



## Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 11/14 Summer 2016, p. 565-586  
DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9678>  
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

---

### Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 01.06.2016 ✓ Accepted/Kabul: 30.09.2016  
✍ Referees/Hakemler: Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ – Doç.  
Dr. Mustafa BAŞARAN

---

*This article was checked by iThenticate.*

## ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ KULLANDIRMA ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ, BİR GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI\*

*Fatmanur ÖZEN\*\* - Elif DURKAN\*\*\**

### ÖZET

Öğrenen, neyi niçin öğrendiğini, niçin konuştuğunu, yazdığını, okuduğunu bilmelidir. Her öğrenme durumuyla ilgili belli hedefler, amaçlar ve stratejiler olması gerekir. Okuma stratejileri; okuyucuların okuma öncesi, sırası ve sonrasında metni iyice anlamak ya da okuma sürecinde karşılaşılabilecek sorunları önlemek, tanımlamak veya çözmek amaçlı kullandıkları bilişsel eylemlerdir. Okuma alanında birçok yöntem ve strateji mevcuttur. Üstbilişsel okuma stratejileri de bunlardan biri olup, öğrencilerin okuma süreçlerini izlemelerini ve kontrol etmelerini kolaylaştırarak kendilerini, kontrol ederek okuma süreçlerini düzenleme şansı tanır. Bireylere üstbilişsel okuma stratejilerini öğretme konusunda en etkili kişiler öğretmenlerdir ve bunun temeli ilkökulda atılır. Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini öğrencilerine kazandırmaları geleceğe yatırım olup, yetiştirilen neslin nitelikleri açısından oldukça önemlidir. Bugüne kadar alanda yapılan çalışmalarda okuyucu olarak öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ya da öğrenenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini ne ölçüde kullandıkları ortaya konulmasına rağmen (Çeçen, Alver, 2011; Kana, 2014; Kızılay, 2011; Sucu, 2009; Muhtar, 2006, Başaran, 2013; Saraç, 2010; Ateş, 2013; Ataalkın, 2012; Kanmaz, 2002; Bozkurt, 2013; Çakıroğlu, 2007; Babacan, 2012; Dilci, Kaya, 2012; Özcan, 2007) bu konuda ne ölçüde model olduklarına ilişkin görüşlerini içeren bir alan çalışmasına rastlanmamıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, alanda farklı çalışmalarda da kullanılabilir özgün, sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri öğretimine yönelik görüşlerini içeren güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla yapılan literatür taramasının ardından, araştırmacılar tarafından önerilen maddeler alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Bu bağlamda anket, 2016 bahar

---

\* Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihinde düzenlenen Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum'unda sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Bu çalışma ayrıca yapıldığı üniversitede bilimsel araştırmaları projeleri kapsamında desteklenmektedir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim, El-mek: fozen2010@gmail.com

\*\*\* Giresun Üniversitesi SBE Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi, El-mek: elfdrkn@gmail.com

öğretim döneminde Giresun Üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümü üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile aynı fakültede pedagojik formasyon eğitimi alan edebiyat grubuna uygulanmıştır. Toplanan yanıtlara sırasıyla açımlayıcı (AF) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır (AF için 219 kişiden, DFA için ise 328 kişiden veri toplanmıştır). AFA sonucunda, ölçeğin 25 madde ve dört alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Dört faktör toplam varyansın %54,17'sini açıklamaktadır. Diğer veri seti ile yapılan DFA sonucunun kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu gözlenmiştir ( $\chi^2/sd$ : 2.95, RMSEA: .07, AGFI: .80, EFI: .84, CFI: .83, IFI: .83). Yapılan analizler “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanırma Ölçeği (ÜOSKÖ)”nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** üstbiliş, üstbilişsel okuma stratejileri, üstbilişsel okuma stratejileri kullanırma

### **IMPROVING METACOGNITIVE READING STRATEGIES UTILITY SCALE, A STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY**

#### **ABSTRACT**

Learner should know why and what for he/she learned, talked, wrote and read. For each learning status there must be certain goals, objectives and strategies. Reading strategies -through pre, while and post- are cognitive actions that are used to understand the text thoroughly understand or avoid, identify and solve the problems encountered in the process of reading. There are many methods and strategies in reading. Metacognitive reading strategies is just one of them, it facilitating students' reading process, let them to monitor, control and gives them chance to edit their reading process. Most effective people for teaching metacognitive reading strategies are teachers and the basis for this is laid in primary school. To teach metacognitive reading strategies to students is the future investment, and its very important in terms of the qualities of future generation. Although there are many studies, as a reader -teachers, prospective teachers or readers- what extend do they use metacognitive reading strategies (Çeçen, Alver, 2011; Kana, 2014; Kızılay, 2011; Sucu, 2009; Muhtar, 2006, Başaran, 2013; Saraç, 2010; Ateş, 2013; Ataalkın, 2012; Kanmaz, 2002; Bozkurt, 2013; Çakıroğlu, 2007; Babacan, 2012; Dilci, Kaya, 2012; Özcan, 2007), there was no work in the area including their views on this issue to what extend they are being a model. In this direction, the purpose of this study is to develop a reliable and valid measurement instrument that includes opinions of teachers according to teaching of metacognitive reading strategies. For this purpose, after a literature search, scale items which were proposed by the researchers presented the opinion of field experts. In this context, draft has been applied to third and fourth grade elementary, Turkish and pedagogical training -Turkish literature- students at the University of Giresun during spring 2016 academic year. To collected responses, exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analysis was performed respectively (data was collected from 219 students for EFA, from 328 students for CFA). According to EFA result,

#### **Turkish Studies**

scale is 25 items and consists of four subscales. Four factors explain the 54,17% of the total variance. CFA that is made by other data set result showed acceptable compliance values ( $\chi^2/sd$ : 2.95, RMSEA: .07, AGFI: .80, EFI: .84, CFI: .83, IFI: .83). The analysis in accordance with “Metacognitive Reading Strategies Utility Scale” shows that the scale is valid and reliable instrument.

## STRUCTURED ABSTRACT

### Introduction

Student centered mindset which is a system in which students actively get involved in the process and rearrange within the frame of their own personal individuality (Dilci & Kaya, 2012), have replaced the traditional education mindset which is based on conveying information to students and memorizing in order to remember on request. Learning is a process which takes place in brain and cognitive process. This situation is explained in body of literature with metacognition (Mokdari and Reichard, 2002). Metacognition, first used by Flavell (1976), includes procedures that ensure individuals to notice, plan, monitor, control, organize and evaluate their own cognitive processes; increases cognitive skill and affective qualities of thinking (Mokdari and Reichard, 2002; Vianty, 2007, Cited by Başaran, 2013). As for that, within the context of reading comprehension; metacognition includes information on four basic variables, namely, reading comprehension strategies, requirements of different reading assignments and as a learning individual, controlling reading activities towards different purposes with information regarding to their own strength and weaknesses and having characteristics of text, assignment and strategies learner (Brown, Armbruster and Baker 1986; Armbruster, Echolls and Brown, 1982, cited by Bozkurt 1982).

Reading is the process of understanding in which prior knowledge is used, based on effective communication between author and reader, performed in an orderly environment with a proper method and towards a purpose (Akyol, 2010, 1). Reading comprehension is a complicated cognitive talent requiring the reader to combine prior knowledge with information in the text and carefully construct a mental representation of the meaning in the text. When it is considered that purpose of reading is understanding, it can be said reaching the purpose of reading can only possible with strategic reading (Başaran, 2013). Reading strategies are mental tactics used by individuals during reading activities with the purpose of making inference easier from texts (Temizkan, 2008).

Learner should know what and why s/he learned, for what reason s/he is speaking for, writing and reading. There should be certain goals, purposes and strategies regarding each learning situation (Kana, 2014) . Reading strategies are cognitive activities readers use with the purpose of understanding the text before, during and after reading or to prevent, identify or solve possible issues during reading process. Brown (2001) sorts metacognitive reading strategies as; defining reading purpose, defining importance of message and designating key locations of the text, checking whether understanding took place or not, forming semantic maps or categorizations, changing reading speed when needed,

---

### Turkish Studies

evaluating whether reading goal has been reached or not and correcting identified reading mistakes (Cited by Başaran, 2013). A good reader has a purpose prior to start reading, reviews the text, scans its main lines, develops some hypothesis regarding what is being mentioned in the text. Reads the text thoroughly during reading. May take notes regarding the text, checks predictions asserted regarding what they read. After the reading makes analysis and interpretations regarding the text. Tries to summarize thoughts regarding the text. Thinks of how to use the text in future, what the text added to their own (Epçaçan, 2009).

For an individual to perform a conscious learning activity, it is important to learn metacognitive reading strategies. Those who will help the students use these strategies by guiding them are the teachers. Also; teachers are expected to be guides for students in strategy utilization in order for them to interpret the text ideally (Kana, 2014). For students to use metacognitive reading strategies essentially depends on class teachers (Başaran, 2013). Using metacognitive reading strategies and making the students use these strategies is investment in future for class teachers and considerably important for the qualities of the generation raised.

Utility of metacognitive reading strategies for a child in primary school age can be evaluated in three periods. One of these periods is the period that starts on 4<sup>th</sup> grade level in which the child can use and create proper metacognitive reading strategies in reading (Senemoğlu, 2005). One of the most important aims of Turkish lessons is to build reading and listening comprehension skills on students. Class teacher may teach utility of these strategies during lessons by having practices improving metacognitive reading strategies during lessons. In this context, in direct teaching of reading comprehension strategies teacher might be the model, by giving corrective feedback and reinforcing correct reactions may resume their teachings (Antoniou & Souvignier, 2007).

### **Purpose**

In studies made until today, to what extent teachers, teacher candidates or learners use metacognitive reading strategies have been researched (Çeçen, Alver, 2011; Kana, 2014; Kızılay, 2011; Sucu, 2009; Muhtar, 2006; Başaran, 2013; Saraç, 2010; Ateş, 2013; Ataalkın, 2012; Kanmaz, 2002; Bozkurt, 2013; Çakiroğlu, 2007; Babacan, 2012; Dilci, Kaya, 2012; Özcan, 2007), for this reason surveys/scales that define to what extent metacognitive reading strategies are used are benefited from. However, no surveys or scales that include teachers' opinions regarding instruction of metacognitive reading strategies, utilization or being example by using these strategies is encountered. In this study, a scale with the purpose of defining class teachers' opinions regarding practices that help them develop metacognitive reading strategies on students in Turkish lessons is created.

### **Method**

The research is descriptive. With the purpose of identifying levels of teachers putting metacognitive reading strategies to use in their classes, a scale was developed and performing test applications and describing psychometric features of the scale is ensured. To define technical

---

### **Turkish Studies**

properties of Metacognitive Reading Strategies Utilization Scale Ballesteros (2003, cited by Giray Berberoğlu) and Crocker & Algina's (1986) programs are followed. Within the scope of the research three different groups (Classroom Teaching, Turkish Teaching and Pedagogical Formation Literature group) that resume their education in Giresun University is gathered in two times. The process is completed with data gathered from a total of 547 individuals.

### Findings

By collecting data for confirmatory factor analysis on Metacognitive Reading Strategies Utility Scale from 219 individuals and for exploratory factor analysis from 328 individuals the validity and reliability studies of the scale had been completed. In accordance with regarding body of literature and expert opinions, a 44 item trial was created. As a result of analysis done, scale is understood to be a 25 item, four factored scale consisted of "reading preparation" (5 articles), "during reading" (5 articles), "after reading" (7 articles) and "reading evaluation" (8 article) dimensions. Scale, as it is, explains %54.17 of the total variance.

After validity studies of the scale, in order to determine internal consistency for whole of the scale and each of the factors Cronbach Alpha reliability coefficients are calculated. Reliability coefficient for whole the scale is .89, while for reading preparation .75, for during reading .73, after reading .80 and for reading evaluation calculated as .79. Thus; scale and sub-dimensions is understood to have high level of reliability.

### Conclusions and Suggestions

Metacognitive Reading Strategies Utility Scale whose validity and reliability is proven with result of this study is a Likert type sub-participation leveled (0: no idea, 1: never applicable, 2: Rarely applicable, 3: moderately applicable, 4: mostly applicable, 5: always applicable). All items in the scale are positive and scale is four-dimensioned. These dimensions are: *Reading preparation (H)*: Items in this sub-topic belongs to metacognitive reading strategies during reading preparation (planning) phase. (5 items, items: H1-5) Highest score that can be taken from this section is 25. High score shows utility level of applications during planning phase is high. *During reading (E)*: Items in this sub-topic belongs to metacognitive reading strategies during reading (self-monitoring) phase (5 items, items: E6-10). High score taken from this section shows utility level of applications during self-monitoring phase is high. *After Reading (S)*: Items in this sub-topic belongs to metacognitive reading strategies during after reading phase (7 items, articles: S11-17). High score taken from this section shows utility level of applications during after reading phase is high. *Reading Evaluation (D)*: Items in this sub-topic belongs to metacognitive reading strategies during reading evaluation phase after reading. (8 Items, items: D18-25). High score taken from this section shows utility level of applications during reading evaluation phase is high.

This scale is developed in order to determine opinions of class teachers regarding in what scale they utilize metacognitive reading strategies in language teaching lessons. Scale is recommended to be used with other data collection tools regarding metacognitive reading

---

### Turkish Studies

strategies. Combined interpretation of collected data is important in terms of both in amplifying power of the study and contribution of this scale to the development process. Since scale developing studies are usually done on small groups, it is recommended to collect data from bigger practice groups in next practice of this scale. Also, evaluating applicability of the scale on teachers of all lessons based upon developing reading skills is important for improving applicability of the scale.

**Keywords:** metacognition, metacognitive reading strategies, utilization of metaconitive reading strategies

## Giriş

Bilgilerin öğrencilere aktarıldığı ve istenildiği zaman hatırlanmak üzere ezberlenmesi temeline dayanan geleneksel eğitim anlayışı, yerini öğrenci merkezli anlayışa bıraktı. Günümüz öğrenme şekli olan öğrenci merkezli anlayış, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesine ve bilgiyi yapılandırarak öğrenmesine imkân verir. Ayrıca öğrencilerin aktif bir şekilde sürece katıldığı ve bilgiyi kendi bireysel özgünlüğü çerçevesinde yeniden düzenlediği bir sistemdir. Öğrencilerin öğrenebileceğini fark etmesi, çağdaş öğrenmenin beyinde ve bilişsel düzeyde gerçekleşen süreç içerisinde meydana gelen bir durum olduğu bilinmektedir (Dilci & Kaya, 2012). Bu durum alan yazında üstbilis kavramı ile açıklanmaktadır. Literatür incelendiğinde üstbilis kavramına ait birçok tanıma rastlanmaktadır. Üstbilis oldukça geniş bir alana işaret eder. Çünkü üstbilis kavramının içeriği, çeşitli alanlarda çalışan birçok araştırmacının çok sayıdaki araştırmalarından elde edilen zengin veri kaynakları kullanılarak oluşturulmuştur (Mokdari ve Reichard, 2002).

İlk kez Flavell, 1976 yılında çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı bir araştırmada üstbilis terimini kullanmıştır. Üstbilis bireylerin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesini, izlemesini, denetlemesini ve düzenlemesini sağlayan işlemleri ifade eder. Üstbilis, düşünmenin duyuşsal niteliklerini ve bilişsel bilgileri arttırmada kullanılan bilişsel beceri olarak tanımlanır (Mokdari & Reichard, 2002). Vianty'ye (2007) göre ise üstbilis, öğrenme süreci hakkında düşünme, öğrenme sürecini planlama, anlama, zihinsel ürünü süreç içerisinde takip etme ve öğrenme ürünü değerlendirme becerilerini kapsayan bir süreçtir (Akt. Başaran, 2013).

Üstbilis alanda verilen şu örnekle somutlaştırılabilir: A işlemini öğrenmenin B işlemini öğretmekten daha zor olduğu fark edilmiş ise; C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etme zorunluluğu hissediliyor ise; unutulabilme ihtimali olduğu için D'ye daha iyi çalışmak gerektiği hissediliyor ise; E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sorulması gerektiği düşünüyor ise kişi üst bilisle meşgul demektir (Flavell, 1976; Akt. Çakıroğlu, 2007). Okuduğunu anlama bağlamında ise üstbilis; okuduğunu anlama stratejilerine, farklı okuma görevlerinin gerektirdiklerine ve kişinin öğrenen olarak kendi güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bilgi ile okurun, farklı amaçlara yönelik okuma yaparken bu bilgileri kullanarak okuma etkinliklerini kontrol etmesini ve metin, görev, stratejiler, öğrenen özellikleri olmak üzere dört temel değişkene ilişkin bilgi içermektedir. Ayrıca bireyin, bu bilgi ile bu değişkenlerin birbirleriyle etkileşerek nasıl öğrenme çıktılarını etkilediklerine ilişkin bilgiyi hem de okurun; metin, görev, stratejiler ve öğrenen özelliklerine ilişkin üstbilis bilgisi kullanarak okuma sürecinde okuma davranışlarını izlemesini ve ayarlamasını içermektedir (Brown, Armbruster ve Baker, 1986; Armbruster, Echolls ve Brown, 1982'den Akt. Bozkurt, 2013).

Okuma ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2010, 1). Okuduğunu anlama, okuyucunun önbilgileri ile metindeki bilgileri birleştirmesi ve

metindeki anlamın zihinsel bir temsilini özenle inşa etmesini gerektiren karmaşık bilişsel bir beceridir. Bu yüzden okuduğunu anlama, okuyucu ile metin arasında gerçekleşen bir etkileşim süreci olarak anlaşılmalıdır (Akyol, 2006, 29). Bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanacağını; diğer bir deyişle hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekir (Dilci & Kaya, 2012). Bu sadece bireyin bilgilerini işlevsel olarak nasıl kullanacağını bilmesi için değil, okuduklarının amacını belirlemek için de gerekli olan bir durumdur.

Okumanın bir amacının da anlama olduğu düşünüldüğünde, okuma amacına ulaşmanın ancak stratejik okumayla mümkün olduğu söylenebilir (Başaran, 2013). Okuma stratejileri metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi sırasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir. Bu taktikler okuyucuların bir işlemi nasıl kavradıklarına, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarına ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarına ilişkindir (Temizkan, 2008).

Öğrenen, neyi niçin öğrendiğini, niçin konuştuğunu, yazdığını, okuduğunu bilmelidir. Her öğrenme durumuyla ilgili belli hedefler, amaçlar ve stratejiler olması gerekir (Kana, 2014). Okuma stratejileri; okuyucuların okuma öncesi, sırası ve sonrasında metni iyice anlamak ya da okuma sürecinde karşılaşılabilecek sorunları önlemek, tanımlamak veya çözmek amaçlı kullandıkları bilişsel eylemlerdir. Okuma alanında birçok yöntem ve strateji mevcuttur. Üstbilişsel okuma stratejileri de bunlardan biri olup, öğrencilerin kendi okuma süreçlerini izlemelerini ve kontrol etmelerini kolaylaştırarak onlara okuma süreçlerini düzenleme şansı tanır.

Literatürde üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma stratejilerinin aynı anlamda veya birbirinin yerine sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun temelde iki sebebi vardır: her iki strateji grubu da temelde aynı amaca yani okuduğunu anlamaya hizmet etmektedir. Ayrıca her herhangi bir stratejiyi (özetleme, birine anlatıyormuş gibi okuma, yazarla konuşma, anlatılanları zihinde canlandırma vb.) ele alınış biçimine göre okuma stratejisi veya üstbilişsel okuma stratejisi olarak değerlendirmek mümkündür (Kawabata, 2007). Brown (2001) üstbilişsel okuma stratejilerini: okuma amacının belirlenmesi, iletinin öneminin ve metnin önemli yerlerinin belirlenmesi, anlamının gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrol edilmesi, semantik haritalar veya kümelemeler oluşturulması, gerektiğinde okuma hızının değiştirilmesi, okuma hedefine ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmesi ve tespit edilen anlama hatalarının düzeltilmesi olarak sıralamaktadır (Akt. Başaran, 2013).

Üstbilişsel okuma stratejileri, okurun okuma sürecini nasıl planlayacağına, nasıl izleyeceğine, nasıl değerlendireceğine ve kendine verilen bilgiyi nasıl kullanacağına dair okurun kullandığı taktiklerdir. Üstbilişsel okuma stratejileri, okurken önemli ayrıntıları keşfetmede, zihninde tutmada, yeni bilgiyle eskileri birleştirmede, metinden hareketle metinde olmayan yeni bilgileri üretmede, metni yorumlamada, kişisel yargılarını işe koşmada, derinlemesine anlam kurmada, edebi çıkarımlar yapmada, bilmediği kelime ve yargıları anlamak için metnin bağlamından faydalanmada, iç görü oluşturmada, ana fikri bulmada, yazarın amacını tespit etmede ve içeriği tahmin etmede okura yardımcı olur (Mokdari ve Reichard, 2002) .

Okuma ve anlam kurma sürecinde birey, üstbilişsel okuma stratejilerini bilmesi ve bunu uygulaması, okudukları arasında anlam kurma ihtimalini artırır. Günümüz eğitimi, sadece bireyleri okuryazar yapmak değil, bireyin dünyayı algılama ve bu algılamasına yardımcı olacak üst düzey becerileri de sergileyebilmelerini sağlayacak bir ortam sunmalıdır. Bir bilgiyi bilmek ile o bilgiyi etkin bir şekilde kullanmak oldukça farklı şeylerdir. Önemli olan bilgiyi etkin olarak kullanmaktır. Bu açıdan, okuma sırasında bireyin okuduğu metni anlamasında kullanmış olduğu stratejileri bilmesi ve bu bildiğini okuma anlama sürecinde kullanması oldukça önemlidir (Öztürk, 2012).

---

### **Turkish Studies**

Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında üstbilişsel okuma stratejilerini kullanabilmesi önemlidir. İyi bir okuyucu okuma öncesinde bir amaca sahiptir, metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer. Okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Okuduğu metinle ilgili notlar alabilir, okuduklarıyla ilgili ileri sürdüğü tahminlerini kontrol eder. Okuma sonrasında ise metin ile ilgili çözümler, yorumlamalar yapar. Metinle ilgili düşüncelerini özetlemeye çalışır. Metinden gelecekte nasıl yararlanılabileceğini, metnin kendisine neler kazandırdığını düşünür (Epeçan, 2009).

Bireyin bilinçli bir okuma eylemi gerçekleştirebilmesi için üstbilişsel okuma stratejilerini öğrenmesi önemlidir. Bu konuda öğrencilere yol göstererek stratejileri kullanmalarına yardımcı olacak olanlar öğretmenlerdir. Öğretmenler, okuma ve okuduğunu anlama açısından üstbilişsel okuma stratejilerini öğretme konusunda en etkili kişilerdir. Ayrıca okunulan metni öğrencilerin en iyi şekilde yorumlayabilmeleri için öğretmenlerin strateji kullanımında rehber olmaları gerekmektedir (Kana, 2014). Öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları temelde sınıf öğretmenlerine bağlıdır (Başaran, 2013). Üstelik öğrencilerin bir metni okumaları ve anlama kabiliyetleri hayat boyu öğrenmeleri için oldukça önemli (Öztürk, 2012) olup, temelleri ilköğretimde atılır. İlkokul çağındaki bir çocuğun üstbilişsel okuma stratejilerini kullanabilirliği üç dönemde değerlendirilebilir. Bu dönemlerden birincisi, ilk beş yaş kapsayan, stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilmediği aşamadır. Yaklaşık olarak 6-9 yaş aralığını kapsayan ikinci dönemde, stratejiler kullanılabilir fakat üretilemez. Üçüncü aşama ise yaklaşık dördüncü sınıf düzeyinde oluşmaya başlar (Senemoğlu, 2005) ve bu aşamada, çocuk uygun üst bilişsel okuma stratejileri hem kullanabilir hem de üretebilir.

Sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları ve bu stratejileri öğrencilerine kullanmalarını geleceğe yatırım olup, yetiştirilen neslin nitelikleri açısından oldukça önemlidir. İlköğretimin birinci sınıfından itibaren sunulan Türkçe derslerinin en önemli amaçlarından biri, öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini anlama yeteneği kazandırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için sınıf öğretmenlerinden öğrencilerine okuma ve okuduğunu anlama eğitimi vermeleri beklenmektedir. Sınıf öğretmeni, derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerini geliştiren uygulamalar yaptırarak, bu stratejilerin kullanımını ders sırasında öğretilir. Bu bağlamda okuduğunu anlama stratejilerinin doğrudan öğretiminde öğretmen model olabilir, düzeltici geribildirim vererek ve doğru tepkileri pekiştirerek öğretimini sürdürebilir (Antoniou & Souvignier, 2007).

Literatürde bugüne kadar yapılan çalışmalarda okuyucu olarak öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ya da öğrenenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini ne ölçüde kullandıklarını tespit edildiği, bu maksatla üç farklı ölçeğin uyarlanmasından yararlanıldığı anlaşılmaktadır (Çeçen, Alver, 2011; Kana, 2014; Kızılay, 2011; Sucu, 2009; Muhtar, 2006; Başaran, 2013; Saraç, 2010; Ateş, 2013; Ataalkın, 2012; Kanmaz, 2002; Bozkurt, 2013; Çakıroğlu, 2007; Babacan, 2012; Dilci, Kaya, 2012; Özcan, 2007). Bu ölçeklerden ilki, Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri”dir. İkincisi Taraban, Kerr ve Ryneason (2004) tarafından geliştirilen Çöğmen ve Saraçoğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği”dir. Üçüncü ölçek ise Gelen (2003) tarafından geliştirilen Çakıroğlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalık Ölçeği”dir. Yukarıda adı geçen ölçekler okuyucunun üstbilişsel okuma stratejilerini ne ölçüde kullandıklarını ölçen ölçeklerdir. Ancak öğretmenlerin üstbilişsel okuma stratejilerini öğretme başka bir deyişle bu stratejileri kullanmaya örnek olma düzeylerine yönelik ölçek bulunmamaktadır. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde

### **Turkish Studies**



öğrencilerinde üstbilişsel okuma stratejileri geliştirmelerini sağlayan uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir.

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde, öğrencilerinde üstbilişsel okuma stratejileri geliştirmelerini sağlayan uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılabilecek bir ölçek geliştirilmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

### **Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği**

1. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları nelerdir?
2. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları nelerdir?
3. Güvenirlik hesaplaması sonuçları nedir?

### **Yöntem**

Bu bölümde, araştırma desenine, ölçek geliştirme grubuna, ölçek geliştirme sürecine, veri toplama aracına ve verilerin analizine yer almaktadır.

### **Araştırma Deseni**

Araştırma betimsel türde bir araştırmadır. Öğretmenlerinin sınıflarında üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerini belirlenmek amacıyla bir ölçek geliştirilerek deneme uygulamasının yapılması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin betimlenmesi sağlanmıştır.

### **Ölçek Geliştirme Grubu**

Ölçek geliştirme çalışmalarında geliştirilen ölçeklerin teknik bazı özelliklerinin (yapı geçerliği ve güvenilirlik gibi) belirlenmesi gerekmektedir. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği (ÜOSKÖ) geliştirilmesinde de yapı geçerliği (faktör analizi yoluyla), elde edilen yapının doğrulanması (doğrulayıcı faktör analizi yoluyla) ve ölçeğin iç tutarlılık olarak güvenilirliği (Cranbach Alpha güvenilirlik katsayısıyla) belirlenmiştir. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği'nin (ÜOSKÖ) teknik özelliklerini belirlemek için üç değişik gruptan (Sınıf öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Pedagojik Formasyon Edebiyat grubu) iki seferde veriler elde edilmiştir.

1. Uygulama: ÜOSKÖ'nün gösterdiği faktör yapısının tespiti ve güvenilirlik katsayısının hesaplandığı uygulama. Bu uygulama için 2016 bahar öğretim döneminde Giresun Üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 219 kişilik öğretmen adayı grubundan veri toplanmıştır.

2. Uygulama: ÜOSKÖ'nün gösterdiği faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için veri toplanan uygulama. Bu uygulama 2016 bahar öğretim döneminde Giresun Üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği ve aynı fakültede pedagojik formasyon eğitimi alan edebiyat grubundan oluşan 328 kişilik öğretmen adayı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### **Ölçek Geliştirme Süreci**

Çeşitli kaynaklarda ölçek geliştirme aşamalarına ilişkin öneriler görmek mümkündür (Ballesteros, 2003, akt: Giray Berberoğlu; Crocker & Algina, 1986). Ölçek geliştirme aşamaları:

1. Ölçeğin kimlere, niçin uygulanacağını, amacını saptama
2. Ölçeklerle yoklanacak niteliklerin, kapsamın belirlenmesi
3. Belirlenen bu niteliklere yönelik maddelerin yazılması

### **Turkish Studies**

4. Maddelerin gözden geçirilmesi ve form haline getirilmesi
5. Maddelerin nasıl puanlanacağını, verilerin nasıl analiz edileceğinin belirlenmesi
6. Deneme uygulamasının yapılması
7. Maddelerin puanlanması ve analizden geçirilmesi.
8. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda asıl ölçeğin ortaya konması.

Bu araştırma, Ballesteros (2003, akt: Giray Berberoğlu) ile Crocker ve Algina'nın (1986) sıraladığı ölçek geliştirme sürecine bağlı kalarak, bu çalışma sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel okuma stratejileri öğretimine yönelik görüşlerini belirlemeyi sağlayacak ölçek geliştirmeyi hedeflemektedir.

Araştırmada geliştirilmek ve teknik özellikleri (geçerlik ve güvenilirlik) belirlenmek üzere hazırlanmış olan “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği” deneme formu on dereceli (hiç uygulamam[1],..., her zaman uygulayım[10]) likert tipi 44 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilmeden önce üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ile ilgili alan yazın taranmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda 51 maddeden oluşan taslak oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak deneme uygulamasına sokulmadan önce alanda uzman sekiz öğretim üyesi ve bir öğretmenin (Yazılı anlatım ve Türkçe öğretimi alanlarında uzman Türkçe Eğitimi Bölümünden bir doçent, iki yardımcı doçent; Türkçe öğretimi ve ilk okuma yazma öğretimi alanlarında uzman Temel Eğitim Bölümünden iki doçent, iki araştırma görevlisi, Eğitim Bilimleri Bölümünden program geliştirme alanında uzman bir yardımcı doçent ile alanda yabancı dil öğretmenliği yapan aynı zamanda Türkçe Öğretmenliği mezunu bir öğretmen) görüşleri alınmıştır. Görüşüne başvuru alan uzmanlardan taslak ölçek maddelerini “uygun”, “düzeltilmeli”, “kaldırılmalı” olarak değerlendirmeleri ya da kendi önerdikleri maddeleri yazmaları istenmiştir. Uzmanlardan elde edilen geri dönüşlere göre, taslaktan sekiz maddenin çıkarılması, altı maddenin düzeltilmesi ve bir maddenin eklenmesi istenmiştir. Bu minvalde taslağa son hali verilmiş ve 44 maddeden oluşan deneme anket uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler IBM-SPSS 19 ve IBM AMOS 22 Paket Programlarına aktarılmıştır. ÜOSKÖ'nin geçerliğini ve güvenilirliğini belirleyebilmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test, Bartlett Sphericity test, varimax eksen döndürmesi (rotation), Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, doğrulayıcı faktör analizi gibi teknikler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013). Uygulanan analizlerin ayrıntılarına "bulgular" bölümünde yer verilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerine dayalı olarak elde edilen bulgulara, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi bulgularına ilişkin yorumlar yer almaktadır.

#### Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları

ÜOSKÖ'nin yapı geçerliğini belirleyebilmek amacıyla “temel bileşenler analizi (*principal components analysis*)” yapılmıştır. Bu analizin içeriğinde, analize geçilmeden önce veri setinin uygunluğuna ilişkin Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Testi yapılmaktadır. Bu testlere ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013; Can, 2016, 325):

Hesaplanan KMO değeri 0.836 bulunmuştur. Bu değer en az 0.50'nin üzerinde olması gerekmekte; 0.7 üzeri olması da örneklem yeterliliğinin “iyi” olduğunu göstermektedir. Elde edilen değer, veri setinin uygunluğunu göstermektedir. Bartlett Testi sonucu ise [ $\chi^2 = 2164.541$ ; sd=300, p<0.01] bulunmuştur. Bu değer anlamlı çıkması, faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir.

### Turkish Studies

ÜOSKÖ'nin 1,5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 27, 32, 33, 34 ve 36 numaralı yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda birden çok faktörde yüksek korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Birden çok faktör altında yük gösteren bu 19 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 25 madde dört faktörlü bir yapı göstermiştir. Kalan 25 maddeye ilişkin faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, iki faktörlü ölçeğin ilgilenilen özelliğin varyansının ne kadarını açıkladığı ve güvenilirlik değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Faktör Analizi Birincil Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları

Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
H2	0.465	0.469	S29	0.395	0.409
H3	0.491	0.445	S30	0.603	0.548
H4	0.546	0.451	S31	0.341	0.366
H7	0.606	0.749	D35	0.507	0.483
H8	0.713	0.759	D37	0.600	0.632
E12	0.581	0.523	D38	0.643	0.645
S15	0.563	0.469	D39	0.539	0.505
E20	0.590	0.547	D40	0.640	0.570
E21	0.553	0.537	D41	0.542	0.559
E22	0.495	0.460	S42	0.576	0.504
D25	0.386	0.447	S43	0.630	0.528
E26	0.409	0.440	D44	0.511	0.460
S28	0.618	0.524			

Dört Faktörün Açıkladığı Varyans = % 54.17

Cronbach Alpha = 0.895

Tablo 1 incelendiğinde maddelerin birincil yük değerlerinin 0.341 ile 0.713 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise 0.366 ile 0.759 arasında değişmektedir. Kalan maddeleriyle ölçek, üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma durumu varyansın, dört faktör altında % 54.17'sini açıklamaktadır. Ölçek tek boyutlu olarak ele alındığında güvenilirliğine ilişkin Cronbach–Alpha iç tutarlık katsayısı 0.895 bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenilirlik incelemesinde "Cronbach's Alpha if Item Deleted" bölümünde Tablo 1'deki herhangi bir maddenin ölçekten atılması durumunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0.895 'in altına düştüğü belirlenmiştir. Bu durumda tüm maddelerin güvenilirliğe ilişkin katkısının yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013).

Temel bileşenler analizi geliştirilen ölçekte alt boyutlar olup olmadığını da göstermektedir. Alt boyutları sağlıklı bir şekilde belirleyebilmek için 219 öğretmen adaylarından elde edilen verilere "Varimax" döndürme yöntemi uygulanmıştır. Uygulanan "Varimax" döndürme sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

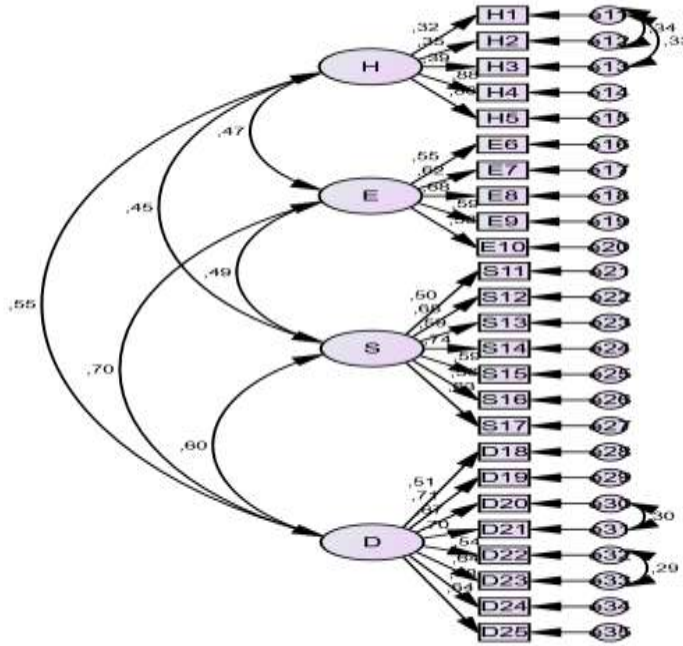
**Tablo 2.** Varimax Döndürme Sonucu Faktörler ve Faktörlerin Altında Yer Alan Maddeler

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
D40	0.771			
D38	0.740			
D39	0.687			
D41	0.659			
D37	0.598			
D35	0.576			
D44	0.566			
D25	0.511			
S43		0.789		
S28		0.775		
S30		0.750		
S42		0.667		
S15		0.614		
S29		0.507		
S31		0.481		
E20			0.714	
E21			0.667	
E12			0.642	
E26			0.596	
E22			0.594	
H8				0.794
H4				0.717
H7				0.685
H2				0.573
H3				0.549

Tablo 2, madde 25, 35, 37, 38, 39, 40, 41 ve 44'ün bir boyut oluşturduğunu göstermektedir. Bu boyuttaki maddeler incelendiğinde, boyutun “*Üstbilişsel Okuma Stratejilerinden Okuduğunu Değerlendirme (D)*” olarak isimlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Madde 15, 28, 29, 30, 31, 42 ve 43'ün ikinci boyut oluşturduğu belirlenmiştir. Bu boyut ise “*Üstbilişsel Okuma Stratejilerinden Okuma Sonrası (S)*” olarak isimlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yine, madde 12, 20, 21, 22 ve 26'nın üçüncü boyut oluşturduğu belirlenmiştir. Bu boyut ise “*Üstbilişsel Okuma Stratejilerinden Okuma Esnası (E)*” olarak isimlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak madde 2, 3, 4, 7 ve 8'in dördüncü boyut oluşturduğu belirlenmiş ve bu boyutun “*Üstbilişsel Okuma Stratejilerinden Okumaya Hazırlık (H)*” olarak isimlendirilebileceği düşünülmüştür.

#### Doğrulayıcı Faktör Analizi Bulguları

Açımlayıcı faktör analizinin ardından ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi öncesi kalan maddeler (H2, H3, H4, H7, H8; E12, E20, E21, E22, E26; S15, S28, S29, S30, S31, S42, S43; D25, d35, D37, D38, D39, D40, D41, D44) yeniden (H1, H2, H3, H4, H5; E6, E7, E8, E9, E10; S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17; D18, D19, D20, D21, D22, D23, D24, D25 biçiminde) numaralandırılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan model Şekil 1'de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Standartlaştırılmış Değerler)

Şekil 1 incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin  $\chi^2=783,733$  ( $sd=265$ ,  $p<.01$ ) olduğu ve  $\chi^2/sd=2,957$  oranının elde edildiği görülmektedir. Seçilen örneklemden elde edilen bu oranın 3'ün altında çıkması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000; Kline, 2005). Bu çalışmada DFA sonucunda elde edilen model ile veri arasındaki uyumun mükemmel uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

DFA'da en yaygın kullanılan uyum eksikliği indekslerinden birisinin RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) olduğu söylenebilir. DFA analizinde RMSEA indeksinin 0,05 ve daha küçük bir değer olması model-veri uyumunun bir göstergesidir; ancak bu değer 0,08'e kadar da kabul edilebileceği belirtilmektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999; Şimşek, 2007; Vieira, 2011). Bu çalışmadaki RMSEA değerinin 0,077 gibi kabul edilebilir bir değer olduğu söylenebilir.

DFA'da AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) değerinin 0.80'den yüksek (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh, Balla ve McDonald, 1988) modelin gerçek verilerle uyumu için kabul edilebilir olduğu söylenebilir. DFA sonucunda uyum değerleri AGFI=0.80 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre modelin veri uyumunun kabul edilebilir ölçülerde olduğu söylenebilir.

GFI değerinin 1 değerine çok yakın olması faktör modelinin, gözlenen verileri çok yüksek düzeyde açıkladığını, modelin uygunluğunu göstermektedir. GFI'nin 0.70'den yüksek olması faktör modelinin orijinal değişkenliği yeterince iyi açıkladığını, modelin kullanılabilir, uygun, iyi bir model olduğunu göstermektedir. GFI'nin 0.90'a eşit veya bu değerden büyük ise mükemmel uygunluktan söz edilmektedir (Özdamar, 2013). DFA sonucunda GFI değerini 0,84 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre modelin elde edilen GFI değeri kabul edilebilir düzeydedir.

### Turkish Studies

DFA’da CFI (Comparative Fit Index) ve IFI (Incremental Fit Index) değerlerinin 0.95 ve üzerinde olması model veri uyumunun “mükemmel uyuma” karşılık geldiğinin göstergesidir: (Bentler, 1990; Hu & Bentler, 1999; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Çokluk, Güçlü & Büyüköztürk, 2008). Ancak 0,80 üzerindeki CFI ve IFI değerleri de kabul edilebilir uyum göstergesidir (Özdamar, 2016). Analiz sonucunda CFI=0,84 ve IFI= 0,83’tür. Bu sonuçlara göre modelin veri uyumunun kabul edilebilir uyuma karşılık geldiği söylenebilir. DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 3’te özetlenmiştir.

**Tablo 3.** DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum Değerleri

$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	RMSEA	AGFI	GFI	CFI	IFI
783,733	265	2,957	0,077	0.80	0,84	0.83	0.83

DFA’nın temel amacı önceden tanımlanan bir modelinin, elde edilen veriler ile uyum düzeyini belirlemektir (Sümbüloğlu & Akdağ, 2009). Bu bağlamda, “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği”nin 4 boyutlu yapısının doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum istatistiklerine göre doğrulandığı söylenebilir.

### Güvenirlilik (Cronbach Alpha) Analizi Bulguları

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçekte 25 madde kalmıştır. Bu 25 madde dört alt boyutta toplanmıştır. Bu maddelerin oluşturduğu alt boyutların güvenirlilik değerleri Tablo 4’te gösterilmiştir (Büyüköztürk, 2003; Özdamar, 2013).

**Tablo 4.** Alt Boyutların Cronbach Alpha Güvenirlilik ve Toplanabilirlik Testi Sonuçları

Alt boyut	Maddeler	Cronbach Alpha	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	sd	p
Okumaya hazırlık	H1, H2, H3, H4, H5	.75	Nonadditivity	0.154	0.154	0.183	1	0.669
Okuma esnası	E6, E7, E8, E9, E10	.73	Nonadditivity	0.327	0.327	0.699	1	0.403
Okuma sonrası	S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17	.80	Nonadditivity	0.914	0.914	2.782	1	0.096
Okuduğunu değerlendirme	D18, D19, D20, D21, D22, D23, D24, D25	.79	Nonadditivity	1.371	1.371	1.193	1	0.275

Tablo 4 incelendiğinde, birinci alt boyutun (Okumaya hazırlık) güvenirlilik katsayısının 0.75, ikinci alt boyutun (Okuma esnası) güvenirlilik katsayısının 0.73, üçüncü alt boyutun (Okuma sonrası), 0.80 ve dördüncü alt boyutun (Okuduğunu değerlendirme) güvenirlilik katsayısının 0.79 olduğu belirlenmiştir. Ölçekler için 0,70 ile 0,90 arası güvenirlilik katsayısı değerleri yüksek güvenirlilik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2013, 555). Bu alt ölçek yüksek güvenirlilik düzeyine sahiptir ve Tukey toplanabilirlik testi sonuçları (Tukey Nonadditivity  $p>.05$ ) ölçeğin alt boyutlarının toplanabilir olduğunu göstermiştir.

Özetle, yapılan analizlerden oluşturulan taslak anketin aşağıda bildirilen dört başlık altında toplanabilen bir ölçek olduğu anlaşılmış, kullanılan on dereceli likert formu 0: fikrim yok, 1: hiç uygulanamaz, 2: Nadiren uygulanabilir, 3: orta düzeyde uygulanabilir, 4: çoğunlukla uygulanabilir, 5: her zaman uygulanabilir olarak yeniden düzenlenerek, ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçekteki tüm maddeler olumludur. ÜOSKÖ’ne ait alt başlıklar şöyledir:

**Okumaya hazırlık (H):** Bu alt başlıktaki maddeler üstbilişsel okuma stratejilerinden okumaya hazırlık (planlama) aşamasına aittir. Bu alt boyutta beş madde: 2, 3, 4, 7, 8 bulunmaktadır.

### Turkish Studies

Alınabilecek en yüksek puan 25'dir. Yüksek puan planlama sürecindeki uygulamaların kullandırılma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

**Okuma esnası (E):** Bu alt başlıktaki maddeler üstbilişsel okuma stratejilerinden okuma esnası (kendini izleme) aşamasına aittir. Bu alt boyutta beş madde: 12, 20, 21, 22, 26 bulunmaktadır. Alınabilecek en yüksek puan 25'dir. Yüksek puan kendini izleme sürecindeki uygulamaların kullandırılma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

**Okuma sonrası (S):** Bu alt başlıktaki maddeler üstbilişsel okuma stratejilerinden okuma sonrası aşamasına aittir. Bu alt boyutta yedi madde 15, 28, 29, 30, 31, 42, 43 bulunmaktadır. Alınabilecek en yüksek puan 35'dir. Yüksek puan okuma sonrası sürecindeki uygulamaların kullandırılma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

**Okuduğunu değerlendirme (D):** Bu alt başlıktaki maddeler üstbilişsel okuma stratejilerinden okuma sonrası okuduğunu değerlendirme aşamasına aittir. Bu alt boyutta sekiz madde 25, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 44 bulunmaktadır. Alınabilecek en yüksek puan 40'dir. Yüksek puan okuduğunu değerlendirme sürecindeki uygulamaların kullandırılma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bireyler de bilinçli bir okuma eylemi gerçekleşmesi için üstbilişsel okuma stratejilerini öğrenmesi bireyler için önemlidir. Bu konuda öğrencilere yol göstererek stratejileri kullanmalarına yardımcı olacak olanlar, stratejileri öğretme konusunda en yetkili kişiler olan öğretmenlerdir. Okuma ve anlama kabiliyetlerin temellerinin atıldığı ilkokullarda bu görev sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin eğitim kalitesini arttırmak amacıyla, derslerinde üstbilişsel okuma stratejilerini geliştiren uygulamalara yer vermeleri öğrenmeyi etkilen faktörlerdendir.

Türkiye'de bugüne kadar yapılan çalışmalarda okuyucu olarak öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ya da öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini ne ölçüde kullandıklarını ölçen ölçekler kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçekler yabancı dilden dilimize uyarlanmış ölçeklerdir. Bu ölçeklerden biri olan Taraban, Kerr ve Ryneerson (2004) tarafından geliştirilmiş olup, Çoğmen (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğidir (Çeçen ve Alver, 2011). Taraban, Kerr ve Ryneerson (2004) yaptıkları araştırma sonucu üst bilişsel okuma stratejilerini iki temel bileşenin oluşturduğunu sonucuna ulaşmıştır. Doğrudan okuduğunu anlama için kullanılan analitik-bilişsel bileşen ve akademik performans ve hatırlama için kullanılan pragmatik bileşendir. Kullanılan diğer bir ölçek ise Mokdari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilmiş olup, Öztürk(2012) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçektir. Mokdari ve Reichard (2002) üst bilişsel okuma stratejilerinin üç faktörlü bir yapısının olduğunu söylemişler ve bu faktörleri genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri ve yardımcı stratejiler olarak sıralamışlardır (Akt. Başaran, 2013).

Yabancı dilden dilimize uyarlanan bu ölçekler çalışmalarda farklı boyutlarda isimlendirilmiştir. Örnek olarak Başaran (2013) çalışmasında üst bilişsel okuma stratejilerini "okuma öncesi", "okuma esnası", "okuma sonrası" ve "hazırlık" olarak dört boyut olarak ifade etmiştir. Çeçen ve Alver (2011) ise üst bilişsel okuma stratejileri genel olarak "okuma öncesi", "okuma sırası" ve "okuma sonrası" olarak ifade etmiştir. Bu ifadelerden yola çıkarak Türkçe literatürüne uygun sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri geliştirmelerini sağlayan uygulamalarına ilişkin bir ölçek geliştirilmiştir.

Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeği (ÜOSKÖ) üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi için 219 kişiden, doğrulayıcı faktör analizi içinde 328 kişiden veriler toplanarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır. İlgili alan yazın ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan 44 maddelik deneme formundan 25 madde ve dört faktörlü bir ölçme aracına ulaşılmıştır. İlgili alan yazın doğrultusunda birinci faktör (5 madde) "okumaya hazırlık", ikinci faktör (5 madde)

### Turkish Studies

“okuma esnası”, üçüncü faktör (7 madde) “okuma sonrası” ve dördüncü faktör (8 madde) “okuduğunu değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir. 25 madde ve 4 boyuttan oluşan form toplam varyansın % 54.17'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Ölçeğin geçerlilik çalışmalarında sonra, ölçeğin tümü ve faktörlerin her biri için iç tutarlılığı saptamak amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ilişkin güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunurken; okumaya hazırlık faktörü için .75, okuma esnası faktörü için .73, okuma sonrası faktörü için .80 ve okuduğunu değerlendirme faktörü için .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü ve alt boyutlar için elde edilen Cronbach Alpa değerleri .73 ile .89 arasında değişmektedir. Diğer bir deyişle, ölçeğin ve alt boyutlarının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Bu çalışma sonucunda ölçeğin sınıf öğretmenlerinin üst bilişsel okuma stratejilerini geliştirmelerini sağlayan uygulamaları belirlemede geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu görülmektedir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe son hali verilmiştir. Buna göre; Madde 2, 3, 4, 7 ve 8, madde H1, H2, H3, H4, ve H5 olarak yeniden numaralandırılmıştır. Bu maddelerin oluşturduğu alt boyut, “Üstbilişsel Okuma Stratejilerinden Okumaya Hazırlık (H)” alt boyutu olarak adlandırılmıştır. Madde 12, 20, 21, 22 ve 26, madde E6, E7, E8, E9 ve E10 olarak yeniden numaralandırılmıştır. Bu maddelerin oluşturduğu alt boyut, “Üstbilişsel Okuma Stratejilerinden Okuma Esnası (E)” alt boyutu olarak adlandırılmıştır. Madde 15, 28, 29, 30, 31, 42 ve 43, madde S11, S12, S13, S14, S15, S16 ve S17 olarak yeniden numaralandırılmıştır. Bu maddelerin oluşturduğu “Üstbilişsel Okuma Stratejilerinden Okuma Sonrası (S)” alt boyut, alt boyutu olarak adlandırılmıştır. Madde 25, 35, 37, 38, 39, 40, 41 ve 44, madde D18, D19, D20, D21, D22, D23, D24 ve D25 olarak yeniden numaralandırılmıştır. Bu maddelerin oluşturduğu “Üstbilişsel Okuma Stratejilerinden Okuduğunu Değerlendirme (D)” alt boyut, alt boyutu olarak adlandırılmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmaları çoğu zaman küçük gruplar üzerinde yapılan uygulamalar gerçekleşmektedir. Bu çalışma da açımlayıcı faktör analizi için kullanılan 219 ve doğrulayıcı faktör analizi için kullanılan 328 bireyin oluşturduğu iki grup üzerinden gerçekleşmiştir. Elde edilen bulguların bu ölçeklerin kullanıldığı başka çalışmalarla desteklenmesi ölçeklerin teknik özelliklerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle ÜOSKÖ'nün farklı gruplarda farklı araştırmacılar tarafından uygulanıp geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin farklı kanıtlar elde edilmesi önerilir. Geliştirilen ÜOSKÖ'nin Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini ne kadar kullandıklarını değerlendirilmeleri için kullanmaları önerilir. Ayrıca sadece sınıf öğretmenlerinin değil Türkçe ve yabancı dil öğretmenlerinin de stratejileri ne kadar uyguladıklarını belirlemek üzere kullanılması önerilir. ÜOSKÖ'nin üstbilişsel okuma stratejileri ile ilgili diğer veri toplama araçlarıyla birlikte kullanılması ve elde edilen verilerin bir arada yorumlanması hem çalışmanın gücünün artması ve ÜOSKÖ'nin gelişim sürecine katkı sağlaması bakımından önerilir.

## KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. Ankara: PegemA Akademi.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis *Psychometrika*, 49, 155-73.



- Antoniou, F. & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(4), 41-57.
- Ataalkın, A.N. (2012). Üstbilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretiminin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258-273.
- Babacan, T. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Ballesteros, R. F. (2003). *Encyclopedia of psychological assessment* (Derleyen: Giray Berberoğlu). Sage Publications.
- Başaran, M. (2013). 4.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 225-240.
- Bentler P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychol Bull*, 107 (2), 238-246.
- Bozkurt, M. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Browne M. W. & Cudeck R. (1989). Single sample cross-validation indexes for covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, (4) 24, 445-55.
- Büyükoztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Akademi.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. Baskı). Ankara: PegemA Akademi
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. CBS: Collage Publishers Company. USA.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel stratejik kullanımının okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Çeçen, M. A. ve Alver, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Giresun Üniversitesi Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 39-56.
- Çokluk,Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: PegemA Akademi.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 91-99.
- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4.ve 5. Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.

- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Hu L. T. & Bentler P.M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, (6), 1, 1-55.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling With the Simplis Command Language*. Hillsdale: Erlbaum Associates Publishers.
- Kana, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejileri farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-120.
- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kawabata, T. (2007). Teaching second language reading strategies. *The Internet TESL Journal*, 13(2).
- Kızılay, Y. (2011). Kafkas Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve okuma strateji kullanımları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. ve McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indices in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, (103), 3, 391-410.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metocognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249-259.
- Muhtar, S. (2006). Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, Z. Ç. (2007). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (9. Baskı)*. Eskişehir: Nisan Kitabevi, 1. Cilt.
- Özdamar, K. (2016). Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi. Eskişehir: Nisan Kitabevi
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 11(2), 292-305.
- Saraç, S. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üst biliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- 
- Sucu, H. Ö. (2009). Üstbilişsel öğrenme stratejilerinin yabancı dil eğitiminde okuma yeteneğinin geliştirilmesine etkileri ve öğretimi (Nevşehir Üniversitesi örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Sümbüloğlu K. & Akdağ B. (2009). İleri biyoistatistiksel yöntemler. (Birinci Baskı). Ankara: Hatipoğlu.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları,(3),6, 49-73.
- Şimşek, Ö.F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(2), 129-148.
- Vieira A.L.(2011). Preparation of the analysis. Interactive LISREL in practice. (First Edition). London: Springer.

## ÜSTBİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ KULLANDIRMA ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmenler,

Bu ölçek, siz sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri geliştirmelerini sağlayan uygulamalarınıza ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sizden beklenen ölçekteki her bir ifadeyi (maddeyi) okumanız ve ifadeye (maddeye) katılma düzeyinize göre seçeneklerden size uygun olanı çarpı işareti (X) ile belirtmenizdir. Elde edilen veriler yalnızca bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşmasının, ölçeği samimi ve tam olarak yanıtlamanıza bağlı olduğunu lütfen unutmayınız. İşbirliği ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarız.

Sıra	İfadeler	Fikrim yok (0)	Hiç uygulanamaz (1)	Nadiren uygulanabilir (2)	Orta düzeyde uygulanabilir (3)	Çoğunlukla uygulanabilir (4)	Her zaman uygulanabilir (5)
H1	Öğrencilerden “Bunu (metni) niçin okuyorum?” sorusunu kendilerine sormalarını isteme.						
H2	Öğrencilerden okuyacakları metinden ne öğrenmek istediklerini yazmalarını isteme.						
H3	Öğrencilere metin başlığını okuduktan sonra metin hakkında ne düşündüklerini sorma.						
H4	Öğrencileri, metni okumaya başladıklarında durdurup olayın (metnin) nasıl gelişeceğini tahmin etmelerini isteme.						
H5	Öğrencileri metni okumaya başladıklarında durdurup, olayın (metnin) nasıl sonuçlanacağını tahmin etmelerini isteme.						
E6	Metnin ilgili verilen kelimelerden hangilerinin o metinde geçebileceğini tahmin etmelerini isteme.						
E7	Öğrencilerden okuma esnasında okudukları bölüme ilişkin grafik düzenleyicileri (tablo, çizelge ven şeması, metne ilişkin görseller, hikâye haritaları...) kullanmalarını isteme.						
E8	Öğrencilerden okudukları bölümde anlamadıkları bir durumu (kelime, kavram vb.) metnin devamında aramalarını isteme.						
E9	Okuma boyunca sebep-sonuç ilişkileri kurmalarını isteme.						
E10	Öğrencilerden metindeki durumlar, kavramlar veya nesnelere arasında var olan ilişkileri belirlemelerini isteme.						
S11	Öğrencilerden metinde geçen bilmedikleri kelimelerin altlarını çizmelerini isteme.						
S12	Öğrencilerden metnin ana fikrinin ne olduğunu ortaya koymalarını isteme.						
S13	Öğrencilerden metne ait yardımcı (yan) fikirleri bulmalarını isteme.						
S14	Öğrencilerden metin sonunda, metne ilişkin düşüncelerini ifade etmelerini isteme.						
S15	Öğrencilere okuma sonunda, metinden önceden bilmedikleri neyi/neleri öğrendiklerini sorma.						
S16	Öğrencilerden metne uygun başka başlıklar önermelerini isteme.						
S17	Öğrencilerden metne yönelik hazırlanmış soruları cevaplamalarını isteme.						
D18	Öğrencilerden metinde en çok kullanılan kelimeleri belirlemelerini isteme.						
D19	Metnin sonuna ilişkin tahminleri ile metnin asıl sonunu karşılaştırmalarını isteme.						

### Turkish Studies

D20	Öğrencilerden okuduklarının, bilgilerine ne katkı sağladığını değerlendirmelerini isteme.						
D21	Öğrencilerle okuma sonrasında, önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri arasındaki farkı (benzerlikleri) tartışma.						
D22	Öğrencilerden öğrenme günlüğü (düşünme ajandası) tutmalarını isteme.						
D23	Öğrencilerden metinde geçen durum ya da karakterleri dramatize etmelerini isteme.						
D24	Öğrencilerden metinden edindikleri bilgiyi daha sonra nerelerde kullanabileceklerini tartışmalarını isteme.						
D25	Öğrencilere metni kendileri yazsaydı, hangi bölümleri değiştirmek istediklerini sorma.						

Ek2

## DFA SONUÇLARI

## RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,077	,071	,084	,000
Independence model	,175	,170	,180	,000

## AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	903,733	914,099	1131,314	1191,314
Saturated model	650,000	706,146	1882,729	2207,729
Independence model	3350,672	3354,991	3445,498	3470,498

## ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	2,764	2,519	3,032	2,795
Saturated model	1,988	1,988	1,988	2,159
Independence model	10,247	9,693	10,823	10,260

---

**Turkish Studies**

**Parsimony-Adjusted Measures**

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,883	,674	,731
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

**NCP**

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	518,733	438,560	606,532
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	3000,672	2819,626	3189,065

**FMIN**

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	2,397	1,586	1,341	1,855
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	10,094	9,176	8,623	9,752

**Model Fit Summary****CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	60	783,733	265	,000	2,957
Saturated model	325	,000	0		
Independence model	25	3300,672	300	,000	11,002

**RMR, GFI**

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,436	,837	,800	,683
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	1,386	,332	,277	,307

**Baseline Comparisons**

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,763	,731	,829	,804	,827
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

**Citation Information/Kaynakça Bilgisi**

Özen, F. & Durkan, E. (2016). “Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullandırma Ölçeğinin Geliştirilmesi, Bir Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması / Improving Metacognitive Reading Strategies Utility Scale, a Study of Validity and Reliability”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Kamil Veli Nerimanoğlu Armağanı) Volume 11/14 Summer 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9678>, p. 565-586.

**Turkish Studies**

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 11/14 Summer 2016