



EFFECT OF CRITICAL READING EDUCATION ON METACOGNITIVE READING STRATEGIES AND MEDIA LITERACY

(ELEŞTİREL OKUMA EĞİTİMİNİN ÜST BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİ VE
MEDYA OKURYAZARLIĞI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ*)

Ayşegül KARABAY¹

ABSTRACT

In this study, it has been tried to examine if critical reading education has an effect on level to use metacognitive reading strategies, and media literacy levels of candidates for primary school teaching. Study has been conducted on 50 candidates for primary school teaching who have had education in 3rd grade of Primary School Teaching Department in 2012-2013 and 2013-2014 academic years. "Metacognitive Reading Strategies Questionnaire" and "Scale of Media and Television Literacy Levels" have been used as data collection tools. In the study, covariance analysis has been made on quantitative data and significance level has been taken as $p < .05$ the analyses. In the study, when it is checked pretest points obtained by scales of metacognitive reading strategies and media literacy levels, a significant difference has been determined in favor of experiment group, between the experiment group and control group, in terms of post test point averages.

Keywords: Critical reading, metacognitive reading strategies, media literacy, Turkish teaching, teacher training

ÖZET

Bu çalışmada, eleştirel okuma eğitiminin sınıf öğretmenleri adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ve medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığı sınanmaya çalışılmıştır. Araştırma, 2013-2014 ve 2014-2015 Öğretim Yıllarında, Sınıf Öğretmenliği Bölümünde üçüncü sınıfta okuyan 50 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırma bir deney ve bir kontrol grubunda yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği" ve "Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler üzerinde kovaryans analizi yapılmış, analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Araştırmada, üst bilişsel okuma stratejileri ve medya okuryazarlık düzeyleri ölçeklerinden elde edilen öntest puanları kontrol altına alındığında son test puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel okuma, üst bilişsel okuma stratejileri, medya okuryazarlığı, Türkçe öğretimi, öğretmen yetiştirme

¹Dr., Çukurova University, Faculty of Education, akarabay@cu.edu.tr

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Critical reader is not only the message recorder but also is the one that constructs the text meaningfully (Şahinel, 2001). Critical readers can read the articles objectively and by thinking long and hard. In other words, critical reading is a cognitive process which enables the students to get in contact with their experiences through the articles, to break down prejudices, to read the sneakingly stated things and to build new information (El-Hindi, 1997). Metacognitive strategies comprise the strategies of planning before reading, self-monitoring and self-assessment after reading (Fogarty, 1994). Planning strategy is about using such strategies as the determination of the reading aim by the reader and the maintaining of the reading process by knowing this aim. Monitoring strategies are about making a guess, deducing, using the clues in the article, determining the structure of the text, using the text characteristics, using the graphic editors in order to determine certain types of the information in the text, writing comments or questions, which enable the students to follow the comprehension process. Evaluation strategies, on the other hand, are about determining whether the plan made before reading works or not, to appoint the deficiencies in the reading process and changing the strategy if it is necessary (Çöğmen and Saracealoğlu, 2010; Fogarty, 1994). As the metacognitive approach shows, the individual should assess not only the text but also himself as a reader, the strategies to be used in order to reach the desired understanding levels and understanding forms to be a critical reader. In summary, as the individual must always use the metacognitive reading strategies and when it is taken into consideration that critical reading is a metacognitive process, it can be said that critical reading supports the metacognitive reading strategies. When the subject field has been investigated, it has been said that there are qualitative and experimental studies in developing critical reading skill (Belet, 2011 (Karabay, 2012, 2013; Karasakaloğlu and Bulut, 2012), experimental studies which analyse the effects of the critical thinking on the linguistic skills (Bardakçı, 2010; Özçınar, 1996; Özensoy, 2011; Şahinel, 2001), and descriptive studies which analyse the critical thinking attitude and metacognitive efficacy (Karasakaloğlu, et al., 2012) in Turkey. However, a study which discusses the effects of the critical reading on the metacognitive reading strategies and media literacy have not come up with as a result of the review of literature. As it can be concluded from these above, the main objective of the research is to determine the effect of the critical reading education on the skills in using metacognitive reading strategies and media literacy levels of preservice teachers in "Turkish Teaching" in the classroom teacher third grade.

Method

This study is a quasi-experimental study in which the effect of the critical reading education programme on the metacognitive reading strategies of classroom teacher candidates. The research has been made on 50 teacher candidates in total who is studing in the third grade of Classroom Teacher in a state university in the

Southeastern part of Turkey during the 2013-2014 and 2014-2015 education period. The research has been carried out with an experimental and a control group.

Research Instrument

"Metacognitive Reading Strategies Scale" that was developed by Taraban, Kerr and Rynearson (2004) and was adapted into Turkish by Çöğmen and Saracaloğlu (2010) has been used as data collection tool. The scale, with two dimensions, is 5 -point likert type scale comprising 22 items in total which state the strategies used during the text reading in the course. "Scale of Media and Television Literacy Levels" that was developed by Korkmaz and Yeşil (2011). The scale, with two dimensions, is 5 -point likert type scale comprising 18 items.

Data Analysis

Covariance analysis has been made on the quantitative data in the research, and significance level in the analyses has been calculates as $p < .05$.

Findings

The adjusted arithmetic mean of post-test scores of metacognitive reading strategies of the experimental group ($\bar{X} d=95.09$) is higher than adjusted arithmetic mean of post-test scores of the control group ($\bar{X} d=85.44$). Covariance analysis has been made in order to teste whether this difference is meaningful or not; and the result of covariance analysis has shown that grouping effect of the groups in terms of their posttest scores is meaningful when the pre-test scores has been taken under control ($F(1-47)=52.889$; $p=.000$, $\eta^2 =.529$). According to the Bonferroni test which was made in order to determine between which groups this difference exists, there is a meaningful difference between the experimental and control group and this difference is in favor of the experimental group.

The adjusted arithmetic mean of the posttest scores of analytical reading strategies of the experimental group ($\bar{X} d=68.71$) is higher than adjusted arithmetic mean of the posttest scores of the control group ($\bar{X} d=62.36$). Covariance analysis has been made in order to teste whether this difference is meaningful or not; and the result of covariance analysis has shown that grouping effect of the groups in terms of their posttest scores is meaningful when the pre-test scores has been taken under control ($F(1-47)=30.37$; $p=.000$, $\eta^2=.393$). According to the Bonferroni test which was made in order to determine between which groups this difference exists, there is a meaningful difference between the experimental and control group and this difference is in favor of the experimental group.

The adjusted arithmetic mean of the posttest scores of pragmatic reading strategies of the experimental group ($\bar{X} d=26.34$) is higher than adjusted arithmetic mean of the posttest scores of the control group ($\bar{X} d=23.14$). Covariance analysis has been made in order to teste whether this difference is meaningful or not; and the result of covariance analysis has shown that grouping effect of the groups in terms of their posttest scores is meaningful when the pre-test scores has been taken under control ($F(1-47)=23.917$; $p=.000$, $\eta^2=.337$). According

to the Bonferroni test which was made in order to determine between which groups this difference exists, there is a meaningful difference between the experimental and control group and this difference is in favor of the experimental group.

The adjusted arithmetic mean of the posttest scores of media literacy of the experimental group ($\bar{X}_d=86.88$) is higher than adjusted arithmetic mean of the posttest scores of the control group ($\bar{X}_d=82.92$). Covariance analysis has been made in order to test whether this difference is meaningful or not; and the result of covariance analysis has shown that grouping effect of the groups in terms of their posttest scores is meaningful when the pre-test scores has been taken under control ($F(1-47)=11.356$; $p=.002$, $\eta^2=.195$). According to the Bonferroni test which was made in order to determine between which groups this difference exists, there is a meaningful difference between the experimental and control group and this difference is in favor of the experimental group.

Discussion and Conclusion

The findings obtained in this study in which the effect of critical reading education programme on the Classroom teacher candidates' metacognitive reading strategies and media literacy have been searched show that education programme in critical reading develops the metacognitive reading strategies and media literacy. Critical reading is both a text-based and reader-based process. In other words, critical reading is not only about the action of thinking and evaluation on the text and evaluation by the reader but also the self-assessment of the reader in using the existing reading strategies and using of the information reached. As the metacognitive approach has shown, in order to be a critical reader, the individual should evaluate not only the text but also himself as a reader, the strategies necessary in order to reach the desired understanding level and courses of actions. As there is the metacognitive approach in nature of the critical thinking, the education programme in critical reading could develop the metacognitive reading strategies of the teacher candidates. Karabay (2012), in her study, has appointed that teacher candidates use strategies of control and evaluation of understanding during critical reading. In this study, teacher candidates state that they determine the writing aim of the text, select the target audience, use the strategy of control of understanding by analysing the similar and different characteristics of the knowledge and foreknowledge in the text, determine whether the author base his thoughts on reliable data or not, and evaluate the text in terms of internal consistency and according to different approaches. However, the findings of this study has not been partly supported by the findings obtained from the study made by Parson (1985). Parson (1985) analysed the effect of the metacognitive strategy education on the critical reading skill and stated that there is a difference between the critical reading scores of the experimental group which have received the metacognitive strategy training and the control group which have not received; however this difference is not statistically meaningful.

In conclusion, when these findings are taken into consideration, it can be said that Critical Reading Education Programme is effective on the metacognitive reading strategies and media literacy levels used by the preservice teachers.

GİRİŞ

Okuryazar kişilerin okuma işlemini anlayarak ve zevk duyarak tamamlandıktan sonra yazarın fikirlerini yorumlaması ve bu konudaki başka bilgiler ile karşılaştırarak ileri sürülen fikirleri eleştirmesi, aynı konudaki farklı görüşleri inceleyerek kendi fikrini oluşturması, kendi görüşlerini de ifade etmesi gerekir. Sözcükleri anlama ve anlamı kavrama, okumanın iki temel ögesi olduğundan okurların sadece satırları değil, satırların arasını da okumaları yani anlamı kavramaları beklenmektedir. Eleştirel okuyucu sadece mesajı kaydeden değil, aynı zamanda metni anlamlı biçimde yapılandırandır (Şahinel, 2001). Eleştirel okuyucular, metinleri nesnel ve derinlemesine düşünerek okuyabilirler. Bu okurlar bilgiyi yeni amaçlar için dönüştürüp, kendi sosyo-kültürel “konumlarını” da metinden yeni anlamalar çıkardıkça gözden geçirirler (Flower vd., 1992). Bir diğer ifadeyle eleştirel okuma öğrencilerin metinler aracılığıyla deneyimleriyle bağlantı kurmasını ve önyargıları yıkmasını, gizliden ifade edileni okumasını, yeni bilgi inşa etmesini sağlayan üst bilişsel bir süreçtir (El-Hindi, 1997).

Üst bilişsel stratejiler, kişinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullandığı ve okurun kendi okuma süreci ile ilgili farkındalığını sağlayan stratejilerdir (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010). Başka bir ifadeyle üst bilişsel stratejiler planlama ve izleme stratejilerini içerdiğinden okuma sürecinde öz düzenlemeyle de ilişkili bir kavramdır (Phakiti, 2003). Nash-Ditzel (2010) de üst bilişsel okuma stratejilerinin öz düzenlemeyi geliştirebileceğini belirtmiştir. Üst bilişsel stratejiler, okuma öncesi planlama, kendini izleme ve okuma sonrası kendini değerlendirme stratejilerini kapsamaktadır (Fogarty, 1994). Planlama stratejisi, okuyucunun okuma amacını belirlemesi ve bunun farkında olarak okuma sürecini gerçekleştirmesidir. İzleme stratejileri, tahminde bulunma, çıkarım yapma, metindeki ipuçlarını kullanma, metnin yapısını belirleme ve metnin özelliklerini kullanma, metindeki bilgilerin belirli türlerini saptamak için grafik düzenleyiciler kullanma, yorumlarını ya da sorularını yazma gibi okuyucunun anlama sürecini izlemesini sağlayan stratejilerin kullanımına doğru zaman ve şekilde karar vermesi ile ilgilidir. Değerlendireme stratejileri ise okuma öncesi yapılan planın çalışıp çalışmadığına karar verme, okuma sürecindeki eksikliklerin neler olduğunun belirlenmesi ve gerekirse strateji değiştirilmesi ile ilgili stratejileri yansıtmaktadır (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010; Fogarty, 1994).

Üst bilişsel teorisyenler tarafından desteklenen okuma görüşü ile birlikte eleştirel okumada etkilenmiştir. Brown (1980) üst bilişin iki temel bileşenini farkındalık ve kontrol olarak belirtmiştir. Üst bilişsel farkındalık okurun kişilik özellikleri, metnin doğası, öğrenmede kullanılan stratejiler ve okuduğunu anlamının ortaya çıkıp çıkmadığını göstermek için kullanılan ödevlerle ilgili bilgisi ve bunların birbirleriyle nasıl etkileşimde olduklarıyla ilgili bilgisiyken, üst bilişsel kontrol okurun okurken hedeflenen anlama seviyesine ulaşması için davranışları

uyumluluk içerisinde birleştirebilme yeteneği olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda eleştirel okuma da sadece metnin yeterliliği ile ilgili değil aynı zamanda kişinin kendisini okur olarak mevcut olan okuma stratejilerini ve kazanılan bilginin kullanımlarını değerlendirebilmesiyle de ilgilidir. Her bir faktör diğerlerini etkileyebileceğinden eleştirel okur onların karşılıklı etkilerini de değerlendirmelidir. Bu nedenle, okuma kavramına üst bilişsel bilginin de dâhil olmasıyla eleştirel okumanın tanımı buna bağlı olarak okurun eleştirel okuma sürecindeki rolünü de genişlemiştir. Okur, okuma davranışı esnasında çok çeşitli bilgileri idare etmek zorundadır. Üst bilişsel yaklaşımın gösterdiği gibi eleştirel bir okur olmak için kişi sadece metni değil okur olarak kendisini, arzu edilen anlama seviyesine ulaşmak için kullanılacak stratejileri ve sergilenecek anlayış biçimlerini de değerlendirmelidir. Özetle, eleştirel okumada birey üst bilişsel okuma stratejilerini sürekli olarak kullanmak durumunda olduğundan ve eleştirel okumanın üst bilişsel bir süreç olduğu göz önüne alındığında eleştirel okumanın üst bilişsel okuma stratejilerini desteklediği söylenebilir.

Medya okuryazarlığı ise kütüphane okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı gibi pek çok okuryazarlıkla birlikte bilgi okuryazarlığı içerisinde ele alınan bir kavramdır (Breivik, 2000; SCONUL, 2011). Medya okuryazarlığı; yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren biçimlerdeki (televizyon, gazete, sinema, reklâmlar, internet v.s.) mesajlara ulaşma, bunları çözümlenme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek olarak tanımlanmaktadır (Gomez ve Gomez, 2007; İnceoğlu, 2005; Manzo, 2007). Yine, medya okuryazarlığı, çeşitli formlardaki medyaya giriş (çeşitli kaynaklardan bilgiye erişim), analiz (mesajların nasıl oluştuğunu keşfetme ve analiz etme), değerlendirme (medyadaki örtük ve açık mesajları etik, ahlaki ve demokratik ilkelere göre değerlendirme) ve yaratma ya da oluşturma (çeşitli medya materyalleri kullanarak kendi mesajını yaratma) becerisi olarak ifade edilmektedir (Kellner ve Share, 2005; Kıncal ve Kartal, 2009; Thoman ve Jolls, 2003). Çeşitli bağlamlarda ve çeşitli biçimlerdeki medya iletilerine erişebilme, bu iletileri doğru algılayabilecek donanımına sahip olma ve en sonunda bizzat iletiler üretebilme becerisini içeren medya okuryazarlığı kitlelere kontrol gücü veren, gerçek dünya ve medya tarafından yaratılan dünya arasındaki sınırın fark edilmesini sağlayan bir kavramdır (RTÜK, 2007). Gilster (1997) ise medya okuryazarlığını, kitle iletişim araçlarının doğası, tekniği ve etkisi hakkında bilgiye ve eleştirel anlayışa sahip olma olarak tanımlamıştır. Hobbs (2004) medya okuryazarlığının, “eleştirel çözümlenme sürecini ve kişinin kendi mesajlarını yaratmayı öğrenmesini” vurguladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı; a)kişinin medyadan gelen mesajları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme, süzöğütme becerisi ve bilgisiyle donanması, b)kendi mesajlarını yaratacak biçimde medyayı, özellikle de yeni medyayı tanımak ve kullanma becerisi ve bilgisi olmak üzere iki temelde ele almaktadır (Pekman, 2005: 17). Aufderheide (1993), medya okuryazarı olan bireylerin medya ile ilişkisinde eleştirel yaklaşabilen yani medyayı analiz edebilen, değerlendirebilen ve yeniden şekillendirerek iletebilen bireyler olarak betimlemiştir. Bu tanımlamalar

genel olarak değerlendirildiğinde, medya okuryazarlığının temelinde eleştirel düşünmenin olduğu, medya okuryazarı olan bireylerin ise medyayı amaçlı olarak seçme ve kullanma, geçerli ve güvenilir bilgiyi edinme gibi özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bir diğer ifadeyle medyadaki mesajların planlı bir çalışmanın sonucu olduğunun ve bu mesajların hangi araçlar kullanılarak hangi amaçlarla oluşturulduğunun farkında olan medya okuryazarı (Kurt ve Kürüm, 2010), bu yönüyle hem eleştirel düşünme hem de üst bilişsel özellikler gösterdiği düşünülebilir. Kurt ve Kürüm 2010' da yaptıkları çalışmada eleştirel düşünen bir medya okuryazarının; “Neden izleyelim/ dinleyelim/ okuyalım?”, “Okuduğum/dinlediğim/gördüğüm durumların doğruluğunu gösteren kanıtlar var mı?”, “Okuduğum/dinlediğim/gördüğüm durumlar benim ve başkalarının üzerinde ne gibi etkiler bırakır?”, “Okuduğum/dinlediğim/gördüğüm durumlar hangi bakış açılarıyla ele alınmıştır? Bu mesajlar nasıl bir süreçten geçirilerek oluşturulmuştur? Okuduğum/dinlediğim/gördüğüm durumlar hangi bağlamda üretilmektedir?”, “Okuduğum/dinlediğim/gördüğüm durumlardan bu sonuçlara nasıl ulaştım?”, “Buradaki temel fikir nedir? Ne anlatılmak isteniyor?”, “Okuduğum/dinlediğim/gördüğüm durumlarla ilgili hangi varsayımlarım beni bu sonuca götürdü?” gibi sorulara yanıt aradığını belirtmiştir. Bu soruların cevabını arayan kişilere benzer olarak eleştirel okuyan bir kişi de yazar bir konu hakkında tez ortaya atarken alakalı olan ile olmayan bilgiyi ayırt etmeye çalışır ve yazarın konu dışında söylediklerini dikkate almamaya özen gösterir. Bu yolla okur, yazarın o konuda söylediklerini, yeterliliğini değerlendirebilir ve tarafsızlığını, net olmayan, zıt olan yönlerini fark eder. Eleştirel okur, metinde isimlendirme, aşırı genelleştirme gibi propaganda araçlarının olup olmadığını zihninde ölçüp biçer, yazarın yazdıklarının ne kadarının kendi çıkarımları ne kadarının kanıtlara dayandığını hesaplar.

Konu alanı incelendiğinde ise ülkemizde, eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik nitel (Belet, 2011) ve deneysel (Karabay, 2012, 2013; Karasakaloğlu ve Bulut, 2012) çalışmalara, eleştirel düşünmenin dil becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmalara (Bardakçı, 2010; Özçınar, 1996; Özensoy, 2011; Şahinel, 2001), eleştirel düşünme ile medya okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi (Kurt ve Kürüm, 2010), eleştirel düşünme tutumu ve üst bilişsel yeterliliği (Karasakaloğlu vd., 2012) inceleyen betimsel çalışmalara rastlanmıştır. Ancak yapılan yazın taraması sonucu eleştirel okumanın üst bilişsel okuma stratejileri ve medya okuryazarlık düzeyi üzerindeki etkilerini ele alan bir araştırma ile karşılaşılmaştır. Bu gerekçelerle araştırmanın temel amacı, eleştirel okuma eğitiminin Sınıf Öğretmenliği üçüncü sınıf “Türkçe Öğretimi” dersinde öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyine ve üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu denenceler test edilmiştir: Eleştirel okuma eğitiminin yapıldığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark vardır. Eleştirel okuma eğitiminin yapıldığı deney grubu ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki

öğretmen adaylarının “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” öntest puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları açısından anlamlı bir fark vardır.

YÖNTEM

Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerine ve medya okuryazarlığına eleştirel okuma eğitimi programının etkisinin araştırıldığı yarı-deneysel (quasi-experimental) bir çalışmadır. Deneysel modellerde bağımsız değişkenlerdeki sistemli değişmelerin, bağımlı değişkenleri nasıl etkiledikleri saptanmaya çalışır (Karasar, 2002: 88). Araştırmanın bağımsız değişkeni, eleştirel okuma eğitimi programı uygulaması, bağımlı değişken ise, öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejileri ve medya okuryazarlık düzeyleridir. Araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2013-2014 ve 2014-2015 Eğitim Öğretim Yıllarında, Türkiye'nin güneydoğusunda yer alan bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği üçüncü sınıfta okuyan 50 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırma bir deney ve bir kontrol grubunda yürütülmüştür. Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2013-2014 eğitim öğretim yılında 3. sınıfta yer alan 26 öğretmen adayları deney, 2014-2015 eğitim öğretim yılında 3. sınıfta yer alan 24 öğretmen adayları ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Kontrol ve deney grubundaki öğretmen adayları belirlenirken eleştirel okuma becerisine etki eden; öğretmen adaylarının aile özellikleri, kitap okuma durumları, internet kullanımı ve televizyon izleme durumları gibi ölçütler açısından incelenmiş ve grupların denkliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada deneysel işlem başlamadan önce örnekleme alınan üçüncü sınıf öğretmen adaylarına “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” ve “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır. Eleştirel okuma eğitimi programının uygulaması toplam 18 ders saati sürmüştür. Deney grubunda araştırmacı tarafından eleştirel okuma eğitimi programı, kontrol grubunda ise mevcut öğretim uygulamıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” ve “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği: Araştırmada, Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen ve Çoğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (ÜBOS)” kullanılmıştır. 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 okuma sürecini düzenleme, takip etme ve değerlendirme stratejileri iken, pragmatik stratejiler başlığı altındaki ikinci

boyuttaki maddeler hatırlamaya yönelik(not alma, altını çizme gibi) stratejilerdir. Ölçekte her madde; “Hiç kullanmam(1), Nadiren kullanırım(2), Bazen kullanırım(3), Sık sık kullanırım(4), Her zaman kullanırım(5)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin analitik stratejiler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 16; pragmatik stratejiler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan 6; ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110, en düşük puan 22’dir. Çoğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından, ölçeğin Türkçe formu ile İngilizce formu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye $r=.85$ ($p<.001$) ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ise; birinci alt boyut için $r= .82$ ($p<.001$); ikinci alt boyut için $r= .77$ ($p<.001$) bulunmuştur. Yapı geçerliği için ölçek 726 öğrenciye uygulanmış ve analiz sonucunda ölçekte yer alan maddeler analitik ve pragmatik stratejiler olmak üzere iki faktörde toplanmıştır. Her iki faktör toplam varyansın % 32.96 oranını açıklamakta, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ölçeğin bütünü için .81; analitik stratejiler alt boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise .82 olarak bulunmuştur. Maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarına bakıldığında ise .20 ile .47 arasında değiştiği görülmektedir. Bu araştırma için kullanılan ÜBOS ölçeği araştırmacı tarafından (Cronbach Alpha) güvenilirlik analizleri yapıldığında ölçeğin bütünü için .85; analitik stratejiler alt boyutu için .83 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise .80 olarak bulunmuştur.

Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği: Araştırmada, Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile bağımlılık düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirdikleri “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği(MODÖ)” kullanılmıştır. MODÖ iki faktör altında toplanabilen, 18 maddelik, 5’li derecelmeli likert tipi bir ölçektir. Faktörlerde yer alan maddelerin her biri; “Hiçbir zaman(1), Nadiren(2), Bazen(3), Genellikle(4), Her zaman(5)” şeklinde derecelendirilmiştir. Öğrencilerin, beşli likert tipi ölçeğe verdikleri cevaplara karşılık olarak elde edilen puanlar, faktörlerdeki madde sayısı farklılıkları nedeniyle standart bir nitelik göstermemektedir. Bundan dolayı elde edilen ham puanları, en düşüğü 20, en yükseği ise 100 puan olacak şekilde standart puanlara dönüştürülmesi gerekmektedir. Ham puanların standart puana dönüştürülmesinde ise araştırmacılar; $X_{\text{standart.puan}} = X_{\text{hampuan}} / \text{Ölçek Madde Sayısı} \times 20$ formülünden yararlanılmasını önermişler, elde edilen puanlara karşılık gelen düzeyler ise: “20-35 Çok Düşük Okuryazarlık Düzeyi”, “36-51 Düşük Okuryazarlık Düzeyi”, “52-67 Orta Düzey Okuryazarlık”, “68-83 Yüksek Okuryazarlık Düzeyi”, “84-100 Çok Yüksek Okuryazarlık Düzeyi”dir. Ölçeğin her bir maddesi ile maddenin ait olduğu faktörden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri .73 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktörlere göre Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .91 ile .85; eş yarı korelasyonlarının .75 ile .72’dir. Bu araştırma için kullanılan MODÖ ölçeği araştırmacı tarafından (Cronbach Alpha) güvenilirlik analizleri yapıldığında .85 ile .80 olarak bulunmuştur.

Öğretim Yöntem ve Uygulaması

Araştırmada deney grubunda eleştirel okuma eğitimi programı, kontrol gruplarında ise mevcut öğretim kullanılmıştır.

Eleştirel Okuma Eğitimi Programı: Deney grubundaki öğretmen adaylarına uygulama süresince Goatly'in (2000) eleştirel okuma etkinliklerine yer verilmiş ve öğretim ağırlıklı olarak bu etkinliklerle yapılmıştır. Bu eleştirel okuma eğitim programı; “Metnin Kod Açılımı ve Betimlenmesi”, “Metnin Yorumlanması ve Çıkarımsalı” ve “Metnin Betimlenmesi ve Yorumlanmasının Arkasındaki İdeoloji ve Açıklamaların Saptanması” bölümlerinden oluşmaktadır. Eleştirel okuma becerisine yönelik yer verilen konular dikkate alınarak 18 ders saati süresince 3'er saatlik olarak hazırlanmıştır.

Mevcut Öğretim: Türkçe Öğretimi dersinin temel dört dil becerilerinden biri olan okuma becerisinin öğretiminde; ilk olarak okuma kavramı, önemi üzerinde durulmuş, okuma ve anlamamanın nasıl gerçekleştiği öğretim üyesi tarafından açıklanmıştır. Daha sonra okumanın fiziksel ve zihinsel unsurları üzerinde tartışılmıştır. Sonraki hafta okuma sürecinin aşamaları, metin türleri sunulmuş ve türlere göre okuma çalışması yapılmıştır. Sonrasında okuma eğitiminde tür, yöntem ve teknikler tartışılmıştır. Eleştirel okuma, sesli ve sessiz okuma, not alarak okuma gibi okuma türleri açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veriler üzerinde kovaryans analizi yapılmış, analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır.

BULGULAR

Üst Bilişsel Okuma Stratejilerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğinden” elde ettikleri öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğretmen Adaylarının ÜBOS Ölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Kovaryans Analizi Sonuçları

Grup	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları		F	p	η^2
			\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH			
Deney	26	Öntest	86.19	9.81			52.889	.000	.529
		Sontest	96.46	8.38	95.09	.908			
Kontrol	24	Öntest	82.04	8.79					
		Sontest	83.96	7.23	85.44	.946			

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunun sontest puanlarının düzeltilmiş aritmetik ortalamasının ($\bar{X}_d=95.09$), kontrol grubunun sontest puanlarının düzeltilmiş aritmetik ortalamasından ($\bar{X}_d=85.44$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F(1-47)=52.889$; $p=.000$, $\eta^2=.529$). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğinden” elde ettikleri öntest ve sontest analitik okuma stratejileri puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğretmen Adaylarının ÜBOS Ölçeği Analitik Okuma Stratejileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Kovaryans Analizi Sonuçları

Grup	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları		F	p	η^2
			\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH			
Deney	26	Öntest	63.96	6.65			30.37	.000	.393
		Sontest	70.19	6.18	68.71	.78			
Kontrol	24	Öntest	59.5	7.76					
		Sontest	60.75	6.42	62.36	.813			

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun sontest puanlarının düzeltilmiş aritmetik ortalamasının ($\bar{X}_d=68.71$), kontrol grubunun sontest puanlarının düzeltilmiş aritmetik ortalamasından ($\bar{X}_d=62.36$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F(1-47)=30.37$; $p=.000$, $\eta^2=.393$). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeğinden” elde ettikleri öntest ve sontest pragmatik okuma stratejileri puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğretmen Adaylarının ÜBOS Ölçeği Pragmatik Okuma Stratejileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Kovaryans Analizi Sonuçları

Grup	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları		F	p	η^2
			X	SS	\bar{X}_d	SH			
Deney	26	Öntest	22.23	5.52			23.917	.000	.337
		Sontest	26.27	2.63	26.34	.453			
Kontrol	24	Öntest	22.54	4.36					
		Sontest	23.21	3.73	23.14	.472			

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunun sontest puanlarının düzeltilmiş aritmetik ortalamasının ($\bar{X}_d=26.34$), kontrol grubunun sontest puanlarının düzeltilmiş aritmetik ortalamasından ($\bar{X}_d=23.14$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F(1-47)=23.917$; $p=.000$, $\eta^2=.337$). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Medya Okuryazarlığına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeğinden” elde ettikleri öntest ve sontest toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile kovaryans analizi sonucunda hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan sontest düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğretmen Adaylarının MODÖ Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Kovaryans Analizi Sonuçları

Grup	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları		F	p	η^2
			X	SS	\bar{X}_d	SH			
Deney	26	Öntest	81.2	9.31			11.356	.002	.195
		Sontest	86.2	8.25	86.88	.813			
Kontrol	24	Öntest	82.92	10.86					
		Sontest	83.66	10.31	82.92	.846			

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunun son test puanlarının düzeltilmiş aritmetik ortalamasının ($\bar{X} d=86.88$), kontrol grubunun son test puanlarının düzeltilmiş aritmetik ortalamasından ($\bar{X} d=82.92$) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların son test puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F(1-47)=11.356$; $p=.002$, $\eta^2=.195$). Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sonuç olarak bu bulgular göz önüne alındığında EOEP'nin öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerine ve kullandıkları üst bilişsel okuma stratejilerinde etkili olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eleştirel okuma eğitimi programının sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerine ve medya okuryazarlığına etkisinin araştırıldığı bu araştırmadan elde edilen sonuçlar; üst bilişsel okuma stratejileri ve medya okuryazarlığı olmak üzere iki grupta ele alınıp, yorumlanabilir. Üst bilişsel okuma stratejileri açısından elde edilen bulgular, eleştirel okuma eğitimi programının üst bilişsel okuma stratejilerini geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Eleştirel okuma hem metin hem de okuyucu tabanlı bir süreçtir. Yani, eleştirel okuma sadece metni eleştirmek için okurun metin üzerinde düşünmesi ve değerlendirilmesi eylemi değil aynı zamanda kişinin kendisini okur olarak mevcut olan okuma stratejilerini ve kazanılan bilginin kullanımlarını değerlendirebilmesiyle de ilgilidir. Bu anlamda üst bilişsel teori okurun eleştirel okuma sürecindeki rolünü genişletmiş ve eleştirel okuma hem okurun hem de metnin etkileşim içinde olduğu bir süreç olarak tanımlanmıştır. Üst bilişsel yaklaşımın gösterdiği gibi eleştirel bir okur olmak için kişi sadece metni değil okur olarak kendisini, arzu edilen anlama seviyesine ulaşmak için kullanılacak stratejileri ve sergilenecek anlayış biçimlerini de değerlendirmelidir. Eleştirel okumanın doğasında üst bilişsel yaklaşım olduğundan dolayı da uygulanan eleştirel okuma eğitimi programı öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerini geliştirmiş olabilir. Karabay (2012) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel okurken; anlamayı kontrol etme ve değerlendirme stratejilerini kullandıklarını saptamıştır. Bu çalışmada öğretmen adayları metnin yazılma amacını ve hedef kitlesini belirlediğini, metindeki bilgiler ile önbilgilerinin benzer ve farklı taraflarını analiz ederek anlamayı kontrol etme stratejisini kullandıklarını, yazarın düşüncelerini güvenilir verilere dayandırıp dayandırmadığına, metin içi tutarlılığa ve farklı bakış açılarına göre değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, Parson'ın (1985) yaptığı çalışmadan elde edilen bulgularla bu çalışmanın bulguları kısmen desteklenmemektedir. Parson (1985) üst bilişsel strateji eğitiminin eleştirel okuma becerisi üzerindeki etkisini incelemiş ve üst bilişsel strateji eğitimi alan deney grubu ile almayan kontrol grubunun eleştirel okuma puanları arasında bir fark olduğunu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirlemiştir. Parson'a (1985) göre eleştirel

okuma ve üst bilişsel stratejiler kavramı birbiriyle oldukça ilişkili olmasına rağmen elde edilen verilerin analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmaması durumu çalışma süresinin kısa olması ve ölçme araçlarının sınırlılıklarıyla ilgilidir. Bu nedenle Parson (1985) bu konu alanıyla ilgili daha çok çalışma yapılması gerektiğine vurgu yapmış ve ileride yapılacak çalışmalar için üst bilişsel strateji eğitimi sürecinin daha uzun olmasını ve eleştirel okumayı ölçmeye yönelik ölçek geliştirilmesini önermiştir.

Bu araştırmada ayrıca uygulanan eleştirel okuma eğitimi programının öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyine etkisi de incelenmiş ve eleştirel okuma eğitimi programının medya okuryazarlığı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulgusuyla; Arke (2005), Ayberk ve Demir (2013), Feurstein (1999), Heinle (1999), Thayer (2006) yaptıkları çalışmaların bulgularıyla paralel olduğu söylenebilir. Feurstein (1999) yaptığı çalışmada medya okuryazarlığına ilişkin materyallerle desteklenen dersin öğrencilerin hem medya okuryazarlığına hem de eleştirel düşünme becerisini etkilediğini saptamıştır. Bir diğer ifadeyle, Feurstein (1999) öğrencilerin medya okuryazarlığına ilişkin deneyimlerine bağlı olarak eleştirel düşünme becerilerinin de arttığını belirlemiştir. Thayer (2006) yaptığı çalışmada medya okuryazarlığı programının eleştirel düşünmeyi de geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Heinle (1999) yaptığı çalışmada ise, medya okuryazarlığı programlarından eleştirel düşünme becerisinin de öğretmesi beklendiğini saptamıştır. Arke (2005), Ayberk ve Demir (2013) de yapmış olduğu araştırmada, medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmış ve medya okuryazarlığı eğitiminin eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasında önemli bir araç olduğunu ifade etmiştir. Thoman ve Jolls (2008), medya okuryazarlığının eleştirel düşünmeye yardımcı olacağını ifade etmiştir. Toker Erdogan (2010) ise buna benzer olarak medya okuryazarlığının kişiye eleştirel bir bakış açısıyla dünyayı değerlendirme becerisi verdiğini belirtmiştir.

Roussey ve Piolat (2008) yaptığı çalışmada eleştirel okumanın, okuduğunu anlamadan daha bilişsel çaba gerektirici bir süreç olduğu saptanmıştır. Okuyucu, okuduğunu anladıktan sonra onu değerlendirebilmeli, okuduğunu yorumlayabilmeli, eleştirebilmelidir. Eleştirel okuma düzenli biçimde sorgulama, inceleme ve yazarın söylediklerine karşı şüpheli biçimde yaklaşma gerektiren bir süreçtir (Devine, 1986). Eleştirel okur, yazılı bir metin hakkında çıkarım yapmak için, yazarın ifadelerini derinlemesine, dikkatli, detaylı ve bir amaç doğrultusunda değerlendirmelidir. Bu nedenle eleştirel okur, yazarın varsayımlarını, bakış açısını veya amacını genellikle fark eder, karşı gelir ve yazarın düşünce, inanç ve görüşüne farklı seçenekler üretir. Eleştirel okur, yazarın ileri sürdüğü tezle ilgili olan ve olmayan bilgiyi ayırt etmeye ve konu dışında söylenenleri dikkate almamaya çalışır. Yazarın yeterliliğini kullandığı verilerin güvenilirliğini değerlendirebilir ve metinde isimlendirme, aşırı genelleştirme gibi propaganda araçlarının olup olmadığını belirleyebilmelidir. Bunları yapabilmesi de okurun önbilgisine ve bilişsel süreçleri kontrol etme alışkanlığına bağlıdır. Başka bir ifadeyle, eleştirel bir okur okuduğu konu hakkında bir şeyler bilmeli ve metni okurken bilginin yeterliliği, veri toplama,

hipotez oluşumu gibi zihinsel taktikleri kullanabilmedir (Baker ve Brown, 1984). Eleştirel okumada, kişi bunu yapma amaçlarını netleştirmeli, yazılı metindeki önemli ve dikkate değer noktaları tanımlamalı, ne tür bir anlamının ortaya çıktığını belirleyebilmek için okuma esnasında kendini sorgulamalı ve bu üst bilişsel aktivitelerin oluşumu esnasında sorunlar ortaya çıktığında bunları düzelterek önlemleri almalıdır. Bu bağlamda eleştirel okuma programının öğretmen adaylarının hem üst bilişsel okuma stratejilerini hem de medya okuryazarlığını geliştirmiş olabilir.

Sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ve medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde eleştirel okumanın etkisi olduğu söylenebilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ve medya okuryazarlıkları ölçekler aracılığıyla belirlenmiş ve nicel veriler üzerinden analizler yapıp yorumlanmıştır, bir diğer çalışmada nitel veriler toplanıp analiz edilerek öğretmen adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri ve medya okuryazarlık düzeyleri incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Arke, E. (2005). Media literacy and critical thinking: Is there a connection? Unpublished Doctoral Dissertation, Duquesne University, Pittsburg.
- Aufderheide, P. (1993). Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy. Washington, DC, Aspen Institute.
- Ayberk, B., & Demir, R. (2013). Lise öğrencilerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 287- 304 .
- Bardakçı, M. (2010). The impact of raising awareness about reasoning fallacies on the development of critical reading. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Barker, L., & Brown, A. L. (1984). *Metacognitive skills and reading*. New York: Longman.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikaye anlatma yönteminin kullanımı: Öğretim deneyi uygulaması. *Bilig*, 59, 67-96.
- Breivik, P. S. (2000). Information literacy for the sceptical library director. IATUL Conference. [Available online at: <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1497&context=iatul>], Retrieved on January 21,2014.
- Çöğmen, S., & Saracaloğlu, S. A. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 91-99.
- Devine, T. G. (1986). *Teaching reading comprehension*. Boston: Allyn and Bacon.

- El-Hindi, A. E. (1997). Connecting reading and writing: College learner's metacognitive awareness. *Journal of Developmental Education*, 21 (2), 10-15.
- Feuerstein, M. (1999). Media literacy in support of critical thinking. *Journal of Educational Media*, 24 (1), 43-54.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, K., & Peck, W. C. (1992). Reading to write: Exploring a cognitive & social process. *College Composition and Communication*, 43 (3), 411-415.
- Fogarty, R. (1994). *How to teach for metacognition*. Palatine, Ill: IRI/Skylight.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons.
- Goatly, A. (2000). *Critical reading and writing*. London: Routledge.
- Gomez, L. M., & Gomez, K. (2007). Reading for learning: Literacy supports for 21st-Century Work. *Phi Delta Kappan*, 89, 224-228.
- Heinle, J. T. (1999). Media literacy: Soft focus on the intellectual opportunities afforded students. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin- Madison, Madison.
- İnceoğlu, Y. (2005). Medya okuryazarlığı. N. Türkoğlu ve M.Cilman Şimşek (Eds.), *Medyayı doğru okumak* (s. 4-7). İstanbul: Kalemus Yayıncılık.
- Karabay, A. (2012). Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma- yazma düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma-yazma eğitimi programının Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe dersini planlama ve uygulama sürecine etkisi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 745-759.
- Karasakaloğlu, N., & Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 95-109.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S. A., & Yılmaz Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386.
- Kıncal, R. Y., & Kartal, O. Y. (2009). Medya okuryazarlığı eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 318-333.

- Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.
- Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 20-34.
- Manzo, K. K. (2007). Alliance provides 'core principles' for media literacy. *Education Week*, 26, 42.
- Nash- Ditzel, S. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 40 (2), 45-63.
- Özçınar, H. N. (1996). Enhancing critical thinking skills of preparatory university students of English at intermediate level. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Parson, J. M. (1985). The effect of metacognitive strategy training on critical reading ability. Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana State University, Louisiana.
- Pekman, C. (2005). Medya okuryazarlığı. N. Türkoğlu ve M.Cilman Şimşek (Eds.), *Avrupa birliğinde medya okuryazarlığı* (s. 16-25). İstanbul: Kalemus Yayıncılık.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Journal of Language Learning*, 53 (4), 649-702.
- RTUK, (2007). İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı. [Çevrim-içi: <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/kaynaklar/MEDYAKitabi.doc>], Erişim tarihi: 11.01.2014.
- Roussey, J., & Piolat, A. (2008). Critical reading effort during text revision. *European Journal of Cognitive Psychology*, 20(4), 765-792.
- SCONUL, (2011). The SCONUL seven pillars of information literacy core model for higher education. SCONUL working group on information literacy. [Available online at: <http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>.], Retrieved on January 21, 2014.
- Şahinel, S. (2001). Eleştirel düşünme becerileri ile tümdeşik dil becerilerinin geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Taraban, R., Kerr, M., & Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology, 25*, 67–81.
- Thayer, C. M. (2006). The impact of a media literacy program on critical thinking and writing in a high school tv production classroom. Unpublished Doctoral Dissertation, Touro University, California.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2003). Literacy for the 21st century. An overview and orientation guide to media literacy education. Part I: Theory CML MediaLit KitTM A Framework for Learning and Teaching in a Media Age. Center for Media Literacy/ www.medialit.org.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı: Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler* (C. Elma & A. Kesten, Çev.) Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Toker Erdoğan, M. (2010). Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında medya okuryazarlığının rolü. Unpublished Expertise Thesis, Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara.