

Eleştirel Okuma Temelli Edebiyat Eleştirisi Rubriği Geliştirme*

Osman Turhan**, Bayram Baş***

Makale Geliş Tarihi:30/10/2023

Makale Kabul Tarihi:21/11/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1383450

Öz

Bu çalışmada Bloom taksonomisini, edebiyat kuramlarını ve eleştirel düşünme standartlarını temel alan analitik edebiyat eleştirisi rubriği geliştirilmiştir. Analitik rubrik ile roman veya uzun hikâye türündeki eserlerin bölümlerine/kesitlerine ilişkin cümle ve paragraf boyutundaki yanıtların puanlanması amaçlanmaktadır. 4'lü likert ölçeği tipinde hazırlanan rubriğin kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere beş maddesi bulunmaktadır. Kavrama maddesi hikâyenin yüzeysel yapısını anlama, alımlama maddesi hikâye ve okur arasında etkileşim kurma, analiz ve sentez maddesi hikâyenin derin yapısını anlama ve değerlendirme maddesi hikâyenin yargılanması hakkındadır. Rubriğin maddelerine ilişkin kapsam geçerlik oranları ve rubriğin geneline ilişkin kapsam geçerlik indeksi 1,00 olarak hesaplanmıştır. Rubriğin maddelerine ve geneline ilişkin puanlayıcılar arası korelasyon katsayıları $r > ,79$ (en düşük değer), tek puanlayıcı korelasyon katsayıları $r > ,88$ (en düşük değer) olarak hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranlarının ve kapsam geçerlik indeksinin minimum değerinin üstünde olması ve sınıf içi korelasyon katsayılarının mükemmel uyuma işaretmesi rubriğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.


Anahtar Kelimeler: Analitik rubrik, Bloom taksonomisi, edebiyat eleştirisi, edebiyat kuramları, eleştirel okuma


Critical Reading Based Literary Criticism Rubric Development

Abstract

In this study, an analytical literary criticism rubric based on Bloom's taxonomy, literary theories and critical thinking standards was developed. The aim of the analytical rubric is to score sentence and paragraph-level answers regarding the chapters/extracts of novels or novellas. This rubric was prepared in a 4-point Likert scale type, and has five items: comprehension, reception, analysis, synthesis, and evaluation. The comprehension item is about understanding the surface structure of the story, the reception item is about establishing interaction between the story and the reader, the analysis and synthesis items are about

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir ve 26-28 Ekim 2023 tarihleri arasında Erzurum'da düzenlenen Cumhuriyet'in Yüzüncü Yılında Bilge Kağan'dan Atatürk'e Uluslararası Türkçe ve Türk Edebiyatı Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, osmant@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4800-5786 

*** Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, bbas@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3569-9395 

Kaynak Gösterme: Turhan, O., & Baş, B. (2023). Eleştirel okuma temelli edebiyat eleştirisi rubriği geliştirme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(40), 1460-1483.

understanding the deep structure of the story, and the evaluation item is about judging the story. The content validity rate for the items of the rubric and the content validity index for the entire rubric were calculated as 1.00. The inter-rater correlation coefficient for the items and the entire rubric was calculated as $r > .79$ (lowest value), and the single-rater correlation coefficient was calculated as $r > .88$ (lowest value). The rubric is valid and reliable on the grounds that the content validity ratio and content validity index are above the minimum value, and the intra class correlation coefficient indicates perfect agreement.

Keywords: *Analytical rubric, Bloom's taxonomy, literary criticism, literary theories, critical reading*

Giriş

Edebiyat, yaşantılar ve hayal gücünden doğan gerçekliği estetik şekilde anlatma sanatıdır. Edebiyat bilimi; edebiyatın kuramlarını, tarihi gelişimini, çözümleme ve alımlama yöntemlerini, değerlendirme olgusunun dayandığı ilkeleri, yaratıcılık-üreticilik sürecini belgelere dayandırarak araştıran bilim dalıdır (Aytaç, 2009). Edebiyat eleştirisi ise edebiyat biliminin sunduğu yöntemsel imkanların edebî bir metin üzerinde pratik edilmesi, edebî bir yapının lüzumlu görülen yönleriyle çözümlenmesi, yorumlanması ve değerlendirmesidir. Buna göre edebî eserleri, belli yöntemlere bağlı kalarak ve olabildiğince objektif bir biçimde araştıran, inceleyen kişi edebiyat eleştirmeni; sahip olduğu bilgi ve tecrübe birikimini birtakım pedagojik metotlar çerçevesinde öğrencilerine aktarmaya çalışarak onları eğitmeyi amaçlayan kişi ise edebiyat eğitimcisidir (Çetişli, 2006). Edebiyat eğitimcisine bilimsel, eleştirici, yaratıcı düşünme yollarını kazanmış, arayan, sorgulayan, eleştiren, karşılaştırmalar yapan, sebep-sonuç ilişkilerini bulan, çözümleyen, birleştiren, kazandığı davranışları ve birikimi gündelik hayata aktarabilen, milli değerlere saygılı, evrensel değerleri özümsemiş, kendisini rahatlıkla ifade edebilen, dil becerileri gelişmiş bireyler yetiştirme sorumluluğu yüklenmektedir (Güzel, 2006). Sanattan eğitime ilerleyen bu süreçte etkin ve önemli rol oynayan edebiyat eleştirisi, edebiyat biliminde amaç, edebiyat eğitiminde araç işlevi görmektedir.

Edebiyat eleştirisi edebî bir metnin noksan taraflarını açığa çıkartma uğraşı değildir. Edebî bir metnin hem kuvvetli ve hem zayıf yönlerini açığa çıkartmak, metni yargılamak veya metin hakkında hüküm vermek ise edebiyat eleştirisinin son safhasıdır. Eleştiri metin tahlilini içine alan iki bileşenli bir süreçtir. Bu iki bileşeni okuma düzeyi (derinlik) ve okuma perspektifi (genişlik) şeklinde sınıflamak mümkündür. Daha önce değinildiği üzere edebiyat eleştirisi yorumlama, analiz etme ve değerlendirme gibi okuma düzeyleri gerektirmektedir (Gillespie, 2010). Okur edebî metnin düşünce ve duygu yapısını oluşturan öğeleri, metnin düzenleniş biçimini, yazarın anlatım biçimini ayırt etmeye çalışırken analitik düşünür; metni ve yazarın metinde bıraktığı boşlukları anlamaya, çözümlemeye çalışırken sezme, kestirme gücünü işletir; metinde anlatılanları yorumlamaya, değerlendirmeye çalışırken de eleştirel bir tutum içine girer (Silahsızoğlu, 2007). Bu okuma becerileri birçok taksonominin üst basamağında (analitik, eleştirel, derin okuma vb.) yer

almaktadır (Applegate vd., 2002; Day & Park, 2005; Krathwohl, 2002; Pearson & Johnson, 1978; Robinson, 1968). Taksonomik yapı gereği, üst düzey becerileri kullanabilmek için öncelikle alt düzey (bilme, kavrama, uygulama vb.) anlama becerileri işe koşulmalıdır. Örneğin edebî bir karakterin kişilik özelliklerini listelemeden psikolojik tahlilini yapmak, kurgusal olayları özetlemeyen yaşanan çatışmayı çözümlenmek, tekrarlayan motifleri belirlemeden temayı tespit etmek, edebî araçlarla ilgili terimleri bilmeden dil ve üslup hakkında çıkarım yapmak, kültürel ön bilgiye sahip olmadan kurgunun metinlerarası anlamını keşfetmek mümkün değildir. Okuma perspektifini ise edebiyat kuramları oluşturmaktadır. Edebiyat kuramlarıyla edebî bir eser çok boyutlu bakış açısıyla (metin, yazar, toplum, okur odaklı) incelenmekte, eserin farklı bağlamları açığa çıkartılmakta ve eserin çok anlamlılığı keşfedilmektedir. Bakış açılarından birinin veya birkaçının kullanılması eseri bir yönüyle eksik bırakacağı için eserin mümkün olduğunca geniş bir perspektifle bütüncül şekilde çözümlenmesi gerekmektedir (Karadeniz & Gürsoy, 2014). Çünkü edebî bir eser başlı başına bir ürün olmakla birlikte yazarın kişiliğinden, başka yazarların eserlerinden, dönemin politik, sosyal, kültürel arka planından süzülerek yaratılmıştır ve okurun zihnine, aldığı kadarıyla varlığını-anlamını devam ettirmektedir. Edebiyat eleştirisinde okuma düzeyleri genellikle Bloom Taksonomisine göre belirlenmektedir (Demirbükten, 2019; Prinsen, 2017; Seçmen, 2019; Ungan, 2007; Yıldız, 2007). Edebiyat kuramları ise ağırlıklı olarak yeni/formal eleştiri, alımlama/okur tepkisi eleştirisi, psikanalitik/psikolojik eleştiri, marksist eleştiri, feminist eleştiri, biyografik eleştiri, metinlerarası eleştiri ve tarihsel eleştiri şeklinde çeşitlenmektedir (Appleman, 2015; Gillespie, 2010; Latrobe & Drury, 2009; Soter, 1999; Tyson, 2006, 2011). Bu iki bileşen (okuma düzeyi ve okuma perspektifi) farklı formasyonlarla birbirine bağlanmaktadır. Ancak genellikle edebiyat kuramları, okuma düzeylerine gömülmektedir (Demirbükten, 2019; Seçmen, 2019; Ungan, 2007; Yıldız, 2007).

Edebiyat eğitiminde -öğretiminde- geleneksel ve modern olmak üzere iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Geleneksel modelde edebiyat tarihi, yazarın hayatı, edebiyat kuramları, edebiyat terimleri hakkında teorik bilgi aktarılır ve ezberletilir; formal/yeni eleştiri kuramının perspektifiyle olay örgüsü, karakter, tema ve dil ve üslup gibi temel edebiyat unsurları açıklanır; öğretilen bu bilgiler kapsamında sınırlı metin tahlilleri yapılır. Bu yaklaşım genellikle bilgi ve kavrama düzeyinde kaldığı için öğrenci okuduklarıyla anlamlı bağlantı kuramaz, edebiyat eserini keşfedemez, eleştiri metodolojisini öğrenemez, eseri yorumlayamaz ve edebiyata yönelik olumsuz tutum geliştirir (Beach vd., 2011; Gökalp Alpaslan, 2000; Showalter, 2002). Edebiyat eleştirisini arka plana atan bu yaklaşım, edebiyatın doğasına aykırı olup öğrencilerin yorum gücünü ve yaratıcı düşünme yeteneğini sınırlamaktadır. Bu nedenle edebiyat eğitiminde modern yaklaşım benimsenmeli ve öğrencilere edebiyatın çok anlamlı olduğu, eseri anlamlandırmanın farklı metotlarının olduğu gösterilmeli, öğrencinin kendi yorumunu yapmasına, kendi anlamasını gerçekleştirmesine (Taşdelen, 2006) ve eleştiri sürecinde etkin olmasına izin verilmelidir (Günay, 2006). Öğrencinin edebî bir eseri yeni eleştiri, yapısalcılık, hermeneutik, metin dilbilim, dilbilim, göstergebilim,

anlambilim, stilistik vb. metoduyla sistematik biçimde ve bir bütün olarak çözümlenmesine; eseri içerik, yapı, dil ve üslup bakımından anlamasına, değerlendirmesine ve anlatmasına fırsat verilmelidir (Çetişli, 2006). Özellikle yeni eleştiri, feminist, marksist, okur tepkisi gibi metin, okur, yazar ve toplum bağlamını temsil edecek eleştiri kuramlarının birlikte işe koşulmasına, bakış açısını genişletmeye dikkat edilmelidir (Appleman, 2015; Skerrett & Warrington, 2018). Eleştiri sürecinde öğrenciye ipuçları sunulmalı, yönlendirmeler yapılmalı ve öğrencinin tartışma, soru-cevap, araştırma tekniklerinden faydalanması sağlanmalıdır (Güzel, 2006). Özetle modern edebiyat eğitimi, üst düzey okuma becerilerinin kullanılmasını, edebiyat kuramlarının metinlere uygulanmasını ve yapılandırmacı eğitim ortamını gerektirmektedir.

Her disiplinde olduğu gibi edebiyat eğitimi de ölçme ve değerlendirme süreçlerini içermektedir. Geleneksel edebiyat eğitiminde, ölçme değerlendirme aracı olarak genellikle çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler ve yazılı sınavlar kullanılarak teorik bilgiler veya alt düzey bilişsel beceriler ölçülmekte ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirme yapılmaktadır (Demiral, 2011). Bu yaklaşım öğrencinin edebiyatta tek bir doğrunun olduğunu düşünmesine neden olup yazılı ve sözlü anlatım ile yorumlama becerisinin körelmesine neden olmaktadır (Işıksalan, 2011). Modern edebiyat eğitiminin başarı kıstası şairlerin ve yazarların özgeçmişlerini, yazmış oldukları eserlerin isimlerini, hangi akım içinde yer aldıklarını ve hangi tarihlerde yaşayıp öldüklerini bilmek değil; yapıtların dünyasına girmek, anlam dünyalarını keşfetmek, onlar üzerine yorum yapabilmek ve edebiyat tarihi içindeki yerlerini karşılaştırmalı olarak belirleyebilmektir (Taşdelen, 2006). Bu kıstasa en iyi uyum sağlayan ölçme aracı ise uzun yanıtlı açık uçlu sorulardır. Edebiyat eleştirisini, bilgiden değerlendirmeye kadar tüm bilişsel basamakları ve edebiyat kuramlarının terimlerini, metotlarını, önermelerini içerdiği için edebiyat eleştirisini sırasında teorik bilgi de ölçülmektedir. Bu nedenle edebiyat eleştirisine hazırlık amacıyla kısa cevaplı ve kapalı uçlu sorular da ölçmeye dahil edilmektedir. Değerlendirme sürecinde ise rubriklerin (dereceli puanlama anahtarları) yoğun şekilde kullanıldığı görülmektedir. (Applegate vd., 2002; Aslan & Bayraktar, 2017; Beach, 2014; Beyreli & Arı, 2009; Göçer, 2014; Hillocks, 1980). Çünkü rubrikler her öğrenciyi aynı/benzer eser üretmeye zorlamaz, tam aksine onların yaratıcılık ve özgün düşünce üretme yeteneklerini bastırmadan, öğrenme ve öğretme amaçlarına uygun süreçleri yaşayarak ve uygulayarak kendilerini en iyi şekilde ifade etmelerine ve değerlendiren kişinin de esere daha nesnel yaklaşabilmesine zemin hazırlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Ancak edebiyat eleştirisinde nesnellik sorunu vardır: Edebiyat metni nesnel şekilde yorumlanabilir mi, edebiyatın yorumu nesnel bir şekilde değerlendirebilir mi? Edebiyat yorumu edebiyat biliminin kapsamına girmektedir. Geleneksel kuramlar (formal/yeni eleştiri, rus biçimciliği vb.) nesnel yoruma ulaşmaya çalışırken, modern kuramlar (okur tepkisi eleştirisini, yeni tarihsel eleştiri vb.) metnin yorumunu öznelik üzerine inşa eder. Modern kuramlara göre öznel yorumlara nesnel ölçütler geliştirilemez. Edebiyat yorumunun değerlendirilmesi ise edebiyat eğitimiyle

alakalıdır. Eğitim, amaçlanan bilgi veya beceri çıktılarının gerçekleşme durumunun nesnel şekilde denetlendiği bir disiplin olduğu için edebiyat eğitiminin de nesnel ölçütlere göre gerçekleştirilmesi ve denetlenmesi gerekmektedir (Sayın, 1995). Buna göre edebiyat eğitimi hermeneutik yaklaşımla gerçekleştirilecekse edebiyat yorumu için yaratıcılık, özgünlük, sıra dışılık vb. şekilde başarı ölçütü oluşturulabilir (Taşdelen, 2006). Bu örnekte olduğu gibi öznel yorumlara nesnel ölçütler getirilebilir. Nitekim rubrikler edebiyat eğitiminde subjektif değerlendirme işleviyle kullanılmaktadır. Bu tür rubrikler, belirli bir düzeyde nesnellik (objektiflik) yaratılmasına yardımcı olmaktadır (Rcampus, t.y.). Buna paralel olarak edebiyat eğitimine ilişkin rubriklerde puanlayıcılar arası uyumun düşük olması veya öğretim çıktılarının zayıf şekilde değerlendirilmesi gibi olumsuzluklar meydana gelmektedir (Graham vd., 2011; Rezaei & Lovorn, 2010). Edebiyat biliminin meselesi olan nesnellik sorunu ve edebiyat ile eğitimin farklı felsefi temelleri edebiyat eğitiminin ölçülmesini ve değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır.

Tipki bir sanat eserinin değerlendirilmesi gibi öğrencilerin öğrendiklerini göstermek amacıyla ortaya koyduğu eserler de farklı bakış açılarıyla değerlendirilebilir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005). Edebiyat eğitimiyle pedagojik veya estetik çıktılar hedeflendiği ve çıktılar kendi içinde ayrıştığı için edebiyat eleştirisi rubriklerinde çeşitlilik oluşmaktadır. Alan yazınında ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde eleştirel okuma, eleştirel yazma, eleştirel düşünme standartları, edebiyat kuramları veya okuduğunu anlama taksonomilerini esas alan analitik veya bütüncül rubrikler mevcuttur (Amanvermez İncirkuş & Beyreli, 2019; Applebee vd., 2003; Apriliadi & Suryaman, 2020; Deal & Rareshide, 2013; Demiral, 2011; Hillocks, 1980; Igra, 2009; Leist vd., 2012; Okur, 2019; Zimanske, 2017). Konu alanında geliştirilen rubrikler incelendiğinde bazı eğilimlerin baskın olduğu görülmektedir. Rubrikler çoğunlukla eleştirel düşünme (açıklık, doğruluk, kesinlik, genişlik, alaka, mantık vb.) veya eleştirel okuma (anlam oluşturma, sorgulama, çıkarım, değerlendirme vb.) becerisine ait genel ifadelerle hazırlandığı için edebî bir türe (roman, öykü, şiir vb.) yönelik değildir. Edebî bir türe yönelik az sayıdaki rubrik; yazar, okur ve toplum (okur tepkisi, psikolojik, feminist vb.) odaklı eleştiri kuramları dikkate alınmadan yalnızca metin odaklı eleştiri kuramlarına (yeni eleştiri) göre geliştirilmiştir. Rubrikler roman veya uzun hikâye türündeki metinlerin tek seferde bir bütün olarak eleştirilmesi için geliştirilmiştir, ilgili metinlerin bölümler halinde incelenmesine yönelik değildir. Rubrikler ile makale biçimindeki eleştiri yazıları (giriş, tez, argüman, organizasyon vb.) değerlendirilmektedir, cümle ve paragraf boyutundaki eleştirel yanıtlar göz ardı edilmiştir. Rubrikler eleştirel okumadan ziyade eleştirel yazma becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Alan yazınında tespit edilen bu eksiklikler nedeniyle Eleştirel Okuma Temelli Edebiyat Eleştirisi Rubriği'nin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Yöntem

Çalışma nitel (durum çalışması) ve nicel (tarama modeli) araştırma desenleriyle iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada alan yazını taranarak edebiyat eleştirisi öğretimine ilişkin öğretim materyalleri taranmış ve çalışmanın amacına uygun bir materyal seçilmiştir. Öğretim materyali ilgili akademik kaynaklar eşliğinde içerik analizine tabi tutulmuş, rubriğin maddeleri ve yeterlik düzeyleri oluşturulmuş, geliştirilen rubrik uzman görüşüne sunulurken kapsam geçerliği hesaplanmıştır. İkinci aşamada Türkçe öğretmeni adaylarına 10 hafta boyunca edebiyat eleştirisi öğretimi gerçekleştirilmiş, öğretim süreci rubrik aracılığıyla değerlendirilmiş, rubriğin gözlemciler arası ve gözlem içi güvenilirliği hesaplanmıştır.

Çalışma Grubu

Öğrenci çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 16 öğretmen adayından (3.sınıf) oluşmaktadır. Uzman çalışma grubu ise çocuk ve gençlik edebiyatı, edebiyat eleştirisi ve ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisans veya doktora düzeyinde yetkinliğe sahip, alanda 5 veya 10 yıldan fazla deneyimi olan 5 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Rubrikler önceden belirlenen performans kriterleri çerçevesinde öğretmenler veya ölçme uzmanları tarafından geliştirilen, öğrencilerin bir konuda gösterdiği performansı güçlüden-zayıfa, iyiden-kötüye doğru güvenilir ve yansız şekilde derecelendirmeye imkân tanıyan açıklayıcı puanlama şemalarıdır (Güler, 2019; Kutlu vd., 2017; Mertler, 2001). Rubrikler analitik ve bütüncül olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Analitik rubrikler, öğrenci performansının çok boyutlu şekilde (birbirine ilişkili küçük parçalara bölerek), bütüncül rubrikler ise tek boyutlu şekilde (büyük bir parça halinde) puanlanmasına imkân vermektedir (Mertler, 2001; Moskal, 2000). Analitik rubrikler, ayrıntılı ve kategorik yapısı sebebiyle öğrenci performansının hangi yönleriyle zayıf veya kuvvetli olduğunu daha iyi göstermektedir ve daha güvenilirdir. Edebiyat eleştirisi, kavramadan değerlendirmeye doğru temel ve ileri düzeyde bilişsel alt becerileri; değer verme ve tepkide bulunma gibi duyuşsal becerileri; okur, metin, yazar ve toplum odağındaki eleştiri kuramlarını içermektedir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında analitik rubriğin kullanılmasına karar verilmiştir.

Analitik rubrik geliştirilirken Mertler (2001), Moskal ve Leydens (2000) ile Goodrich Andrade'nin (1997, 2001) belirlediği aşamaların sentezlendiği bir sıralama takip edilmiştir. Buna göre rubriğin amacı ve türü belirlenmiş, değerlendirme ölçütleri hazırlanmış, ölçütler için yeterlik düzeyleri oluşturulmuş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır:

Rubriği amacı ve türü: Rubrik genel olarak edebî bir eseri eleştirme performansını belirlemek, özel olarak roman veya uzun hikâye türündeki edebî bir eserin

bölmelerine/kesitlerine ilişkin cümle ve paragraf boyutundaki eleştirel yanıtları puanlamak için geliştirilmiştir. Edebiyat eleştirisi, bilişsel ve duyuşsal becerileri ve edebiyat kuramlarını içerdiği için analitik rubrik tercih edilmiştir.

Değerlendirme ölçütleri: Bloom taksonomisine ve edebiyat kuramlarına yönelik değerlendirme ölçütleri hazırlanırken “Anlamanın Düzeyleri: Çavdar Tarlasında Çocuklar” (Hering, 2012) isimli edebiyat eleştirisi materyali dikkate alınmıştır. Yapılan incelemeye göre ilgili materyalin edebiyat eleştirisinin iki bileşenini içerdiği ve çalışmanın amacına uygun olduğu görülmüştür. Bu materyaldeki tanıtım yazısı, esere ilişkin inceleme metinleri, açık/kapalı ve uzun/kısa yanıtli sorular (eserin her bölümüne yönelik) ve öğretmen rehber yanıtları MAXQDA nitel veri analizi yazılımıyla analiz edilmiştir. Veri analizinin doğru şekilde gerçekleştirilmesi için bazı akademik kaynaklara başvurulmuştur. Buna göre Tyson (2006, 2011) ile Dobie'nin (2011) eserleri edebiyat kuramlarıyla ilgili başvuru kaynağı olarak kullanılmıştır. Yazarlar bu eserlerinde önemli edebiyat kuramlarını kısaca tanıtmış, temel kavramları açıklamış, anahtar ifadelere ve yanıtlanan sorulara değinmiş, uygulama örneklerini paylaşmıştır. Bloom ve diğerleri (1956) ile Anderson ve diğerlerinin (2001) eserleri ise Bloom taksonomisiyle ilgili başvuru kaynağı olarak kullanılmıştır. Yazarlar, bu eserlerinde alt ve üst düzey bilişsel becerileri tüm boyutlarıyla detaylı şekilde tanımlamış, açıklamış ve örneklendirmiştir. Materyalden elde edilen bulgulara göre kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere 5 madde oluşturulmuştur. Kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme maddeleri Bloom taksonomisinin bilişsel boyutuyla, alımlama maddesi Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutuyla ilişkilidir. Kavrama maddesi hikâyenin yüzey yapısını anlama; alımlama maddesi hikâyeyi anlama sürecinde okur kimliğini kullanma; analiz maddesi hikâyenin metin içi derin yapısını anlama; sentez maddesi hikâyenin metin içi, metin dışı veya metinler arası derin yapısını anlama; değerlendirme maddesi hikâyenin kuvvetli ve zayıf yönlerine karar verme hakkında bilgiler içermektedir. Taksonomik yapı nedeniyle maddeler arasında hiyerarşi vardır. Kavramadan değerlendirmeye doğru eleştirel okuma derinleşmekte, eleştirel okuma kapsamı genişlemekte ve eleştirel okuma yükü artmaktadır. Kavrama ve analiz maddesi yeni eleştiri kuramı, alımlama maddesi okur tepkisi kuramı, sentez ve değerlendirme maddesi metin, yazar ve toplum odaklı (biyografik, sosyolojik, psikolojik, tarihsel, metinlerarası ve kültürel) eleştiri kuramlarıyla ilişkilidir. Bloom taksonomisinin bilişsel bir basamağı olan uygulama, edebiyat kuramlarının kullanılması yoluyla alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme maddelerine gömülüdür.

Yeterlik düzeyleri: Değerlendirme ölçütlerine yönelik yeterlik düzeyleri ağırlıklı olarak 3'lü, 4'lü veya 5'li şekilde hazırlanmaktadır. Bu çalışmada öncelikle 3'lü düzeyin kullanılması (zayıf-orta-iyi) planlanmıştır. Ancak daha sonra zayıf düzeyin ikiye (çok zayıf-zayıf) ayrılmasına karar verilmiştir. Çünkü anlaşılabilir, alakasız veya mevcut olmayan bir yanıt ile anlaşılır, alakalı ancak büyük ölçüde yanlış/mantıksız olan bir yanıtı ayırt etmenin daha doğru sonuçlar vereceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda nitel (çok zayıf-zayıf-orta-iyi) ve nicel (1-2-3-4) ifadeler bir arada

kullanılarak 4'lü düzey tercih edilmiştir. Bu düzeylerin ikisi olumsuz, ikisi olumlu niteliklere sahiptir. Çok zayıf düzeyin göstergeleri açıklık ve alaka; zayıf, orta ve iyi düzeylerin göstergeleri ise açıklık, alaka, doğruluk, mantık, yeterlilik, derinlik, kesinlik çerçevesinde eleştirel düşünme standartlarına (Nosich, 2018; Paul & Elder, 2010) göre oluşturulmuştur. Çünkü eleştirel okuma eleştirel düşünmenin hem kaynağı hem de uygulama alanıdır; bu iki beceri girift bir yapı sergilemektedir ve birbirinin gelişimini döngüsel şekilde desteklemektedir (Kurland, 2000).

Geçerlik: Geçerlik, ölçülmek istenen şeyin başka karışan olmadan ölçülebilmesidir (Karasar, 2014). Diğer bir ifadeyle ölçme aracının amacına uygun şekilde kullanılmasıdır. İçerik geçerliği ya da kapsam geçerliği ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği yansıtmaya derecesini ifade etmektedir (Gliner vd., 2015). Bu nedenle kullanılmadan önce ölçme araçlarının kapsam geçerliği sağlanmalıdır (Rubio vd., 2003). Rubriğin kapsam geçerliği Lawshe tekniği ile hesaplanmıştır.

Güvenirlik: Rubrikler açısından güvenilirlik, gözlemciler arası uyumu ve gözlem içi uyumu ifade etmektedir (Moskal & Leydens, 2000). Gözlem içi uyum, tek kodlayıcının tekrarlanan denemelerde aynı puanlamayı yapması anlamına gelmektedir (Krippendorff, 2018). Gözlemciler arası uyum, birden fazla kodlayıcının puanlamalarındaki kararlığa işaret etmektedir (Creswell, 2013). T-testi, Bland-Altman grafiği, Pearson korelasyon katsayısı güvenilirliği hesaplamak için kullanılsa da bu ölçümler yalnızca uyumu veya yalnızca korelasyonu verdiği için ideal değildir. İdeal bir güvenilirlik ölçümü hem korelasyon derecesini hem de uyumu yansıtmalıdır. Sınıf içi korelasyon katsayısı (SKK), bu ölçümü gerçekleştirmektedir (Koo & Li, 2016). Nitekim sınıf içi korelasyon katsayısının bir rubriğin güvenilirliği belirlemek için uygun bir istatistik olduğu belirtilmektedir (Kutlu vd., 2017). Bu doğrultuda geliştirilen analitik rubriğin güvenilirliği Shrou ve Fleiss'in (1979) oluşturduğu sınıf içi korelasyon katsayısı kullanılarak SPSS 27.0 yazılımıyla hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Lawshe tekniğinin ilk aşamasında alan uzmanları ölçme aracına yönelik görüşlerini paylaşmaktadır. Ardından nitel veri olan görüşler, nicel verilere dönüştürülerek istatistiksel olarak kapsam geçerliği hesaplanmaktadır. Lawshe tekniğinin aşamaları şu şekildedir: (1) Alan uzmanları grubunun oluşturulması; (2) Aday ölçek formlarının hazırlanması; (3) Uzman görüşlerinin elde edilmesi; (4) Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi; (5) Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi; (6) Kapsam geçerlik oranları/indeksleri ölçütlerine göre nihaî formun oluşturulması (Yurdugül, 2005). Alan uzmanı grubu alt sınır olan 5 kişiden oluşmaktadır. Uzman grubu oluşturulduktan sonra edebiyat eleştirisi rubriği formu ve edebiyat eleştirisi materyali uzmanlarla paylaşılmış ve rubriğin hazırlanma süreci detaylı şekilde açıklanmıştır. Uzmanlardan edebiyat eleştirisi materyalinin tanıtım yazısını, esere ilişkin inceleme metinlerini, bölüm sorularını ve öğretmen rehber yanıtlarını analiz ederek rubriğin değerlendirme ölçütlerinin uygunluğuna karar vermeleri istenmiştir. Analiz sürecinde uzmanlara araştırmacının kullandığı Bloom

taksonomisi ve edebiyat kuramlarıyla ilgili akademik kaynaklara başvurmaları tavsiye edilmiştir.

Geçerlik çalışmasındaki 3 alan uzmanı ile rubriği geliştiren araştırmacı puanlayıcılar arası güvenilirlik çalışmasına katılmıştır. Bu kapsamda 16 öğrenci ile gerçekleştirilen 10 edebiyat eleştirisi uygulamasından rastgele biri seçilmiştir. Bu (beşinci) uygulamaya ait sorular, öğrenci yanıtları ve öğretmen rehber yanıtları puanlayıcılarla paylaşılmıştır. Öğrenci yanıtlarının puanlamasında şu hususlara dikkat edilmesi istenmiştir: (1) Eser ilk bölümden ilgili bölüme kadar okunmalıdır. Kavrama haricindeki becerilere ait soruların puanlanması için önceki bölümlerin anlaşılması gerekmektedir; (2) İlgili bölüme ait öğretmen rehber yanıtları incelenmelidir. Özellikle alımlama ve değerlendirme becerisine ait sorular farklı bakış açılarıyla yanıtlanabilir. Puanlayıcılar kendi metin tahlillerine göre öğretmen rehber yanıtlarına ekleme yapabilir veya yanıtları düzeltebilir; (3) Öğretmen rehber yanıtları doğru/mantıklı, detaylı ve kapsamlı olmasına rağmen rehber niteliğindedir. Çalışma grubunun rehberdekenden farklı yanıtlar verip doğru/mantıklı sonuçlara ulaşması mümkündür. Bu nedenle öğretmen rehber yanıtları tek referans kaynağı olarak kabul edilmemelidir, puanlayıcılar kendi metin tahlillerini de göz önüne alarak puanlama yapmalıdır. Tek puanlayıcı güvenilirlik çalışması 10 edebiyat eleştirisi uygulaması ile gerçekleştirilmiştir. Buna göre araştırmacı, 16 öğrencinin yanıtlarını puanladıktan sonra 1 ay beklemiş ve tekrar puanlama yapmıştır.

Bulgular ve Yorum

Analitik rubriğin uzman dönütlerine göre hesaplanan kapsam geçerlik oranları ve indeksi Tablo 1’de paylaşılmıştır.

Tablo 1.

Analitik Rubriğin Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi

	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	KGO
Kavrama	5	-	-	1
Alımlama	5	-	-	1
Analiz	5	-	-	1
Sentez	5	-	-	1
Değerlendirme	5	-	-	1
Genel			KGİ	1

KGO: Kapsam Geçerlik Oranı, KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi

Kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme maddelerine ait KGO değeri ve ölçeğin KGİ değeri 1 olarak hesaplanmıştır. Lawshe’ye (1975) göre uzman sayısı 5 olduğunda kapsam geçerlik oranı minimum 0,99 olmalıdır. KGO ve KGİ değerleri bu koşulun sağlandığını göstermektedir.

Analitik rubriğin puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı Tablo 2’de paylaşılmıştır.

Tablo 2.

Analitik Rubriğin Güvenirliğine İlişkin Korelasyon Katsayıları (Puanlayıcılar Arası)

		%95 Güven Aralığı		
		Sınıf İçi	Alt Sınır	Üst Sınır
		Korelasyon		
Kavrama	Ortalama Ölçümler	,793	,727	,846
Alımlama	Ortalama Ölçümler	,830	,712	,896
Analiz	Ortalama Ölçümler	,826	,755	,878
Sentez	Ortalama Ölçümler	,932	,880	,964
Değerlendirme	Ortalama Ölçümler	,845	,719	,911
Genel	Ortalama Ölçümler	,862	,825	,891

Korelasyon katsayısının $r < 0,40$ olması zayıf, $r = 0,41-0,59$ arası olması orta, $r = 0,60-0,74$ arası olması iyi, $r > 0,75$ olması ise mükemmel tutarlılığı göstermektedir (Howell, 2010; Şencan, 2005). Ortalama ölçümler dikkate alındığında kavrama, alımlama, analiz, sentez, değerlendirme maddeleri ve rubriğin geneli $r > 0,75$ olduğu için puanlayıcılar arası korelasyonun mükemmel olduğu anlaşılmaktadır. %95 güven aralığı (alt sınır-üst sınır) hesaba katıldığında ise puanlayıcılar arası korelasyonun kavrama, alımlama ve değerlendirme maddeleri için iyi ve mükemmel arasında; analiz, sentez ve rubriğin geneli için mükemmel düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Analitik Rubriğin Güvenirliğine İlişkin Korelasyon Katsayıları (Tek Puanlayıcı)

		%95 Güven Aralığı		
		Sınıf İçi	Alt Sınır	Üst Sınır
		Korelasyon		
Kavrama	Tek Ölçümler	,906	,889	,919
Alımlama	Tek Ölçümler	,891	,869	,930
Analiz	Tek Ölçümler	,883	,868	,895
Sentez	Tek Ölçümler	,921	,907	,932
Değerlendirme	Tek Ölçümler	,897	,880	,913
Genel	Tek Ölçümler	,907	,899	,913

Tek ölçümler dikkate alındığında kavrama, alımlama, analiz, sentez, değerlendirme maddeleri ve rubriğin geneli $r > 0,75$ olduğu için tek puanlayıcı korelasyonunun %95 güven aralığı dahil olmak üzere mükemmel düzeyde olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada Bloom taksonomisini, edebiyat kuramlarını ve eleştirel düşünme standartlarını temel alan analitik edebiyat eleştirisi rubriği geliştirilmiştir. Bu analitik rubrik ile roman veya uzun hikâye türündeki eserlerin bölümlerine/kesitlerine ilişkin cümle ve paragraf boyutundaki yanıtların puanlanması amaçlanmıştır. 4'lü likert ölçeği tipinde hazırlanan rubriğin kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere beş maddesi bulunmaktadır. Rubriğin kapsam geçerliği Lawshe tekniği ile ölçülmüştür. Rubriğin maddelerine ilişkin kapsam geçerlik oranları ve rubriğin geneline ilişkin kapsam geçerlik indeksi 1,00 olarak hesaplanmıştır. Rubriğin güvenilirliği sınıf içi korelasyon katsayısı ile ölçülmüştür. Rubriğin maddelerine ve geneline ilişkin puanlayıcılar arası korelasyon katsayıları $r > ,79$ (en düşük değer), tek puanlayıcı korelasyon katsayıları $r > ,88$ (en düşük değer) olarak hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranlarının ve kapsam geçerlik indeksinin minimum değer üstünde olması ve sınıf içi korelasyon katsayılarının mükemmel uyuma işaret etmesi rubriğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Gözlem içi uyumun gözlemciler arası uyumdan yüksek olması, Jonsson ve Svingby'in (2007) bu yöndeki önermesini doğrulamaktadır. Edebiyat eleştirisi doğası gereği subjektif bir uğraştır ve bu uğraşta tek bir doğruya ulaşmak hedeflenmez. Nesnelliği önceleyen yeni/formal edebiyat eleştirisinde dahi eleştirmenin öznelliği nedeniyle farklı tahliller ortaya konulur. Edebiyat metnine yönelik bir sorunun birden fazla doğru/mantıklı yanıtı olabilir. Kısa bir yanıt, uzun bir yanıtta daha derinlikli ve eksiksiz olabilir. Alışılmışın dışında ve daha önce düşünülmemiş yanıtlarla karşılaşılabilir. Bu gibi durumlar puanlamayı zorlaştıran unsurlardır. Bu zorluklar, yanıtların yüksek tutarlılıkla puanlanmasını daha da önemli kılmaktadır. Kısaca subjektif bir değerlendirme sürecinde yüksek düzeyde objektifliğe ulaşılması, edebiyat eğitime ilişkin rubriklerin güvenilirlik sorunu (Graham vd., 2011; Rezaei & Lovorn, 2010), edebiyat metnini yorumlamada nesnellik sorunu ve edebiyat yorumlarını değerlendirmenin zorluğu (Gaston, 1991; Sayın, 1995) düşünüldüğünde kayda değer bir sonuçtur. Rubriğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olması, madde ve yeterlik düzeylerinin niteliği ve yapılandırılışı dışında iki nedene bağlanabilir. Rezaei ve Lovorn'un (2010) çalışması puanlayıcıların rubrik kullanırken içerikten ziyade yazmanın mekanik veya yapısal unsurlarından önemli ölçüde etkilendiklerini göstermektedir. Geliştirilen rubrikte yalnızca içerik unsurlarına ve okuma becerisine yer verildiği için puanlayıcıların odağı tek noktaya toplanmıştır. Nitekim edebî becerilerin değerlendirilmesinde içerik biçimden önce gelmektedir (Purves, 1986). Graham ve diğerlerinin (2011) çalışması bütüncül rubriklerin analitik rubriklerden daha güvenilir şekilde puanlandığını göstermektedir. Çünkü bütüncül rubrikler, öğrenci performansının üstün ve sınırlı yönlerini göstermekte zayıf kalmasına rağmen basit yapısıyla daha kolay ve hızlı şekilde kullanılmaktadır (Reynolds vd., 2010). Bu nedenle puanlayıcılar tarafından daha çok tercih edilmektedir (Han & Huang, 2017). Geliştirilen rubrik, az madde sayısı ve her maddeye yönelik aynı yeterlik düzeyleriyle (eleştirel düşünme standartları) bütüncül rubriğe benzetilmiştir.

Öneriler

Araştırmaçılara ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Ulusal alan yazınında öyküleyici/kurgusal metin yazma (ekseriyetle öykü) becerisine yönelik pek çok rubrik mevcuttur (Aktaş & Alıcı, 2018; Beyreli & Arı, 2009; Demir & Yıldırım, 2019; İnan Yıldız & Karadağ, 2023; Kasap, 2019; Özcan vd., 2016; Öztürk, 2007; Susar Kırmızı, 2009; Yılmaz, 2019; Zorbaz, 2013). Edebiyat eleştirisini veya öyküleyici metinleri eleştirel okuma becerisine ilişkin rubrikler ise kısıtlıdır (Amanvermez İncirkuş & Beyreli, 2019; Demiral, 2011; Okur, 2019). Halbuki okuma becerisi yazma becerisinin öncülüdür, okuma girdileri yazma çıktılarını şekillendirmektedir (Baş, 2010). Kurgusal bir metin üretmeden önce bu türdeki eserler üzerine derin okumalar yapılmalıdır (King, 2007). Bu nedenle edebî okumaya gerekli önem verilmeli ve edebiyat eleştirisine ilişkin daha fazla araştırma yürütülmeli/rubrik geliştirilmelidir. Çalışmada geliştirilen rubriğin az maddeli kapsayıcı bir yapısı bulunmaktadır. Bu nedenle edebiyat eleştirisini bileşenleri (okuma düzeyi ve okuma perspektifi) derinlemesine ele alınmamıştır. Farklı bir çalışmada kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme maddeleri, alt maddelere ayrılarak daha detaylı göstergeler ve ifadelerle yapılandırılabilir. Ayrıca bir veya ortak bağlama sahip birkaç edebiyat kuramı (metin, okur, yazar veya toplum odaklı) üzerine müstakil bir rubrik geliştirilebilir. Özellikle edebiyat kuramlarını temel alan rubrikler açısından alanda büyük bir boşluk bulunmaktadır.

Yüksek öğretim düzeyinde yürütölen ilgili araştırmalarda, ölçme ve değerlendirme aracı olarak rubrikler yerine eleştirel okuma öz yeterlik ölçeklerinin (Karadeniz, 2014; Karabay, 2013) yoğun şekilde kullanıldığı görölmektedir. Bu ölçeklerin edebiyat eleştirisini boyutu da bulunmaktadır. Dil ve edebiyat alanında eğitim gören öğretmen adaylarının metin yorumlama, metin değerlendirme, metin seçme, okuma ve yazma becerisini ölçme ve değerlendirme gibi edebiyat eleştirisini kapsamında birtakım yeterlilikler kazanması beklenmektedir (Yüksek Öğretim Kurumu, 2018). Algı ölçekleri psikometrik niteliği nedeniyle bu beklentinin gerçekteşme durumunu ve öğretmen adaylarının edebiyat eleştirisini performansını doğru ve objektif şekilde ortaya koymakta yetersiz kalmaktadır. Benzer bir durum görüşme tekniği için de geçerlidir. Edebiyat eğitimine ilişkin müfredat çıktıları öncelikle rubrikler aracılığıyla değerlendirilmeli, ardından algı ölçekleri ve görüşme soruları kullanılarak ulaşılan sonuçlar üçgenlenmeli veya tamamlanmalıdır.

Rubrikler öğrencilere ve tüm öğretme-öğrenme sürecine fayda sağlayan bir öğretim aracıdır (Fraga, 2022). Geliştirilen rubrik de öğretim aracı işlevine sahiptir. Ayrıca bu rubrik ağırlıklı olarak açık uçlu edebiyat sorularıyla ilişkilidir. Bu tip soruların okuma becerisinin geliştirilmesinde hem ölçme hem de öğretim aracı olarak kullanıldığı bilinmektedir (Akyol vd., 2014; Akyol, 2016). Buna göre ölçme işlemi gerçekteştirilmeden önce rubrik öğrencilere tanıtılmalı, rubriğin maddeleri açıklanmalı, görevin nasıl yapılacağı açıkça gösterilmeli, başarılı bir performansın ölçütleri gösterilmelidir (Beyreli & Arı, 2009; Henning, 2020). Rubriğin bu

doğrultuda kullanımı, akademik performansı yükseltme haricinde kaygıyı azaltacak, geri bildirimde yardımcı olacak, öz yeterliği ve öz düzenlemeyi geliştirecektir (Andrade vd., 2009; Panadero & Jonsson, 2013). Ancak öğrencilerin rubriği doğru anladığına ve çalışma kılavuzu olarak kullandığına emin olmak gerekmektedir. Çünkü öğrenciler rubrik nedeniyle yanıtlarını standartlaştırabilir ve rubrikte olmayan veya fark etmediği önemli noktaları atlayabilir (Popham, 1997; Wolf & Stevens, 2007). Böyle bir durum (standart yanıt ve dar bakış açısı) edebiyat eleştirisinin doğasına (yorumlayıcı, eleştirel ve yaratıcı) aykırı olduğu için rubrik beklenen etkiyi göstermeyebilir. Bu noktada öğretmenin gerekli tedbirleri alması ve rubrik kullanımında uzmanlaşması gerekmektedir. Ancak Türkiye’de dil ve edebiyat alanındaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının rubriklerin türleri, sınırlıkları, kullanım amaçları gibi konularda eksik bilgiye sahip olduğu, rubrik hazırlama ve kullanma konusunda yetersiz oldukları görülmektedir (Aslan & Bayraktar, 2017; Göçer, 2014; Tuncer & Yılmaz, 2012). Alan eğitimcilerinin rubriklerin ölçme-değerlendirme ve öğretim aracı olarak kullanımı hakkında kuram ve uygulama bilgisi kazanması gerekmektedir (Jeong, 2015).

Rubriğin Kullanımına Yönelik Öneriler

Geliştirilen rubrik edebiyat eleştirisinin öğretimi ve değerlendirilmesi için genel bir çerçeve sunmaktadır. Rubrik Çavdar Tarlasında Çocuklar (Salinger, 2006) adlı gençlik romanı için hazırlanmış bir edebiyat eleştirisi kılavuzu (Hering, 2012) dikkate alınarak uzun hikâye ve roman türündeki farklı metinlere uyarlanabilir şekilde geliştirilmiştir. Bu nedenle rubrik maddelerinin basit, yüzeysel ve geniş kapsamlı bir yapısı vardır. Çünkü tahkiyeli eserleri değerlendirmek üzere ortak bir ölçüt veya belirli bir tahlil planı geliştirmek mümkün değildir: Parmak izi gibi, ses tonu gibi olağanüstü yanları bulunabilen bu eserlerin önce edebî yapısı tashih edilmeli, edebî yapıya göre değerlendirme yapılmalıdır (Önal, 1996). Geliştirilen rubrikte esere özgü edebî unsurlar parantez içinde gösterilmiştir. Örneğin Çavdar Tarlasında Çocuklar; bilinç akışı, iç konuşma, diyalog, geriye dönüş, merakta bırakma, özetleme, sembol, imge, önseme, mizah, ironi, yergi, tekrar şeklinde sıralanan edebî teknik ve araçları içermektedir (analiz maddesi) ve sosyolojik, psikolojik, biyografik, tarihsel, kültürel eleştiriye açıktır (sentez ve değerlendirme maddesi). Başka bir eser, farklı edebî araç ve teknikleri içerecek, farklı eleştiri kuramlarıyla yorumlanacaktır. Farklı bir örnek olarak Çavdar Tarlasında Çocuklar’da mekân; olay örgüsünü ve karakteri şekillendiren, çok katmanlı bir yapısı olan önemli bir unsurdur (analiz maddesi). Mekân farklı bir eserde basit bir arka plan olabilir, mekân ve karakter arasında anlamsal bağlantı olmayabilir, bu eserde öne çıkan farklı bir anlamsal bağlantıya (karakter ve zaman, olay ve dil-üslup vb.) odaklanmak gerekebilir. Rubrikteki her maddenin 1 ile 4 arasında alt maddesi bulunmaktadır. Eserin bir bölümü veya kesiti tahlil edilirken kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme maddelerinin tamamı kullanılabilir, ancak bir maddenin tüm alt maddeleri işe koşulamaz. Örneğin hikâyenin edebî değerini sorgularken hikâyenin okur üzerindeki etkisini tartışmak mümkün olmayabilir (değerlendirme maddesi). Bu nedenle ilgili bölümün ve kesitin

içeriğine göre alt maddeler arasından seçim yapılmalıdır. Ayrıca esere yönelik her sorunun belirli bir odak noktası olmalıdır. Örneğin bir soru aracılığıyla belirleme, yorumlama, örnekleme, sınıflama, özetleme, yordama, karşılaştırma veya açıklama becerilerinin tamamı ölçülemez (kavrama maddesi) veya edebiyat kuramlarının hepsi kullanılamaz (sentez ve değerlendirme maddesi). Yapılan açıklamalara ek olarak tahkiyeli metinlerin özgün kurgusal yapısı düşünüldüğünde, bir eseri eleştirmek için aynı sayıda kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme sorusu hazırlanamayacağı söylenebilir. Bu soruların eserin bölümlerine/kesitlerine dengeli şekilde dağıtılamayacağı da öngörülebilir. Bu noktada her bölüm/kesit için en az 1 adet kavrama, alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme sorusu hazırlanması; 1'den fazla soru hazırlandığı takdirde her maddenin ortalamasının alınması ve puanların standartlaştırılması tavsiye edilir. Bu şekilde öğrencilerin bir eseri eleştirme performansı zaman serisi şeklinde izlenebilir ve karşılaştırılabilir. Bu yaklaşım yapılandırıcı eğitim anlayışına ve biçimlendirici değerlendirme yöntemine uygundur.

Etik ve Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmada ve yazarlar arasında çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aktaş, M., & Alıcı, D. (2018). Yazılan hikâyeyi değerlendirmeye yönelik analitik rubrik geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 597-610. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.424198>
- Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme-öğretmenler için kolay ve pratik bir yol* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Amanvermez İncirkuş, F., & Beyreli, L. (2019). Öyküleyici metinler aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik bir rubrik. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 597-629. <https://doi.org/10.16916/aded.553569>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (1st Edition). Longman.
- Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y., & Akawi, R. L. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-302. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.287-302>
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance

- in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 56, 174-180.
- Appleman, D. (2015). *Critical encounters in secondary English: Teaching literary theory to adolescents* (3rd Edition). Teachers College Press.
- Apriliadi, F., & Suryaman, M. (2020). Development of scoring rubric of writing literacy criticism based on critical thinking skills for senior high school student in Indonesia. *International Journal of Research and Review*, 7(4), 99-107.
- Aslan, C., & Bayraktar, A. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının derecelendirilmiş puanlama anahtarlarının (rubrik) kullanımına ilişkin bilgi ve farkındalık durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2327-2344.
- Aytaç, G. (2009). *Genel edebiyat bilimi* (2. Baskı). Say Yayınları.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 137-159.
- Beach, R. (2014). Assessing responses to literature. In A. J. Kunnan (Ed). *The companion to language assessment* (1st Edition, pp. 85-101). John Wiley & Sons.
- Beach, R., Appleman, D., Hynds, S., & Wilhelm, J. (2011). *Teaching literature to adolescents* (2nd Edition). Routledge.
- Beyreli L, & Arı, G. (2009). Yazma performansını değerlendirmede çözümleyici puanlama yönergesi kullanımı: değerlendirmeciler arası uyum araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 85-125.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals; Handbook I: Cognitive domain* (1st Edition). Longmans.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskıdan çeviri, Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Day, R. R., & Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17, 60-73.
- Deal, A., & Rareshide, M. (2013). *Critical reading manual*. Winston Salem State University.
- Demir, S. B., & Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473. <https://doi.org/10.9779/pauefd.588565>
- Demiral, H. (2011). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretiminin uluslararası ölçütlere göre değerlendirilmesi -Eskişehir ili örneği* (Tez No. 290620) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Demirbükten, B. (2019). *The impact of critical thinking training through literary texts on pre-service teachers' critical thinking skills* (Thesis No. 571063) [Master's thesis, Marmara University-Istanbul]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Dobie, A. B. (2011). *Theory into practice: An introduction to literary criticism* (3rd Edition). Wadsworth Cengage Learning.
- Fraga, L. (2022). Testing the reliability of two rubrics used in official English certificates for the assessment of writing. *Alicante Journal of English Studies*, 36, 85-109. <https://doi.org/10.14198/raei.2022.36.05>
- Gaston, P. L. (1991). Measuring the marigolds: Literary studies and the opportunity of outcomes assessment. *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, 24(2), 11-20.
- Gillespie, T. (2010). *Doing literary criticism: Helping students engage with challenging texts* (1st Edition). Stenhouse Publishers.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. (2015). Uygulamada araştırma yöntemleri (2. Baskıdan çeviri, Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayınevi.
- Goodrich Andrade, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Goodrich Andrade, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4), 1-21.
- Göçer, A. (2014). Türkçe öğretmenlerinin pekiştirme ve değerlendirme amacıyla yürüttükleri performans görevi çalışmalarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(2), 148-171. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.6695>
- Gökalkp Alpaslan, G. (2000). Derslikten günlük yaşama edebiyat eğitimi. *Türkbilim*, 1(1), 185-202.
- Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. R. (2011). Throw 'em out or make 'em better? State and district high-stakes writing assessments. *Focus on Exceptional Children*, 44(1), 1-12. <https://doi.org/10.17161/foec.v44i1.6913>
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Günay, V. D. (2006). Liselerde yazın eğitimine yeni bir yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 8-17.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem teknik ve örnek uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 85-106.
- Han, T., & Huang, J. (2017). Examining the impact of scoring methods on the institutional efl writing assessment: A Turkish perspective. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 53, 112-147.
- Henning, M. D. (2020). *Rubrics to the Rescue: What are rubrics?* Retrieved October 1, 2023, from www.teachersfirst.com/lessons/rubrics/what-are-rubrics.cfm
- Hering, F. (2012). *Levels of understanding: The Catcher in the Rye*. Prestwick House.

- Hillocks, G. (1980). Toward a hierarchy of skills in the comprehension of literature. *English Journal*, 69(7), 54-59.
- Howell, C. D. (2010). *Statistical methods for psychology* (7th Edition). Wadsworth.
- Igra, D. (2009). *Ways of reading, ways of teaching: Literary theory as a reading strategy* (Order No. 3382747) [Doctoral dissertation, Stanford University-Stanford]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Işıksalan, S. N. (2011). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programının değerlendirilmesi: Eskişehir örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 15-40
- İnan Yıldız, F., & Karadağ, Ö. (2023). İlkokul düzeyinde yapılandırmacılık temelli öykü değerlendirmeye yönelik rubrik geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 936-950.
- Jeong, H. (2015). Rubrics in the classroom: Do teachers really follow them? *Language Testing in Asia*, 5(6), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40468-015-0013-5>
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 8(13), 1107-1122. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5389>
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-140. <http://doi.org/10.14686/BUEFAD.201416210>
- Karadeniz, A., & Gürsoy, Ü. (2014). Modern metin çözümleme yöntemlerinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 99-117.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi* (Tez No. 535098) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi-Pamukkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- King, S. (2007). *Yazma Sanatı* (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th Edition). Sage Publications.
- Kurland, D. J. (2000). *How the language really works: The fundamentals of critical reading and effective writing*. Retrieved October 5, 2023, from <http://www.criticalreading.com/index.html>.

- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Latrobe, K. H., & Drury, J. (2009). *Critical approaches to young adult literature* (1st Edition). ALA Neal-Schuman.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Leist, C. W., Woolwine, M. A., & Bays, C. L. (2012). The effects of using a critical thinking scoring rubric to assess undergraduate students' reading skills. *Journal of College Reading and Learning*, 43(1), 31-58. <https://doi.org/10.1080/10790195.2012.10850361>
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(25), 1-10. <https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3), 1-6. <https://doi.org/10.7275/a5vq-7q66>
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 10. <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Nosich, G. M. (2018). *Eleştirel düşünme rehberi*. (4. Baskı, Çev. Birsal Aybek). Anı Yayıncılık.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Tez No. 569837) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Pamukkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Önal, M. (1996). Tahkiyeli eserleri tahlil planı hakkında bir deneme. *Bilig*, 1, 39-45.
- Özcan, S., Kukul, V., & Karataş, S. (2016). Dijital hikayeler için dereceli değerlendirme ölçęi. In 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium. Rize.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 207018) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational research review*, 9, 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Paul, R., & Elder, L. (2010). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. Holt, Rinehart and Winston.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong--and what's right--with rubrics. *Educational leadership*, 55(2), 72-75.

- Prinsen, K. (2017). *The accessibility of bloom's taxonomy: Teaching English canonical literature to have 4* (Order No. 4000889) [Master's thesis, Utrecht University-Utrecht]. Utrecht University Student Theses Repository.
- Purves, C. A. (1986). ERIC/CRC Report: Testing in literature. *Language Arts*, 63(3), 320-323.
- Rcampus. (t.y.). *IRubric*. Retrieved October 1, 2023, from <https://help.rcampus.com/index.php/IRubric>
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V. (2010). *Measurement and assessment in education* (2nd Edition). Pearson.
- Rezaei, A. R., & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing writing*, 15(1), 18-39. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.01.003>
- Robinson, H. M. (Ed.) (1968). *Innovation and change in reading instruction: The sixty-seventh yearbook of the national society for the study of education*. The National Society for the Study of Education.
- Rubio, D. M., Berg Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104. <https://doi.org/10.1093/swr/27.2.94>
- Salinger, J. D. (2006). *Çavdar tarlasında çocuklar* (1. Baskı, Çev. C. Yerli). Yapı Kredi Yayınları.
- Sayın, Ş. (1995). Edebiyat metni yorumunda nesnellik sorunu. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 9, 183-190.
- Seçmen, G. A. (2019). *Promoting critical thinking skills through mythology-based critical thinking activities in ELT department at Akdeniz University* (Thesis No. 572346) [Master's thesis, Akdeniz University-Antalya]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Showalter, E. (2002). *Teaching literature* (1st Edition). Wiley Blackwell.
- Shrout, P. E., & Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86(2), 420-428. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.420>
- Silahlısoğlu E. (2007). Metin tahlil yöntemleri ve bir uygulama örneği. Z. Dilek, M. Akbulut, Z. C. Arda, Z. B. Özer, R. Gürses ve B. K. Taşkın (Ed.) *ICANAS 38 Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi* içinde (ss.1415-1431). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu
- Skerrett, A., & Warrington, A. (2018). Language arts instruction in middle and high school classrooms. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (4th Edition, pp. 410-435). Routledge.
- Soter, A. O. (1999). *Young adult literature and the new literary theories: Developing critical readers in middle school* (1st Edition). Teachers College Press.
- Susar Kırmızı, F. (2009). The Assessment of writing materials acquired from creative writing approach based on creative drama method in turkish courses. *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Bildiri Özetleri Kitabı*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayını.

- şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik* (1. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Taşdelen, V. (2006). Edebiyat eğitimi: Hermeneutik bir yaklaşım. *Millî Eğitim*, 169, 42-55.
- Tuncer, M., & Yılmaz, Ö. (2012). Kıdem değişkeni açışından ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanımı üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 41-48.
- Tyson, L. (2006). *Critical theory today: A user-friendly guide* (2nd Edition). Taylor & Francis.
- Tyson, L. (2011). *Using critical theory: How to read and write about literature* (2nd Edition). Routledge.
- Ungan, E. (2007). *A case study on critical thinking: Analysis of students' written responses to Short Stories via Bloom's Taxonomy* (Thesis No. 218102) [Master's thesis, Ankara University-Ankara]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Wolf, K., & Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3-14.
- Yıldız, N. (2007). *An experimental study on enhancing critical thinking through a literature-based critical thinking programme in the department of english language and literature at Karadeniz Technical University* (Thesis No. 210764) [Master's thesis, Karadeniz Technical University-Trabzon]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Yılmaz A. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 552553) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yurdugöl, H. (2005, 28-30 Eylül). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması [Sözlü bildiri]. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli, Türkiye.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2018). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 05 Ekim 2023 tarihinde alındı.
- Zimanske, C. D. (2017). *How reading through literary lenses impacts the quality of high school students' arguments* (Order No. 4300) [Master's thesis, Hamline University-Minnesota]. School of Education and Leadership Student Capstone Theses and Dissertations.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yazılı anlatımın puanlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 178-192.

Extended Abstract

Literary criticism has two components: reading level (depth) and reading perspective (breadth). Reading level is related to cognitive skills such as interpreting, analyzing, and evaluating; the reading perspective is related to literary theories focused on text, author, society, and reader. Teaching literary criticism is structured on these two components. Constructivist methods and techniques are used in teaching critical

reading and criticism methodology. Teaching outcomes are measured through open-ended questions and evaluated on formative basis. Rubrics are frequently used in teaching literary criticism because they are a good fit to this assessment and evaluation approach. However, since the existing rubrics are mostly prepared with general expressions regarding critical thinking or critical reading skills, they are not intended for a literary genre. The small number of rubrics intended for a literary genre are developed based on text-oriented criticism theories merely, disregarding the author, reader, and society-oriented criticism theories. They are developed to criticize novels or novellas as a whole at once and are not intended to examine relevant texts in chapters. Literary essays are evaluated with rubrics, but literary responses in sentence and paragraph level are ignored. This study aims to fill the research gap by developing critical reading-based literary criticism rubric.

In this study, an analytical literary criticism rubric based on Bloom's taxonomy, literary theories and critical thinking standards was developed. The aim of the analytical rubric is to score sentence and paragraph-level answers regarding the chapters/extracts of novels or novellas. With this analytical rubric, it is aimed to score sentence and paragraph-sized answers regarding the sections/sections of novels or long stories. This analytical rubric has five items: comprehension, reception, analysis, synthesis, and evaluation. The comprehension item is about understanding the surface structure of the story, the reception item is about using the reader's identity in the process of understanding the story, the analysis item is about understanding the intra-textual deep structure of the story, the synthesis item is about understanding the intra-textual, extra-textual or intertextual deep structure of the story, and the evaluation item is about deciding on the strengths and weaknesses of the story. Due to the taxonomic structure, there is a hierarchy among the items. From comprehension to evaluation, critical reading deepens, the scope of critical reading expands, and critical reading load increases. The comprehension and analysis items are related to new criticism theory, the reception item is related to reader response theory, and the synthesis and evaluation items are related to text, author, and society-oriented criticism theories. The application step, being the cognitive skill of Bloom's taxonomy, is embedded in the items of reception, analysis, synthesis, and evaluation through the use of literary theories. The proficiency levels of the analytical rubric are created on 4 levels two of which have negative features and the other two have positive features. The content validity of the rubric was measured with the Lawshe technique. In this regard, 5 field experts (proficient in children's and youth literature, literary criticism, and assessment and evaluation) assessed the suitability of the rubric items. As a result of the assessment, the rubric's content validity ratio, and content validity index were calculated. The reliability of the rubric was measured by the intraclass correlation coefficient (ICC). In line with this purpose, literary criticism practice was carried out with 16 Turkish teacher candidates for 10 weeks, initially. The researcher, who developed the rubric with 3 field experts, scored the literary criticisms of the pre-service teachers, based on which inter-rater correlation was calculated. The researcher

who developed the rubric scored the same data again after a certain period, based on which single rater correlation was calculated.

The CVR of the comprehension, reception, analysis, synthesis, and evaluation items and the CVI of the rubric were calculated as 1. When 5 field experts assess the items, the content validity rate should be at least 0.99. According to CVR and CVI results, this condition is met. The inter-rater correlation was calculated as .793 in the comprehension item, .830 in the reception item, .826 in the analysis item, .932 in the synthesis item, .845 in the evaluation item and .862 in the overall rubric. Single rater correlation was calculated as .906 in the comprehension item, .891 in the reception item, .883 in the analysis item, .921 in the synthesis item, .897 in the evaluation item, and .907 in the overall rubric. An intraclass correlation coefficient of $r < 0.40$ indicates poor reliability, $r = 0.41 - 0.59$ indicates moderate reliability, $r = 0.60 - 0.74$ indicates good reliability, and $r > 0.75$ indicates excellent reliability. Accordingly, it is understood that the inter-rater and single-rater correlation is at an excellent level in this study.

The fact that the content validity ratios and content validity index are above the minimum value, and the intra-class correlation coefficients indicate excellent reliability proves that the rubric is valid and reliable. Literary criticism is a subjective endeavor in its nature and does not aim to reach a single truth. Even in literary theories that prioritize objectivity, different analyzes are put forward due to the subjectivity of the critic. There may be more than one correct/logical answer to a question regarding a literary text. A short answer can be deeper and thorough than a long answer. Unusual and unprecedented answers may be encountered, making scoring difficult. These challenges make it even more important that responses are scored with high consistency. In short, achieving a high level of objectivity in a subjective evaluation process indicates a remarkable result, considering the reliability problem in rubrics related to literary education, the problem of interpreting a literary text objectively, and the difficulty in evaluating literary text analysis.

EK-1

Eleştirel Okuma Temelli Edebiyat Eleştirisi Rubriği				
	Puanlama			
	1 (Çok Zayıf)	2 (Zayıf)	3 (Orta)	4 (İyi)
Anlama Düzeyleri	<ul style="list-style-type: none"> Anlaşılmazdır, alakasızdır veya mevcut değildir. 	<ul style="list-style-type: none"> Önemli yanlışlıklar veya mantık hataları bulunmaktadır.¹ Büyük ölçüde eksiktir. Yüzeyseldir.² Metinsel kanıtlar yoktur veya zayıftır.² 	<ul style="list-style-type: none"> Küçük yanlışlıklar veya mantık hataları vardır.¹ Bazı eksiklikler vardır. Kısmen derinliktir.² Uygun metinsel kanıtlarla desteklenmiştir.² 	<ul style="list-style-type: none"> Tam olarak doğrudur veya mantıklıdır.¹ Ayrıntılı ve kapsamlıdır. Derinliktir.² Önemli metinsel kanıtlarla güçlü bir şekilde desteklenmiştir.²
Kavrama Hikâyenin yüzey yapısını anlar: <ul style="list-style-type: none"> Olaylar ve karakterler hakkında kavrayış (belirleme, yorumlama, örnekleme, sınıflama, özetleme, yordama, karşılaştırma veya açıklama) gösterir. 				
Alımlama Hikâyeyi anlama sürecinde okur kimliğini kullanır: <ul style="list-style-type: none"> Olaylara ve karakterlere yönelik duygusal tepkiler verir. Olayları ve karakterleri öznel şekilde yargılar. 				

<p>Analiz Hikâyenin metin içi derin yapısı anlar: • Edebî unsurları (olay örgüsü, karakter, zaman ve mekân, tema, anlatıcı veya dil ve üslup) tahlil eder ve unsurlar arasındaki anlamsal bağlantıları ortaya çıkarır. • Edebî teknik ve araçların (bilinç akışı, iç konuşma, diyalog, geriye dönüş, merakta bırakma, özetleme, sembol, imge, önseme, mizah, ironi, yergi, tekrar vb.) hikâyedeki işlevini tespit eder.</p>				
<p>Sentez Hikâyenin metin içi, metin dışı veya metinler arası derin yapısını anlar: • Hikâyenin farklı bölümlerini veya kesitlerini birbiriyle ilişkilendirerek tema veya motif hakkında bir sonuca ulaşır. • Hikâyeyi çoklu bakış açısıyla (sosyolojik, psikolojik, biyografik, tarihsel vb.) yorumlar.</p>				
<p>Değerlendirme Hikâyenin belirli bir yönünün etkili veya etkisiz, önemli veya önemsiz, gerekli veya gereksiz vb. olup olmadığına karar verir: • Edebî unsurların, tekniklerin veya araçların işlevini veya niteliğini eleştirir. • Hikâyenin edebî değerini sorgular. • Hikâyenin okur üzerindeki etkisini tartışır. • Hikâyeyi çoklu bakış açısıyla (sosyolojik, psikolojik, biyografik, tarihsel vb.) değerlendirir.</p>				
<p>¹ Kavrama düzeyi için yalnızca doğruluk/yanlışlık ölçütü geçerlidir. ² İlgili maddeler alımlama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyleri için geçerlidir.</p>				