
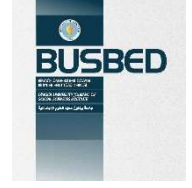


Makalenin Türü : Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi : 21.11.2022
Kabul Tarihi : 10.01.2023
 <https://doi.org/10.29029/busbed.1207930>



ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ*


Teymur EROL¹, Hasan KAVRUK²


ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejilerine başvurma eğilimini belirlemek için beşli Likert biçiminde tasarlanmış bir ölçek geliştirmektir. Çalışmada korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma verileri, Malatya ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokul öğrencilerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle tek seferde toplanmış, daha sonra iki aşamalı faktör analizi için rastgele iki gruba ayrılmıştır. Elde edilen veriler, kapsam ve yapı geçerliği bakımından analiz edilmiştir. Bu kapsamda ölçek geliştirme süreçlerinde kullanılan faktör analizi tekniğine başvurularak veriler iki aşamada analiz edilmiştir. İlk aşamada birinci çalışma grubunda bulunan 443 öğrencinin verileri kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve 35 maddeden oluşan tek faktörlü ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. İkinci aşamada diğer çalışma grubunda bulunan 354 öğrenciden elde edilen verilerle kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Tek faktörlü olduğu belirlenen model, doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiş ve doğrulanmıştır. Böylece ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

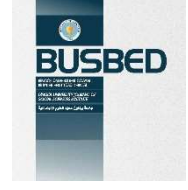
Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, üstbilişsel yazma stratejileri, ölçek geliştirme

* Bu makale “Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, erolteymur@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0003-1738-0858>

² Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hasan.kavruk@inonu.edu.tr,  <https://orcid.org/0000-0001-6352-4985>

Article Type : Research Article
Date Received : 21.11.2022
Date Accepted : 10.01.2023



<https://doi.org/10.29029/busbed.1207930>

THE QUESTIONNAIRE OF METACOGTIVE WRITING STRATEGIES AWARENESS *

Teymur EROL¹, Hasan KAVRUK²

ABSTRACT

The aim of this study is to develop a scale designed as a five-point Likert to determine the tendency of secondary school students to use metacognitive writing strategies. Correlational research model was used in the study. The data used in the study were collected at once from secondary school students in the central districts of Malatya by simple random sampling method, and then randomly divided into two groups for two-stage factor analysis. The study data were analyzed in terms of content and construct validity. In addition, the factor analysis technique used in the scale development processes was applied. In the first stage of the study, exploratory factor analysis was conducted using the data of 443 students in the first study group, and a single factor scale structure consisting of 35 items emerged. As a result of the exploratory factor analysis, the Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.93. In the second stage, confirmatory factor analysis was carried out by using the data set obtained from 354 students. The model, which was determined to be one factor, was tested and validated using confirmatory factor analysis. As a result of the analysis, it was determined that the scale is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Metacognition, metacognitive writing strategies, questionnaire development

* This article was produced from the doctoral thesis titled "The Effect of Metacognitive Writing Strategies on Writing Skills and Writing Attitudes".

¹ Assist. Prof. Dr., Muş Alparslan University, erolteymur@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1738-0858>

² Prof. Dr., İnönü University, Education Faculty, hasan.kavruk@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6352-4985>

1. GİRİŞ

Yazma; dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin pratik deneyimlerini kullanan ve bunların birikimlerinden yararlanan bir beceridir. Üretime ve yaratıcılığa dayalı olması nedeniyle geliştirilmesi zordur. Soyut bir düzlemde, karmaşık zihinsel işlemlerle gerçekleştiği için sistemli düşünmeyi gerektirmektedir. Zihin veya düşünce boyutunda var olan dil aracılığıyla kodlaması, metin yoluyla zihni görünür kılması dolayısıyla belli bir olgunlaşmayı zorunlu kılmaktadır. Bireyin ancak zihin ve duyguyla kazanabildiği bilişsel ve duyuşsal birikimlerinden yararlanmaktadır. Kişinin öznel dünya bilgisinden beslendiği için yaşamsal deneyimlere muhtaçtır. Belli bir düzen fikri içermesi bakımından işlemsel bilgi süreçlerine tabidir (Klimova, 2014). Üstelik çoğu zaman strateji bilgisiyle nitelik kazanabilen bir beceridir. Planlama, izleme ve değerlendirme gibi bir dizi üstbilişsel becerinin kontrolünde gerçekleşir (Hacker vd., 2009). Bu nedenle yazma becerisi, ana dil gelişiminin son halkası kabul edilmektedir (Demirel, 1999; Yavuz, 2010).

Diğer dil becerilerinde görülen çoğul karakterin tersine, yazılı anlatım tek başına yürütülen bir eylemdir. Kişinin zihinsel evreninden beslenen entelektüel bir çabadır (McCormick vd., 2013). Dinleme, konuşma ve okuma becerileri çift yönlü ve etkileşimli olmak durumundadır. Çünkü bu becerileri kullanım alanına çıkaran güç çok uyarandır. Buna karşılık yazma üretiminin tetikleyici unsuru yazarın kendisidir (Graham & Harris, 1988). Metinleştirme boyunca yazarın bir hedef kitlesi olsa bile henüz bunlarla doğrudan müzakere başlamamıştır. Sürecin sonunda yazar aradan çekilmiştir. Artık okurla konuşan, yazının kendisidir. Bu nedenle yazma, muhatapsız konuşma biçimi olarak tanımlanmıştır (Vygotsky, 1998). Üretiminin muhatapsız biçimde gerçekleşmesi, bireyin zihinsel ve duygusal birikimlerini kullanması ve varlığını bu kaynaklara borçlu olması nedeniyle yazma, üstbilişsel stratejilerin kontrolünde gerçekleşen bir dil üretimi olarak nitelenmiştir (Hacker vd., 2009).

Yazılı anlatım; yaratıcılık isteyen, döngüsel zihin işlemleriyle kontrol ve düzeltme süreçleri gerektiren bir öz düzenleme becerisidir (Zimmerman & Bandura, 1994). Anlık ve çizgisel zihin süreçleriyle ilerleyen bir üretim değildir. Geniş zaman aralıklarında ortaya konulan bilinçli bir çabanın ürünüdür (Erol & Kavruk, 2021). Yalnızca belli dilsel yeterliklerle yürütülen mekanik bilgilerden fazlasıdır. Temel bilişsel becerilerden beslenerek ortaya çıkar (Mayer, 2002). Sesleri, heceleri, sözcükleri, cümleleri ve daha büyük birlikleri söylem becerisi, dil estetiği ve düşünce organizasyonu eşliğinde doğru olarak bir araya getirme yetkinliğidir. Hayes ve Flower'a (1986) göre düşünceyi sözcükler aracılığıyla çevirme veya görünür kılma çabası yazılı anlatım için yeterli değildir. Çevirinin yanında, planlama ve gözden geçirme stratejileri yoluyla metni inşa etmek gerekir. Planlama, mantık çerçevesine göre metni örgütleme işlevi görür. Çeviri, düşüncenin dil kalıbına aktarımıdır. Gözden geçirme ise yazılı anlatım sürecinin izlenmesidir.

Metin üretimi ile ilgili, literatür verileri doğrultusunda, yukarıda vurgulanan bilişsel süreçlere rağmen yazma becerisinin kuramsal çerçevesi uzun zaman geleneksel kabullere göre şekillenmiştir. Geleneksel yaklaşımda yazılı anlatım, önceden belirlenmiş birtakım kuralların gözetiminde ve ürün odaklı yürütülmüş (Zamel, 1982), metinler; yazar, bağlam ve okuyucudan kopuk birer özerk nesne olarak ele alınmıştır (Hyland, 2016). İçerikten ziyade şekil önemslenmiş, yazı daha çok mekanik dil bilgisi üzerine kurulmuş ve yazmanın zihinsel boyutu göz ardı edilmiştir. Bu anlayış, geçen yüzyılın ortalarına kadar bütün dünyada egemen bir biçimde varlığını sürdürmüştür (Yi, 2006). Yazılı anlatımı belli şablon ve kurallarla sınırlayan ürün odaklı yazma anlayışı zamanla eleştirilmiş (Ülper, 2008) ve 1960'lı yıllardan itibaren süreç odaklı yazma anlayışı yaygınlık kazanmıştır.

Yazılı anlatımın zihinsel yönünü sözlü düşünme protokolleriyle ortaya çıkarmak amacıyla Flower ve Hayes'in (1980, 1981) yürüttüğü deneysel çalışmalar, yazma süreçlerine yönelik geleneksel yaklaşımları derinden sarsmıştır. Araştırmacıların bilişsel süreç adıyla formüle ettikleri modelde, yazmanın çizgisel seyir izlemediği, aksine ileri ve geri döngüler içerdiği belirtilmiştir. Sözü edilen modelin etkisiyle metin üretiminin bir süreç olduğu kabul edilmiş, bu kabulle birlikte üstbilis kavramı yazma süreçleriyle ilişkilendirilmeye başlanmıştır (Farahian, 2017).

Gelişim psikolojisi alanında çalışmalar yürüten Flavell'in 1970'li yılların ortalarında bellek ve üstbellek kavramlarından hareketle üstbilis kavramsallaştırması, birçok öğrenme alanıyla birlikte dil becerilerini öğretme yaklaşımlarını da etkilemiştir (Harten, 2014). Bellek ve ezber ilişkisi üzerinde yoğunlaşan ilk üstbilis çalışmaları, 1980 sonrasında yazma süreçlerini de kapsayacak biçimde farklı disiplinlere doğru genişlemiştir (Kim, 1991).

Geçen zaman içinde üstbilis ile ilgili muğlak ve tartışmalı alanlar kuramsal ve uygulamalı çalışmalarla daha anlaşılır olmaya başlayınca yazma eylemi uygulamalı üstbilisellik olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Hacker vd., 2009). Bu çerçevede yazma eylemi üstbilisin temel stratejileri olarak bilinen planlama, izleme ve değerlendirmenin iş birliği yaparak gerçekleştirdiği bir zihin faaliyeti olarak betimlenmiştir.

Pek çok araştırmacı (Cho vd., 2010; Harten, 2014; Hartman, 2002; Kim, 1991; Martin, 1987; Negretti, 2012; O'Malley & Chamot, 1990; Schraw & Moshman, 1995; Wenden, 1998) üstbilis yazma stratejilerini planlama, izleme ve değerlendirme başlıkları altında sınıflamıştır. Hartman'a (2002) göre *planlama* aşamasında yazının amacı belirlenir, girişi düzenlenir. Fikirlerin en doğru biçimde sırlanması için zihnin kontrol merkezlerine sorular

sorular ve bu sorular ekseninde planlama yapılır. *İzleme* sürecinde denetimler yapılır. Konuya yönelik detaylandırmalar gözden geçirilir. Anlatımın açıklık ve anlaşılabilirliği, yazım ve dil bilgisi denetimi döngüsel zihin süreçleriyle kontrol edilir. *Değerlendirme* aşamasında ise ürünün niteliği test edilir. Güçlü ve zayıf yönleri tespit edilir. Yazım ve dil bilgisi hatalarının nedenleri araştırılır. Hataları önlemeye yönelik çözümler üretilir ve bunu sağlayan stratejilere odaklanılır.

Yazma üzerine yapılan çalışmalar, üstbilişsel stratejileri kullanmanın yazmanın kalitesini geliştirdiğini raporlamaktadır (Alshreif & Nicholes 2017; Harten, 2014; Negretti, 2012; Raphael vd., 1989; Sexton vd., 1998; Yeh, 2015). Yazma öncesi (planlama), sırası (izleme) ve sonrasına (değerlendirme) yönelik döngüsel kontroller içeren bu stratejiler, kişiye öz düzenleme sorumluluğu yükleyerek metni yapılandırma kolaylığı sağlamaktadır. Bu durum yazma becerisinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır.

Yazma becerisine ve üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik önceki bölümlerde verilen kuramsal çerçeveden hareketle, bu çalışmada üstbilişsel yazma stratejilerinin kullanımını kapsayan bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, ortaokul öğrencilerinin yazma süreçlerinde kullandıkları çeşitli stratejik araçları belirlemek ve zihinsel düzeydeki karar alma biçimlerini ölçmek için alanda kabul gören prosedürler izlenerek Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği (ÜYSÖ) geliştirilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerine başvurma eğilimlerini belirlemek için beşli Likert şeklinde tasarlanmış bir ölçeğin geliştirilmesini hedefleyen bu çalışmada korelasyon araştırması modeli kullanılmıştır. Korelasyon araştırmaları iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi, bu ilişkinin derecesini belirlemek için veri toplamayı esas alan araştırma modelleridir (Fraenkel vd., 2012).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmada iki farklı öğrenci grubundan veri toplanmıştır. Gruplar, Malatya ili merkez ilçelerinde bulunan ortaokullardaki öğrencilerden oluşmaktadır. İlk gruptan elde edilen veriler açıklayıcı faktör analizinde (AFA) kullanılmıştır. AFA için verileri kullanılan çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1.

AFA için Verileri Kullanılan Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	226	51,02
	Erkek	217	48,98
	Toplam	443	100
Okullar	Öğretmenler Ortaokulu	67	15,12
	Farabi Ortaokulu	98	22,12
	Barguzu Ortaokulu	78	17,61
	91.000 Dev Öğrenci Ortaokulu	173	39,05
	N. F. Kısakürek Ortaokulu	27	6,09
	Toplam	443	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ilk çalışma grubunda 443 öğrenci bulunmaktadır. Bunların 226’sı (%51,02) kız, 217’si (%48,98) erkektir. Tüm öğrenciler ortaokul düzeyinden seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğrenci sayısı, taslak aşamasındaki ölçeğin madde sayısı dikkate alınarak belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle 44 maddeden oluşan taslak ölçeğin madde başı gözlemci sayısının yaklaşık 10 kat olması sağlanmış, katılımcı sayısı yüksek tutularak veri analizinde tutarlı sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir (Yaşlıoğlu, 2017).

Ölçek için AFA yapıldıktan sonra, aynı okullarda eğitime devam eden, ancak sınıfları farklı olan öğrencilerden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için veri toplanmıştır. İkinci gruptaki öğrencilere yönelik bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

DFA için Verileri Kullanılan Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	170	48,02
	Erkek	184	51,98

	Toplam	354	100
Okullar	Öğretmenler Ortaokulu	74	20,90
	Farabi Ortaokulu	65	18,36
	Barguzu Ortaokulu	63	17,80
	91.000 Dev Öğrenci Ortaokulu	132	37,29
	N. F. Kısakürek Ortaokulu	20	5,65
	Toplam	354	100

Tablo 2 incelendiğinde, ikinci çalışma grubunda 354 öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Söz konusu grup AFA çalışma grubuyla aynı okullarda bulunan farklı öğrencilerden seçilmiştir. Bunların 170’i (%48,02) kız, 184’ü (%51,98) erkektir. AFA’da olduğu gibi DFA için de madde başı örneklem sayısının en az 10 kat olması gözetilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracını Geliştirme Süreci

Veri toplama aracının geliştirilmesine yönelik işlemlerde araştırmacıların takip ettiği sıra gözetilmiştir. Bunun için öncelikle İnönü Üniversitesi Etik Kurulundan izin (2020/12-05 nolu karar) alınmıştır. Daha sonra üstbilişsel yazma stratejileri ölçeğinin madde havuzunu oluşturmak için iki aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk veriler literatür taramasından elde edilmiştir. Bu kapsamda üstbilis ve üstbilis stratejileri başta olmak üzere, alana özgü temel kuram ve kavramlar taranmış, kabul gören ölçekler gözden geçirilmiş, madde havuzunun oluşturulmasında verilen kaynaklardan yararlanılmıştır (Aydın vd., 2018; Farahian, 2015; Harris vd., 2001; Hartman, 2002; Kim, 1991; La Marca, 2014; Negretti, 2012; O’Malley & Chamot, 1990; O’Neil & Abedi, 1996; Oxford, 1986; Pintrich, vd., 2000; Schraw & Dennison, 1994; Schraw & Moshman, 1995; Wey, 1998; Xiao, 2016).

Madde havuzunu oluşturan ikinci veri ise öğrencilerden elde edilmiştir. Bu kapsamda, yedinci sınıfta okuyan 60 öğrenciye yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular sorulmuş, verilen cevaplar ölçek maddelerine dönüştürülmüştür. Öğrencilerin yazmaya yönelik üstbilişsel stratejileri kullanma eğilimini ve farkındalığını belirlemek için eş zamanlı olmayan ölçme tekniğine başvurulmuştur. Bunun için Millî Eğitim Bakanlığınca (MEB) onaylanmış ders kitabı kullanılmıştır. Veriler elde edilirken MEB’in yıllık planına bağlı kalınmış ve plan dâhilinde ders kitabında yer alan yazma konusunun öğrenciler tarafından yazılması istenmiştir. Daha sonra, yazma görevinden bağımsız bir zaman diliminde; ancak görevle ardışık olacak biçimde öğrencilerden yazma süreçlerini yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerden elde edilen bu veriler ölçek maddelerinin hazırlanmasında kullanılmıştır.

İki aşamalı veri toplama süreci sonunda, 62 maddeden oluşan bir taslak ortaya çıkmıştır. Taslaktaki maddeler, özellikle yabancı literatürde kabul gören kaynaklardan hareketle üstbilişsel yazma stratejilerinin alt boyutlarına dağıtılarak tasnif edilmiştir.

Üstbilişsel yazma stratejileri ölçeğinin taslağı şekillendikten sonra, kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda, beşi Türkçe eğitimi, ikisi ölçme ve değerlendirme alanında çalışan akademisyenler ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan ve doktora düzeyinde eğitimini sürdüren dört Türkçe öğretmeninden (toplam 11 uzman) taslak ile ilgili görüş alınmıştır. Uzmanlar, araştırmacı tarafından oluşturulan maddelere ve öngörülen boyutlandırmaya yönelik değerlendirme yapmışlardır. Her bir madde için “uygun” “düzenlenebilir” ve “uygun değil” şeklinde üç dereceden oluşan bir görüş bildirme formu hazırlanmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda taslakta ayıklamalar yapılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde, her bir maddenin ölçmeyi hedeflediği özelliği ölçüp ölçmediğini, ayrıca ilgili yapıyı yordayıp yordamadığını belirlemek için uzmanların belirttiği görüşler Lawshe tekniği kullanılarak puana dönüştürülmüştür. Lawshe tekniğinde en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne başvurulmaktadır. Her bir maddenin kapsam geçerlik oranını elde etmek için ilgili maddeye “uygun” görüş bildiren uzman sayısı, maddeye yönelik görüş bildiren toplam uzman sayısına bölünmekte ve çıkan sonucun bir eksiği ile doğru sonuç elde edilmektedir (Lawshe, 1975). Lawshe tekniği kullanılarak elde edilen kapsam geçerlik ölçütleri Veneziano ve Hooper tarafından hesaplanmıştır (akt. Yurdugül, 2005). Adı geçen araştırmacıların hesaplama tablosu dikkat alınarak 11 kişilik uzman görüşü (bu çalışmada görüşüne başvuru uzman sayısı) için minimum kapsam geçerlik oranı 0,59 olarak belirlenmiştir. Uzmanlar tarafından belirtilen görüşler Excel programı kullanılarak tabloya dönüştürülmüş ve kapsam geçerlik formülü kullanılarak minimum değerler elde edilmiştir. Kapsam geçerlik oranı 0,59’un altında kalan maddeler ölçek taslağından çıkarılmıştır.

Uzmanlar arası uyuma dayalı olarak yapılan kapsam geçerlik hesaplamasında, ölçek taslağındaki 12 madde 1 tam puan, 20 madde 0,81 ve 12 madde 0,63 puan almıştır. Yapılan hesaplama sonrasında, 0,59’luk eşik değeri aşan madde sayısının 44 olduğu görülmüştür. Böylece uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda ölçekteki madde sayısı 62’den 44’e düşürülmüştür. Kalan 44 madde, rastgele sıralanmış ve uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Faktör analizi için hazır hale getirilen ölçekte 5’li Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Öğrencilerin maddelere katılma düzeylerini belirlemek için tamamen katılıyorum (5), genellikle katılıyorum (4), orta derecede katılıyorum (3), az katılıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) puan olarak derecelendirilmiştir. Son aşamada ölçek taslağındaki olası sorunları belirlemek, dil ve ifade geçerliğini test etmek için 50 kişilik bir ortaokul öğrenci grubuyla ön deneme yapılmış, öğrencilerden olumlu geribildirim alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Ölçeğin veri girişi esnasında, okumadan işaretleme yaptıkları anlaşılan öğrencilerle, maddeleri boş bırakan öğrencilerin verileri dikkate alınmamış, geriye kalan öğrencilerin verileri değerlendirilmiştir. Ardından üstbilişsel yazma stratejileri ölçeğine ilişkin verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi (Bartlett’s Test of Sphericity) kullanılmıştır. Test sonuçları, çalışma grubuna ait verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Sonraki aşamada, ilk grubun verileri kullanılarak AFA yapılmıştır. İkinci grubun verileri ise DFA sürecinde kullanılmıştır. Yapılan testler sonucunda faktör yük değeri 0.45 olduğunda daha tutarlı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Büyüköztürk’e göre (2017) faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması ayıklamada iyi bir ölçüttür. Bu eşik değeri geçemeyen toplam 9 madde (S30, S43, S35, S1, S11, S37, S41, S13, S2) sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır. Ayıklama sonucunda geriye 35 madde kalmıştır. İki aşamalı faktör analizi yapıldıktan sonra ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmanın son bölümünde ölçek maddelerinin korelasyon değerlerine yer verilmiştir. Ayrıca, geliştirilen ölçeğin yapısını anlaşılır kılmak için maddeler üstbilişsel strateji boyutlarına göre tasnif edilmiştir.

3. BULGULAR

Üstbilişsel yazma stratejileri ölçeğine ilişkin verilerin örneklem büyüklüğü bakımından faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi kullanılmıştır. Bununla birlikte verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için Bartlett testi yapılmıştır. Söz konusu testlere yönelik sonuçlar Tablo 3’te yer almaktadır:

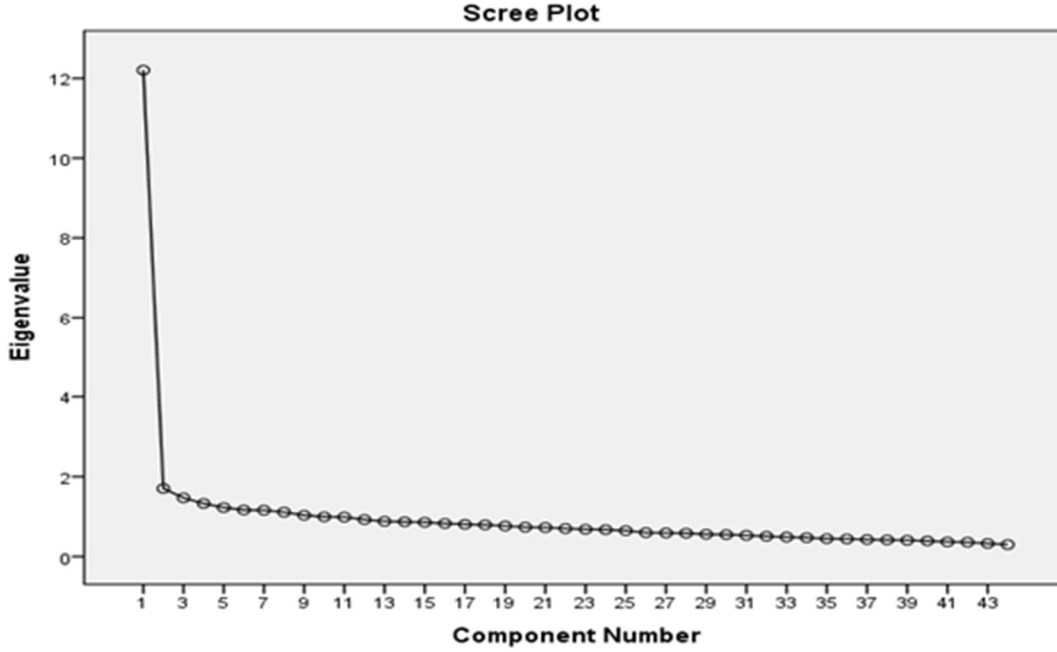
Tablo 3.

Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin KMO ve Bartlett Testi

KMO and Bartlett’s Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.941
Bartlett’s Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6140.630
	df	946
	P	.000

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin örneklem büyüklüğünü ifade eden KMO katsayısının .941 olduğu ve faktör analizi için yeterli örnekleme karşıladığı görülmektedir (Çokluk vd., 2018). Bartlett küresellik testinin sonuçlarına göre Ki-Kare değeri anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=6140,630$; $p<0,001$).

Çalışma grubuna ait verilerin faktör analizine uygun olduğu anlaşıldıktan sonra temel bileşenler metodu kullanılarak AFA yapılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle yamaç birikinti grafiği incelenmiş, bununla birlikte faktör bileşenlerinin toplam varyansa yaptığı katkı göz önünde bulundurularak ölçeğin tek boyutlu olmasına karar verilmiştir. Yamaç birikinti grafiği Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Üstbilişsel yazma stratejileri ölçeğinin yamaç birikinti grafiği

Şekil 1'deki yamaç birikinti grafiğinde düz bir plato biçiminde ve yakın aralıklarla sıralanan noktalar düzenli yığılmaya ve ölçeğin tek faktörlü olduğuna işaret etmektedir. Grafikte gözlenen tek faktörlü ölçek yapısı testlerle sınıandığında destekleyici istatistiklere ulaşılmaktadır. Testler sonucunda ortaya çıkan faktör değerleri ve varyans yüzdeleri yamaç birikinti grafiğiyle belirginleşen tek faktörlü yapıyla uyum göstermektedir. AFA'nın ilk testinde, toplam varyansın %50,882'sini açıklayan ve özdeğeri 1.00'in üstünde olan 9 faktör ortaya çıkmıştır. Yamaç birikinti grafiği ile birlikte incelenen ve tek faktörlü olduğu değerlendirilen üstbilişsel yazma stratejileri ölçeğine ilişkin faktörler ve açıkladığı varyans yüzdeleri Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.

Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin Faktör Değerleri ve Varyans Yüzdeleri

Madde	Tüm Faktörlere İlişkin Değerler			Tek Faktörlü Yapıya İlişkin Değerler		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplamalı Açıklanan Varyans %	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplamalı Açıklanan Varyans %
1	10,713	30,610	30,610	10,713	30,610	30,610
	1,404	4,012	34,622			
	1,239	3,539	38,160			
	1,188	3,393	41,554			
	1,121	3,203	44,757			
	1,049	2,997	47,754			
	1,019	2,910	50,664			
	0,988	2,824	53,488			
	0,958	2,736	56,225			
	0,902	2,577	58,801			
	0,859	2,454	61,255			
	0,841	2,402	63,657			
	0,826	2,360	66,018			
	0,758	2,166	68,184			
	0,736	2,102	70,286			
	0,733	2,094	72,380			
	0,713	2,036	74,416			
	0,667	1,907	76,323			

0,645	1,843	78,166
0,628	1,793	79,959
0,611	1,745	81,705
0,591	1,689	83,394
0,560	1,599	84,993
0,541	1,545	86,538
0,512	1,462	88,000
0,500	1,428	89,428
0,477	1,364	90,792
0,453	1,293	92,085
0,441	1,259	93,344
0,431	1,233	94,577
0,419	1,196	95,772
0,407	1,162	96,935
0,392	1,121	98,056
0,359	1,025	99,081
0,322	0,919	100,000

Tablo 4’te birinci faktörün özdeğeri 10.713, açıkladığı varyans yüzdesi ise 30,610 olarak görülmektedir. Başka bir ifadeyle ölçekteki tek faktör, yapının toplam varyansının %30,610’nu açıklamaktadır. Tabloda görüldüğü gibi, ilk faktörden sonraki en yüksek ikinci faktörün açıklanan varyansa katkısı asgari ölçüt olan %5’in altına düşmüştür (Kalaycı, 2006). İlk faktörden sonraki faktörlerin açıklanan varyansa katkılarının düşük olması, ölçekte azami faktör sayısının 1 olabileceğini göstermiştir (Çokluk vd., 2018).

Ölçeğin faktör sayısı belirlendikten sonra, daha tutarlı bir sonuç elde etmek için en düşük faktör yük değeri 0,45 olarak belirlenmiştir. Büyükköztürk’e (2017) göre faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması ayıklamada iyi bir ölçüttür. Yapılan testler sonucunda, bu eşik değeri geçemeyen toplam 9 madde (S30, S43, S35, S1, S11, S37, S41, S13, S2) sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır. Ayıklama sonucunda geriye 35 madde kalmıştır. Tek faktörden oluşan ölçeğin madde faktör yükleri Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 1.
Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği Maddeleri ve Yük Değerleri

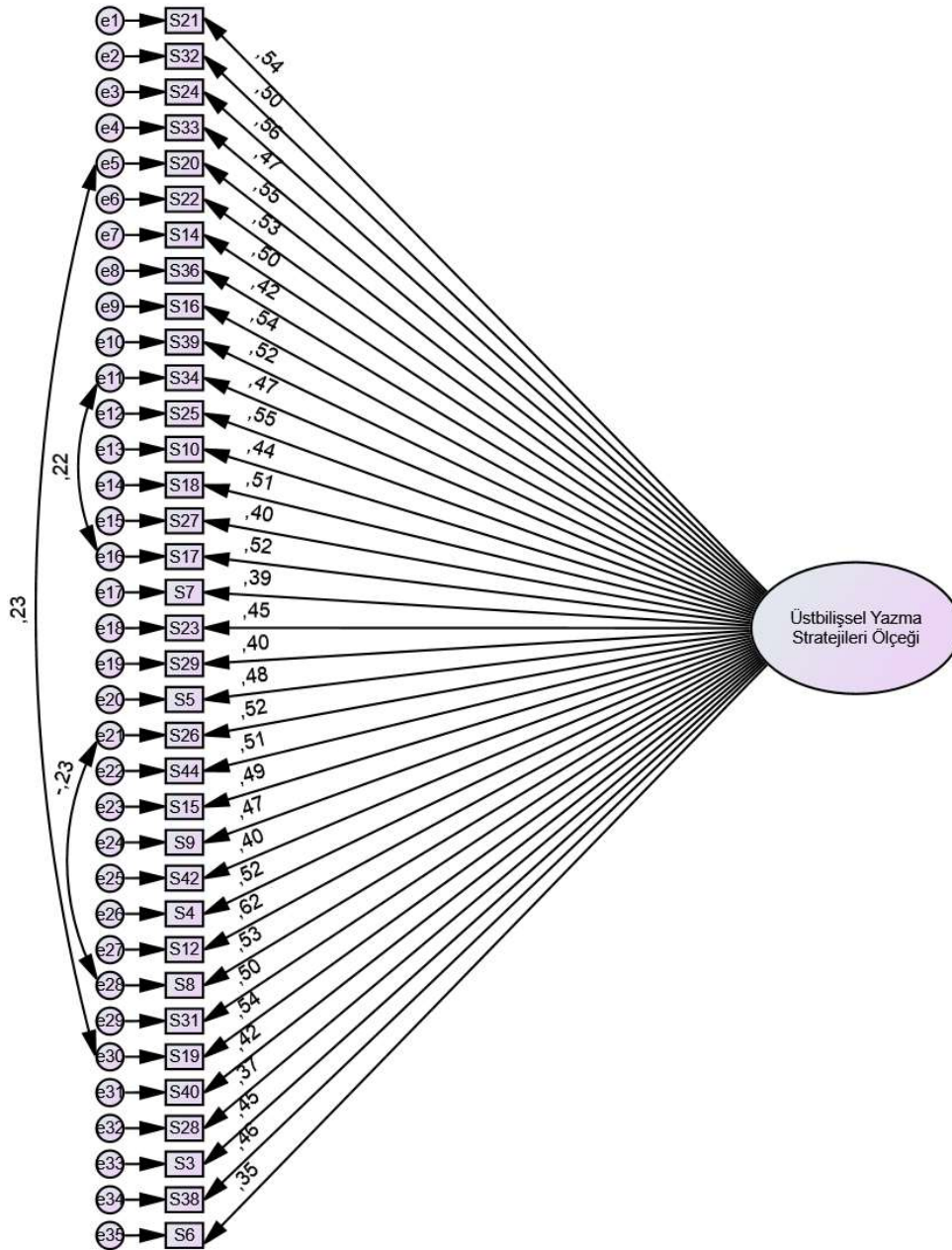
Madde	Yük Değeri	Madde	Yük Değeri	Madde	Yük Değeri
S21	0,639	S10	0,566	S42	0,523
S32	0,637	S18	0,562	S4	0,523
S24	0,635	S27	0,559	S12	0,522
S33	0,628	S17	0,549	S8	0,522
S20	0,617	S7	0,541	S31	0,522
S22	0,591	S23	0,540	S19	0,519
S14	0,587	S29	0,539	S40	0,513
S36	0,577	S5	0,537	S28	0,508
S16	0,575	S26	0,536	S3	0,498
S39	0,571	S44	0,530	S38	0,488
S34	0,570	S15	0,529	S6	0,455
S25	0,569	S9	0,528		

Tekrarlı testlerle gerçekleştirilen AFA’ya ilişkin sonuçların verildiği Tablo 5’te, tek faktörlü yapıya sahip ölçeğin madde yükleri 0,639 ile 0,455 arasında değişmektedir.

Üstbilişsel yazma stratejileri ölçeğinin AFA sonucunda keşfedilen tek faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiştir. DFA, değişkenler arasında var olan bir ilişkiyi test etme, eldeki veri ile daha önce keşfedilerek analiz edilmiş bir yapı arasındaki uyumu belirleme esasına dayanır (Seçer, 2015). Model, çoklu yordayıcı ve ölçüt değişkenleri arasındaki karmaşık ilişkilere izin veren, gözlemlenen değişkenlere yönelik ölçüm hatalarını modelleyen ve teorik olarak ölçüm varsayımlarını istatistiksel olarak test etme imkânı sunan bir dizi istatistiki yaklaşımı kullanır (Chin, 1998).

DFA için çalışmanın ikinci grubundan toplanan veriler kullanılmıştır. Analiz kapsamında daha önce oluşturulan modelin öncelikle t değerleri incelenmiştir. Modeldeki en düşük t değerinin 5,859, en yüksek t değerinin ise 8,863

olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre t değerleri 0,001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Çokluk vd., 2018). Test edilen tek faktörlü model Şekil 2’de gösterilmiştir:



Şekil 2. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin DFA Diyaqramı ($\chi^2=775,76$; $Sd=557$; $p<0,001$)

DFA sonucunu gösteren Şekil 2’de yol katsayılarının 0,35-0,62 arasında değerler aldığı görülmektedir. Ölçeğe en çok etki eden maddenin yazma sürecinde bilgileri işlevsel olarak kullanmaya ve bu yönüyle kavramayı izleme stratejisine atıfta bulunan 12. madde olduğu anlaşılmaktadır. En düşük etki değeri ise yazıyı tekrarlı biçimde kontrol etmeye yönelik eylemleri içeren 6. maddedir.

Tabloda görüldüğü üzere, daha iyi uyum değerleri elde etmek için modifikasyon indeksi değerleri dikkate alınarak maddeler arasında kovaryans bağlantıları oluşturulmuştur. Bu kapsamda en yüksek üç değere sahip maddeler (S30 ile S5, S28 ile S21 ve S16 ile S1) arasında modifikasyon yapılarak modele yönelik uyum değerleri iyileştirilmiştir. Modelde gösterilen tüm yol katsayıları $p<0,001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Üstbilişsel yazma stratejileri ölçeğinin tek faktörlü yapısını değerlendirmek üzere hesaplanan uyum değerleri Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6.*Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin Tek Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri*

Ölçüt	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Değerler
χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	1,39
RMSEA	$\leq 0,05$	0,05-0,08	0,03
SRMR	$\leq 0,05$	0,05-0,10	0,06
PCLOSE	$.10 < p \leq 1.00$	$.05 \leq p \leq .10$	1,00
CFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,92
IFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,92
GFI	$\geq 0,90$	0,85-0,89	0,89
AGFI	$\geq 0,90$	0,85-0,90	0,87

(Kaynak: Çokluk vd. 2018; Jöreskog & Sörbom, 1984; Kline, 2011; Meydan & Şeşen, 2015; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2007; Tanaka & Huba, 1985; Yılmaz & Çelik, 2009)

Tablo 6 incelendiğinde, ölçeğe ait χ^2/sd , RMSEA, PCLOSE değerlerinin iyi uyum kategorisinde; SRMR, CFI, IFI ve GFI değerlerinin ise kabul edilebilir kategoride olduğu görülmektedir. ÜYSÖ'nün DFA ile hesaplanan ve standardize edilmiş tahmin sonuçlarına göre, modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve modele ait değerlerin uyum kriterlerini karşıladığı anlaşılmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısının eldeki veriler ile kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği ve tek faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüştür.

İki aşamalı testlerle belirginleşen ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı AFA için 0,93; DFA için 0,91 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, ölçek güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin maddeleri ilişkin betimleyici güvenirlik istatistikleri Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7.*Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin Güvenirlikle İlgili Betimsel İstatistikleri*

Maddeler	Maddenin Silinmesi Durumda Ölçek Ortalaması	Maddenin Silinmesi Durumda Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Maddenin Silinmesi Durumda Ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı
S3	132,77	412,043	,429	,911
S4	133,02	406,589	,500	,911
S5	132,98	408,311	,459	,911
S6	133,04	411,933	,340	,913
S7	132,91	413,624	,367	,912
S8	133,05	406,442	,493	,911
S9	132,45	413,387	,454	,911
S10	133,11	410,051	,415	,912
S12	133,28	402,079	,589	,909
S14	132,76	410,139	,474	,911
S15	133,22	406,154	,466	,911
S16	132,41	411,252	,516	,911
S17	133,08	406,113	,504	,910
S18	133,02	405,382	,490	,911
S19	133,13	405,747	,524	,910
S20	133,05	403,698	,538	,910
S21	132,97	406,883	,509	,910
S22	132,68	409,317	,504	,911
S23	133,00	409,193	,443	,911
S24	132,69	406,708	,533	,910

S25	132,88	405,859	,522	,910
S26	132,61	409,667	,486	,911
S27	132,75	414,726	,378	,912
S28	132,60	415,543	,347	,912
S29	133,00	412,646	,383	,912
S31	133,16	405,994	,478	,911
S32	132,84	409,550	,471	,911
S33	132,98	409,413	,447	,911
S34	133,16	406,985	,456	,911
S36	132,69	413,784	,399	,912
S38	133,06	408,620	,437	,911
S39	132,90	408,156	,494	,911
S40	132,75	412,387	,404	,912
S42	133,04	411,084	,383	,912
S44	133,03	404,529	,498	,911

Tablo 7’de DFA yapılan maddelerin silinmesi halinde ölçek ortalamasında, varyansında ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısında önemli bir değişiklik olmayacağı anlaşılmaktadır. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin 0,340 ile 0,589 arasında olduğu görülmektedir. Bu değer 0,30’un üzerinde ve pozitif yönlü olması, maddelerin ayırt ediciliğinin iyi olduğuna ve benzer davranışları örneklediğine işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2017).

Tek faktörlü ve 35 maddeden oluşan üstbilişsel yazma stratejileri ölçeği için yapılan analiz sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlamıştır. Beşli Likert tipi ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 175, en düşük puan ise 35’tir.

Son olarak, üstbilişsel yazma stratejileri ölçeğindeki maddeler, üstbilişsel strateji boyutlarına göre tasnif edilmiştir. Sözü edilen bu tasnif, büyük ölçüde Schraw ve Denisson’un (1994) üstbilişsel farkındalık ölçeğindeki tasnife dayanmaktadır. Yapılan tasnif ayrıca iki uzmanın görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Maddelerin boyutları belirlenirken, ifadelerin kapsam ve tanımlarına bakılmıştır. Ölçeğin üstbilişsel strateji boyutları Tablo 8’de yer almaktadır:

Tablo 8.

Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin Bilgi ve Strateji Boyutu

Ana Stratejiler	Alt Stratejiler	Madde Numarası
Planlama	Ön örgütlenme	S1, S6, S10, S34
	İşlevsel planlama	S5, S25, S35
	Yönlendirilmiş dikkat	S2, S19, S27
Kendini İzleme	Kavramayı izleme	S7, S9
	Üslubu izleme	S 20
	Üretimi izleme	S12, S13, S22, S29
	Stratejiyi İzleme	S8, S16, S18, S21, S28, S31, S32
	Çift Kontrollü İzleme	S4, S33
	Planı İzleme	S3, S14, S23
Öz değerlendirme	Üretimi Değerlendirme	S17, S30
	Performansı Değerlendirme	S24
	Yeteneği Değerlendirme	S26
	Stratejiyi Değerlendirme	S11, S15

Tablo 8 incelendiğinde; planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme ana boyutlarından oluşan üstbilişsel stratejilerden 13 tanesinin ölçeğe yansıdığı anlaşılmaktadır. Buna göre, *planlama* boyutunda 10 madde, *kendini izleme* boyutunda 19 madde, *öz değerlendirme* boyutunda ise 6 maddenin yer aldığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Flavell'in (1976) eğitim bilimsel bir kavram olarak ilk kez üstbiliş tanımlamasından beri farklı disiplinlerdeki pek araştırmacının üstbilişle ilgili çalışma yaptığı görülmektedir. Örtük yapısı nedeniyle, üstbiliş ölçmek için araştırmacılar genellikle öz bildirimle dayalı ifadeler içeren ölçekler kullanmışlardır. Üstbilişsel becerilerle ilgili 1982'den 2018'e kadarki çalışmaları ele alan Craig vd. (2020) tespit ettikleri 24.396 makaleyi tarayarak meta-analiz yapmışlardır. Farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ölçeklerin de içinde bulunduğu bu taramada, araştırmacılar tarafından üstbilişin iki temel alanı olan üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrole yönelik belli bir bakış açısı geliştirildiği, ancak öz bildirim ölçekleriyle ölçülen üstbilişsel süreçlerin belirsiz olduğu bildirilmiştir.

Literatürde üstbilişsel süreçleri farklı bakış açıları veya değişkenler aracılığıyla ölçen araçlara rastlanmaktadır. En bilinen ölçme araçlarından biri Schraw ve Dennison'un (1994) geliştirdiği (Metacognitive Awareness Inventory-MAI), daha sonra Akın vd.'nin (2007) Türkçeye uyarladığı "Üstbilişsel Farkındalık Envanteri"dir. Türkiye'deki araştırmacılar tarafından geliştirilmiş veya uyarlanmış ölçekler; ahlak (Çelik & Sarıçam, 2018), çevrimiçi oyun oynama (Denizci Nazlıgül & Süsen, 2021), matematik (Kaplan & Duran, 2016; Özkubat & Özmen, 2020), öğretmen adayları (Fırat-Durdukoca & Arıbaş, 2019), çocuk ve ergen (Irak, 2012; Karakelle & Saraç, 2007), öz yeterlik (Kocakülah vd., 2016) gibi kavramlara odaklanmıştır. Dil becerilerinden dinleme (Melanlıoğlu, 2012; Okur & Azizoglu, 2016), okuma (Özen & Durukan, 2016; Öztürk, 2012) ve yazma (Aydın vd., 2017; Kansızoglu, 2020) becerileriyle ilgili ölçekler de bulunmaktadır.

Üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik olarak Aydın vd. (2017) ile Kansızoglu (2020) tarafından geliştirilen ölçekler bu çalışmayla benzerlik taşımaktadır. Mevcut çalışma, üstbilişsel yazma stratejilerini ayrıntılandırması ve tasnif etmesi bakımından Aydın vd.'nin (2017) çalışmasından ayrılmaktadır. Muhtemelen bu çalışmayla eş zamanlı olarak Kansızoglu (2020) tarafından geliştirilen ölçek ise yine üstbilişsel stratejilere ilaveten üstbilişsel bilgiyi de ölçmesi bakımından bu çalışmayla aynı amacı taşımamaktadır.

Üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik olarak geliştirilen bu ölçeğin kompozisyonu literatürde kabul gören stratejilerden hareketle oluşturulmuştur (Chamot & Kupper, 1989; O'Malley & Chamot, 1990; Schraw & Denison, 1994). Söz konusu çalışmalarda geçen kavram ve stratejilere bağlı kalınmıştır. Araştırmacıların dört temel dil becerisi için öngördüğü strateji çerçevesi değerlendirilerek yazma süreçlerinde kullanılabilecek stratejiler belirlenmiştir. Bu kapsamda üstbilişsel yazma stratejileri O'Malley ve Chamot (1990) ile Chamot ve Kuper'in (1989) çalışmalarından sentezlenmiştir. Söz konusu çalışmalarda üstbiliş stratejileri üç ana kategoriye ayrılmaktadır: planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme. Bunların her biri için belirlenmiş alt stratejiler bulunmaktadır. Ön örgütlenme, yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, işlevsel planlama ve öz yönetimden oluşan stratejiler *planlamanın* boyutlarını oluşturmaktadır. Kavramayı izleme, üretimi izleme, işitsel izleme, görsel izleme, üslubu izleme, stratejiyi izleme, planı izleme, çift kontrollü izlemeden oluşan alt stratejiler *kendini izleme* kapsamındadır. Üretimi değerlendirme, performansı değerlendirme, yeteneği değerlendirme, stratejiyi değerlendirme ve dil repertuarını değerlendirme stratejilerinden oluşan grup ise *öz değerlendirmenin* alt boyutlarıdır.

Planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme ana boyutlarının altında bulunan bu alt stratejilerin bazıları doğrudan yazma süreçleriyle ilgili değildir. Örneğin işitsel izleme ve seçici dikkat daha çok alıcı dil becerilerine yöneliktir. Bu nedenle söz konusu stratejiler yazma stratejilerinin dışında tutulmuştur. Ayrıca aynı işlevi gören ve binişiklik yaratan stratejilerden yalnızca biri çalışmaya dahil edilmiştir. Yazılı anlatım için binişik olduğu değerlendirilen görsel izleme ile üretimi izleme arasında kapsayıcılık bakımından değerlendirme yapılmış ve yazma süreçlerinde daha kapsayıcı olduğu gerekçesiyle ölçekte üretimi izleme stratejisine yer verilmiştir.

Üstbiliş stratejileri arasında metinden ziyade yazara yönelik olan stratejiler de kapsam dışında tutulmuştur. Öz değerlendirme alt boyutlarını oluşturan performansı değerlendirme ve yeteneği değerlendirme stratejileri yazılı üretimden ziyade yazarın kendisini değerlendirmesi olarak yorumlanmıştır. Bunlara ilaveten, taslak ölçek maddelerindeki bazı stratejiler, faktör yük değerinin asgari eşliğini aşamadığı için ölçek geliştirme sürecinde ayıklanmıştır. Öz yönetim ve dil repertuarını değerlendirme stratejileri bu nedenle ölçeğe yansımamıştır.

Üstbilişsel yazma stratejileri ölçeğini geliştirmek amacıyla iki ortaokul öğrenci grubundan veri toplanmıştır. Madde başı gözlemci sayısı yüksek tutularak ilk gruptaki 443 kişi ile AFA yapılmış, ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. AFA sürecinde 0,45 olarak belirlenen faktör yük eşliğini aşamayan dokuz madde ölçek taslağından çıkarılmıştır. Geriye kalana 35 madde ile madde ile DFA yapılmıştır. Bunun için çalışmanın ikinci grubunda bulunan 354 öğrencinin verisi kullanılmış ve ölçeğin yapısı doğrulanmıştır. Sürecin sonunda ölçeğin güvenilirliği hesaplanmış ve her bir maddeye yönelik betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Ölçeğin AFA sonrasında ortaya çıkan yapısı için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,93'tür. DFA için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,91 hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçek yapısının daha iyi anlaşılması için son olarak maddeler üstbilişsel strateji boyutlarına göre tasnif edilmiştir. Beşli Likert tipi ölçekten alınabilecek en düşük puan 35, en yüksek puan 175'ir.

KAYNAKÇA

- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655-680.
- Alshreif, N., & Nicholes, J. (2017). Metacognition and creative writing: Implications for 11 and 12 college writing experiences. *The Journal of Literature in Language Teaching*, 6(1), 73-88.
- Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö., & Uyumaz, G. (2017). Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 12(25), 169-192. DOI: [10.7827/TurkishStudies.12198](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12198)
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-22.
- Chin, W. W. (1998). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, 22(1), vii-xvi.
- Cho, K., Cho, M., H., & Hacker, D., J. (2010) Selfmonitoring support for learning to write. *Interactive Learning Environments*, 18(2), 101-113.
- Craig, K., Hale, D., Grainger, C., & Stewart, M. E. (2020). Evaluating metacognitive self-reports: systematic reviews of the value of self-report in metacognitive research. *Metacognition and Learning*, 1-59. <http://doi.org/10.1007/s11409-020-09222-y>
- Çelik İ., & Sarıçam, H. (2018, Mart). *Ahlaki üstbilis ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. İKSAD 1. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Mardin, Türkiye. DOI: 10.13140/RG.2.2.19068.85126
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Pegem yayıncılık.
- Denizci Nazlıgül, M., & Süsen, Y. (2021). Psychometric characteristics of Turkish version of metacognitions about online gaming scale. *Bağımlılık Dergisi*, 22(3), 314-326. <https://doi.org/10.51982/bagimli.896088>
- Erol, T., & Kavrak, H. (2021). Bir üstbilis becerisi olarak yazma. *Sanat ve İnsan Dergisi*, 2, 465-478.
- Farahian, M. (2015). Assessing EFL learners' writing metacognitive awareness. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 39-51.
- Farahian, M. (2017). Developing and validating a metacognitive writing questionnaire for EFL learners. *Issues in Educational Research*, 27(4), 736-750.
- Fırat-Durdukoca, Ş., & Arıbaş, S. (2019). Öğretmen adaylarına yönelik üstbilis farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1541-1557. DOI: [10.17755/esosder.474601](https://doi.org/10.17755/esosder.474601)
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.) *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Erlbaum.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. https://www.researchgate.net/profile/John_Hayes30/publication/200772468_Identifying_the_organization_of_writing_processes/links/56784a4208ae125516ee7cc6.pdf.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. Mc Graw Hill.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1988). Instructional recommendations for teaching writing to exceptional students. *Exceptional Children*, 54, 506-512.
- Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 154-172). Routledge.
- Harris, V., Gaspar, A., Jones, B., Ingvarsdottir, H., Neuburg, R., Palos, I., & Schindler, I. (2001). *Helping learners learn: Exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*. Council of Europe Publishing.
- Harten, M. D. (2014). *An evaluation of the effectiveness of written reflection to improve high school students' writing and metacognitive knowledge and strategies* [Doctoral dissertation], Boston University School of Education.
- Hartman, H. J. (2002). Developing students' metacognitive knowledge and skills. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction*, (pp. 33-68). Springer-Science+Business Media, B.V.
- Hayes, J. R., & Flower, L.S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Hyland, K. (2016). *Teaching and researching writing*. Routledge.
- Irak, M. (2012). Üstbilis ölçeği çocuk ve ergen formunun türkçe standardizasyonu, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 47-54.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1984). *LISREL-VI User's Guide* (3rd ed.). Mooresville: Scientific Software.
- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2006). Faktör analizi. *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.

- Kansızoğlu, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerinin ölçülmesi: Bir literatür inceleme ve ölçek geliştirme çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 123-152.
- Kaplan, A., & Duran, M. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik matematiksel üstbiliş farkındalık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 1-17.
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Kim, W. S. (1991). *The role of metacognitive skills in young ESL student writing revision* [Doctoral dissertation], University of Hawaii.
- Klimova, B. F. (2014). Approaches to the teaching of writing skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 147-151. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1149
- Kocakulah, M. S., Özdemir, E., Çoramık, M., & Işıldak, R. S. (2016). Üstbiliş, özyeterlilik ve öğrenme süreçleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması: Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 447-468.
- La Marca, A. (2014, July 7-9). The development of a questionnaire on metacognition for students in secondary school. [Paper presentation]. Proceedings of EDULEARN14 Conference, Barcelona, Spain. <https://core.ac.uk/download/pdf/53295350.pdf>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology*, 28(4), 563-575. DOI:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x
- Martin, M. J. (1987). *The effects of instruction in metacognitive strategies for composing on reading achievement and writing achievement* [Doctoral dissertation]. University of South Carolina.
- Mayer, R. E. (2002). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction*, (pp. 33-68). Springer-Science+Business Media, B.V.
- Meydan C. H., & Şeşen H. (2015): *Yapısal eşitlik modellemesi Amos uygulamaları* (2. Baskı). Detay Yayıncılık.
- McCormick, C. B., Dimmitt, C., & Sullivan, F. R. (2013). Metacognition, learning, and instruction. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: educational psychology* (ss. 69-97). Hoboken, NJ, John Wiley & Sons Inc. DOI : 10.1002/9781118133880.hop207004
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2) 142-179.
- Okur, A., & Azizoğlu, N. İ. (2016). Dinleme üstbiliş stratejileri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 113-124.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- O'Neil, H. F., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234-245.
- Oxford, R. L. (1986). *Development and psychometric testing of the strategy inventory for language learning*. ARI Technical Report 728. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA182625.pdf>
- Özen, F., & Durkan, E. (2016). Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin geliştirilmesi, bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 11(14), 565-586.
- Özkubat, U., & Özmen, E. R. (2020). Matematik problemi çözmeye üstbilişsel deneyim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 3958-3984. DOI:10.26466/opus.736793
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Pintrich, P. R., Wolters, C., & Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw, & J. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-97). Buros Institute of Mental Measurements.
- Raphael, T., E., Englert, C., S., & Kirschner, B., W. (1989). Student' metacognitive knowledge about writing. *Research in the Teaching of English*, 23(4), 343-379.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Anı Yayıncılık.

- Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64(3), 295-311.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). Using multivariate statistics. Pearson Education, Inc
- Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- Wey, S. (1998). *The effects of goal orientations, metacognition, self-efficacy and effort on writing achievement* [Doctoral dissertation]. University of Southern California.
- Xiao, Y. (2016). *An exploratory investigation into the metacognitive knowledge and metacognitive strategies of university EFL writers in China* [Doctoral dissertation]. New York University.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yavuz, M. (2010). Öğretmenlerin geri bildirimlerine göre okul müdürlerinin dinleme becerilerinin analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 292-306.
- Yeh, H., C. (2015). Facilitating metacognitive processes of academic genre-based writing using an online writing system. *Computer Assisted Language Learning*, 28(6), 479-498.
- Yılmaz, V., & Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi-I temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Pegem Akdemi Yayınları.
- Yi, J. Y. (2006). *Construction of a rating scale for writing assessment in an EFL context* [Doctoral dissertation]. The University of Edinburgh.
- Yurdugül, H. (2005, Eylül 28-30). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. [Sözlü bildiri]. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Zamel, V. (1982). Writing: the process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209.
- Zimmerman, B., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

ÇALIŞMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)

Etik değerlendirme kararının tarihi: 08.06.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/12-5

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1.yazarın araştırmaya katkı oranı %70, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %30'dur.

Yazar 1: Literatür taraması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması ile ilgili süreçleri yürütmüştür.

Yazar 2: Danışmanlık görevini yürütmüştür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

EKLER

Ek-1. Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeği

No	Ölçek Maddeleri	Tamamen Katılıyorum	Genellikle Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Yazmadan önce zihnimde konuyla ilgili yeni fikirler bulmaya çalışırım.					
2	Konunun hangi yönüne yoğunlaşmam gerektiğini önceden düşünürüm.					
3	Yazma sürecinde, belirlediğim hedeflere uygun yazıp yazmadığımı sorgularım.					
4	Yazdıklarımı geriye doğru okumalarla sürekli gözden geçiririm.					
5	Karar vermeden önce tek bir seçenek yerine birden çok seçeneği göz önünde bulundururum.					
6	Yazma konusunu öğrenince, ön bilgilerimi gözden geçiririm.					
7	Yazıda, düşüncelerimin anlaşılır olmasına dikkat ederim.					
8	Yazarken bir sorunla karşılaşırsam, bunun nedenini belirlemeye odaklanırım.					
9	Yazma sürecinde bilgilerimi işlevsel olarak kullandığımı fark ederim.					
10	Öncelikle konuyla ilgili bildiklerimin yeterli olup olmadığını kestirmeye çalışırım.					
11	Daha iyi bir metin yazmak için ileride farklı stratejiler deneyebilirim.					
12	Yazımın içerik bakımından tutarlı ve uyumlu olmasına dikkat ederim.					
13	Metnin paragrafları arasında süreklilik olup olmadığına bakarım.					
14	Konu dışına çıkıp çıkmadığımı sürekli kontrol ederim.					
15	Kullandığım stratejilerin en iyi seçenek olup olmadığını sorgularım.					
16	Yazma sürecinde karşılaştığım sorunları çözmek için uygun stratejiler kullanırım.					
17	Metni, belirlediğim ölçütlere uygunluk yönünden değerlendiririm.					
18	Yazımın içeriğini zenginleştirmek için zihnimi etkin biçimde kullanırım.					

19	Konuyu dağıtmamak için yazımın sınırlarını önceden belirlerim.					
20	Metnin anlaşılır olması için dil ve anlatıma önem veririm.					
21	Yazma sürecini başlatmak için konu hakkındaki ön bilgilerimi kullanırım.					
22	Düşüncelerimi doğru ve mantıklı sıralamaya dikkat ederim.					
23	Yazıda, seçilen türe uygun bir anlatım planı olmasına dikkat ederim.					
24	Süreç sonunda iyi bir yazı yazıp yazmadığımı kendime sorarım.					
25	Yazmaya başlamadan önce, yazımın ana düşüncesini belirlerim.					
26	Yazma süreci bittiğinde, yazma yeteneğimle ilgili bir karara varabilirim.					
27	Dikkatimi bilinçli bir şekilde, yazacağım metne yönlendiririm.					
28	Yazma esnasında, karşılaştığım güçlükleri çözümlerin yollarını ararım.					
29	Yazarken, dil bilgisi kurallarına uyup uymadığımı kontrol ederim.					
30	Anlatımın açık, anlaşılır ve etkileyici olup olmadığını değerlendiririm.					
31	Yazımı geliştirmek için gerektiğinde farklı stratejiler kullanırım.					
32	Yazma esnasında, ön bilgilerimi bilinçli olarak konuyla ilişkilendiririm.					
33	Yazma sürecinde, metni iyileştirmek için düzeltmeler yaparım.					
34	Konuyla ilgili bilgilerim yetersizse, önce araştırma yaparım.					
35	Yazıya başlamadan önce, hangi stratejileri kullanacağıma karar veririm.					