. In the first dimension of the training, the participants evaluated the general characteristics of the sample stories. The results show that the strategy training given in the general evaluation of the stories is successful.

In the second dimension of story analysis, the affective responses of the protagonists to the values, themes, emotions, and thoughts in the story were examined. The participants successfully analyzed the sample stories according to the categories of the affective domain (response, valuation, regulation and characterization/internalization). In the previous studies, it is seen that the affective dimension is mostly related to narration and it is handled in terms of its simplicity, fluency, attractiveness, and coverage of the legibility of writing (Köksal, 1999: 7). In this study, it is seen that there is a more comprehensive and strong relationship between affective domain and text. In particular, it was determined that the categories of the affective domain could be used in order to solve the deep structure of the text and examine the analysis of the characters in a more detailed way.

In another stage of story analysis strategy, the use of metacognitive strategies was examined by using strategic knowledge, cognitive tasks knowledge, and self-knowledge. According to this information, the participants evaluated how the character's ability to solve the problems is. According to the results of this evaluation, prospective teachers analyzed the stories by metacognitive criteria in a suitable and successful way. The strategy training given in this context was found to be successful as the participants used this dimension of the rubric functionally. Based on this result, it was seen that metacognitive knowledge had a positive effect on reading skill as in previous studies (Ellis, Denton, and Bond, 2014; Boyle, 1996; Welch, 1992). For this reason, the metacognitive domain can be used as a strategy in order to design an effective and successful educational process related to reading and reading comprehension.

Through the cognitive strategies used in the story analysis process, the characters' cognitive development in the story was examined. The participants evaluated how the characters in the story were developed based on fiction. According to the results of this evaluation, it was determined that the prospective teachers successfully analyzed the stories according to the criteria of cognitive categories. This result indicates that the strategy training given in the cognitive field is successful. As in the previous study, it was determined that students who use cognitive-based strategies better understand and evaluate the text they read more clearly because cognitive-based reading and comprehension-oriented teaching processes were successful in this study (Suyitno, 2017). Therefore, as mentioned earlier, cognitive-based text creation and analysis approach make the text structure more creative and consistent more successfully (Kendeou, van den Broek, Helder and Karlsson, 2014).

The process of reading comprehension and analyzing the text is two important dimensions developing between the reader and the text. The story analysis process usually focuses on the size of text features. The dimension associated with reader features is often lagging behind. In this research, how this deficiency in the text analysis process can be solved is emphasized. In this context, it is aimed to develop a story analysis strategy based on the common elements of both reader and text features.

The first dimension of the story analysis strategy, which has been developed in line with this aim, includes the *general features section*, which is the text related dimension. The second, third, fourth and fifth dimensions of the story analysis strategy developed include the features of both text and reader related features of affective, metacognitive, cognitive and character assessment. In accordance with this structure, the rubric has been developed in order to provide text solution and to determine the level of understanding of the text of the reader.

In education faculties, strategy training is usually given in the content of courses within the scope of educational sciences. In this context, knowledge and skills about how to use these strategies especially in field education may be insufficient. This lack is felt about how the cognitive, affective, and metacognitive learning domains can be used as a strategy for reading, writing, speaking, listening/ monitoring education. For this reason, prospective teachers have difficulties with how to relate the knowledge they received in the educational sciences with the knowledge they received in their field education. They may also experience difficulties in using this knowledge and skills as an effective teaching material in language education. It is an important issue to meet the prospective teachers' needs in this context. As a matter of fact, in the previous studies, the relationship between cognitive, affective, and metacognitive domains and writing skills and listening/monitoring skills was investigated experimentally. In this context, it was examined how strategy training can be organized to give writing/ listening skills training more functionally. For this reason, it has been researched how prospective teachers can design and evaluate the teaching process about these skills by using cognitive and affective metacognitive strategies (Sönmez 2019b; Sönmez, 2019a). In the other study in order to meet the identified need, the prospective teachers' ability to prepare activities by using *cognitive constructivism* strategies for teaching grammar subjects related language skill was examined. In this study, it was determined that activities prepared according to cognitive constructivism based strategies were effective and functional in teaching target language skills and grammar (Sönmez, 2019c).

It was determined that the strategy training given in accordance with this method in both this study and in the three studies mentioned above were quite successful. Thus, depending on the findings of these four related studies, it was concluded that both the given strategy training method and the method to develop a measurement tool (rubric) could be used together in the language education process.

### Suggestions

There is a need for assessment strategies that enable students to understand, interpret and evaluate the text they read in a wider perspective and creatively. Cognitive, affective and metacognitive domains can be used as methods in order to meet students' needs in this scope. Therefore, this research focused on how prospective teachers can evaluate the text according to cognitive, affective/metacognitive domains.

The functions of cognitive, affective/ metacognitive-based strategies in the education of reading, writing, and verbal communication skills need to be determined. Therefore, it is necessary that researchers focus their attention on this direction because a lot of knowledge given in the faculty about cognitive, affective/ metacognitive contents remains in prospective teachers' memory just theoretically. In this respect, there is a need for experimental studies that will adapt the cognitive, affective/metacognitive knowledge to field education as appropriate and effective strategies.

It is important to address Turkish prospective teachers' needs about how to adapt the knowledge within the scope of educational sciences to the field or how to use them to improve the language skills. In order to meet this need, specific research such as interviews, questionnaires, and scales etc. are needed. Therefore, in future studies, researchers should focus on this case.

Depending on the results, cognitive, affective/metacognitive domains can be used as strategies in designing instructional processes in order to develop reading and reading comprehension skills. With the experimental application process, it was determined that "the story evaluation according to cognitive and affective/metacognitive learning domains prepared as a teaching strategy" and "*The story grading rubric prepared according to cognitive and affective/metacognitive learning domains*" were effective and functional. As a result, the story evaluation strategy and the rubric are proposed to teachers and researchers in order to improve reading and reading comprehension skills. The findings of this study support the results of previous studies in which the strategy training and the method of preparing measurement tools according to these strategies were examined (Sönmez, 2019a; Sönmez, 2019b; Sönmez, 2019c). It is suggested that strategy training and the developed measurement tools, which are formed depending on the results of *these synthesizing studies* about preparing language education according to cognitive and affective/metacognitive learning domains, *will be used as a method in the language education process*. Thus, prospective teachers and teachers will gain knowledge and skills about how to design the language teaching process, measure and also evaluate this process.



### References

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. and Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. U. S.: Addison Wesley Longman, Inc.
- Boyle, J. R. (1996). The effects of a cognitive mapping strategy on the literal and inferential comprehension of students with mild disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19, 86–98.
- Breheny, M., and Stephens, C. (2015). Approaches to narrative analysis: using personal, dialogical and social stories to promote peace. *Methodologies in peace psychology*, peace psychology book series (Bretherton, S. F. Law (eds.). Switzerland: Springer International Publishing.
- Çetişli, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş/ 2 hikâye-roman-tiyatro*. Ankara: Akçağ.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design* Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., and Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Selçuk Beşir Demir ve Yüksel Dede, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D., and Blake, G. (1990). Story grammar: an approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *The Elementary School Journal*, 91(1), 19-32.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırda tutma üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ellis, A. K., Denton, D. W., and Bond, J. B. (2014). An analysis of research on metacognitive teaching strategies. "5th World Conference on Educational Sciences- WCES 2013". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4015-4024.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Kendeou, P. Van Den Broek, P., Helder, A., and Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16.
- Köksal, K. (1999). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., and Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, book II. Affective domain*. New York, NY. David McKay Company, Inc.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. and Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, Book II. Affective domain*. New York, NY. David McKay Company, Inc.
- Lai, E. R. (2011). *Metacognition: A Literature Review (Research Report)*. Pearson,
- Lawshe, C. H. (1975). "A quantitative approach to content validity.". *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- MacWhinney, B., Fromm, D., Holland, A., Forbes, M. and Wright, H. (2010). 'Automated analysis of the Cinderella story'. *Aphasiology*, 24(6), 856-868.
- Miles, M.B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (Second Edition)*. California: SAGE Publication, Inc.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., and Tannenbau, P. H. (1959). The measurement of meaning. *Language*, 35(1), 58-77.
- Özcan, S., Kukul, V., and Karataş, S. (2016). Dijital Hikâyeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeği. 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium, s. 117-127.
- Şenay, A. (2007). *Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Sönmez, H. (2017). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (Model Önerisi) Doctoral Thesis, Marmara University, İstanbul.
- Sönmez, H. (2019a). The effectiveness of cognitive and metacognitive/ affective strategies in story writing process. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(3), 109-125.
- Sönmez, H. (2019b). The strategies for designing activity related to listening/following skills and assessment rubric. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 124-154.
- Sönmez, H. (2019c). Prospective teachers' activity designing skills in accordance with cognitive constructivism strategies. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1681-1703. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c4s.16m
- Suyitno, I. (2017). Cognitive strategies use in reading comprehension and its contributions to students' achievement. *IAFOR Journal of Education*, 5(3), 107-121.
- Welch, M. (1992). The please strategy: a metacognitive learning strategy for improving the paragraph writing of students with mild. *Learning Disabilities Quarterly*, 15, 119-128.

Willson, V. L., and Rupley, W. H. (1997). A structural equation model for reading comprehension based on background, phonemic, and strategy knowledge. *Scientific Studies of Reading*, 1(1), 45-63.

Yazıcı, K. (2006). Hikâye edici metinlerin çözümlenmesinde hikâyenin yüzü stratejisinin kullanımı. *TÜBAR (XX)*, 229- 241.

## Appendix

Table 2<sup>1</sup>. *The rubric*

Dimension	Substances and criteria range	first/ second story ratings <sup>2</sup>	first/ second story success range x <sup>3</sup>	first/second story general success level <sup>4</sup>
Event/ situation analysis	Preliminary evaluation of the story	Using the frequency of the verbs and nouns are sufficient according to the story type (2), less sufficient (1), insufficient (0).		
		There is not grammar errors in the story (2), less than 3 (1) more than 3 (0).		
		There is not ambiguity (2) there is ambiguity (0).		
		The curiosity element is given in each part of the story (2), given only in one part (1), not given in any part (0).		
		The supporting events in the story support the basic event (2) do not support (0).		
		All the protagonists in the story are related to the story structure (2), some of them are not related (0).		
		The events and situations in the story support the Aristotle's theory (reward for good behavior and punishment for bad behavior) (2), do not support (0).		
		The content in the story is given in a certain systematic (from known to unknown) (2), not given (0).		
Protagonist analysis	The affective domain	Protagonists react to warnings about messages given in the story (2), do not react (0).		
		The protagonists' thoughts and attitudes about the acceptance, preference or loyalty of the target values is given (2), not given (0).		
		Protagonists react to accept the values (2), do not		

<sup>1</sup> Adapted from Sönmez, 2019a; Sönmez, 2019b; Sönmez, 2019c.

<sup>2</sup> 2 "Sufficient", 1 "Partially Insufficient" and 0 "Insufficient"

<sup>3</sup> 0-0,4: (I) Insufficient (I)

0,5-0,9: Partially Insufficient (PI)

1-1,4: Should be Developed (SD)

1,5-2: Successful (S)

<sup>4</sup> I, PI, SD, S

	react (0).
	Protagonists assimilate the values of the story (2), do not assimilate (0).
The metacognitive domain	Protagonists realize the right strategy to solve the problems (2), do not realize (0).
	The protagonists use the right strategy to solve the problems (2), do not use (0).
	The protagonist is aware of his/her own ability to overcome problems (2), not aware of (0).
The cognitive domain	There are the sub-cognitive processes of remember (recall) (2), there are not sub-cognitive processes (0).
	There are more than three the sub-cognitive processes of understand (interpreting, exemplifying, classifying, summarizing, inferring, comparing and explaining) (2), et least two sub-cognitive process (1), there are not sub-cognitive processes (0).
	There are at least two sub-cognitive processes of apply (executing, implementing) (2), et least one sub-cognitive process (1), there are not sub-cognitive processes (0).
	There are at least two sub-cognitive processes of analyze (differentiating, organizing, attributing) (2), et least one sub-cognitive process (1), there are not sub-cognitive processes (0).
	There are at least two sub-cognitive processes of evaluation (checking, critiquing) (2), et least one sub-cognitive process (1), there are not sub-cognitive processes (0).
	There are at least two sub-cognitive processes of create (generating, planning, producing) (2), et least one sub-cognitive process (1), there are not sub-cognitive processes (0).
Protagonist' development	The protagonists' self-assessment is included (2), not included (0).
	Peer/group assessments for the protagonists are included (2), not included (0).
	Feedback was given about the protagonists' deficiencies (2), not given (0).