



Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Öykü Anlamanın Değerlendirilmesi: Öykü Anlama Rubriği'nin Geliştirilmesi*

Demet Aydın¹, Gülden Uyanık²

Özet

Okul öncesi dönemde çocukların öykü anlama becerileri okuduğunu anlama becerileri gibi birçok beceri ile ilişkilidir. Bu sebeple okul öncesi dönemde çocukların öykü anlama becerilerinin değerlendirilmesi oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmada; 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlama becerilerinin değerlendirilmesine yönelik bir rubrik geliştirilmesi ve çocukların öykü anlama becerilerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Öykü Anlama Rubriği İstanbul ilinde okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan toplam 340 okul öncesi çocuğuyla uygulanmıştır. Bu rubriğin güvenirlik katsayılarının belirlenmesi amacıyla paralel formlar yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla 12 uzmandan görüş alınmış ve görüşler Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın Alt Testi olan Öyküyü Anlama Alt Testi ve Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Alıcı Dil Alt Testi A Formu rubriğin ölçüt geçerliliğinin hesaplanması amacıyla kullanılmıştır. Güvenirlik analizlerinde rubriğin güvenirliğinin hesaplanması amacıyla Cronbach alpha katsayısı belirlenmiştir ve iki formunda yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Her iki uygulayıcı için uyum katsayısı incelenmiş ve uygulamacılar arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, 10 maddelik ve T ve M olmak üzere iki formu bulunan Öykü Anlama Rubriği'nin geçerli ve güvenilir sonuçlar sağladığı bulunmuştur. Bu sonuca ek olarak yaş değişkeninin çocukların öykü anlama puanlarında anlamlı bir fark oluşturduğu ancak cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Makale Bilgileri

Araştırma
Makalesi

Gönderim Tarihi

01/07/2024

Kabul Tarihi

15/04/2025

Anahtar Kelimeler

Öykü
anlama,
Değerlendirme,
Okul öncesi
dönem,
Rubrik

*Çalışma, Prof. Dr. Gülden Uyanık danışmanlığında Dr. Demet Aydın'ın doktora tezinden üretilmiştir ve 8. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde sunulmuştur.

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0002-5908-2886, demetaydin@marun.edu.tr

2 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, 0000-0001-9947-8159, guyanik@marmara.edu.tr

Atıf:

Aydın, D. ve Uyanık, G. (2025). Okul öncesi dönem çocuklarında öykü anlamanın değerlendirilmesi: Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEFD]*, 64, 374-399. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1507972>

Giriş

Anlama, sözel olarak ya da metinde geçen mesajın dinleyen ya da okuyan kişi tarafından anlaşılmasıdır. Farklı bir ifade ile anlama süreci, sözlü veya yazılı metinle anlam oluşturma eylemi şeklinde tanımlanabilir (Duke ve Carlisle, 2011). Alan yazın incelendiğinde anlama üzerine farklı tanımlar da yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada temel olarak ele alınan anlama süreci, metinsel olarak ifade edilen bilginin okuyan kişinin zihninde anlamlı bir şekilde temsil edilmesi ile ilgilidir. Bu temsil, metni okuyan ya da dinleyen kişi tarafından metinden öğrenilen bilginin uygulanması, hikâyenin yeniden ifade edilmesi, metnin içeriğindeki temanın belirlenmesi, metnin eleştirmesi gibi becerileri geliştirmeye yönelik temel yapıtaşı olarak görülmektedir (Van den Broek ve diğerleri, 2005). Anlatılan bir şeyi anlama, zihin teorisi, bakış açısı alma becerisi gibi birçok becerinin eş zamanlı gelişimi ile karmaşık bir anlam oluşturma sürecidir (Paris ve Paris, 2003; Sarı ve Altun, 2018).

Okuduğunu anlama süreçlerinin temelleri okul öncesi dönemde oluşmaktadır. Bu dönemde çocukların kendilerine okunan metni anlamaya çalıştıklarında kullandıkları anlama süreçleri, okuma bilen bir çocuğun ya da yetişkinlerin okurken kullandıkları anlama süreçlerine oldukça benzemektedir (Lepola ve diğerleri, 2005; Van den Broek ve diğerleri, 2005). Bir başka ifadeyle çocuklar okumayı öğrenmeden önce dinledikleri metinler karşısında anlam arama ve üretme becerileri gelişir (Brandão ve Silva, 2023). Öykü anlama becerisinin çocukların gelecekteki yaşantısında önemli olması sebebiyle okul öncesi dönemde değerlendirme bu becerinin de göz önünde bulundurulması gereken bir beceri olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Dönemde Öykü Anlama

Çocukların öykü anlama becerisi metne dayalı açık ve çıkarıma dayalı örtük bağlamlarla oluşur. Metne dayalı öykü anlama okuyucunun ya da dinleyicinin metinde geçen bir bilgiyi hatırlamasına ve anlamasına dayalıdır. Bu bilgi metinde açık olarak yer almaktadır (Paris ve Paris, 2003). Çıkarım dayalı öykü anlama ise, metinde yer alan ancak örtük olarak sunulan bilgileri fark etme ve ifadeleri metnin çeşitli bölümleri ve okuyucunun ya da dinleyicinin önceki bilgileri arasında bütünleştirme becerisini ifade eder (Lepola, 2012). Bu bilgi ise metinde örtük olarak yer almaktadır. van Kleeck (2006), yetişkinin kitap paylaşımı sırasında çıkarıma dayalı konuşmayı kullanmasının, çocuklarda çıkarım yapmayı kolaylaştıracağını vurgulamaktadır. Araştırmacı, çocukların okul öncesi dönemde çıkarıma dayalı tartışmalara sıklıkla katılmasının, çocukların anlama becerileri üzerindeki etkisinin de güçlü olacağını vurgulamaktadır.

Öykü anlama sürecinde, okul öncesi dönem çocuklarının görsellerden yararlanması sebebiyle metnin içerdiği mesajlar resimler yoluyla görsel olarak desteklenmektedir ve öyküyü derinlemesine anlamaya fırsat sunmaktadır (Aukerman ve Chambers Schuldt, 2016). Öyküyü derinlemesine anlamak, öyküde yer alan olaylar ve karakterler hakkında akıl yürütmek, çocukların eğlenmesi ve daha sonraki okuma becerileri için gerekli olan anlama becerileri açısından önemlidir (Collins, 2023). Çocukların okumaya

başlamadan önce dinledikleri metinler karşısında anlam arama ve üretme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla okul öncesi dönemden itibaren çalışmaların yapılmasının yanı sıra çocukların var olan potansiyellerinin değerlendirilmesinde de oldukça gereklidir (Paris ve Paris, 2003; Van den Broek ve diğerleri, 2005).

Okul Öncesi Dönemde Öykü Anlamanın Değerlendirilmesi

Okul öncesi yıllarda anlamanın ne anlama geldiğini ve anlama becerilerinin nasıl geliştiğini fark etmek, çocuklarda anlama becerilerini değerlendirme araçlarının geliştirilmesine temel sağlar (Sarı ve Altun, 2018; Van den Broek ve diğerleri, 2005). Araştırmacılar ve uygulamacılar bu değerlendirme sürecinde hem değerlendirme bağlamını (anlamanın temeli olarak kullanılan anlatılar veya diğer materyaller) hem de değerlendirme görevlerini (örneğin, soruları yanıtlamak, anlatıları yeniden anlatmak) dikkatlice düşünmelidir. Anlamayı değerlendirme hem bağlam hem de içerikler çocukların düzeyine uygun olmalıdır (Lynch ve Lepola, 2015). Okul öncesi dönemde öykü anlamanın değerlendirilmesi hem dil, hem okuma hem de anlama becerileri gibi birçok beceri ile ilişkili olması açısından önemlidir (Dickinson ve diğerleri, 2010; Kendeou ve diğerleri, 2009; Paris ve Paris, 2003; Van den Broek ve diğerleri, 2005). Öykünün anlamını kavramak, konuların ve ipuçlarının keşfedilmesine olanak tanıyan bilişsel beceriler ile bağlantılıdır (Aukerman ve Chambers Schuldt, 2016). Yapılan çalışmalar incelendiğinde öykü anlama yalnızca dil ve bilişsel beceriler ile değil sosyal beceriler ile de ilişkili olduğu görülmektedir (Froiland ve Davison, 2020; Spencer ve Petersen, 2020).

Bu çalışmada öykü anlamanın değerlendirilmesine ilişkin ele alınan çerçeve Van den Broek vd. (2005), öykü anlamanın değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken üç temel ilke ile oluşturulmuştur. Bu ilkelerden birinci okul öncesi dönemde öykü anlamanın kritik bir gelişim gösterdiğidir. Diğer bir ilke okul öncesi dönemde öykü anlamanın değerlendirilmesi sürecinde yalnızca metin değil resimli kitaplar gibi metin dışı bağlamların kullanılması ile ilişkilidir. Bu ilkelerden üçüncüsü ise öykü anlama değerlendirilirken becerinin bütününe ele alınması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu çerçeveden hareketle okul öncesi dönemde öykü anlamanın değerlendirilmesi gerekliliği ve bu değerlendirmeyi yaparken metin dışı bağlamlarla sürecin desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Bunlara ek olarak metne ve çıkarıma dayalı sorulara yer vererek becerinin bütününe odaklanmanın önemli olduğu görülmektedir.

Çocukların öykü anlama becerilerinin değerlendirilmesi üzerine ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, amacı doğrudan çocukların öykü anlama becerilerini değerlendirmek olan bir ölçme aracına rastlanmamaktadır. Araştırmacılardan bazıları resimli çocuk kitapları okuduktan sonra sordukları sorularla öykü anlamayı değerlendirmiştir (Altun, 2018; Sarı ve Altun, 2018). Bekman vd. (2012), yaptığı çalışmada da araştırmacılar önce kartları sırasıyla çocuğun önüne koyarak hikâyeyi anlatmıştır. Sonrasında kartları karışık bir şekilde masaya bırakmış ve çocuklardan söylediği cümlelerin geçtiği kartı vermeleri istenerek öykü anlama becerileri ölçülmüştür. Bazı ölçme

araçlarından da alt test ya da bölüm olarak öykü anlama yer almıştır (Karaman, 2013; Karaman ve Aytar, 2016). Bu ölçme araçlarında öykü anlamaya yönelik soruların hatırlama düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde, ülkemizde okul öncesi döneme ilişkin öykü anlama sürecinde metne ve çıkarıma dayalı soruları içeren herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu sebeple hem metne hem de çıkarıma dayalı sorularla öykü anlama becerisinin tümüne odaklanan ölçme araçlarının gerekli olduğu görülmektedir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacılar tarafından çocukların öykü anlama becerileri değerlendirilirken; çocukların hikâyeyi tekrar anlatması, sözcüksüz kitaplarla görselleri anlatması ve metne ya da görsele ilişkin sorulara cevap vermesi şeklinde değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir (Lynch ve Lepola, 2015). Bu değerlendirmelerin yanı sıra kodla ilgili (code-related) öncüllerin (fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve hızlı isimlendirme gibi) gelecekte okuduğunu anlamamanın yordanabilmesi için değerlendirme yöntemi olarak kullanıldığı görülmektedir (Catts ve diğerleri, 2015; Kendeou ve diğerleri, 2009; Storch ve Whitehurst, 2002). Öykü anlamamanın değerlendirilmesi çalışmalarının hikâyeyi yeniden anlatma gibi görevlerle (Lepola ve diğerleri, 2022; Lever ve Sénéchal, 2011; Mandler ve Johnson, 1977; Paris ve Paris, 2003) ve kitaplarla (Lepola ve diğerleri, 2020, 2022; Paris ve Paris, 2003; Xu ve diğerleri, 2022) yapıldığı görülmektedir. Bu değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra bazı ölçme araçlarının geliştirildiği ve bu araçların çocukların öykü anlama becerilerinin değerlendirilmesinde kullanıldığı görülmektedir (Dawes ve diğerleri, 2018, 2019; Petersen ve Spencer, 2012; Spencer ve diğerleri, 2017). Bu araçlardan Spencer vd. (2017) yapmış oldukları çalışmada “Öykü Anlama’nın Değerlendirmesi” (The Assessment of Story Comprehension-ASC) ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçeğin paralel formlardan oluşması bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ancak bu ölçekte öyküler yalnızca metin bağlamında kullanılmış çocuklara herhangi bir görsel ya da resim sunulmamıştır. Araştırmacılar çocukların öykü anlama becerilerini değerlendirirken resim gibi metin dışı bağlamların kullanılmasını önermektedir (Paris ve Paris, 2003; Van den Broek ve diğerleri, 2005). Bu sebeple Öykü Anlama Rubriği’nin içerisinde resimli çocuk kitaplarını kullanmasının araştırmacıların öykü anlamamanın değerlendirilmesine yönelik tavsiyelerine uygun bir yapı sunmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bir başka ölçme aracı olan Sincap Hikayesi Anlatı Anlama Değerlendirme Aracı (Squirrel Story Narrative Comprehension Assessment-NCA), bir adet sözcüksüz kitabı ve bu kitaba ilişkin sorular yer almaktadır. Öykü Anlama Rubriği’nin paralel formlardan oluşacak şekilde planlanmış olmasının uygulayıcılara seçenek sunma imkânı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu durum deneysel çalışmalar gibi kısa aralıklarla çocukların öykü anlama becerilerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda ve durumlarda kullanılabilmesi sebebiyle bu ölçme aracının geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Yurt içi ve yurt dışı öykü anlamamanın değerlendirilmesi ile ilgili yapılan yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde; dinamik sorgulama yöntemlerinin çok umut verici görüldüğü ancak Lynch ve Lepola’nın (2015) da belirttiği gibi

daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Öykü Anlama Rubriği araştırmacı tarafından yazılmış ve resimlenmiş hikâye kitaplarının olması açısından diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Bu sayede resim ve metin bağlamlarının öykü anlamaya yönelik sorularla örtüşmesi sağlanmıştır. Bu sebeple Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesinin araştırmacı ve uygulamacıların okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlama becerilerini değerlendirmeleri için önemli bir ölçme aracı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada; 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlama becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin bir rubrik geliştirilmesi ve çocukların öykü anlama becerilerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada "Öykü Anlama Rubriği, 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır? 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlama becerilerinde yaşa göre farklılaşma var mıdır? 68-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlama becerilerinde cinsiyete göre farklılaşma var mıdır?" sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 09.09.2022 tarih ve 07-7 sayılı kararına dayalı izinle yürütülmüştür. 07.10.2022 tarihli 376409 sayılı yazıyla Millî Eğitim Bakanlığı izni alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Öykü Anlama Rubriği'nin 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amacıyla nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelindeki çalışmalar, bir grubun özelliklerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018).

Çalışma Grubu

Öykü Anlama Rubriği'nin pilot çalışması için çalışma grubunu; İstanbul ili ve ilçelerindeki anaokulu, anasınıfı ve uygulama anasınıflarında öğrenim görmekte olan 48-72 aylık 15 çocuk oluşturmuştur. Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesi için çalışma grubu; İstanbul ili ve ilçelerinde anaokulu, anasınıfı ve uygulama anasınıflarında öğrenim görmekte olan 48-72 aylık 340 çocuktan oluşmaktadır. Ölçeği geliştirilirken veri toplanacak bölgelerin belirlenmesi amacıyla Şeker (2015) tarafından hazırlanan İstanbul Yaşam Kalite İndeksi çalışmasından yararlanılmıştır. Şeker (2015) yaptığı çalışmada İstanbul için beş yaşam kalite seviyesi belirlemiştir. Bu araştırmanın örnekleme seçilirken bu beş bölgeden de eşit sayıda olacak şekilde örneklem alınmasına dikkat edilmiştir. İstanbul Yaşam Kalite Endeksi'nin kullanılması, çalışmanın temsiliyet gücünü artırmak için tercih edilmiştir. Endeks, İstanbul'un bölgesel farklılıklarını göz önünde bulundurarak beş yaşam kalite seviyesi tanımlamış ve bu seviyelerden eşit sayıda örneklem alınması sağlanmıştır. Bu yaklaşım, çalışmanın bulgularını genellenebilir hale getirmek amacıyla, İstanbul'un demografik ve sosyoekonomik çeşitliliğini

dikkate almayı hedeflemiştir. Tek bir bölgeyi kapsayan örneklem seçimlerinin homojen gruplar yaratabileceği ve bu durumun sonuçların geçerliliğini sınırlayabileceği düşünülmektedir. İstanbul Yaşam Kalite Endeksi'nin kullanılması, bu sınırlamayı aşmak için ideal bir çözüm olarak değerlendirilmiştir. Avrupa yakasının nüfusunun Anadolu yakasının nüfusundan fazla olması sebebiyle Avrupa yakasından Anadolu yakasının iki katı olacak şekilde örneklem sayısı seçilmiştir. Beş bölgeden seçilen ilçeler, okullar ve çocuklar basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem grubu seçilmesinde oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak alınmasına basit rastgele örneklem yöntemi denir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Rubriğin uygulandığı gruba ilişkin demografik bilgiler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1

Öykü Anlama Rubriği M ve T Formu Genel Demografik Bilgileri (N=150)

			M Formu (n=100)		T Formu (n=100)	
Özellik			f	%	f	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız		85	56.67	79	52.66
		Erkek	65	43.33	71	47.33
Çocuğun Yaşı	48-60 ay		70	46.67	72	48
		60-72 ay	80	53.33	78	52
İstanbul Yaşam Kalite Endeksi	Avrupa Yakası	1. Seviye- Beşiktaş	20	13.33	20	13.33
		2. Seviye- Şişli	20	13.33	20	13.33
		3. Seviye- Fatih	20	13.33	20	13.33
		4. Seviye- Bağcılar	20	13.33	20	13.33
		5. Seviye- Esenler	20	13.33	20	13.33
	Anadolu Yakası	1. Seviye- Kadıköy	10	6.67	10	6.67
		2. Seviye- Üsküdar	10	6.67	10	6.67
		3. Seviye- Tuzla	10	6.67	10	6.67
		4. Seviye- Sancaktepe	10	6.67	10	6.67
		5. Seviye- Sultanbeyli	10	6.67	10	6.67
Annenin Öğrenim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmeyen- İlkokul Ortaokul- Lise Ön Lisans-Lisans ve üstü		22	14.66	23	15.33
			83	55.33	72	48
			45	30	55	36.66
Babanın Öğrenim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmeyen- İlkokul Ortaokul- Lise Ön Lisans-Lisans ve üstü		13	8.66	21	14
			76	50.66	74	49.33
			61	40.66	55	36.66

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Öykü Anlama Rubriği'nin M formu 85'i (%56.67) kız, 65'i (%43.33) erkek çocuk olmak üzere toplam 150 çocuğa uygulanmıştır.

Uygulamaya katılan çocukların 70'i (%46.67) 48-60 aylık, 80'i (%53.33) 60-72 aylık çocuklardır.

Tablo 2

Alternatif Formlar Güvenirliğine ve Ölçüt Geçerliliğe İlişkin Demografik Bilgiler (n=40)

Özellik		TEDİL Alıcı Dil Alt Testi A Formu	EOBDA Öyküyü Anlama Alt Testi	T Formu	M Formu
		f (%)	f (%)	f (%)	f (%)
Çocuğun	Kız	19(47.5)	19(47.5)	19(47.5)	19(47.5)
Cinsiyeti	Erkek	21(52.5)	21(52.5)	21(52.5)	21(52.5)
Çocuğun Yaşı	48-60 ay	18(45)	18(45)	18(45)	18(45)
	60-72 ay	22(55)	22(55)	22(55)	22(55)
İstanbul	Beşiktaş	8(20)	8(20)	8(20)	8(20)
Yaşam Kalite	Üsküdar	8(20)	8(20)	8(20)	8(20)
Endeksi	Fatih	8(20)	8(20)	8(20)	8(20)
	Sancaktepe	8(20)	8(20)	8(20)	8(20)
	Esenler	8(20)	8(20)	8(20)	8(20)
Annenin	Okuma-Yazma	12(30)	18(36)	18(36)	18(36)
Öğrenim	Bilmeyen-				
Düzeyi	İlkokul				
	Ortaokul- Lise	23(57.5)	23(57.5)	23(57.5)	23(57.5)
	Ön Lisans-Lisans	5(12.5)	5(12.5)	5(12.5)	5(12.5)
	ve üstü				
Babanın	Okuma-Yazma	10(25)	10(25)	10(25)	10(25)
Öğrenim	Bilmeyen-				
Düzeyi	İlkokul				
	Ortaokul- Lise	24(60)	24(60)	24(60)	24(60)
	Ön Lisans-Lisans	6(15)	6(15)	6(15)	6(15)
	ve üstü				

Tablo 2'de görüldüğü gibi; Öykü Anlama Rubriği'nin M formu ve T Formu, EOBDA Öykü Anlama Alt Testi ve TEDİL Alıcı Dil Alt Testi A Formu ölçme araçlarının uygulandığı toplam 40 çocuktan 19'u (%47.5) kız çocuk, 21'i (%52.5) erkek çocuktur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerini toplamak için Veli Onam Formu, Demografik Bilgi Formu, Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın Öyküyü Anlama Alt Testi, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Alıcı Dil Alt Testi A Formu ve Öykü Anlama Rubriği kullanılmıştır.

Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı Karaman (2013) tarafından erken okuryazarlık becerilerini değerlendirebilme amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirme sürecine Ankara ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-77 aylar arasında yer alan toplam 473 çocuk katılmıştır. EOBDA beş alt testten oluşmaktadır bu testler: Sesbilgisel

Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Becerileri testleridir. Ölçme aracında toplam 96 madde bulunmaktadır. Öykü Anlama testinde bir resimli kitap bulunmaktadır. Araştırmacı kitabı okuduktan sonra çocuklara öyküyü anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik sorular sorar. Bu sorulara örnek olarak “İpek ayak izi oyununu nerede oynuyor? Kar yağınca bahçedeki en büyük ayak izi kime ait? Söyle.” soruları gösterilebilir. Bu teste ilişkin çıktı alınması gereken bir resimli çocuk kitabı ölçme aracının materyalleri arasındadır. “Öyküyü Anlama” alt testini değerlendiren uzmanlardan gelen görüşlere göre; bu alt testte yer alan maddelere ilişkin kapsam geçerliği .75-1 arasında olduğu görülmektedir. Alt testte ilişkin CFI değeri .91 ve NNFI değeri de .88’dir. Alt testte yer alan maddelerin tümünün alt ve üst %27’lik gruplar için ayırt edici olduğu görülmektedir. Ayrıca sorularda yer alan dokuz maddeye yönelik madde güçlük ortalaması $p=.68$, madde ayırt edicilik ortalaması ise $r=.68$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karaman, 2013; Karaman ve Aytar, 2016). Bu alt testi uygulamak için uygulamacıların araştırmacılar tarafından verilen bir buçuk saatlik bir eğitime katılması gerekmektedir. Araştırmacı bu eğitime katılmıştır.

Türkçe Erken Dil Gelişim Testi

Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu (TELD-3) Türkçeye uyarlaması yapılan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Bu ölçme aracı iki-yedi yaş arası çocukların dil gelişimlerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek (Test of Early Language Development- Third Edition, TELD-3) ilk olarak Hresko, Reid ve Hammil (1999) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışmaları 2005 yılında başlamıştır. Güven ve Topbaş (2014) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, güvenilirlik çalışmaları yapılarak farklı demografik alt gruplara uygulanan testin güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Testin güvenilirlik çalışması 359 çocuk ile yürütülmüştür. Bu çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, her iki form ve bu formların alt testleri için .86 ile .98 arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgular, TEDİL’in ve bu çalışmada kullanılan A formunun alıcı dil alt testinin güvenilirliğinin ve geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu ölçme aracının materyalleri: Form A/B Uygulayıcı Kayıt Formu, TEDİL Resim Kitabı, Ölçek Materyalleri ve Kullanım Kılavuzudur. Alıcı dil alt testinin maddelerine örnek olarak 19. madde olan “Prosedür: Bu resme bak ve söylediklerimi göster. Kimin doğum günü? Tabaklar nerede?” maddesi gösterilebilir. Ölçek materyalleri arasında bebek, bebeğin ayakkabısı, oyuncak araba, küçük boyutlu bir top, kaşık, beş adet demir para ve beş adet blok küp bulunmaktadır. Bu ölçme aracını kullanabilmeleri için araştırmacılar tarafından verilen eğitime katılmak gerekmektedir. Araştırmacı bu eğitime katılmıştır.

Rubrik Geliştirme Süreci

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocukların öykü anlama becerilerinin değerlendirmesi amacıyla rubrik geliştirilmesine karar verilmiştir. Ölçme işlemi için ölçme biçiminin belirlenmesine yönelik ilgili literatür incelenmiştir. Bu çalışmada rubriğin seçilme nedeni, çocukta beklenen

davranışı ya da ifadeyi net bir şekilde tanımlaması için uygun bir araç olmasıdır (Andrade, 2005). Buna ek olarak rubriklerin kullanımı ve açıklanmasının kolay olması sebebiyle bu araştırmada çocukların öykü anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik uygun bir ölçme biçimi olduğuna karar verilmiştir. Öykü Anlama Rubriği geliştirilme sürecinde Moskal (2003) rubrik geliştirme aşamaları kullanılmıştır. Bu süreç beş basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar aşağıda numaralandırılmıştır:

1. Amaç ve hedeflerin yazılması
2. Performans değerlendirmelerinin geliştirilmesi
3. Puanlama rubriklerinin geliştirilmesi
4. Performans değerlendirmelerinin yönetilmesi
5. Sonuçların puanlanması, yorumlanması ve kullanılması

Ölçmek istenilen yapının açık bir şekilde belirlenmesi, amaç ve hedeflerin yazılması sürecinde araştırmacı yurt içinde ve yurt dışında öykü anlama üzerine yapılan çalışmaları incelemiştir. Bu çalışmalar doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlama becerilerini ölçmek üzere ölçme aracının yapısı belirlenmiştir. Bu doğrultuda amaç ve hedefler yazılmıştır. Geliştirilen ölçme aracında çocukların öyküye yönelik metne ve çıkarıma dayalı sorulara cevap vermesi hedeflenmiştir.

Performans değerlendirmelerinin ve puanlama rubriklerinin geliştirilmesi için madde havuzunun oluşturulması sürecinde literatür taraması yapılmıştır. Yapılan bu literatür taraması sonucunda yurt dışında yapılan çalışmalar doğrultusunda (Altun, 2018; Korat ve diğerleri, 2022; Paris ve Paris, 2003; Spencer ve diğerleri, 2017; Zhou ve Yadav, 2017; Zipke, 2017) 12 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Ancak yapılan bu çalışmalarda çocukların öykü anlama becerilerini belirlemek için sadece soruların yeterli olmadığı görülmektedir. Çalışmaların çoğunda var olan basılı resimli çocuk kitaplarını kullanarak soruların sorulduğu görülmektedir. Sınırlı sayıda araştırmada (Spencer ve diğerleri, 2017) öykü metinlerinin araştırmacılar tarafından hazırlandığı görülmektedir. Spencer ve diğerleri, (2017) yapmış olduğu çalışma bunlardan birisidir. Ancak bu çalışmada öyküler resimle desteklenmemiştir. Yalnızca metin olarak kullanılmıştır. Van den Broek vd. (2005), okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlama becerileri belirlenirken resimli çocuk kitaplarından yararlanılması gerekliliğini vurgulamıştır. Bu sebeple bu süreçte araştırmacılar tarafından yazılan ve resimlenen çocuk kitabı hazırlanmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından bir resimli çocuk kitabı yazılıp resimlenmiştir. Öykü Anlama Rubriği güvenilirlik çalışması için bu çocuk kitabına bir de paralel bir çocuk kitabı daha yazılmıştır. Öykü yazılırken Paris ve Paris'in (2003) öykü anlama soru içeriklerine yönelik cevaplar içermesine dikkat edilmiştir.

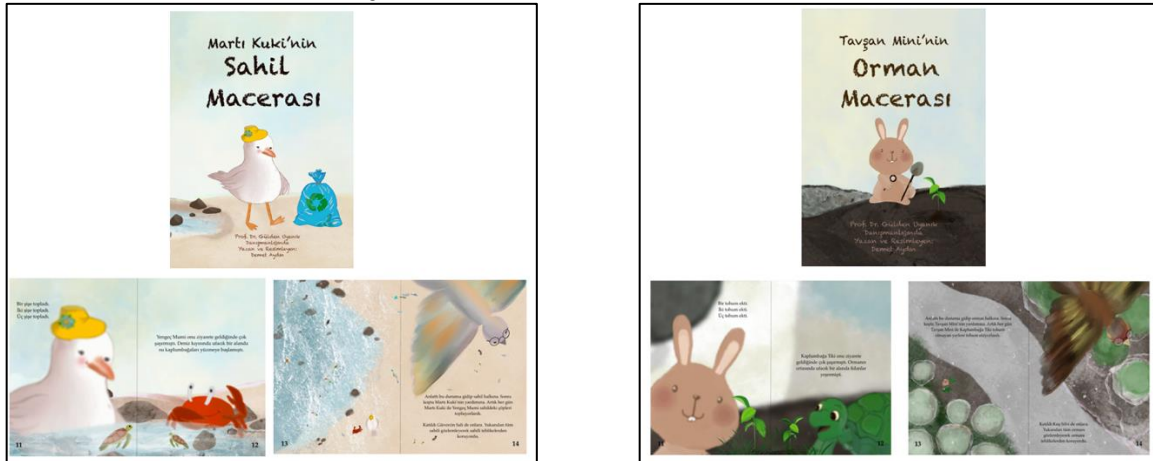
Performans değerlendirmelerinin yönetilmesi için uzmanlar tarafından ikinci basamakta belirlenen madde havuzunun gözden geçirilmesi sürecinde ilk olarak öykü metinleri 10 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen formlardan elde edilen görüşler ile öykülerde yer alan metinler tekrar düzeltilmiştir. Bu düzenlemelere yönelik alan yazı incelenerek 12 öykü anlama sorusu iki paralel öykü için de yazılmıştır. Yapılan düzenleme

sonrasında öykülerin çizimleri araştırmacı tarafından tablet üzerinden çizim yapılabilen bir uygulama (Procreate) aracılığıyla dijital çizim tableti ve kalemi kullanılarak aynı tekniklerle çizilmiştir. Yapılan çizimler ve metin birleştirilmiştir. Metin çizimler ile birleştirilirken sayfa sayısının, kullanılan puntonun ve yazı tipinin resimli çocuk kitaplarında kullanılan genel kurallara uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu birleştirme sonrası iki adet birbirine paralel olarak yazılan ve resimlenen 16 sayfalık resimli çocuk kitabı ortaya çıkmıştır.

Bu kitapların Pdf versiyonları ve kitaplara ilişkin hazırlanan sorular 12 uzmanın görüşü için uzman görüşü formu aracılığıyla gönderilmiştir. Bu uzmanlardan dokuzu okul öncesi eğitim, ikisi Türkçe eğitimi ve biri sınıf eğitimi alanında uzmandır. İki uzman 11. maddenin, dört uzman da 12 maddenin rubrikten çıkarılması üzerine görüş bildirmiştir. 11. ve 12. madde kitaplarda kullanılan sözcüklerin anlamının sorulmasını içermektedir. Ancak uzmanlar Paris ve Paris (2003)'ün çerçevesine uymaması sebebiyle bu maddelerin çıkarılmasına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Uzmanların görüşleri ile yapılan Lawshe analizi sonucunda maddeler rubrikten çıkarılmıştır. Analiz sonucunda ölçme aracının maddeleri 10 maddeye düşürülmüştür. 15 çocukla M ve T formunun her ikisi de farklı zamanlarda uygulanarak pilot uygulama yapılmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler ve pilot uygulama doğrultusunda kitapların görselleri, metinleri ve soruları düzenlenmiştir. Bu doğrultuda da Öykü Anlama Rubriği Kullanım Kılavuzu, Öykü Anlama Rubriği M ve T Formu Puanlama Rehberi ile Puanlama Çizelgeleri ve iki adet resimli çocuk kitabı hazırlanmıştır. Rubrikte yer alan maddelere "Tavşan Mini niçin sürekli ormana gitmişti? Arkadaşları ormana gitmemesini söylemesine rağmen Tavşan Mini gideceğini söylemişti. Sence neden böyle söyledi?" maddeleri örnek gösterilebilir.

Resim 1

M ve T Formu Okuma Sayfaları Örnekleri



Öykü Anlama Rubriği sonuçların puanlanması, yorumlanması ve kullanılması için 340 çocukla uygulanmıştır. Bu çalışma sonrasında Öykü

Anlama Rubriği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Öykü Anlama Rubriği'nin uygulanacağı bölgelerin seçilmesi için Şeker (2015) tarafından hazırlanan İstanbul Yaşam Kalite Endeksi çalışmasından yararlanılmıştır. Bu çalışmada İstanbul için beş yaşam kalite seviyesi seçilmiştir. Bu bölgelerde belirlenen okullar basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Daha sonra seçilen okullar ile iletişim kurulmuştur. Okul yöneticilerinden araştırmaya yönelik gerekli izinler alınmıştır. Öğretmenlerinde süreç hakkında bilgilendirilmesinden sonra uygulama yapılacak sınıflar ve çocuklar tekrar basit rastgele örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmaya katılan çocukların ebeveynlerinden araştırma onamı alınması için Veli Onam Formu ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmacı uygulama yapılacak sınıflarda uygulamadan önce çocukların kendisine alışmaları için vakit geçirmiştir. Daha sonra çocuklarla birebir olacak şekilde okulda uygun bir yere geçip Öykü Anlama Rubriği'nin paralel formlarından birini uygulamıştır. Seçilen her okulda rastgele olacak şekilde çocukların yarısına M formu yarısına da T formu uygulanmıştır. Formlar uygulanmadan önce okulda daha önce belirlenen uygun bir yer seçilmiştir. Bu alanda masa ve birbirine çapraz konumlanacak sandalyenin olmasına özen gösterilmiştir. Böylece kitaplar okunduğunda tüm çocukların kitabı görebilmesi sağlanmıştır. Araştırmacı bir alan belirledikten sonra sınıfa girmiş ve sınıfta serbest zaman ve yemek saati boyunca çocuklarla vakit geçirmiştir. Daha sonra seçilen çocuğun yanına öğretmeniyle birlikte gidilerek "Benimle kitap okumak ister misin?" diye sorulmuştur. Hayır cevabı aldığında araştırmacı ısrarcı olmamış çocukla uygulama yapmamıştır. Evet cevabı aldığında uygulama alanına geçerek neler yapacakları hakkında çocuğa bilgi vermiştir. Çocuk tekrar onay verdiğinde ise uygulama süreci başlamıştır. İlk önce araştırmacı tarafından yazılan ve resimlenen kitabın başlığı hakkında çocuğa bilgi verilmiştir. Daha sonra çocuğun tüm sayfaları net görebileceği şekilde kitap okunmuştur. Kitaba yönelik 10 sorunun sorulmasıyla çocukların tüm cevapları not edilmiştir. Çocuğa katılımı için teşekkür edilerek sınıfına dönmesi sağlanmıştır. Çocukların verdiği yanıtlar Öykü Anlama Rubriği Puanlama Rehberi'nde yer alan puanlama tanımlarına uygun olarak puanlanmıştır. Puanlama rehberine uygun olarak çocukların soruya verdiği doğru olmayan cevaplar 1 puan, doğru olan ama eksik ya da açık olmayan cevaplar 2 puan, doğru olan, eksiksiz ve açık cevaplar 3 puan olacak şekilde Öykü Anlama Rubriği puanlama çizelgesine işlenmiştir. Elde edilen puanlardan toplam puan hesaplanarak veriler analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Öykü Anlama Rubriği'ne ilişkin demografik verilerin analizinde frekans ve yüzde değerlerine bakılmıştır. TEDİL Alıcı Dil Alt Testi, EOBDA Öyküyü Anlama Alt Testi ve Öykü Anlama Rubriği'nden elde edilen verileri istatistik programı ile analiz edilmiştir.

- Öykü Anlama Rubriği'nin M ve T Formu 12 uzman tarafından değerlendirilmiş ve kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Bu oranlar analiz edilirken Lawshe tekniği (Lawshe, 1975) kullanılmıştır.
- Öykü Anlama Rubriği M ve T formu, TEDİL Alıcı Dil Alt Testi ve EOBD A Öyküyü Anlama Alt Testi arasındaki pearson katsayıları belirlenmiş ve ölçüt geçerliğine ilişkin bilgiler elde edilmiştir.
- İstatistik programları ile elde edilen analiz sonucunda güvenilirliğe ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, pearson katsayısı paralel test güvenilirliği, uygulamacılar arası uyum katsayıları belirlenmiştir.
- Öykü Anlama Rubriği'nden elde edilen puanlarda yaş ve cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemek için bağımsız t testi yapılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliğine ilişkin yapılan çalışmalarda Öykü Anlama Rubriği'nin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla yüzey geçerliği ve kapsam geçerliğine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ölçme araçlarının geçerliğini belirleme türlerinin iç içe olması ve ölçme aracı geliştirilirken birden fazla geçerlik türlerinin kullanılması sebebiyle bu iki geçerlik türü rubrik geliştirme çalışmasında ele alınmıştır. Rubriğin yüzey geçerliğini belirlenmesi amacıyla 12 uzmandan görüş alınmıştır. Rubriğin kapsam geçerliğini belirlemek için geçerliliği ve güvenirliliği yapılmış Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı'nın Alt Testi olan Öyküyü Anlama Alt Testi (Karaman, 2013; Karaman ve Aytar, 2016) ve Türkçe Erken Dil Gelişim Testi Alıcı Dil Alt Testi A Formu (Güven ve Topbaş, 2014) kullanılmıştır. İki ölçme aracı ile belirlenen korelasyon değeri, ölçeğin geçerlik katsayısı olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın güvenirliliği ile ilgili yapılan çalışmalarda, Öykü Anlama Rubriği'nin güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla güvenirlilik belirleme yöntemlerinden paralel formlar güvenirliliği kullanılmıştır. Bu yöntemde aynı test için birbirine paralel iki eş değer format oluşturulur. Hazırlanan bu format çalışma grubuna kısa zaman aralıklarla uygulanır. Çalışma grubunun farklı şekilde ifade edilmiş aynı durumu ölçen sorulara yanıt vermesi beklenir. Böylece çalışma grubunun sorulara aynı cevabı verip vermedikleri belirlenir (Karagöz ve Bardakçı, 2020). Buna ek olarak uygulamacılar arası güvenirlilik hesaplanmıştır. Öykü Anlama Rubriği'nin M ve T formu için toplamda 30 çocuğa yapılan uygulamalar iki uygulamacı tarafından yapılmıştır. Bu uygulamacılardan biri araştırmacıdır. Diğerisi ise yüksek lisans mezunu, doktora öğrencisi olan bir okul öncesi öğretmenidir. Rubrik uygulama sürecinde iki uygulamacı hazır bulunmuştur ve uygulamayı tamamlamıştır. Daha sonra uygulamacılar arası uyum katsayıları hesaplanmıştır. Uygulamacıların arasındaki uyum düzeylerinde .01 düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öykü Anlama Rubriği'nin M ve T formuna ilişkin yapılan güvenirlilik çalışmasının sonuçlarına göre iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) M formu .759 ve T formu .763 olarak hesaplanmıştır. Bu sebeple rubriğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir.

Bulgular

Araştırmmanın “Öykü Anlama Rubriği geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?” amaç sorusuna ilişkin veriler aşağıda sunulmuştur. Ölçme aracı geliştirme sürecindeki betimsel istatistik analizi bu kısımda verilmiştir.

Tablo 3

Öykü Anlama Rubriği M Forumundan Alınan Puanlara İlişkin Betimsel Analiz

Maddeler	Her İki Form İçin			M Formu		T Formu	
	N	Min	Max	Ortalama	SS	Ortalama	SS
M1	150	1	3	2.12	.605	2.21	.630
M2	150	1	3	2.11	.709	2.17	.730
M3	150	1	3	2.30	.741	2.14	.768
M4	150	1	3	2.15	.766	2.11	.700
M5	150	1	3	2.00	.524	2.02	.628
M6	150	1	3	2.19	.748	2.21	.738
M7	150	1	3	2.22	.724	2.12	.732
M8	150	1	3	2.08	.704	2.03	.745
M9	150	1	3	2.08	.746	2.04	.722
M10	150	1	3	2.37	.764	2.10	.743
Toplam	150	10	30	21.66	4.566	21.17	4.780

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların Öykü Anlama Rubriği M formundan aldıkları toplam puan ortalamasının 21.66. T formundan aldıkları toplam puan ortalamasının 21.17 olduğu görülmektedir.

Geçerlik Çalışmasına Yönelik Bulgular

Öykü Anlama Rubriği'nin M Formu 12 uzman tarafından değerlendirilmiş ve kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Bu oranlar hesaplanırken Lawshe tekniği (Lawshe, 1975) kullanılmıştır. Elde edilen kapsam geçerlik oranları istatistiksel olarak anlamlılığı test etmek için kapsam geçerlik ölçütlerine dönüştürülen ölçütlerin .05 anlamlılık değeri için uzman sayısına göre minimum değerleri belirten Lawshe (1975) tarafından sunulan tablodan yararlanılmıştır. Aşağıda tablo hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 4

Lawshe Minimum İçerik Geçerliği Ölçütleri

Uzman Sayısı	Minimum Değer
9	0.75
10	0.62
11	0.59
12	0.56

Tablo 4 'te Lawshe (1975) tarafından belirlenen 12 uzman için minimum değerin kapsam geçerlik oranı için 0.56 olduğu görülmektedir.

Tablo 5*Öykü Anlama Rubriği M Formu Kapsam Geçerlik İndeksi*

Form		M Formu			T Formu			
Madde	Uygun	Düzeltililebilir	Uygun Değil	KGO	Uygun	Düzeltililebilir	Uygun Değil	KGO
M1	10	2	0	0.66	10	2	0	0.66
M2	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M3	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M4	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M5	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M6	10	2	0	0.66	10	2	0	0.66
M7	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M8	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M9	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M10	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M11	9	1	2	0.5	9	1	2	0.5
M12	7	1	4	0.16	7	1	4	0.16
Uzman Sayısı		12				12		
KGO		0.56				0.56		
KGi		0.71				0.71		

Tablo 5'e göre, M ve T formunda Madde 11 ve Madde 12 bu oranın altında kaldığından bu maddeler her iki formdan çıkartılmıştır. Ayrıca iki form için de Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır ($KGi=0.71$). Bu değerin minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü ($KGO=0.56$) için belirlenen değerden büyük olduğu belirlenmiştir ve rubriğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($KGi > KGO$). Dolayısıyla Öykü Anlama Rubriği'nin M Formu için kapsam geçerliğini sağladığı görülmektedir.

Tablo 6

Öykü Anlama Rubriği M formu, T formu, TEDİL Alıcı Dil Alt Testi ve Öykü Anlama Alt Testi arasındaki Pearson Katsayıları

		Pearson			
		M Formu	T Formu	EOBDA Öyküyü Anlama Alt Testi	TEDİL Alıcı Dil Alt Testi A Formu
M Formu	<i>r</i>	1	.890	.759	.652
	<i>p</i>		.000**	.000**	.000**
	<i>n</i>	40	40	40	40
T Formu	<i>r</i>	.890	1	.738	.507
	<i>p</i>	.000**		.000**	.001*
	<i>n</i>	40	40	40	40
EOBDA Öykü Anlama Alt Testi	<i>r</i>	.759	.738	1	.569
	<i>p</i>	.000**	.000**		.000**
	<i>n</i>	40	40	40	40
TEDİL Alıcı Dil Alt Testi A Formu	<i>r</i>	.652	.507	.569	1
	<i>p</i>	.000**	.001*	.000**	
	<i>n</i>	40	40	40	40

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde; ölçüt geçerliğine ilişkin Öykü Anlama Rubriği M Formu ile T formu arasın .890 ($p < .01$), Öykü Anlama Alt Testi arasında .759 ($p < .01$), TEDİL Alıcı Dil Testi A Formu arasında .652 ($p < .01$) düzeyinde pozitif yönlü yüksek düzey bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar çocukların Öykü Anlama Rubriği'nin M Formu'ndan aldıkları puanların arttıkça, T Formu, Öykü Anlama Alt Testi ve TEDİL Alıcı Dil Testi A Formu'ndan aldıkları puanların arttığını göstermektedir. Bu sebeple Öykü Anlama Rubriği'nin M Formu'nun ölçüt geçerliğini sağladığı görülmektedir.

Öykü Anlama Rubriği T Formu ile M Formu arasında .890 ($p < .01$), Öykü Anlama Alt Testi arasında .738 ($p < .01$) yüksek düzeyde, TEDİL Alıcı Dil Testi A Formu arasında .507 ($p < .05$) orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar çocukların Öykü Anlama Rubriği'nin T Formu'ndan aldıkları puanların arttıkça, M Formu, Öykü Anlama Alt Testi ve TEDİL Alıcı Dil Testi A Formu'ndan aldıkları puanların arttığını göstermektedir. Bu sebeple Öykü Anlama Rubriği'nin M Formu'nun ölçüt geçerliğini sağladığı görülmektedir.

Güvenirlik Çalışmasına Yönelik Bulgular

Öykü Anlama Rubriği M formu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .759 ile T formu .763 ile yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 7'de paralel test güvenilirliğine ilişkin Öykü Anlama Rubriği M formu ve T formu arasındaki pearson katsayılarına yer verilmiştir.

Tablo 7*Öykü Anlama Rubriği M formu ve T formu arasındaki Pearson Katsayıları*

		Pearson T Formu
M Formu	<i>r</i>	.890
	<i>p</i>	.000**
	<i>n</i>	40

p*<.05; *p*<.01

Tablo 7’de Öykü Anlama Rubriği M formu ve T formu arasındaki pearson katsayıları arasında .890 (*p*<.000) düzeyinde pozitif yönlü yüksek düzey bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgularla Öykü Anlama Rubriği M ve T formu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olması sebebiyle paralel test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, M ve T formunun değerlendirmelerinin paralel olduğunu göstermektedir.

Tablo 8’de uygulamacılar arasındaki güvenilirliğine ilişkin Öykü Anlama Rubriği M formu uygulamacılar arasındaki uyum katsayısına yer verilmiştir.

Tablo 8*Öykü Anlama Rubriği M ve T Formu Uygulamacılar Arası Uyum Katsayıları*

		M Formu Pearson	T Formu Pearson
		Uygulamacı 1	Uygulamacı 1
Uygulamacı 2	Uyum Katsayısı	.981	Uyum Katsayısı .972
	<i>p</i>	.000**	<i>p</i> .000**
	<i>n</i>	30	<i>n</i> 30

p*<.05; *p*<.01

Tablo 8’de Öykü Anlama Rubriği M ve T Formu uygulamacılar arası uyum katsayılarına ilişkin bulgular incelendiğinde; M formunun uygulamacı arasında .981 (*p*<.000) düzeyinde pozitif yönlü yüksek düzey bir ilişki bulunmuştur. Benzer bir şekilde T formunun uygulamacıları arasında da .972 (*p*<.000) düzeyinde pozitif yönlü yüksek düzey bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgularla Öykü Anlama Rubriği M ve T formunun uygulamacıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olması sebebiyle uygulamacılar arasında güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, uygulamacıların rubriği kullanırken benzer puanlamalar yaptığını göstermektedir.

Tablo 9*Öykü Anlama Rubriği M ve T Formunun Yaşa Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları*

			<i>n</i>	$\bar{X}$	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Öykü Anlama Rubriği	M Formu	48-60 ay	70	20.814	5.467	-2.165	.000**
		60-72 ay	80	22.412	3.466		
	T Formu	48-60 ay	72	19.555	5.237	-4.198	.001**
		60-72 ay	78	22.666	3.771		

p*<.05; *p*<.01

Tablo 9.'da görüldüğü gibi M Formu için 48-60 ve 60-72 ay arasında olan çocukların M formundan aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında 60-72 aylık çocukların puanlarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($t=-2.165$; $p=,000$) görülmektedir. T Formu için 48-60 ve 60-72 ay arasında olan çocukların T formundan aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında 60-72 aylık çocukların puanlarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($t=-4.198$; $p=,001$) görülmektedir. Bu durum çocukların yaşı arttıkça öykü anlama düzeylerinde artış olduğunu göstermektedir.

Tablo 10

Öykü Anlama Rubriği M ve T Formunun Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

			n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Öykü Anlama Rubriği	M Formu	Kız	85	21.588	4.509	-.240	.855
		Erkek	65	21.769	5.096		
	T Formu	Kız	79	21.088	4.509	-.228	.319
		Erkek	71	21.267	5.096		

* $p<.05$; ** $p<.01$

Tablo 10.'da görüldüğü gibi çocukların M formundan aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında kız ve erkek çocukların puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=-.240$; $p=.855$) görülmektedir. T formundan aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında kız ve erkek çocukların puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=-.228$; $p=.319$) görülmektedir. Bu durum çocukların cinsiyetinin öykü anlama düzeylerinin farklılaşmasında etkisi olmadığını göstermektedir.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada Öykü Anlama Rubriği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Öykü Anlama Rubriği'nin M ve T formuna yönelik yapılan geçerlik çalışmaları, kapsam geçerliğine ilişkin 12 uzman tarafından elde edilen veriler Lawshe tekniği ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda ölçme aracının kapsam geçerliğini sağladığı görülmektedir. Ölçme aracının M ve T formu için ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla ölçme aracı ile aynı kapsamı ölçtüğü bilinen Öykü Anlama Alt Testi ve TEDİL Alıcı Dil Testi A Formu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda rubriğin ölçüt geçerliğini sağladığı görülmektedir. Öykü Anlama Rubriği'nin M ve T formuna ilişkin yapılan güvenirlik çalışmasının sonuçlarına göre iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) M formu .759 ve T formu .763 olarak hesaplanmıştır. Bu sebeple rubriğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca iki formun da uygulamacılar arası uyum katsayıları incelendiğinde, ölçme aracının uygulamacıları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu uyum katsayısı sonuçları arasındadır. Buna ek olarak çocukların Öykü Anlama Rubriği'nden aldığı puanlar yaş ve cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir.

Geliştirilen ölçme aracının geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili analizlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, rubriğin okul öncesi dönem çocukların öykü anlama becerilerini değerlendirmek üzere kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Öykü Anlama Rubriği'nin öğretmenler ve araştırmacılara için okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlamaya yönelik performanslarının değerlendirilmesinde rehberlik edebileceği düşünülmektedir (Moskal, 2003; Moskal ve Leydens, 2000). Öykü Anlama Rubriği M ve T formunun uygulamacıları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu uyum katsayısı sonuçları arasındadır. Moskal (2003) bir rubrikte puanlama kriterlerinin iyi tanımlanmasının, çocukların verdiği yanıtlarının değerlendiricinin kim olduğuna veya yanıtın ne zaman puanlandığına fark etmeksizin aynı puanı almasını sağladığını vurgulamaktadır. Bu sebeple, uygulamacılar arasında ilişkinin yüksek düzeyde olması ile rubriğin M ve T formunun da puanlama kriterlerinin iyi bir şekilde yansıttığı görülmektedir. Moskal ve Leydens (2000), bir rubriğin geçerli ve güvenilir sonuçlar üretme potansiyelinin dikkatle geliştirilmiş olması ile ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu ölçme aracında geçerliğe ve güvenilirliğe ilişkin sonuçlar, rubriğin okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilmiş bir rubrik olduğunu göstermektedir.

Yurt içi ve yurt dışı alan yazında öykü anlamamanın değerlendirilmesine yönelik hikâyeyi yeniden anlatma gibi görevler ile değerlendirme çalışmaları (Lepola ve diğerleri, 2022; Lever ve Sénéchal, 2011; Mandler ve Johnson, 1977; Paris ve Paris, 2003; Sarı ve Altun, 2018) ve kitap ile yapılan değerlendirme çalışmaları (Altun, 2018; Lepola ve diğerleri, 2020, 2022; Paris ve Paris, 2003; Xu ve diğerleri, 2022) yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, genellikle okunan hikâye sonrasında sorulan sorularla değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Kitap ile yapılan değerlendirme çalışmalarında çocuklara bir resimli hikâye kitabı okunduğu ve çocuklardan bu kitaba yönelik sorulan sorulara cevap vermesi beklendiği görülmektedir. Alan yazında bu sorular genellikle Paris ve Paris'in (2003) belirttiği çerçeve de sorulduğu görülmektedir. Öykü Anlama Rubriği geçerlik çalışmasında uzman görüşünden gelen ve düzenlenen maddelerin Paris ve Paris'in (2003) belirttiği yapıya uygun olduğu görülmektedir.

Ülkemizde öykü anlamayı değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Altun, 2018; Bekman, 2012; Sarı ve Altun, 2018). Bu çalışmalar arasında Bekman vd. (2012) yaptığı çalışmada hikâye kartları kullanılarak hikâye anlatılmıştır. Sonrasında kartları karışık bir şekilde masaya bırakmış ve çocuklardan araştırmacının söylediği cümlelerin geçtiği kartı vermeleri istenerek öykü anlama becerileri ölçülmüştür. Öykü Anlama Rubriği resimli kitaplara yönelik sorulan sorulara verilen yanıtları içeren yapısı gereğiyle bu değerlendirme çalışmasından farklılık göstermektedir. Ülkemizde geliştirilen bazı ölçme araçlarından da alt test ya da bölüm olarak öykü anlama yer almıştır (Karaman, 2013; Karaman ve Aytar, 2016). Bu ölçme araçlarında öykü anlamaya yönelik soruların yalnızca metne dayalı sorular içerdiği görülmektedir. Bu çalışmadan farklı olarak Öykü Anlama Rubriği

hem metne hem de çıkarıma dayalı soruları içerisinde barındırmaktadır. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde, ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının metne dayalı ve çıkarıma dayalı soruları birlikte değerlendiren bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu sebeple öykü anlama becerisini bir bütün olarak değerlendiren Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda Van den Broek vd. (2005), öykü anlamının değerlendirmesine yönelik üç temel ilke olduğunu belirtmektedir. Öykü Anlama Rubriği bu ilkeler temel alınarak geliştirilmiştir. Bu ilkelerden birincisi, okul öncesi dönemin anlama becerilerinin gelişimi için kritik bir dönem olduğudur. Bu nedenle, anlama becerileri ile ilgili çalışmalar ve bu becerilerin değerlendirilmesine okul öncesi dönemde başlamalıdır. Ülkemizde çocukların öykü anlama becerilerini değerlendiren geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının olması erken dönemde anlama gelişiminin değerlendirmesi için araştırmacılara ve uygulamacılara destek sağlayacağı düşünülmektedir. Bu ilkelerden ikincisi ise, okul öncesi dönemde anlama becerilerinin değerlendirilirken yalnızca metinsel bağlamların değil metin dışı bağlamların da kullanılmasıdır. Araştırmacılar resimli çocuk kitaplarının bu becerilerin değerlendirilmesinde kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Yurt dışında yapılan bazı araştırmalarda öykü anlama becerilerini değerlendirmek için geliştirilen ve yaygın kullanılan ölçme araçlarında, kısa öykülerle resimli kitap gibi metin dışı bağlam kullanılmadan değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Örneğin, araştırmacılar tarafından çocukların öykü anlama becerilerini ölçmek için "Öykü Anlama'nın Değerlendirmesi" (ASC) ölçeği geliştirilmiştir (Spencer ve diğerleri, 2017). Bu ölçme aracında paralel formlar ve her formda dokuz adet soru yer almaktadır. Ölçekte yetiştikten resim içermeyen paralel formlardaki öyküleri çocuklara okuması beklenmektedir. Geliştirilen Öykü Anlama Rubriği bu ölçme aracından farklı olarak araştırmacı tarafında hazırlanan resimli çocuk kitapları kullanılarak (Paris ve Paris, 2003; Van den Broek ve diğerleri, 2005) öykü anlama becerilerine yönelik değerlendirme yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bir başka ölçme aracı olan Sincap Hikayesi Anlatı Anlama Değerlendirme Aracı (NCA), çocuklarda sözlü anlatı anlamının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Sincap Hikayesi Anlatı Değerlendirme Aracı dijital uygulama ya da basılı kopya ile kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Uygulama ya da basılı kopya Sincap Hikayesi Anlatımı değerlendirmesi, küçük çocuklarda kullanılan dil seviyeleri, jest gibi söz içermeyen beceriler, dinleme ve dikkat becerileri, kelime bilgisi, hikâye yapısı, hikâye içeriği olmak üzere anlatının altı temel alanını içermektedir. Bu ölçme aracı bir adet sözcüksüz kitabı, bu kitaba yönelik 14 çıkarımsal ve beş metne dayalı soruyu içermektedir. Bu soruların puanlanabilmesi için 0-2 puan arası puan alabileceği puanlama kılavuzu yer almaktadır (Dawes ve diğerleri, 2018, 2019). Bu ölçme aracı metne ve çıkarıma yönelik soruları içermesi, resimli çocuk kitabı kullanılması açısından Öykü Anlama Rubriği ile benzerlik göstermektedir. Sincap Hikayesi Anlatı Değerlendirme Aracı'nın tek formdan oluşması, Öykü Anlama Rubriği'nin paralel formlardan (M ve T formu) oluşması sebebiyle farklılık göstermektedir. Bu bağlamda Öykü

Anlama Rubriği'nin resimli çocuk kitabı kullanılarak değerlendirme yapması ve paralel formlardan oluşmasının öykü anlama değerlendirme sürecinde alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Paralel form sonuçlarının benzer olmasının, rubriğin yapısal tutarlılığı ve ölçme aracının standartlaştırılmış doğasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Rubrik maddelerinin açık ve belirgin olması, kitaplarda yer alan çizim teknikleri, yazı tipi gibi dış yapı özelliklerinin ve kurgu, anlam gibi iç yapı özelliklerinin benzer olması değerlendirme kriterlerinin tutarlı bir şekilde uygulanmasını ve farklı uygulamalarda benzer sonuçların elde edilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Elde edilen bu sonucun sebebi paralel formların çalışma grubu ile sınırlı olması olabilir. Paralel form sonuçlarının geçerliliğinin sınanması için farklı yaş gruplarındaki çocuklarla, farklı bölgelerde ve farklı sosyoekonomik düzeylerde tekrar uygulanması formlara ilişkin paralellik sonuçlarını destekleyebileceği düşünülmektedir.

Van den Broek vd. (2005) üç ilkenin sonuncusu değerlendirmenin bir boyuta odaklanmaktan ziyade becerinin bütününe odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmacılar bu ilkede, bağlantıların tanımlanmasının anlama gelişiminin değerlendirmesinde önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda kullanılan rubrik aracılığıyla çocuklardan beklenen performansın tanımlanmasının da değerlendirme süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak hem çıkarım hem de metne yönelik sorular içermesinin de değerlendirmenin becerinin tümüne odaklanarak yapılmasını sağladığı düşünülmektedir. Becerinin bütünü göz önüne alınıp okul öncesi dönemde öykü anlamının değerlendirilmesinin çocukların gelecekteki okuduğunu anlama süreçlerinin temelini oluşturduğu düşünüldüğünde oldukça önemli olduğu görülmektedir (Brandão ve Silva, 2023; Paris ve Paris, 2003; Van den Broek ve diğerleri, 2005).

Ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda değerlendirme sürecinde var olan yayınlanmış resimli çocuk kitaplarının kullanıldığı görülmektedir. Bu kitapların değerlendirme sürecinde kullanılmasının çocukların öyküyü tanımlarına ve buna yönelik cevaplar vermelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada çocukların daha önce karşılaşmadıkları ve araştırmacı tarafından tasarlanan resimli kitapların okunması diğer çalışmalardan farklıdır. Buna ek olarak, metne ve çıkarıma dayalı soruların cevaplarının seçilen hazır kitaplarda istenilen bir şekilde yer almama ihtimali olabilmektedir. Örneğin, A kitabında karakterin duygularına yönelik soruya verilen cevapla ilgili içerik B kitabından farklı olabilmektedir. Bu farklılık çocukların farklı kitaplarda aynı boyuttaki soruya verecekleri yanıtları etkileyebilir. Bir başka deyişle, öykü anlama sürecinde sorulacak soruların cevaplarının Paris ve Paris'in (2003) de belirttiği başlıklarda metnin içerisinde yer alması oldukça önemlidir. Bu sebeple sorulara ve yanıtlarına uygun çocuk kitaplarının yazılması ve resimlenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Farklı zamanlar da aynı çocukla değerlendirme yapmaya imkân verecek paralel formların geliştirilmesi de oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu sayede

uygulayıcıların formlardan birini kullanarak çocukların öykü anlama becerilerini değerlendirebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada yaş değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde Öykü Anlama Rubriği'nden alınan puanlarda 48-60 ve 60-72 aylık çocuklar arasında 60-72 aylık çocukların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum çocukların yaşı arttıkça öykü anlama becerilerinde artış olduğunu göstermektedir. Bu sonuca benzer bir şekilde Kendou vd. (2008) yapmış olduğu boylamsal bir çalışmada çocukların alıcı kelime dağarcığının 4 ve 6 yaşındaki çocuklarda yaşa göre geliştiği görülmektedir. Lunch vd. (2008) de çocukların anlatıların altta yatan yapısına duyarlı olduğunu ve bu duyarlılığın yaşla birlikte arttığı sonucuna ulaşmıştır. yaş değişkeninin öykü anlama üzerinde etkisi olduğunu gösteren çalışmaları desteklemektedir (Kendeou ve diğerleri, 2008; Lynch ve diğerleri, 2008; Paris ve Paris, 2003; Van den Broek ve diğerleri, 2005). Lepola vd. (2012) temel dil becerileri ve çıkarım yapma becerileri arasındaki gelişimsel dinamikler ve bu faktörlerin öykü anlama becerisinin gelişimindeki rolleri hakkında literatürde boşluklar olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple bu sonucun literatürdeki boşlukları doldurmaya katkı sağlayarak gelişimin öykü anlama becerilerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, erken çocukluk eğitiminde yaşa uygun, zenginleştirilmiş içeriklerin sağlanmasının ve dil gelişimini destekleyen uygulamaların önemini vurgulayabilir.

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde Öykü Anlama Rubriği'nden alınan puanlarda kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, kız ve erkek çocukların öykü anlama becerilerinin benzer düzeylerde olduğunu ve cinsiyetin bu alanda belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu durum, dil gelişimi ve bilişsel süreçlerin her iki cinsiyet için de benzer şekilde ilerlediğini ve öykü anlama yeteneklerinin cinsiyetten bağımsız olarak geliştiğini düşündürmektedir. Bir çalışmada van Steensel vd. (2024) yaptıkları çalışmada cinsiyetin çocukların hikâye anlayışı üzerinde hiçbir etkisi olmadığını ortaya koydu. Manu vd. (2021) yaptıkları çalışmada da benzer bir şekilde öykü anlama becerilerinde cinsiyet farkının olmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu yapılan çalışmaları desteklemektedir (Manu ve diğerleri, 2021; Paris ve Paris, 2003; van Steensel ve diğerleri, 2024). Bu araştırmada yalnızca belirli yaş gruplarına odaklanmıştır. Gelecek araştırmalar, farklı yaş gruplarını içeren daha geniş örneklemelerle bu konuyu ele alabilir. Ayrıca araştırmanın yalnızca İstanbul ilinde gerçekleştirmesinin sonuçların genellenebilirliğini sınırlandırabilir. İstanbul'un demografik çeşitliliği dikkate alınarak çalışma grubu belirlenmiş olsa da Türkiye genelindeki farklı bölgeleri ve sosyoekonomik koşulları temsil etmeyebilir. Bu sebeple farklı şehirlerde ya da Türkiye genelinde yapılan çalışmalarla bu çalışma desteklenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamacı ve araştırmacılara;

- Çocukların öykü anlama becerilerinin değerlendirmek için okul öncesi sınıflarında Öykü Anlama Rubriği'nin kullanılması,

- Sınıflarda yapılan öykü anlamaya yönelik çalışmalarda yaş değişkeninin göz önünde bulundurulması,
- Çocukların öykü anlama becerilerinin değerlendirilmesinde kontrol listesi, dereceleme ölçeği gibi farklı ölçme araçlarının geliştirilmesi
- Öykü Anlama Rubriği'nin okuduğunu anlamayı değerlendirmesine yönelik çalışmalar yapılması,
- Okul öncesi dönem çocukların öykü anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi önerilmektedir.

Sonuç ve Çıkarımlar

Bu araştırmada Öykü Anlama Rubriği'nin 48-70 aylık okul öncesi dönem çocuklarının öykü anlama becerilerini değerlendirmek için geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, araştırmacılar ve uygulamacılar için çocukların öykü anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik etkili bir araç olduğu söylenebilir. Geliştirilen rubriğin, çocukların öykü anlama becerilerini değerlendirmek için ulusal ve uluslararası literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada Öykü Anlama Rubriği'nin geliştirilmesinin yanı sıra yaş ve cinsiyet değişkenine göre çocukların öykü anlama becerilerinin farklılaşma durumu incelendiğinde yaş değişkenine göre, 60-72 aylık çocukların öykü anlama puanlarının 48-60 aylık çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre Öykü Anlama Rubriği'nden alınan puanlarda kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öykü anlama becerisinin yaş değişkeni ile bağlantılı olduğunu gösteren literatürdeki çalışmaları destekleyerek, öykü anlama becerisinin cinsiyetten bağımsız olarak geliştiğini ve cinsiyetin bu beceri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı sonucuyla literatüre katkı sunmaktadır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Marmara Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 09.09.2022 tarih ve 07-7 sayılı kararına dayalı izinle yürütülmüştür*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.*

Yazar Katkısı: *Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.*

Kaynakça

- Altun, D. (2018). The efficacy of multimedia stories in preschoolers' explicit and implicit story comprehension. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 629-642. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0916-8>
- Andrade, H. G. (2005). Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-31. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>

- Aukerman, M., & Chambers Schuldt, L. (2016). "The pictures can say more things": Change across time in young children's references to images and words during text discussion. *Reading Research Quarterly*, 51(3), 267-287. <https://doi.org/10.1002/rrq.138>
- Aydın, M. S. (2019). *Okul öncesi 5-6 yaş grubu öğrencilerinin bireysel olarak ve grupla dinledikleri klasik ve dijital hikâyeleri anlama düzeyleri üzerine bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bekman, S., Aksu Koç, A. ve Erguvanlı Taylan, E. (2012). Altı yaşındaki çocuklara yönelik bir müdahale programının etkisi: bir yaz okulu modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 48-60.
- Brandão, A. C. P., & Silva, A. da. (2023). Helping understanding written texts: why start in early childhood education? *Cadernos de Pesquisa*, 53. https://doi.org/10.1590/198053149455_en
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407-1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Collins, M. F. (2023). Beyond questions: a fellowship of opportunities for fostering preschoolers' story comprehension. *The Reading Teacher*, 76(4), 400-411. <https://doi.org/10.1002/trtr.2168>
- Dawes, E., Claessen, M., Leitao, S., & Black Sheep Press Ltd. (2018). *The Squirrel Story narrative comprehension Assessment (NCA)*. <https://www.blacksheepress.co.uk/product/squirrel-story-narrative-comprehensionassessment-nca/>.
- Dawes, E., Leitão, S., Claessen, M., & Lingoh, C. (2019). Oral literal and inferential narrative comprehension in young typically developing children and children with developmental language disorder. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(3), 275-285. <https://doi.org/10.1080/17549507.2019.1604803>
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310. <https://doi.org/10.3102/0013189X10370204>
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, D. P. Pearson, E. Birr Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research*. (pp. 199-228). Routledge.
- Froiland, J.M., & Davison, M.L. (2020). Emotional intelligence, listening comprehension, and reading comprehension among diverse adolescents. *J Child Fam Stud*, 29, 1385-1390. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01557-8>
- Güven, S. ve Topbaş, S. (2014). Erken dil gelişimi testi-üçüncü versiyonu'nun (test of early language development-third edition) Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik ön çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(2), 151-176.
- Hresko W. P., Reid D. K., & Hammill D.D. (1999). *Test of early language development (TELD)*. Austin.

- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, G. ve Aytar, A. G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (eobda) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2). <https://doi.org/10.17860/EFD.02080>
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Korat, O., Tourgeman, M., & Segal-Drori, O. (2022). E-book reading in kindergarten and story comprehension support. *Reading and Writing*, 35(1), 155-175. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10175-0>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2020). Vocabulary, metacognitive knowledge and task orientation as predictors of narrative picture book comprehension: from preschool to grade 3. *Reading and Writing*, 33(5), 1351-1373. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10010-7>
- Lepola, J., Kajamies, A., & Tiilikainen, M. (2022). Opportunities and participation in conversations: The roles of teacher's approaches to dialogic reading and child's story comprehension. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 204-232. <https://journal.fi/jecer/article/view/114015/67210>
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M. & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4-6-year-old children. *Read Res Q*, 47, 259-282. <https://doi.org/10.1002/rrq.020>
- Lepola, J., Niemi, P., Kuikka, M., & Hannula, M. M. (2005). Cognitive-linguistic skills and motivation as longitudinal predictors of reading and arithmetic achievement: A follow-up study from kindergarten to grade 2. *International Journal of Educational Research*, 43(4-5), 250-271. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.005>
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Lynch, J. S., & Lepola, J. (2015). Assessment of comprehension skills in prereaders: theoretical foundations, methods, challenges, and opportunities. In A. DeBruin-Parecki, A. van Kleeck, & S. Gear (Eds.), *Developing early comprehension*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1), 111-151. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)
- Manu, M., Torppa, M., Eklund, K., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Niemi, P. (2020). Kindergarten pre-reading skills predict grade 9 reading comprehension

- (PISA Reading) but fail to explain gender difference. *Reading and Writing*. 34, 753–771. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10090-w>
- Moskal, B. M. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(14). <https://doi.org/10.7275/jz85-rj16>
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 7(10), 1-6. <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Petersen, D. B., & Spencer, T. D. (2012). The narrative language measures: tools for language screening, progress monitoring, and intervention planning. *Perspectives on Language Learning and Education*, 19(4), 119-129. <https://doi.org/10.1044/1le19.4.119>
- Sarı, B. ve Altun, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 945-960. <https://doi.org/10.16916/aded.441307>
- Spencer, T. D., Goldstein, H., Kelley, E. S., Sherman, A., & McCune, L. (2017). A curriculum-based measure of language comprehension for preschoolers: reliability and validity of the assessment of story comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 42(4), 209-223. <https://doi.org/10.1177/1534508417694121>
- Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2020). Narrative intervention: principles to practice. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(4), 1081–1096. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Şeker, M. (2015). Quality of life index: A case study of Istanbul. *Ekonometri ve İstatistik e-Dergisi*, 23, 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuekois/issue/27283/287194>
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. J., & Puzles Lorch, E. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp.107-130). Lawrence Erlbaum.
- van Kleeck, A. (2006). Fostering inferential language during book sharing with prereaders: A foundation for later text comprehension strategies. In A. van Kleeck (Ed.), *Sharing books and stories to promote language and literacy* (pp. 269–317). CA: Plural.
- van Steensel, R., Gouw, B., Liefers, S., & van Aspert, T. (2024). Cognitively challenging talk during shared reading: Effects of parent gender, child gender and relations with story comprehension. *Journal of Early Childhood Literacy*, 24(4), 839-861. <https://doi.org/10.1177/14687984221082240>
- Xu, Y., Aubele, J., Vigil, V., Bustamante, A. S., Kim, Y., & Warschauer, M. (2022). Dialogue with a conversational agent promotes children's story comprehension via

enhancing engagement. *Child Development*, 93(2). <https://doi.org/10.1111/cdev.13708>

Zhou, N., & Yadav, A. (2017). Effects of multimedia story reading and questioning on preschoolers' vocabulary learning, story comprehension and reading engagement. *Educational Technology Research and Development*, 65(6), 1523-1545. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9533-2>

Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9513-x>



Assessment of Story Comprehension in Early Childhood: Developing the Story Comprehension Rubric*

Demet AYDIN¹, Gülden UYANIK²

Abstract

Story comprehension skills in early childhood are associated with various skills, including reading comprehension. Therefore, assessing children's story comprehension skills during early childhood is crucial. This study aims to develop a rubric for evaluating the story comprehension skills of children aged 48–72 months and to examine these skills based on the variables of age and gender. The Story Comprehension Rubric was administered to a total of 340 preschool children enrolled in preschools in Istanbul. To determine the reliability coefficients of the rubric, the parallel forms method was employed. To establish the content validity of the scale, the opinions of 12 experts were sought, and the feedback was analyzed using the Lawshe technique. The Story Comprehension Subtest of the Early Literacy Skills Assessment Tool (EOBDA) and the Turkish Early Language Development Test (TEDİL) Receiver Language Subtest A Form were used to evaluate the criterion validity of the rubric. For reliability analyses, Cronbach's alpha coefficient was calculated to assess the rubric's reliability, and both forms were found to have high internal consistency. Inter-rater reliability was also examined, revealing a significant correlation between the raters. As a result of the study, the Story Comprehension Rubric, consisting of 10 items and two forms (T and M), was found to provide valid and reliable results. Furthermore, the findings indicated that the age variable significantly influenced children's story comprehension skills, whereas the gender variable did not result in a significant difference.

Article Details

Research Article

Received

01/07/2024

Accepted

15/04/2025

Key words

Story
comprehension,
Assessment,
Early childhood,
Rubric

**This study was conducted as part of Dr. Demet AYDIN's doctoral dissertation under the supervision of Prof. Dr. Gülden UYANIK. It was also presented at the 8th International Early Childhood Education Congress.*

1 PhD., Ministry of National Education, 0000-0002-5908-2886, demetaydin@marun.edu.tr

2 Prof. Dr., Marmara University, 0000-0001-9947-8159, guyanik@marmara.edu.tr

374

Citation:

Aydın, D., & Uyanık, G. (2025). Assessment of story comprehension in early childhood: Development of the Story Comprehension Rubric. *Pamukkale University Journal of Education [PUJE]*, 64, 374-399. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1507972>

Introduction

Comprehension refers to the listener's or reader's ability to understand the verbal or textual message being communicated. Alternatively, the comprehension process can be defined as the act of constructing meaning from spoken or written text (Duke & Carlisle, 2011). A review of the literature reveals that various definitions of comprehension have also been proposed. In this study, the comprehension process is primarily conceptualized as the meaningful representation of textual information in the reader's mind. This representation is considered a fundamental cornerstone for developing skills such as applying knowledge learned from the text, retelling the story, identifying the theme within the text, and critically analyzing the text (Van den Broek et al., 2005). Understanding what is being narrated involves a complex meaning-making process that occurs alongside the simultaneous development of various skills, such as the theory of mind and perspective-taking abilities (Paris & Paris, 2003; Sarı & Altun, 2018).

The foundations of reading comprehension processes are established during early childhood. The comprehension processes children use when trying to understand a text being read to them are quite similar to those employed by readers, including children who can read and adults (Lepola et al., 2005; Van den Broek et al., 2005). In other words, before learning to read, children develop the ability to search for and construct meaning from the texts they listen to (Brandão & Silva, 2023). Given the importance of story comprehension skills in children's future lives, it can be stated that evaluating these skills during early childhood is crucial and should be a key consideration in assessments.

Story Comprehension in Early Childhood

Children's story comprehension process skills are shaped by both literal questions and inferential questions. Literal questions rely on the reader's or listener's ability to recall and understand information explicitly presented in the text (Paris & Paris, 2003). In contrast, inferential questions involve recognizing information that is implicitly presented in the text and integrating these elements with various parts of the text and the reader's or listener's prior knowledge (Lepola, 2012). This information is not explicitly stated in the text but is instead implied. Van Kleeck (2006) emphasizes that adults' use of inference-based dialogue during shared book reading facilitates children's ability to make inferences. The researcher further highlights that children's frequent engagement in inferential questions discussions during early childhood has a significant impact on their comprehension skills.

In the story comprehension process, preschool children often utilize visuals, as the messages in the text are visually supported through illustrations, providing opportunities for deeper understanding of the story (Aukerman & Chambers Schuldt, 2016). Deep comprehension of a story, which involves reasoning about the events and characters within the story, is crucial for both children's enjoyment and the development of comprehension skills

necessary for later reading abilities (Collins, 2023). To foster children's ability to search for and construct meaning from the texts they listen to before learning to read, it is essential to conduct studies starting from the preschool period. Additionally, assessing children's existing potential during this time is equally important (Paris & Paris, 2003; Van den Broek et al., 2005).

Assessment of Story Comprehension in Early Childhood

Recognizing what comprehension means and how comprehension skills develop during early childhood lays the foundation for creating tools to assess children's comprehension abilities (Sarı & Altun, 2018; Van den Broek et al., 2005). Researchers and practitioners should carefully consider both the assessment context (i.e., the narratives or other materials used as the basis for comprehension) and the assessment tasks (e.g., answering questions, retelling narratives) during this process. It is essential that both the context and content used in assessments are appropriate for the developmental skills of the children (Lynch & Lepola, 2015). Assessing story comprehension in early childhood is critical because it is closely linked to various skills, including language, reading, and comprehension abilities (Dickinson et al., 2010; Kendeou et al., 2009; Paris & Paris, 2003; Van den Broek et al., 2005). Understanding the meaning of a story is connected to cognitive skills that enable children to explore themes and clues within the text (Aukerman & Chambers Schuldt, 2016). Moreover, research shows that story comprehension is associated not only with linguistic and cognitive skills but also with social skills (Froiland & Davison, 2020; Spencer & Petersen, 2020).

In this study, the framework for assessing story comprehension is based on the three fundamental principles outlined by Van den Broek et al. (2005), for evaluating story comprehension. The first principle emphasizes that story comprehension undergoes critical development during early childhood. The second principle highlights the importance of using not only text-based materials but also non-textual contexts, such as picture books, in the assessment process during early childhood. The third principle underscores the necessity of evaluating story comprehension as a holistic skill. From this perspective, it can be concluded that assessing story comprehension in early childhood is essential, and the process should be supported by non-textual contexts. Additionally, incorporating both text-based and inference-based questions is crucial for focusing on the entirety of the skill.

When examining studies conducted in our country on assessing children's story comprehension skills, no measurement tool specifically designed to assess children's story comprehension has been identified. Some researchers have assessed the story comprehension process by asking comprehension questions after reading picture books to children (Altun, 2018; Sarı & Altun, 2018). In the study conducted by Bekman et al. (2012), researchers first presented story cards to children in sequence while narrating the story. Then, the cards were shuffled and placed on the table, and children were asked to identify the card corresponding to the sentence they heard. This approach was used to assess their story comprehension skills. Some assessment tools include the story comprehension process as a

subtest or section (Karaman, 2013; Karaman & Aytar, 2016). However, the comprehension questions in these tools are generally limited to the literal skill. Examining these studies reveals that there is no assessment tool in our country for early childhood story comprehension that incorporates both literal and inferential questions. Therefore, it is evident that assessment tools focusing on the entirety of the story comprehension process, incorporating both literal and inferential questions, are necessary.

When examining studies conducted abroad, researchers have assessed children's story comprehension skills using methods such as having children retell stories, describe illustrations in wordless books, or answer questions related to the text or visuals (Lynch & Lepola, 2015). In addition to these assessments, code-related precursors (e.g., phonological awareness, letter knowledge, and rapid naming) have been used as methods to predict future reading comprehension (Catts et al., 2015; Kendeou et al., 2009; Storch & Whitehurst, 2002). Studies on the assessment of the story comprehension process frequently involve tasks such as retelling stories (Lepola et al., 2022; Lever & Sénéchal, 2011; Mandler & Johnson, 1977; Paris & Paris, 2003) or using books (Lepola et al., 2020, 2022; Paris & Paris, 2003; Xu et al., 2022). Additionally, some measurement tools have been developed and used to assess children's story comprehension skills (Dawes et al., 2018, 2019; Petersen & Spencer, 2012; Spencer et al., 2017). One such tool is The Assessment of Story Comprehension (ASC) developed by Spencer et al. (2017). This tool shares similarities with the current study in that it includes parallel forms. However, the ASC presents stories solely in a textual format without any accompanying visuals or illustrations. Researchers have emphasized the importance of using non-textual contexts, such as pictures, when assessing children's story comprehension skills (Paris & Paris, 2003; Van den Broek et al., 2005). The inclusion of picture books in the Story Comprehension Rubric aligns with these recommendations and is expected to contribute to the literature on assessing story comprehension. Another measurement tool, The Squirrel Story Narrative Comprehension Assessment (NCA), includes a wordless book and related questions. The parallel forms planned for the Story Comprehension Rubric are expected to offer practitioners flexibility, making it particularly useful in experimental studies or scenarios requiring frequent assessments of children's story comprehension skills over short intervals. This design highlights the importance of developing such a measurement tool.

When examining the aforementioned studies on the assessment of story comprehension both domestically and internationally, it is evident that dynamic inquiry methods hold great promise. However, as noted by Lynch and Lepola (2015), further research is still needed in this area. The Story Comprehension Rubric differs from other studies in that it includes storybooks written and illustrated by the researcher. This ensures alignment between the visual and textual contexts and the questions aimed at assessing story comprehension. For this reason, the development of the Story Comprehension Rubric is expected to provide researchers and

practitioners with an essential tool for assessing preschool children's story comprehension skills.

This study aims to develop a rubric for assessing the story comprehension scores of children aged 48–72 months and to examine these scores based on age and gender variables. Specifically, the study seeks to answer the following research questions: Is the Story Comprehension Rubric a valid and reliable measurement tool for assessing the story comprehension skills of children aged 48–72 months? Do story comprehension scores differ by age among children aged 48–72 months? Do story comprehension scores differ by gender among children aged 68–72 months?

Method

This study was conducted with the approval of the Marmara University Research and Publication Ethics Committee, dated 09.09.2022 and numbered 07-7. Permission was also obtained from the Ministry of National Education with the official letter numbered 376409, dated 07.10.2022.

Research Design

In this study, the survey model, a quantitative research method, was used to examine the validity and reliability of the Story Comprehension Rubric for children aged 48–72 months in early childhood. Studies using the survey model aim to determine the characteristics of a group (Büyüköztürk et al., 2018).

Participants

The pilot study for the Story Comprehension Rubric was conducted with a study group of 15 children aged 48–72 months enrolled in preschools, preschool classrooms, and applied preschool classrooms in Istanbul and its districts. For the development of the Story Comprehension Rubric, the study group included 340 children aged 48–72 months attending preschools, preschool classrooms, and applied preschool classrooms in Istanbul and its districts. To determine the regions for data collection during the scale development process, the Istanbul Quality of Life Index developed by Şeker (2015) was utilized. In this study, Şeker identified five quality-of-life skills for Istanbul. During the sampling process, equal representation from each of these five levels was ensured. The use of the Istanbul Quality of Life Index was chosen to enhance the representativeness of the study and account for the regional differences within Istanbul. The index defines five quality-of-life levels, and equal samples from each level were included in the study. This approach aimed to make the study's findings generalizable by considering Istanbul's demographic and socioeconomic diversity. Sampling from a single region could create homogenous groups, potentially limiting the validity of the results. The use of the Istanbul Quality of Life Index was considered an ideal solution to mitigate this limitation. Given that the population on the European side of Istanbul is larger than that of the Anatolian side, the sample size was determined such that the European side contributed twice as many participants as the Anatolian side. Districts,

schools, and children from the five regions were selected using the simple random sampling method. Simple random sampling involves randomly selecting units from a defined population, ensuring that each unit has an equal probability of being chosen (Büyüköztürk et al., 2018). Demographic information about the group to which the rubric was applied is presented in the tables below.

Table 1

Demographic Information for the Story Comprehension Rubric M and T Forms (n=150)

		Form M (n=100)		Form T (n=100)	
Characteristics		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Child's Gender	Girl	85	56.67	79	52.66
	Boy	65	43.33	71	47.33
Child's Age	48-60 months	70	46.67	72	48
	60-72 months	80	53.33	78	52
Istanbul Quality of Life Index	European side 1st Level- Besiktas	20	13.33	20	13.33
	2nd Level- Sisli	20	13.33	20	13.33
	3rd Level- Fatih	20	13.33	20	13.33
	4th Level- Bagcilar	20	13.33	20	13.33
	5th Level- Esenler	20	13.33	20	13.33
	Anatolian side 1st Level- Kadikoy	10	6.67	10	6.67
	2nd Level- Uskudar	10	6.67	10	6.67
	3rd Level- Tuzla	10	6.67	10	6.67
	4th Level- Sancaktepe	10	6.67	10	6.67
	5th Level- Sultanbeyli	10	6.67	10	6.67
Mother's Educational Level	Illiterate / Primary School	22	14.66	23	15.33
	Middle School / High School	83	55.33	72	48
	Associate Degree / Bachelor's Degree and above	45	30	55	36.66
Father's Educational Level	Illiterate / Primary School	13	8.66	21	14
	Middle School / High School	76	50.66	74	49.33
	Associate Degree / Bachelor's Degree and above	61	40.66	55	36.66

As shown in Table 1, the M form of the Story Comprehension Rubric was administered to a total of 150 children, of whom 85 (56.67%) were girls and 65 (43.33%) were boys. Among the participants, 70 children (46.67%) were aged 48–60 months, while 80 children (53.33%) were aged 60–72 months.

Tablo 2

Demographic Information on Alternate Form Reliability and Criterion Validity (n=40)

Characteristics		TEDİL Receptive Language Subtest A Form	EOBDA Story Comprehension Subtest	Form T <i>f (%)</i>	Form M <i>f (%)</i>
		<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>	<i>f (%)</i>
Child's Gender	Girl	19(47.5)	19(47.5)	19(47.5)	19(47.5)
	Boy	21(52.5)	21(52.5)	21(52.5)	21(52.5)
Child's Age	48-60 months	18(45)	18(45)	18(45)	18(45)
	60-72 months	22(55)	22(55)	22(55)	22(55)
Istanbul Quality of Life Index	Besiktas	8(20)	8(20)	8(20)	8(20)
	Uskudar	8(20)	8(20)	8(20)	8(20)
	Fatih	8(20)	8(20)	8(20)	8(20)
	Sancaktepe	8(20)	8(20)	8(20)	8(20)
	Esenler	8(20)	8(20)	8(20)	8(20)
Mother's Educational Level	Illiterate / Primary School	12(30)	18(36)	18(36)	18(36)
	Middle School / High School	23(57.5)	23(57.5)	23(57.5)	23(57.5)
	Associate Degree / Bachelor's Degree and above	5(12.5)	5(12.5)	5(12.5)	5(12.5)
	Illiterate / Primary School	10(25)	10(25)	10(25)	10(25)
	Middle School / High School	24(60)	24(60)	24(60)	24(60)
Father's Educational Level	Associate Degree / Bachelor's Degree and above	6(15)	6(15)	6(15)	6(15)

As shown in Table 2, Form M and Form T of the Story Comprehension Rubric, the EOBDA Story Comprehension Subtest, and the TEDİL Receptive Language Subtest A Form were administered to a total of 40 children. Of these, 19 (47.5%) were girls, and 21 (52.5%) were boys.

Data Collection Tools

To collect data for this research, the following tools were utilized: the Parent Consent Form, the Demographic Information Form, the Story Comprehension Subtest of the Early Literacy Skills Assessment Tool

(EOBDA), the Receptive Language Subtest A Form of the Turkish Early Language Development Test (TEDIL), and the Story Comprehension Rubric.

Early Literacy Skills Assessment Tool

The Early Literacy Skills Assessment Tool (EOBDA) was developed by Karaman (2013) to evaluate early literacy skills. The development process included 473 children aged 48–77 months enrolled in preschool education institutions in Ankara. EOBDA consists of five subtests: Phonological Awareness, Print Awareness, Story Comprehension, Matching Images, and Pre-Writing Skills. The tool comprises a total of 96 items. The Story Comprehension subtest includes a picture book. After reading the book, the researcher asks questions to evaluate the children's story comprehension skills. Sample questions include: "Where does İpek play the footprint game? Who does the largest footprint in the garden belong to after it snows? Tell me." A picture book required to conduct the test is included in the tool's materials. According to expert evaluations of the "Story Comprehension" subtest, the content validity for the items in this subtest ranges between .75 and 1. The subtest's CFI (Comparative Fit Index) value is .91, and the NNFI (Non-Normed Fit Index) value is .88. All items in the subtest were found to be discriminative for the top and bottom 27% groups. Additionally, the average item difficulty for the nine questions included in the subtest was calculated as $p = .68$, while the average item discrimination was found to be $r = .68$ (Karaman, 2013; Karaman & Aytar, 2016). To administer this subtest, practitioners are required to participate in a one and half-hour training session provided by researchers. The researcher involved in this study has completed this training.

Turkish Early Language Development Test

The Turkish Early Language Development Test is a valid and reliable measurement tool that has been adapted into Turkish. This tool is used to assess the language development of children aged two-seven years. The original scale was first developed by Hresko, Reid, and Hammil (1999). Adaptation studies into Turkish began in 2005. In the adaptation study conducted by Güven and Topbaş (2014), reliability analyses demonstrated that the test, applied to different demographic subgroups, had high reliability values. The reliability study was conducted with 359 children, and Cronbach's alpha internal consistency coefficients ranged between .86 and .98 for both forms and their subtests. These findings indicate that TEDIL and the receptive language subtest of Form A used in this research demonstrate high reliability and validity. The materials for this measurement tool include Form A/B Administrator Record Forms, the TEDIL Book, Scale Materials, and a User Manual. An example item from the receptive language subtest is item 19: "Procedure: Look at this picture and show me what I say. Whose birthday is it? Where are the plates?" The materials for the scale also include a doll, the doll's shoe, a toy car, a small ball, a spoon, five coins, and five wooden blocks. To use this measurement tool, researchers are required to attend

training provided by the developers. The researcher in this study has completed the necessary training.

Rubric Development Process

In this study, a rubric was developed to assess preschool children's story comprehension scores. Relevant literature was reviewed to determine the appropriate measurement method. The rubric was chosen because it is a suitable tool for clearly defining the expected behaviors or expressions from children (Andrade, 2005). Additionally, rubrics were considered appropriate for this research due to their ease of use and explanation in evaluating children's story comprehension scores. The rubric development process followed Moskal's (2003) rubric development stages, consisting of five steps:

1. Writing objectives and goals
2. Developing performance assessments
3. Developing scoring rubrics
4. Administering performance assessments
5. Scoring, interpreting, and using results

During the first step, the researcher reviewed national and international studies on story comprehension to clearly define the construct to be measured and write objectives and goals. Based on these studies, the structure of the measurement tool for assessing preschool children's story comprehension scores was determined, and objectives and goals were written. The developed tool aimed to evaluate children's responses to both literal and inferential questions about the story.

To develop performance assessments and scoring rubrics, a literature review was conducted to create an item pool. This review, informed by international studies (Altun, 2018; Korat et al., 2022; Paris & Paris, 2003; Spencer et al., 2017; Zhou & Yadav, 2017; Zipke, 2017), resulted in a pool of 12 items. However, it was observed that questions alone were insufficient to determine children's story comprehension scores. Most studies used existing illustrated children's books to ask questions, while a limited number of studies (e.g., Spencer et al., 2017) used story texts written by researchers. Spencer et al. (2017), show that the stories were not supported by illustrations and were presented solely as text. Van den Broek et al. (2005), emphasized the necessity of using illustrated children's books to assess preschool children's story comprehension scores. Based on this, it was decided to create an original illustrated children's book written and illustrated by the researcher. The researcher wrote and illustrated a picture book specifically for this process. For reliability studies, a parallel book was also written and illustrated. The stories were designed to include answers to the types of story comprehension questions described by Paris and Paris (2003).

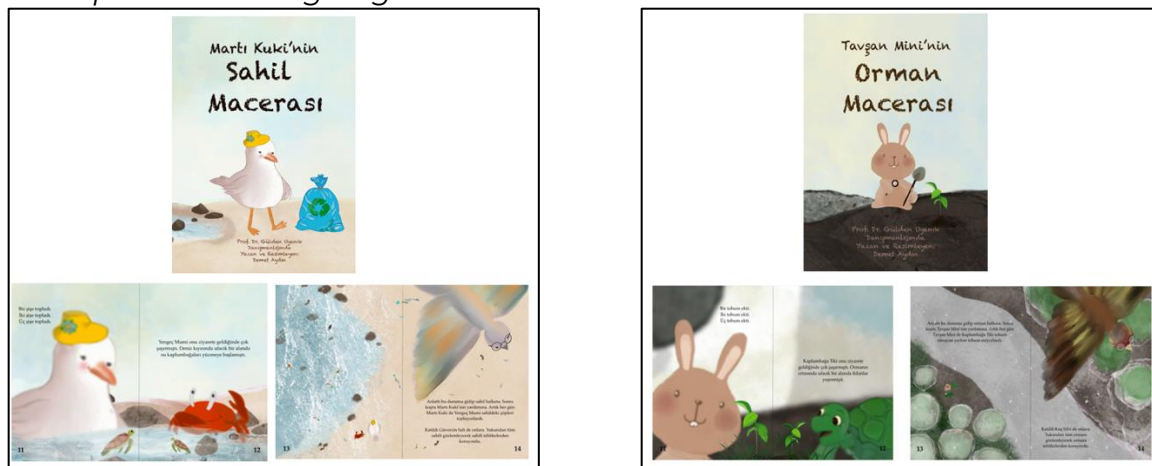
To manage the performance assessments, the item pool and story texts were reviewed by 10 experts. Feedback was incorporated to revise the texts. Twelve story comprehension questions were then written for both parallel stories. The stories were digitally illustrated using a drawing tablet and stylus with the Procreate application. The text and illustrations were combined,

adhering to standard design rules for picture books, such as page layout, font size, and type. This process resulted in two 16-page parallel illustrated children's books.

PDF versions of these books, along with the prepared questions, were sent to 12 experts using an expert opinion form. Among the experts, nine specialized in early childhood education, two in Turkish education, and one in primary education. Two experts suggested removing item 11, and four experts recommended removing item 12. These items involved asking the meaning of words used in the books. Experts indicated that these items did not align with the framework proposed by Paris and Paris (2003). Based on this feedback, a Lawshe analysis was conducted, and the two items were removed, reducing the number of items in the rubric to 10. A pilot study was conducted with 15 children using both Form M and Form T at different times. Based on expert feedback and the pilot study, the visuals, texts, and questions in the books were revised. Following these revisions, the Story Comprehension Rubric User Manual, Story Comprehension Rubric Form M and Form T Scoring Guide, Scoring Sheets and two illustrated children's books were finalized. An example item from the rubric is: "Why did Mini the Rabbit keep going to the forest? Although his friends told him not to go, Mini said he would go. Why do you think he said this?"

Figure 1

Examples of Reading Pages from Form M and Form T



The Story Comprehension Rubric was administered to 340 children for scoring, interpreting, and utilizing the results. Following this study, it was determined that the Story Comprehension Rubric is a valid and reliable measurement tool.

Data Collection Process

The Istanbul Quality of Life Index, prepared by Şeker (2015), was used to select the regions where the Story Comprehension Rubric would be administered. This index identifies five quality-of-life levels for Istanbul. Schools within these regions were selected using the simple random

sampling method. Subsequently, contact was established with the selected schools, and the necessary permissions were obtained from school administrators. After informing the teachers about the process, classrooms and children to participate in the study were determined again using the simple random sampling method. The Parent Consent Form and Demographic Information Form were used to obtain parental consent for the participating children.

Before the assessments, the researcher spent time in the selected classrooms to allow the children to become familiar with them. The researcher then moved to a designated area within the school to conduct individual assessments using one of the parallel forms of the Story Comprehension Rubric. In each school, Form M was administered to half of the children, and Form T to the other half, was selected randomly. Before administering the forms, an appropriate area within the school was identified. Care was taken to ensure that this space included a table and chairs positioned diagonally to allow children to have a clear view of the books during the reading session. After selecting the area, the researcher spent time in the classroom during free play and meal times to build rapport with the children. The researcher then approached the selected child with their teacher and asked, "Would you like to read a book with me?" If the child said no, the researcher did not insist and did not conduct the assessment. If the child said yes, they were taken to the designated area, where the researcher explained what they would do together. Once the child gave their consent again, the assessment began. The session started with the researcher providing information about the title of the book, which had been written and illustrated by the researcher. The book was then read aloud, ensuring the child had a clear view of all the pages. Afterward, the researcher asked the 10 questions related to the book, and the child's responses were recorded. At the end of the session, the child was thanked for their participation and returned to their classroom. The children's responses were scored using the criteria outlined in the Story Comprehension Rubric Scoring Guide. According to the scoring guide, incorrect answers received 1 point, correct but incomplete or unclear answers received 2 points, and correct, complete, and clear answers received 3 points. These scores were recorded on the Story Comprehension Rubric Scoring Sheet, and the total score for each child was calculated for data analysis.

Data Analysis

For the analysis of the demographic data related to the Story Comprehension Rubric, frequency and percentage values were examined. Data obtained from the TEDIL Receptive Language Subtest, EOBD Story Comprehension Subtest, and the Story Comprehension Rubric were analyzed using statistical software.

- The Story Comprehension Rubric Form M and Form T were evaluated by 12 experts, and the content validity ratio was calculated using the Lawshe technique (Lawshe, 1975).

- Pearson correlation coefficients were calculated between the Story Comprehension Rubric Form M and Form T, the TEDIL Receptive Language Subtest, and the EOBD A Story Comprehension Subtest to determine criterion validity.
- Reliability analyses included the Cronbach Alpha internal consistency coefficient, Pearson correlation coefficients for parallel test reliability, and inter-rater agreement coefficients, all computed using statistical software.
- An independent t-test was conducted to examine whether the scores obtained from the Story Comprehension Rubric differed based on age and gender.

Validity and Reliability

To determine the validity of the Story Comprehension Rubric, studies focused on face validity and content validity were conducted. Since different types of validity are interrelated and multiple validity types are often utilized during the development of measurement tools, these two types of validity were addressed in the rubric development process. To assess the rubric's face validity, feedback was obtained from 12 experts. For content validity, the the EOBD A Story Comprehension Subtest (Karaman, 2013; Karaman & Aytar, 2016) and the TEDIL Receptive Language Subtest A Form (Güven & Topbaş, 2014), both validated and reliable tools, were used. The correlation values calculated between the rubric and these two tools served as the validity coefficient for the rubric.

For reliability, the parallel forms method was used to determine the reliability of the Story Comprehension Rubric. In this method, two parallel, equivalent formats of the same test are created and administered to the study group within a short time interval. Participants are expected to provide consistent answers to differently phrased questions measuring the same construct. This process determines whether participants respond similarly to equivalent items (Karagöz & Bardakçı, 2020). Additionally, inter-rater reliability was calculated. To assess inter-rater reliability, the Story Comprehension Rubric Form M and Form T were administered to a total of 30 children by two raters. One of the raters was the researcher, while the other was a preschool teacher with a master's degree and currently a doctoral student. Both raters were present during the rubric administration and completed the assessment together. Afterward, inter-rater agreement coefficients were calculated, and a significant correlation was found at the .01 level. Regarding internal consistency, the Cronbach's alpha coefficients for the reliability study of the Story Comprehension Rubric Form M and Form T were calculated as .759 and .763, respectively. These results indicate that the rubric exhibits a high level of internal consistency.

Findings

The data related to research question, "Is the Story Comprehension Rubric a valid and reliable measurement tool?" are presented below. The descriptive

statistical analysis conducted during the development process of the measurement tool is also provided in this section.

Table 3

Descriptive Analysis of Scores Obtained from the Story Comprehension Rubric Form M

Items	For Both Forms			Form M		Form T	
	N	Min	Max	Mean	SS	Mean	SS
M1	150	1	3	2.12	.605	2.21	.630
M2	150	1	3	2.11	.709	2.17	.730
M3	150	1	3	2.30	.741	2.14	.768
M4	150	1	3	2.15	.766	2.11	.700
M5	150	1	3	2.00	.524	2.02	.628
M6	150	1	3	2.19	.748	2.21	.738
M7	150	1	3	2.22	.724	2.12	.732
M8	150	1	3	2.08	.704	2.03	.745
M9	150	1	3	2.08	.746	2.04	.722
M10	150	1	3	2.37	.764	2.10	.743
Total	150	10	30	21.66	4.566	21.17	4.780

As shown in Table 3, the mean total score obtained by the children from the Story Comprehension Rubric Form M is 21.66, while the mean total score obtained from Form T is 21.17.

Findings Related to the Validity

The Story Comprehension Rubric Form M was evaluated by 12 experts, and the content validity ratio (CVR) was calculated. The Lawshe technique (Lawshe, 1975) was used to compute these ratios. To test the statistical significance of the obtained content validity ratios, the minimum CVR values for a .05 significance level, as provided in the table by Lawshe (1975), were utilized. Additional information about the referenced table is provided below.

Table 4

Lawshe's Minimum Content Validity Criteria

Number of Experts	Minimum Value
9	0.75
10	0.62
11	0.59
12	0.56

As shown in Table 4, the minimum content validity ratio for 12 experts, as determined by Lawshe (1975), is 0.56.

Table 5*Content Validity Index for the Story Comprehension Rubric Form M*

Form	Form M				Form T			
Items	Appropriate	Revisable	Not Appropriate	CVR	Appropriate	Revisable	Not Appropriate	CVR
M1	10	2	0	0.66	10	2	0	0.66
M2	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M3	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M4	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M5	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M6	10	2	0	0.66	10	2	0	0.66
M7	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M8	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M9	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M10	11	1	0	0.83	11	1	0	0.83
M11	9	1	2	0.5	9	1	2	0.5
M12	7	1	4	0.16	7	1	4	0.16
Experts		12				12		
CVR		0.56				0.56		
CVI		0.71				0.71		

According to Table 5, Items 11 and 12 were removed from both Form M and Form T as their content validity ratios fell below the minimum threshold. Additionally, the content validity index (CVI) was calculated for both forms (CVI = 0.71). This value was found to be greater than the minimum content validity ratio (CVR = 0.56) specified for statistical significance, indicating that the rubric's content validity is statistically significant (CVI > CVR). Therefore, it was concluded that the Story Comprehension Rubric Form M meets the criteria for content validity.

Table 6

Pearson Correlation Coefficients Among the Story Comprehension Rubric Form M, Form T, TEDIL Receptive Language Subtest, and Story Comprehension Subtest

		Pearson			
		Form M	Form T	EOBDA Story Comprehension Subtest	TEDIL Receptive Language Subtest A Form
Form M	<i>r</i>	1	.890	.759	.652
	<i>p</i>		.000**	.000**	.000**
	<i>n</i>	40	40	40	40
Form T	<i>r</i>	.890	1	.738	.507
	<i>p</i>	.000**		.000**	.001*
	<i>n</i>	40	40	40	40
EOBDA Story Comprehension Subtest	<i>r</i>	.759	.738	1	.569
	<i>p</i>	.000**	.000**		.000**
	<i>n</i>	40	40	40	40
TEDIL Receptive Language Subtest A Form	<i>r</i>	.652	.507	.569	1
	<i>p</i>	.000**	.001*	.000**	
	<i>n</i>	40	40	40	40

* $p < .05$; ** $p < .01$

As shown in Table 6, a strong positive correlation was found regarding criterion validity between the Story Comprehension Rubric Form M and Form T ($r = .890$, $p < .01$), between Form M and the Story Comprehension Subtest ($r = .759$, $p < .01$), and between Form M and the TEDIL Receptive Language Subtest A Form ($r = .652$, $p < .01$). These results indicate that as the scores obtained from the Story Comprehension Rubric Form M increase, the scores from Form T, the Story Comprehension Subtest, and the TEDIL Receptive Language Subtest A Form also increase. Thus, it can be concluded that the Story Comprehension Rubric Form M demonstrates criterion validity.

Similarly, a strong positive correlation was observed between the Story Comprehension Rubric Form T and Form M ($r = .890$, $p < .01$) and between Form T and the Story Comprehension Subtest ($r = .738$, $p < .01$). Additionally, a moderate positive correlation was found between Form T and the TEDIL Receptive Language Subtest A Form ($r = .507$, $p < .05$). These findings suggest that as the scores obtained from the Story Comprehension Rubric Form T increase, the scores from Form M, the Story Comprehension Subtest, and the TEDIL Receptive Language Subtest A Form also increase. Therefore, it can be concluded that the Story Comprehension Rubric Form T also demonstrates criterion validity.

Findings Related to the Reliability

The Story Comprehension Rubric Form M has a Cronbach's alpha internal consistency coefficient of .759, while Form T has a coefficient of .763, indicating a high level of internal consistency for both forms.

Table 7 presents the Pearson correlation coefficients for parallel test reliability between Form M and Form T of the Story Comprehension Rubric.

Table 7

Pearson Correlation Coefficients Between the Story Comprehension Rubric Form M and Form T

		Pearson Form T
Form M	<i>r</i>	.890
	<i>p</i>	.000**
	<i>n</i>	40

* $p < .05$; ** $p < .01$

Table 7 shows a strong positive correlation between the Story Comprehension Rubric Form M and Form T, with a Pearson correlation coefficient of .890 ($p < .000$). These findings indicate a high level of parallel test reliability, supported by the strong positive correlation between Form M and Form T. This demonstrates that the assessments of Form M and Form T are consistent and parallel.

Table 8 presents the inter-rater reliability coefficients for the Story Comprehension Rubric Form M, reflecting the level of agreement between raters.

Table 8

Inter-Rater Agreement Coefficients for the Story Comprehension Rubric Form M and Form T

	Form M Pearson		Form T Pearson	
	Rater 1		Rater 1	
Rater 2	Agreement Coefficient	.981	Agreement Coefficient	.972
	<i>p</i>	.000**	<i>p</i>	.000**
	<i>n</i>	30	<i>n</i>	30

* $p < .05$; ** $p < .01$

As shown in Table 8, a strong positive correlation was found between raters for the Story Comprehension Rubric Form M, with an agreement coefficient of .981 ($p < .000$). Similarly, a strong positive correlation was observed between raters for Form T, with an agreement coefficient of .972 ($p < .000$). These findings indicate a high level of inter-rater reliability for both Form M and Form T of the Story Comprehension Rubric. This demonstrates that the raters provided consistent and similar scores when using the rubric.

Table 9

Independent T-Test Results for Age-Related Differences in the Story Comprehension Rubric Form M and Form T

			n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Story Comprehension Rubric	Form M	48-60 months	70	20.814	5.467	-	.000**
		60-72 months	80	22.412	3.466	2.165	
	Form T	48-60 months	72	19.555	5.237	-	.001**
		60-72 months	78	22.666	3.771	4.198	

* $p < .05$; ** $p < .01$

As shown in Table 9, when comparing the total scores obtained from Form M by children aged 48–60 months and those aged 60–72 months, a significant difference was found in favor of the 60–72-month-old group ($t = -2.165$, $p = .000$). Similarly, when comparing the total scores obtained from Form T by children aged 48–60 months and those aged 60–72 months, a significant difference was observed in favor of the 60–72-month-old group ($t = -4.198$, $p = .001$). These findings indicate that as children's age increases, their story comprehension scores improve.

Table 10

Independent T-Test Results for Gender-Related Differences in the Story Comprehension Rubric Form M and Form T

			n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Story Comprehension Rubric	Form M	Girl	85	21.588	4.509	-.240	.855
		Boy	65	21.769	5.096		
	Form T	Girl	79	21.088	4.509	-.228	.319
		Boy	71	21.267	5.096		

* $p < .05$; ** $p < .01$

As shown in Table 10, when comparing the total scores obtained from Form M by boys and girls, no significant gender-related difference was found ($t = -.240$, $p = .855$). Similarly, when comparing the total scores obtained from Form T by boys and girls, no significant gender-related difference was observed ($t = -.228$, $p = .319$). These findings indicate that gender does not influence differences in children's story comprehension levels.

Discussion and Recommendations

This study examined the validity and reliability of the Story Comprehension Rubric. For the validity studies of Form M and Form T, data from 12 experts on content validity were analyzed using the Lawshe technique. The analysis demonstrated that the measurement tool achieved content validity. To establish criterion validity, the Story Comprehension Subtest and the TEDIL

Receptive Language Subtest A Form, which are known to measure similar constructs, were used. The analyses confirmed that the rubric demonstrated criterion validity. The reliability study results for Form M and Form T showed that the internal consistency coefficients (Cronbach's alpha) were .759 for Form M and .763 for Form T, indicating a high level of internal consistency. Additionally, inter-rater agreement coefficients for both forms revealed significant correlations at the .01 level, demonstrating strong inter-rater reliability. Furthermore, children's scores on the Story Comprehension Rubric were analyzed based on age and gender variables.

The findings from the validity and reliability analyses indicate that the rubric is a valid and reliable measurement tool for assessing the story comprehension skills of preschool children. Based on these results, the Story Comprehension Rubric is considered a valuable guide for teachers and researchers in assessing the story comprehension performance of preschool children (Moskal, 2003; Moskal & Leydens, 2000). The significant inter-rater agreement at the .01 level for Form M and Form T further supports the rubric's reliability. Moskal (2003) highlights that well-defined scoring criteria in a rubric ensure that children's responses receive consistent scores regardless of the rater or the timing of the assessment. Therefore, the strong inter-rater reliability observed for Form M and Form T reflects the effectiveness of the rubric's scoring criteria. Moskal and Leydens (2000) emphasize that a rubric's ability to produce valid and reliable results is closely linked to its careful development. The validity and reliability results obtained in this study confirm that the Story Comprehension Rubric is a well-developed tool specifically designed for preschool children.

In both national and international literature, story comprehension has been assessed using tasks such as retelling the story (Lepola et al., 2022; Lever & Sénéchal, 2011; Mandler & Johnson, 1977; Paris & Paris, 2003; Sarı & Altun, 2018) and through book-based assessments (Altun, 2018; Lepola et al., 2020, 2022; Paris & Paris, 2003; Xu et al., 2022). These studies often employ questions asked after the story is read to assess comprehension. In book-based assessments, children are typically read a picture storybook and are expected to answer questions about the book. The questions in these studies are generally framed according to the structure outlined by Paris and Paris (2003). The items revised and included in the Story Comprehension Rubric during the validity study align with the framework established by Paris and Paris (2003).

In Türkiye, studies on assessing story comprehension are quite limited (Altun, 2018; Bekman, 2012; Sarı & Altun, 2018). Among these, Bekman et al. (2012), used story cards to narrate a story. Afterward, the cards were shuffled and placed on a table, and children were asked to identify the card corresponding to the sentence narrated by the researcher to assess their story comprehension skills. Unlike this approach, the Story Comprehension Rubric assesses responses to questions related to illustrated books. Some measurement tools developed in Türkiye include story comprehension as a subtest or section (Karaman, 2013; Karaman & Aytar, 2016). However, these

tools primarily include only literal questions for story comprehension. In contrast, the Story Comprehension Rubric incorporates both literal questions and inferential questions. When examining these studies as a whole, no measurement tool has been identified in Türkiye that assesses both literal questions and inferential questions together for preschool children. Therefore, the development of the Story Comprehension Rubric, which assesses story comprehension skills holistically, is considered significant.

In international studies, Van den Broek et al. (2005), identified three key principles for assessing story comprehension. The Story Comprehension Rubric was developed based on these principles. The first principle emphasizes that early childhood is a critical period for the development of comprehension skills. Therefore, studies and assessments of comprehension skills should begin in early childhood. In Türkiye, having a valid and reliable tool to assess children's story comprehension skills is believed to provide valuable support to researchers and practitioners in assessing comprehension development during this crucial period. The second principle highlights the importance of using not only textual contexts but also non-textual contexts when assessing comprehension skills in early childhood. Researchers emphasize that picture storybooks can play a key role in assessing these skills. In some international studies, widely used tools for assessing story comprehension often do not incorporate non-textual contexts, such as picture books or illustrated stories. For example, the Assessment of Story Comprehension (ASC) was developed by Spencer et al. (2017), to assess children's story comprehension skills. This tool includes parallel forms, each containing nine questions. In this assessment, adults are expected to read parallel stories without illustrations to children. Unlike this tool, the Story Comprehension Rubric utilizes illustrated storybooks created by the researcher (Paris & Paris, 2003; Van den Broek et al., 2005), providing a unique contribution to assessing story comprehension skills. Another tool, the Squirrel Story Narrative Comprehension Assessment (NCA), was developed to assess oral narrative comprehension in children. The NCA is designed for use as a digital application or in print format. It assesses six key areas of narrative comprehension: skills of language used by young children, non-verbal skills such as gestures, listening and attention skills, vocabulary, story structure, and story content. This tool includes one wordless book, 14 inferential questions, and five literal questions related to the book. A scoring guide allows answers to be scored on a scale from 0 to 2 points (Dawes et al., 2018, 2019). The NCA shares similarities with the Story Comprehension Rubric in that it includes both literal and inferential questions and uses a picture storybook. However, the NCA consists of a single form, whereas the Story Comprehension Rubric incorporates parallel forms (Form M and Form T). The use of parallel forms and illustrated storybooks in the Story Comprehension Rubric is considered to contribute significantly to the literature on story comprehension assessment. The similarity of results between the parallel forms is thought to be associated with the structural consistency and standardized nature of the tool. It is suggested that the

clarity of the rubric items, as well as the external structural features (e.g., illustration techniques and font) and internal structural features (e.g., plot and meaning) of the books, contribute to the consistent application of assessment criteria and the generation of similar results across different applications.

The limited sample of the study group may explain the consistency of results across parallel forms. To further test the validity of the parallel forms, repeated applications across different age groups, regions, and socioeconomic skills are recommended to strengthen the findings regarding the parallel forms.

The third principle outlined by Van den Broek et al. (2005), emphasizes the importance of focusing on the entirety of the skill rather than a single dimension during the assessment process. Researchers highlight that identifying connections is crucial for assessing the development of comprehension skills. In this context, using a rubric to clearly define the performance expected from children is considered to contribute significantly to the assessment process. Furthermore, the inclusion of both inferential and literal questions ensures that the assessment holistically addresses the skill. Given the comprehensive nature of the skill and the importance of assessing story comprehension during early childhood as a foundation for future reading comprehension, this assessment is seen as highly significant (Brandão & Silva, 2023; Paris & Paris, 2003; Van den Broek et al., 2005).

Studies conducted both in Türkiye and internationally show that published picture storybooks are often used during the assessment process. However, using such books might lead children to recognize the story and provide answers based on familiarity. In contrast, this study employs picture books designed by the researcher, which the children have not previously encountered, distinguishing it from other studies. Additionally, the content of inferential and literal questions may not always align with pre-existing books. For example, the content related to a question about a character's emotions in Book A might differ from that in Book B. Such differences could affect the consistency of children's responses to questions of the same dimension across different books. In other words, it is essential for the answers to questions posed during the story comprehension process to be embedded within the text, as emphasized by Paris and Paris (2003). Therefore, writing and illustrating children's books that align with the questions and their answers is believed to contribute significantly to the literature. Moreover, developing parallel forms that enable repeated assessments with the same child at different times is considered particularly important. This approach allows practitioners to use one of the forms to effectively assess children's story comprehension skills.

When examining the findings based on the age variable in the study, a significant difference was found in favor of children aged 60–72 months compared to those aged 48–60 months in the scores obtained from the Story Comprehension Rubric. This finding indicates that as children's age

increases, their story comprehension skills improve. Similarly, a longitudinal study conducted by Kendeou et al. (2008), found that receptive vocabulary develops with age in children aged five to six years. Lynch et al. (2008) also concluded that children become increasingly sensitive to the underlying structure of narratives as they grow older, with this sensitivity improving with age. These results support studies demonstrating the influence of age on story comprehension (Kendeou et al., 2008; Lynch et al., 2008; Paris & Paris, 2003; Van den Broek et al., 2005). Lepola et al. (2012), highlight gaps in the literature regarding the developmental dynamics between basic language skills and inference-making abilities and their roles in the development of story comprehension. Thus, this finding contributes to addressing those gaps by demonstrating the significant role of development in story comprehension skills. This finding underscores the importance of providing age-appropriate, enriched content and implementing practices that support language development in early childhood education.

When examining the findings based on the gender variable in the study, no significant difference was found in the scores obtained from the Story Comprehension Rubric between boys and girls. This result suggests that boys and girls have similar scores of story comprehension skills and that gender is not a determining factor in this area. This finding indicates that language development and cognitive processes progress similarly for both genders and that story comprehension abilities develop independently of gender. In a study by van Steensel et al. (2024), it was similarly concluded that gender has no effect on children's story comprehension. Likewise, Manu et al. (2021), found no gender differences in story comprehension skills. The findings of this study are consistent with previous research (Manu et al., 2021; Paris & Paris, 2003; van Steensel et al., 2024). This study focused exclusively on specific age groups. Future research could explore this topic with larger samples encompassing a wider range of age groups. Additionally, conducting the study only in Istanbul may limit the generalizability of the findings. Although the study group was determined considering Istanbul's demographic diversity, it may not represent the broader regions and socioeconomic conditions of Türkiye. Therefore, further studies conducted in other cities or nationwide could strengthen these findings.

Based on the research findings, the following recommendations are provided for practitioners and researchers:

- Employing the Story Comprehension Rubric in early preschool classrooms to assess children's story comprehension skills,
- Taking the age variable into account in classroom activities designed to enhance story comprehension,
- Developing diverse assessment tools, such as checklists and rating scales, to evaluate children's story comprehension skills,
- Conducting studies to examine the effectiveness of the Story Comprehension Rubric in assessing reading comprehension,

- Investigating the story comprehension skills of preschool children in relation to various factors.

Results and Conclusions

This study concluded that the Story Comprehension Rubric is a valid and reliable assessment tool designed to evaluate the story comprehension skills of 48–70-month-old preschool children. Based on these findings, the rubric can be considered an effective tool for researchers and practitioners to assess children's story comprehension skills. It is anticipated that the developed rubric will make a significant contribution to the national and international literature by providing a framework for evaluating children's story comprehension skills.

In addition to developing the Story Comprehension Rubric, the study examined whether children's story comprehension scores varied based on age and gender. For the age variable, the findings revealed that the story comprehension scores of 60–72-month-old children were significantly higher than those of 48–60-month-old children. For the gender variable, no significant differences were observed between the scores of boys and girls obtained from the Story Comprehension Rubric. These findings support previous studies in the literature, indicating that story comprehension skills are associated with age, and confirm that these skills develop independently of gender. Consequently, gender is not a determining factor in story comprehension ability, thereby contributing further insights to the existing literature.

Ethics Committee Approval: *This study was conducted with the approval of the Marmara University Research and Publication Ethics Committee, dated 09.09.2022 and numbered 07-7.*

Conflict of Interest: *The authors declare that they have no conflict of interest.*

Authors' Contribution: *This study was derived from the first author's doctoral dissertation thesis conducted under the supervision of the second author.*

References

- Altun, D. (2018). The efficacy of multimedia stories in preschoolers' explicit and implicit story comprehension. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 629-642. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0916-8>
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: the good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-31. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Aukerman, M., & Chambers Schuldt, L. (2016). "The pictures can say more things": Change across time in young children's references to images and words during text discussion. *Reading Research Quarterly*, 51(3), 267-287. <https://doi.org/10.1002/rrq.138>

- Aydın, M. S. (2019). *A review on levels of pre-school 5-6 age group students' comprehension of listening to classical and digital stories individually and in groups* [Master Thesis, Recep Tayyip Erdogan University]. National Thesis Center.
- Bekman, S., Aksu Koç, A., & Erguvanlı Taylan, E. (2012). Effect of an intervention program for six-year-old children: A summer school model. *Turkish Journal of Psychology*, 27(70), 48-60.
- Brandão, A. C. P., & Silva, A. da. (2023). Helping understanding written texts: why start in early childhood education? *Cadernos de Pesquisa*, 53. https://doi.org/10.1590/198053149455_en
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Scientific research methods*. Pegem Academy Publishing. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen, D. C., & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*, 28(9), 1407-1425. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9576-x>
- Collins, M. F. (2023). Beyond questions: a fellowship of opportunities for fostering preschoolers' story comprehension. *The Reading Teacher*, 76(4), 400-411. <https://doi.org/10.1002/trtr.2168>
- Dawes, E., Claessen, M., Leita, S., & Black Sheep Press Ltd. (2018). *The squirrel story narrative comprehension assessment (NCA)*. <https://www.blacksheepress.co.uk/product/squirrel-story-narrative-comprehensionassessment-nca/>.
- Dawes, E., Leitão, S., Claessen, M., & Lingoh, C. (2019). Oral literal and inferential narrative comprehension in young typically developing children and children with developmental language disorder. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(3), 275-285. <https://doi.org/10.1080/17549507.2019.1604803>
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310. <https://doi.org/10.3102/0013189X10370204>
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, D. P. Pearson, E. Birr Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research*. (pp. 199-228). Routledge.
- Froiland, J.M., & Davison, M.L. (2020). Emotional intelligence, listening comprehension, and reading comprehension among diverse adolescents. *J Child Fam Stud*, 29, 1385-1390. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01557-8>
- Güven, S., & Topbaş, S. (2014). Adaptation of the test of early language development third edition (teld-3) into Turkish: Reliability and validity study. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(2), 151-176.
- Hresko W. P., Reid D. K., & Hammill D.D. (1999). *Test of early language development (TELD)*. Austin.
- Karaman, G. (2013). *Development of the early literacy skills assessment tool, Validity, and Reliability Study*. [Doctoral Dissertation, Gazi University]. National Thesis Center.

- Karaman, G., & Aytar, A. G. (2016). Development of early literacy skills assessment tool. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(2). <https://doi.org/10.17860/EFD.02080>
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Korat, O., Tourgeman, M., ve Segal-Drori, O. (2022). E-book reading in kindergarten and story comprehension support. *Reading and Writing*, 35(1), 155-175. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10175-0>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2020). Vocabulary, metacognitive knowledge and task orientation as predictors of narrative picture book comprehension: from preschool to grade 3. *Reading and Writing*, 33(5), 1351-1373. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10010-7>
- Lepola, J., Kajamies, A., & Tiilikainen, M. (2022). Opportunities and participation in conversations: The roles of teacher's approaches to dialogic reading and child's story comprehension. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(1), 204-232. <https://journal.fi/jecer/article/view/114015/67210>
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M. & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4-6-year-old children. *Read Res Q*, 47, 259-282. <https://doi.org/10.1002/rrq.020>
- Lepola, J., Niemi, P., Kuikka, M., & Hannula, M. M. (2005). Cognitive-linguistic skills and motivation as longitudinal predictors of reading and arithmetic achievement: A follow-up study from kindergarten to grade 2. *International Journal of Educational Research*, 43(4-5), 250-271. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.005>
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Lynch, J. S., & Lepola, J. (2015). Assessment of comprehension skills in prereaders: theoretical foundations, methods, challenges, and opportunities. In A. DeBruin-Parecki, A. van Kleeck, & S. Gear (Eds.), *Developing early comprehension*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9(1), 111-151. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90006-8)
- Manu, M., Torppa, M., Eklund, K., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Niemi, P. (2020). Kindergarten pre-reading skills predict grade 9 reading comprehension (PISA Reading) but fail to explain gender difference. *Reading and Writing*. 34, 753-771. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10090-w>

- Moskal, B. M. (2003). Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(14). <https://doi.org/10.7275/jz85-rj16>
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 7(10), 1-6. <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76. <https://doi.org/10.1598/RRQ.38.1.3>
- Petersen, D. B., & Spencer, T. D. (2012). The narrative language measures: tools for language screening, progress monitoring, and intervention planning. *Perspectives on Language Learning and Education*, 19(4), 119-129. <https://doi.org/10.1044/lle19.4.119>
- Sarı, B., & Altun, D. (2018). An examination of the relationship between preschoolers' story comprehension and theory of mind skills. *Journal of Mother Tongue Education*, 6(4), 945-960. <https://doi.org/10.16916/aded.441307>
- Spencer, T. D., Goldstein, H., Kelley, E. S., Sherman, A., & McCune, L. (2017). A curriculum-based measure of language comprehension for preschoolers: reliability and validity of the assessment of story comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 42(4), 209-223. <https://doi.org/10.1177/1534508417694121>
- Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2020). Narrative intervention: principles to practice. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(4), 1081-1096. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>
- Şeker, M. (2015). Quality of life index: A case study of Istanbul. *Istanbul University Econometrics and Statistics e-Journal*, 23, 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuekois/issue/27283/287194>
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., White, M. J., & Puzles Lorch, E. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp.107-130). Lawrence Erlbaum.
- van Kleeck, A. (2006). Fostering inferential language during book sharing with prereaders: A foundation for later text comprehension strategies. In A. van Kleeck (Ed.), *Sharing books and stories to promote language and literacy* (pp. 269-317). CA: Plural.
- van Steensel, R., Gouw, B., Liefers, S., & van Aspert, T. (2024). Cognitively challenging talk during shared reading: Effects of parent gender, child gender and relations with story comprehension. *Journal of Early Childhood Literacy*, 24(4), 839-861. <https://doi.org/10.1177/14687984221082240>
- Xu, Y., Aubele, J., Vigil, V., Bustamante, A. S., Kim, Y., & Warschauer, M. (2022). Dialogue with a conversational agent promotes children's story comprehension via enhancing engagement. *Child Development*, 93(2). <https://doi.org/10.1111/cdev.13708>

- Zhou, N., & Yadav, A. (2017). Effects of multimedia story reading and questioning on preschoolers' vocabulary learning, story comprehension and reading engagement. *Educational Technology Research and Development*, 65(6), 1523-1545. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9533-2>
- Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9513-x>