

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Algıları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sezgin TEMEL¹, Ceren ÇEVİK KANSU², Nermin TEMEL³

1 Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, temel_sezgin@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8317-8629.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, ceren.ckansu@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4444-1765.

3 Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, nermin.oztp@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0307-6265.

Gönderilme Tarihi: 22.02.2022 Kabul Tarihi: 04.11.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1077573

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın örneklemi, 460 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Başarı Algısı Ölçeği” ve “Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U, Kruskal Wallis-H, Jonckheere-Terpstrai ve Spearman Sıra Farkları Korelasyon testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin başarı algılarının yüksek düzeyde ve öz düzenleme becerilerinin ise orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin başarı algıları cinsiyete ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmazken, anne eğitim durumuna göre farklılaşmıştır. Baba eğitim durumuna göre başarı algısı ölçeği davranışsal alt boyutta anlamlı olarak farklılaşmıştır. Cinsiyete göre öz düzenleme ölçeğinin öğrenme stratejileri alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Öz düzenleme ölçeğinin hedef belirleme ve planlama alt boyutunda anne, yardım arama ve öz değerlendirme alt boyutlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Öz düzenleme ölçeği okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmamıştır. Öğrencilerin başarı algıları ve öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: ilkokul öğrencileri, başarı algısı, öz düzenleme

The Relationship between Primary School Fourth Grade Students' Perceptions of Success and Self-Regulation Skills

Abstract

This research aims to determine the relationship between the success perception of fourth grade students and their self-regulation skills. The research sample consists of 460 fourth grade students. Data were collected using the 'Personal Information Form', 'Success Perception Scale' and 'Self-Regulation Scale'. Mann–Whitney U, Kruskal Wallis-H, Jonckheere-Terpstra and Spearman rank difference correlation tests were used to analyse the data at hand. The results of the research show that students' perceptions of success is high score level and self-regulation skills are the average score level. While the success perception of the students did not differ based on gender and status of pre-school education, it differed based on the mother's educational background. The success perception scale differed significantly based on the father's educational background in the behavioural sub-dimension. The findings revealed that there was a significant difference based on gender in the sub-dimension of learning strategies of the self-regulation scale. It was found that the mother's educational background made a significant difference in the subdimensions of goal setting and planning for self-regulation scale. The father's educational background made a significant difference in the subdimensions of seeking help and self-assessment. Self-regulation scale did not differ based on the status of pre-school education. It was observed that there was a positive and low-level relationship between the students' success perceptions and self-regulation skills.

Anahtar Kelimeler: *primary school students, success perception, self-regulation*

Giriş

“Bireyin sahip olduğu algılama yeteneği doğuştan mıdır, yoksa algılamanın temelinde daha sonra öğrenilen yaşamsal beceriler mi vardır?” sorusuna pek çok filozof tarafından yanıt aranmıştır (Cüceloğlu, 2017). Birey etrafında gerçekleşen her şeyi farklı biçimlerde algılamaktadır (Yalçın ve Erginer, 2014). Bu nedenle insanların durumlara veya olaylara ilişkin algıları değişkenlik gösterebilir (Boswell, 2008). Algı, kazanılan bilginin işlenmesi ve düzenlenmesi için bu bilgiyi belirli bir yapıya ve organizasyona sokma işlemine verilen addır (Cüceloğlu, 2017). Algı, hissettiklerimizi yorumlayarak duyuşal bilginin değerlendirilmesi için gerçekleşen yüksek düzeydeki bir biliş kapsamaktadır (Babayeva, 2020). Başarı ise genel olarak mükemmellik standartlarını veya daha ötesini temel alarak bir davranışı ya da görevi yapma isteğidir

(Cüceloğlu, 2017). Ayrıca çaba ile elde edilen bir sonuç olarak da tanımlanmaktadır (Deering, 2010).

Öğrenci başarısı kavramı karmaşıktır (Rockstroh, 2011). Öğrenciler başarıyı kişisel bakış açılarına göre yorumlayarak algılar ve başarı için öznel standartları kullanmaktadırlar. Böylece, öğrencilerin öğrenme hedefleri bu öznel başarı standartlarıyla iç içe geçmiştir (Maatta, Mykkanen ve Jarvela, 2016). Başarı kavramına öğrenciler tarafından yüklenen anlamların ortak olması son derece önemlidir (Kara ve Şahin, 2019). Öğrenciler için başarı okulda akademik programlardan veya derslerden hangi düzeyde yararlandıklarının ölçüsü ya da göstergesidir (Güleç ve Alkış, 2003).

Başarı algısı yapı olarak iki kelimenin birleşmesiyle ortaya çıkan bir kavramdır (Torun, 2020). Algılar ve okul başarısı arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır (Maatta ve diğerleri, 2016). İlkokul, öğrencinin kendisi ve dünya ile ilgili düşüncelerinin ve algılarının oluştuğu dönem olması bakımından önemlidir (Yaylacı, 2007). Bu dönemde öğrenci okul yaşantılarından bazı sonuçlar çıkarmaktadır (Gürses ve Kılavuz, 2011). Öğrencilerin kendileri ve başkaları için neyin başarı olarak sayıldığına dair algıları hakkında çok az şey bilinmektedir (Maatta ve diğerleri, 2016). Bu algılar ile birlikte öğrencilerin sahip oldukları beceriler ve bu becerileri kullanma düzeyleri başarıya ulaşmada etkili olabilmektedir. Bu sebeple öğrencilerin, başarıya ulaşmalarında öz düzenleme becerileri belirleyici bir unsurdur (Boekaerts ve Corno, 2005). Bu başarının kazanılmasına yönelik literatür incelendiğinde öğrencilerin akademik başarıları ile öz düzenleme becerileri arasında (Demir ve Budak, 2016; Duckworth ve Carlson, 2013; Montroy, Bowles, Skibbe ve Foster, 2014; Schapiro ve Livingston, 2000) ilişki olduğuna yönelik araştırmalar bulunmaktadır.

Öz düzenleme, insan benliğinin kendi iç durumlarını veya tepkilerini değiştirme çabalarını kapsamaktadır (Schmeichel ve Baumeister, 2004). Diğer bir deyişle öz düzenleme becerilerine sahip öğrenciler biliş ve motivasyon süreçlerini kontrol ederek etkili öğrenme gerçekleştirmektedirler (Özbay, 2008). Öz düzenlemenin sınıfta önemli bir rol oynadığı fikri yeni değildir. Okulda başarı için öz düzenlemenin faydalarına dair kanıtlar artmaktadır. Bu kanıtlara göre öğrencilerin öz düzenleme becerilerine sahip olmaları başarılı olmalarını sağlamaktadır (Duckworth ve Carlson, 2013). Bu öğrenciler tamamen öğretmenlere güvenmeyi değil kişisel çabaları ile süreci yöneterek bilgi ve beceri kazanmayı tercih ederler (Zimmerman, 1989). Öz düzenleme sürecinde öğrenci hedeflere ulaşmak için ortaya koyduğu davranışları gözlemeli ve gözlem sonuçlarını kaydetmelidir (Senemoğlu, 2015). Kendi kendini düzenleyerek öğrenmeyi gerçekleştirebilen öğrenciler, belirli bir öz düzenleme stratejisinin nasıl ve neden kullanılması gerektiğine dair net bir fikre sahiptir. Bu öğrenciler birçok yönden aktif öğrencilerdir. Örneğin, öğrenme performanslarını artırmaya odaklanırlar, öz dü-

zenleme stratejileri kullanırlar, kendilerine geri bildirim verirler ve bu geri bildirimle dayanarak öğrenmelerini geliştirirler. Sonuç olarak, sahip oldukları algılarını veya öğrenme stratejilerini değiştirirler (Cheng, 2011).

Öğrenciler kendi anlamlarını, hedeflerini ve stratejilerini dış çevre ve kendi zihinlerinde bulunan bilgilerden aktif olarak oluşturabilirler. Öz düzenlemeli öğrenme bağlamında öğrenciler sadece eğitimcilerden, ailelerinden ya da farklı sosyal çevrelerindeki kişilerden gelen bilgilerin edilgen alıcısı olmaktan öte, öğrenme sürecinde daha çok aktif, yapıcı anlam oluşturmalarıdır (Pintrich, 2000). Öz düzenleme döngüsel bir süreçtir. Bu süreç öğrenme sırasında değişebildiğinden izlenmelidir. Bu tür bir izleme bireyin stratejilerinde, bilişlerinde, duygulanımlarında ve davranışlarında değişikliklere yol açmaktadır (Schunk ve Ertmer, 1999). Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemeleri, planlarını oluşturmaları, stratejilerini seçmeleri, süreçlerini izlemeleri ve öğrenme sonuçlarını kritik etmeleri gerekmektedir (Cheng, 2011). Üstün motivasyonları ve uyarlanabilir öğrenme yöntemleri nedeniyle, kendi kendini düzenleyen öğrencilerin sadece akademik olarak başarılı olmaları değil, geleceklerini iyimser bir şekilde görme olasılıkları da daha yüksektir (Zimmerman, 2002). Çünkü öz düzenlemeli öğrenme, günümüzde temel eğitimden yükseköğretime kadar çok gereklidir (Fauzi ve Widjajanti, 2018).

Okul başarısındaki gelişmeler, sınıfta öz düzenleme stratejilerini kullanma fırsatları ve sınıf çalışmalarında ilerleme ile yakından ilişkili olabilir (Nunez, Tuero, Fernandez, Anon, Manalo ve Rosario, 2021). Yapılan çalışmalar, öz düzenleme süreçlerinin okulda nasıl başarıya yol açtığını açıkça ortaya koysa da çok az öğretmen öğrencileri kendi başlarına öğrenmeye hazırlamaktadır. (Zimmerman, 2002). Gelecekte sınıfta öğretmen, görevlerin ve bağlamın birçok yönünü kontrol eder. Bu nedenle, öğrencilerin bağlamsal kontrol ve düzenlemeyle meşgul olmaları için çok az fırsat olabilir. Bununla birlikte daha öğrenci merkezli sınıflarda, öğrencilerden akademik görevler ve sınıf iklimi ve sınıf yapısı üzerinde daha çok gerçek kontrol ve düzenleme yapmaları istenir (Pintrich, 2004). Bir öğrenci sınıftaki bir dersin bazı yönlerini anlayamazsa, düzeltici eylemde bulunmak için öz farkındalığına ve stratejik bilgiye sahip olmalıdır. Öğretmenlerin okul günü boyunca herhangi bir noktada her öğrencinin sınırlamasına uyum sağlaması mümkün olsa bile, yardımları bu öğrenmenin en önemli yönünü, bir öğrencinin kendi kendini düzenleme yeteneğini geliştirmesini balalayabilir (Zimmerman, 2002).

Akademik öz düzenleme, akademik bağlılığı etkileyen faktörlerden biridir (Zar-rin, Gracia ve Paixao, 2020). Davranışın düzenlenmesinde, içsel pekiştirmeler dışsal pekiştirmelere göre daha etkilidir. Bu sebeple öz düzenlemede içselleştirilmiş performans standartları daha önemlidir (Senemoğlu, 2015). Bir öğrenci derslerinde başa-

rısız olursa, düzeltici eylemde bulunmak için bazı stratejik bilgilere sahip olmalıdır. (Zimmerman, 2002). Eğer öğrenciler öğrenmeyi kendi belirledikleri stratejilere göre uygulayabiliyorlarsa, yani kendi kendilerine öğrenme yolu belirleyebiliyorlarsa, karşılaştıkları problemlerin üstesinden kolaylıkla gelebilmektedirler (Çiltaş, 2011).

Çeşitli bağlamlarda yapılan araştırmalar, öz düzenleme becerilerinin akademik sonuçlara ulaşma sürecinde olumlu bir etkisinin olduğuna giderek daha fazla dikkat çekmektedir (He, Nutton, Graham, Hirschausen ve Su, 2021). Bu bakımdan akademik başarıya giden süreçte öz düzenleme becerilerinin hangi düzeyde etkilendiğini belirlemek önem arz etmektedir. Bununla birlikte bu araştırma, öğrencilerin başarı algılarını araştırarak onların başarılarını betimleyebilir ve diğer eğitim paydaşlarını tartışmaya dâhil ederek alana katkı sağlayabilir. Nitekim öğrencilerin akademik başarıyı elde etmesinde ilk göstergelerden biri olarak düşünülen başarı algısının ölçülmesi beklenmektedir (Kara ve Şahin, 2019). İlgili literatür incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin akademik başarıları ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi (Aktan, 2012; Demir ve Budak, 2016; Duru, Duru ve Balkıs, 2014; Hubert, Guimard, Florin ve Tracy, 2015; Mason, 2018; McClelland ve Cameron, 2011; Nunez ve diğerleri, 2021; Pakiş, 2019; Trias, Huertas, Mels, Castillejo ve Ronqui, 2021) inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Ayrıca literatüre bakıldığında başarı algısının farklı alanlarda incelendiği (Akareem ve Hossain, 2016; Aydoğdu, 2017; Bozkurt, 2014; Canpolat ve Çetinkalp, 2011; Dickinson ve Kreitmair, 2021; Karahan, 2021; Martin, Stamper ve Flowers, 2020) çalışmalara da rastlamak mümkündür. Ancak öğrencilerin başarı algısını ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu araştırma, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve başarı algısı ile öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi bakımından önemli görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca yönelik aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

Alt Problemler

1. İkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ve öz düzenleme becerileri hangi düzeydedir?
2. İkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ve öz düzenleme becerileri cinsiyete, anne ve baba eğitim durumuna ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyon deseni kullanılmıştır. Korelasyon deseni, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ölçerek tanımlamaktır (Creswell, 2012). Korelasyonel araştırmaları, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek bu ilişkilerin seviyelerinin tespit edilmesinde önemli olmakla birlikte daha üst düzey araştırmaların yapılması için ipuçları sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezindeki devlet ilkokullarında bulunan 5062 dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme ile tespit edilen 232 kız, 228 erkek olmak üzere toplam 460 öğrenci katılmıştır. Basit seçkisiz örneklem, popülasyonun tüm üyelerinin eşit ve bağımsız seçilme şansına sahip olduğu bir örneklem tipidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu araştırmanın evrenine göre örneklem büyüklüğü en az 357 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerinin (2014) Çıngı'dan (1994) uyarladıkları tabloya göre evren büyüklüğünün 5000 olduğu durumlarda örneklem büyüklüğünün en az 357 olması gerekmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmaya katılan öğrencilerin; cinsiyetlerini, anne ve baba eğitim durumunu ve okul öncesi eğitim alma durumunu belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Kişisel Bilgi Formu kullanılarak ulaşılan veriler, alan yazın doğrultusunda belirlenen, başarı algılarına ve öz düzenleme becerilerine etki edebilecek verilerdir.

Başarı Algısı Ölçeği

İlkokul öğrencilerinin başarı algılarını ölçmek amacıyla Kara ve Şahin (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 24 madde ve bilişsel, duyuşsal, davranışsal olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli Likert tipi bir derecelendirmeye oluşturulan ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Ölçekten alınan puan aralıkları çok düşük düzey (24-43,1 puan), düşük düzey (43,2-62,3 puan), orta düzey (62,4-81,5 puan), yüksek düzey (81,6-100,7 puan) ve çok yüksek düzey (100,8-120 puan) şeklindedir. Alınan düşük puan öğrencinin başarı algı düzeyinin düşük, alınan yüksek puan ise öğrencinin yüksek düzeyde başarı algısına sahip olduğunu gös-

termektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının bilişsel alan için 0,72, duyuşsal alan için 0,78, davranışsal alan için 0,73 ve ölçek geneli için 0,86 olarak gözlenmiştir (Kara ve Şahin, 2019). Büyüköztürk'e (2014) göre bir ölçme aracında hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması ölçme aracının güvenirliği sağlaması bakımından yeterli kabul edilmektedir.

Öz Düzenleme Ölçeği

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla Yılmaz (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek hedef belirleme ve planlama (3 madde), öğrenme stratejileri (5 madde), çaba harcama (3 madde), yardım arama (3 madde) ve öz değerlendirme (4 madde) olmak üzere beş alt boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır (Yılmaz, 2020). Ölçek üçlü likert tipinde olup alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan 54'tür. Öleekten alınan puan aralıkları düşük düzey (18-29,9 puan), orta düzey (30-41,9 puan) ve yüksek düzey (42-54 puan) şeklindedir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları sırasında yapı geçerliğini belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve ölçek maddelerinin faktör analizi yapılmıştır. Öz Düzenleme Ölçeği'nin geçerlik çalışmalarının yanı sıra güvenirlik analizi yapılmış olup toplam iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alfa) 0,70 olduğu sonucu elde edilmiştir (Yılmaz, 2020).

Uygulama Süreci

Araştırmada belirlenen örneklemdaki öğrencilerin 156'sına yüz yüze ve 304'üne Google formlar aracılığıyla Kişisel Bilgi Formu, Başarı Algısı Ölçeği ve Öz Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizlerinde SPSS 23.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizi için ilk olarak öğrencilerin ölçme aracından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. SPSS programında verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmede Shapiro-Wilk (S-W) ve Kolmogov-Smirnov (K-S) testleri kullanılmaktadır (Kilmen, 2015). Bu açıklamalar doğrultusunda uygulama sonuçlarının normal dağılım göstermediği Shapiro-Wilk (S-W) ve Kolmogov-Smirnov (K-S) testleri, çarpıklık-basıklık değerleri, Z puanları ve histogram grafikleri ile belirlenmiştir. Verilere yönelik öncelikle betimleyici istatistikler yapılmıştır. Betimleyici istatistikler ilgili ölçeklerden alınan puan ortalamalarına göre yorumlanmıştır. Bununla birlikte veriler normal varsayımını sağlamadığından non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis-H testi ve Jonckheere-Terpstra testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi yapılmıştır.

Etik Kurulu

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 26.02.2021 tarih ve 2021/208 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Algıları ve Öz Düzenleme Becerileri Hangi Düzeydedir?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ve öz düzenleme becerilerinin hangi düzeyde olduğuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Başarı Algılarının ve Öz Düzenleme Becerilerinin Betimleyici İstatistik Sonuçları

	n	En düşük	En yüksek	\bar{X}	S	K-S/S-W
Başarı algısı	460	57.0	120.0	99.99	14.21	.00*/.00*
Öz düzenleme	460	18.0	54.0	39.21	11.71	.00*/.00*

*<.05

Tablo 1’e göre öğrencilerin başarı algılarına ait ortalama puanının 99,99, öz düzenleme puanlarının ortalamasının ise 39,21 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğrencilerin başarı algı puanlarının yüksek, öz düzenleme beceri puanlarının ise orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin başarı algıları ve öz düzenleme puanlarının normal dağılmadığı görülmektedir ($p<.05$).

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Algıları Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normallik varsayımını sağlamadığından non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U testi kullanılarak analiz yapılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2*Öğrencilerin Başarı Algılarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Bilişsel	Kız	232	234.96	54511.00	25413.00	.46
	Erkek	228	225.96	51519.00		
Duyuşsal	Kız	232	236.01	54754.50	25169.50	.36
	Erkek	228	224.89	51575.50		
Davranışsal	Kız	232	235.42	54617.50	25306.50	.42
	Erkek	228	225.49	51412.50		
Ölçek geneli	Kız	232	235.53	54642.00	25282.00	.41
	Erkek	228	225.39	51388.00		

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin başarı algılarının ölçeğin bilişsel ($U=25413.00$, $p>.05$), duyuşsal ($U=25169.50$, $p>.05$), davranışsal ($U=25306.50$, $p>.05$) alt boyutları ve ölçek genelinde ($U=25282.00$, $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bulguya göre cinsiyetin öğrencilerin başarı algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ancak öğrencilerin sıra ortalaması karşılaştırıldığında, alınan puanlar kızlar lehinedir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Algıları Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden öğrencilerinin başarı algılarının, anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3*Öğrencilerin Başarı Algılarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Boyut	Anne eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	H	p	r
Bilişsel	İlkokul	125	256.38	3	15.96	.00*	-0.17
	Ortaokul	121	250.30				
	Lise	131	206.29				
	Lisans ve üzeri	83	200.87				
Duyuşsal	İlkokul	125	245.25	3	8.48	.03*	-0.12
	Ortaokul	121	247.26				
	Lise	131	219.35				
	Lisans ve üzeri	83	201.45				
Davranışsal	İlkokul	125	256.57	3	22.53	.00*	-0.20
	Ortaokul	121	258.62				
	Lise	131	204.46				
	Lisans ve üzeri	83	191.36				
Ölçek geneli	İlkokul	125	256.26	3	18.71	.00*	-0.18
	Ortaokul	121	253.84				
	Lise	131	207.92				
	Lisans ve üzeri	83	193.31				

* $<.05$

Tablo 3'e bakıldığında öğrencilerin başarı algılarının ölçeğin bilişsel ($H_{(3)}=15.96$, $p<.05$), duyuşsal ($H_{(3)}=8.48$, $p<.05$), davranışsal ($H_{(3)}=22.53$, $p<.05$) alt boyutları ve ölçek genelinde ($H_{(3)}=18.71$, $p<.05$) anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Yapılan Jonckheere-Terpstra testine göre Std. J-T Statistic değeri ölçeğin bilişsel ($J=33382.00$, $z=-3.74$, $p<.05$, $r=-0.17$), duyuşsal ($J=35059.50$, $z=-2.70$, $p<.05$, $r=-0.12$), davranışsal ($J=32406.50$, $z=-4.35$, $p<.05$, $r=-0.20$) alt boyutlarında ve ölçek genelinde ($J=32846.50$, $z=-4.07$, $p<.05$, $r=-0.18$) anlamlı düzeyde farklılık belirlenmiştir. Bu durumda anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başarı algı puanlarının azaldığı, anne eğitim düzeyi azaldıkça da öğrencilerin başarı algı puanlarının arttığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin başarı algıları üzerinde anne eğitim durumunun etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünden bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı Mann Whitney U testleriyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Başarı Algılarının Anne Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırmalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Anne eğitim	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	r
Bilişsel	İlkokul	125	142.56	17819.50	6430.50	.00*	-.18
	Lise	131	115.09	15076.50			
	İlkokul	125	114.69	14336.50	3913.50	.00*	-.20
	Lisans ve üzeri	83	89.15	7399.50			
	Ortaokul	121	139.05	16825.00	6407.00	.00*	-.16
	Lise	131	114.91	15053.00			
	Ortaokul	121	111.44	13484.00	3940.00	.00*	-.18
	Lisans ve üzeri	83	89.47	7426.00			
Duyuşsal	İlkokul	125	112.27	14033.50	4216.50	.02*	-.15
	Lisans ve üzeri	83	92.80	7702.50			
	Ortaokul	121	110.58	13380.00	4044.00	.01*	-.16
	Lisans ve üzeri	83	90.72	7530.00			
	İlkokul	125	143.89	17986.00	6264.00	.00*	-.20
	Lise	131	113.82	14910.00			
Davranışsal	İlkokul	125	116.15	14518.50	3731.50	.00*	-.23
	Lisans ve üzeri	83	86.96	7217.50			
	Ortaokul	121	141.90	17169.50	6062.50	.00*	-.20
	Lise	131	112.28	14708.50			
	Ortaokul	121	114.22	13820.50	3603.50	.00*	-.24
	Lisans ve üzeri	83	85.42	7089.50			
	İlkokul	125	142.48	17810.50	6439.50	.00*	-.18
	Lise	131	115.16	15085.50			
Ölçek geneli	İlkokul	125	115.79	14474.00	3776.00	.00*	-.23
	Lisans ve üzeri	83	87.49	7262.00			
	Ortaokul	121	139.55	16885.50	6346.50	.00*	-.17
	Lise	131	114.45	14992.50			
	Ortaokul	121	113.30	13709.00	3715.00	.00*	-.22
	Lisans ve üzeri	83	86.76	7201.00			

*<.05

Tablo 4'e göre anne eğitim durumu ölçeğın bilişsel alt boyutunda ilkokul ile lise ($U=6430.50$, $p<.05$, $r= -0.18$), ilkokul ile lisans ve üzeri ($U=3913.50$, $p<.05$, $r= -0.20$), ortaokul ile lise ($U=6407.00$, $p<.05$, $r= -0.16$), ortaokul ile lisans ve üzeri ($U=3940.00$, $p<.05$, $r= -0.18$) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Anne eğitim durumu ölçeğın duyuşsal alt boyutunda ilkokul ile lisans ve üzeri ($U=4216.50$, $p<.05$, $r= -0.15$) ve ortaokul ile lisans ve üzeri ($U=4044.00$, $p<.05$, $r= -0.16$) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Anne eğitim durumu ölçeğın davranışsal alt boyutunda ilkokul ile lise ($U=6264.00$, $p<.05$, $r= -0.20$), ilkokul ile lisans ve üzeri ($U=3731.50$, $p<.05$, $r= -0.23$), ortaokul ile lise ($U=6062.50$, $p<.05$, $r= -0.20$), ortaokul ile lisans ve üzeri ($U=3603.50$, $p<.05$, $r= -0.24$) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Anne eğitim durumu ölçeğın genelinde ilkokul ile lise ($U=6439.50$, $p<.05$, $r= -0.18$), ilkokul ile lisans ve üzeri ($U=3776.50$, $p<.05$, $r= -0.23$), ortaokul ile lise ($U=6346.50$, $p<.05$, $r= -0.17$), ortaokul ile lisans ve üzeri ($U=3715.00$, $p<.05$, $r= -0.22$) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Algıları Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden öğrencilerinin başarı algılarının, baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğı Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Başarı Algılarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Baba eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	H	p	r
Bilişsel	İlkokul	60	248.67	3	3.42	.33	-
	Ortaokul	85	242.31				
	Lise	188	229.47				
	Lisans ve üzeri	127	215.54				
Duyuşsal	İlkokul	60	259.92	3	5.21	.15	-
	Ortaokul	85	224.76				
	Lise	188	234.58				
	Lisans ve üzeri	127	214.40				
Davranışsal	İlkokul	60	266.77	3	8.95	.03*	-.13
	Ortaokul	85	238.24				
	Lise	188	231.65				
	Lisans ve üzeri	127	206.48				
Ölçek geneli	İlkokul	60	260.79	3	6.18	.10	-
	Ortaokul	85	238.24				
	Lise	188	231.76				
	Lisans ve üzeri	127	210.47				

*<.05

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin başarı algılarının ölçeğin bilişsel ($H_{(3)}=3.42$, $p>.05$), duyuşsal ($H_{(3)}=5.21$, $p>.05$) alt boyutları ve ölçek genelinde ($H_{(3)}=6.18$, $p>.05$) baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak ölçeğin davranışsal alt boyutunda ($H_{(3)}=8.95$, $p<.05$) anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir.

Yapılan Jonckheere-Terpstra testine göre Std. J-T Statistic değeri ölçeğin davranışsal alt boyutta ($J=32852.50$, $z= -2.86$, $p<.05$, $r= -0.13$) anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Bu durumda ölçeğin davranışsal alt boyutunda baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin başarı algı puanlarının azaldığı, baba eğitim düzeyi azaldıkça da öğrencilerin başarı algı puanlarının arttığı söylenebilir. Ayrıca ölçeğin davranışsal alt boyutunda öğrencilerin başarı algıları üzerinde baba eğitim durumunun etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin davranışsal alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünden bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı Mann Whitney U testleriyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Ölçeğin Davranışsal Alt Boyutuna Yönelik Öğrencilerin Başarı Algılarının Baba Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırmalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Baba eğitim	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	r
Davranışsal	İlkokul	60	110.53	6631.50	2818.50	.00*	-.20
	Lisans ve üzeri	127	86.19	10946.50			

*<.05

Baba eğitim durumu ölçeğin davranışsal alt boyutunda ilkokul ile lisans ve üzeri (U=2818.50, p<.05, r= -0.20) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Algıları Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden öğrencilerinin başarı algılarının, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Başarı Algılarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Okul öncesi	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Bilişsel	Evet	310	223.66	69335.50	21130.50	.11
	Hayır	150	244.63	36694.50		
Duyuşsal	Evet	310	231.17	71663.50	23041.50	.87
	Hayır	150	229.11	34366.50		
Davranışsal	Evet	310	222.34	68926.00	20721.00	.06
	Hayır	150	247.36	37104.00		
Ölçek geneli	Evet	310	224.77	69677.50	21472.50	.18
	Hayır	150	242.35	36352.50		

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin başarı algılarının ölçeğin bilişsel ($U=21130.50$, $p>.05$), duyuşsal ($U=23041.50$, $p>.05$), davranışsal ($U=20721.00$, $p>.05$) alt boyutları ve ölçek genelinde ($U=21472.20$, $p>.05$) okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulguya göre okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin başarı algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri Cinsiyete Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normallik varsayımını sağlamadığından öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Hedef belirleme ve planlama	Kız	232	228.35	52954.50	25926.50	.70	-
	Erkek	228	232.79	53075.50			
Öğrenme stratejileri	Kız	232	216.29	50179.00	23151.00	.02*	-.10
	Erkek	228	244.96	55851.00			
Çaba harcama	Kız	232	227.61	52804.50	25776.50	.62	-
	Erkek	228	233.45	53225.50			
Yardım arama	Kız	232	230.28	53425.00	26397.00	.97	-
	Erkek	228	230.72	52605.00			
Öz değerlendirme	Kız	232	227.81	52852.50	25824.50	.65	-
	Erkek	228	233.23	53177.50			
Ölçek geneli	Kız	232	224.03	51974.00	24946.00	.29	-
	Erkek	228	237.09	54056.00			

* $<.05$

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ölçeğin hedef belirleme ve planlama ($U=25926.50$, $p>.05$), çaba harcama ($U=25776.00$, $p>.05$), yardım arama ($U=26397.00$, $p>.05$), öz değerlendirme ($U=25824.50$, $p>.05$) alt boyutları ile ölçek genelinde ($U=24946.00$, $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı farklılık gös-

termediği belirlenmiştir. Ancak ölçeğin öğrenme stratejileri ($U=23151.00$, $p<.05$, $r=-0.10$) alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sıra ortalaması karşılaştırıldığında bu farklılığın erkekler lehine olduğu görülmüştür. Fark oluşturan etkinin ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Anne eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	H	p	r
Hedef belirleme ve planlama	İlkokul	125	230.77	3	9.09	.02*	-.08
	Ortaokul	121	258.08				
	Lise	131	219.49				
	Lisans ve üzeri	83	207.26				
Öğrenme stratejileri	İlkokul	125	236.51	3	3.92	.27	-
	Ortaokul	121	245.77				
	Lise	131	214.78				
	Lisans ve üzeri	83	224.00				
Çaba harcama	İlkokul	125	229.98	3	3.76	.28	-
	Ortaokul	121	247.40				
	Lise	131	226.63				
	Lisans ve üzeri	83	212.75				
Yardım arama	İlkokul	125	227.95	3	4.84	.18	-
	Ortaokul	121	248.58				
	Lise	131	230.56				
	Lisans ve üzeri	83	207.89				

Öz değerlendirme	İlkokul	125	236.90	3	5.07	.16	-
	Ortaokul	121	248.38				
	Lise	131	215.48				
	Lisans ve üzeri	83	218.50				
	İlkokul	125	234.45				
Ölçek geneli	Ortaokul	121	251.69	3	5.69	.12	-
	Lise	131	217.37				
	Lisans ve üzeri	83	214.38				

* $<.05$

Tablo 9'a bakıldığında öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ölçeğin öğrenme stratejileri ($H_{(3)}=3.92$, $p>.05$) çaba harcama ($H_{(3)}=3.76$, $p>.05$), yardım arama ($H_{(3)}=4.84$, $p>.05$), öz değerlendirme ($H_{(3)}=5.07$, $p>.05$) alt boyutları ile ölçek genelinde ($H_{(3)}=5.69$, $p>.05$) anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ölçeğin hedef belirleme ve planlama ($H_{(3)}=9.09$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Yapılan Jonckheere-Terpstra testine göre Std. J-T Statistic değeri ölçeğin davranışsal alt boyutunda ($J=36506.50$, $z= -1.81$, $p>.05$, $r= -0.08$) anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Bu durumda hesaplanan etki büyüklüğünün ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin hedef belirleme ve planlama alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünden bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı Mann Whitney U testleriyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Ölçeğin Hedef Belirleme ve Planlama Alt Boyutuna Yönelik Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırmalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Anne eğitim	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	r
Hedef belirleme ve planlama	Ortaokul	121	137.90	16686.50	6545.50	.01*	-.15
	Lise	131	115.97	15191.50			
	Ortaokul	121	111.32	13470.00			
	Lisans ve üzeri	83	89.94	7440.00			

* $<.05$

Tablo 10'a göre anne eğitim durumu ölçeğın hedef belirleme ve planlama alt boyutunda ortaokul ile lise (U=6545.50, p<.05, r= -0.15) ve ortaokul ile lisans ve üzeri (U=3954.00, p<.05, r= -0.18) arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis-H testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyut	Baba eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	H	p	r
Hedef belirleme ve planlama	İlkokul	60	257.54	3	5.22	.15	-
	Ortaokul	85	237.88				
	Lise	188	230.40				
	Lisans ve üzeri	127	212.93				
Öğrenme stratejileri	İlkokul	60	262.78	3	4.49	.21	-
	Ortaokul	85	229.55				
	Lise	188	227.91				
	Lisans ve üzeri	127	219.72				
Çaba harcama	İlkokul	60	255.40	3	3.58	.31	-
	Ortaokul	85	234.95				
	Lise	188	229.11				
	Lisans ve üzeri	127	217.82				
Yardım arama	İlkokul	60	266.03	3	8.24	.04*	-.12
	Ortaokul	85	245.01				
	Lise	188	224.75				
	Lisans ve üzeri	127	212.51				

Öz değerlendirme	İlkokul	60	273.63	3	8.49	.03*	-.11
	Ortaokul	85	232.39				
	Lise	188	225.61				
	Lisans ve üzeri	127	216.10				
Ölçek geneli	İlkokul	60	268.97	3	6.78	.08	-
	Ortaokul	85	233.40				
	Lise	188	226.90				
	Lisans ve üzeri	127	215.72				

* $<.05$

Tablo 11'e bakıldığında öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ölçeğin hedef belirleme ve planlama ($H_{(3)}=5.22, p>.05$), öğrenme stratejileri ($H_{(3)}=4.49, p>.05$) çaba harcama ($H_{(3)}=3.58, p>.05$) alt boyutları ile ölçek genelinde ($H_{(3)}=4.15, p>.05$) baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak yardım arama ($H_{(3)}=8.24, p<.05$) ve öz değerlendirme ($H_{(3)}=8.49, p<.05$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Jonckheere-Terpstra testine göre Std. J-T Statistic değeri ölçeğin yardım arama ($J=33090.00, z= -2.75, p<.05, r= -0.12$) ve öz değerlendirme ($J=33613.00, z= -2.43, p<.05, r= -0.11$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumda ölçeğin yardım arama ve öz değerlendirme alt boyutlarında baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin öz düzenleme puanlarının azaldığı, baba eğitim düzeyi azaldıkça da öğrencilerin öz düzenleme puanlarının arttığı söylenebilir. Ayrıca ölçeğin yardım arama ve öz değerlendirme alt boyutunda öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde baba eğitim durumunun etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin yardım arama ve öz değerlendirme alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünden bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı Mann Whitney U testleriyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Ölçeğin Yardım Arama ve Öz değerlendirme Alt Boyutuna Yönelik Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre İkili Karşılaştırmalarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Baba eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	r
Yardım arama	İlkokul	60	141.63	8497.50	4612.50	.03*	-.13
	Lise	188	119.03	22378.50			
	İlkokul	60	108.75	6525.00	2925.00	.00*	-.15
	Lisans ve üzeri	127	87.03	11053.00			
Öz değerlendirme	İlkokul	60	144.15	8649.00	4461.00	.01*	-.19
	Lise	188	118.23	22227.00			
	İlkokul	60	109.65	6579.00	2871.00	.00*	-.20
	Lisans ve üzeri	127	86.61	10999.00			

*<.05

Tablo 12'ye göre baba eğitim durumu ölçeğin yardım arama alt boyutunda ilkokul ile lise (U=4612.50, p<.05, r= -0.13) ve ilkokul ile lisans ve üzeri (U=2925.00, p<.05, r= -0.15), öz değerlendirme alt boyutunda ilkokul ile lise (U=4461.00, p<.05, r= -0.19) ve ilkokul ile lisans ve üzeri (U=2871.00, p<.05, r= -0.20), arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Bu farkın etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerileri Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırma sorusuna yönelik olarak verilerin normallik analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Okul Öncesi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Hedef belirleme ve planlama	Evet	310	231.05	71625.50	23079.50	.89
	Hayır	150	229.36	34404.50		
Öğrenme stratejileri	Evet	310	227.68	70580.00	22375.00	.51
	Hayır	150	236.33	35450.00		
Çaba harcama	Evet	310	235.69	73064.50	21640.50	.21
	Hayır	150	219.77	32965.50		
Yardım arama	Evet	310	230.47	71445.00	23240.00	.99
	Hayır	150	230.57	34585.00		
Öz değerlendirme	Evet	310	232.65	72120.50	22584.50	.61
	Hayır	150	226.06	33909.50		
Ölçek geneli	Evet	310	230.84	71560.50	23144.50	.93
	Hayır	150	229.80	34469.50		

Tablo 13'e bakıldığında öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ölçeğin hedef belirleme ve planlama ($U=23079.50$, $p>.05$), öğrenme stratejileri ($U=22375.00$, $p>.05$), çaba harcama ($U=21640.50$, $p>.05$), yardım arama ($U=23240.00$, $p>.05$), öz değerlendirme alt boyutlarında ($U=22584.50$, $p>.05$) ve ölçek genelinde ($U=23144.50$, $p>.05$) okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulguya göre okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin sıra ortalaması karşılaştırıldığında, alınan puanların ölçeğin öğrenme stratejileri alt boyutu hariç okul öncesi eğitim alanlar lehine olduğu görülmektedir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Algıları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Öğrencilerin başarı algıları ve öz düzenleme beceri puanları normal dağılım göstermediğinden, başarı algıları ve öz düzenleme beceri puanları arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14*Başarı Algısı ile Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki*

Değişkenler		Başarı algısı	Öz düzenleme
Başarı algısı	r_s	1.00	.191
	p	-	.00*
Öz düzenleme	r_s	.191	1.00
	p	.00*	-

* $<.01$

Tablo 14'e göre yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizine göre öğrencilerin başarı algıları ve öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r_s=.19$, $p<.05$). Determinasyon katsayısının $R_s^2=(0.188)^2=0.04$ olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin başarı algılarındaki toplam değişkenliğin %04'ü öz düzenleme becerilerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca geriye kalan %96'lık varyansın da başka değişkenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin başarı algılarının yüksek düzeyde, öz düzenleme becerilerinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme yaşantılarının hem başarı algıları hem de öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Bu bulguya paralel olarak Aydoğdu (2017) öğrencilerin spor başarı algı düzeylerinin ortalama puan etrafında toplandığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Karademir ve Deveci (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı duygusunun ortalama puan etrafında toplandığını belirlemiştir. Bunun yanı sıra Nadon (2020) öğrencilerin çoğunluğunun öz düzenleme becerilerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte Yılmaz ve Beyaztaş (2021) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmasında; öz düzenleme ölçeğinin hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme alt boyutlarında ortalama puan üzerinde olduğu bulgusunu elde etmiştir. Gorgoz ve Tican (2020) araştırmasında öğrencilerin öz düzenleme becerileri düzeyinin orta değer üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Mutweleli (2014) araştırmasında katılımcıların çoğunluğunun öz düzenleme becerilerinin orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bunun aksine Serin (2021) öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek, Gür ise (2018) çok yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin başarı algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Ekinci (2018) ortaokul öğrencilerinin başarı algılarında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Bununla birlikte Karabulut (2010) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin başarı algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Bu bulgu ile paralel olarak Köksal (2017) yaşları 12 ile 15 arasında değişen basketbol oyuncularına Başarı Algısı Envanteri uygulayarak cinsiyet değişkenine göre yaptığı analiz sonucunda, oyuncuların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir. Ayrıca Şenyurt'un (2018) çalışmasında cinsiyete göre Başarı Algısı Envanteri puanları arasındaki farklılık incelendiğinde; ego alt boyutu ile görev alt boyutu arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bulgunun aksine, Karabanova ve Bukhalenkova (2016) ergenlerde başarı algısının kızlar lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Yılmaz (2019) öğrencilerin algılarının ilk ölçümde deney grubu öğrencilerinden kızlar lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin başarı algılarının birbirinden çok farklı olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin başarı algılarının anne öğrenim durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre anne öğrenim düzeyi azaldıkça öğrencilerin başarı algı puanlarının arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin başarı algılarının baba öğrenim durumuna göre ölçeğin davranışsal alt boyutu hariç farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda baba öğrenim durumunun ölçeğin davranışsal alt boyutu hariç öğrencilerin başarı algıları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre başarı algısının incelendiği çalışmalar literatürde sınırlıdır. Başoğlu'nun (2017) araştırmasına göre sporcuların Başarı Algısı Ölçeği puan ortalamaları anne ve baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum öğrenim durumu hangi düzeyde olursa olsun ebeveynlerin çocuklarına yönelik başarılı olma isteklerini yansıtmalarından kaynaklı olabilir.

Öğrencilerin başarı algılarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durum okul öncesi eğitim almayan çocuklara yönelik ebeveynlerin onları okula hazırlık kapsamında başarılarını artırıcı etkinlikler yaptırmalarından kaynaklanabilir. Nitekim okul öncesi faaliyetleri ev ortamında gerçekleştiren ve okul öncesi zorunlu olmadığı için göndermeyen velilerin bu konuda çocuklarına destek oldukları düşünülmektedir.

Öğrencilerin öz düzenleme becerileri cinsiyete göre ölçeğin öğrenme stratejileri alt boyutu hariç anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrenme stratejisi alt boyutundaki bu farklılaşma çocukların öğrenme sürecine yönelik eylemleri, toplumsal rollerdeki değişkenlikleri ve çevresel koşullarından kaynaklanabilir. Literatürde bu sonuçla pa-

ralelilik gösteren çalışmalar (Wolters ve Pintrich, 1998) bulunmaktadır. Benzer şekilde Ural, Gültekin Akduman ve Şepitçi Sarıbaş (2020) öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucunu elde etmişlerdir. Gür (2018) de öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu sonucun aksine Zimmerman ve Martinez Pons (1990) öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Aktan'ın (2012) yaptığı araştırma da bu bulgu ile örtüşmektedir. Ancak Gomes, Monteiro, Mata, Peixoto, Santos ve Sanches (2019) erkekler lehine ortalama puanların daha yüksek olduğu sonucu elde etmişlerdir. Bununla birlikte Serin'in (2021) araştırmasında ölçeğin hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri ve çaba harcama alt boyutları ile ölçek geneli cinsiyete göre farklılık gösterirken, yardım arama ve öz değerlendirme alt boyutlarında farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca Lenes (2021) Norveçli kızların erkeklerden daha yüksek öz düzenleme puanları olduğunu, ancak ABD'li çocuklar arasında cinsiyet farkının olmadığını belirlemiştir.

Öğrencilerin öz düzenleme becerileri anne öğrenim durumuna göre ölçeğin hedef belirleme ve planlama alt boyutu hariç anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Literatüre bakıldığında, Aydın (2018) ölçeğin dikkat/dürtü kontrolü ile olumlu duygu alt boyutundan elde edilen puan ortalamaları ile ölçeğin genelinden elde edilen puan ortalamalarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı fark olmadığını belirlemiştir. Anne öğrenim durumu yüksek olan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu belirlenen araştırmalar da bulunmaktadır (Uykan, 2019). Bununla birlikte Lenes (2021) anne eğitiminin ABD'li çocukların öz düzenlemesini önemli ölçüde etkilediğini, ancak Norveçli çocukların öz düzenlemesinde bir fark oluşturmadığını belirlemiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin baba eğitim durumuna göre ölçek genelinde ve ölçeğin hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri ve çaba harcama alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Ancak ölçeğin yardım arama ve öz değerlendirme alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (Aydın, 2018; Budak, 2016) araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca Ural ve diğerleri (2020) babaların öğrenim durumunun çocukların öz düzenleme becerilerinden ölçeğin olumlu duygu boyutu ve toplam puanları üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı, fakat dikkat/dürtü kontrolü boyutunda farklılık oluşturmadığını belirlemiştir. Bu durum ebeveynlerin çocuklara öz düzenleme becerisi kazandırmaya yönelik bilgi sahibi olmamalarından kaynaklı olabilir.

Öğrencilerin öz düzenleme becerileri okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde Budak (2016) okul öncesi

eğitim almanın öz düzenleme becerisi üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı bulgusunu elde etmiştir. Bu sonucun aksine Tekin ve Koçyiğit (2020) araştırmasında okul öncesine devam etme süresinin çocukların öz düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirlemiştir. Bunun yanı sıra Aktan (2012) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin tekrarlama, ayrıntılandırma, örgütlenme, bilişüstü öz düzenleme, zaman ve çalışma çevresini düzenleme, çabayı düzenleme ile ölçek genlinde okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülürken, ölçeğin akran öğrenme ve yardım arama alt boyutlarında anlamlı fark görülmemiştir.

Öğrencilerin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu başarı algısı yüksek öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin rol aldıklarını gösterebilir. Ayrıca bu durum örneklemde yer alan öğrencilerin öğrenme yaşantılarının ve sosyoekonomik düzeylerinin benzer olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın sonuçları dikkate alınarak bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırmanın daha büyük örneklem grubunda yapılması,
- Başarı algısının ve öz düzenleme becerisinin farklı beceriler ve değişkenler ile ilişkisinin araştırılması,
- Bu araştırma sadece ölçeklerden elde edilen verilere göre incelendiğinden nitel olarak desteklenen çalışmaların da yapılması,
- İlkokul düzeyinde başarı algısını inceleyen araştırmaların sınırlı olması nedeniyle farklı sınıflar üzerinde başarı algısına yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akareem, H. S. ve Hossain, S. S. (2016) Determinants of education quality: what makes students' perception different?, *Open Review of Educational Research*, 3(1), 52-67. <https://doi.org/10.1080/23265507.2016.1155167>
- Aktan, S. (2012). Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, *motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Aydın, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin ve duygusal zekâlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Aydoğdu, A. (2017). *İlkokul öğrencilerinde spor başarı algısı ve matematik kaygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Babayeve, G. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri ile yazım hatalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Başıoğlu B. (2017). Grekoromen yıldız erkek güreş milli takım oyuncularının başarı algısı ve özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi, *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 31-40.
- Boekaerts, M. ve Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Boswell, E. A. (2008). *Perceptions of success in school: As told by students and their parents from select middle schools in the Midwest* [Unpublished doctoral dissertation]. Aurora Üniversitesi.
- Bozkurt, Ş. (2014). *Okul sporlarına katılan öğrencilerin katılım motivasyonu, başarı algısı ve öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Büyüköztürk, S. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Pegem Akademi.
- Canpolat, A. M. ve Çetinkalp, K. Z. (2011). İlköğretim II. kademe öğrenci-sporcularının başarı algısı ve öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 14-19.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). Pearson.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve davranışı* (35. Baskı). Remzi Kitabevi.

- Çıngı, H. (1994). Örneklem kuramı (2. Baskı). Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Çiltaş, A. (2011) Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Deering, K. L. (2010). *Exploring third grade students' perceptions of school success* [Unpublished doctoral dissertation]. Güney Carolina Üniversitesi.
- Demir, M. K. ve Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 30-41.
- Dickinson, A. R. ve Kreitmair, U. W. (2021). The importance of feeling cared for: does a student's perception of how much a professor cares about student success relate to class performance? *Journal of Political Science Education*, 17(3), 356-370. <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1659803>
- Duckworth, A. L. ve Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. In B.W. Sokol, F.M.E. Grouzet ve U. Müller (Ed.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (s. 208-230). Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Duru, E., Duru, S. ve Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1263-1284. [https:// dx.doi.org/10.12738/estp.2014.4.2050](https://dx.doi.org/10.12738/estp.2014.4.2050)
- Ekinci, H. B. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin sportmenlik davranışları ile başarı alguları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Fauzi, A. ve Widjajanti, D. B. (2018). Self-regulated learning: The effect on student's mathematics achievement. *Journal of Physics*, 1097, 1-7. [https:// dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1097/1/012139](https://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1097/1/012139)
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). McGraw-Hill Humanities.
- Gomes, M., Monteiro, V., Mata, L., Peixoto, F., Santos, N. ve Sanches, C. (2019). The academic self-regulation questionnaire: a study with Portuguese elementary school children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32(8), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0124-5>
- Gorgoz, S. ve Tican, C. (2020). Investigation of middle school students' self-regulation skills and vocabulary learning strategies in foreign language. *International*

- Journal of Educational Methodology, 6(1), 25-42. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.25>
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbirleriyle ilişkisi, *İlköğretim Online E-Dergi*, 2(2), 19-27.
- Gür, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- He, V. Y., Nutton, G., Graham, A., Hirschausen, L. ve Su, J. Y. (2021). Pathways to school success: Self-regulation and executive function, preschool attendance and early academic achievement of Aboriginal and non-Aboriginal children in Australia's Northern Territory. *Plos One*, 16(11), e0259857. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259857>
- Hubert, B., Guimard, P., Florin, A. ve Tracy, A. (2015). Indirect and direct relationships between self-regulation and academic achievement during the nursery/elementary school transition of French students. *Early Education and Development*, 26(5-6), 685-707. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1037624>
- Kara, A. ve Şahin, C. (2019). *İlkokul öğrencileri için başarı algısı ölçeğinin geliştirilmesi*. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Kitabı içinde (s.1359-1364). Ankara, Türkiye.
- Karabanova, O. A. ve Bukhalekova, D. A. (2016). Perception of success in adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 13-17. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.116>
- Karabulut, G. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin oyun tercihlerine ve spora katılımlarına göre kaygı düzeylerinin ve başarı algılarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karademir, Ç.A. ve Deveci, Ö. (2018). İlkokul öğrencilerinin başarı duyguları ve benlik saygılarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 89-102.
- Karahan, S. D. (2021). *Futbol eğitimi alan çocuklarda sorumluluk duygusu ve başarı algısının incelenmesi (Bjk futbol okulları örneği)* [Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmaları için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Köksal, A. (2017). *Ergen basketbolcularda anne-baba ilgilenim düzeyleri ile benlik saygısı ve başarı algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Lenes, R. (2021). *Development of self-regulation and academic skills: The role of child factors, socioeconomic status, and cultural context* [Unpublished doctoral dissertation]. Stavanger Üniversitesi.
- Maatta, E., Mykkanen, A. ve Jarvela, S. (2016). Elementary schoolchildren's selfand social perceptions of success. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 170-184. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1143418>
- Martin, F., Stamper, B. ve Flowers, C. (2020). Examining student perception of their readiness for online learning:Importance and confidence. *Online Learning*, 24(2), 38-58. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2053>
- Mason, A. E. (2018). *Longitudinal and reciprocal effects of primary school students' self-regulation and achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Pennsylvania Eyalet Üniversitesi.
- McClelland, M. M. ve Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child And Adolescent Development*, 133, 29-44. <https://doi.org/10.1002/cd.302>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E. ve Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 298–309. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Mutweleli, S. M. (2014). *Academic motivation and self-regulated learning as predictors of academic achievement of students in public secondary schools in Nairobi Country, Kenya* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Kenyatta.
- Nadon, V. (2020, 14 Mayıs). *Motivation influence on primary students' behavior self-regulation* [Paper presentation]. V. papers based on the materials of the international scientific and practical conference of young scientists, graduate students and students, Kherson.
- Nunez, J. C., Tuero, E., Fernandez, E., Anon, F. J., Manalo, E. ve Rosario, P. (2021). Effect of an intervention in self-regulation strategies on academic achievement

- in elementary school: A study of the mediating effect of self-regulatory activity. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 27(1), 9-20. <https://doi.org/10.1016/j.repc.2011.11.008>
- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Pakış, H. Z. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterlilik algısı, öz-düzenleme becerisi ve genel akademik başarıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich ve M. Zeidner (Ed), *Handbook of self-regulation, research, and applications* (s. 451-502). Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in önercollege students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Rockstroh, E. C. (2011). *Examining student success: Student definitions and perceptions of success at the california community colleges* [Unpublished doctoral dissertation]. California Lutheran Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (24. Baskı). Yargı Yayınevi.
- Schapiro, S. R. ve Livingston, J. A. (2000). Dynamic self-regulation: The driving force behind academic achievement. *Innovative Higher Education*, 25(1), 23-35.
- Schmeichel, B. J. ve Baumeister, R. F. (2004). Self-regulatory strength. R. F. Baumeister ve K. D. Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 84-98) içinde. Guilford Press.
- Schunk, D. H. ve Ertmer, P. A. (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 251-260. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.251>
- Serin, G. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik azimleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Şenyurt, G. (2018). *Takım sporlarında algılanan antrenör, ebeveyn ve akran güdüsel iklim faktörlerinin başarı algısı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.

- Tekin, H. ve Koçyiğit, S. (2020). Öz düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1932-1945. <https://doi/10.24106/kefdergi.3928>
- Torun, F. (2020). *Elit judo sporcularının başarı algısı ve spora katılım güdülerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Trias, D., Huertas, J. A., Mels, C., Castillejo, I. ve Ronqui, V. (2021). Self-regulated learning, academic achievement and socioeconomic context at the end of primary school. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 55(2), e1509. <https://doi.org/10.30849/ripij.v55i2.1509>
- Ural, G., Gültekin Akduman, G. ve Şepitçi Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(83), 323-342.
- Uykan, E. (2019). *Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Wolters, C. A. ve Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Yalçın, M. ve Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü kavramına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 270-285.
- Yaylacı, G. Ö. (2007). İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (Bilig)*, 40, 119-140.
- Yılmaz, F. N. (2019). *7. sınıf insan ve çevre konusuna yönelik eğitici broşür kitapçık destekli fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve algı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Yılmaz, R. Ş. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Yılmaz R. Ş. ve Beyaztaş, D. İ. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(29), 273-299.

- Zarrin, A. S., Gracia, E. ve Paixao, M. P. (2020). Prediction of Academic Procrastination by Fear of Failure and Self-Regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Pract.* 41(2), 64-71. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip41022>