



---

---

# Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

---

---

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

## Öğrenme Stratejileri, Denetim Odağı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi

Gürbüz OCAK, Ahmet YAMAÇ

*Afyon Kocatepe Üniversitesi*  
[gocak@aku.edu.tr](mailto:gocak@aku.edu.tr), [yamac87@gmail.com](mailto:yamac87@gmail.com).tr

İlk Başvuru: 5.3.2011

Yayına Kabul Tarihi: 24.10.2011

### ÖZET

Yapısal eşitlik modellemesi kullanılan bu çalışmada öğrenme stratejileri, denetim odağı ve başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Katılımcılar Afyonkarahisar merkez liselerde öğrenim görmekte olan 105 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada Denetim Odağı Ölçeği ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Başarı, denetim odağı ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kurulan yapısal eşitlik modelinden elde edilen uyum indeksleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir. [ $\chi^2=83.25$ ,  $sd=63$ ,  $\chi^2/sd=1.3$ ,  $RMSEA=0.056$ ,  $GFI=0.89$ ,  $AGFI=0.84$ ,  $CFI=0.94$ ,  $NNFI=0.93$ ] Path analizi sonuçlarına göre, denetim odağı öğrenme stratejilerini açıklamada anlamlı bir etkiye sahip değilken, öğrenme stratejileri başarıyı açıklamada anlamlı bir etkiye sahiptir. Bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** öğrenme stratejileri, denetim odağı, başarı, öğrenme.

# An Investigating of the Relationships between Learning Strategies, Locus of Control and Academic Achievement with Structural Equation Modeling

## ABSTRACT

In this study it was intended to investigate the relationships among learning strategies, locus of control and academic achievement by using structural equation model. Participants were 105 high school students enrolled at high schools in Afyonkarahisar. In this study Learning Strategies Scale and Locus of Control Scale were used. The model demonstrated excellent fit. [ $\chi^2=83.25$ ,  $sd=63$ ,  $\chi^2/ sd=1.3$ ,  $RMSEA=0.056$ ,  $GFI=0.89$ ,  $AGFI= 0.84$ ,  $CFI=0.94$ ,  $NNFI= 0.93$ ]. According to path analysis results, it has been reported that learning strategies has a significant effect for prediction of academic achievement, whereas locus of control did not. predict learning strategies significantly. Findings were discussed in the light of related literature.

**Key Words:** Learning strategies, locus of control, achievement, learning.

## GİRİŞ

En kalıcı öğrenme öğrencinin kendi kendine gerçekleştirdiği öğrenmedir. Wienstein ve Mayer (1986)'e göre iyi bir öğretim öğrenciye nasıl öğreneceğini, kendini nasıl güdüleyeceğini ve kendi öğrenmelerini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendirebileceğini kapsar (Aktaran; Senemoğlu, 2009. 557). Öğrenme sürecinde öğrenciye sunulan öğretim hizmetinin yanı sıra öğrencilerin öğrenmek için ne yaptığı da büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin sınıftaki öğrenmesi üzerine yapılan araştırmalar akademik başarının hem bilişsel hem de güdüsel boyutlarının önemini ifade etmektedir. Motivasyonel öğeler, değerler, ilgi, inanç ve kişisel hedef belirleme gibi kişinin kendisi ile ilgili inançlarının yanı sıra, öğrencinin sınıf çevresi ile ilgili algılarını içerirken; bilişsel öğeler, düzenleyici öğrenme, planlama ve gözlemlene gibi metabilişsel stratejiler ile tekrarlama, örgütlenme ve eklemleme gibi çeşitli öğrenme stratejilerinin yanı sıra, öğrencilerin içerik ile ilgili bilgilerini de kapsamaktadır (Garcia and Pintrich, 1994; Garcia and Pintrich, 1995). Öğrenmenin etkinliğinde belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkan bilişsel ve motivasyonel öğeler öğrenenlerin sınıf içerisindeki rollerinde bir takım yapısal değişikliklere sebep olmuştur.

Öğrenenler sadece sınıfta öğretmenlerini dinleyerek, kalıplaşmış ödevleri-notları ezberleyerek, alışılmış soruları cevaplayarak öğrenemezler.

Onlar öğrendikleri hakkında konuşmalı, yazmalı, geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirmeli ve onu günlük yaşamda uygulamalıdır (Sünbül, 2010: 116). Düşünme süreçleri işe koşularak o bilginin neden doğru ya da neden yanlış olduğu akıl yoluyla irdelenmelidir. Öğretme yerine öğrenmenin öne çıktığı bu yaklaşımda, bilgi, beceri ya da davranış edinme süreci öğretmenin değil, öğrencinin denetimindedir. Bu yönüyle bilgilenme sürecinin sorumluluğu öğrencide bulunmaktadır (Şahinel, 2007). Öğrencinin bilgi edinme sürecine katkı sağlayan en önemli etkenlerden birisi de öğrenme stratejileridir. Her öğrencinin bilgiyi edinmek için kullandığı bir strateji vardır. Öğrencinin kullandığı strateji bilginin seçilmesi, örgütlenmesi ve bütünleştirilerek belleğe işleme sürecini kapsar. Öğrenme kavramını bu çerçevede ele alırsak, öğrenme öğrenciden bağımsız gerçekleşmediği için, öğrenci süreçte aktif rol almalı ve kendi öğrenmelerini kendisi etkili ve kalıcı sağlayabilmelidir. Bunu sağlarken de kullanılan stratejileri etkin bir biçimde işe koşabilmelidirler.

Öğrenme sürecinde etkililiği ve kalıcılığı sağlayan öğrenme stratejileri, bireyin bilgiyi kodlama sürecini etkilemeyi amaçladığı ve bunun için gerçekleştirdiği davranışlar ve düşüncelerdir (Wienstein and Mayer, 1983. 3). Öğrenmeyi öğrenme sürecinde bireyin bilgiye ulaşmasına, bilgiyi kullanmasına ve öğrenmesine yardım eden öğrenme stratejilerinin önemi giderek artmaktadır. Derman (2002)'a göre öğrenme stratejileri öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlayarak öğrenciye zihinsel faydalar sağladığı gibi güncel eğitim hedeflerine daha iyi ulaşmasını sağlamaktadır.

Literatürde, çoğunlukla bilişsel olarak adlandırılan öğrenme stratejilerinin önemi ve etkililiği hakkında bir görüş birliği olmasına rağmen, bu stratejilerin sınıflanması ve tanımlanmasında ortak bir görüş yoktur (Güven, 2004. 31). Dolayısıyla birçok kuramcının öğrenme stratejileri ile ilgili ileri sürdüğü sınıflamalar vardır.

Wienstein ve Mayer (1983)'e göre her öğrencinin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izlediği bir strateji vardır. Öğrencinin kullandığı “strateji”, gelen bilginin seçilmesi, örgütlenmesi ve bütünleştirilerek belleğe işlenmesi sürecini; buna bağlı olarak da öğrenme çıktısını ve niteliğini etkiler. “Öğrenme Stratejileri” olarak adlandırılan bu teknikler, öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede öğrenme stratejilerini sekiz grupta toplamışlardır.

- Tekrarlama Stratejileri
- Karmaşık öğrenmeler için öğrenme stratejileri
- Temel öğrenme durumları için öğrenme stratejileri

- Karmaşık öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri
- Temel öğrenme durumları için örgütlenme stratejileri
- Karmaşık öğrenme durumları için örgütlenme stratejileri
- Anlamayı izleme stratejileri
- Güdüsel stratejiler.

Öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme kuramına uygun olarak öğrenme süreçleriyle ilişkili bir biçimde açıklayan Gagné (1988), bu stratejileri beş gruba ayırmıştır. Bunlar dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, kodlamayı artıran stratejiler, geri getirmeyi (Hatırlamayı) kolaylaştıran stratejiler, izleme stratejileridir (Aktaran: Tay ve Yangın, 2008). Öztürk (1996)'e göre öğrenme stratejilerinin dikkat, tekrar, anlamlandırma, zihne yerleştirme, hatırlama, bilişi yönetme ve duyuşsal stratejiler olmak üzere 7 boyutu vardır (Hamurcu, 2002: 128). Sünbül (2010)'e göre: tekrar, anlamlandırma ve örgütlenme olmak üzere 3'e ayrılmıştır. Öğrenme stratejileri öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ya da alışkanlıklardır.

Bu şekilde birçok sınıflaması olmakla birlikte, öğrenme stratejilerinin amacı, “öğrenmeyi öğrenme” kavramının öğrenmenin temelini oluşturduğu günümüzde, öğrencinin bilgiyi anlamlandırması, örgütlenmesi, sınıflaması, kopyalaması ve bilgiye motive olmasına yardımcı olacak özel teknik ve yöntemleri öğrencilere kazandırmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için de eğitimciler tarafından öğrencilere öğrenme stratejileri hakkında bilgiler verilmeli ve karşılaştıkları problemlerde uygun öğrenme stratejilerini seçip, yeni durumlara transfer edecekleri problemler ve özel görevler verilmelidir (Efe, Sağırılı, Ünlü ve Kaşkaya, 2009. 230). Bu sayede, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan öğrenciler, öğrenme sürecine etkin katılım sağlayarak anlamlı, etkin ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirerek akademik anlamda daha başarılı olacaklardır (Wolters, 1999). Literatürde de, öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı, tutumu ve kalıcılığı olumlu etkilediği birçok deneysel çalışmada belirtilmiştir. (Baykan, Naçar ve Mazıcıoğlu, 2006; Derman, 2002; Dikbaş ve Hasırcı, 2007; Tay, 2007). Bu konuyla ilgili Çalışkan (2010)' ın ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile yaptığı deneysel çalışmada, öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin yürütücü biliş becerilerini kullanımını artırdığı ve yürütücü biliş becerilerinin de başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca öğrenme stratejileri, etkin ve kalıcı öğrenmeyi sağlayarak akademik başarı ve tutumla pozitif yönlü bir ilişki gösterirken, öz yeterlik,

cinsiyet, güdü ve benlik algısı gibi birçok psikolojik özelliklerle de ilişkisi saptanmıştır. (Güvenç, 2010; Özkal ve Çetingöz, 2009; Warr and Dowling, 2000; Wolters, 1999). Pintrich ve De Groot (1990) yaptıkları çalışmada, öz-yeterlikle bilişsel strateji kullanımı arasında yüksek oranda ilişki saptamışlardır. Buna göre öğrencilerde öz yeterlik öğrenme stratejileri kullanımında anlamlı bir etkiye sahiptir. Bu yönüyle bir görevi yerine getirirken kendini yetkin gören öğrenciler öğrenme sürecinde daha fazla öğrenme stratejisi kullanmaktadırlar.

Akademik başarı ve birçok psikolojik özelliklerle ilişki gösteren öğrenme stratejilerinin tercih edilme düzeylerini etkileyen bir başka değişkenin de denetim odağı olduğu düşünülmektedir. Sosyal öğrenme kuramından gelen denetim odağını Rotter (1954), bireyin davranışları ile bu davranışların sonuçları arasındaki ilişkinin algılanması olarak kavramsallaştırmıştır. Ortaya çıkan bir sonucun önemli oranda bireyin çaba, yetenek gibi kendi davranışlarına bağlı olduğuna inanların içten denetimli; şans, kader, talih veya güç sahibi diğer insanlar tarafından belirlendiğine inananların ise dıştan denetimli olduğunu kabul etmektedir. Bu yüzden bazı bireyler hayatlarındaki olayları kendilerinin kontrolünde olduğunu düşünürken, bazıları da bu olayların kendi çabalarından ziyade kader şans ya da talih tarafından kontrol edildiğine inanmaktadır (Lewis and Patterson, 1989).Denetim odağı eğitim ortamındaki öğrenci davranışlarının açıklanmasında oldukça önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Öngen, 2003: 438). Bununla birlikte öğrenme biçimleri ile denetim odağı arasında bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre içsellersin öğrenmede daha aktif ve uygun öğrenme biçimlerine sahip olduğu görülmektedir. Oysa dışsalların yetersiz ve uygun olmayan çalışma becerileri ile kendilerini başarısızlığa mahkûm ettikleri söylenebilir (Cassidy and Eachus, 2000).

Bireysel farklılıklardan birinin göstergesi olan denetim odağı, bireylerin başarı ya da başarısızlığın nedenlerini algılamasına bağlı olarak onları içsel denetim ve dışsal denetim odaklılık olarak iki gruba ayırmaktadır. Denetim odağı ile ilgili yapılan çalışmalarda denetim odağının, kaygı (Watson, 1967), düşünme stilleri, risk alma ve yenilikçilik (Tabak, Erkuş ve Meydan, 2010), stresle başa çıkma (Çoruh, 2003) ve benlik algısı ve ebevyn tutumları (Mcclun and Merrell, 1998) gibi değişkenlerle ilişkisi olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmalardan elde edilen genel bulguya göre, iç denetimlilerin dış denetimlere göre daha uyumlu kişisel özelliklere sahip olduğu ve daha olumlu düşünce ve davranışlar sergilediği söylenebilir. Ayrıca içsel ve dışsal denetimliliğin başarı üzerine etkisi olduğu yapılan çalışmalarda kanıtlanmıştır (Bar-Tal and Bar-Zahor, 1977; Cassidy and Eachus, 2000; Foley and Epstein, 1992; Lefcourt, 1992). Denetim odağı ve

akademik başarı arasındaki ilişkileri araştıran çalışmaların ulaştığı genel sonuç, iç denetim ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki bulunurken, dış denetim ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, denetim odağı ve akademik başarı arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeliyle keşfedilmeye çalışılmıştır. Denetim odağı, akademik başarıyı ve öğrenme biçimlerini etkileyen önemli bir değişken olarak düşünüldüğünde, öğrenme stratejilerini tercih etme eğilimlerinin de bundan etkilenmesi beklenilebilir. İçten denetimli öğrenciler; başarıyı ya da başarısızlığı öğretmen, okul ya da ders gibi dış değişkenlere değil, kendi bireysel çabası ya da öğrenme tercihi gibi iç değişkenlere bağladığından kendileri için en uygun öğrenme stratejilerini belirlemeleri ve kullanmaları düşünülmektedir. Bunun aksine, dıştan denetimli öğrencilerin ise akademik başarılarında etkili olan dışsal değişkenlere müdahale edemeyeceklerini ve istenilen sonuçlara ulaşmanın kendi çaba ve davranışları ile ilgili olmadığını düşündükleri için uygun öğrenme stratejilerini etkin olarak kullanmaları beklenmemektedir. Denetim odağı klinik psikolojisinden ortaya çıktığı için, denetim odağının öğrenme ve öğretime etkisi ile ilgili pek fazla çalışma yapılmamıştır (Jonassen and Grabowski, 1993). Bu çalışmayla öğrenme stratejileri ve denetim odağının ilişkisi ortaya konularak literatürdeki boşluğun doldurulması ve öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı yordama gücü keşfedilmeye çalışılacaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, denetim odağı, öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkileri ortaya koyarak, öğrenme sürecine çeşitli öneriler getirmektir. Buna bağlı olarak;

1. Ortaöğretim öğrencilerinin denetim odağı, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri, akademik başarılarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli iki ve daha çok değişken arasında

birlikte değişim varlığını veya/ve derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır. Karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelleri, gerçek bir neden sonuç ilişkisi vermeyen ancak o yönde bazı ipuçları vererek bir değişkenden başka bir değişkenin kestirilmesi konusunda bazı ipuçları verir (Karasar, 2009). Bu çalışmada öğrenme stratejilerinin ortaöğretim öğrencileri tarafından kullanım düzeyi, denetim odağı ve başarı gizil değişkeni arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

## Katılımcılar

Afyonkarahisar merkez liselerde 2009-10 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan, 15-18 yaş grubundaki 105 ortaöğretim öğrencisi, araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır.

**Tablo 1:** Örneklem Alınan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Erkek	42	40
	Kız	63	60

## Veri Toplama Aracı

**Öğrenme Stratejileri ölçeği:** Öğrenme stratejilerini belirlemek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama aracı geliştirilmeden önce konu ile ilgili literatür ve alanda öğrenme stratejileri ile ilgili yerli ve yabancı ölçekler incelenmiş; elde edilen veriler doğrultusunda ölçek maddeleri yazılmaya başlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde iki eğitim bilimleri uzmanı tarafından maddelerin şekil, içerik ve ifade yönünden incelenmesi sonucu yapılan düzeltmelerle ölçeğin son hali oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri 130 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Ölçeğin dokuz gizil değişken ve 24 gösterge değişken ile uyum istatistiklerinin kabul düzeyine çok yakın düzeyde olduğu görülmüştür [ $(x^2=280.67, sd=212, x^2/ sd=1.3, RMSEA=0.056, GFI=0.82, AGFI=0.74, CFI=0.94, NNFI=0.92)$ ] Ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak saptanmıştır.

**Denetim Odağı Ölçeği:** Çalışmada öğrencilerin denetim odağını belirlemek için, Rotter (1964) tarafından geliştirilmiş ve Dağ (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan “İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği” kullanılmıştır. 29 maddeden oluşan ölçekte altı madde dolgu maddesi olup,

23 maddeden 0-23 arasında değişen bir puan alınabilmektedir. Yükselen puanlar bireyin dış kontrollü olduğunu, düşen puanlar da bireyin iç kontrollü olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bütünü için, Croanbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,71 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Çözülmesi**

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 16 programı doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modelinin oluşturulmasında Lisrel 8.7 programı kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

### **Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla öncelikli olarak açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan faktör yapılarının teorik yapıyla uyum sağlamadığı ve ortaya çıkan faktörlerin isimlendirilemediği görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkilerden faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2009: 123). Test edilmek istenen model açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilebileceği gibi, araştırmacı tarafından teorik olarak belirlenerek doğrulayıcı faktör analizi ile de belirlenebilir (Şimşek, 2007). Bu doğrultuda doğrulayıcı faktör analizi kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmacının uzman görüşlerini de alarak oluşturduğu 10 strateji ve 26 maddelik ölçeğin faktör yapıları DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) ile sınanmıştır. İlk olarak modelde hiçbir sınırlama yapılmadan ve yeni bağlantılar yapılmadan modelin uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksleri incelenmiştir. [( $\chi^2=371.90$ ,  $sd=254$ ,  $\chi^2/ sd=1.4$ ,  $RMSEA= 0.067$ ,  $S-RMR=0.094$ ,  $GFI=0.78$ ,  $AGFI=0.70$ ,  $CFI=0.92$ ,  $NNFI= 0.89$ )].

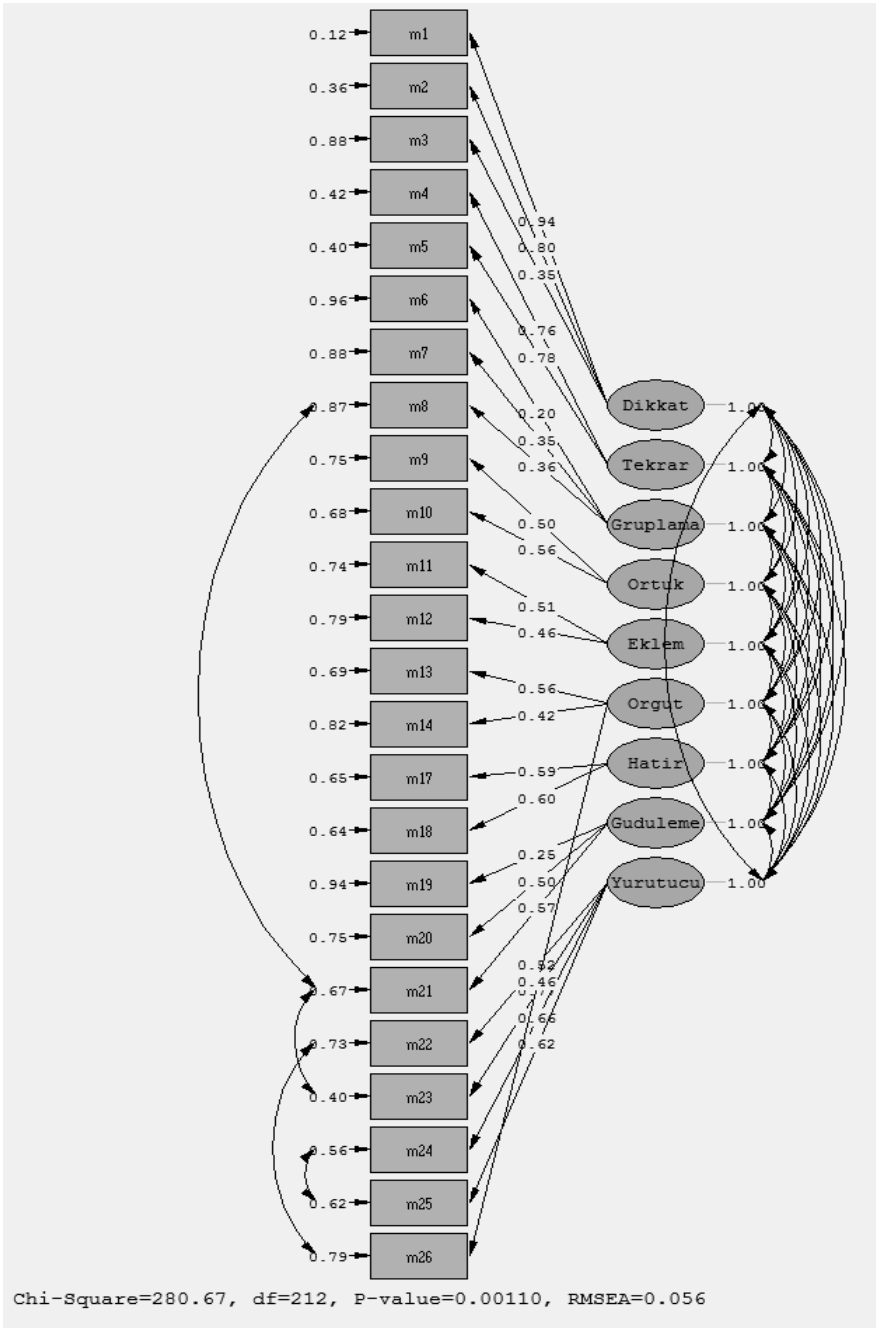
Yapısal eşitlik modelinde önceden belirlenen modelin (teorik) elde edilen veriyi ne kadar iyi açıkladığı uyum iyiliği indeksleri ile belirlenir. Uyum iyiliği indeksleri konusu henüz gelişme aşamasında olan bir alandır. Her bir uyum iyiliği indeksinde belirli bazı kritik limit noktaları vardır. Ama bunlar kesin olmayıp birer kabullenmedir. Yeni gelişmekte olan alanlarda oluşturulan bir modelin uyum iyiliği indekslerinin kritik limitlerin altında kalması normaldir. Çok fazla sayıda uyum iyiliği indeksleri olmakla birlikte uygulamada bunlardan ancak 5-6 tanesi kullanılmaktadır (Garson, 2004).



Bu çalışmada uyum indeksleri olarak,  $\chi^2/sd$ , RMSEA, GFI, AGFI, CFI ve NNFI değerleri alınmıştır.  $\chi^2/sd$  oranının 2.5 ve altında olması mükemmel uyuma (Kline, 2005). RMSEA değerinin 0.05 ve altı iyi uyuma, 0.08 ve 0.1 arasındaki değerler kabul edilebilir bir uyuma; GFI, AGFI, CFI ve NNFI değerlerinin 1'e yakın olması iyi uyuma işarettir (Kline, 2005: Varinli, Yaraş ve Başalp, 2009).

Ölçekte yer alan 15. maddenin t-değeri[(1.82) göz önüne alınarak çıkarılmış ve 2 madde olarak belirlenen bellek destekleyici stratejilerin tamamen ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Analiz tekrar edilerek, [( $\chi^2=338.40$ ,  $sd=216$ ,  $\chi^2/ sd=1.5$ , RMSEA= 0.074, GFI=0.79, AGFI =0.70, CFI=0.91, NNFI= 0.89)]. uyum istatistikleri incelendiğinde; sınanan faktör yapısının verilerle daha iyi uyum sağlaması için modifikasyon indeksleri değerlendirilmiştir.

Modifikasyon indekslerinin incelenmesi sonucu bazı maddelerin hataları arasındaki korelasyonlar dikkate alınmış ve bu doğrultuda revizyon yapılmıştır. Modifikasyon indeksleri, gösterge ve gizil değişkenler arasındaki kovaryansa bakarak araştırmacıya modele ilişkin ayrıntılı modifikasyonlar verir. Bu modifikasyonlar eklenmesi ya da çıkarılması durumunda modelde kazanılacak  $\chi^2$  değerini gösterir. Bu amaç doğrultusunda 24. ve 25. maddeler, 26. ve 22 maddeler, 21. ve 23. maddeler ile 21. ve 8. maddeler arasında korelasyonlar serbest bırakılmıştır. Programın önerdiği modifikasyonların seçilip uygulanması ile modelin çok değişkenli yapısı da göz önüne alındığında uyumun yeterli derecede olmadığı, ancak kabul edilebilir sınırlara çok yakın olduğu görülmektedir. [( $\chi^2=280.67$ ,  $Sd=212$ ,  $\chi^2/ sd=1.3$ , RMSEA= 0.056, GFI=0.82, AGFI =0.74, CFI=0.94, NNFI= 0.92)] (Şekil 1).



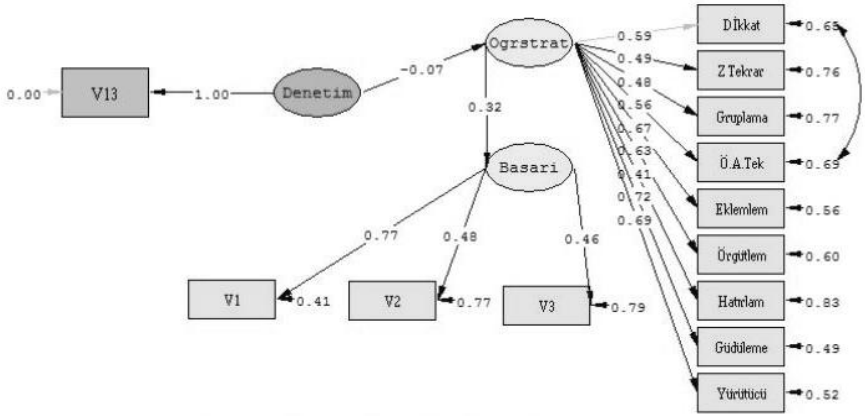
Şekil 1:Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

## Yapısal Eşitlik Modeli

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri ile edebiyat, matematik ve tarih derslerinden aldıkları notlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Bollen (1989)'a göre yapısal eşitlik modelinde değişkenler arasında kurulan doğrusal ilişkiler, kovaryans ilişkilerin çözümlenmesi temelinde yapılmaktadır. Yapısal eşitlik modellerinde özelleştirilen modeller üç farklı düzeyde yapılmaktadır. Bu düzeyler gizil değişkenler arasında kurulan yapısal model, bağımlı gizil değişkenle bağımsız gizil değişken arasında kurulan bağımlı ölçme modeli ve bağımsız gizil değişkenle bağımsız gözlenen değişkenler arasında kurulan bağımsız ölçme modelidir. Yapısal eşitlik modellerinde bağımsız gizil değişkenlerin bağımlı gizil değişkenler üzerine olan etkisi yapısal modelle değerlendirilmektedir (Boysan, 2006). Özellikle psikoloji, sosyoloji, pazarlama ve eğitim bilimlerinde değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesinde ve kuramsal modellerin sınanmasında kullanılan sistemli bir araçtır (Joreskog and Sörbom, 2001).

Modele öğrenme stratejileri bağımsız gizil değişkeni eklenmiştir. Böylece dikkat, zihinsel tekrar, gruplama, ekleme, örgütleme, hatırlamayı artırıcı stratejiler, güdüleme stratejileri ve yürütücü biliş gösterge değişkenleri öğrenme stratejileri gizil değişkenin yordadığı gösterge değişkenler olmuşlardır. Öğrenme stratejileri dışsal bağımsız değişkeni; matematik, edebiyat ve tarih notlarının yordadığı başarı ise içsel bağımlı değişkeni temsil etmektedir.

İlk uygulama sonucu elde edilen uyum indeksleri: [ $\chi^2=115.4$ ,  $sd=64$ ,  $\chi^2/ sd=1.8$ ,  $RMSEA=0.088$ ,  $GFI=0.85$ ,  $AGFI= 0.79$ ,  $CFI=0.90$ ,  $NNFI= 0.87$ ]. Uyum istatistikleri incelendiğinde sınanan faktör yapısının verilerle daha iyi uyum sağlaması için modifikasyon indeksleri değerlendirilmiştir. Dikkat ile örtük ve açık tekrar stratejileri arasındaki korelasyonlar serbest bırakılmıştır. [ $\chi^2=83.25$ ,  $sd=63$ ,  $\chi^2/ sd=1.3$ ,  $RMSEA=0.056$ ,  $GFI=0.89$ ,  $AGFI= 0.84$ ,  $CFI=0.94$ ,  $NNFI= 0.93$ ] (Şekil 2). Modelin kabul edilebilir düzeye çok yakın olduğu görülmektedir.



**Şekil 2:** Öğrenme Stratejileri, Denetim Odağı ve Başarı Gizil Değişkeni Arasındaki İlişkileri Gösteren Yapısal Eşitlik Modeli

**Tablo 2:** Yapısal Eşitlik Modelinin Standardize Edilmiş Lamda-x, Hata ve R<sup>2</sup> Değerleri

Gizil Değişkenler	Gösterge Değişkenler	λ Değerleri	Hata Değerleri	R <sup>2</sup>
Öğrenme Stratejileri	Dikkat	.59	.65	%35
	Zihinsel Tekrar	.49	.76	%24
	Gruplama	.48	.77	%23
	Örtük ve Açık Tekrar	.56	.69	%31
	Ekleme	.67	.56	%44
	Örgütlem	.63	.60	%41
	Hatırlamayı Artırıcı Stratejiler	.41	.83	%17
	Güdüleme Stratejileri	.72	.49	%51
	Yürütücü Biliş Stratejileri	.69	.52	%43
	Başarı	Matematik	.77	.41
Edebiyat		.48	.77	%23
Tarih		.46	.79	%21

Modeldeki bağlantılar incelendiğinde öğrenme stratejileri gizil değişken ile en büyük ilişkiyi gösteren güdüleme stratejileri olmuştur( $\lambda=0.72$ ). Aralarındaki ilişki pozitif ve anlamlıdır. Güdüleme stratejilerinin öğrenme stratejilerini açıklama oranı %51'dir.

Zihinsel tekrar stratejileri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki pozitif ve anlamlıdır ( $\lambda=0.49$ ). Zihinsel tekrar stratejisinin öğrenme stratejilerini açıklama oranı %24'dür.

Gruplama stratejisi ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki pozitif ve anlamlıdır ( $\lambda=0.48$ ). Gruplama stratejisinin öğrenme stratejilerini açıklama oranı %23'dür.

Örtük ve açık tekrar stratejisi ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki pozitif ve anlamlıdır ( $\lambda =0.56$ ). Örtük ve açık tekrar stratejisinin öğrenme stratejilerini açıklama oranı %31'dür.

Ekleme stratejisi ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki pozitif ve anlamlıdır ( $\lambda=0.67$ ). Ekleme stratejisinin öğrenme stratejilerini açıklama oranı %44'dir.

Örgütme stratejisi ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki pozitif ve anlamlıdır ( $\lambda=0.63$ ). Örgütme stratejisinin öğrenme stratejilerini açıklama oranı %41'dir.

Hatırlamayı artırıcı stratejiler ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki pozitif ve anlamlıdır ( $\lambda=0.41$ ). Hatırlamayı artırıcı stratejilerin öğrenme stratejilerini açıklama oranı %17'dir.

Dikkat stratejileri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki pozitif ve anlamlıdır ( $\lambda=0.59$ ). Güdüleme stratejilerinin öğrenme stratejilerini açıklama oranı %35'dir.

Yürütücü biliş stratejileri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki pozitif ve anlamlıdır ( $\lambda=0.69$ ). Güdüleme stratejilerinin öğrenme stratejilerini açıklama oranı %43'dür.

Matematik notu ile başarı arasındaki ilişki pozitif ve anlamlıdır ( $\lambda=0.78$ ). Matematik notunun başarıyı açıklama oranı %59'dir. Edebiyat notu ile başarı gizil değişkeni arasındaki ilişki pozitif ve anlamlıdır ( $\lambda=.48$ ). Edebiyat notunun başarıyı açıklama oranı %23'dür. Tarih notu ile başarı gizil değişkeni arasındaki ilişki pozitif ve anlamlıdır ( $\lambda=0.46$ ). Tarih notunun başarıyı açıklama oranı %21'dir.

Standart Katsayılar ve t-değerlerinin yer aldığı regresyon denklemi:

$$\text{Başarı} = 0.32 * \text{Öğrstratejileri}, \text{Errorvar} = 0.88, R^2 = 0.11$$

Başarı ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki 0.32 olarak saptanmıştır. Bu ilişki pozitif yönlü ve anlamlıdır ( $t=2.33$ ). Öğrenme

stratejilerinin başarıyı açıklama oranı %11'dir. Buna göre öğrenme stratejilerindeki 1 birimlik bir artı başarı üzerinde 0,32 birimlik artışa sebep olmaktadır.

$$\text{Ogrstratejileri} = -0,07 * \text{Denetim, Errorvar, } R^2=0,004$$

Denetim odağı ile öğrenme stratejileri arasında ilişki -0,07 olarak hesaplanmıştır. Bu ilişki negatif yönlü ve anlamlı değildir ( $t=-0,65$ ). Buna göre denetim odağının genel olarak öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin denetim odağı ve başarı arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Ortaöğretim öğrencilerinin kullandıkları dikkat stratejisinin öğrenme stratejilerindeki açıklama oranı %35, zihinsel tekrar stratejisinin %24, örtük ve açık tekrar stratejisinin %31, gruplama stratejisinin %23, zihinsel tekrar stratejisinin %27, eklemleme stratejisinin %41, örgütlenme stratejisinin %35, hatırlamayı artırıcı stratejilerin %17, güdüleme stratejilerinin %51 ve yürütücü biliş stratejilerinin %43'dür. Bu bağlamda öğrenme stratejilerinde en çok açıklama oranına sahip strateji güdüleme stratejisi iken, en az açıklama oranına sahip strateji hatırlamayı artırıcı stratejilerdir. Öğrenme stratejileri ile başarı arasında orta düzeyli, anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ( $\lambda=0,32$ ). Bu durumda ortaöğretim öğrencilerinin edebiyat, matematik ve tarih derslerinin bileşenlerini oluşturduğu başarı gizil değişkeninin %11'ini öğrenme stratejileri açıklamaktadır. Bu sonuç akademik başarının açıklanmasında öğrenme stratejilerinin anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Çünkü öğrenme stratejileri bilişsel süreçlerin etkililiğini arttırmaktadır. Bilgi akışını istenilen nitelikte düzenleyebilmek için öğrenme stratejilerinin kullanılması gerekmektedir. Öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler bilişsel süreçlerini daha etkili düzenleyebilecekler ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerdir (Çalışkan, 2010). Bu doğrultuda öğrenme stratejileri ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Elde edilen bulgular alanda yapılan diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Kitsantas, Sten and Huie, 2009; Özkal ve Çetingöz, 2006; Pintrich and De Groot, 1990; Sarıçoban ve Sarıcaoğlu, 2008).

Denetim odağının öğrenme stratejilerine olan etkisini belirlemek için hesaplanan path katsayısı anlamlı bulunmamıştır ( $\lambda=-0,07$ ). Buna göre denetim odağı genel olarak öğrenme stratejileri gizil değişkenini açıklamada etkili bir değişken değildir. Bu beklenen bir sonuç değildir. Çünkü iç denetimlilerin bilgi edinmeye daha çok istekli oldukları, akademik olarak daha başarılı oldukları ve daha aktif ve etkin öğrenme biçimlerine sahip oldukları göz önüne alındığında, iç denetimin öğrenme stratejilerini pozitif olarak yordaması beklenmekteydi. Ancak denetim odağının bir bütün olarak öğrenme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Bunun sebebi iç denetimlilerin ve dış denetimlilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olması olabilir. Nitekim iç denetimliler, bilgiyi sentezlemeye, ilişki kurmaya dayalı kavramsal işlemlerde ve kişisel bilgi ve becerilerini sınavabilecekleri durumlarda etkili iken; dış denetimliler sosyal etkileşim gerektiren görevlerde, başkaları ile empati kurma ve onları anlamaya dayalı işlemlerde ve tekrarlanan alıştırmalarda etkindirler (Yeşilyaprak, 2004). Jonassen ve Grabowski (1993)' ye göre ise iç denetimliler bilgiye odaklanma, sonuçları tahmin etme, sebeplerden sonuç çıkarma, kişisel becerileri test etmede ve bilginin değerinin ve faydalılığını yargılama gibi stratejilerde etkili iken, dış denetimliler ise konuyu tekrarlama, bilgiyi resimleme ve simgeleme ve ruh halini düzenleme gibi stratejilerde etkilidir. Bu yönüyle bakıldığında iç denetimliler ve dış denetimlilerin farklı öğrenme özelliklerine sahip olması öğrenme stratejilerinin kullanımını da etkileyebilir. İç denetimliler ve dış denetimlilerin etkin olarak kullandıkları öğrenme stratejileri farklılık gösteriyor olabilir.

Başka bir çalışmada denetim odağının öğrenme stratejilerinin her bir boyutu ile ilişkisi incelenebilir. Çünkü denetim odağının önemli bir kişisel özellik olduğu ve halen birçok araştırmaya konu olduğu göz önüne alındığında iç denetimlilerin ve dış denetimlilerin hangi öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullandıklarını ortaya koymak öğrenme ortamlarında etkin ve verimli öğrenmelerin gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır.

Öğrenme stratejilerini öğreten öğretmenler, öğrencilere belirli bir programın içeriğini ya da bazı becerileri öğretmekten ziyade öğrencilere nasıl öğreneceğini öğretmelidir (Boudah and O'Neill, 1999). Öğrenme stratejilerinin akademik başarıyı açıklayan önemli bir değişken olduğu göz önüne alındığında, öğretmenler öğrenme ortamlarında yalnızca bilgi ve becerinin değil aynı zamanda öğrenme stratejilerinin de öğretilmesine önem vermelidirler. Çünkü öğrencilere kendi düşünme süreçlerini kullanmayı öğretmenin yanı sıra, çevreden gelen bilginin etkili bir şekilde işlenmesinin yollarını öğretme eğitim sistemlerinin gitgide artan derecede önemli bir

hedefi olmaktadır (Weinstein and Mayer, 1983). Eğitim programlarında öğrenme stratejilerinin öğretimi ile ilgili özel derslere yer verilebilir. Bu konuyla ilgili Karakoç ve Şimşek (2004)'in yaptığı çalışmalarında öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejilerinin öğrencilerin öğrenme stratejilerinin sayısını, türünü ve kullanım tarzını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Elde edilen bulgulara göre sorgulamaya dayalı öğretim öğrencilerde ayrıntılandırma stratejilerinin kullanımını artırırken, sunuş yoluyla yapılan öğretimin ise hatırlama ve tekrar stratejilerinin kullanımını arttırdığını ortaya koymuşlardır. Bu çerçevede farklı öğretim stratejileri ile farklı öğrenme stratejilerinin öğretimi sağlanabilir.

Bu araştırmada sınırlılık olarak şu uyarılar dikkate alınmalıdır. Öncelikli olarak, araştırma model test etmekten ziyade model kurmaya yönelik olduğu için sonuçlar farklı örnekleme ve farklı yaş aralığında test edilmelidir. İkinci olarak araştırma ilişkisel taramaya dayalı olduğu için değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin gerçek bir neden-sonuç olduğunu söylemek zordur. Üçüncü olarak araştırmadaki doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modeli uyum indeksleri kabul edilebilir düzeyde olmamakla birlikte kabul edilebilir düzeye çok yakındır. Son olarak, araştırmada örneklem sayısının az olması ve verilerin öz-bildirimli ölçek aracılığıyla toplanması da bir sınırlılık olarak ifade edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Bar-Tal, T. and Bar-Zahor, Y.1977. The relationship between perception of locus of control and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 2 181-199.
- Baykan, Z., Naçar, M. ve Mazıcıoğlu, M. 2007. Öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısına etkisi. *Erciyes Tıp Dergisi*, 29(3), 220-227.
- Boudah, D. J., & O'Neill, K. J. 1999. Learning strategies. *ERIC/OSEP digest E577. reston, VA: ERIC Clearinghouse on disabilities and gifted education*. Retrieved November 10, 2010 from, <http://searcher.eric.org/digests/ed433669.html>
- Boysan, M. 2006. Çok Örneklemlili Yapısal Eşitlik Analizi. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Büyüköztürk, Ş. 2009. *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.



- Cassidy, S. and Eachus, P. 2000. Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education, *Educational Psychology*, 20(3), 307-322.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. 2010. *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve lisrel uygulamaları*. Ankara: PegemA
- Çoruh, Y. 2003. *Denetim odağı ile stresle basa çıkma tarzları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Derman, A. 2002. *İlköğretim 7. sınıfta fen bilgisi derslerinde kullanılan farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dikbaş, Y. ve Hasırcı, Ö. 2008. Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.
- Efe, N., Sağırılı, M., Ünlü, İ. ve Kaşkaya, A. 2009 Öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 227-238.
- Foley, R.M. and Epstein, M. 1992. Correlates of the academic achievement of adolescents with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 18(1), 9-17
- Garcia, T. and Pintrich, P. R. 1994. Regulation motivation and cognition in the classroom: The role of self schemas and self-regulatory strategies. In Schunk, D.H. and Zimmerman, B.J. (edit.). *Self-regulation of learning and performance: Issue and educational applications*.(pp. 127-154). Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum Associates.
- Garcia, T. and Pintrich, P.R. 1995. *Assessing students' motivation and learning strategies: The motivated strategies for learning questionnaire*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Fransisco.
- Garson, D. 2010. "Structural Equation Modeling", Retrieved November 2, 2010 from, <http://www2.chass.ncsu.edu/garson /pa765/structur.html>.
- Güven, M. 2008. Development of learning strategies: Study of validation and reliability. *World Applies Science Journal*, 4(1), 31-36

- Güvenç, H. 2010. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders çalışma öz-yeterlilik algıları ve öğrenme stratejisi kullanımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35, 20-28.
- Hamurcu, H. 2002. Okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Jonassen, D. H. and Grabowski, B. L. 1993. *Individual difference: Learning and instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum As.
- Jöroskop, K and Sörbom, D. 1993. *Structural equation modeling with SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software Inc.
- Karakoç, Ş. ve Şimşek, N. 2004. The effect of teaching strategies on the usage of learning strategies, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(1), 116-121.
- Karalar, F. 2006. *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Karasar, N. 2009. *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel Yay.
- Kitsansas A., Sten, S. and Huie, F. 2009. The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 65-81.
- Kline, R. B. 2005. *Principles and practice of structural equation modeling*, New York: Guilford Press.
- Lefcourt, H. M. 1992. Durability and impact of the locus of control construct. *Psychological Bulletin*, 112(3), 411-414.
- Mcclun, L. A. and Merrell, K. W. 1998. Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation and self-concept among junior high age students, *Psychology in the Schools*, 35(4), 381-390.
- Öngen, D. 2003. Denetim odağı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 35, 436-447
- Özkal, N. ve Çetingöz, D. 2006. Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259-275.

- Pintrich P.R. and De Groot, E.V. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 33-40
- Sarıçoban, A. ve Sarıcaoğlu, A. 2008. The effect of the relationship between learning strategy and teaching strategies on academic achievement, *Novitas-ROYAL*, 2(2), 162-175.
- Senemoğlu, N. 2009. *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sünbül, A. M. 2010. *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Akademi
- Şahinel, S. 2007. Eleştirel düşünme. Demirel, Ö.(ed.). *Eğitimde yeni yönelimler*(ss.123-136). Ankara: Pegem A.
- Şimşek, Ö.F. 2007. *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yay.
- Tabak, A., Erkuş, A. ve Meydan, C.H.2010. Denetim odağı ve yenilikçi birey arasındaki ilişkiler: Belirsizliğe tolerans ve risk almanın aracılık etkisi, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 159-176.
- Talu, N. 1997. *Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tay, B. 2007. Öğrenme stratejilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde başarıya etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 87-102.
- Tay, B. ve Yangın, B.2008. 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 73-88.
- Yeşilyaprak, B. 2004. Denetim odağı. Y. Kuzgun, D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yay.
- Yılmaz, V. 2004. Lisrel ile yapısal eşitlik modelleri: Tüketici şikayetlerine uygulanması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 77-90
- Varinli, İ, Yaraş, E. ve Başalp, A. 2009. Duygusal zekanın müşteri odaklılık ve satış performansı üzerine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 9(1), 113-130.

- War, P. and Downing, J. 2000. Learning strategies learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology*, 91, 311-333.
- Watson, D. 1967. Relationship of locus of control and anxiety, *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(1), 91-92
- Weinstein, C. E. and Mayer, R. E. 1983. The teaching of learning strategies. *Innovations Abstracts*, 5, 32, (Document Resume, ED 237180), 1-4.
- Wolters, C. A. 1999. The relation between high schools' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Difference*, 11(3), 281-299.