

ÖZ-DÜZENLEME STRATEJİLERİ VE MOTİVASYONEL İNANÇLARININ YORDAYICISI OLARAK ALGILANAN ANNE BABA TUTUMLARI

Işıl ÜREDİ*

Münire ERDEN**

Öz

Araştırmanın temel amacı, algılanan anne baba tutumlarının öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını yordama gücünü incelemektir. Araştırmada Yılmaz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan, “Anne Baba Tutum Ölçeği” ile Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekler İstanbul’da orta sosyo-ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulunda 350, 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bulgular, algılanan anne baba tutumlarının bütün boyutlarının sınav kaygısı haricindeki motivasyonel inançların ve öz-düzenleme stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiş, en büyük payın kabul/ilgi boyutuna ait olduğunu ortaya koymuştur. Sınav kaygısında ise algılanan anne baba tutumlarının yalnızca psikolojik özerklik boyutunun anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Algılanan anne baba tutumları, öz-düzenleme stratejileri, motivasyonel inançlar

Abstract

The main purpose of this study was to investigate that the predictive power of perceived parenting styles for self-regulated learning strategies and motivational beliefs. In this research, “Parenting Styles Scale” adapted into Turkish by Yılmaz (2000) and “The Motivated Strategies for Learning Questionnaire” adapted into Turkish by Uredi (2005) were used. Scales were applied to 350 8th grade students from a primary school which is a representative of middle socio-economic status in İstanbul. Findings revealed that all dimensions of perceived parenting styles predict to self-regulated learning strategies and motivational beliefs relating to academic performance in the classroom except for test anxiety.

Keywords: Perceived parenting style, self-regulated learning strategies, motivational beliefs

Yazışma adresi: *Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim DalıYenişehir Kampüsü GMK Bulvarı, 33169 Yenişehir/Mersin, isiluredi@mersin.edu.tr; ** Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

Öğrenme ve akademik başarıya etki eden en önemli faktörlerden biri olan öz-düzenleme kavramı, birçok kuramsal bakış açısı tarafından tanımlanmış ve modellendirilmiştir (Boekaerts, 1996; Borkowski, 1996; Winne ve Hadwin, 1998; Pintrich, 2000; Zimmerman, 1998). Puustinen ve Pulkkinen (2001), yapmış oldukları bir çalışmada öz-düzenleme modellerini karşılaştırmışlar ve araştırmacıların öz-düzenlemede ortak olarak üzerinde durdukları noktanın, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamaları olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte Pintrich (2000)'in öz-düzenlemeye ilişkin geliştirdiği modelin, öğrenmedeki öz-düzenlemeyi arttıran farklı etkinlik ve süreçler arasında sentez yapması açısından ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Pintrich (2000) yapmış olduğu tanımda öz-düzenlemeyi, “öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, amaçları ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreç” olarak betimlemiştir. Araştırmacılar, bireylerin öğrenme sürecini düzenlemesinde öz-düzenleme stratejileri ve bu stratejilerin kullanılmasını sağlayan motivasyon kaynakları olan motivasyonel inançlar (motivational beliefs) olmak üzere iki temel öge üzerinde durmuşlardır (Pintrich, 1999, 2000, 2004; Pintrich ve De Groot, 1990).

Zimmerman (1989, 1990)'a göre öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin işine yarayacağını düşündüğü ve hedeflediği bilgi ya da becerileri kazanmak amacıyla yürüttüğü işlemlerdir. Bu işlemler bilişin planlanması, izlenmesi ve değiştirilmesi için biliş üstü stratejileri içeren öz-düzenleme, öğrencilerin sınıftaki akademik bir görevi gerçekleştirebilmek için harcadığı çabayı yönetmesi, öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandıkları tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme gibi bilişsel stratejilerdir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Öğrencinin öğrenme sürecini düzenlemesinde öz-düzenleme stratejilerini kullanmaya motive olması da önemlidir. Motivasyonel inançlar, öğrencinin sınıftaki akademik performansı ve bilişsel faaliyetlerine ilişkin bakış açısı ve inançları ile ilgilidir (Pintrich ve De Groot, 1990). Öğrencinin bir görevle ilgili performansına ilişkin öz- yeterlik inancı, görevin önemi hakkındaki inancı ve görev hakkında hissettikleri, motivasyonel inançlarını belirleyen temel değişkenlerdir. (Pintrich ve De Groot, 1990). Başarıya ilişkin yüksek derecede değer yargısı ve beklentisi her tür başarı davranışı ile olumlu yönde ilişkilidir (Eaton ve Dembo, 1997; Sharp, 2002).

Son yıllarda araştırmacılar, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile ilgili değişkenleri tanımlamaya çalışmışlardır. Bu çalışmalar, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin, kültürel özellikleri (Chye, Richard, ve Smith, 1997; Eaton, ve Dembo,

1997), bilgiyi işleme biçimleri (Rosendaal, Minneart, ve Boekaerts, 2003) öğretmenlerinin özellikleri, (Perry, Phillips, ve Dowler, 2004) ve anne baba tutumları (Huang ve, Prochner, 2004; Kurdek ve, Fine 1994; Lamborn ve arkadaşları, 1991; Strage, 1998) ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Öğrenciler, sınıflara farklı öz-düzenleme becerilerine, yeterliliklere ve motivasyonel inançlara sahip olarak gelmektedirler. Bu özellikler öğrencilerin okul, arkadaş ve aile ortamından büyük ölçüde etkilenmektedir (Grolnick ve Kurowsky, 1999). Martinez-Pons (1996)'a göre aile değişkeni öz-düzenleme üzerinde etkili olan en önemli faktörlerden biridir. Özellikle de ilköğretim döneminde ailelerinin amaç oluşturma, motivasyon ve strateji kullanımı gibi öz-düzenleme davranışlarını gözlemleyen çocukların kendi öz-düzenleme davranışları da bu gözlemlerden etkilenmektedir. Bu da ailelerin öz-düzenleme konusunda çocuklarına model oluşturduğunu göstermektedir. Çocuğa model olacak anne babanın ise çocuk tarafından sevilen, saygı duyulan ve çocukla özdeşleşen tutum ve davranışlara sahip olması bu açıdan önemlidir. Anne babalar çocuklarını en iyi tanıyan, onlarla en yoğun iletişimde olan kişilerdir. Onların kendilerine güvenleri olan, kendini ifade edebilen, özdenetimi yüksek bireyler olarak gelişmeleri, aile ortamında anne ve babanın tutumlarına bağlıdır.

Darling ve Steinberg (1993)'e göre “çocuğa yöneltilen davranışlar olan anne baba tutumları, ebeveyn-çocuk etkileşiminin doğasını belirleyen ebeveyn davranışlarının, uygulamalarının ve sözsüz ifadelerin toplamı”dır. Baumrind (1991)'e göre anne baba tutumlarına ilişkin sınıflandırmalar, ailelerin kendi çocuklarını denetlemek ve onları sosyalleştirmek için gösterdikleri çabalardaki değişimleri tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmacı 1971'de, anne baba tutumlarını belirlemede kontrol, açık iletişim, olgunluk beklentisi ve bakım olma üzere dört boyut belirlemiştir. Bu çalışmalara ek olarak Maccoby ve Martin (1983), anne baba tutumlarında duyarlılık (responsiveness) ve talepkârlık/ kontrol (demandingness/control) olmak üzere iki boyut üzerinde durmuştur. Talepkârlık çocuğun tüm aile bireyleri ile bütünleşmesi için ailenin çocuktan olgun, sorumlu ve disiplinli davranmasını beklemeleri ve aile kurallarına uymadıkları zaman uyarılmaları iken; duyarlılık çocuğun özel ihtiyaçları ve isteklerine karşı duyarlı ve destekleyici olunması ve bu suretle çocuğun kişiliğinin geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Lamborn ve arkadaşları (1991), Baumrind ile Maccoby ve Martin (1983)'in modeline dayanarak anne baba tutumlarını oluşturan kabul/ilgi, kontrol/denetleme, psikolojik özerklik boyutları

üzerinde durmuş, kabul/ilgi ile kontrol/denetleme boyutlarının kesiştiği noktalarda demokratik, otokratik, ihmalkâr ve müsamahakâr aile tutumlarını tanımlamıştır.

Anne baba tutumları ile ilgili yapılan araştırmalar, demokratik aile algısına sahip öğrencilerin yüksek düzeyde benlik algısına, içsel denetim odağına (Mcclun ve Merrel, 1998), etkili öğrenme ve çalışma stratejisi kullanımına (Boveja, 1998), öz-düzenlemeye (Huang ve Prochner, 2004), motivasyona (Leung ve Kwan, 1998), öğrenmeye ilişkin amaç yönelimine (Gonzalez, Holbein ve Quilter, 2002) ve düşük düzeyde başarısızlık beklentisine (Aunola, Stattin ve Nurmi, 2000) sahip olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde yapılan araştırmalar aile tutumları ile akademik başarı (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, ve Fraileigh, 1987; Lamborn ve arkadaşları, 1991; Steinberg, Elmen, ve Mounts, 1989) arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Maccoby ve Martin (1983) demokratik ailelere sahip çocukların otoriter, ihmalkâr ve müsamahakâr ailelere göre daha yüksek düzeyde akademik başarıya, benlik algısına, öz-yeterlik algısına ve sosyal gelişime sahip olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla yapılan bütün çalışmalar aile tutumlarının öz-düzenleme gelişiminde önemli bir rol oynadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada algılanan anne baba tutumlarının öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını yordama gücünü araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Algılanan anne baba tutumlarının öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını yordama gücü nedir?
2. Kız ve erkek öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını yordama gücü nedir?

Yöntem

Çalışma Grubu

İstanbul ili Kadıköy ilçesinde orta sosyo-ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulun 8. sınıflarına devam eden 350 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Sosyo-ekonomik düzey, anne baba tutumları üzerinde etkili olduğundan dolayı çalışma grubunun seçilmesinde araştırmanın gerçekleştirileceği okulun orta sosyo-ekonomik düzeyde bir bölgede bulunmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan 350 öğrencinin %47,4'ü kız öğrencilerden, %52,6'sı erkek öğrencilerden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Anne Baba Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin algıladığı anne baba tutumlarını ölçmek amacıyla Maccoby ve Martin (1983)'in, Steinberg, Elmen ve Mounts (1989)'un çalışmalarından faydalanılarak Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush (1991) tarafından geliştirilen ve Yılmaz (2000) tarafından ülkemiz koşullarına uyarlanan 26 maddeden oluşan “Anne Baba Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. İlköğretim ve lise öğrencileri için ayrı, üniversite öğrencileri için ayrı değerlendirme şekli bulunan ölçme aracı, kabul/ilgi (acceptance/involvement), kontrol/denetleme (strictness/supervision) ve psikolojik özerklik (psychological autonomy) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracının kabul/ilgi boyutunda 9 madde, kontrol/denetleme boyutunda 8 madde ve psikolojik özerklik boyutunda da 9 madde bulunmaktadır. Kabul/ilgi boyutu, çocukların ebeveynlerini ne derece sevecen, ilgili ve katılımcı olarak algıladıklarını; kontrol/denetleme boyutu, çocukların ebeveynlerini ne derece kontrollü ve denetleyici olarak algıladıklarını, psikolojik özerklik boyutu ise anne babanın demokratik tutumu ne derece uyguladığı ve çocuğun bireyselliğini ifadeye ne derece cesaretlendirdiği ile ilgili algısını içermektedir. Kabul/ ilgi ile psikolojik özerklik boyutlarında 4 dereceli olan ölçme aracı, kontrol ve denetleme boyutunda ilk iki maddesi 7 dereceli, diğer maddeleri ise 3 dereceli olarak hazırlanmıştır. Ölçme aracının ilköğretim dönemindeki öğrenciler için devamlılık (test tekrar test) ve iç tutarlılık (Cronbach alfa) katsayıları sırasıyla; kabul/ilgi alt ölçeği için .74 ve .60; kontrol/ denetleme alt ölçeği için .93 ve .75; psikolojik özerklik alt ölçeği için .79 ve .67’dir. Lise öğrencilerinde kabul/ilgi alt ölçeği için .82 ve .70, kontrol/denetleme alt ölçeği için .88 ve .69; psikolojik özerklik alt ölçeği için .76 ve .66’dır (Yılmaz, 2000).

Ölçme aracıda kabul/ilgi ve kontrol/denetleme boyutlarının kesişmesinden dört anne baba tutumu ayırt edilerek alınmaktadır. Kabul/ilgi ve kontrol/denetleme boyutlarında ortancanın üzerinde puan alan çocukların ebeveynleri “demokratik”, altında puan alanlar ise “izin verici-ihmalî”, kabul/ilgi boyutunda ortancanın altında ve “kontrol/denetleme” boyutlarında ortancanın üzerinde puan alan çocukların ebeveynleri “otoriter”, kabul/ilgi boyutunda ortancanın üzerinde ve kontrol/denetleme boyutlarında ise ortancanın altında puan alan çocukların ebeveynleri “izin verici-müşahakâr” olarak adlandırılmıştır (Yılmaz, 2000).

Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları Pintrinch ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan 44 maddeden oluşan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği” aracılığıyla ölçülmüştür. Ölçme aracının değerlendirilmesi, “bana tamamen uyuyor” ve “bana hiç uymuyor” uçları arasında belirlenen 7 dereceye göre gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Öz-düzenleme stratejileri boyutunda ölçme aracı bilişsel strateji kullanımı (13 madde) ve öz-düzenleme (9 madde) olmak üzere iki ölçekten; motivasyonel inançlar boyutunda öz-yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde) ve sınav kaygısı (4 madde) olmak üzere üç ölçekten oluşmaktadır. Bilişsel stratejiler boyutunda tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinin kullanım sıklığını ölçen ölçme aracı, öz-düzenleme boyutunda planlama, izleme, gözden geçirme gibi biliş üstü stratejiler ile çaba yönetimi stratejilerini içermektedir. Motivasyonel inançlar boyutunun öz-yeterlik ölçeğinde sınıftaki performansla ilişkin algılanan yeterlik ve güveni ölçen ölçme aracı, içsel değer ölçeğinde içsel ilgi, sınıf çalışmasının önemine ilişkin algı ve içsel amaç yönelimini; sınav kaygısı ölçeğinde ise sınavlara ilişkin kaygı düzeyini ölçmektedir. Ölçme aracının Türkçeye uyarlanması çalışmasında alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa değerlerinin öz-düzenleme ölçeğinde ,84; öz-yeterlik ölçeğinde ,92; içsel değer ölçeğinde ,88 ve sınav kaygısı ölçeğinde ,81 olduğu tespit edilmiştir (Üredi, 2005). Öğrencilerin belirli bir ders ya da konu alanındaki öz-düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançlarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ölçme aracı, bu çalışmada matematik dersine yönelik olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 10.0 programından yararlanılmıştır. Araştırmanın birinci alt probleminde algılanan anne baba tutumlarının öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını yordama gücünü test etmek için aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın ikinci alt probleminde kız ve erkek öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının öz-düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançları yordama gücünü test etmek için de çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Cinsiyete göre algılanan anne baba tutumlarının öz düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançları yordama gücü

bakımından karşılaştırmalar yapabilmek için analiz kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde algılanan anne baba tutumlarının öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını yordama gücü araştırılmıştır. Bu alt probleme yanıt aranırken anne baba tutumlarının öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları yordanmasına yönelik olarak aşamalı regresyon analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Bilişsel Strateji Kullanımı Puanının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon

Analizi

Analiz Aşamaları	Yordayıcı Değişkenler	R	R ²	R ² deki değişim	Standart Hata	F
1	Kabul/İlgi	,403	,162	,162	11,40260	67,463**
2	Kabul/İlgi Özerklik	,456	,208	,046	11,10256	45,611**
3	Kabul/İlgi, Özerlik Kontrol/Denetleme	,473	,224	,016	11,00559	33,326**

*p<,05

** p<,01

Tablo 1’de görülen her bir aşamada gerçekleştirilen varyans analizi sonuçlarının p<,01 düzeyinde anlamlı olması, değişkenlerin açıkladığı varyansların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve regresyon modelinin doğrusal modele uygun olduğunu göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β), yordayıcı değişkenlerin bilişsel strateji kullanımı üzerindeki önem sırasının; kabul/ilgi (β = ,341; t=6,897; p<,01); özerklik (β = ,212; t=4,445; p<,01) ve kontrol/denetleme (β = ,131; t=2,672; p<,01) olduğunu göstermiştir. Algılanan anne baba tutumlarının bilişsel strateji kullanımındaki önem sıraları göz önünde bulundurularak yapılan aşamalı regresyon analizi sonucuna göre, kabul/ilgi boyutu bilişsel strateji kullanımına ilişkin toplam varyansın %16,2’sini; kabul/ilgi ve özerklik boyutu

%20,8'ini, kabul/ilgi, özerklik ve kontrol/denetleme boyutları ise birlikte %22,4'ünü açıklamaktadır. Bağımsız değişkenler tek tek ele alındığında ise her bir aşamada açıklanan varyans üzerindeki katkı payları; kabul boyutu için %16,2; özerklik boyutu için %5 ve kontrol boyutu için %2'dir.

Öz-düzenleme puanının araştırma kapsamındaki bağımsız değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonucu Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öz-düzenleme Puanının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

Analiz Aşamaları	Yordayıcı Değişkenler	R	R²	R² deki değişim	Standart Hata	F
1	Kabul/İlgi	,365	,133	,133	8,67993	53,469**
2	Kabul/İlgi Psikolojik Özerklik	,429	,184	,051	8,43162	39,232**
3	Kabul/İlgi, Psikolojik Özerklik Kontrol/Denetleme	,447	,200	,015	8,36429	28,780**

* p<,05 ** p<,01

Öz-düzenleme puanının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonucu, yordayıcı değişkenlerin öz-düzenleme puanı üzerindeki önem sırasının; bilişsel strateji kullanımında olduğu gibi kabul/ilgi ($\beta = ,302$; $t = 6,015$; $p <,01$); özerklik ($\beta = ,225$; $t = 4,636$; $p <,01$) ve kontrol/denetleme ($\beta = ,128$; $t = 2,571$; $p <,01$) olduğunu göstermiştir. Algılanan anne baba tutumlarının öz-düzenleme puanındaki önem sıraları göz önünde bulundurularak yapılan Tablo 2'de sunulan aşamalı regresyon analizi sonucuna göre, kabul/ilgi boyutu öz-düzenleme puanına ilişkin toplam varyansın %13,3'ünü; kabul/ilgi ve özerklik boyutu %18,4'ünü; kabul/ilgi, özerklik ve kontrol boyutları ise birlikte %20'sini açıklamaktadır. Her bir aşamada verilen varyans analiz sonuçlarının $p <,01$ düzeyinde anlamlı olması değişkenlerin açıkladığı varyansların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bağımsız değişkenler tek tek ele alındığında ise her bir aşamada açıklanan varyans

üzerindeki katkı payları kabul/ilgi boyutu için %13,3, özerklik boyutu için %5,1 ve kontrol/denetleme boyutu için %2'dir.

Motivasyonel inançlar boyutunda bulunan öz-yeterlik puanının araştırma kapsamındaki bağımsız değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öz-yeterlik Puanının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

<i>Analiz Aşaması</i>	<i>Yordayıcı Değişkenler</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>R² deki değişim</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>F</i>
1	Kabul/İlgi	,324	,105	,105	9,89255	40,682**
2	Kabul/İlgi Kontrol/Denetleme	,388	,150	,046	9,65039	30,717**
3	Kabul/İlgi Kontrol/Denetleme Psikolojik Özerklik	,405	,164	,013	9,58781	22,594**

*p<,05 ** p<,01

Yordayıcı değişkenlerin öz-yeterlik puanı üzerindeki görece önem sırası (kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve özerklik) göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen Tablo 3'te görülen regresyon analizi sonuçları, her bir aşamada değişkenlerin açıkladığı varyansların p<,01 düzeyinde anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Tablo 3'te görüldüğü gibi, birinci aşamada kabul/ilgi boyutunun öz-düzenleme puanına ilişkin toplam varyansın %11'ini açıklayabildiği gözlenmiştir. İkinci aşamada özerklik değişkeni işleme girmiştir. Her iki değişken birlikte toplam varyansın %15'ini açıklamaktadır. Üçüncü aşamada işleme giren kontrol/denetleme değişkeni ile birlikte üç değişken birlikte toplam varyansın %16,4'ünü açıklamaktadır. Bağımsız değişkenler tek tek ele alındığında ise her bir aşamada açıklanan varyans üzerindeki katkı payları; kabul boyutu için %11, kontrol boyutu için %5 ve özerklik boyutu için %1,3'tür.

Motivasyonel inançlar boyutunda bulunan içsel değer puanının algılanan anne baba tutumu boyutları tarafından yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

İçsel Değer Puanının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi

<i>Analiz Aşamaları</i>	<i>Yordayıcı Değişkenler</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>R² deki değişim</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>F</i>
1	Kabul/İlgi	,392	,153	,153	7,50296	63,095**
2	Kabul/İlgi	,418	,175	,021	7,41901	36,726**
3	Psikolojik Özerklik Kabul/İlgi	,435	,189	,015	7,36287	26,962**
	Psikolojik Özerklik Kontrol/Denetleme					

*p<,05 ** p<,01

Yordayıcı değişkenlerin içsel değer puanı üzerindeki önem sırası (kabul/ilgi, özerklik ve kontrol/denetleme) göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen aşamalı regresyon analizi sonuçları, her bir aşamada değişkenlerin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (p<,01). Tablo 4'te verilen aşamalı regresyon analizi sonuçları, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların diğer boyutlarının yordanmasında olduğu gibi içsel değer puanının yordanmasında da kabul/ilgi boyutunun en büyük yordama gücüne (%15,3) sahip olduğunu göstermektedir. İkinci aşamada işleme giren özerklik boyutu, kabul/ilgi boyutuyla birlikte toplam varyansın %17,5'ini, üçüncü aşamada işleme giren kontrol/denetleme boyutu ise diğer iki boyutla birlikte toplam varyansın %18,9'unu açıklamaktadır. Bağımsız değişkenler tek tek ele alındığında ise her bir aşamada açıklanan varyans üzerindeki katkı payları; kabul/ilgi boyutu için %15,3; özerklik boyutu için % 2,1 ve kontrol boyutu için %1,5'tir.

Motivasyonel inançlar boyutunda bulunan sınav kaygısı puanının algılanan anne baba tutumu boyutları tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur

Tablo 5

Sınav Kaygısı Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

<i>Değişkenler</i>	<i>β</i>	<i>Standart Hata_B</i>	<i>Standardize edilmiş β</i>	<i>t</i>
Sabit	24,990	3,180	-	7,859**
Psikolojik Özerklik	-,154	,069	-,120	-2,246*
Kabul/İlgi	-,121	,091	-,074	-1,337
Kontrol/Denetleme	-2,413E-02	,079	-,017	-,305
R=,153	R ² =,024			
F=2,781*				

*p<,05 ** p<,01

Tablo 5 incelendiğinde yalnızca özerklik boyutunun, sınav kaygısı puanının olumsuz yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Dolayısı ile sınav kaygısı puanının yordanmasında aşamalı regresyon analizine gidilememiştir. Algılanan anne baba tutumlarının bütün boyutları işleme girdiğinde toplam varyansın %2,4'ünün açıklandığı gözlenmiştir. Varyans analizi sonucunun $p < ,05$ düzeyinde anlamlı olması üç değişkenin birlikte sınav kaygısına ilişkin açıkladığı varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde kız ve erkek öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının öz-düzenleme stratejilerini ve motivasyonel inançları yordama gücü araştırılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerden elde edilen verilere ilişkin analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu alt probleme yanıt aranırken her bir cinsiyet için öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların yordanmasına yönelik çoklu regresyon analizleri yapılmış, sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Kız ve Erkek Öğrencilerde Bilişsel Strateji Kullanımının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

<i>Cinsiyet</i>	<i>Değişkenler</i>	β	<i>Standart Hata_B</i>	<i>Standardize edilmiş β</i>	<i>t</i>
Kız	Sabit	14,497	8,501		1,705
	Özerklik	,773	,171	,320	4,517**
	Kabul/İlgi	,912	,259	,259	3,529**
	Kontrol/Denetleme	,371	,225	,116	1,647
Erkek	Sabit	15,927	7,924		2,010*
	Özerklik	,333	,178	,126	1,871
	Kabul/İlgi	1,136	,211	,372	5,387*
	Kontrol/Denetleme	,316	,182	,120	1,736
$R_k = ,503$	$R_k^2 = ,253$	$R_e = ,435$	$R_e^2 = ,189$		
$F_k = 18,298^{**}$			$F_e = 14,022^{**}$		

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Tablo 6'da görülen kız ve erkek öğrencilerde bilişsel strateji kullanımının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları, algılanan anne baba tutumlarının her iki cinsiyet için de bilişsel strateji kullanımının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($F_k = 18,289$, $p < ,01$; $F_e = 14,022$, $p < ,01$). Kız öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının bilişsel strateji kullanımına ilişkin yordama gücü, %25,3'tür. Erkek öğrencilerde ise bu oran kız öğrencilerden biraz daha düşük olup %19'dur. Çizelgede verilen standardize edilmiş

regresyon katsayıları (β)'na göre yordayıcı değişkenlerin bilişsel strateji kullanımı üzerindeki görelî önem sırası kızlarda; özerklik, kabul/ilgi ve kontrol/denetleme iken erkeklerde kabul/ilgi, özerklik ve kontrol/denetlemedir. Bu değişkenlerden kız öğrenciler için özerklik ($t=4,517$; $p<,01$) ve kabul/ilgi boyutları ($t=3,529$; $p<,01$) anlamlı bir yordayıcı iken; erkek öğrenciler için yalnızca kabul/ilgi boyutu ($t=5,387$; $p<,05$) bilişsel strateji kullanımının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Kız ve erkek öğrencilerde öz-düzenleme puanının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Kız ve Erkek Öğrencilerde Öz-Düzenleme Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

<i>Cinsiyet Değişkenler</i>		β	<i>Standart Hata_B</i>	<i>Standardize edilmiş β</i>	<i>t</i>
Kız	Sabit	-,138	6,868		-,020
	Özerklik	,590	,138	,306	4,266**
	Kabul/İlgi	,583	,209	,208	2,791**
	Kontrol/Denetleme	,457	,182	,180	2,515**
Erkek	Sabit	8,258	5,756		1,435
	Özerklik	,283	,129	,149	2,188*
	Kabul/İlgi	,782	,153	,357	5,105**
	Kontrol/Denetleme	,144	,132	,076	1,093
$R_k=,484$	$R_k^2=,234$		$R_e=,410$	$R_e^2=,168$	
$F_k=16,510**$		$F_e=12,118**$			

* $p<,05$ ** $p<,01$

Tablo 7 incelendiğinde algılanan anne baba tutumlarının her iki cinsiyet için de öz-düzenleme puanının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. ($F_k=16,510$, $p<,01$; $F_e=12,118$, $p<,01$) Kız öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının, öz-düzenleme puanını yordama gücü %23,4'tür. Erkek öğrencilerde ise bu oran bilişsel strateji kullanımında olduğu gibi kız öğrencilerden biraz daha düşük olup %17'dir. Tabloda verilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öz-düzenleme puanları üzerindeki görelî önem sırası kızlarda özerklik, kabul/ilgi ve kontrol/denetleme iken; erkeklerde kabul/ilgi, özerklik ve

kontrol/denetlemedir. Kız öğrenciler için özerklik ($t=4,266$; $p<,01$), kabul/ilgi ($t=2,791$; $p<,01$) ve kontrol/denetleme ($t=2,515$; $p<,01$) değişkenleri öz-düzenleme üzerinde önemli bir yordama payına sahipken; erkek öğrenciler için ise özerklik ($t=2,188$; $p<,05$) ve kabul/ilgi ($t=5,105$; $p<,01$) değişkenleri öz-düzenleme üzerinde önemli bir yordama payına sahiptir.

Kız ve erkek öğrencilerde öz-yeterlik puanının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Kız ve Erkek Öğrencilerde Öz-yeterlik Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

<i>Cinsiyet Değişkenler</i>		β	<i>Standart Hata_B</i>	<i>Standardize edilmiş β</i>	<i>t</i>
Kız	Sabit	-2,144	8,166		-,263
	Özerklik	,262	,164	,120	1,592
	Kabul/İlgi	,830	,248	,260	3,342**
	Kontrol/Denetleme	,534	,216	,185	2,471**
Erkek	Sabit	5,787	6,349		,911
	Özerklik	,207	,143	,098	1,451
	Kabul/İlgi	,635	,169	,259	3,754**
	Kontrol/Denetleme	,577	,146	,274	3,961**
$R_k=,404$	$R_k^2=,163$	$R_e=,432$	$R_e^2=,187$		
$F_k=10,522^{**}$		$F_e=13,786^{**}$			

* $p<,05$ ** $p<,01$

Tablo 8’de verilen kız ve erkek öğrencilerde öz-yeterlik puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları, algılanan anne baba tutumlarının her iki cinsiyet için de öz-yeterlik puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($F_k=10,522$, $p<,01$; $F_e=13,786$, $p<,01$) Erkek öğrencilerde algılanan anne baba tutumları öz-yeterlik puanını yordama gücü %19’ken, kız öğrencilerde bu oran %16,3’tür. Tabloda verilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin öz-yeterlik puanları üzerindeki önem sırası kızlarda kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve özerklik iken erkeklerde kontrol/denetleme, kabul/ilgi ve özerklidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler için

kabul/ilgi ($t_{kız}=3,342$, $p<,01$; $t_{erkek}=3,754$; $p<,01$) ve kontrol/denetleme ($t_{kız}=2,471$, $p<,01$; $t_{erkek}=3,961$; $p<,01$) değişkenlerinin öz-yeterlik puanının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Özerklik boyutunun ise her iki cinsiyet için de öz-yeterlik puanının önemli bir yordayıcı olmadığı gözlenmiştir.

Kız ve erkek öğrencilerde içsel değer puanının algılanan anne baba tutumları tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Kız ve Erkek Öğrencilerde İçsel Değer Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

<i>Cinsiyet Değişkenler</i>		β	<i>Standart Hata_B</i>	<i>Standardize edilmiş β</i>	<i>t</i>
Kız	Sabit	13,050	6,055		2,155*
	Özerklik	,300	,122	,181	2,462**
	Kabul/İlgi	,757	,184	,313	4,112**
	Kontrol/Denetleme	,259	,160	,118	1,614
Erkek	Sabit	18,674	5,140		3,633**
	Özerklik	,167	,116	,098	1,448
	Kabul/İlgi	,696	,137	,354	5,086**
	Kontrol/Denetleme	,228	,118	,134	1,929*
$R_k=,447$	$R^2_k=,200$	$R_e=,419$	$R^2_e=,175$		
$F_k=13,507^{**}$		$F_e=12,763^{**}$			

* $p<,05$ ** $p<,01$

Tablo 9’da görülen kız ve erkek öğrencilerde içsel değer puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları, algılanan anne baba tutumlarının her iki cinsiyet için de içsel değer puanının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir ($F_k=13,507$, $p<,01$; $F_e=12,763$, $p<,01$). Sonuçlara göre erkek öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının, içsel değer puanını yordama gücü %18’dir. Kız öğrencilerde ise bu oran %20’dir. Tabloda verilen standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin içsel değer puanları üzerindeki önem sırası kızlarda kabul/ilgi, özerklik ve kontrol/denetleme iken erkeklerde kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve özerkliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonucu incelendiğinde kız öğrencilerde kabul/ilgi ($t=4,112$; $p<,01$) ve özerklik ($t=2,462$; $p<,01$) değişkenlerinin, erkek öğrencilerde de kabul/ilgi ($t=5,086$;

$p < ,01$) ve kontrol/denetleme ($t=1,929$, $p < ,05$) değişkenlerinin içsel değer puanının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Kız ve erkek öğrencilerde sınav kaygısı puanının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar, algılanan anne baba tutumlarının her iki cinsiyet için de sınav kaygısı puanının anlamlı bir yordayıcısı olmadığını göstermiştir ($F_k=2,042$, $p > ,05$; $F_e=1,185$, $p > ,05$). Aynı zamanda sonuçlar her iki cinsiyet için de kabul/ilgi, özerklik ve kontrol/denetleme değişkenlerinin, sınav kaygısının anlamlı yordayıcısı olmadığını göstermiştir.

Tartışma

Bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik ve içsel değer puanlarının yordanmasına yönelik olarak yapılan aşamalı regresyon analizi sonuçları, ailelerin çocuklarına ilgili ve sevecen davranmalarının, çocuklarının davranışlarını denetlemelerinin ve onları özerk olmaya teşvik etmelerinin onların öz-düzenleme stratejilerini kullanımını sağladığını, ayrıca öz-yeterlik ve içsel değer algılarını da olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Analiz sonuçlarına göre bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme, öz-yeterlik ve içsel değer puanlarının yordanmasında en güçlü değişken, algılanan anne baba tutumlarının kabul/ilgi boyutuna aittir. Aile kabulü, ailedeki sıcaklık, sevgi, ilgi ve çocuğun ihtiyaçlarına karşı duyarlılık ile ilgili bir kavramdır. Maccoby ve Martin (1983)'e göre ailenin duyarlı olması çocuğun özel ihtiyaçları ve isteklerine karşı duyarlı ve destekleyici olması ve bu suretle çocuğun kişiliğini geliştirmesi anlamına gelmektedir. Dolayısı ile kabul boyutunun yüksek olması çocuk ve aile arasındaki duygusal bağın ve etkileşimin kuvvetli olduğunun bir göstergesi kabul edilebilir. Aile ve çocuk arasındaki duygusal bağın güçlü olması ise öz-düzenlemeyi destekleyici bir aile rolünü ön plana çıkarabilir. Gonzalez ve arkadaşları (2002), yaptıkları bir çalışmada, ailenin ilgisi ile öğrencilerin öğrenme amaçları arasında yüksek bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Kurdek ve Fine (1994), yaptıkları bir çalışmada aile kabulü ve aile kontrolü ile psikososyal yetenek arasında olumlu, öz-düzenleme sorunu arasında da olumsuz bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Purdie, Carroll ve Roche (2004), ergenlerin, ailelerinin ilgisine ilişkin algıları ile akademik olan ve olmayan öz-düzenleme arasında yüksek bir ilişki olduğunu tespit etmişler, ailenin ilgisinin (parental involvement) akademik öz-düzenlemede denetim ve özerkliği sağlamadan daha etkili bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlara paralel olarak bu araştırmada da öz-düzenleme stratejileri, öz-yeterlik ve içsel değer algısı üzerinde en

fazla yordama gücü olan anne baba tutumu boyutunun kabul/ilgi olduğu belirlenmiştir.

Bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme ve içsel değer puanlarının yordanmasında kabul/ilgi boyutundan sonra ikinci önem sırasında algılanan anne baba tutumlarının psikolojik özerklik boyutu yer almıştır. Ailenin çocuğun psikolojik özerkliğini desteklemesi, çocukta öz-güven ve davranışlarını düzenleme duygusunun gelişimini sağlayabilir. Bu nedenle ailelerin demokratik tutumu uygulama ve çocuğun bireyselliğini ifade etmesine teşvik etme derecesi öz-düzenleme stratejilerini kullanma ve üzerinde çalıştığı görevin önemine ilişki algı düzeyini arttırabilir. Bu sonuç, Grolnick ve Ryan (1989)'ın yaptıkları çalışmadan elde ettikleri sonuçla paralellik göstermektedir. Grolnick ve Ryan (1989) çalışmalarında, ailenin özerkliği desteklemesi ile öz-düzenlemedeki özerklik ve başarı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öz-yeterlik puanının yordanmasında ise kabul/ilgi boyutundan sonra önem sırasını kontrol/denetleme boyutu izlemiştir. Kontrol/denetleme boyutu, bilişsel strateji kullanımı, öz-düzenleme ve içsel değer puanında en düşük yordama payına sahiptir. Ebeveynler tarafından konulan kurallara çocukların ne derece uymak zorunda oldukları ile ilgili bir kavram olan aile kontrolünün, demokratik bir aile ortamının sağlanmasında aile kabulü ve psikolojik özerklik gibi önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Ailelerin koydukları kuralları uygulama konusundaki tutarlı davranışları, çocuğun öz-denetim sağlamasında model oluşturabilir. Bu nedenle ailenin kontrol davranışının, öz-düzenleme üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Chung Wha (1999), üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, ailenin psikolojik kontrolünün akademik performansı kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Ancak aile kontrolünün çocuk üzerindeki olumlu etkisi, tutarlılık ve esneklik gibi ilkelerin sağlandığı bir aile ortamı ile mümkün olabilir. Çocuğu kendi tasarladığı kalıba göre yetiştirme uğruna katı ve baskıcı bir disiplinle davranışı kontrol etmeyi amaçlayan anne babalar, çocuklarına kendilerini yönetme fırsatı vermediklerinden dolayı çocuklarının kendilerine olan güveninin ortadan kalkmasına neden olabilmektedirler. Bu da öz-düzenleme davranışını olumsuz yönde etkileyebilmekte ve kaygıya yol açabilmektedir. Bu nedenle kontrol/denetimin öz-düzenleme üzerindeki olumlu etkisi, aile kabulünün ve psikolojik özerkliğin sağlandığı bir aile ortamı ile mümkün olabilmektedir.

Ailenin sergilediği kabul/ilgi ve kontrol/denetleme tutumlarının yüksek olması demokratik aile tutumunun sergilendiğine işaret etmektedir (Maccoby ve

Martin, 1983). Anne baba tutumları ile ilgili yapılan araştırmalar, demokratik aile algısına sahip öğrencilerin yüksek düzeyde benlik algısına, içsel denetim odağına (McClun ve Merrel, 1998), etkili öğrenme ve çalışma stratejisi kullanımına (Boveja, 1998), öz-düzenlemeye (Huang ve Prochner, 2004), motivasyona (Leung ve Kwan, 1998), öğrenmeye ilişkin amaç yönelimine (Gonzalez, Holbein ve Quilter, 2002) ve düşük düzeyde başarısızlık beklentisine (Aunola, Stattin ve Nurmi, 2000) sahip olduklarını göstermiştir. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, yurt dışındaki çalışmalara paralel olarak aile tutumlarının öz-düzenleme gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin kendilerini psikolojik anlamda özerk hissetmeleri, sınav kaygılarını azaltmaktadır. Ailelerin çocuklarına karşı aşırı koruyucu olmadan, yeterli özgürlük ve desteği vermesi, çocukta özgüven duygusunun gelişimini sağlayabilir. Böylelikle kendi öğrenme amaçlarını belirlemede özerkliğe sahip olan öğrenciler, kendi yeteneklerine daha fazla güvenebilir ve daha az sınav kaygısı yaşayabilir. Bögels ve Melick (2004) 9-12 yaşındaki çocuklar üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada, ailenin özerkliği desteklemesi ile çocuğun kaygı davranışı arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, kontrol/denetleme ve kabul/ilgi boyutları, sınav kaygısı üzerinde tek başına anlamlı birer yordayıcı değildir. Halbuki, çocuğun anne ve babası tarafından sevilmesi, sözel olarak desteklenmesi, korunması ve ilgi görmesi onun duygusal ihtiyaçlarını doyurmakta, bu ihtiyaçların karşılanmasındaki aksaklıklar ve dengesizlikler ise çocukta kaygının oluşmasına zemin hazırlayabilmektedir. Wood, McLeod, Sigman, Hwang ve Chu (2003)'ya göre aile kabulü, aile kontrolü ve ailenin kaygı davranışında model oluşturması, çocuğun kaygı davranışı ile doğrudan ilişkili değişkenlerdir. Wolfardt, Hempel ve Miles (2003) ergenler üzerinde yaptıkları bir çalışmada, aile sıcaklığının sürekli kaygı ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Peleg-Popko ve Kligman (2002), 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada, aile çevresi ve çocukların sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemişler, aile ve çocuk arasındaki iletişim, ailenin kişisel gelişimi desteklemesi ve bakım ile çocukların sınav kaygısı düzeyleri arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde aile kontrolü de sınav kaygısı üzerinde önemli etkisi olabilecek bir faktördür. Çünkü ebeveynlerin kendi standartlarını çocuklarına kabul ettirebilmek için kurdukları kontrolün aşırı ve baskıcı olması kaygının oluşumuna zemin hazırlayabilmektedir. Niggemeyer-Hall (2001) yaptığı bir çalışmada yüksek

düzye kaygıya sahip olan ergenlerin düşük kaygılı ergenlere göre daha fazla aile kontrolü algısına sahip oldukları ve daha çok aile içi çatışma yaşadıklarını tespit etmiştir. Aynı çalışma, aile sevgisinin ve sıcaklığının da kaygı ile olumsuz yönde bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Ülkemizde de Sümer ve Güngör (1999) bir araştırmasında, kabul/ilginin yüksek olduğu aileden gelen gençlerin, kabul/ilginin düşük olduğu ya da denetimin yüksek olduğu aileden gelen gençlere göre daha düşük düzeyde sürekli kaygıya sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada ise algılanan anne baba tutumlarının kabul ve kontrol boyutlarının sınav kaygısı üzerinde tek başına önemli bir yordama payına sahip olmamasının araştırma grubuna seçilen öğrencilerin buldukları sınıf seviyesi ile ilişki olduğu düşünülmektedir. İlköğretim 8. sınıf, öğrencilerin gelecekteki mesleklerini seçme bağlamında hangi ortaöğretim kurumuna devam edecekleri ile ilgili bir seçim yapmaları gereken kritik bir dönemdir. Dolayısıyla her bir öğrencinin sınav kaygısını yoğun bir şekilde yaşadığı, bu nedenle de aile kontrolünün ya da ilgisinin tek başına sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı düşünülmektedir. Ancak kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve psikolojik özerklik boyutlarının tamamı işin içerisine dâhil edildiğinde, algılanan anne baba tutumlarının sınav kaygısını yordama payının anlamlı olduğu gözlenmiştir. Kabul/ilgi, kontrol/denetleme ve psikolojik özerkliğin birlikte olması demokratik aile ortamının bütün özelliklerinin bir arada bulunması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu ortamda çocukların isteklerine karşı gösterilen duyarlılık düzeyi ile çocuktan talep edilenler arasındaki dengenin iyi kurulmuş olması, sınav kaygısını azaltabilmektedir.

Kız ve erkek öğrenciler arasında yapılan karşılaştırmalar, kız öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının öz-düzenleme stratejileri ve öz-yeterlik haricindeki motivasyonel inanç puanlarına ilişkin açıkladığı varyans yüzdesinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu farklılığın, Türk aile yapısında cinsiyetlere yüklenen anlamdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Kağıtçıbaşı (1981)'nin "Çocuğun Değeri" adlı araştırmasında, aileye maddi katkı sağladığı ve geleceğin garantisi olarak görüldüğü için erkek çocuklara kız çocuklardan daha fazla değer verildiği tespit edilmiş, erkeklerin ekonomik değerinin ön plana çıkarıldığı belirlenmiştir. Yörükoğlu (1992)'na göre özellikle kırsal kesimlerdeki aileler, erkek çocuklarını el üstünde tutmakta ve onların tüm isteklerini yerine getirmekteyken, kız çocuklarında annesini örnek alan, boyun eğen ve ezik bir kişilik yapısını geliştirmektedirler. Ailelerin erkek çocuklarından beklentileri daha fazla olduğu için, erkek çocuklar bağımsızlık ve inisiyatif kullanma konusunda kız çocuklara oranla daha fazla teşvik edilmektedirler. Kız çocuklar ise anne babasının kontrolüne daha

fazla uymakta, ayrı bir birey olma yolundaki çabaları daha çok engellenmektedir (Alisinaoğlu, 2003; Kulaksızoğlu, 1998; Özyurt, 2004). Aydoğan ve Bekir (1996) yaptıkları bir çalışmada, annelerin kız çocuklarına erkek çocuklarına göre daha koruyucu davrandıklarını tespit etmişlerdir. Ailelerin kız çocuklarına daha koruyucu ve kontrollü davranmaları, kızlarda anne babaya daha bağımlı ve güvensiz bir kişilik yapısına neden olmaktadır. Çivitçi (2000), lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği bir çalışmada, kız öğrencilerde anne baba davranışları ile kendini kabul düzeyi arasındaki ilişkinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada da kız öğrencilerde algılanan anne baba tutumlarının öz-düzenleme stratejileri ve içsel değer algısına ilişkin yordama gücünün erkek öğrencilerden daha yüksek olmasının, Türk aile yapısında kız çocuğuna erkek çocuktan daha az değer verilmesinden, ayrıca kız çocuklarının daha duygusal ve ailelerine daha bağımlı olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle kız çocuklarının ailelerinin olumlu ya da olumsuz tutumlarından daha fazla etkilendikleri söylenebilir.

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkarak eğitim bilimleri alanında çalışmakta olan araştırmacılar için bazı öneriler sunulabilir. Her kültürün kendine has çocuk yetiştirme tutumuna sahip olması nedeniyle, aile tutumlarının öz-düzenlemedeki rolüne ilişkin kültürler arası karşılaştırmalar yapılabilir. Öz-düzenleme becerilerine etki eden faktörler bağlamında aile değişkeninin dışında öğretmen değişkeninin de önemle incelenmesi gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğretmen davranışlarına ve çocuklara model olma bağlamında öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar da bu alanda ihtiyaç duyulan çalışmalar arasında bulunmaktadır. Araştırmalarda öz- düzenlemenin daha çok ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde ölçüldüğü görülmektedir. Ancak ilköğretim döneminde de öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin değerlendirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Çünkü ilköğretim, öğrencilerin etkili öğrenme ve çalışma alışkanlıklarını kazandığı kritik bir dönemdir. Bu nedenle ilköğretim çocuklarında öz-düzenlemenin geliştirilmesine yönelik programların oluşturulması ve değerlendirilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Alisinaoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-106.
- Aunola, K., Stattin, H., Nurmi, J. E. (2000). Parenting style and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.
- Aydoğan, Y. E., Bekir, H. Ş. (1996). Annelerin kişisel özelliklerinin çocuğa karşı tutumlarına etkisi. *II. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri*, İstanbul.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8, 391-402.
- Boveja, M. E. (1998). Parenting styles and adolescents' learning strategies in the urban community. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 26(2), 110-120.
- Bögels, S. M., Melick, M. V. (2004). The relationship between child-report, parent self-report, and partner report of perceived parental rearing behaviors and anxiety in children and parents. *Personality and Individual Differences*, 37(8), 1583-1596.
- Chung Wha, K. (1999). *Social-cognitive factors influencing success on college entrance exams in South Korea*. Presented at University of Southern California for Degree Doctor of Philosophy: United States, California. Retrieved April 11, 2005, from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=730646331&sid=2veFmt=2veclientId=46825veRQT=309veVName=PQD>
- Chye, S. W., Richard, A., Smith, I. (1997). *Self-regulated learning in tertiary students: the role of culture and self-efficacy on strategy use and academic achievement*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Retrieved March 12, 2003 from <http://www.aare.edu.au/97pap/chyes350.htm>

- Çivitçi, A. (2000). Lise öğrencilerinin kendini kabul düzeyleri ile çocukluk dönemlerine ilişkin algıladıkları anne-baba davranışları arasındaki ilişki. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 74-87.
- Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Eaton, M. J., Dembo, M. H. (1997). Differences in the motivational beliefs of asian american and non-asian students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 433-440.
- Gonzalez, A. R., Holbein, M.F.D., Quilter, S. (2002). High school student's goal orientation and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 450-470.
- Grolnick, W.S., Korowsky, C.O. (1999). Family process and development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3-12.
- Grolnik, W. S., Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 2, 143-154.
- Huang, J., Prochner, L. (2004). Chinese parenting styles and children's self-regulated learning. *Journal of Research in Childhood Education*, 18(3), 227-239.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun değeri:Türkiye'de değerler ve doğurganlık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Kurdek, L. A., Fine, M. A. (1994). Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescents: Linear, curvilinear, or interactive effects?. *Child Development*, 65, 1137-1146.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., Dornbush, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

- Leung, P. W. L., Kwan, K. S. F. (1998). Parenting styles, motivational orientations, and self-perceived academic competence: A mediational model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(1), 1-19.
- Maccoby, E. E., Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) ve E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vo.4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp.1-101) Newyork: Wiley.
- Martinez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement of academic self-regulation. *Journal of Experimental Education*, 64(3), 213-228.
- Mcclun, L. A., Merrel, 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.
- Niggemeyer-Hall, A. E. (2001). *Family interaction factors and anxiety in adolescent females*. Presented at Seattle Pacific University for Degree Doctor of Philosophy: Washington, USA. Retrieved April 11, 2004, from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=729036801vesid=4veFmt=2veclientId=46825veRQT=309veVName=PQD>
- Özyurt, B. E. (2004). Cinsiyet. Y. Kuzgun, D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (s.315-343). Ankara: Nobel Yayın.
- Peleg-Popko, O., Klingman, A. (2002). Family environment, discrepancies between perceived actual and desirable environment, and children's test and trait anxiety. *British Journal of Guidance ve Counselling*, 30(4), 451.
- Perry, N., Phillips, L., Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers College Record*, 106(9), 1854-1879.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.

- Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self- Regulation* (pp, 451-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Purdie, N., Carroll, A., Roche, L. (2004). Parenting and adolescent self-regulation. *Journal of Adolescence*, 27, 663-676.
- Puustinen, M., Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A., Boekaerts, M. (2003). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: Information processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13, 273-289.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Steinberg, L. Elmen, J. D., ve Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Strage, A. A. (1998). Family context variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence*, 33(129), 17-32.
- Sümer, N., Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 35-58.
- Üredi, I. (2005). Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Doktora Tezi Olarak Sunulmuştur. İstanbul.
- Winne, P. H., Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp.279-306). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wolfradt, U., Hempel, S., Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalization, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 33(4), 521-532.

- Wood, J. J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W., Chu, B. C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44(1), 134.
- Yılmaz, A. (2000). Anne-baba tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı*, 7(3), 160-172.
- Yörükoğlu, A. (1992). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-7.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning From Teaching To Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). London: Guilford Press.

Ekler

Ek-1: Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

Aşağıda bu ders içerisindeki davranışlarınızı tanımlayan 44 madde bulunmaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadelerin size ne derece uyduğunu daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifade, size tamamen uyuyorsa “7”yi, hiç uymuyorsa “1”i daire içine alınız. Eğer ifade size daha az ya da daha fazla uyuyorsa, 1 ile 7 arasında sizi en iyi tanımlayan dereceyi daire içine alınız.

1 <i>bana hiç uymuyor</i>	2	3	4	5	6	7 <i>bana tamamen uyuyor</i>	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Yeni şeyler öğrenebilmek için zorlayıcı sınıf çalışmalarını tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında bu derste başarılı olacağımı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3. Sınav esnasında o kadar gergin olurum ki öğrendiğim bilgileri hatırlayamam.	1	2	3	4	5	6	7
4. Bu derste öğretilenleri öğrenebilmek benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
5. Bu derste öğrendiklerimi seviyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6. Bu derste öğretilenleri anlayabileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
7. Bu derste öğrendiğim bilgileri diğer derslerde de kullanabileceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
8. Bu derste çok başarılı olmayı umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, iyi bir öğrenci olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10. Daha fazla çalışmayı gerektirse bile genellikle bir şeyler öğrenebileceğim ödev konularını seçerim.	1	2	3	4	5	6	7
11. Bu derste verilen ödevleri ve problemleri çok iyi yapacağımdan eminim.	1	2	3	4	5	6	7
12. Sınava girdiğim zaman gergin ve tedirgin hissederim.	1	2	3	4	5	6	7

13. Bu derste iyi bir not alacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14. Sınavda başarısız olduğum zaman bile hatalarımdan bir şeyler öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
15. Bu derste öğrendiklerimin benim için faydalı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16. Çalışma becerilerim bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmeldir.	1	2	3	4	5	6	7
17. Bu derste öğrendiklerimin ilginç olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
18. Bu sınıftaki diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında, çalıştığım konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
19. Bu dersle ilgili konuları öğrenebileceğimden eminim.	1	2	3	4	5	6	7
20. Sınavlar beni çok endişelendirir.	1	2	3	4	5	6	7
21. Bu dersin konularını anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
22. Sınava girdiğim zaman, soruları cevaplandırmada ne kadar başarısız olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
23. Sınava çalışırken derste öğrendiğim bilgilerle, kitaptaki bilgileri bir araya getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
24. Ödevimi yaparken, soruları doğru bir şekilde cevaplandırabilmek için öğretmenin derste anlattığı şeyleri hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
25. Çalışmakta olduğum konuyu öğrendiğimden emin olmak için kendi kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5	6	7
26. Çalıştığım konularda ana fikirlerin neler olduğuna karar vermek benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7
27. Çalıştığım konu zor olduğunda ya çalışmayı bırakırım ya da sadece kolay bölümleri çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
28. Ders çalışırken önemli bilgileri kendi sözcüklerimle ifade ederim.	1	2	3	4	5	6	7
29. Bir anlam ifade etmese bile daima öğretmenin söylediğini anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
30. Sınava çalışırken olabildiğince fazla bilgi hatırlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
31. Çalışırken konuları hatırlamama yardımcı olması için notlarımı yeniden yazarım.	1	2	3	4	5	6	7
32. Yapmak zorunda olmadığım bile bölüm sonu sorularını ve alıştırmaları yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
33. Çalışma konuları sıkıcı olduğunda bile bitirene kadar çalışmaya devam ederim.	1	2	3	4	5	6	7

34. Sınava çalışırken önemli bilgileri kendi kendime defalarca tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
35. Çalışmaya başlamadan önce konuyu öğrenmek için yapmam gerekenleri düşünürüm.	1	2	3	4	5	6	7
36. Yeni ödevleri yapmak için eski ödevlerden ve ders kitaplarından öğrendiklerimden faydalanırım.	1	2	3	4	5	6	7
37. Genellikle çalıştığım şeylerin ne hakkında olduğunu anlamadığımı fark ederim.	1	2	3	4	5	6	7
38. Öğretmen ders anlatırken başka şeyler düşündüğümün ve söyleneni dinlemediğim farkına varırım.	1	2	3	4	5	6	7
39. Bir konuya çalışırken, tüm bildiklerimi birbirine uygun şekle getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
40. Çalışırken arada bir durup, okuduklarımı gözden geçiririm.	1	2	3	4	5	6	7
41. Bu ders için bir konuya çalışırken hatırlamama yardımcı olması için bilgileri kendi kendime tekrar ederim.	1	2	3	4	5	6	7
42. Çalışmama yardımcı olması için kitabımdaki ünitelerin ana hatlarını çıkarırım.	1	2	3	4	5	6	7
43. Dersi sevmediğimde bile iyi bir not almak için çok çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
44. Çalışırken, okuduklarımla bildiklerim arasında bağlantı kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7

Summary

PERCEIVED PARENTING STYLES AS PREDICTOR OF STUDENTS' SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES AND MOTIVATIONAL BELIEFS

Işıl ÜREDİ*

Münire ERDEN**

One important goal of schooling is to create a self-regulated learner. Self-regulated learning is an important aspect of student learning and academic achievement. The term of self-regulated learning has been defined and modeled from a variety of theoretical structures. One of the most commonly used definitions of self-regulated learning propounded by social cognitive theorists identify the self-regulated learner as one who is behaviorally, metacognitively and motivationally active in his or her own learning. In the last two decades, researchers have become more interested in identifying the factors that foster the development of self-regulated learning. Those researches have consistently shown that students' self-regulation is directly related to teacher's characteristics, cultural context, students' information processing type and parenting style. Researches on self-regulated learning have also demonstrated the importance of parenting style to academic learning and achievement. Thus, it is reasonable to expect that parenting will positively influence the development of self-regulation in children. The main purpose of this study was to investigate the predictive power of perceived parenting styles for self-regulated learning strategies and motivational beliefs. Also, in this research the predictive power of perceived parenting styles of boys and girls on self-regulated learning strategies and motivational beliefs were compared.

Address for correspondence: *Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yenişehir Kampüsü GMK Bulvarı, 33169 Yenişehir/Mersin, isiluredi@mersin.edu.tr; **Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

The participants of this study are three hundred and fifty 8th grade students from a primary school which is a representative of middle socio-economic status, in Kadikoy-Istanbul in Turkey. There were 166 girls (47.4%) and 184 boys (52.6 %). The mean age of the students was 15 years.

The perceived parenting styles of the subject were determined by utilizing the “Parenting Styles Scale” developed by Lamborn, Mounts, Steinberg and Dornbusch (1991) based on Maccoby and Martin (1983), Steinberg, Elmen, and Mounts (1989)’s studies. This scale has three factors emerged: acceptance/involvement, strictness/supervision, and psychological autonomy. The acceptance/involvement scale measures the extent to which the adolescent perceives his or her parents as loving, responsive, and involved. The strictness/supervision scale assesses parental monitoring and supervision of the adolescent. The psychological autonomy dimension appears to be in defining authoritativeness. This scale includes degree to which parents value and use techniques which encourage independent problem solving, choice, and participation in decision. For acceptance/involvement scale items are on a 4-point scale, and for strictness/supervision scale first two items are in a 7-point scale and other items are in a 3-point scale format. “Parenting Style Scale” was adapted into Turkish by Yılmaz (2000).

Students’ self-regulated learning strategies and motivational beliefs were measured by “The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)” developed by Pintrich and De Groot (1990) adapted into Turkish by Uredi (2005). The students responded to self-report questionnaire that included 44 items on student motivational beliefs, cognitive strategy use, metacognitive strategy use, and management of effort. Students were instructed to respond to the items on a 7-point Likert scale in terms of their behavior in math class. This scale has two dimensions namely self-regulated learning strategy and motivational beliefs. Self-regulated learning dimension includes cognitive strategy use and self-regulation scale while motivational beliefs dimension includes self-efficacy, intrinsic value and test anxiety scale. Cognitive strategy use scale consisted of 13 items pertaining to the use of rehearsal strategies, elaboration strategies such as summarizing and paraphrasing. Self-regulation scale was constructed from metacognitive and effort management items. The items include metacognitive strategies, such as planning, skimming, and comprehension monitoring and effort management strategies including students’ persistence at difficult or boring tasks. Motivational beliefs dimension includes self-

efficacy, intrinsic value and test anxiety scale. The scale was adapted into Turkish by the researcher with the aim of measuring self-regulated learning strategies and motivational beliefs related to academic performance in the classroom.

The results of multiple-regression analyses predicting cognitive strategies, self-regulation, self-efficacy and intrinsic values based on perceived parenting style show that parental styles regarding acceptance/involvement, supervision and psychological autonomy dimensions led child implement self-regulated learning strategies, and has positive impacts on children's self-efficacy beliefs and intrinsic motivation. The analyses indicated that the most powerful variable related perceived parenting style in predicting the cognitive strategies implemented by the children, self-regulation, self efficacy and intrinsic values is the acceptance/involvement dimension of the parenting style. Parental involvement includes love, humanity, closeness and support of parents. So, more parental involvement in the families can be accepted as a sign indicating that there is a strong emotional contact and interrelationships between parents and child. Several studies report that there is a positive relation between strong emotional contacts regarding parents and children relationships and child's self-regulation behaviors. The results demonstrated that the parental acceptance play more important role on self-regulated learning then parental supervision and psychological autonomy. Also, it was seen that only the psychological autonomy dimension of perceived parenting style contributes to test anxiety. The results revealed that the feelings of psychological autonomy of students lead to some decrease in text anxiety. If the parents give enough opportunities to be autonomous for the child and involve their child's needs enough, they can provide suitable conditions for the child to have self-efficacy. Then the children's autonomous feeling in order to determine their own learning objectives start to believe their own skills and abilities more and feel less test anxiety. The results indicate that parental control/strictness and acceptance/involvement factors do not have any significant predictive power on text-anxiety. However, it was revealed that when the dimensions of acceptance/involvement, strictness/supervision and psychological autonomy are being considered together, perceived parenting styles has significant predictive powers on text anxiety. Accessibility of acceptance/involvement, supervision/strictness and psychological autonomy dimensions of parenting styles at the same time indicate most of the characteristics and requirements of a democratic family. Thus in this kind of families, the necessary

balance between parents' sensitivity towards child's needs and wishes and demands of mothers and fathers from the child can decrease child's anxiety. In addition, the results indicated that the predictive power of perceived parenting styles for self-regulated learning strategies and motivational beliefs except self-efficacy in girls is stronger than boys. Furthermore, for both boys and girls, it was found that perceived parenting styles don't contribute to the test anxiety.