

# Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları\*

Suna Çöğmen\*\* ve A. Seda Saracaloğlu\*\*\*

## Özet

Bu araştırmanın amacı Taraban, Kerr ve Ryneerson (2004) tarafından geliştirilen Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Araştırmaya 2007–2008 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi'nde öğrenim gören 786 öğrenci katılmıştır. Öncelikle ölçeğin dil geçerliği çalışmaları yapılmış, dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu görüldükten sonra geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formu ile uyumlu olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç-tutarlık katsayıları, ölçeğin bütünü için .81; analitik stratejiler alt boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise .82 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Okuduğunu anlama, üst bilişsel okuma stratejileri, üniversite öğrencileri

## Adaptation of Metacognitive Reading Strategies Questionnaire to Turkish

### Abstract

The purpose of this study is to adapt the Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (Taraban, Kerr and Ryneerson, 2004) to Turkish and to make its reliability and validity analysis. 786 university students attending Pamukkale University during 2007-2008 academic year participated in the study. After the language validity, the exploratory factor analysis showed that the instrument fit the original form. Internal consistency coefficients of the instrument were .81 for total, .78 for analytic strategies dimension and .82 for pragmatic strategies dimension. According to the findings, the instrument can be accepted as reliable and valid.

**Key Words:** Reading comprehension, metacognitive reading strategies, college students

### Giriş

Okuma eylemi anlama gerçekleşmeden amacına ulaşamaz. Bireyin okuduklarından anlam çıkarması, bunların üzerine düşünmesi, değerlendirmesi anlamlı ve kaliteli bir okuma süreci için gereklidir. Okumanın temel amacı fikirlerin okuyucuyla geçirdiği iletişim olduğuna göre, öğrenciler basılı kaynaklardan bilgi edinmek için gerekli olan beceri ve stratejilere sahip olmalıdırlar (Collins ve Cheek, 1999). Hollas'a göre (2002) okuma stratejisi,

bir şeyin planı ya da yapılmış biçimidir; kişinin bir beceriyi sergilemek için kullandığı özel bir süreçtir (<http://www.outreach.utk.edu/urban/urban>). Routman (2003) okuduğunu anlama stratejilerini "anlamayı kolaylaştırmak ve genişletmek için kullanılan plan ya da araçlar" şeklinde betimlemektedir (Akt. Hardebeck, 2006). Haris ve Hodges (1995) ise okuma stratejisini "kişinin öğrenmedeki performansını arttırmak için bilinçli olarak kullandığı

\* Bu çalışma "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri" adlı yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

\*\* Araş. Gör. , Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli. e-posta: dem.suna@gmail.com

\*\*\* Prof. Dr. , Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Aydın. e-posta: sedasaracalo@hotmai.com

sistematik bir plan olarak tanımlamıştır” (Akt. Supancic, 1995: 1). Bilinçli okuyucular okuma süreçlerini takip etmektedirler. Okudukları metnin, algıladıkları anlamın ve amaçlarının farkındadırlar. Başarılı öğrencilerin okumaları hakkında konuştukları, bu yüzden de stratejilerinin amaçlı ve anlamayı kolaylaştırıcı olduğu gözlemlenmiştir (Pressley, 2002).

Birçok sınıfta, öğrencilerden okuduklarıyla ilgili nadiren sentez ve değerlendirme yapmaları istenmektedir. Bunun sonucunda daha karmaşık süreçler için gereken düşünme becerileri gelişmez (Collins ve Cheek, 1999). Dahası, doğal sınıf ortamlarındaki araştırmalara göre, üniversite öğrencileri, kendilerinden çeşitli metinler doğrultusunda seçmeleri, organize etmeleri ve anahtar fikirleri yorumlamaları beklendiğinde zorluk yaşamaktadırlar (Pressley ve Blocks, 2002). Bu durumda, yetişkin okurlar olarak da adlandırılabilen üniversite öğrencilerinin, kendi gelişim evrelerine uygun becerileri yerine getirebilmeleri, akademik başarıları için önem taşımaktadır. Üniversite öğrencilerinin okudukları ders metinlerini anlamalarının yüksek düzeyde olması, okuduğunu anlama süreçlerini iyi bilmelerini ve takip etmelerini gerektirmektedir. Bu doğrultuda, üst biliş ve üst bilişsel stratejilerle ilgili üniversite öğrencilerinin farkındalığının artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Üniversite düzeyinde okumalar ders metinlerini kavramak ve kuramsal bilgiyi öğrenmek amacı ile gerçekleştirilmektedir. Yine bu seviyede bir okuma etkinliği, “satır aralarını okuyabilme ve eleştirel düşünebilme” demektir (Shelton, 2006: 15). Gerek alan bilgisi, gerek genel kültür düzeyinde daha karmaşık yapıda metinler okuyan üniversite öğrencileri, okuma sırasında kullanacakları bir takım stratejiler sayesinde daha yüksek bir anlama performansı sergileyebilirler. “Yetişkin okuması üzerine yapılan araştırmalar, daha düşük becerideki okurların üst bilişsel farkındalıklarını arttırabilecek okuma stratejilerinin olduğunu ve bu stratejilerin öğretmenler tarafından öğretilbileceğini belirtmektedirler” (Shelton, 2006: 4).

Güngör (2005), okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilerini şu şekilde derlemiştir:

*Okuma Öncesi:* Harekete geçme, güdülenme; hedefler belirleme; ön bakış tarama; beyin fırtınası; öngöründe bulunma

*Okuma Sırasında:* Hedefe yoğunlaşma; bağ kurma; yordama; not alma; irdeleme; gözünde canlandırma

*Okuma Sonrası:* Özet yapma; soruları cevaplama; sentez yapma; yansıtma; resim çizme, haritalama.

En genel şekliyle üst bilişsel stratejiler, planlama, kendini izleme ve kendini değerlendirme stratejilerini kapsamaktadır (El-Kaomy, 2004). Planlama, okuyucunun okuma amacını belirlemesi ve bunun bilinciyle okumasıdır. Amaç belirleme, gerekli bilgiyi gereksiz olandan ayırt etmeye ve öğrenilmek istenen bilgiye odaklanmaya yardımcı olmaktadır. İzleme ise, okuyucunun okuma sürecini düzenlemesini strateji kullanımına doğru zaman ve şekilde karar vermesidir. İzleme stratejisi güden bir okuyucu stratejik bilgilerini okuma süreci içerisine doğru biçimde yerleştirmeye çalışmaktadır. Bir başka deyişle bu, farkında olarak okumaktır. Değerlendirme ise okuma sürecinin eksikliklerinin giderilmesi, gerekirse strateji değiştirilmesi ile ilgilidir. Örneğin anlamanın tam olarak gerçekleşmediği ve okuma amacına ulaşamadığını fark eden bir okuyucu, metni yeniden okuma sürecine girişebilir.

Öz düzenleme stratejileri olarak da adlandırılan üst bilişsel stratejiler, kişinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı ve okurun kendi okuma süreci ile ilgili farkındalığını sağlayan stratejilerdir. Okuma ile ilgili üst bilişsel farkındalık öğrencilerin okuma süreçlerini izlemelerini ve kontrol etmelerini kolaylaştırarak onları okuma süreçlerini düzenleme şansı tanımaktadır. Bir başka deyişle, öğrencinin okuma sürecini takip etmesi (monitoring), okuma amacıyla ilgili anlamayı gerçekleştirebilme düzeyi açısından kendini değerlendirmesi (self-evaluation) ve bu doğrultuda okuma sürecini düzenlemesi – eksiklikleri saptama, gerekirse yeniden okuma - (regulation), onun üst bilişsel farkındalığının göstergesi sayılabilir.

“Araştırmalar üst bilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğu anlama düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır” (Eilers

ve Pinkley, 2006: 1–2). Örneğin; Haller, Child ve Walberg'in (1988) 1553 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen 20 adet çalışmayı değerlendirdiklerin araştırmalarında, üst bilişsel strateji öğretiminin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde kısmen etkili olduğu saptanmıştır.

Öğretimin temel amaçlarından birisi öğrencilerin yeterli ve etkili öğrenenler olmasına, onların kendi öğrenmelerinden sorumlu hale gelmesine yardımcı olmaktır (Standiford, 1984). Okuma, etkin katılımı gerektiren bilgilendirici bir süreçtir. Farklı amaçlara hizmet etse de, bir metin anlaşılmadığı müddetçe nitelikli bir okuma gerçekleşemez. Okuma amacının belirlenmesi, önceki bilgilerle yeni öğrenilenler arasında ilişki kurulması anlamlı okuma süreçleri için önemli etkinliklerdir. "Okuduğunu anlama, öğrencilerin akademik süreç içerisinde kendiliğinden öğrenebilecekleri bir şey olmadığından dolayı, okuma stratejilerinin öğrenme aracı olarak kullanılması önemlidir" (Supancic, 1995: 2). Bilgi edinmenin yollarından biri olan okuma etkinliğinden en yüksek düzeyde verimin

elde edilebilmesi kişinin okuduğundan yüksek düzeyde anlam çıkarması ile ilişkilidir. Bu bağlamda, okuduğunu anlamaya ve üniversite düzeyinde öğrenmelerin etkili bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olan okuduğunu anlama stratejilerinin; özellikle de üst bilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin önemi büyüktür. Bu nedenle, temel giriş davranışlarından okuduğunu anlama stratejilerinin irdelenmesi gerekli görülmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının okuduğunu anlama stratejilerinin saptanması oldukça kritik bir önem taşımaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Grubu

Araştırma verileri, 2007–2008 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 450 kız, 276 erkek olmak üzere toplam 726 öğrenciden elde edilmiştir. Ölçeğin dil geçerliği çalışmaları verileri ise 2007–2008 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı ve İngiliz Dil Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören toplam 60 öğrenciden elde edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, sınıf ve bölümlere göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet, sınıf ve bölümlere göre dağılımı**

	N	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	450	62
Erkek	276	38
Toplam	726	100
<i>Sınıf</i>		
1. Sınıf	129	17.8
2. Sınıf	194	26.7
3. Sınıf	252	34.7
4. Sınıf	151	20.8
Toplam	726	100
<i>Bölüm</i>		
Sınıf öğretmenliği	146	20.1
Fen bilgisi öğretmenliği	82	11.3
Türkçe öğretmenliği	91	12.5
Resim-iş öğretmenliği	44	6.1
Okul öncesi öğretmenliği	133	18.3
Müzik öğretmenliği	26	3.6
PDR	101	13.9
Sosyal bilgiler öğretmenliği	103	14.2
Toplam	726	100

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (MRSQ, Metacognitive

Reading Strategies Questionnaire) kullanılmıştır.

Ölçek, öğrencilerin üniversite düzeyinde ders metinlerini okurken ve çalışırken kullandıkları üst bilişsel stratejileri ölçmektedir. Ölçek iki boyutlu olup, ders metinlerini okurken kullanılan stratejileri ifade eden toplam 22 maddeden oluşan 5'li derecelmeli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin ilk 16 maddesi analitik stratejiler, son 6 maddesi ise pragmatik stratejiler boyutunu oluşturmaktadır. Analitik stratejiler boyutu altındaki maddeler, öğrencilerin ders metinlerini okurken kullandıkları üst bilişsel stratejileri ifade etmektedir. Bu stratejiler okuma sürecini düzenleyen, takip eden ve değerlendiren öğrencilerin kullandıkları stratejilerdir. Ölçeğin analitik stratejiler boyutundaki maddelere örnek olarak "Metnin ilerleyen bölümlerinde sunulacak olan bilgiler ile ilgili tahminde bulunurum." ya da "Bir metni okuduktan sonra metinden edindiğim bilgiyi daha sonra nasıl kullanacağıma dair öngörülerde bulunurum." maddeleri verilebilir. Pragmatik stratejiler başlığı altındaki ikinci boyuttaki maddeler ise daha çok hatırlamaya yönelik, pratik stratejileri ifade etmektedir. Nist ve Holschuh (2000)'a göre, altını çizme, not çıkarma gibi okuma stratejilerini kullanmak, öğrencinin hatırlamak durumunda olduğu bilgileri elemek; başka bir ifadeyle anahtar bilgiyi ayırt etmek içindir (Akt. Taraban et al., 2004). Pragmatik stratejiler, üniversite düzeyindeki ders metinlerini çalışırken, daha fazla bilgiyi hatırd tutmak, dolayısıyla da önemli bilgiyi ayırt etmek için kullanılan okuma stratejileridir. Bu maddelere, "Bilgileri daha sonra hatırlamak için okurken notlar alırım." ya da "Okurken, metni daha iyi anlamak için kenarlara soru ve notlar yazarım." örnek olarak verilebilir.

Orijinal formunun geliştirilme aşamasında ölçek ilk önce, Texas Tech Üniversitesi güz döneminde, 74 oturumluk Oryantasyon Seminerlerine katılan toplam 1560 öğrenciden 1239 tanesine uygulanmıştır. Bunlardan doksan tanesi eksik verilerden ötürü araştırma kapsamına alınmamıştır. Ankete katılan öğrencilerin ders notu ortalamaları dört üzerinden üçtür. Öğrenciler 91 farklı bölümde öğrenim görmektedirler ve hemen hemen tamamı (%97,7) 19 – 20 yaş grubundadır. Dönem sonu not ortalamaları dört üzerinden 3.12'dir; etnik dağılımları ise; %89 Kafkas, %5 Latin, %3 Afro-amerikan ve % 3 ise diğer etnik gruplardandır. Anket maddeleri, Taraban,

Kerr ve Ryneanson tarafından 2000 yılında geliştirilen 35 maddelik Likert tipi ölçek ve daha sonradan Taraban ve Afflerbach'ın 38 basılı yayından derleyip ilave ettikleri 8 madde olmak üzere toplam 43 strateji maddesinden oluşmaktadır. Bu kaynaklarda belirtilen stratejiler (okuma alışkanlığına sahip) yetişkin okurların kullandıkları okuma stratejileri olarak belirtilmektedir. Katılımcılar stratejilerin yer aldığı maddeleri kullanım sıklıklarına (Hiç Kullanmam, Nadiren Kullanırım, Bazen Kullanırım, Sık sık Kullanırım, Her zaman Kullanırım) göre değerlendirmektedirler. Veriler internet yoluyla WebCT adlı bir sistemle toplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda faktör yükü 0.40 üzerinde olan 22 madde ölçek kapsamına alınmış ve ölçek iki boyut altında toplanmıştır. Birinci boyut okuduğunu anlama sırasında bilişsel süreçleri içeren analitik stratejiler adını, ikinci boyut ise akademik çalışma ve başarı sürecindeki davranışları içeren pragmatik stratejiler adını almıştır. Ölçeğin güvenilirliği 0.84, birinci boyutun 0.85, ikinci boyutun ise 0.75'tir. Her iki boyut toplam varyansın %34.75'ini açıklamaktadır.

## İşlem

Ölçek, alanında uzman iki çevirmen tarafından önce İngilizceden Türkçeye ardından Türkçeden İngilizceye çevrilmiş ve çeviriler karşılaştırılarak tek form üzerinde fikir birliğine varılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR, Program Geliştirme, Türkçe Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi alanlarında dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzeltmeler sonucunda ölçeğin son hali dil geçerliği çalışması için Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği ve Pamukkale Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde öğrenim gören toplam 60 öğrenciye iki hafta arayla uygulanmıştır.

## Verilerin Analizi

ÜBOS'un yapı geçerliğini test etmek için ölçek, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören, toplam 726 öğrenciye uygulanmıştır. Katılımcıların maddelere vermiş oldukları tepkilere dayalı olarak faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmıştır.

ÜBOS'un güvenilirlik çalışması için, ölçeğin tamamı ve her iki boyutu için ayrı ayrı olmak üzere iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alpha) hesaplanmıştır.

## Bulgular

### Dil Geçerliğine İlişkin Bulgular

ÜBOS'un dilsel eş değerlik çalışması için İngilizce ve Türkçe formlar 60 öğrenciye

uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı toplam puanda  $r = .85$  ( $p < .001$ ) bulunmuştur. Ölçeğin iki alt boyutunun Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı; birinci alt boyut için  $r = .82$  ( $p < .001$ ); ikinci alt boyut için  $r = .77$  ( $p < .001$ ) bulunmuştur. Sonuç olarak, MRSQ'nun İngilizce formu ile MRSQ'nun

**Tablo 2. ÜBOS'un dil eşdeğerliği çalışması ve İngilizce ve Türkçe formu uygulamaları arasındaki tutarlılık katsayıları**

	r
Birinci Alt Boyut (Analitik Stratejiler)	.77
İkinci Alt Boyut (Pragmatik Stratejiler)	.82
Toplam	.85

$n=60$ ;  $p < .001$

Türkçe formlarından (ÜBOS) elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüş ve ölçek eşdeğer kabul edilmiştir.

### Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmıştır. "Verilerin faktör analizine uygun olabilmesi

için, KMO'nun .60' tan yüksek, Bartlett testinin anlamlı olması gerekmektedir" (Büyüköztürk, 2005: 126). Elde edilen veriler üzerinde yapılan analizde KMO değerinin ÜBOS için .80; Bartlett testinin ise anlamlı olduğu görülmüştür. Buna göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu kanısına varılmıştır.

ÜBOS'un yapı geçerliğini belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada ÜBOS'un orijinalinde olduğu gibi birbirinden

**Tablo 3. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri**

Madde no	Boyut 1 Analitik stratejiler	Boyut 2 Pragmatik stratejiler
4	.585	
5	.581	
13	.575	
7	.574	
3	.561	
6	.553	
2	.500	
9	.491	
12	.484	
11	.483	
15	.467	
10	.461	
1	.369	
14	.364	
8	.312	
16	.310	
20		.846
18		.831
19		.738
17		.730
21		.601
22		.478
Açıklanan toplam varyans %32.96	% 21.00	% 11.96

ilişkisiz faktörlere ayrışması beklentisi Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak incelenmiştir. Uygulamalar sonucunda faktör analizi incelendiğinde, ankette yer alan bütün maddelerin faktör yüklerinin .30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Tavşancıl (2002: 48)'in aktardığı gibi, "faktör örüntüsünün oluşturulmasında .30 ile .40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Neale ve Liebert, 1980; Cathell ve Baggaley, 1960). Dolayısıyla, anketin orijinal formunda yer alan bütün maddeler, Türkçe formuna alınmıştır.

Ölçeğin orijinal biçimindeki iki faktörlü yapı göz önünde bulundurulmuş ve yapılan analizlerde ölçek orijinaline uygun olarak iki

temel faktörle sınırlandırılmıştır. Birinci faktör analitik stratejiler alt ölçeğine yüklenmiştir. İkinci faktör ise pragmatik stratejiler alt ölçeğine yüklenmiştir. Ölçekteki maddeler, orijinal formdaki boyutlarında yer almıştır.

#### Güvenirlige İlişkin Bulgular

ÜBOS'un güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Ölçeğin iki alt boyutunun tek tek iç tutarlılık (Cronbach alpha) analizleri incelendiğinde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .81; analitik stratejiler alt boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise .82 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4. ÜBOS'un güvenilirlik çalışması iç tutarlılık katsayıları**

	r
Birinci Alt Boyut (Analitik Stratejiler)	.78
İkinci Alt Boyut (Pragmatik Stratejiler)	.82
Toplam	.81

n=726; p< .001

Maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarına bakıldığında, .20 ile .47 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam

korelasyonlarının negatif olmaması, en az .20 olması beklenir (Tavşancıl, 2005). Bu bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

**Tablo 5. Madde-toplam korelasyon katsayıları**

Madde no	Madde-toplam korelasyon katsayıları
1	.261
2	.338
3	.379
4	.419
5	.441
6	.369
7	.426
8	.269
9	.419
10	.389
11	.208
12	.411
13	.327
14	.332
15	.317
16	.310
17	.469
18	.473
19	.429
20	.475
21	.287
22	.334

## Tartışma

Bu çalışmada Taraban, Kerr ve Rynearson (2004)'un Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (MRSQ), Türkçe'ye çevrilerek Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS) adını almış ve geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçek "analitik stratejiler" ve "pragmatik stratejiler" olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte, analitik stratejiler boyutunda 16, pragmatik stratejiler boyutunda 6 olmak üzere toplam 22 madde yer almaktadır. Dil eş-geçerliği için ölçek Türkçe ve İngilizce olarak iki hafta rayla uygulanmış ve iki uygulamadan elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı toplam puanda  $r = .85$  ( $p < .001$ ) bulunmuştur. Ölçeğin iki alt boyutunun Türkçe ve İngilizce formlarından elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayısı; birinci alt boyut için  $r = .82$  ( $p < .001$ ); ikinci alt boyut için  $r = .77$  ( $p < .001$ ) bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal formunda yer alan tüm maddeler ölçeğe alınmıştır. Maddelerin faktör yükleri .310 ile .846 arasında değişmektedir. Ölçeğin orijinal biçimindeki iki faktörlü yapı göz önünde bulundurulmuş

ve yapılan analizlerde ölçek orijinaline uygun olarak iki temel faktörle sınırlandırılmıştır. Ölçek toplam varyansın %32.96'sını açıklamaktadır. Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .81, analitik stratejiler boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için .82 olarak hesaplanmıştır.

Bu bilgiler doğrultusunda, ölçeğin üniversite öğrencilerinin ders metinlerini okurken kullandıkları okuduğunu anlama stratejilerini belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilirliği söylenebilir.

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular ışığında bazı öneriler geliştirilebilir. Çalışma grubu 2007-2008 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Ölçek, farklı üniversitelerde ve farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerine uygulanabilir. Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği, üniversite öğrencilerinin ders metinlerini okurken nasıl bir yol izledikleri konusunda fikir vermesi amacıyla yapılacak bir çalışmada kullanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem-A.
- Collins, M. D. & Cheek, E. H. (1999). *Assessing & guiding reading instruction*. New York: The McGrawHill Companies, Inc.
- Cogmen, S. (2008). *Students' usage of reading strategies in the faculty of education*. Unpublished Master Dissertation, Adnan Menderes University, Institute of Social Sciences, Aydın.
- Eilers, H.L. ve Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*, 43(1), 13-29.
- El-Kaomy, A.S.A.K. (2004). *Metacognition and reading comprehension: current trends in theory and research*. ED490569. (www.eric.ed.gov. Erişim tarihi: 24.01.2008, 11:29)
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Haller, P. E., Child, D. A. ve Walberg, H. J. (1988). Can comprehensive be taught? A quantitative synthesis of "metacognitive" studies. *Educational Researcher*, 17(9), 5-8.
- Hardebeck, M. M. (2006). *Effectiveness and usage of reading comprehension strategies for second grade title 1 students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Minnesota State University Education Department, Minnesota.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self regulated comprehension. A. F. Farstrup, S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* (ss. 205-207). USA: International Reading Ass., Inc.

- Pressley, M. ve Block, C.C. (2002). *Comprehension instruction: research based best Practices*. USA: Guilford Press.
- Shelton, E. D. (2006). *A comparison of the awareness of developmental reading students and non-developmental reading students with regards to their use of reading strategies while attempting to read academic materials assigned by their instructors in a college setting*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Houston, Graduate Faculty of the College of Education, Houston.
- Supancic, S. A. (1995). *A descriptive study of the use of reading strategies in illinois vocational classrooms*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Southern Illinois University, Department of Plant, Soil and Agriculture Systems, Illinois.
- Standiford, S. N. (1984). Metacomprehension. *ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills*, ERIC Identifier: ED250670, Urbana.
- Taraban, R., Kerr, M. ve Rynearson, K. (2000). College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21:4, 283-308.
- Taraban, R., Kerr, M. ve Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 67-81.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- <http://www.outreach.utk.edu/urban/urban>, erişim tarihi: 26.04.2007; 14:59

## Summary

### Introduction

Supposing that most of the learning processes occur in terms of reading, students should have a meaningful and critical reading process. At college, reading activities are made to comprehend the academic materials and to learn the conceptual framework. These materials are such complex ones with lots of concepts and information. Students are supposed to read and understand the assigned texts before coming to classes on their own. Such a reading process means to read beyond the lines and to think critically (Shelton, 2006). Pressley and his colleagues reported that college students are not strategic and selective while they are studying a text for an exam although researches support that such a reader profile is beneficial for comprehension and remembering the information better (Taraban, Kerr and Rynearson, 2000). In this context, college students can perform an effective reading process by using reading comprehension strategies.

Researches found out that metacognitive reading strategies usage develops students' reading comprehension level (Eilers and

Pinkley, 2006). According to these researches, not only using strategies increase the academic success but also successful students use strategies while reading. As a result of this, it is critical for a college student to use reading comprehension strategies while reading academic materials for an effective learning.

### Methodology

The purpose of this study is to adapt Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (Taraban, Kerr & Rynearson, 2004) to Turkish and to make its reliability and validity analysis. This instrument has 22 items and 2 dimensions called analytic and pragmatic strategies. While analytic strategies dimension is about the metacognitive strategies, pragmatic strategies dimension has the items about more practical strategies that aim to remember the information. An item as an example for analytic strategies dimension is that; "As I'm reading, I evaluate the text to determine whether it contributes to my knowledge/understanding of the subject." For pragmatic strategies dimension, the item of "I try to underline in order to remember the



information" can be given as an example. The reliability coefficient of the original instrument was 0.84 (Cronbach Alpha). Each item enables the respondent to assess the frequency which he or she does about that particular item. Items are rated on a Likert type scale ranging from 5 (always use) to 1 (never use). Total scores on this inventory could range from 22 to 110. Cogmen (2008) translated this instrument into Turkish. After the language validity, the exploratory factor analysis was constructed whether the instrument fit the original form or not. 786 university students attending Pamukkale University during 2007-2008 academic year participated in the study.

### Findings

For the language validity, Turkish and English forms of the instrument were implemented to 60 students attending English Language Teaching and English Language and Literature Department. Correlation coefficients were found to be .85 for the whole instrument; .82 for the analytic strategies dimension and .77 for the pragmatic strategies dimension. After the language validity, factor analysis was conducted. All items with .30 factor loadings and above took place under two dimensions as in the original form. Internal consistency coefficients of the instrument were .81 for

total, .78 for analytic strategies dimension and .82 for pragmatic strategies dimension. The item total correlation coefficients were between .20 and .47. According to the findings, the instrument can be accepted as reliable and valid.

### Discussion

In many classes, students are rarely asked to synthesize and evaluate about what they read. As a result of this, thinking skills for more complex processes can not be improved (Collins and Cheek, 1999). Moreover, according to the researches, college students have difficulty in selecting, organizing and commenting on key words when they read (Pressley and Blocks, 2002). So, it is essential for college students -in other words "adult readers"- to have such skills for their academic success. College students should know how, when and where to use reading strategies to comprehend the academic texts better. In this context, it is important to increase the awareness of college students about metacognition and metacognitive reading strategies. Metacognitive Reading Strategies Questionnaire can be said to be a reliable and valid instrument in order to identify the students' level of metacognitive reading strategies usage.