



Eleştirel Okuma ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığı Arasındaki İlişki: Bir Kanonik Korelasyon Analizi *

Halil İbrahim Bahadır ¹, Cafer Çarkıt ²

Öz

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinden toplanan verilerden hareketle eleştirel okuma ve okuma stratejileri bilişsel farkındalığı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışmada nicel araştırma modellerinden korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma Hatay ilinde resmi okullarda öğrenim gören basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 1026 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Eleştirel Okuma Ölçeği, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Öğrenci Bilgi Formu ile toplanmıştır. Elde edilen bu veriler betimsel istatistik analizi, Pearson Korelasyon analizi ve kanonik korelasyon analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel okumalarının orta, okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu; eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Kanonik korelasyon analizine göre, eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalığı arasında %62'lik bir varyansın paylaşıldığı; bunlarla birlikte eleştirel okumanın konu, metin, yazar ve okur alt boyutları ile okuma stratejileri bilişsel farkındalığının planlama, düzenleme, değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Eleştirel okuma
Okuma stratejileri
Bilişsel farkındalık
Kanonik korelasyon

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.03.2023
Kabul Tarihi: 11.06.2024
Elektronik Yayın Tarihi: 25.10.2024

DOI: 10.15390/EB.2024.12673

Giriş

İçinde bulunduğumuz modern çağda bilgiye ulaşabilmek bireylerin sahip olması gereken temel becerilerden biridir. Ulaşılan bilginin işlevsel olarak kullanılması ise bireylerinden beklenen bir diğer beceridir. Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişim ve değişime bağlı olarak her geçen gün bilgi kaynakları artmakta, internet aracılığı ile insanlar arası etkileşim kolaylaşmakta, gündelik hayatın her evresinde adeta bir bilgi seli yaşanmaktadır. Günlük yaşam içerisinde bireyler görsel, işitsel ve dilsel birçok uyarıcıya maruz kalmaktadır. Bu durum, bilgiye ulaşmayı kolaylaştırırken ulaşılan bilginin işlevsel olarak kullanılmasını ise zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte doğru bilgiyi ayırt etme, ulaşılan

* Bu makale Halil İbrahim Bahadır'ın Cafer Çarkıt danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkiye, h.i.bahadir@hotmail.com

² Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, cafer_carkit_87@hotmail.com

bilginin olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyma, bilgi ve bilgi kaynaklarını çeşitli ölçütlere göre kontrol etme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Modern yaşam şartları içerisinde bireylerin bilgiye erişme sürecinde kullandıkları en temel becerilerinden biri okumadır. Okuma, eğlenme ve öğrenme isteği ile başlayıp araştırmadan yorumlamaya; tartışmadan eleştirel düşünmeye varan bir süreci içine alan karmaşık bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Ateş, 2013; Diyanni, 2017; Goatly, 2000). Günümüzde okuma sağlıktan eğitime, ticaretten ekonomiye birçok yaşam alanı içerisinde bilgiye erişmede kullanılan önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyler günlük yaşamları içerisinde, kitaplar, dergiler, gazeteler, başta olmak üzere afişler, broşürler, tablolar, reklam panoları, sosyal medya araçları, bloglar, internet siteleri vb. kaynaklardan okuma yoluyla birçok bilgiye ulaşmaktadır. Bu anlamda bilgi yığınları içerisinde birey için gerekli, doğru, kullanışlı ve işlevsel bilginin elde edilmesi ve elde edilen bu bilginin günlük yaşam içerisinde aktif olarak kullanılmasında eleştirel okumaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma okunanların çözümlenmesi, muhakeme edilmesi, karşılaştırılması ve değerlendirilmesi sürecini içine alan bir okuma türü olarak tanımlanabilir (Collins, 1993). Eleştirel okuma üst bilişsel zihinsel yetilerin kullanıldığı üst düzey bir okumadır (Hudson, 2007). Eleştirel okuma sürecinde okurlar, yazar tarafından ortaya konan kanıt ve iddiaları belirler, ima ve varsayımları keşfeder böylece okuduklarını derin bir akıl yürütme süzgecinden geçirir (Barnet ve Bedau, 2011). Eleştirel okurun amacı yazar tarafından ortaya konan bilgilerin doğru ve yanlış yönlerini belirlemekle birlikte metni satır aralarına kadar derinlemesine ve sorgulayarak okumaktır (Maker ve Lenier, 1996). Eleştirel okuma okunan içeriklerin anlaşılmasının ötesinde zihinsel yetilerin kullanılmasını gerekli kılan üst düzey bir okumadır (Sultan, Rofiuddin, Nurhadi ve Tri-Priyatni, 2017). Eleştirel okuma sürecinde okur sığ bir dikkate değil derin bir odaklanmaya ihtiyaç duyar (Wallace, 2003). Bu süreçte metni neden sonuç ilişkisi içerisinde ele alan okur hem metne hem de yazara yönelik eleştirel bir duruş sergiler (Combs, 1992). Günümüzde bireylerin günlük yaşamında vazgeçilmez bir beceri olarak görülen eleştirel okuma, bir akademik beceri olmanın yanında bir yaşam becerisi olarak da değerlendirilmelidir (Allen, 2005).

Eleştirel okuma dil ve düşünme becerilerinin birlikte kullanıldığı bir okuma türüdür. Bu anlamda bütün dil ve düşünme becerileri gibi eleştirel okuma da eğitim yoluyla bireylere kazandırılabilir ve bu yolla bireylerin eleştirel okuma düzeyleri geliştirilebilir. Eleştirel okumanın öğretimi sürecinde bireylere birtakım alt beceri ve tutumların kazandırılması gerekir. Sistemantik sorgulama bunların başında gelir (Nguyen, 2020). Sistemantik sorgulama becerisi kazanmış okur kendisini yazarın ve metnin güdümünden kurtarır ve okuduklarından hareketle yeni çıkarımlar ortaya koyar. Sistemantik sorgulama becerisi kazanmış eleştirel okur, okuduğu metinlere karşı kendisini duyarlı ve sorumlu hisseder (Diyanni, 2017). Şüpheli yaklaşım, eleştirel okumanın öğretimi sürecinde kazandırılması gereken tutumlardan biridir. Eleştirel okur okuduklarından hareketle şüpheli bir bakış çerçevesinde dünya ile ilişkilerini inşa eder (Goatly, 2000). Şüpheli yaklaşım okura okuduğu metinleri bilgi kaynağı, bilimsellik, güncellik ve güvenilirlik açılarından inceleme olanağı verir. Çoklu bakış açısı eleştirel okumanın öğretimi sürecinde üzerinde durulması gereken bir diğer beceridir. Nitekim eleştirel okuma becerisi kazanmış okurların, okudukları metinleri veya okudukları metinlerde ortaya konan düşünce, fikir veya argümanları yanlış ya da doğru, güncel ya da eski, bilimsel ya da dogmatik açılardan incelemesi beklenir. Bu anlamda eleştirel okuma entelektüel bir cesaret gerektirir (Ateş, 2013). Etkili bir eleştirel okuma eğitiminde bu alt beceri ve tutumlar önemli bir yer tutar.

Eleştirel okuma sürecinde üst düzey bilişsel becerilerin önemli bir yeri vardır. Eleştirel okurlar analiz, sorgulama, değerlendirme ve çıkarım yapma gibi üst düzey bilişsel becerileri bu süreçte etkin bir biçimde kullanırlar. Söylemez (2015) eleştirel okuma sürecinde konu, metin, yazar ve okur olarak dört boyutta üst düzey bilişsel becerilerin kullanıldığını ifade etmektedir. Eleştirel okuma sürecinde eleştirel okurlar konu ve metni farklı açılardan analiz eder, sorgular ve değerlendirirler. Konunun önemi, güncelliği ve bilimselliği, metnin içeriği, biçim özellikleri, inandırıcılığı ve argümanları bu süreçte okurların üzerinde durduğu önemli noktalar. Benzer şekilde eleştirel okurlar yazarı da amaç,

üslup, bakış açısı vb. açılardan sorgularlar. Bu yolla yazarın nesneliliğine veya tarafsızlığına yönelik çıkarımlarda bulunabilirler. Son olarak eleştirel okurlar kendi okuma süreci üzerine sorgulama yaparlar. Böylelikle eleştirel okuma süreçlerine yönelik öz değerlendirme fırsatı elde ederler. Tüm bu aşamalarda okuma stratejileri bilişsel farkındalığı büyük önem arz etmektedir.

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığı

Strateji, bir konu, problem veya göreve yönelik belli bilgileri elde etmek, plan ve tasarımlara ulaşmak veya bunları kontrol etmek için izlenen özel yöntemler olarak tanımlanabilir (Brown, 2007). Okuma stratejileri ise okurların okudukları metni etkili bir şekilde anlamlandırabilmek uyguladıkları bilişsel işlemlerdir (Pani, 2004). Okuma sürecinin nitelik kazanmasında okuma stratejilerinin önemli bir yeri vardır. Hangi metnin hangi amaçla okunacağını belirlemek, metinde verilmek istenilen iletinin elde edilmesi için nelere dikkat edilmesi gerektiği, okuma sonunda metni çözümleyebilmek için hangi adımların atılmasının farkında olunması, okuduğunu anlama süreci açısından büyük öneme sahiptir (Oyentunji, 2013). Okuma stratejileri bilinçli olarak kullanılır (Supakorn ve Panplum, 2022). Okuma stratejilerine hâkim olan bireyler okuduğunu kavrama konusunda daha yeterlidir (Lau, 2006). Okuma stratejileri bilişsel farkındalığı, okurların okudukları üzerine bilinçli ve amaçlı yaklaşmasına katkı sağlamaktadır.

Okuma stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada incelenebilir (Serravallo, 2015). Etkili bir kavramanın gerçekleştirilebilmesi için okuma stratejilerinin okuma sürecinin tüm aşamalarında kullanılması bir gerekliliktir (Dallagi, 2021). Bu anlamda okurların, kullanması gereken okuma stratejilerini ne kadar kullandığının veya kullanmadığının farkına varması etkili bir okuma için vazgeçilmez bir eylemdir. Bireylerin okuduğunu anlama düzeylerinin artırılmasında okuma stratejileri bilişsel farkındalığı düzeylerinin artırılması önemli bir aşama olarak görülmektedir. Etkili bir okuma süreci ancak bu stratejilerin kullanımı ile yönetilebilir. Bu anlamda okuma stratejileri bilişsel farkındalığı kişiye bilgiyi öğrenme sürecinde neleri deneyimlediğinin farkında olması ve bu süreci yönetebilmesi adına önemli bir yetkinlik kazandırır. Karatay (2009) okuma stratejileri bilişsel farkındalığının planlama, düzenleme ve değerlendirme olarak üç boyutta incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Planlama boyutu okuma öncesinde kullanılacak okuma stratejilerini karşılamaktadır. Hazırlık aşamasına denk gelen bu aşamada okurlar okuma öncesinde kullanabilecekleri stratejileri belirler ve kullanırlar. Düzenleme boyutu okuma sürecinde kullanılacak stratejileri ifade etmektedir. Bu aşamada okurlar etkili bir kavramanın gerçekleşmesi için uygun stratejileri belirler ve kullanırlar. Değerlendirme boyutu ise okuma sonrası kullanılacak okuma stratejilerini karşılamaktadır. Bu aşamada ise okurlar okuma sürecini çok boyutlu olarak değerlendirirler. Okuma stratejileri bilişsel farkındalığı günümüzde karşılaşılan “okuduğunu anlayamama” problemi için etkili çözüm yolları arasında yer almaktadır.

Eleştirel Okuma ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığı Arasındaki İlişki

Alanyazın incelendiğinde eleştirel okumanın farklı boyutlarıyla çalışılan bir konu olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin ölçüldüğü ve çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği (Demir, 2017; Hairston-Dotson ve Incera, 2022; Özdemir, 2017; Özmutlu, Gürler, Kaymak ve Demir, 2014) çalışmalar yapılmıştır. Eleştirel okuma ile okuduğunu anlama (Roomy, 2022; Wexler, Swanson, Kurz, Shelton ve Vaughn, 2020), okuma alışkanlığı (Can ve Bicer, 2021), eleştirel düşünme (Aghajani ve Gholamrezapou, 2019; Commeyras, 1990; Wilson, 2016) arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için farklı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bunlarla birlikte konuyla ilgili eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı araştırmalar (Al-Shaye, 2021; Combs, 1992; Garcia, 2008; Huijie, 2010; Macknish, 2011; Ripley, 2007; Rohmah, 2018) ile eleştirel okuma düzeyini belirlemeye yönelik ölçme araçlarının geliştirildiği (Dilidüzgün, Taşçılar ve Şahin, 2020; Söylemez, 2015; Thistlethwaite, 1990; Zhou, Jiang ve Yao, 2015) çalışmalar da bulunmaktadır.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalığı da eleştirel okuma gibi alanyazında farklı açılardan çalışılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ilköğretim öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen (Alhaqbani ve Riazi, 2012; Hong-Nam ve Page, 2014; Joshua, 2016) çalışmalar yapılmıştır. Okuma stratejileri bilişsel

farkındalığı ile okuduğunu anlama (Cho ve Ma, 2020; Fitrişia, Tan ve Yusuf, 2015; Li, Gan, Leung ve An, 2022), okuma kaygısı (Melanlıoğlu, 2014), okuma motivasyonu (Cor ve Conny, 2003; Guthrie, Klauda ve Ho, 2013; Öztürk ve Aydoğmuş, 2021), akademik öz yeterlik (Koç ve Arslan, 2017) ve eleştirel düşünme (Amanvermez ve Beyreli, 2020) arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bunlarla birlikte okuma stratejileri bilişsel farkındalığının akademik başarıya etkisi (Akhmetova, Imambayeva ve Csapó, 2022; Poole, 2019; Sheikh, Soomro ve Hussain, 2019) ile okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyini belirlemeye yönelik ölçme araçlarının geliştirildiği (Karatay, 2010; Mokhtari ve Reichard, 2002) çalışmalar da bulunmaktadır.

Yukarıda söz edilen çalışmalarla birlikte alan yazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyleri ile okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalarda okuma stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin okuma ve eleştirel okuma düzeylerini etkilediği ifade edilmektedir (Cho, 2013; Cotteral, 1990; Sani, Wan-Chik, Awg-Nik ve Raslee, 2011). Buna rağmen eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalığı arasında hangi düzeyde bir ilişkinin olduğunu belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum eleştirel okumanın öğretimi sürecinde okuma stratejileri bilişsel farkındalığının öneminin ortaya konulmasını zorlaştırmaktadır. Bu çalışma alanyazında belirlenen bu ihtiyacın karşılanmasını amaçlamaktadır. Çalışmada eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalığı arasında bir ilişkinin olduğu varsayımından hareketle bu ilişkinin alt boyutlarıyla birlikte kanıtlar sunarak ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Bu hedefler doğrultusunda araştırma soruları aşağıda yer almaktadır:

1. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okumaları hangi düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları hangi düzeydedir?
3. Eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalığı arasındaki ilişki düzeyi nedir?
4. Eleştirel okuma ve okuma stratejileri bilişsel farkındalığı arasındaki ilişkide alt boyutların önem dereceleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın temel problemi ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma ve okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın alt problemleri ise ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma ve okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi arasındaki ilişkide alt boyutların önem derecelerinin belirlenmesidir. Bu amaçlara göre çalışmada nicel araştırma desenlerinden korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma yöntemi birden fazla değişken arasındaki ilişkinin incelenmesine olanak verir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu araştırma yöntemi kullanılarak saptanan değişkenler arası ilişki boyutu deneysel modelde neden-sonuç araştırması yapacak araştırmacılara dayanak oluşturur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hatay ili merkez ilçelerinde 2022-2023 öğretim yılında resmî okullarda öğrenim gören 1065 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Hatay ili merkez ilçelerinde yer alan okullar arasından tesadüfî olarak on okul belirlenmiştir. Belirlenen okullarda öğrenciler listelenmiş ve seçkisiz olarak çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında Israel'in (1992) örneklem büyüklüğü hesaplama formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre örneklem grubunda yer alması gereken en az öğrencisi sayısı %95 güven aralığında ± 4 hassasiyetle 622 olarak belirlenmiştir. Olası kayıp veriler düşünülerek bu araştırmanın çalışma grubunda 1065 öğrenciye yer verilmiştir. Bu öğrencilerin bazıları veri analizi öncesinden bazıları ise veri analizi sırasında aykırı ve uç değer tespitiyle analiz dışında bırakılmış ve 1026 öğrenciyle araştırma gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Eleştirel Okuma Ölçeği (Söylemez, 2015), Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği (Karatay, 2009) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçları Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 06.06.2022 tarih ve E-87841438-604-01.01-195371 sayılı kararına göre çalışma grubunda yer alan öğrencilere gerekli açıklamalar ve bilgilendirmeler yapıldıktan sonra uygulanmıştır. Veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Eleştirel Okuma Ölçeği

Söylemez (2015) tarafından geliştirilen Eleştirel Okuma Ölçeği konu, metin, yazar ve okur olmak üzere toplam dört boyut ve 33 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin konu alt boyutunda 4, metin alt boyutunda 11, okur alt boyutunda 9 ve yazar alt boyutunda 9 madde vardır. Ölçekte dört adet ters madde bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik analizleri 781 ortaokul öğrencisinden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin madde analizi korelasyon aralığı .33 ile .79 arasında yeterli seviyede bulunmuştur. Güvenirlik analizinde Cronbach Alpha değeri .85, Spearman-Brown değeri .83 ve Guttman değeri .84 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu araştırma verileriyle yapılan güvenirlik analizinde ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucu iç tutarlılık katsayısı değerinin .70 üstünde olması testin güvenilir olduğunu gösterir (Pallant, 2020). Bu değerler testin yüksek düzeyde güvenirlik değerine sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma verileri kullanılarak ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analiziyle kontrol edilmiştir. Analizde ki-kare/serbestlik derecesi (CMIN/DF), anlamlılık indeksi (P), uyum iyiliği indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), orantılı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) dikkate alınmıştır. Analiz sonucu belirlenen değerler (CMIN/DF=2.3; P=.00; GFI=.95; AGFI=.94; CFI=.93; RMSEA=.37) olarak hesaplanmıştır. Faktör yük değerlerinin ise .52- .74 arasında değerler olarak anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir. Alanyazında CMIN/DF 0.00-3.00, P değerinin .01- .05, RMSEA değerinin .00-.08; GFI, AGFI ve CFI değerlerinin .90-1.00 arasında olması iyi uyumu belirtmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Şimşek, 2007). Bu bulgular Eleştirel Okuma Ölçeği'nin alanyazında kabul gören geçerlilik düzeyini sağladığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2002).

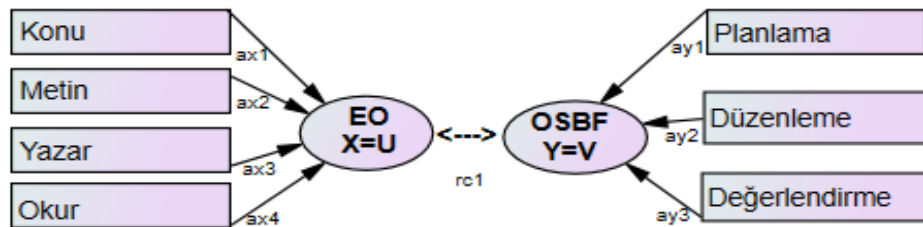
Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Karatay (2007) tarafından doktora araştırması kapsamında üniversite öğrencileri örnekleminde 33 maddelik bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği 5'li Likert tipi bir ölçektir. Karatay (2009) geliştirdiği ölçeği farklı bir çalışmada ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin dahil olduğu bir çalışma grubu üzerinde yeniden düzenlemiştir. Böylelikle ölçeği tüm eğitim kademelerinde kullanılabilir nitelikte bir ölçek olarak alanyazına kazandırmıştır. Ölçek planlama, düzenleme ve değerlendirme alt boyutları olmak üzere 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin planlama alt boyutunda 9, düzenleme alt boyutunda 14, değerlendirme alt boyutunda 9 madde bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizleri ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinden oluşan 1338 öğrenciden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizinde Cronbach Alfa değerleri planlama alt boyutunda .65, düzenleme alt boyutunda .66, değerlendirme alt boyutunda .78 ve ölçeğin genelinde .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyonlarının .35 ile .54 arasında olduğu görülmüştür. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma verileri ile yapılan güvenirlik analizinde ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucu iç tutarlılık katsayısı değerinin .70 üstünde olması testin güvenilir olduğunu gösterir (Pallant, 2020). Bu değerler kapsamında ölçeğin yüksek güvenirlik değerine sahip olduğu ifade edilebilir. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi uyum indeksine sahip olduğu görülmüştür (CMIN/DF=3.04; P=.00; GFI=.91; AGFI=.92; CFI=.91; RMSEA=0.46). Faktör yüklerinin ise .38-.61 arasında değerler aldığı ve anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada öncelikle ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri belirlenmiştir. Bu amaçla IBM SPSS Statistics 26 programı kullanılmış ve betimsel istatistiklerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, ortanca ve tepe değer hesaplamalarından yararlanılmıştır. Daha sonra eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalığı arasındaki ilişki incelenmiş ve bu amaçla kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır. Kanonik korelasyon analizi her biri en az iki değişkene sahip iki veri seti arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla kullanılır (Huo ve Budescu, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013). Böylece iki set arasındaki etkileşim belirlenir. Kanonik korelasyon analizinde değişken setleri Set1 ve Set2 olarak adlandırılır ve bu setler arasındaki ilişki tek bir analiz ile tespit edilebilir. Bu anlamda analiz sürecinde öncelikle iki değişken seti arasındaki ilişkiyi maksimum seviyeye taşıyacak doğrusal bileşenler elde edilir (Everitt ve Hothorn, 2011). Analiz sonucunda elde edilen doğrusal bileşenlerden meydana gelen yeni değişkenlere “kanonik değişken” ismi verilir (Afifi ve Clark, 1996). Kanonik korelasyonda eşitliğin sağ ve sol tarafındaki değişkenler “kanonik değişken çifti” olarak isimlendirilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). “Kanonik kök” veya “kanonik fonksiyon” ifadeleri ise bu kanonik değişken çiftleri arasındaki ilişkiyi karşılar ve her bir kanonik fonksiyon iki kanonik değişkenden meydana gelir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Kanonik korelasyon analizinde birinci kanonik değişken çiftinin değişken çiftleri arasındaki ilişkiyi maksimum düzeye çıkaracak şekilde hesaplanması esastır (Rencher, 2002). İkinci kanonik değişken çifti, birinci kanonik değişken çifti arasındaki korelasyon hesaplamasında dikkate alınmayan iki kanonik değişken arasındaki maksimum ilişkiyi ortaya koyar (Stevens, 2009). Kanonik değişkenler arasında elde edilen yeni fonksiyonlarda kanonik korelasyonun değerinin azaldığı gözlenir (Hair vd., 2010). Süreçte istatistiksel olarak anlamlı olan fonksiyonlar yorumlanır.

Bu çalışmada gerçekleştirilen kanonik korelasyon analizi ile konu, metin, okur, yazar alt boyutlarından meydana gelen eleştirel okuma veri seti ile planlama, düzenleme, değerlendirme alt boyutlarından meydana gelen okuma stratejileri bilişsel farkındalığı veri seti arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada yer alan veri setlerinin biri dört diğeri üç değişkenden oluştuğu için elde edilebilecek maksimum değişken çifti sayısı üçtür. Araştırmanın veri setlerine ilişkin analitik şema şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Eleştirel Okuma ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığı Veri Setlerine Ait Analitik Şema

Kanonik korelasyon analizi yapılmadan önce gerekli ön şartların sağlandığı kontrol edilmelidir. Bu anlamda verilerin normal dağılım göstermesi, değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olması ve çoklu doğrusal bağlantı varsayımını karşılaması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmada verilerin normallik dağılımı çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesi aracılığıyla test edilmiştir. Buna göre çarpıklık katsayılarının -.04 ile -.44; basıklık katsayılarının ise -.14 ile .61 arasında kabul edilebilir değerlerde olduğu belirlenmiştir (George ve Mallery, 2016). Veri setlerinde yer alan değişkenlerin birbirleri arasındaki korelasyon değerinin .90’dan az olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar çoklu doğrusal bağlantı varsayımının karşılandığını göstermektedir (Can, 2017). Doğrusallık varsayımı için ölçeklere ait saçılım grafikleri incelenmiş ve veri setinin kanonik korelasyon için gerekli ön şartları sağladığı sonucuna varılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyleri istatistiki olarak incelenmiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçekten elde edilen toplam puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Eleştirel Okuma Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri

	n	\bar{x}	S	Ortanca	Tepe Değer
Konu	1026	3.10	0.71	3.00	3.00
Metin	1026	3.53	0.67	3.54	3.18
Okur	1026	3.49	0.65	3.55	3.44
Yazar	1026	3.31	0.77	3.33	3.11
EO	1026	3.31	0.57	3.36	3.61

Tablo 1'de "Eleştirel Okuma Ölçeği"nin alt boyutları ve ölçeğin geneline ait betimsel istatistik olan katılımcı sayısı (n), ortalama (\bar{x}), standart sapma (S), ortanca ve tepe değerleri sunulmuştur. Öğrencilerin konu alt boyutu ortalaması (\bar{x} =3.10), metin alt boyutu ortalaması (\bar{x} =3.53), okur alt boyutu ortalaması (\bar{x} =3.49), yazar alt boyutu ortalaması (\bar{x} =3.31) ve ölçeğin genelinin ortalaması ise (\bar{x} =3.31) olarak belirlenmiştir. Belirlenen değerler ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyleri yeterli seviyede değildir ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri istatistiki olarak incelenmiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla ölçekten elde edilen toplam puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri

	n	(\bar{x})	S	Ortanca	Tepe Değer
Planlama	1026	3.57	0.73	3.66	3.67
Düzenleme	1026	3.54	0.67	3.56	3.56
Değerlendirme	1026	3.46	0.76	3.55	3.67
OSBFÖ	1026	3.52	0.66	3.54	5.00

Tablo 2'de "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği"nin alt boyutları ve ölçeğin geneline ait betimsel istatistik olan katılımcı sayısı (n), ortalama (\bar{x}), standart sapma (S), ortanca ve tepe değerleri sunulmuştur. Öğrencilerin planlama stratejileri ortalaması 3.57, düzenleme stratejileri ortalaması 3.54, değerlendirme stratejileri ortalaması 3.46 ve ölçeğin genel ortalaması 3.52 olarak belirlenmiştir. Tespit edilen değerler öğrencilerin planlama ve düzenleme stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek, değerlendirme stratejileri bilişsel farkındalıklarının ise orta seviyede olduğunu göstermektedir. Planlama ile düzenleme stratejilerinin yüksek olması öğrencilerin okuma öncesinde ve sırasında okuduğunu anlama için neler yapması gerektiği konusunda yeterli farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir. Değerlendirme stratejilerinin ise orta seviyede olması öğrencilerin okuma sonrasında metni kavrama, eleştirme ve özetleme için yapılacak çalışmalar konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadığını işaret etmektedir. Ölçeğin tamamından alınan puanlar incelendiğinde ise öğrencilerin OSBF düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analize göre elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Eleştirel Okuma ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığı Korelasyon Değerleri

	EO	Konu	Metin	Yazar	Okur
OSBF	.80**	.51**	.66**	.70**	.67**
Planlama	.73**	.44**	.62**	.65**	.59**
Düzenleme	.76**	.50**	.63**	.66**	.64**
Değerlendirme	.72**	.47**	.58**	.64**	.61**

**p<.001

Tablo 3'e göre eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalığı arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.80$, $p<.001$); eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalığının planlama ($r=.73$, $p<.001$), düzenleme ($r=.76$, $p<.001$) ve değerlendirme ($r=.72$, $p<.001$) alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi ile eleştirel okumanın konu ($r=.51$, $p<.001$), metin ($r=.66$, $p<.001$) ve okur ($r=.67$, $p<.001$) alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki varken yazar alt boyutuyla pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=.70$, $p<.001$) belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma ve okuma stratejiler bilişsel farkındalık düzeyleri arasında çok sayıda değişkenden oluşan iki değişken seti arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik kanonik korelasyon analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analize göre öğrencilerin eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri değişken setleri arasında hesaplanan kanonik korelasyon katsayıları Tablo 5'te sunulmuştur. Kanonik korelasyon sonucu elde edilen bu değerler iki değişken seti arasındaki optimal doğrusal ilişkileri ifade etmektedir.

Tablo 4. Kanonik Korelasyon İstatistik Sonuçları

Kökler	Kanonik Korelasyon (rc)	Kanonik Korelasyonun Karesi (Rc ²)	Özdeğer	Wilks' Lambda	F	S	p
1.	.789	.62	1.647	.371	102.13	12	.000**
2.	.127	.01	.016	.982	3.05	6	.006*
3.	.04	.001	.00	.99			

*p<.05, **p<.001

Tablo 4'e göre gerçekleştirilen kanonik korelasyon analizi sonucu elde edilen iki doğrusal fonksiyonu istatistiksel olarak anlamlı olduğu ifade edilebilir ($p<.05$). Buna rağmen kanonik korelasyona ait test istatistik değerini gösteren Wilks' Lambda değeri ilk doğrusal fonksiyonun anlamlı olduğunu işaret etmektedir (Wilk's $\lambda=.371$, $F_{(12)}=102.13$, $p<.001$). Bu anlamda birinci kanonik fonksiyonun kanonik korelasyon değeri .78 olarak belirlenmiştir. Kanonik korelasyon analizinde modelin anlamlılığı ile birlikte etki büyüklüğüne yönelik sonuçlara da ulaşılır. Bunun için Wilks λ değeri kullanılır. Bu değer gerçekleştirilen analize göre elde edilen modelin kanonik değişkenler arasındaki açıklanamayan varyansını gösterir. Buna göre "1- λ " değeri kanonik değişkenler arasında paylaşılan ortak varyansı göstermekle birlikte regresyon analizindeki R² değeri gibi yorumlanabilir. Tablo 4'te Wilks λ değeri .62 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgilere göre eleştirel okuma ve okuma stratejileri bilişsel farkındalığı veri setleri arasında paylaşılan ortak varyansın .62 olduğu ifade edilebilir.

Kanonik korelasyon analizinde anlamlılık düzeyinin değerlendirilmesinin ardından kanonik değişkenlerin yorumlanması aşamasına geçilir. Bu aşamada anlamlı bulunan değişken çiftleri yorumlanır. Böylece veri setlerinde bulunan değişkenlerin kanonik değişkenler arasındaki ilişkiye ne düzeyde katkı sağladığı belirlenir. Uygulamanın bu aşamasında standartlaştırılmış kanonik katsayıları ve kanonik yük değerleri incelenmiştir. Standartlaştırılmış kanonik katsayıları, değişkenlerin lineer kombinasyon oluşturmada ağırlığını ifade eden kanonik değişkenler ile gerçek değişkenler arasındaki korelasyonların belirlenerek her bir kanonik değişkenin kendi seti içerisinde incelenmesine olanak verir. Bu anlamda standartlaştırılmış kanonik katsayıları bağımsız değişkende meydana gelen bir birimlik bir değişimin kanonik değişkende ortaya çıkardığı standart sapmayı ortaya koyar. Kanonik

yük değerleri yani yapısal değerler ise her bir değişkenin açıkladığı varyansın belirlenmesini sağlamaktadır. Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre incelenen değişkenin ilgili setin bir parçası olarak değerlendirilmesi için .30'dan daha yüksek bir değere sahip olması gerekmektedir. Sherry ve Henson'a (2005) göre ise faktör yükü .45'ten büyük olan maddeler oldukça iyi maddeler olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada eleştirel okuma veri setinde bulunan konu, metin, okur, yazar değişkenleri ile okuma stratejileri bilişsel farkındalık setinde yer alan planlama, düzenleme, değerlendirme değişkenlerinin kanonik değişkenler arasındaki birinci kanonik fonksiyona ait standart katsayıları ile yapısal değerleri incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Çalışmanın veri seti değişkenlerinin tamamı .45'ten daha yüksek bir değere sahiptir. İlgili analizler sonucu elde edilen veriler Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Eleştirel Okuma ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığı Veri Setlerindeki Standartlaştırılmış Korelasyon Katsayıları ve Yük Değerleri

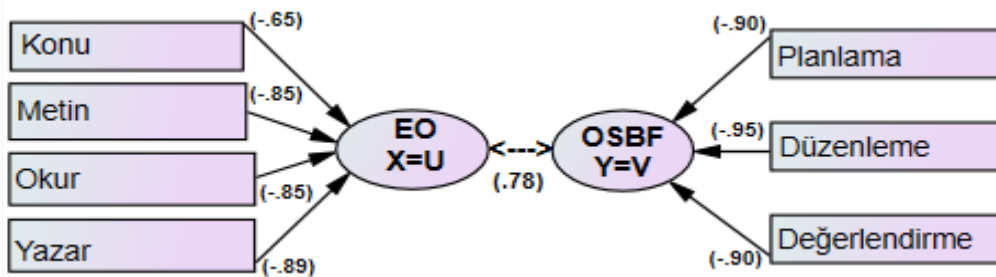
Değişken	r_c	
	Korelasyon Katsayısı	Yük Değeri
Birinci Set (EO)		
Konu	-.15	-.65
Metin	-.28	-.85
Okur	-.31	-.85
Yazar	-.43	-.89
İkinci Set (OSBF)		
Planlama	-.33	-.90
Düzenleme	-.45	-.95
Değerlendirme	-.29	-.90

Tablo 5'e göre eleştirel okuma ve okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları veri setlerine ait standartlaştırılmış kat sayılarından elde edilen U ve V kanonik değişkenlerine ait denklem aşağıdaki gibi formüle edilebilir:

$$U = -.15 * \text{Konu} + -.28 * \text{Metin} + -.43 * \text{Yazar} + -.31 * \text{Okur}$$

$$V = -.33 * \text{Planlama} + -.45 * \text{Düzenleme} + -.29 * \text{Değerlendirme}$$

Denklem incelendiğinde U kanonik veri setine en yüksek katkının "Yazar" (-.43) en düşük katkının ise "Konu" (-.15) değişkenleri tarafından sağlandığı ifade edilebilir. V kanonik veri setine en yüksek katkının "Düzenleme" (-.45) ve en düşük katkının ise "Planlama" (-.33) değişkenleri tarafından sağlandığı söylenebilir. Bu anlamda eleştirel okuma uygulamalarında yazarı çözümlenmeye yönelik uygulamaların; okuma stratejileri bilişsel farkındalık uygulamalarında ise düzenleme stratejilerinin (okuma sırası) daha önemli olduğu ifade edilebilir. Araştırmada anlamlı bulunan kanonik fonksiyona ait yapısal değerler ile eleştirel okuma ve okuma stratejileri bilişsel farkındalığı veri setleri arasındaki kanonik korelasyon katsayısına Şekil 3'te yer verilmektedir.



Şekil 1. EO ve OSBF Arasındaki Anlamlı Bulunan Kanonik Fonksiyona Ait Yapısal Değerler ve Korelasyon Katsayısı

Kanonik korelasyon analizinde yapısal değerleri (.45) veya üzeri olan değişkenlerin yani veri setine anlamlı katkı sağlayan değişkenlerin işaretleri incelenerek bu değişkenler arasındaki ilişkinin yönü hakkında çıkarımlarda bulunulabilir. Bu çalışmada Eleştirel Okuma veri setine anlamlı katkı sağlayan Konu (-.65), Metin (-.85), Okur (-.85) ve Yazar (-.89) değişkenlerinin işareti negatiftir. Buna göre bu değişkenler arasında aynı yönlü bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Benzer şekilde Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığı veri setine anlamlı katkı sağlayan Planlama (-.90), Düzenleme (-.95) ve Değerlendirme (-.90) değişkenlerinin işareti de negatiftir. Buna göre bu değişkenler arasında da aynı yönlü bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Bunlara ek olarak hem eleştirel okuma hem de okuma stratejileri bilişsel farkındalığı değişkenlerinin işaretinin negatif olması bu ikili arasında aynı yönlü bir ilişkinin varlığını işaret etmektedir. Eleştirel okuma düzeyi arttıkça okuma stratejileri bilişsel farkındalığı düzeyi artmakta, okuma stratejileri bilişsel farkındalığı düzeyindeki azalma eleştirel okuma düzeyinde de bir azalışa sebep olmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle eleştirel okumada önem sırasına göre değişkenlerin Yazar (-.89), Metin (-.85) ve Okur (-.85), Konu (-.65) olarak sıralandığı ifade edilebilir. Okuma stratejileri bilişsel farkındalığında ise önem sırasına göre değişkenlerin Düzenleme (-.95), Planlama (-.90) ve Değerlendirme (-.90) şeklinde sıralandığı söylenebilir. Değişken setlerinden herhangi birinin diğerinin varyansını açıklama durumunun incelenmesinde çapraz yük değerleri incelenir. Okuma stratejileri bilişsel farkındalığı veri setinin eleştirel okuma veri seti üzerindeki çapraz yük değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Eleştirel Okuma ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalığı Veri Setlerinin Çapraz Yük Değerleri

Değişken	Yük Değeri
Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Değişken Seti (V Kanonik Değişkeni)	
Birinci Set (EO)	
Konu	-.51
Metin	-.67
Okur	-.68
Yazar	-.70
Eleştirel Okuma Değişken Seti (U Kanonik Değişkeni)	
İkinci Set (OSBF)	
Planlama	-.72
Düzenleme	-.75
Değerlendirme	-.71

Tablo 6'ya göre, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerinin açıklanmasında eleştirel okumanın boyutlarının rolü yazar (-.70), okur (-.68), metin (-.67) ve konu (-.51) olarak sıralanmaktadır. Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerinin açıklanmasında ise okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının boyutlarının rolü düzenleme (-.75), planlama (-.72) ve değerlendirme (-.71) olarak sıralanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmada öğrencilerin algıları çerçevesinde eleştirel okuma ve okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik ve kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır. Böylelikle çok boyutlu bir veri setinin ortaya konulması hedeflenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilere göre ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyleri konu, metin, yazar, okur alt boyutları ile ölçeğin tamamında orta düzey olarak belirlenmiştir. Bu sonuç ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin yeterli olmadığını ve geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde Demir (2017) ve Özdemir (2017) ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerini orta düzey olarak belirlemiştir. Tosun (2014) öğrencilerin eleştirel okuma

seviyelerinin yeterli düzeyde olmadığını aktarmıştır. Alanyazında ilkokul öğrencileriyle yapılan eleştirel okuma araştırmalarında öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin orta düzeyde (Akar, Başaran ve Kara, 2016) ve yetersiz olduğunu (Altunsöz, 2016) belirten çalışmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda araştırmancın verileri alanyazın verilerini desteklemektedir. Eleştirel okuma eğitimi ancak özgür düşünen bir zihinle başarıya ulaşabilir (Kanatlı, 2018). Her ortamda ortaya atılan olay ya da konuyla ilgili fikrini dayanaklarıyla özgürce ifade edebilen bireyler eleştirel okuma becerisini üst seviyelere taşıyabilir. Bireylerin bu özgüveni kazanması ailede başlayıp okulda ve hayatın her aşamasında devam eden bir süreçle mümkün olabilir. Özellikle okulların öğrencilerin kendi görüşlerini özgürce ortaya koyabileceği demokratik ortamı sağlaması eleştirel okuma eğitimini daha etkili konuma getirir. Bazı araştırmalar eleştirel okuma eğitiminin okullarda ve öğretmenler tarafından planlı bir şekilde yapılması gerektiğini ifade etmektedir (Alvermann ve Commeyras, 1994; Guy, 2000). Öğrencilerin sosyal, akademik ve kültürel gelişimlerinin rehberi olan öğretmenler eleştirel okuma eğitiminde önemli bir konumdadır. Bu araştırma ve yukarıda bahsedilen diğer araştırmalar okullarda eleştirel okuma eğitiminin yeterli seviyede olmadığını, eleştirel okuma eğitimi için gerekli ortamların sağlanmadığını göstermektedir.

Eleştirel okuma öğretimi dil öğretim programlarının anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir öneme sahiptir (Zigo ve Moore, 2004). Eleştirel okuma öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili bir beceridir (Roomy, 2022; Wilson, 2016). Eleştirel okuma; öğrencilere farklı bakış açıları kazandırma, sorgulama, tartışma, analiz etme, çıkarımda bulunma gibi becerilerin geliştirilmesi adına önemlidir. Öğrencilerin iyi birer eleştirel okur olarak yetiştirilmelerinde strateji kullanımına gereken önem verilmelidir. Çünkü iyi eleştirel okurlar etkili strateji kullanma becerisine sahiptirler (Kim, 2020). Eleştirel okuma öğretiminde öğretim programı, ders kitabı ve öğretmen yeterliliği konusunda eksiklikler bulunmaktadır (Çarkıt, 2019). Bu anlamda eleştirel okuma öğretimi sürecinde öğretim programı, ders kitapları, öğretmen yeterliliği bağlamında eksiklerin giderilmesi önemli görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilere göre ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri planlama ve düzenleme alt boyutlarında iyi düzey, değerlendirme alt boyutunda ise orta düzey olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geneline göre ise öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıkları iyi düzeydedir. Bu sonuçlar kapsamında ortaokul öğrencilerinin okuma anlama sürecinde neler yapmaları gerektiğinin genel olarak farkında oldukları fakat okuma sonrasında metni değerlendirme sürecindeki yeterliliklerinin istenen düzeyde olmadığı söylenebilir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Bulut (2016) öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını planlama ve düzenleme alt boyutlarında iyi düzey, değerlendirme alt boyutunda ise orta düzey olarak belirlemiştir. Bu sonuç bu araştırmancın bulguları ile örtüşmektedir. Karatay (2010) yaptığı araştırmada öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarını planlama alt boyutunda iyi düzey, düzenleme ve değerlendirme alt boyutlarında ise orta düzey olarak belirlemiştir. Alanyazında öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının bütün boyutlarda iyi düzeyde olduğunu belirleyen çalışmalar bulunmaktadır (Koç ve Arslan, 2017; Toksun, 2020). Bu çalışmada öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalıklarının değerlendirme boyutunda orta düzeyde bulunması öğrencilerin okuduklarını değerlendirme sürecinde problem yaşadıklarına işaret etmektedir. Değerlendirme üst düzey bir stratejidir ve öğrencilerin okuduklarından çıkarımda bulunmalarına olanak sağlar (Song, 1998). Bu anlamda öğrencilere okuma stratejilerinin kazandırılması aşamasında değerlendirme boyutuna özel bir önem verilmesi gerekmektedir. Sonuçta okuma stratejileri okuma sürecini kolaylaştırmakta ve okuma sürecinin daha etkili olmasına zemin hazırlamaktadır (Sheorey ve Mokhtari, 2001; Tercanlıoğlu, 2004).

Araştırmada eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalığı veri setleri arasında %62'lik bir ortak varyansın paylaşıldığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle bir öğrencinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi eleştirel okuma düzeyindeki değişimin %62'ini açıklamaktadır. Bu oran eleştirel okuma üzerinde okuma stratejileri bilişsel farkındalığının önemli bir açıklama gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte eleştirel okumanın konu, metin, yazar ve okur değişkenleri ile okuma stratejileri bilişsel farkındalığının planlama, düzenleme ve değerlendirme

değişkenleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça eleştirel okuma düzeylerinde de bir artışın meydana geldiği ifade edilebilir. Okuma stratejileri bilişsel farkındalığına sahip öğrencilerin okuma sürecinde eleştirel bir tutum sergileme eğilimlerinin artış göstermesi beklenmektedir. Eleştirel okuma, okuma anlama sürecinden daha yoğun bir bilişsel işlem gerektirmektedir (Roussey ve Piolat, 2008; Wilson, 2016). Bireylerin bu süreci yönetebilmesi için okuma stratejilerinin farkında olması ve bunları etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Okuma stratejileri okuma sürecinde bireylerin okuduklarını çözümlenmek amacıyla gerçekleştireceği işlemlerin planlama ve uygulamasını kolaylaştırmaktadır (Oyentunji, 2013). Bu çalışmada elde edilen bulgular eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalığı arasında güçlü bir varyansın paylaşıldığını göstermektedir. Karabay (2015) yaptığı çalışmada eleştirel okuma eğitimi alan grubun üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığının arttığını belirlemiştir. Başka bir çalışmada ise Bayraktar (2012) okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bütün bu sonuçlar bu çalışmada eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalığı arasında belirlenen güçlü ilişkiyi desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen veriler ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeylerini açıklamada eleştirel okumanın yazar alt boyutunun ön plana çıktığını göstermektedir. Bu verilere göre okuma stratejileri bilişsel farkındalığının geliştirilmesinde yazara yönelik eleştirel okuma uygulamaları önem arz etmektedir. Eleştirel okumanın yazar alt boyutunda yazarın amacı, tutumu, nesneliği, üslubu, dili kullanmadaki özeni ve konuya hâkimiyeti gibi ölçütler okur tarafından dikkate alınmaktadır. Bu ölçütler okuma stratejileri bilişsel farkındalık gelişiminin sağlanmasında okur tarafından nesnel bir şekilde değerlendirilmelidir. Goatly'e (2000) göre eleştirel okuma becerisinin öğretiminde yazarın söylemlerinin geri planı üzerinde durulması bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Ateş'e (2013) göre ise eleştirel okurlar kendilerini yazarın güdümünden kurtarmalıdır. Bu süreçte ise okuma stratejilerinin kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma düzeylerinin açıklanmasında okuma stratejileri bilişsel farkındalığının düzenleme boyutunun ön plana çıktığı belirlenmiştir. Düzenleme stratejileri okuma sürecine denk gelen stratejileri karşılar. Bu aşamada okur etkili bir anlama ve kavramanın gerçekleşmesi için uygun stratejileri kullanır. Başka bir deyişle, düzenleme aşamasında okurun etkili bir anlama ve kavramanın gerçekleşmesi için uygun stratejileri seçmesi önemlidir. Bu durum okuma sürecindeki strateji kullanımının önemine işaret etmektedir. Pani'ye (2004) göre eleştirel okuma sırasında kullanılan stratejiler eleştirel okuma sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle okuma stratejileri bilişsel farkındalığı eğitiminde düzenleme stratejilerine daha fazla önem verilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Öneriler

Araştırma ortaokul öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve ulaşılan örneklem ile sınırlandırılmıştır. Bu anlamda araştırma farklı örneklem grupları üzerinde yenilenebilir. Araştırma bulguları gerçekleştirilecek deneysel çalışmalar ile test edilebilir. Gerçekleştirilecek nitel çalışmalar ile bu çalışmada elde edilen bulguların derinlemesine incelemesi yapılabilir. Farklı değişkenlerin eleştirel okuma ile okuma stratejileri bilişsel farkındalığına etkisi incelenebilir. Bunlarla birlikte eleştirel okuma öğretimi sürecinde okuma stratejileri bilişsel farkındalığının kazandırılmasına önem verilmelidir. Ders kitapları ve öğretim etkinlikleri eleştirel okuma sürecinde okuma stratejilerinin kullanılmasına olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Eleştirel okuma ve okuma stratejileri bilişsel farkındalığının öğretim sürecine yönelik öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmelidir.

Kaynakça

- Afifi, A. A. ve Clark, V. (1996). *Computer-aided multivariate analysis*. London: Chapman & Hall.
- Aghajani, M. ve Gholamrezapou, E. (2019). Critical thinking skills, critical reading and foreign language reading anxiety in Iran context. *International Journal of Instruction*, 12(3), 219-238. doi:10.29333/iji.2019.12414a
- Akar, C., Başaran, M. ve Kara, M. (2016). The investigation of 4th elementary school students' critically reading skills in terms of several variables. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 1-14. doi:10.7827/TurkishStudies.9306
- Akhmetova, A., Imambayeva, G. ve Csapó, B. (2022). Reading strategies and reading achievement in middle school: Kazakhstani young learners. *SAGE Open*, 12(3), 1-15. doi:10.1177/21582440221113843
- Alhaqbani, A. ve Riazi, M. (2012). Metacognitive awareness of reading strategy use in Arabic as a second language. *Reading in a Foreign Language*, 24(2), 231-255.
- Allen, M. (2005). *Smart thinking: Skills for critical understanding and writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Al-Shaye, S. (2021). Digital storytelling for improving critical reading skills, critical thinking skills, and self-regulated learning skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(4), 2049-2069.
- Altunsöz, D. (2016). *Investigation of the Turkish course 4th grade curriculum in terms of developing students' critical reading skills* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Alvermann, D. E. ve Commeyras, M. (1994). Inviting multiple perspectives: Creating opportunities for student talk about gender inequalities in text. *Journal of Reading*, 37(7), 556-571.
- Amanvermez, İ. F. ve Beyreli, L. (2020). Effect of metacognitive reading strategies on critical thinking: A mixed methods research. *Education and Science*, 45(202), 173-190. doi:10.15390/EB.2020.7857
- Ateş, S. (2013). Critical reading and its teaching as a skill. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49. doi:10.19128/turje.181063
- Barnet, S. ve Bedau, H. (2011). *Critical thinking, reading, and writing*. Boston & New York: Bedford/St. Martin's.
- Bayraktar, M. (2012). *The effect of schematic learning on critical reading skills development* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Bulut, A. (2016). Cognitive awareness levels of reading strategies of secondary school students. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 625-644. doi:10.7827/TurkishStudies.9319
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, F. ve Bicer, N. (2021). An examination of relationship between preservice teachers' reading habits and critical reading skills. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 615-627.
- Cho, B. Y. (2013). Adolescents' constructively responsive reading strategy use in a critical internet reading task. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 329-332. doi:10.1002/rrq.49
- Cho, Y. A. ve Ma, J. H. (2020). The effects of schema activation and reading strategy use on L2 reading comprehension. *English Teaching*, 75(3), 49-68. doi:10.15858/engtea.75.3.202009.49
- Collins, D. (1993). Teaching critical reading through literature. ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication. <https://eric.ed.gov/?id=ED363869> adresinden erişildi.
- Combs, R. (1992). Developing critical reading skills through whole language strategies. Opinion paper, Foundations in Reading II, ERIC, Southern Nazarene University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED353556.pdf> adresinden erişildi.

- Commeyras, M. (1990). Analyzing a critical-thinking reading lesson. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 201-214.
- Cor, A. ve Conny, S. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-410.
- Cotteral, S. (1990). Developing reading strategies through small group interaction. *RELC Journal*, 21(2), 55-59.
- Çarkıt, C. (2019). The evaluation of 8th grade Turkish textbook that prepared according to 2018 Turkish curriculum. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(71), 1368-1376.
- Dallagi, M. (2021). Recognition and application of reading strategies: Case of Tunisian University learners. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 14-24. doi:10.46809/jpse.v2i2.19
- Demir, R. (2017). *Critical reading skills of 7th grade students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Dilidüzgün, Ş., Taşçılar, M. Z. L. ve Şahin, G. (2020). Validity and reliability study of critical reading scale for children between the ages 8-10. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 14(1), 372-386. doi:10.17522/balikesirnef.657527
- DiYanni, R. (2017). Reading responsively, reading responsibly: An approach to critical reading. R. DiYanni ve A. Borst (Ed.), *Critical reading across the curriculum: Humanities* içinde (s. 1-23). New York: John Wiley and Sons.
- Everitt, B. ve Hothorn, T. (2011). *An introduction to applied multivariate analysis with R*. New York: Springer.
- Fitrisia, D., Tan, K. E. ve Yusuf, Y. Q. (2015). Investigating metacognitive awareness of reading strategies to streng then students' performance in reading comprehension. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 30(1), 15-30.
- Garcia, A. (2008). Removing the veil: Developing critical reading skills through systemic functional linguistics. *Zona Próxima*, 9, 28-45. doi:10.14482/zp.09.206.14
- George, D. ve Mallery, P. (2016). Frequencies. *IBM SPSS statistics 23 step by step* içinde (s. 115-125). New York: Routledge.
- Goatly, A. (2000). *Critical reading and writing*. New York: Routledge.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. ve Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9-26. doi:10.1002/rrq.035
- Guy, L. A. (2000). *Strategies to increase the critical reading skills of secondary students* (Tezlerin dijitalleştirilmesi projesi). California State University, California.
- Hair, J. F., Black, W. C, Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hairston-Dotson, K. ve Incera, S. (2022). Critical reading: What do students actually do?. *Journal of College Reading and Learning*, 52(2), 113-129. doi:10.1080/10790195.2022.2033648
- Hong-Nam, K. ve Page, L. (2014). Investigating metacognitive awareness and reading strategy use of EFL Korean University students. *Reading Psychology*, 35(3), 195-220.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Huijie, L. I. (2010). Developing a hierarchical framework of critical reading proficiency. *Chinese Journal of Applied Linguistics Foreign Language Teaching & Research Press*, 33(6), 40-54.
- Huo, Y. ve Budescu, D. V. (2009). An extension of dominance analysis to canonical correlation analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 44, 688-709.
- Israel, G. D. (1992). Determining sample size. *University of Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agriculture Sciences*, 5, 1-5.

- Joshua, J. M. (2016). Difference in metacognitive awareness of reading strategies by sex and physical location among secondary school students in Tanzania. *International Journal of Education and Social Science*, 3(7), 83-91.
- Kanatlı, F. (2018). Psikolojik dayanıklılık ve bilişsel esneklik kavramları çerçevesinden eğitime farklı bir yaklaşım denemesi. Y. E. Çekici (Ed.), *Orhan Özdemir'e armağan* içinde (s. 85-98). Akademisyen Kitapevi.
- Karabay, A. (2015). Effect of critical reading education on metacognitive reading strategies and media literacy. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1167-1184.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmenleri adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karatay, H. (2009). A metacognitive awareness inventory of reading strategies. *Abant İzzet Baysal University Journal of Social Sciences*, 9(2), 58-79. doi:10.11616/AbantSbe.242
- Karatay, H. (2010). The secondary school students' meta cognitive awareness in reading comprehension. *Journal of Turkology Research*, 27, 457-475.
- Kim, H. K. (2020). The mediating effects of self-efficacy on learners' reading strategy use and reading proficiency. *Asian EFL Journal*, 24(3), 73-98.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Academic self-efficacy perceptions and metacognitive awareness of reading strategies of secondary school. *YYU Journal Of Education Faculty*, 14(1), 745-778 doi:10.23891/efdyyu.2017.29
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 383-399. doi:10.1111/j.1467-9817.2006.00302.x
- Li, H., Gan, Z., Leung, S. O. ve An, Z. (2022). The Impact of reading strategy instruction on reading comprehension, strategy use, motivation, and self-efficacy in Chinese university EFL students. *SAGE Open*, 12(1), 1-14. doi:10.1177/21582440221086659
- Macknish, C. J. (2011). Understanding critical reading in an ESL class in Singapore. *Tesol Journal*, 2(4), 444-472. doi:10.5054/tj.2011.269747
- Maker, J. ve Lenier, M. (1996). *Academic reading with active critical thinking*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Impact of metacognitive strategies instruction on secondary school students' reading anxieties. *Education and Science*, 39(176), 107-119. doi:10.15390/EB.2014.3540
- Mokhtari, K. ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- Nguyen, N. (2020). Critical reading skills in ESL students: Challenges and pedagogical recommendations. *English Australia Journal*, 36(2), 34-51.
- Oyentunji, C. (2013). Does reading strategy instruction improve students' comprehension?. *Per Linguam-a Journal of Language Learning*, 29(2), 33-55. doi:10.5785/29-2-114
- Özdemir, S. (2017). Secondary school students' critical reading self-efficacy. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of the Institute of Educational Science*, 5(7), 41-55.
- Özmutlu, P., Gürler, İ., Kaymak, H. ve Demir, Ö. (2014). Secondary school student's critical reading skills investigation according to several variables. *Turkish Studies*, 9(3), 1121-1133. doi:10.7827/TurkishStudies.6066
- Öztürk, M. B. ve Aydoğmuş, M. (2021). Relational assessment of metacognitive reading strategies and reading motivation. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 357-375.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7. bs.). New York: Routledge.
- Pani, S. (2004). Reading strategy instruction through mental modeling. *ELT Journal*, 58, 355-362.

- Poole, A. (2019). Reading strategies and academic success: The case of first-semester college males. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21(1), 2-20. doi:10.1177/1521025116685094
- Rencher, C. A. (2002). *Methods of multivariate analysis*. New York: A John Wiley & Sons, INC. Publication.
- Ripley, B. (2007). Causation, counterfactuals, and critical reading in the active classroom. *International Studies Perspectives*, 8, 303-314. doi:10.1111/j.1528-3585.2007.00291.x
- Rohmah, G. N. (2018). Critical reading: Students' problems, strategies, and reflections. *Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 2(1), 21-26.
- Roomy, M. A. (2022). Investigating the effects of critical reading skills on students' reading comprehension. *Arab World English Journal*, 13(1), 366-381. doi:10.24093/awej/vol13no1.24
- Roussey, J. Y. ve Piolat, A. (2008). Critical reading effort during text revision. *European Journal of Cognitive Psychology*, 20(4), 765-792.
- Sani, B. B., Wan-Chik, M. N., Awg-Nik, Y. ve Raslee, N. A. (2011). The reading motivation and reading strategies used by undergraduates in University Teknologi Mara Dungun, Terengganu. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(1), 32-39.
- Schermelleh-Engel, K. ve 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.
- Serravallo, J. (2015). *The writing strategies book: Your everything guide to developing skilled writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sheikh, I., Soomro, K. A. ve Hussain, N. (2019). Metacognitive awareness of reading strategies, reading practices and academic attainments of university students. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 126-137.
- Sheorey, R. ve Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and nonnative readers. *System*, 29(4), 431-449.
- Sherry, A. ve Henson, R. K. (2005). Conducting and interpreting canonical correlation analysis in personality research: A user-friendly primer. *Journal of Personality Assessment*, 84(1), 37-48. doi:10.1207/s15327752jpa8401_09
- Song, M. (1998). Teaching reading strategies in an ongoing EFL university reading classroom. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8(1), 41-54.
- Söylemez, Y. (2015). *Developing scales for critical basic language skills intended for secondary school students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New York: Routledge.
- Sultan, S., Rofiuddin, A., Nurhadi ve Tri-Priyatni, E. (2017). The effect of the critical literacy approach on pre-service language teachers' critical reading skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 71, 159-174. doi:10.14689/ejer.2017.71.9
- Supakorn, P. ve Panplum, S. (2022). EFL reading: Learning-to-read and test-taking strategies. *International Journal of Instruction*, 15(3), 989-1006. doi:10.29333/iji.2022.15353a
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Pacific Grove, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tercanlıoğlu, L. (2004). Postgraduate students' use of reading strategies in L1 and ESL contexts: Links to success. *International Education Journal*, 5(4), 562-570.
- Thistlethwaite, L. L. (1990). Critical reading for at-risk students. *Journal of Reading*, 33(8), 586-593.
- Toksun, S. E. (2020). Middle school students level of using reading strategies cognitive awareness skills. *Education and Society in the 21st Century*, 9(26), 417-430.

- Tosun, M. F. (2014). *Examining the instruction of critical reading in secondary schools according to the views of the teachers of Turkish* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Wexler, J., Swanson, E., Kurz, L. A., Shelton, A. ve Vaughn, S. (2020). Enhancing reading comprehension in middle school classrooms using a critical reading routine. *Intervention in School and Clinic*, 55(4), 203-213. doi:10.1177/1053451219855738
- Wilson, K. (2016). Critical reading, critical thinking: Delicate scaffolding in English for academic purposes (EAP). *Thinking Skills and Creativity*, 22, 256-265. doi:10.1016/j.tsc.2016.10.002
- Zhou, J., Jiang, Y. ve Yao, Y. (2015). The investigation on critical thinking ability in EFL reading class. *English Language Teaching*, 8(1), 84-93.
- Zigo, D. ve Moore, M. T. (2004). Serious reading, critical reading. *The English Journal*, 94(2), 85-90.