



ATLAS INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL ON SOCIAL SCIENCES

Open Access Refereed E-Journal & Refereed & Indexed
ISSN:2619-936X



Vol:5, Issue:23

2019

pp.780-802

Article Arrival Date: 25.10.2019

Published Date: 30.11.2019

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİKKAT DÜZEYİ, ÖZ DÜZENLEME ve OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTENTION LEVELS, SELF-REGULATION AND READING COMPREHENSION SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Deniz GÜR

Sınıf Öğretmeni, Kırıkkale Milli Eğitim Müdürlüğü Kırıkkale/Türkiye

Doç.Dr. Mehmet KATRANCI

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kırıkkale/Türkiye

Doi Number : <http://dx.doi.org/10.31568/atlas.363>

Article Type : Research Article



ÖZET

Bu çalışmada ilkökullü öğrencilerinin dikkat düzeyleri ile öz düzenleme ve okuduğunu anlama becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek; dikkat düzeyi, öz düzenleme ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın örnekleme, basit seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 177 kız ve 180 erkek olmak üzere toplam 357 ilkökullü dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri; kişisel bilgi formu, d2 Dikkat Testi, Çocukların Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanım Envanteri ve Okuduğunu Anlama Testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri, 2017 yılı Şubat-Haziran ayları arasında toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H testi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Tüm analizlerde bilgisayar destekli bir istatistik programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin “orta” düzeyde olduğu, cinsiyete ve ebeveynin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ve dikkat düzeylerinin “yüksek” olduğu, ebeveynin öğrenim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca dikkat düzeyi ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde; dikkat düzeyi ile öz düzenleme becerisi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dikkat düzeyi, öz düzenleme, okuduğunu anlama, ilkökullü öğrencileri

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine self-regulation and reading comprehension skills of primary school students and their attention levels in terms of various variables, and to determine the relationship between attention level, self-regulation and reading comprehension skills. The sample of the study, which was designed in the relational screening model that is one of the quantitative research methods, is a total of 357 primary school fourth grade students, 177 girls and 180 boys, determined by stratified sampling method from simple random sampling methods. The data of the research were collected by using personal information form, d2 Attention Test, Inventory for Children's Self-Regulated Learning Use and Reading Comprehension Test. The data of the study were collected between February and June 2017. Data were analysed by independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Kruskal Wallis-H test and Pearson correlation analysis. A computer-aided statistical program was used in all analyses. As a result of the study, it was observed that the reading comprehension skills of the students were at the “intermediate” level, and showed a significant difference

* Bu çalışma, Doç.Dr. Mehmet KATRANCI danışmanlığında hazırlanan “İlkokul Öğrencilerinin Dikkat Düzeyleri, Öz Düzenleme Becerileri ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki isimli” yüksek lisans tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

according to gender and education level of the parents. Self-regulation skills and attention levels of the students were found to be “high” and significantly differentiated according to the education level of the parents. In addition, it was ascertained that there was a positive, significant and high level relationship between the attention level and reading comprehension skills, and there was a positive, significant and low level relationship between attention level and self-regulation skills.

Keywords: Attention level, self-regulation, reading comprehension, primary school students

1. GİRİŞ

Günümüzde yaşanan hızlı değişimlere paralel bir şekilde nitelikli insandan beklenenler de değişime uğramıştır. Artık bireylerden, bağımsız iş yapabilme, üst düzey ve yaratıcı düşünme, teknoloji okuryazarı olma gibi yeteneklere sahip olmaları beklenmektedir. Bununla birlikte kendini sürekli güncelleyen yani değişime ayak uyduran bir yapıya sahip olma da istenen özellikler arasındadır. Toplumun beklentilerine uygun şekilde nitelikli insan gücünü yetiştirmekse ancak bireylere verilecek doğru eğitim yoluyla mümkün olacaktır.

Okul yaşamı boyunca öğrencilere birçok bilgi ve becerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Ancak bu becerilerden bir kısmı hem günlük yaşamda hem de okul yaşamında daha sık kullanılmakta ve diğer konu alanlarını da kapsadığı için diğerlerinden öne çıkmaktadır. Bu temel becerilerin başında dil becerileri gelmektedir. Dil becerilerinden biri olan okuma, yazıların zihinsel kavramlara çevrildiği, anlamlandırıldığı ve beyinde yapılandırıldığı, zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. (Güneş, 2007, s.117). Bilgiye ulaşmak için çok farklı yollar olsa da şüphesiz bu konuda en sık başvurulan yol okumadır. Bu nedenle yaş düzeyinden, yaptığı meslekten, bulunduğu ortamdaki bağımsız olarak insanoğlunun her zaman ihtiyaç duyacağı becerilerin başında okuma becerisi bulunmaktadır.

Okuma, harflerin seslendirilmesi ve bireyin ön bilgileriyle bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreçtir (Güneş, 2014, s.128). Okuma; önce kelime ve cümleleri, sonra bunlardan hareketle paragraf ile metni görme ve seslendirmenin ötesinde, düşünmeyi gerektiren bir etkinliktir. İfade edilen bu düşünme etkinliği, okuduğunu anlamlandırma sürecidir (Sever, 2004, s.14). İki ayrı çaba ve etkinlik gibi görünen okuma ve anlama, aslında birbirine neden sonuç ilişkisi ile bağlıdır (Demirel ve Şahinel, 2006, s.89). Okuma sürecini inceleyen çalışmalarda okumadaki temel amacın anlama olduğu ve okuma sürecinin başarılı olması için çözümleme yapmanın yanı sıra doğru şekilde anlamlandırmanın yapılması gerektiği belirtilmektedir. Aksi halde başarılı bir okuma sürecinden söz etmek mümkün değildir (Tunmer, 2008; Caravolas, Hulme ve Snowling, 2001; Torgesen, Wagner ve Rashotte, 1997). Okuduğunu anlama becerisini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bunlardan bazıları akıcı okuma becerisi, okuma kaygısı, okumaya yönelik tutum, motivasyon, üstbilişsel farkındalık, öz düzenleme ve dikkat olarak ifade edilebilir.

Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden biri insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olabilmeleridir. İnsanlar başkalarının tepkilerinden ne kadar etkilenseler de yine de kendi davranışlarından kendileri sorumludur (Senemoğlu, 2005, s.225). Öz düzenleme; zihinsel bir yetenek ya da akademik performans becerisinden ziyade öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri kendini yönlendirme sürecidir (Zimmerman, 2002, s.65). Öğrenme sorumluluğu ve yeteneği, öğrencilerin kendi ellerindedir ve öğrenciler öğrenme etkinliklerinde aktif olmalıdır (Woolfolk Hoy, 2015, s.466). Öz düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, aktif ve yapıcı bir süreçtir (Karabacak, 2014, s.15). Sosyal bilişsel kuramlara göre insan kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahiptir. Öğrenciler, kendi düşünce ve davranışlarını kullanarak akademik hedeflerine ulaşabilirler. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler hedeflerine ulaşmak için yöntem ve strateji geliştirebilirler. Böylece öğrenme süreçlerini daha etkili bir

şekilde yönetebilirler (Woolfolk Hoy, 2015; Yüksel, 2003). Öz düzenlemeyle ilgili önemli bir nokta da öz düzenlemenin aktif öğrenmede bir strateji olduğu kadar bir amaç ve ürün olduğudur. Aktif öğrenme, öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini öğrenmek için gereksinim duydukları fırsatları sağlama konusunda etkili olabilir (Ün Açıkgöz, 2014, s.23). Bu noktada öğrencinin öz düzenleme becerisinin geliştirilmesinin ön koşulu öğrencinin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanmasıdır. Çünkü öğrenme, temelinde bireyin zihinsel becerilerini kullanmasını gerektirmektedir.

Hadwin, Winne, Stockley, Nesbit ve Woszczyzna (1993, s.477-487) öz düzenleme becerisi gelişmiş öğrencilerin sahip olduğu dört özellikten bahsetmektedirler. Bu özelliklerden ilki bu öğrencilerin görevi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesidir. İkincisi öğrencilerin bu değerlendirmeye dayalı olarak kısa süreli amaçlar ve olasılıkları hesaplayarak genel çalışma amaçları belirlemesidir. Üçüncü özellik çalışma için kullanılacak bilişsel taktik seçeneklerini bilmeleri ve belirlemeleridir. Son özellik ise amaca ulaşmak için en uygun yöntemin hangisi olduğunu değerlendirebilmedir. Öz düzenleme becerisine sahip bireyler, üst bilişsel açıdan öğrenme süreçlerinin her aşamasını planlayabilmekte, bu süreçleri düzenleyebilmekte, yürütebilmekte, gözlemleyebilmekte, değerlendirebilmekte, güdüsel açıdan kendilerini yeterli, etkili ve özerk olarak görmekte, davranışsal açıdan seçebilmekte ve öğrenme için en uygun çevreyi oluşturabilmektedirler (Özmenteş, 2008, s.162).

Okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olan değişkenlerden biri de dikkattir. Bilincin belirli bir noktada toplanması hali dikkat kavramıyla açıklanmaktadır. İnsanlar belirli bir zamanda duyu organları aracılığıyla yoğun uyarıcılarla karşılaşmaktadır. Ancak bu uyarıcılardan biri ya da birkaçı algılanmaktadır. Dikkat, bireyin algısı ve dolayısıyla öğrenmesi üzerinde oldukça etkilidir (Selçuk, 2005, s.127). Dikkat Er'e (2005, s.248) göre dikkat, duysal işleme gelen bazı bilgileri, daha sonraki bilgi işleme sürecinde kullanmak için seçmenin yolu; Dereceli'ye (2011, s.11) göre düşüncenin belli bir süre bir noktaya (olaya, nesneye, duruma) yönlendirilmesi ve o anda mevcut diğer uyarıcılara mümkün olduğunca yönelmeme becerisidir. Irak ve Karakaş (2002, s.169) ise dikkati bir uyarıcı grubunun diğer uyarıcılara oranla daha iyi algılanabilmesi bu grubun uyarılma eşliğinin dereceli ve seçici bir biçimde azaltılması işlemi olarak tanımlamaktadır. İnsanın kullanabildiği dikkat yeteneği sınırlıdır. Bu nedenle birkaç şeye aynı anda dikkatini veremez. Bu açıdan dikkat birçok potansiyel girdiden bazılarını seçme süreci olarak ifade edilebilir (Schunk, 2009, s. 138). Atkinson, Atkinson ve Hilgard (1995, s.207) dikkat mekanizmasındaki sınırlılığı aynı anda birden çok uyarana maruz kalınsa da belirli bir anda algılayabileceğimiz uyarın sayısının sınırlı olduğunu ve ne algıladığımızın yalnızca uyarana değil o anki istek, amaç ve beklentilerimizi yansıtan bilişsel süreçlere de bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Dikkatin en önemli özelliklerinden biri seçiciliktir. Çevrede her zaman dikkati çekecek birçok uyarıcı vardır. Bu uyarıcıların hepsine odaklanmak olanaksız olduğu için bunların hangilerinin önemli olduğu seçilmelidir (Yaycı, 2013, s.47). Bu durumda dikkatin seçicilik işlevi ortaya çıkmaktadır. Dikkat zihnin yönlendirmesiyle amaca uygun olana yönelir. Dikkatin amacı ilgimizi çeken şeylerden daha fazla haz alma ve bu süreci istenildiği ölçüde uzatabilmedir (Duman, 2007, s.142). Buna göre dikkatin süresinin bireyin kontrolünde olduğu ve uyarıcının özelliklerine göre değişebildiği ifade edilebilir.

Herhangi bir şeyin öğrenilebilmesi için bireyin dikkatinin uyarılması gereklidir. Sözel ifadelerle öğrenme ortamlarında karmaşık beyin işlemleri söz konusu olduğundan genel uyarılmışlık hali özellikle gerekli ve önemlidir (Morgan, 2011, s.100). Bununla birlikte dikkatin sürdürülebilir olması da gerekmektedir. Sürdürülebilir dikkat, dikkati uzun bir süre belirli bir amaca yönlendirme ve diğer dikkat dağıtan uyarınları göz ardı edebilme yeteneğidir (Ilgaz, Kokoç, Akçay ve Altun, 2019; Arrington, 2012). Okuma etkinliğinin temel amacı olan

“okuduğunu anlama” amacına ulaşabilmek için bireyin sürdürülebilir dikkat becerisine sahip olması gerektiği söylenebilir.

Ülkemizde öz düzenleme konusunda yapılan araştırmalar çoğunlukla öğrencilere öz düzenleme becerilerini kazandırmaya ya da öğrencilerin var olan öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan deneysel çalışmaları kapsamaktadır (Arsal, 2009; Özmenteş, 2008; Haşlaman ve Aşkar, 2007; Üredi ve Üredi, 2007; Üredi ve Üredi, 2005; Altun ve Erden, 2006). Bu çalışmaların önemli bir kısmında sınıf ortamında bulunan öğelerin gözlemlenerek öz düzenleme açısından analiz edilmesine odaklanılmış ve öz düzenleme becerisinin başarıya etkisi incelenmiştir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde öz düzenleme becerisi ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara (Schünemann, Spörer, Völlinger ve Brunstein, 2017; Connor ve diğ., 2016; Nejadihassan ve Arabmofrab, 2016; Maftoon ve Tasnimi, 2014) ulaşılmıştır. Dikkat ile ilgili çalışmaların, dikkat geliştirme ve dikkat toplama çalışmaları (Yaycı, 2007; Karaduman, 2004); okuduğunu anlama becerisine yönelik çalışmaların da okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi (Gündemir, 2002; Keleş, 2005) demografik özelliklerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi (Sabak Kaldan, 2007; Çiftçi, 2007; Çelenk ve Çalışkan, 2004; Çalışkan, 2000); çeşitli öğretim model ve stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi (Hamzadayı, 2010; Çayır, 2011; Bozpolat, 2012; Kanmaz, 2012; Gürbüz, 2014; Kuşdemir, 2014; Kocaarslan, 2015; Papatğa, 2016; Özdemir, 2017; Kula, 2018; Kaya Tosun, 2018) konuları üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Alanyazında yer alan dikkat düzeyi, öz düzenleme ve okuduğunu anlama becerisi ile ilgili çalışmalarda bu üç bileşenin birbirinden bağımsız şekilde araştırıldığı görülmüş ve bu üç bileşeni birlikte inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırmada ilkökul öğrencilerinin dikkat düzeyleri ile öz düzenleme ve okuduğunu anlama becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek; dikkat düzeyi, öz düzenleme ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaca yönelik olarak şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri hangi düzeydedir?
2. İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Ebeveynlerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul öğrencilerinin dikkatleri hangi düzeydedir?
4. İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Ebeveynlerinin öğrenim düzeyine,
 - c. El kullanım tercihlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri hangi düzeydedir?
6. İlkokul öğrencilerinin öz düzenleme becerileri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Ebeveynlerinin öğrenim düzeyine,
 - c. Ödev yaparken yardım alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Okuduğunu anlama becerisi, dikkat düzeyi ve öz düzenleme becerisi arasında ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunmadan incelendiği bir araştırma yöntemidir (Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. 2016, s. 185).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezindeki devlet okullarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin somut işlemler döneminin hemen hemen son aşamasında oldukları ve mantıksal işlemleri yapma becerilerinin gelişmeye başladığı söylenebilir. Bu nedenle araştırmanın hedef kitlesi ilkokul düzeyinin son sınıfı olan dördüncü sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Kırıkkale Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere dayanılarak il merkezinde 2650 dördüncü sınıf öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme belirlenirken Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2014, s. 89) tarafından belirtilen örneklem hesabı tablosu dikkate alınmış ve araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 177 kız, 180 erkek olmak üzere toplam 357 öğrenciden oluşturulmuştur. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bu grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2016, s. 86). Örneklem seçilirken Kırıkkale Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler doğrultusunda alt, orta ve üst sosyo-ekonomik bölgelerde yer alan okullarda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin sayısı belirlenmiş ve tabakalarda yer alan öğrenci sayıları hesaplanmıştır. Örneklem, evrendeki sosyo-ekonomik düzeyin oranı dikkate alınarak seçkisiz yolla oluşturulmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; Kişisel Bilgi Formu, d2 Dikkat Testi, Çocukların Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanım Envanteri ve Okuduğunu Anlama Testi kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda öğrencilerin cinsiyetlerine, ebeveynlerinin mesleğine ve öğrenim durumuna, el kullanım tercihine ve ödev yaparken yardım alma durumuna yönelik yedi adet soru bulunmaktadır.

2.3.2. d2 Dikkat Testi

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin dikkat düzeylerini belirlemek için kullanılan d2 Dikkat Testi Brinkenka (1981) tarafından geliştirilmiş ve Toker (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin 9-10 yaş grubu için geçerlik ve güvenirlik çalışması Yaycı (2013) tarafından yapılmıştır. d2 Dikkat Testi zamana bağlı olarak, seçici dikkati ölçen bir testtir. Test 9-60 yaş arasındaki bireylere, bireysel veya grup hâlinde uygulanabilmektedir. Bir sayfadan oluşan test formunda 14 sıra ve her sırada 47 adet olmak üzere toplam 658 sembol bulunmaktadır. Testte 'd' ve 'p' harfleri kullanılmaktadır. Bazı harflerin altında veya üstünde bir, iki, üç ya da dört nokta bulunmaktadır. Testte harfler, noktaların bulunduğu yere ve sayılarına göre toplam 16 farklı şekilde bulunabilmektedir. Testi alan kişinin temel görevi iki noktası olan 'd' harflerini bulabilmektir. Bunlar testte üç farklı şekilde bulunabilmektedir. Testin uygulandığı kişiye her sırada belirtilen görevi yerine getirmesi için yirmi saniye süre verilmektedir. Testin uygulanma süresi yaklaşık sekiz dakikadır. Grup uygulamalarında hazırlık aşamasında yönergelerin verilmesi, yönergelerin anlaşılma durumunun kontrolü ve örnek uygulama nedeniyle görev dışında 7-8 dakikaya daha ihtiyaç duyulmaktadır. Test puanlarının hesaplanması için iki ayrı puanlama anahtarı kullanılmaktadır. Testten altı adet puan elde edilmektedir. Bunlar; TN (işaretlenen toplam figür sayısı), E1 (işaretlenmeden atlanan figür sayısı), E2 (yanlış işaretlenen figür sayısı), CP (işaretlenen toplam doğru figür sayısı), TN-E (test performansı) ve %E'dir (hataların oranı) (Yaycı, 2013). d2 Dikkat testinden alınan puanın değerlendirmesinde kullanılan aralıklar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. d2 Dikkat Testi'nin Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Düzy
50-60	Averaj
60-70	Vasat
70-85	Normal
85 ve üzeri	İyi

2.3.3. Çocukların Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanım Envanteri

Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini belirlemek amacıyla Vandeveld, Van Keer, ve Rosseel (2013) tarafından geliştirilen, Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocukların Öz düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanımı Envanteri kullanılmıştır. Orijinalinde 75 madde bulunan ölçek Türkçeye uyarlanırken yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonrasında 32 maddeye indirilmiştir. Ölçek ilkökul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin ve bunlara yönelik algılarının belirlenmesinde kullanılmaktadır (Doğan, 2015). Beşli Likert tipinde puanlanan ölçekten en düşük 32, en yüksek 160 puan alınabilmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında belirlenen Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı 0,97, bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ise 0,91'dir. Ölçekten alınan puanın değerlendirilmesinde Aralık Genişliği = Dizi Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı (Tekin, 2000) formülü ile belirlenen puan aralıkları kullanılmıştır. Belirlenen puan aralıkları Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanım Envanteri Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Düzy
32 - 57,6	Çok düşük
57,7 - 83,2	Düşük
83,3 - 108,8	Orta
108,9 - 134,4	Yüksek
134,5 - 160	Çok yüksek

2.3.4. Okuduğunu Anlama Testi

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin belirlenmesi için Kuşdemir (2014) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Bu test bilgilendirici (Bembeyaz Bir Dünya) ve hikâye edici (Boğaç Han) olmak üzere iki metinden ve her metne ait onar adet açık uçlu soru olmak üzere toplam yirmi sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanlış cevaplar 0, eksik cevaplar 3, doğru cevaplar ise 5 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Söz konusu testin kapsam geçerliği, testin geliştirilmesi aşamasında uzman görüşü alınarak yapılmış olup hikâye edici metne ilişkin hazırlanan maddelerin hesaplanan kapsam geçerlik indeksi (KGİ) 0,94, bilgilendirici metne ilişkin hazırlanan maddelerin hesaplanan KGİ 1.00 olarak tespit edilmiştir. Testin genelinden alınan puanın değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okuduğunu Anlama Testi Puan Değerlendirme Ölçütleri

Puan Aralığı	Düzy
0 - 20	Çok Düşük
21 - 40	Düşük
41 - 60	Orta
61 - 80	Yüksek
81 - 100	Çok Yüksek

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2017 yılı Şubat-Haziran ayları arasında toplanmıştır. Verilerin toplanması için öncelikle Kırıkkale Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Araştırmanın örnekleminde yer alması planlanan okullar belirlendikten sonra ilgili okul yönetimlerine ve bu okullarda görev yapan dördüncü sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı

ve öğrencilere uygulanacak veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerden randevu alınmış ve veri toplama araçlarının öğrencilere uygulanması her grup için kırk dakikadan oluşan üç oturumda tamamlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin olumsuz etkilenmemesi amacıyla uygulamalar araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama testinin puanlaması araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yapılmış ve puanlayıcılar arası uyum katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda uyum katsayısının 0,86 olduğu belirlenmiştir. Belirlenen değer 0,70'in üzerinde olduğu için puanlamanın güvenilir düzeyde olduğu kabul edilmiş ve nihai puan, puanlayıcıların verdikleri puanın ortalaması alınarak oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi için öncelikle tüm veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Analizlerde kullanılacak istatistik testlerinin belirlenmesi için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ölçeklerden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında yer aldığı, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlı olmadığı görülmüştür. Ayrıca dağılımlara ilişkin histogram grafikleri de incelenmiş, grafiklerin normale yakın bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu bulgulara göre verilerin normal dağıldığı kabul edilmiş ve analizlerde parametrik testlerden bağımsız gruplar için t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Ancak, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin mesleği ve öğrenim durumu ile ödev yardımı alma durumuna yönelik yapılan analizlerde, alt grup sayıları 30'un altında olduğu için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H testinden yararlanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde bilgisayar destekli bir istatistik programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, çalışmanın alt problemlerine göre düzenlenerek sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S	Düzye
357	18	92	56,60	14,18	Orta

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğrenciler okuduğunu anlama testinden en düşük 18, en yüksek ise 92 puan almışlardır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi puan ortalaması ($\bar{X} = 56,60$) ise "orta" düzeydedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kız	177	58,72	14,16	355	2,839	,005*
Erkek	180	54,51	13,92			

*<,05

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(355)}=2,839$; $p<,05$). Bu bulguya göre, okuduğunu anlama düzeyi bakımından kız öğrencilerin erkeklere göre daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin anne öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
1- Okuryazar Değil	5	69,10				
2- İlkokul	84	137,48				1-3 1-4
3-Ortaokul	99	160,48	4	42,123	,000*	1-5 2-4
4-Lise	120	210,17				2-5 3-4
5-Üniversite ve Üzeri	49	222,46				3-5

*,<,05

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(4)}=42,123$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre farklılığın annesi lise ile üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrencilerle annesi okuryazar olmayan, ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında; annesi okuryazar olmayan öğrencilerle annesi ortaokul mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tabloda yer alan sıra ortalaması puanları incelendiğinde, anne öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Bu bulgulara göre anne öğrenim durumunun, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	50	48,98	13,19	G. Arası	8191,120	3	2730,373			1-3
2-Ortaokul	67	51,16	13,55	G. İçi	63342,398	353	179,440			1-4
3-Lise	133	57,89	13,53	Toplam	71533,518	356		15,216	,000*	2-3
4-Ünv.ve Üzeri	107	61,97	13,22							2-4
Toplam	357	56,60	14,18							

*,<,05

Tablo 7'de yer alan ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F_{(3, 356)}= 15,216$; $p<,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda farklılığın babası ilkököl mezunu olan öğrencilerle babası lise ve üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında; babası ortaokul mezunu olan öğrencilerle babası lise ve üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları incelendiğinde, baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Bu bulgulara göre baba öğrenim durumunun öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dikkat düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Dikkat Düzeyleri

N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S	Düzye
357	1	4	3,57	,53	İyi

Tablo 8'de yer alan sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin dikkatlerinin ($\bar{X} = 3,57$) "iyi" düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dikkat düzeylerinin cinsiyete farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Dikkat Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Test	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Dikkat	Kız	177	3,59	,55	355	,970	,333
	Erkek	180	3,54	,50			

Tablo 9’da yer alan sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin dikkat düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(355)} = ,970$, $p > ,05$). Bu bulguya göre cinsiyetin, dikkat düzeyi üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin dikkat düzeylerinin anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Dikkat Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Fark
1-Okuryazar Değil	5	77,00	4	28,846	,000*	1-2 1-3 1-4 1-5 2-4 2-5 3-5
2-İlkokul	84	157,30				
3-Ortaokul	99	161,27				
4-Lise	120	199,99				
5-Üniversite ve Üzeri	49	211,03				

* $< ,05$

Tablo 10’a göre araştırmaya katılan öğrencilerin dikkat düzeyleri anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2_{(4)} = 28,846$; $p < ,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testinden elde edilen sonuçlara göre anlamlı farklılığın annesi okuryazar olmayan öğrencilerin dikkat düzeyleri ile annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında; annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin dikkat düzeyleri ile annesi lise ile üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrencilerin dikkat düzeyleri arasında; annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin dikkat düzeyleri ile annesi üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrencilerin dikkat düzeyleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre anne öğrenim düzeyinin çocukların dikkat düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin dikkat düzeylerinin baba öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Dikkat Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistik Sonuçları				ANOVA Sonuçları						
Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	50	3,40	,49	G. Arası G. İçi Toplam	7,316	3	2,439	9,318	,000*	1-4 2-4 3-4
2-Ortaokul	67	3,45	,50		92,387	353	,262			
3-Lise	133	3,52	,59		99,703	356				
4-Ünv.ve Üzeri	107	3,78	,42							
Toplam	357	3,57	,53							

* $< ,05$

Tablo 11’de verilen ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin dikkat düzeyleri baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 356)} = 9,318$; $p < ,05$). Anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda farklılığın babası üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrencilerle babası ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde okul mezunu öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ortalama puanlar incelendiğinde, babanın mezun olduğu okul düzeyi yükseldikçe dikkat düzeyi puanının da arttığı görülmektedir. Bu bulgulara göre baba öğrenim düzeyinin dikkat düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin dikkat düzeylerinin el kullanım tercihine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar için t-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Dikkat Düzeylerinin El Kullanım Tercihine Göre t-Testi Sonuçları

Test	El Tercih	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Dikkat	Sağ	318	3,58	,53	355	1,358	,181
	Sol	39	3,46	,50			

Tablo 12’de yer alan sonuçlara göre sağ elini kullanan öğrencilerin dikkat düzeyi puan ortalaması ($\bar{X}=3,58$) sol elini kullanan öğrencilerin dikkat düzeyi puan ortalamasından daha ($\bar{X}=3,46$) yüksektir. Ancak bu farklılık istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde değildir ($t_{(355)}=1,358$; $p>,05$). Bu bulguya göre öğrencilerin el kullanım tercihinin, dikkat düzeyi üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz düzenleme becerisi düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerisi Düzeyleri

N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	S	Düzye
357	106	160	136,75	13,51	Çok Yüksek

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Öz Düzenlemeli Öğrenmeyi Kullanım Envanteri’nden aldıkları puanların 106 ile 160 arasında değiştiği ve öz düzenleme becerilerinin ($\bar{X}=136,75$) “Çok Yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-Testi sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Test	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Öz Düzenleme	Kız	177	137,64	13,23	355	1,239	,216
	Erkek	180	135,87	13,76			

Tablo 14’e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin öz düzenleme becerileri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($t_{(355)}=1,239$; $p>,05$). Bu bulguya göre cinsiyetin öz düzenleme becerisi üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir. Baba öğrenim durumunun, çocuklarının öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Baba Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	Betimsel İstatistik Sonuçları			ANOVA Sonuçları						
	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
1-İlkokul	50	126,38	12,79	G. Arası G. İçi Toplam	7661,517	3	2553,839	15,716	,000*	1-2 1-3 1-4 2-3
2-Ortaokul	67	134,39	13,09		57362,287	353	162,499			
3-Lise	133	139,77	11,26		65023,804	356				
4-Ünv.ve Üzeri	107	139,31	14,18							
Toplam	357	136,75	13,51							

* $<,05$

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3, 356)}= 15,716$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda farklılığın babası ilkokul mezunu olan öğrencilerle babası ortaokul, lise ve üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler arasında; babası ortaokul mezunu olan öğrencilerle babası lise mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Ortalama puanlar

incelendiğinde, babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe -lise düzeyi hariç- çocuklarının öz düzenleme becerilerinin de arttığı görülmektedir. Bu bulgulara göre baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin anne öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
1-Okuryazar Değil	5	59,30				
2-İlkokul	84	157,70				
3-Ortaokul	99	172,19	4	16,376	,003*	2-4
4-Lise	120	193,83				
5-Üniversite ve Üzeri	49	205,17				

*<,05

Tablo 16'da yer alan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin öz düzenleme becerileri, annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(4)}=16,376$; $p<,05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testinden elde edilen sonuçlara göre farklılığın, annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerle annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre anne öğrenim durumunun, öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ödev yardımı alma durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğrencilerin Öz Düzenleme Becerilerinin Ödev Yardımı Alma Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Yardım Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Fark
1-Yardım Alırım	25	157,64				
2- Bazen Yardım Alırım	278	176,78	2	3,501	,174	-
3-Yardım Almam	54	200,30				

Tablo 17 incelendiğinde göre araştırmaya katılan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, ödev yaparlarken yardım alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2_{(2)}=3,501$; $p>,05$). Bu bulguya göre ödev yardımı alma durumunun öz düzenleme becerisi üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Dikkat düzeyi, öz düzenleme ve okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olup olmadığı, Pearson korelasyon analizi yapılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Dikkat Düzeyi, Öz Düzenleme ve Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki

Değişken	Dikkat Düzeyi	Okuduğunu Anlama	Öz Düzenleme
Dikkat Düzeyi	1		
Okuduğunu Anlama	,79**	1	
Öz Düzenleme	,27**	,38**	1

**<,01

Tablo 18'de yer alan korelasyon analizi sonuçlarına göre dikkat düzeyi ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde; dikkat düzeyi ile öz düzenleme becerisi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($p<,01$). Ayrıca öz düzenleme ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz düzenleme ve okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; dikkat düzeyi, öz düzenleme ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin genel olarak “orta” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu konu ile ilgili araştırma sonuçları farklılık göstermektedir. Kuşdemir ve Katrancı'nın (2016) dördüncü sınıf öğrencileriyle, Sabak Kaldan'ın (2007) üçüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kocaarslan (2015), Gürbüz (2014) ve Kuşdemir (2014) tarafından dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülen deneysel araştırmalarda da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Coşkun (2010) tarafından dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine yönelik yapılan araştırmada öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde okuduğunu anlama ön test basit anlama basamağında aldıkları puan ortalamalarının “öğretim düzeyinde” olduğu belirlenmiştir. Araştırmadaki öğretim düzeyinde bulunan okuduğunu anlama becerisine yönelik derecelendirme düşük düzeye karşılık gelmektedir. Çayır (2011), Belet ve Yaşar (2007) tarafından yapılan deneysel araştırmalarda da deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puan ortalamalarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Okumada temel amaç okunandan anlam kurmak ve çıkarımda bulunmaktır. Ancak benzer araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi bakımından yeterli düzeyde olmadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Alanyazında bu sonuca benzer nitelikte sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır (Güngör ve Açıköz 2015; Yiğit, 2013; Ateş, 2008; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Sallabaş, 2008; Vatanserver, 2008; Karatay, 2007; Çiftçi, 2007; Karasakaloğlu, 2006; Sidekli ve Buluç, 2006; Gündemir, 2002). Bununla birlikte okuduğunu anlama becerisinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Kuşdemir ve Katrancı, 2015; Sabak Kaldan, 2007; Gömleksiz, 2005; Coşkun, 2002; Dökmen, 1994; Akçamete, 1989). Özışık'a (1997, s.103) göre kız öğrencilerin daha başarılı olma nedenleri arasında; yeni karşılaşılan biriyle daha rahat iletişim kurabilmeleri, birlikte çalışma etkinliklerinde daha etkin rol almaları, yeterince güdülenmiş olmaları, sıra dışı uygulamalara ilgi duymaları, daha hızlı dil gelişimine ve ergenlik döneminden itibaren erkeklere göre daha akıcı bir dile sahip olmaları sayılabilmektedir. Karatay'a (2007) göre ise cinsiyetler arasında okuduğunu anlama başarısının farklılaşmasına sebep olan etmenler arasında okuma alışkanlığı, tercihi ve sıklığı yer almaktadır. Araştırma sonuçları ve alanyazındaki araştırmaların büyük çoğunluğunda okuduğunu anlama becerisinin kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermesi kız öğrencilerin; dil gelişiminin daha hızlı olmasından, erkeklerden daha sosyal olmaları nedeniyle daha fazla yeni kelimeyle karşılaşmalarından ve buna bağlı olarak kelime hazinelerini geliştirmelerinden, okul yaşamında daha düzenli olmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Okuduğunu anlama puanı en düşük olan grubun annesi okuryazar olmayan öğrenciler, en yüksek olan grubun ise annesi üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrencilerden oluştuğu görülmüştür. Alanyazında bu sonuca benzer sonuçlara ulaşan araştırmalar (Kuyumcu, Vardar ve Sarioğlu 2017; Gürbüz 2014; Ateş, 2008; Sabak Kaldan, 2007; Çelenk ve Çalışkan, 2004) bulunmaktadır. Ateş (2008) tarafından yapılan araştırmada anne öğrenim düzeyinin,

öğrencilerin okuduğunu anlama beceri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak aynı araştırmada anne öğrenim düzeyinin, öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarısı üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Kuyumcu Vardar ve Sarioğlu'nun (2017) yaptığı araştırmada okuduğunu anlama becerisinin anne öğrenim düzeyine göre farklılık gösterdiği ve en yüksek okuduğunu anlama becerisi puanının annesi üniversite mezunu olan öğrencilere ait olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçların aksine öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin anne öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediğini belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Çöğmen 2008; Uzun, 2010). Alanyazındaki araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde; genel olarak anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin de arttığı söylenebilir. Bu durum; öğrencilerin anneleriyle daha fazla zaman geçirmeleri, öğrenim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarıyla daha bilinçli bir şekilde ilgilenmeleri, çocuklarına hediye alırken kitaplara daha fazla yer vermeleri gibi nedenlerden kaynaklanabilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, babalarının öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama puanı en düşük olan grubun babası ilkökul mezunu olan öğrenciler, en yüksek olan grubun ise babası üniversite ve üzeri düzeyde okul mezunu olan öğrenciler olduğu; ayrıca babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencinin okuduğunu anlama puanının da arttığı belirlenmiştir. Alanyazında yer alan benzer araştırmaların (Kuyumcu Vardar ve Akın Sarioğlu, 2017; Ateş, 2008; Sabak Kaldan, 2007; Keleş, 2005; Çalışkan, 2000) sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Sabak Kaldan (2007), araştırmasında okuduğunu anlama becerisinin baba öğrenim düzeyine göre farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın babası ilkökul mezunu olan öğrenciler ile babası lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında olduğunu tespit etmiştir. Kuyumcu Vardar ve Sarioğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada da okuduğunu anlama puanı en yüksek olan öğrencilerin, babası üniversite mezunu olan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama puanlarının da artması; babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe çocuklarını kütüphaneye götürme, birlikte kitap okumaya daha fazla zaman ayırma, okunacak kitapları birlikte seçme gibi etkinliklere daha fazla önem vermelerinden kaynaklanabilir. Dökmen (1994, s.20-21), çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında yetişkinlerin model olmasının önemini vurgulamıştır. Ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe okumaya daha fazla önem verip kitap okuyarak çocuklarına örnek teşkil ettikleri düşünülebilir.

Araştırmada, öğrencilerin dikkat puanı ortalamalarının “yüksek” düzeyde olduğu ve dikkat düzeyinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazında yer alan araştırma sonuçları da (Dereceli, 2011; Uskan, 2011; Kaymak, 2003; Karaduman, 2004) bu sonucu desteklemektedir. Karaduman'ın (2004), dördüncü ve beşinci sınıf öğrenciyle yürüttüğü araştırmada öğrencilerin dikkat düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kaymak'ın (2003) yaptığı araştırmada da dikkat toplama düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak bu araştırmalardan farklı şekilde dikkat düzeyinin kızlar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini (Helmke ve Renkl, 1993; Toker 1988) belirleyen araştırmaların yanı sıra erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirleyen araştırmalar da (Günay Kılıç, İlden Koçkar, Irak, Şener ve Karakaş, 2002) bulunmaktadır. Davies ve Parasuraman'a (1982) göre zihinsel gelişim açısından normal çocuklarda dikkat, cinsiyetten çok yaştan etkilenmektedir (Akt. Karaduman 2004, s.138). Dikkat becerisi ile ilgili yapılan araştırmalardan cinsiyete göre farklı sonuçlar çıkmasının bu durumdan kaynaklandığı ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dikkat düzeylerinin, annelerinin ve babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ebeveynlerin öğrenim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin de dikkat düzeylerinin arttığı görülmüştür. Öğrencilerin dikkat

düzeylerinin, ebeveynlerinin öğrenim düzeyi ile doğru orantılı şekilde yükselmesi; ebeveynlerin aldıkları eğitimle bilinçlenmeleri neticesinde çocuklarının dikkat düzeylerini arttırmaya yönelik oyunlara, setlere vb. materyallere yönelmelerinden, çocuklarıyla daha etkili zaman geçirmelerinden ve oynadıkları oyunların eğitsel yönünün daha yüksek olmasından kaynaklanabilir.

Araştırma sonucunda sağ elini kullanan öğrencilerin dikkat puanı ortalamasının sol elini kullanan öğrencilerden daha yüksek olduğu ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Soysal, Arhan, Aktürk ve Can'a (2007, s.66) göre bireylerin el kullanma tercihi genetik ve çevresel faktörlerin etkisiyle belirlenmektedir. Öğrencilerin el kullanma tercihinin belirlenmesi zihinsel nedenlere bağlı olmadığından dikkatle doğrudan bir ilişkisinin bulunmadığı ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin "yüksek" düzeyde olduğu ve cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazında bu bulguları destekleyen sonuçlara ulaşan araştırmalar (İrven ve Şenler, 2017; Ertürk Kara ve Gönen 2015; Tezel Şahin, 2015; Aydın, 2012; Gömleksiz ve Demiralp, 2012; Çalışkan ve Selçuk, 2010; Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010; Wolters ve Pintrich, 1998) bulunmaktadır. Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu (2010) üç, dört ve beşinci sınıflarla yaptıkları araştırmada öğrencilerin öz düzenleme becerisi puanlarının "çok iyi" düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ertürk Kara ve Gönen (2015), İrven ve Şenler (2017), Tezel Şahin (2015) tarafından yapılan araştırmalarda öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Gömleksiz ve Demiralp'in (2012), araştırmasında da cinsiyetin öz düzenleme becerisi üzerinde farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçların tersine öz düzenleme becerisinin kız öğrenciler lehine olduğunu belirleyen araştırmaların (Joo, Bong ve Choi, 2000; Ablard ve Lipschultz, 1998; Zimmerman ve Martinez Pons, 1990; Pokay ve Blumenfeld, 1990) yanı sıra erkek öğrenciler lehine olduğunu belirleyen araştırmalar da (Aybek ve Aslan, 2017; Üredi ve Üredi, 2005) bulunmaktadır. Konu ile ilgili çalışmaların çoğunda öz düzenleme becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermemesi, ailelerin demokratik bir ortama sahip olmalarından ve çocuklarına küçük yaşlardan itibaren sorumluluk kazandırmaya yönelik davranışlarından kaynaklanabilir.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde de artış meydana geldiği tespit edilmiştir. Purdie, Carroll ve Roche'nin (2004) yaptığı araştırmada ergenlerin, ailelerinin ilgisine ilişkin algıları ile akademik olan ve olmayan öz düzenleme becerileri arasında yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiş; ailenin ilgisinin, akademik öz düzenleme becerisi üzerinde denetim ve özerkliği sağlamadan daha önemli ve etkili bir faktör olduğu ortaya koyulmuştur. Üredi ve Erden'e (2009) göre ebeveynlerin çocuklarına ilgili ve sevecen davranmaları, çocuklarının davranışlarını denetlemeleri ve onları özerk olmaya teşvik etmeleri çocukların öz düzenleme stratejilerini kullanmalarını sağlamakta ayrıca öz yeterlik ve içsel değer algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim düzeyi arttıkça ebeveynler çocuklarının psikolojik özerkliğini destekleyerek çocuğun özgüven ve davranışlarını düzenleme duygularının gelişmesine katkı sağlamakta; böylece çocuğun öz düzenleme becerilerinin de gelişmesine olanak sağlamaktadırlar. Araştırmada elde edilen öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ebeveynlerinin öğrenim düzeyi ile doğru orantılı şekilde artması sonucunun beklenen bir durum olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada ödev yardımı almayan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin ödev yardımı alan öğrencilerden daha yüksek olduğu; ancak bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öz düzenleme becerisine sahip olan bireyler öğrenme sürecini planlayabilir, düzenleyebilir değerlendirebilir. Bununla birlikte bağımsız iş yapma konusunda kendini

yeterli görür (Özmenteş, 2008). Araştırmaya katılan öğrencilerin öz düzenleme becerisine yönelik genel ortalamalarının "yüksek" düzeyde olması nedeniyle ödev yardımı alma durumunun öz düzenleme becerisi üzerinde etki oluşturmadığı düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dikkat düzeyi ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Erbay'ın (2013) yaptığı araştırmada çocukların dikkat toplama becerileri ile genel bilgi, eşleştirme becerisi, kelime ve cümleden anlam çıkarma becerileri, işitsel muhakeme ve işlem becerileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Jiang ve Farquharson'un (2018) dinlediğini ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde dikkatin etkisini belirleme amacıyla yaptıkları araştırmada, dikkatin okuduğunu anlama becerisi üzerinde dolaylı olarak etkili olduğu belirlenmiştir. Anderson (2007) çalışmasında, müziğin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve araştırma sonucunda, müzik dinlenen ortamdaki okuma performansında anlamlı düzeyde düşüş olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç da dikkatin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, dikkatin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu ve okuduğunu anlamanın gerçekleşebilmesi için dikkatin okunan materyal üzerine yoğunlaşması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada öz düzenleme becerisi ile dikkat düzeyi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde; okuduğunu anlama becerisi ile pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında öz düzenleme ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğunu belirleyen araştırmalar bulunmaktadır (Maftoon ve Tasnimi, 2014; Oruç, 2012; Swalander ve Taube, 2007). Bu araştırmaların aksine öz düzenleme becerisinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisinin bulunmadığını belirleyen çalışma da (Nejadihassan ve Arabmofrab, 2016) bulunmaktadır. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda öz düzenleme becerisinin akademik başarı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir (Turan ve Demirel, 2010; Ruban ve Reis, 2006; Pintrich ve De, Groot 1990). Okuduğunu anlama becerisi, etkili bir okuma alışkanlığı ve zengin bir kelime dağarcığı gerektirmektedir. Kitap okuma alışkanlığı kazanmak ve kelime dağarcığını zenginleştirmek bireyin kontrolünde ve sorumluluğundadır. Öz düzenleme becerisi, bireyin kendi davranışlarını kontrol etmesini ve yönlendirmesini içerdiğinden bu becerinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde dolaylı olarak olumlu etki gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri ilkökul birinci sınıfta öğrenciler serbest okuma dönemine geçtikten sonra bu becerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere daha fazla yer verebilir.
- ✓ Araştırma sonucuna göre dikkat düzeyi ile okuduğunu anlama becerisi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle ders kitapları, öğrencilerin dikkatlerini çekici etkinlikler ve görsel materyallerle zenginleştirilerek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.
- ✓ Öğretim programlarında, öğrencilerin dikkat düzeylerini ve öz düzenleme becerilerini geliştirmeye kazanımlara daha fazla verilmesi sağlanabilir.
- ✓ Dikkatin önemi göz önünde bulundurularak ilkökullarda beden eğitimi ve oyun, serbest etkinlikler gibi derslerde öğrencilerin dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik oyunlar oynatılabilir.
- ✓ Bu araştırmada dikkat düzeyi, öz düzenleme becerisi ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde çalışılmıştır. Yeni yapılacak araştırmalarda bu becerilere ek olarak dikkat düzeyi ile okuma motivasyonu, okuma tutumu ve üstbilişsel okuma farkındalığı arasındaki ilişki incelenebilir.

- ✓ Bu araştırma Kırıkkale ilinde ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar farklı yaş düzeylerinde ve daha geniş örneklemeler üzerinde yapılabilir.
- ✓ Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Yeni yapılacak araştırmalarda öğrencilerin dikkat düzeyleri ile öz düzenleme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ablard, K. E. ve Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101. psycnet.apa.org/record/1998-00166-008 adresinden 13.02.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-754.

Anderson, S. A. (2007). *The effects of music on the reading comprehension of junior high school students*. Unpublished Doctoral dissertation, Walden University, U.S.A.

Arrington, C. N. (2012). *The contribution of attentional control and working memory to reading comprehension and decoding*. Master Thesis, University of Houston, Houston.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. ve Hilgard, E. R. (1995). *Psikolojiye giriş 1*. K. Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz (Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Altun, S. ve Erden, M. (2006), Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-16.

Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455-470. DOI: 10.17244/eku.331938.

Aydın, S. (2012). *Proje tabanlı öğrenme ortamlarının biyoloji öğretmen adaylarının öz-düzenleme seviyeleri ve öz yeterlik inançları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arsal, Z. (2009). Öz-düzenleme öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 24(152), 3-14.

Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.

Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Caravolas, M., Hulme, C. ve Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749596X00927852> adresinden 23.05.2017 tarihinde ulaşılmıştır.

Connor, C. M., Day, S. L., Philips, B., Sparapani, N., Ingebrand, S. W., McLean, L., Barrus, A. ve Kaschak, M. P. (2016). Reciprocal effects of self-regulation, semantic knowledge, and reading comprehension in early elementary school. *Child Development*, 87(6), 1813-1824.

Coşkun, E. (2002). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çalışkan, M. (2000). *Ailenin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çalışkan, S. ve Sezgin Selçuk, G. (2010). Üniversite öğrencilerinin fizik problemlerinde kullandıkları öz-düzenleme stratejileri: cinsiyet ve üniversite etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2010), 50-62. http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/202/pdf_75.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden 17.06.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Çayır, N. B. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çelenk, S. ve Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyo-ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(309), 24-33.

Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000516/1038000305> adresinden 21.03.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Çoğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dereceli, Ç. (2011). *Tai-chi programına katılımın dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan ilköğretim 1.kademe öğrencilerinin iç- dış denetim odağı ve dikkat düzeylerine etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Doğan, M. F. (2015). *Çocukların öz-düzenlemeli öğrenmeyi kullanımı envanteri'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Duman, B. (2007). *Neden beyin temelli öğrenme?* Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Er, N. (2005). *Psikolojiyi anlamak (Psikolojiye giriş)*. H. B. Ayvaşık ve M. Sayıl (Ed.), Bellek içinde (s. 245-281). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erbay, F. (2013). Dikkat toplama ve okuma olgunluğu değişkenlerinin altı yaş çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerini yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 413-429. <http://oldsite.estp.com.tr/pdf/tr/4835b1db3e5741b88f6831d3811596ed13429.pdf> adresinden 12.03.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Ertürk Kara, H., ve Gönen, M . (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239. <http://dergipark.org.tr/eku/issue/5467/74230> adresinden 06.05.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 2-21.
- Gömlüksiz, M.N ve Demiralp, D.(2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.
- Günay Kılıç, B., İlden Koçkar, A., Irak, M., Şener, Ş. ve Karakaş, S. (2002). Stroop testi tbag formu'nun 6-11 yaş grubu çocuklarda standardizasyon çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 86-99.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2007b). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(2005), 354-378. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10354/126784> adresinden 17.04.2018 tarihinden ulaşılmıştır.
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Hadwin, A. F., Winne, P.H., Stockley, D.B., Nesbit, J.C. ve Woszczyzna, C. (1993). Context moderates students' self-reports about how they study. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 477-487.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Haşlaman, T. ve Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2007), 110-122. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-583.html adresinden 28.04.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Helmke, A. ve Renkl, A. (1993). Das münchener aufmerksamsinventar. Ein instrument zur systematischen verhaltensbeobachtung der schülaufmerksamkeit im unterricht.

Diagnostica: Zeitschrift für Psychologische Diagnostik und Differentielle Psychologie, 38, 130-141.

Ilgaz, H., Kokoç, M., Akçay, A., ve Altun, A. (2019). Üniversite öğrencileri için bilgisayar tabanlı sürdürülebilir dikkat testi norm çalışması. *İlköğretim Online*, 18(3), 1036-1045.

Irak, M. ve Karakaş, S. (2002). Yüksek ve düşük dikkat performansı gösteren bireylerin olay-ilişkili potansiyel ve gamma tepkileri. *Klinik Psikiyatri*, 5(3), 169-176. <http://www.klinikpsikiyatri.org/jvi.aspx?pdire=kpd&plng=tur&un=KPD-23540> adresinden 28.12.2017 tarihinde ulaşılmıştır.

İrven, Ö., ve Şenler, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 367-379.

Jiang, H. ve Forquharson, K. (2018). Are working memory and behavioral attention equally important for both reading and listening comprehension? A developmental comparison. *Reading and Writing*, 31(7), 1449-1477. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11145-018-9840-y> adresinden 17.01.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Joo, Y. J., Bong M., ve Choi, H. J. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and internet self-efficacy in web-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48(2), 5-17.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Karabacak, Ü. (2014). *Öz düzenleme ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen başarısının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Karaduman, D. (2004). *Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasakaloğlu, N. (2006). Adnan Menderes Üniversitesi sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Kongre Kitabı*, 156-167. 14-16 Nisan Ankara.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kaymak, S. (2003). *Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keleş, M. A. (2005). *Bolvadin ilçesi merkez ilköğretim okullarındaki sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kula, S. S. (2018). *Karşılıklı öğretim tekniğinin ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama, öğrenme kalıcılığı ve öz yeterlik algısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2016). Okumada kaygı ve anlama: Ana fikri bulamıyorum öğretmenim. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 251-266.

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuyumcu Vardar, A. ve Sarıoğlu, S. (2017). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 28-43.

Maftoon, P. ve Tasnimi, M. (2014). Using self-regulation to enhance efl learners' reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 844-855.

Morgan, C. T. (2011). *Psikolojiye giriş*. S. Karakaş ve R. Eski (Çev.). Konya: Eğitim Kitabevi.

Nejadihassan, S. ve Arabmofrab, A. (2016). A review of relationship between selfregulation and reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 35-842. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0604.22> adresinden 20.3.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Oruç, A. (2012). *Öz düzenlemeli öğrenmenin okuduğunu anlamaya tutuma ve üst bilişsel düşünmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Özdemir, Y. (2017). *Okuma öncesi, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Özışık, A. (1997). *İlköğretim 6. sınıflarda Türkçe öğretiminde yeni teknikler kullanarak metin anlamayı geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175.

Papatğa, E. (2016). *Okuduğunu anlama becerilerinin SCRATCH programı aracılığıyla geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Pintrich, P.R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pokay, P. ve Blumenfeld, P.C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.

Purdie, N., Carroll, A.ve Roche, L. (2004). Parenting and adolescent self-regulation. *Journal of Adolescence*, 27(6), 663-676. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197104000417> adresinden 31.05.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Ruban, L. ve Reis, S. M. (2006). Patterns of self-regulatory strategy use among low-achieving and high achieving university students. *Roeper Review*, 28(3), 148-156.

Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Sallabaş, M. E. (2008). Relationship between 8th grade secondary school students' reading attitudes and reading comprehension skills. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 141-155.

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri-eğitimsel bir bakışla*. M. Şahin (Çev.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Schünemann, N., Spörer, N., Völlinger, V. A. ve Brunstein, J. C. (2017). Peer feedback mediates the impact of self-regulation in reciprocal teaching groups. *Instructional Science*, 45(4), 395-415. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-017-9409-1> adresinden 03.04.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretme: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Amı Yayıncılık.

Sidekli, S. ve Buluç, B. (2006). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Kongre Kitabı*, 156-167. 14-16 Nisan 2006 Ankara.

Soysal, A. Ş., Arhan, E., Aktürk, A. ve Can, H. (2007). El tercihi ve el tercihini belirleyen etkenler. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 1(2), 60-68.

Swalander, L. ve Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 206-230. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X0600004X> adresinden 09.07.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Şahhüseyinoğlu, D. ve Akkoyunlu, B. (2010). A study on equipping primary students (grades 3-5) with research skills. *Ilkogretim Online*, 9(2), 587-600. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1797/1633> adresinden 17.01.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (14. Baskı)*. Ankara: Yargı Yayınları.

Tezel Şahin, F. (2015). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öz düzenleme yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)* 4, 425-428. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/91923>

Toker, M. Z. (1988). *Standardization of the visual attention test d2 on a Turkish sample*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K. ve Rashotte, C. A. (1997). Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), 217-234. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532799xssr0103_3 adresinden 25.01.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Turan, S. ve Demirel, Ö.(2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 38, 279-291. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87431> adresinden 23.03.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Uskan, C. (2011). *Dikkat eksikliği bozukluğu olan 8-10 yaşındaki çocukların dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.

Ün Açıkgöz, K. (2014). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Araştırma Hizmetleri ve Yayın Yazılım Ltd. Şti.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf Öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.

Üredi, I. ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamlarının oluşturulması. *Edu7*, 2(2). <http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath> adresinden 24.03.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Woolfolk Hoy, A. (2015). *Eğitim psikolojisi*. Duygu Özen (Ed), İstanbul: Kaknüs Yayınları.

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(1-2), 27-47. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003035929216> adresinden 18.02.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (cümle) yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre okuma yazma öğrenmiş çocukların okuduğunu anlamadaki başarı durumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yaycı, L (2007). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yaycı, L. (2013). d2 dikkat testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(1), 43-80.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2014). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yiğit, F. (2013). 6. Sınıf öğrencilerinin anlam bilgisindeki başarı durumlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi: Rize örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 2(1), 165-175. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/18a._fadime_yigit.pdf adresinden 24.03.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

Yüksel, G. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Editör: Ayşegül Ataman. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

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. <http://psycnet.apa.org/search/results?id=471e0567-9595-4253-829b-8bb56a09dc8c> adresinden 17.09.2017 tarihinde ulaşılmıştır.

