

# Üniversite Öğrencilerinin Ebeveyn Stilleri ile Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişki

## The Relationship Between Parenting Styles and Self-Regulated Learning Strategies Among University Students

Süleyman AVCI\*   
Tuncay AKINCI\*\* 

### Öz

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinde ebeveyn stilleri ile öz düzenleme stratejileri kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu ilişkide sosyo-ekonomik ve kültürel statü aracı değişken olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Ailelerde anne ve babanın tercih ettikleri stiller arasında farklılık bulunması nedeniyle iki ebeveyn için ayrı ayrı veri toplanmıştır. İlişkisel tarama modeli çerçevesinde tasarlanan bu araştırmada, ebeveyn stillerinde Maccoby ve Martin ve Baumrind'in dörtlü modeli, öz düzenleme stratejileri ise Pintrich'in modeli dikkate alınmıştır. Araştırma verileri, 429 üniversite öğrencisinden toplanmış olup, katılımcıların 103'ü erkek, 305'i kadındır (Na=21). Çalışma kapsamında ebeveynlik stillerinin tanımlanmasında, Sümer ve Güngör tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları belirlemek için, Pintrich ve De Groot tarafından geliştirilen Üredi tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün belirlenmesinde OECD tarafından PISA sınavında kullanılan hesaplama tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, anne ve baba için algılanan ebeveyn stillerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarını kısmen etkilediği söylenebilir. Anne ve baba ebeveyn stiline ortak etkisi bulunmazken, anne ve babanın ayrı ayrı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne ebeveyn stiline etkisi babanın uyguladığı ebeveyn stiline daha yüksektir. Demokrat ve izin verici anne ebeveyn stiline sahip katılımcılar, otoriter ve ihmalkâr stile sahip olanlara göre daha fazla, baba stiline ise izin verici stil, ihmalkâr stilden daha fazla bilişsel strateji kullanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Ebeveyn stilleri, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, sosyo-ekonomik statü

\* Doç.Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: suleyman.avci@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-3185-3914.

\*\* Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü E-posta: takinci@marmara.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-8052-3327

**Abstract**

This study aims to determine the relationship between parenting styles and the level of using self-regulation strategies in university students. In this relationship, the socio-economic and cultural status of the participants were included in the research as variables. Data were collected separately for both parents, as there were differences between the styles preferred by each parent. This study, designed within the framework of the relational survey model, considered Maccoby and Martin's and Baumrind's quadruple model for parental styles and Pintrich's model for self-regulation strategies. Data were collected from 429 university students, 103 were males, and 305 were females (Na=21). The scale developed by Sümer and Güngör was used to define parenting styles within the scope of the study. The scale developed by Pintrich and De Groot and adapted into Turkish by Üredi was used to determine self-regulation strategies and motivational beliefs. The calculation technique used by the OECD in the PISA exam was used to determine the participants' economic, social, and cultural status. According to the research results, it can be said that parents perceived parental styles partially affect self-regulatory learning strategies and motivational beliefs. While there was no interaction effect of the mother and father parenting style, it was concluded that the mother and father had different main effects. The influence of the maternal parenting style is greater than the parental style applied by the father. Participants with the authoritative and permissive mothering style use more cognitive strategies than those with the authoritarian and neglectful style.

**Key words:** Parenting styles, self-regulated learning strategies, socio-economic status

## Summary

### Introduction

Parents' approaches towards their children affect increasing and decreasing levels of using self-regulation strategies. Positive parents who have a strong relationship with their children and positive behaviors develop their children's self-regulation capacities (Baker, 2018). Baumrind (1971) and later Maccoby and Martin (1983) created a four-part parent styles model (authoritative, authoritarian, permissive, and neglectful) within the framework of studies classifying children's behaviors in families. In the model's classification, responsiveness, an indicator of the level of love and attention parents show their children, is used, and demandingness expresses the degree of control applied (Maccoby & Martin, 1983). Self-regulated learning refers to the conscious management of one's own learning in the academic field (Zimmerman, 2000). In the model defined by Pintrich, self-regulated learning consists of two parts: self-regulation strategies (cognitive strategy use and self-regulation) and motivational beliefs (self-efficacy, intrinsic value, and test anxiety) (Pintrich & De Groot, 1990). Research results show a relationship between parenting styles and self-regulated learning (Du et al., 2021; Fuentes et al., 2019; Jittaseno and Varma, 2017; Newman, 2017; Theresya et al., 2018). Research should be renewed in each culture to reveal the effects of culture-specific parenting styles (Fuentes et al., 2019) on self-regulation strategies. Studies revealing the relationship between two variables in Turkey are quite limited. This study aims to determine the relationship between parenting styles and the level of using self-regulation strategies in university students. In this relationship, the socio-economic and cultural status of the participants were included in the research as variables. Data were collected separately for both parents, as there were differences between the styles preferred by each parent.

## Method

This study, designed within the framework of the relational survey model, considered Maccoby and Martin's (1983) and Baumrind's (1991) quadruple model for parental styles and Pintrich's (Pintrich and De Groot, 1990) model for self-regulation strategies. Data were collected from 429 university students, 103 (25.2%) were males, and 305 (74.8%) were females (N=429). The scale developed by Sümer and Güngör (Sümer, 2000) was used to define parenting styles within the scope of the study. The scale developed by Pintrich and De Groot (1990) and adapted into Turkish by Üredi (2005) was used to determine self-regulation strategies and motivational beliefs. The calculation technique used by the OECD in the PISA exam was used to determine the participants' economic, social, and cultural status (Avvisati, 2020). Research data were collected in April 2022 through a printed paper for face-to-face lessons and online for the online lessons. Before the application, the purpose of research was explained, and the questionnaire forms were distributed to the volunteers. Two-way ANOVA, one-way ANOVA, and Pearson's correlation coefficients were used in the data analysis.

## Findings

Within the scope of the research, it can be said that parents perceived parental styles partially affect self-regulatory learning strategies and motivational beliefs. While there was no interaction effect of the mother and father parenting style, it was concluded that the mother and father had different main effects. The influence of the maternal parenting style is greater than the parental style applied by the father. Participants with the authoritative and permissive mothering style use more cognitive strategies than those with the authoritarian and neglectful style. In contrast, the permissive style uses more cognitive strategies than the neglectful style in the fathering style. For the mother, the self-regulation skills of the authoritative style are higher than the neglectful style. For both parents, test anxiety is higher in individuals with authoritarian and authoritative parents than those with permissive and neglectful parents. On the intrinsic value dimension, the permissive style for the mother has a larger mean than the authoritarian style. Finally, it was concluded that the perceived parenting styles of the mother and father did not affect self-efficacy. Findings of the research show that parents mostly prefer authoritarian and permissive styles. The least preferred one is authoritative, and fathers exhibit this style more than mothers. The authoritarian style is more common in mothers. Matching rates differ according to parenting styles applied by mothers and fathers. Authoritarian and permissive are the two parenting styles with the most consensus among parents. It is seen that there is little consensus on neglectful and authoritative styles, and if one parent has this style, the other tends to choose a different style. Finally, it was concluded that socio-economic and cultural status did not affect perceived parenting styles, self-regulatory learning strategies, and motivational beliefs.

## Discussion

It is believed that responsible parents with a solid relationship with their children will model healthy behaviors and instill in their children the ability to self-regulate (Baker, 2018). Consistent with the literature, the results of this study demonstrate that parents' perceived parenting styles indirectly affect self-regulatory learning strategies and motivational beliefs. It was discovered that the two parenting methods have separate effects rather than a combined one. It was found that the perceived parenting approaches of the mother were more effective than those of the father. Due to the moderate and low congruence between the mother's and father's parenting styles, it is possible that the two parenting styles did not have a combined effect. According to studies in this field, children of democratic and permissive parents utilize more self-regulatory mechanisms than those of authoritarian and neglectful parents (Du et al., 2021; Fuentes et al., 2019; Jittaseno and Varma, 2017; Newman, 2017; Otto et al., 2008; Theresya et al., 2018). Parental style is a determinant of self-regulated learning (Sopiah, 2021). This study's findings are partially consistent with those of other studies in the field. In the context of motivating beliefs, it has been discovered that the perceived parenting style of parents significantly impacts test anxiety. Despite being greater for the mother, the partial eta squared values for both parents indicate that the effect magnitude is relatively average. People with authoritarian and democratic parents experience greater exam anxiety than those with permissive and negligent parents. The elevated sense of entitlement shared by both authoritarian and democratic parenting approaches is a characteristic they share. These families exert greater control over their children's academic development, establish standards, and expect compliance (Maccoby, 1994; Baumrind, 1991). Therefore, students with authoritarian and democratic parents may experience increased exam anxiety due to family pressure. Despite claims in the literature (Spera, 2005) that socio-economic and cultural status influence parenting methods, this study indicated that neither socio-economic nor cultural status influenced parenting styles, self-regulatory learning strategies, or motivating attitudes. Consequently, it is considered that families with varying levels of education and income can adopt similar parenting approaches, and there is no trend for improvement in education.

## Giriş

Aileler kültürlerini, inançlarını, değer yapılarını, becerilerini nesilden nesile aktarırlar. Bu kazanımların yanında ebeveynler, çocuklarının kişiliklerinin şekillenmesinde, doğuştan getirdikleri potansiyellerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesinde de önemli rol oynarlar (Hoyle ve Dent, 2018). Çocukluktan yetişkinliğe kadar uzanan aralıkta bireyler üzerine yapılan araştırmalar, akademik başarı (Boonk, Gijsselaers, Ritzen ve Brand-Gruwel, 2018), bilişsel kapasite (Raver ve Blair, 2016), sağlık sorunları (McFarlane, Bellissimo ve Norman, 1995), alışkanlıklar (Becoña, Martínez, Calafat, Juan, Fernández-Hermida ve Secades-Villa, 2012) gibi birçok bireysel farklılıkların oluşmasında ebeveynlerin etkisini ortaya koymaktadır. Bireyler arasında farklılıklara yol açan, ebeveynlerin çocuk yetiştirme yaklaşımları arasındaki farkların kuramsal bir çerçeveye yerleştirilmesine yönelik ilk akademik çalışmalar, Baumrind (1966) tarafından yürütülmüştür. Baumrind (1971)

ve sonrasında Maccoby ve Martin (1983) tarafından dörtlü (demokratik, otoriter, serbest bırakan ve ihmalkar) ebeveyn stilleri, ebeveynlerin çocuklarına gösterdikleri duyarlılık ile onlardan beklentilerine derecesine göre ayrılmaktadır. Ebeveynlerin sosyo-ekonomik durumu, eğitimi gibi faktörlerin yanında çocuklarına yönelik ilgisi, onlardan beklentisi, iletişim düzeyi, ihmal etme durumları çocukların akademik başarı düzeyleri, öz düzenleme stratejileri, psikolojik sağlıkları, madde kullanımı durumları üzerinde olumlu veya olumsuz etkilere yol açmaktadır. Çocuklarına kurallar koyan, beklentileri konusunda açık olan ve aynı zamanda çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarına önem veren demokratik ebeveynlerin çocuklarının akademik başarıları, özgüvenleri, öz düzenleme stratejilerini kullanma oranları daha yüksek olabilmektedir (Hoyle ve Dent, 2018; Blair ve Raver, 2012). Ebeveyn stilleri ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar uzun yıllardır akademik çalışmaların konusu olmaktadır (Du, Jian, Hua ve Qi, 2021; Fuentes, García-Ros, Pérez-González ve Sancerni, 2019; Jittaseno ve Varma, 2017; Newman, 2017; Theresya, Latifah ve Hernawati, 2018). Türkiye’de bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar ise oldukça azdır (Oğuz, Tarkoçin, Temiz ve Ulutaş, 2019; Üredi ve Erden, 2009; Öztapak ve Özyürek, 2018). Ebeveyn stili gibi kültüre göre farklılıklar gösterebilen bir olgu (Fuentes ve diğ., 2019) ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin Türk kültüründeki yapısının netleştirilmesi önem taşımaktadır. Çocukların yaşamlarını etkileyecek bir konuda, ebeveynlere ve öğretmenlere doğru bilgilerin verilmesi için kültüre özgü sonuçların tespit edilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Alandaki eksikliğe cevap verme adına bu araştırmanın amacı, ebeveyn stillerinin üniversite öğrencilerinin öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu ilişkide sosyo-ekonomik ve kültürel statü aracı değişken olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Ailelerde anne ve babanın tercih ettikleri stiller arsında farklılık bulunması nedeniyle iki ebeveyn için ayrı ayrı veri toplanmıştır.

### *Literatür Taraması*

#### *Ebeveyn Stilleri*

Bu araştırmada temel alınacak olan Baumrind’in (1966, 1967, 1971) dört boyutlu ebeveyn stilleri modeli, alanın öncüsü olup günümüzde de yaygın olarak kullanılmaktadır. Baumrind’in tanımladığı ilk modelde ebeveyn stilleri, otoriter, demokrat ve izin verici ebeveyn stili olarak isimlendirilen üç stilden oluşmaktaydı. Maccoby ve Martin (1983) sonrasında üçlü modele ihmalkar olarak isimlendirdiği dördüncü stili eklemiştir. Maccoby ve Martin’in sınıflaması (1983) ve Baumrind’in tipolojisinde ebeveynliğin boyutları, talepkârlık ve duyarlılığın birleşiminden oluşmaktadır. Yüksek talepkârlık ve yüksek duyarlılık demokrat, yüksek talepkârlık ve düşük duyarlılık otoriter, düşük talepkârlık ve yüksek duyarlılık izin verici ve düşük talepkârlık ve düşük duyarlılık ihmalkar stilleri oluşturmaktadır. Baumrind (1989), sonrasında ihmalkar stilini kendi modeline de eklemiştir. İki boyuttan duyarlılık, ebeveynlerin çocuklarına göstermiş olduğu sevgi ve ilginin derecesini, talepkârlık ise uyguladıkları denetimin derecesini ifade etmektedir (Maccoby ve Martin, 1983). Otoriter ebeveynler, çocuklarına uymaları gereken kurallar koyarlar, bu kurallara uyup uymadıklarını kontrol eder ve uymama durumunda ceza uygularlar. Ebeveynler kurallar için açıklama yapma ihtiyacı duymazlar, sadece itaat edilmesini isterler (Maccoby, 1994; Baumrind, 1991). Demokratik ebeveynler de tıpkı otoriter ebeveynler gibi kurallar koyarlar ve uyulmasını beklerler. Bunun yanında

çocuklarına ilgi gösterirler, onların hayatlarına aktif olarak katılırlar, onların soru ve isteklerini cevaplama konusunda isteklidirler. Çocuklarına baskı yapmak yerine onları desteklerler, kendi sorumluluklarını üstlenmelerini isterler, ceza vermek yerine sorunu birlikte çözmeye çabalarlar (Maccoby, 1994; Baumrind, 1991; Paulson, 1994). İzin verici ebeveynler çocuklarına belirli bir beklenti içeren kurallar koymazlar veya yansıtmazlar. Çocuklarıyla bir arkadaş gibi iletişim kurar ve yakından ilgilenirler (Baumrind 1989). İhmâlkâr ebeveynler ise çocuklarından bir beklentiye girmedikleri gibi onlarla ilgilenmez ve iletişim kurmazlar. Bazı durumlarda çocuklarının temel ihtiyaçlarını dahi karşılama konusunda isteksizdirler (Maccoby ve Martin, 1983).

### *Öz Düzenlemeli Öğrenme*

Öz düzenlemeli öğrenme akademik alanda bireyin kendi öğrenmesini bilinçli olarak yönetmesini ifade etmektedir. Bu kapsamda birey kendi hedeflerini belirler, bu hedeflere ulaşmak için uygun öğrenme stratejilerini seçer ve hayata geçirir, sonunda da kendi öğrenmesini değerlendirir. Öz düzenlemeli öğrenmeye göre öğrenme çok sayıda bilişsel, metabilîşesel ve motivasyonel öğelerin etkileşimi ile oluşmaktadır (Zimmerman, 2000). Bilişsel boyut, bilginin kısa süreli hafızaya girişinden uzun süreli hafızaya depolanması sürecindeki işlemleri içermektedir. İşleyen belleğin kapasitesini artırmaya yönelik uygulamalar, uzun süreli bellekte şemalar oluşturma, bilginin uygun şemalara yerleştirilmesi, yeni bilgi ile eski bilgi arasında bağların kurulması bilişsel boyut kapsamında değerlendirilir. Meta-biliş bireyin bilişsel süreçlerin farkında olarak onları yönetmesini ifade etmektedir (Schraw, Kauffman ve Lehman, 2002). Metabilîş, bilişsel bilgi (bildirimsel bilgi yordam bilgisi, ve duruma bağlı bilgi) ve bilişsel kontrol (planlama, izleme ve değerlendirme) olmak üzere iki boyuttan oluşur. Bildirimsel bilgi, bireyin öğrenme kapasitesi hakkındaki bilgisi; yordam bilgisi öğrenme için kullanılması gereken tekniklerin bilgisi; duruma bağlı bilgi ise ne zaman hangi stratejileri kullanması gerektiğine ilişkin bilgidir. Bilişsel kontrolün bileşeni olan planlama, bireyin öğrenme hedeflerini belirlemesi, kullanmak istediği stratejileri ve harcamak istediği zamanı planlamasıdır; izleme, ne kadar öğrendiğini kontrol etmesi, değerlendirme hedefe ulaşma derecesini kontrol ederek hedeflerinde veya stratejilerinde değişikliğe gitmesidir (Usher ve Schunk, 2018). Öz düzenlemeli öğrenmenin üçüncü bileşeni olan motivasyon, bilişsel ve metabilîşsel süreçlerdeki bileşenleri kullanma konusundaki inanç ve tutumları ifade etmektedir. Motivasyon, öz-yetkinlik, yükleme, hedef yönelimi ve içsel motivasyonun bileşiminden oluşmaktadır. Öz yetkinlik, bireyin bir görevi başaracağına ilişkin kendine yönelik algısıdır; yükleme bireyin elde ettiği başarı veya başarısızlığın kaynağına ilişkin algısını ifade eder; hedef yönelimi, bireyin kendi performansının farkına vararak ulaşacağı hedefler belirlemesidir; içsel motivasyon ise öğrenme için bireyin içsel olarak motive olmasıdır (Schraw ve diğ., 2002; Schunk, 1990). Öz düzenlemeli öğrenmeyi tanımlayan ve çok sayıda model (Zimmerman; Boekaerts; Winne ve Hadwin; Pintrich; Efklides; Hadwin, Järvelä ve Miller) bulunmaktadır (Panadero, 2017). Bu çalışmada Pintrich (Pintrich ve De Groot, 1990) tarafından oluşturulan model temel alınmış olup model ve çerçevesinde yine kuramcılar hazırlanmış olan ölçme aracı kullanılmıştır. Öz düzenlemeli öğrenme ve motivasyon boyutlarının birleşiminden oluşan Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖDÖS), öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları stratejiler hakkında detaylı bilgi sunmaktadır (Panadero, 2017). ÖDÖS, öz-düzenleme stratejileri (bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleme) ve motivasyonel inançlar (öz-yeterlik, içsel

değer ve sınav kaygısı) olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bilişsel strateji kullanımı, öğrencinin öğrenme sürecinde tekrarlama, detaylandırma ve organize etme stratejilerini kullanımı; öz-düzenleme, öğrencinin öğrenme sürecinde metabilşsel ve çaba yönetimi stratejilerini kullanımını; öz yeterlik, belirli bir akademik alandaki görevlere tamamlama konusunda kendi becerileriyle ilgili yargısını; içsel değer, bireyin akademik görevler için hedeflerinin olması ve bu hedeflere verdiği değeri; sınav kaygısı ise akademik görevle ilgili öğrencinin duygusal tepkilerini ifade etmektedir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar, öz düzenleme stratejilerin bir bölümünün kullanımına okul öncesi dönemde başladığını göstermektedir (Schunk ve Zimmerman, 1994). Öz düzenleme stratejilerinin çok fazla olması bir bütün olarak kullanımı daha geç yaşlara çekmekle birlikte bir kısmı bebeklik çağına kadar geriye gitmektedir. Bebeklerde bilişsel şemaların oluşumu, duyuşsal algıların dış dünya ile etkileşimle hazır olduğu zaman başlamaktadır. Bilişsel kapasite okul öncesi dönemde hızla gelişim göstermektedir (Bronson, 2000). Whitebread, Bingham, Grau, Pasternak ve Sangster, (2007) tarafından yapılan çalışmada 3-5 yaş grubu çocuklarda metabilşsel stratejilerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Okul öncesi çocukları temel seviyede de olsa kendi öğrenmeleri üzerinde kontrole sahiplerdir (Zimmerman, 2010). Okul dönemine geldiğinde ise çocukların öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinde gelişim devam eder (Perry ve VandeKamp, 2000). Öz düzenleme stratejilerinin gelişiminde genetik ve çevresel faktörler rol oynar (Bridgett, Burt, Edwards ve Deater-Deckard, 2015). Sosyal öğrenme kuramına göre çocuklar öz düzenleme stratejilerinin sosyal çevreleriyle etkileşim yoluyla geliştirir. Spor alanında yapılan çalışmalar pratik yoluyla da stratejilerin geliştirildiğini ortaya koymaktadır. Doğumdan itibaren gelişmeye başlayan ve bireysel farklılıkların ortaya çıkmasında temel olan bilişsel kapasite ise biyolojik temellidir (Hoyle ve Dent, 2018). Öz düzenlemenin gelişiminde, ilk yıllarda aile ile iletişim ve ailenin sunduğu imkanlar ön plana çıkmaktadır. Düşük sosyo ekonomik durum, ailede karşılaştığı ihmaller, yaşadığı olumsuz deneyimler, bu olumsuzluklarla karşılaşmayan bireylere oranla öz düzenleme becerilerinin daha az gelişmesine yol açmaktadır (Raver ve Blair, 2016; McEwen, Nasca ve Gray, 2016). Tam tersi olarak aile içi iletişimin sıcak ve destekleyici olduğu, beklentilerin açık bir şekilde sergilendiği ailelerde çocukların öz düzenleme stratejileri daha fazla gelişmektedir (Blair ve Raver, 2012).

### *Öz Düzenleme ile Ebeveyn Stilleri Arasındaki İlişki*

Veliler, çocuklarına gösterdikleri duyarlılığın düzeyi ile çocuklarından beklentilerinin derecesi aracılığıyla onların öz düzenleme stratejilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Araştırma sonuçları demokrat, otoriter, izin verici ve ihmalkar stile sahip ebeveynlerin çocuklarının öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Demokrat ve izin verici ebeveynlerin çocukları, otoriter ve ihmalkâr ebeveynlerin çocuklarına göre daha fazla öz düzenleme stratejileri kullanmaktadır (Du ve diğ., 2021; Fuentes ve diğ., 2019; Jittaseno ve Varma, 2017; Newman, 2017; Theresya ve diğ., 2018). Ebeveynler çocuklarının özerkliğini ve katılımını teşvik ettiğinde, onlara destek olduğunda metabilşsel stratejileri gelişmektedir. Zorlu etkinliklerde çocukların performansına ve duygularına karşı ebeveyn duyarlılığının derecesi, üstbilişsel stratejilerin gelişimini ve motivasyon düzeylerini etkilemektedir (Pino-Pasternak ve Whitebread, 2010; Jittaseno

ve Varma, 2017). Özerklik için sunulan ebeveyn desteği ile çocukların öz düzenleme stratejilerine başvurma düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır (Otto, Perels ve Schmitz, 2008). Jittaseno ve Varma (2017) lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada, demokratik ebeveyn stiline öz düzenlemeli öğrenmenin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İzin verici ve otoriter ebeveyn stilleri ise öz düzenlemenin anlamlı bir yordayıcısı değildir. Theresya ve diğ. (2018) çalışmasında sadece demokratik ebeveyn stili ile öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Fuentes ve diğ. (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre demokratik ve izin verici ailelerden gelen çocuklar, otoriter ve ilgisiz ailelerden gelenlere göre daha yüksek oranda öz yetkinlik, metabilşsel strateji kullanma oranı, daha iyi zaman kontrolü, daha az akademik erteleme oranına sahiptir. İzin verici aile çocukları otoriter ailelere göre daha az test stresi yaşamaktadır. İzin verici ailelerden gelen çocuklar, demokratik ve otoriter ailelere göre daha az sınıf içi stres, daha az aile baskısı yaşamaktadır. Bazı araştırmacılar ebeveyn stilleri ile öz düzenleme stratejilerini kullanma arasındaki ilişkiyle alakalı farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Newman (2017) küçük çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada demokratik ve otoriter ailelerin çocuklarının daha fazla öz düzenleme gösterdiklerini tespit etmişlerdir. İzin verici ebeveyn çocukları ise düşük öz düzenleme göstermişlerdir. Seroussi ve Yaffe (2020) ise sadece otoriter ebeveyn stiline motivasyon, öz yetkinlik ve bilişsel stratejilerle anlamlı ilişki gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye’de, dörtlü ebeveyn stili ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi ölçen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte çeşitli ebeveyn davranışları ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan sınırlı sayıda araştırma sonuçlarında literatürle kısmen uyumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Öztapak ve Özyürek (2018) okul öncesi çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada ebeveyn tutumları ile öz düzenleme stratejileri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Üredi ve Erden (2009) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada çocuklarına ilgi gösteren, sevecen davranan, davranışlarını denetleyen ve özerk olmaları konusunda teşvike den ailelerin çocuklarının öz düzenleme stratejilerini kullanma oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Oğuz ve diğ., (2019) okul öncesi çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada ise baskısının öz düzenleme stratejilerini kullanımını düşürdüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada, araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Anne ve babaya ilişkin algılanan ebeveyn stilleri, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ne düzeyde etkilemektedir?
2. Anne ve babaya ilişkin algılanan ebeveyn stilleri arasında uyum ne düzeydedir?
3. Anne ve babaya ilişkin algılanan ebeveyn stilleri sosyo-ekonomik ve kültürel statüye göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sosyo-ekonomik ve kültürel statü, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları yordamakta mıdır?

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Bu çalışmada ebeveyn stillerinin üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmalarına etkisini belirlemek amacıyla nicel araştırmalar kapsamında yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ebeveyn stilleri Maccoby ve Martin, (1983) ve . Baumrind, (1991) tarafından tanımlanan dörtlü modele (demokrat, otoriter, izin verici ve ihmalkar) göre belirlenmiştir. Öz düzenleme stratejileri ise Pintrich ve De Groot (1990) tarafından tanımlanan yapı çerçevesinde ele alınmıştır.

### *Araştırma Grubu*

Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve ölçme ve değerlendirme dersini alan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya sekiz farklı (ilköğretim matematik, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sosyal bilgiler, özel eğitim, tarih, Fransızca, Türk Dili ve Edebiyatı) öğretmenlik branşında öğrenim görmektedir. Araştırma kapsamında 465 katılımcıya ulaşılmış, eksik veriler nedeniyle 22, aşırı uç değerler nedeniyle 14 katılımcının verileri araştırmaya dahil edilmemiştir. Çalışmaya dahil edilen 429 katılımcının yaş ortalaması 21.59'dur (ss=1.64). Katılımcıların 103'ü (%25.2) erkek, 305'i (%74.8) kadındır (Na=21).

### *Ölçme Araçları*

#### *Algılanan Ebeveynlik Stilleri*

Çalışma kapsamında ebeveynlik stillerinin tanımlanmasında, Baumrind (1971) ve Maccoby ve Martin (1983) tarafından ortaya atılan dörtlü model benimsenmiştir. Bu nedenle ebeveynlik stillerini belirlemek için, dörtlü sınıflama temel alınarak Sümer ve Güngör (Sümer,2000) tarafından geliştirilen ölçek tercih edilmiştir. Ölçek, "Kabul/İlgi ve Sıkı Denetim/Kontrol" boyutlarını temsil eden 5 noktalı likert tipinde ("hiç doğru değil"... "çok doğru") 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, tek sayılı maddeler Kabul boyutunu, çift sayılı maddeler ise Kontrol boyutunu belirlemektedir. Ölçekteki 3 madde (11., 13. ve 21.) ters kodlanmaktadır. İki temel boyutun çaprazlanmasından 4 çocuk yetiştirme stili belirlenmektedir. Her iki boyuttan da medyan değerinin üzerinde puan alan kişiler demokrat, altında puan alanlar ihmalkar grubuna dahil edilmektedir. Kabul/ilgi boyutunda medyanın üzerinde, sıkı denetim/kontrol boyutunda medyanın altında puan alan kişiler izin verici stilde, kabul/ilgi boyutundan medyanın altında, sıkı denetim/kontrol boyutunda medyanın üzerinde puan alanlar ise otoriter çocuk yetiştirme stiline yerleştirilmektedir. Ölçek anne ve baba için ayrı ayrı doldurulmuş ve analizler de ayrı yapılmıştır.

#### *Öz Düzenlemeli Öğrenme Stratejileri*

Araştırmada öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları belirlemek için, Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen Üredi (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan 7'li likert tipinde (bana tamamen uyuyor" ... "bana hiç uymuyor") 44 maddeden oluşan "Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme aracı, öz-düzenleme stratejileri

ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Öz-düzenleme stratejileri boyutunda bilişsel strateji kullanımı (13 madde) ve öz-düzenleme (9 madde) olmak üzere iki ölçek; motivasyonel inançlar boyutunda öz-yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde) ve sınav kaygısı (4 madde) olmak üzere üç ölçek bulunmaktadır. 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). Bu çalışma kapsamında elde edilen değerler sırasıyla, .88, .90, .82 ve .92 düzeyindedir.

### ***Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü (ESKS)***

Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün belirlenmesinde OECD tarafından PISA sınavında kullanılan hesaplama tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, literatüre uygun karşılaştırılabilir verilere ulaşmak amacıyla tercih edilmiştir. OECD'ye göre sosyo-ekonomik statü, öğrencilerin aile kaynaklarına (finansal sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye ve insan sermayesi) erişiminin ve öğrencinin ailesinin/hanesinin sosyal konumunun bir ölçüsüdür. Bu kapsamda katılımcılara, anne ile baba eğitim düzeyi ve mesleği, sahip olunan eşyalar (TV, otomobil, oda sayısı vb), evde eğitimi destekleyen eşyalar (ayrı oda, çalışma masası, şiir kitabı vb), sahip olunan kitap sayısı sorulmuştur. Bu hesaplama tekniğinde beş soruya verilen cevaplar üzerinden eşit ağırlıkla hesaplama yapılmaktadır (OECD, 2014). Ebeveyn eğitim durumları the International Standard Classification of Education (ISCED) dikkate alınarak puanlanmıştır (Avvisati, (2020). Mesleklerin puanlara dönüştürülmesinde Ganzeboom (2010) tarafından geliştirilen teknikten faydalanılmıştır. Diğer sorularda ise verilen cevaplar toplanarak elde edilen puanlar, standart puanlara dönüştürülmektedir. Sonunda tüm boyutlardan elde edilen puanlar ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel statüsünü oluşturmaktadır. ESKS puanının yüksek olması yüksek statüyü ifade etmektedir.

### ***Verilerin Toplanması ve Analizi***

Araştırma verileri 2022 Nisan ayı içerisinde, yüzyüze yürütülen derslerde basılı kağıt aracılığıyla, online yürütülen derslerde ise online olarak toplanmıştır. Uygulama öncesi, araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü olanlara anket formları dağıtılmıştır. Bilgisayar ortamına atılan verilerde öncelikle uç değerlere sahip veriler (N=14) silinmiştir. İşlemden sonra, verilerin normallik varsayımını sağlama durumları çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri üzerinden test edilmiştir. Byrne'a (2010) göre normal bir dağılım için çarpıklık  $-2$  +2 arası, basıklık ise  $-7$  +7 arasında olmalıdır. Bu çalışmada değişkenlere ait çarpıklık değerleri  $- ,540$  ile  $- ,227$  arasında, basıklık değerleri ise  $- ,752$  ile  $- ,036$  arasında olduğundan, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Uygulanan ölçme araçlarının bu çalışma kapsamındaki iç güvenilirlik katsayıları Cronbach alfa ile test edilmiştir. Anne ve baba algılanan ebeveyn stillerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerine etkileşim etkisini belirlemek amacıyla 4x4 iki yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Anne ve baba algılanan ebeveyn stillerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerine ana etkilerini belirlemek için ise tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Gruplararası farkın kaynağını belirlemek için ise Tukey HSD testi yapılmıştır. ESKS ile öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson korelasyon testinden faydalanılmıştır.

## Bulgular

### *Ebeveyn Stillerinin Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonel İnanç Üzerine Etkisi*

Anne ve baba için algılanan ebeveyn stillerinin, öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerine etkileşim etkisini belirlemek amacıyla 4x4 iki yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Tüm analizler için ayrı ayrı olmak üzere, Levene testinden elde edilen bulgulara göre veriler, varyansların eşitliği varsayımını sağlamaktadır ( $p>.05$ ). Bilişsel strateji kullanımı ( $F=.758$ ,  $p=.655$ ,  $\eta^2=.017$ ), öz düzenleme ( $F=1.2367$ ,  $p=.253$ ,  $\eta^2=.028$ ), öz yetkinlik ( $F=1.138$ ,  $p=.335$ ,  $\eta^2=.025$ ), içsel değer ( $F=1.243$ ,  $p=.267$ ,  $\eta^2=.027$ ), sınav kaygısı ( $F=.306$ ,  $p=.973$ ,  $\eta^2=.007$ ) için beş defa tekrarlanan analizler sonucunda anne ve baba için algılanan ebeveyn stillerinin etkileşim etkilerinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşim etkilerinin anlamlı çıkmaması nedeniyle anne ve baba için algılanan ebeveyn stillerinin ana etki sonuçları incelenmiştir.

**Tablo 1.**

*Katılımcılara ait tanımlayıcı istatistikler*

		Öz Düzenleyici Öğrenme Bileşenleri					Motivasyon Bileşenleri					
		Strateji Kullanımı		Öz Düzenleme		Öz Yetkinlik		İçsel Değer		Sınav Kaygısı		
		N	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd	$\bar{X}$	Sd
Anne	Demokrat	56	5,45	,79	4,70	,70	5,29	,75	5,41	,81	3,80	1,48
	Otoriter	147	5,17	,77	4,45	,75	5,04	,91	5,10	,89	3,46	1,46
	İzin Verici	144	5,44	,78	4,47	,67	5,26	,87	5,38	,91	3,07	1,40
	İhmalkâr	81	4,98	,85	4,29	,76	5,13	,90	5,10	,83	2,82	1,27
Baba	Demokrat	72	5,32	,82	4,51	,76	5,14	,88	5,25	,90	3,55	1,49
	Otoriter	126	5,23	,77	4,51	,71	5,14	,92	5,24	,90	3,56	1,32
	İzin Verici	136	5,37	,78	4,46	,67	5,24	,83	5,33	,86	2,93	1,42
	İhmalkâr	84	5,05	,89	4,31	,76	5,06	,90	5,00	,87	3,08	1,51

**Tablo 2.**

*Ana etki için tek yönlü ANOVA testi sonuçları*

		F **	p	$\eta_p^2$	Tukey*
Anne	Strateji Kullanımı	7,670	,000	,051	A>D, C>B-D,
	Öz Düzenleme	3,634	,013	,025	A>D,
	Öz Yetkinlik	2,042	,107	,014	—
	İçsel Değer	3,991	,008	,027	C>B
	Sınav Kaygısı	7,220	,000	,049	A>C-D, B>D
Baba	Strateji Kullanımı	2,991	,031	,021	C>D,
	Öz Düzenleme	1,448	,228	,010	—
	Öz Yetkinlik	,720	,541	,005	—
	İçsel Değer	2,495	,059	,017	—
	Sınav Kaygısı	5,705	,001	,040	A>C, B>C

\*A:Demokrat, B:Otoriter, C:İzin Verici, D:İhmalkâr \*\* sd: (3 424)

Çalışmada kapsamında elde edilen bulgular, anne ve baba algılanan ebeveyn stillerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerine etkilerinin farklı düzeylerde gerçekleştiğini göstermektedir. Annelere ait algılanan ebeveyn stillerinin etkisi babalara ait olanlardan çok daha belirgindir. Algılanan anne ebeveyn stili demokrat, otoriter, izin verici, ihmalkâr olan katılımcılar arasında bilişsel strateji kullanımı ( $F(3, 424)=7.670, p=.000$ ), öz düzenleme ( $F(3, 424)=3.634, p=.013$ ), içsel değer ( $F(3, 424)=3.991, p=.008$ ) ve sınav kaygısı ( $F(3, 424)=7.220, p=.000$ ) açılarından anlamlı farklılık bulunurken, öz yeterlik ( $F(3, 424)=2.042, p=.107$ ) açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bilişsel strateji kullanımında demokrat ( $\bar{X}=5.43$ ) stilin puan ortalaması ihmalkâr ( $\bar{X}=4.98$ ) stilden, izin verici ( $\bar{X}=5.44$ ) stilin ortalaması ise otoriter ( $\bar{X}=5.17$ ) ve ihmalkâr stillerden anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ). Öz düzenlemede, demokrat ( $\bar{X}=4.70$ ) stilin puan ortalaması ihmalkâr ( $\bar{X}=4.29$ ) stilden anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ). İçsel değerde izin verici ( $\bar{X}=5.38$ ) stilin puan ortalaması otoriter ( $\bar{X}=5.10$ ) stilden anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ). Son olarak sınav kaygısında demokrat ( $\bar{X}=3.80$ ) stilin puan ortalaması izin verici ( $\bar{X}=3.07$ ) ve ihmalkâr ( $\bar{X}=2.82$ ) stillerden, otoriter ( $\bar{X}=3.46$ ) stilin ortalaması ise ihmalkâr stilden anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ) (Tablo 1 ve 2).

Algılanan baba ebeveyn stili demokrat, otoriter, izin verici, ihmalkâr olan katılımcılar arasında bilişsel strateji kullanımı ( $F(3, 424)=2.991, p=.031$ ) ve sınav kaygısı ( $F(3, 424)=5.705, p=.001$ ) açılarından anlamlı farklılık bulunurken, öz düzenleme ( $F(3, 424)=1.448, p=.228$ ), öz yeterlik ( $F(3, 424)=.720, p=.541$ ) ve içsel değer ( $F(3, 424)=2.495, p=.059$ ) açılarından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Tukey HSD testi sonucuna göre strateji kullanımında izin verici ( $\bar{X}=5.37$ ) stilin puan ortalaması, ihmalkâr ( $\bar{X}=4.98$ ) stilden anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ). Sınav kaygısında demokrat ( $\bar{X}=3.55$ ) ve otoriter ( $\bar{X}=3.56$ ) stillerin puan ortalaması izin verici ( $\bar{X}=2.93$ ) stilden anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<.05$ ) (Tablo 1 ve 2).

### *Anne ve Baba Algılanan Ebeveyn Stilleri Arasındaki Uyum*

Katılımcıların algıladıkları anne ve baba stillerinin dağılımları kısmen farklılıklar göstermektedir. Algılanan anne ebeveyn stillerinin görülme sıklığı en yüksek olandan en düşük olana doğru otoriter (%34.1), izin verici (%33.6), ihmalkâr (%19.2) ve demokrat (%13.2) şeklindedir. Algılanan baba ebeveyn stillerinin görülme sıklığı ise izin verici (%32.6), otoriter (%30.2), ihmalkâr (%19.9) ve demokrat (%17.3) şeklindedir (Tablo 3).

Ev içerisinde uygulanan ebeveyn stillerinde yüzde 50'ye yakın oranda uyumluluk görülmektedir. Yüksek oranda olmasa da farklı uç stillere sahip ebeveynler de bulunmaktadır. Annenin otoriter babanın demokrat olduğu aile oranı yüzde 14.1'dir. Algılanan baba ebeveyn stilleri açısından bakıldığında, en yüksek eşleşme otoriter stilde (%66.7) olup bunu sırasıyla izin verici (%64.7), ihmalkâr (%39.8) ve demokrat (%36.1) stiller izlemektedir (Tablo 3).

**Tablo 3.***Algılanan anne ve baba ebeveyn stilleri arasındaki uyum durumu*

		Anne				Toplam	
		Demokrat	Otoriter	İzin verici	İhmalkâr		
Baba		N	26	20	22	4	72
	Demokrat	Baba (%)	36,1	27,8	30,6	5,6	100,0
		Anne (%)	47,3	14,1	15,7	5,0	17,3
		Toplam (%)	6,2	4,8	5,3	1,0	17,3
	Otoriter	N	10	84	11	21	126
		Baba (%)	7,9	66,7	8,7	16,7	100,0
		Anne (%)	18,2	59,2	7,9	26,3	30,2
	İzin verici	Toplam (%)	2,4	20,1	2,6	5,0	30,2
		N	11	15	88	22	136
		Baba (%)	8,1	11,0	64,7	16,2	100,0
	İhmalkâr	Anne (%)	20,0	10,6	62,9	27,5	32,6
		Toplam (%)	2,6	3,6	21,1	5,3	32,6
		N	8	23	19	33	83
	Toplam	Baba (%)	9,6	27,7	22,9	39,8	100,0
		Anne (%)	14,5	16,2	13,6	41,3	19,9
		Toplam (%)	1,9	5,5	4,6	7,9	19,9
		N	55	142	140	80	417
		Baba (%)	13,2	34,1	33,6	19,2	100,0
Anne (%)		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
	Toplam (%)	13,2	34,1	33,6	19,2	100,0	

***Sosyo Ekonomik ve Kültürel Statünün Değişkenler Üzerine Etkisi***

Bu çalışmada, sosyo-ekonomik ve kültürel statü (ESKS) OECD tarafından PISA sınavlarında uygulanan teknikte tespit edilmiştir. Öncelikle ESKS ile öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda ESCS ile bilişsel strateji kullanımı ( $r=.011$ ,  $p=.827$ ), öz düzenleme ( $r=-.038$ ,  $p=.462$ ), öz yetkinlik ( $r=.064$ ,  $p=.212$ ), içsel değer ( $r=.007$ ,  $p=.889$ ), sınav kaygısı ( $r=.004$ ,  $p=.934$ ) anlamlı düzeyde ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç üzerine, değişkenler arası doğrusal ilişki varsayımı sağlanmadığı için regresyon analizi yapılmamıştır.

ESKS'nin anne ve baba için algılanan ebeveyn stilleri üzerine etkisi olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA testinden faydalanılmıştır. Bu test sonucunda anne için algılanan ebeveyn stili, otoriter, izin verici, ihmalkâr ve demokrat olan katılımcılar arasında ESKS açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $F(3\ 374)=.475$ ,  $p=.700$ ). Benzer biçimde baba için algılanan ebeveyn stili, otoriter, izin verici, ihmalkâr ve demokrat olan katılımcılar arasında ESKS açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $F(3\ 367)=1.948$ ,  $p=.122$ ).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### *Tartışma*

Çocuğuyla güçlü ilişki kuran, olumlu davranışlar içerisinde olan, sorumluluk sahibi ebeveynlerin çocuklarının öz düzenleme kapasitelerini geliştirdikleri kabul edilmektedir (Baker, 2018). Bu çalışmada elde edilen bulgular literatürle uyumlu olacak biçimde, anne ve baba için algılanan ebeveyn stillerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarını kısmen de olsa etkilediğini göstermektedir. İki ebeveyn stiline birlikte etkisinin olmadığı ama bağımsız olarak etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Anne için algılanan ebeveyn stillerinin, baba için algılanan ebeveyn stillerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki ebeveyn stiline ortak etkisinin olmamasını nedeni, anne ve babanın ebeveynlik stilleri arasında sadece orta ve altı düzeyde uyum olmasından kaynaklanmış olabilir.

Alanda yapılan araştırmalar, demokrat ve izin verici ebeveynlerin çocuklarının, otoriter ve ihmalkâr ebeveynlerin çocuklarına göre daha fazla öz düzenleme stratejileri kullandığını göstermektedir (Du ve diğ., 2021; Fuentes ve diğ., 2019; Jittaseno ve Varma, 2017; Newman, 2017; Otto ve diğ., 2008; Theresya ve diğ., 2018). Ebeveyn stili öz düzenlemeli öğrenmeyi yordayan bir değişkendir (Sopiah, 2021). Bu çalışmanın bulguları alanda yapılan araştırmaların sonuçlarıyla kısmen uyumludur. Anne için algılanan ebeveyn stiline en belirgin etkisinin strateji kullanımı boyutunda olduğu görülmektedir. Kısmi eta kare değeri etki düzeyinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Demokrat ve izin verici anne ebeveyn stiline sahip katılımcılar, otoriter ve ihmalkâr stile sahip olanlara göre daha fazla bilişsel strateji kullanmaktadır. Baba için algılanan ebeveyn stillerinde de benzer bir durum gözlenmekle birlikte tek anlamlı farklılık, izin verici stiline ihmalkâr stilden daha yüksek ortalamaya sahip olmasında görülmektedir. Baba için hesaplanan kısmi eta kare değeri etkinin de düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Yüksek ortalamaya sahip stillerin yüksek duyarlılık, düşük ortalamaya sahip olanların ise düşük duyarlılık özelliği gösteriyor olmaları, bilişsel strateji kullanımında ebeveyn sevgi ve ilgisinin ön plana çıktığını göstermektedir. Çocukların, ailede karşılaştığı ihmaller, yaşadığı olumsuz deneyimler öz düzenleme becerilerinin daha az gelişmesine yol açarken (Raver ve Blair, 2016; McEwen ve diğ., 2016), iletişimin sıcak ve destekleyici olduğu ailelerde çocukların öz düzenleme stratejileri daha fazla gelişmektedir (Blair ve Raver, 2012). Öz düzenleme boyutu açısından sadece anne için algılanan ebeveyn stillerinin etkili yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demokrat stiline öz düzenleme becerilerine etkisi ihmalkâr stilden daha yüksektir. Benzer şekilde, Jittaseno ve Varma (2017) yapmış oldukları çalışmada, demokratik ebeveyn stiline öz düzenlemeli öğrenmenin önemli bir yordayıcısı olduğu, izin verici ve otoriter ebeveyn stillerinin ise öz düzenlemenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Motivasyonel inançlar kapsamında, anne ve baba için algılanan ebeveyn stillerinin özellikle sınav stresi üzerine etkisinin olduğu görülmektedir. Annede daha yüksek olmakla birlikte, her iki ebeveyn için de kısmi eta kare değeri, etki büyüklüğünün ortaya yakın olduğunu göstermektedir. Otoriter ve demokrat ebeveynlere sahip bireylerde sınav kaygısı, izin verici ve ihmalkâr olanlardan daha yüksek düzeydedir. Otoriter ve demokrat stillerin ortak özelliği yüksek talepkarlığa sahip olmalarıdır. Bu

aileler çocuklarının akademik gelişimlerini daha fazla kontrol eder, kurallar koyar ve çocuklarının da bu kurallara uymalarını beklerler (Maccoby, 1994; Baumrind, 1991). Bu nedenle otoriter ve demokrat ebeveynlere sahip öğrenciler, ailelerinin baskısı nedeniyle sınavlarının sonuçları için daha yüksek kaygı hissediyor olabilirler. Yüksek düzeyde katılık/dayatmanın çocukların öğrenme süreçlerinde yaşayabilecekleri stres üzerindeki olumsuz etkisi bulunmaktadır (Akkaya, Burcu ve Metin, 2021; Bully, Jaureguizar, Bernaras ve Redondo, 2019). Elde edilen sonuçlar literatürle de uyumludur. Fuentes ve diğ. (2019) tarafından yapılan araştırmada ulaşılan bulgulara göre izin verici aile çocukları, otoriter ailelere göre daha az test stresi yaşamaktadır. İzin verici ailelerden gelen çocuklar, demokratik ve otoriter ailelere göre daha az sınıf içi stres, daha az aile baskısı yaşamaktadır. Dolayısıyla elde edilen bulgular aile baskısının sınav stresine yol açtığına ilişkin literatüre katkı sunmaktadır. İçsel değer boyutunda, anne için algılanan ebeveyn stiline etkisi bulunurken baba için algılanan stiline etkisi bulunmamaktadır. İzin verici stiline ortalaması otoriter stiline ortalamasından daha büyüktür. Anlamlı fark olmamakla birlikte demokrat ve izin verici stillerde puan ortalamalarının yüksek olması içsel değer de duyarlılığın etkisinin olduğu söylenebilir. Son olarak, anne ve baba algılanan ebeveyn stillerinin öz yeterlik üzerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anne ve babaların, literatüre göre birbirlerinden farklı ebeveyn stillerine sahip oldukları görülmektedir (McKinney ve Renk, 2008; Conrade ve Ho, 2001; Feinberg ve Hetherington, 2001). Bu çalışmada da benzer biçimde, ebeveyn stilleri açısından farklılıkların olduğu görülmektedir. Ulaşılan literatür batı kültürüne ait olmasına rağmen, bu araştırmanın sonuçlarının benzer olması, ebeveynler arasındaki uyumsuzluğun her toplumda gözlemlendiğini göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgulardan, anne ve babaların en çok otoriter ve izin verici stilleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır. En az tercih edilen ise demokrat olup, babaların bu stili sergileme oranı annelerden daha yüksektir. Otoriter stil annelerde daha yüksek oranda görülmektedir. Conrade ve Ho (2001) bu araştırmanın bulgularından farklı annelerin demokrat babaların ise otoriter stilde ağırlıklı olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılık araştırmaların yapıldığı farklı kültürlerden kaynaklı olabilir. Anne ve babaların uyguladıkları ebeveyn stillerinde stillere göre eşleşme oranları farklılık göstermektedir. Otoriter ve izin verici, ebeveynler arasında uzlaşmanın en çok görüldüğü iki ebeveyn stildir. İhmalkâr ve demokrat stillerde ise uzlaşmanın az olduğu, birisinin bu stile sahip olması durumunda diğerinin farklı stillere yöneldiği görülmektedir.

Her ne kadar literatür (Spera, 2005) sosyo-ekonomik ve kültürel statünün ebeveyn stiline etkilediğini belirtse de bu çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre, sosyo-ekonomik ve kültürel statünün hem anne ve baba için algılanan ebeveyn stili hem de öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar üzerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre farklı eğitim ve gelir düzeyine sahip ailelerin benzer ebeveyn stillerini uygulayabildiği, eğitimle birlikte daha iyiye yönelme gibi bir eğilimin olmadığı anlaşılmaktadır. Yüksek eğitim düzeyine sahip ve çocuklarının da iyi eğitilmiş olmasını isteyen ebeveynler daha otoriter eğilim içerisinde olabilmektedir. Bununla birlikte eğitilmiş aileler çocuklarına demokratik davranışlar sergilemesi gerektiğine de inanmaktadır. Aynı durum düşük eğitim düzeylerinde de gözlemlenmektedir (Masud, Thurasamy ve Ahmad, 2015). Öğrencilerin kendileri için bakıldığında da farklı ESKS'ye sahip ailelerde büyümenin öz düzenleyici

öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançların kullanımı üzerine etkili olmadığı görülmektedir. Uygulama yapılan grubun üniversite ikinci sınıfta öğrenim görüyor olmaları, sınavlara hazırlık süreci, öğretmenler, yaşanan yer gibi aile dışındaki faktörlerin de etkili olabileceğini düşündürmektedir.

### ***Sonuç ve Öneriler***

Sonuç olarak, anne ve baba için algılanan ebeveyn stillerinin öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlarını kısmen etkilediği söylenebilir. Anne ve baba ebeveyn stiline ortak etkisi bulunmazken, anne ve babanın ayrı ayrı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne ebeveyn stiline etkisi babanın uyguladığı ebeveyn stiline daha yüksektir. Demokrat ve izin verici anne ebeveyn stiline sahip katılımcılar, otoriter ve ihmalkâr stile sahip olanlara göre daha fazla, baba stiline ise izin verici stil, ihmalkâr stilden daha fazla bilişsel strateji kullanmaktadır. Anne için demokrat stiline öz düzenleme becerileri ihmalkâr stilden daha yüksektir. Hem anne hem de baba için, otoriter ve demokrat ebeveynlere sahip bireylerde sınav kaygısı, izin verici ve ihmalkâr olanlardan daha yüksek düzeydedir. İçsel değer boyutunda, anne için izin verici stiline otoriter stile göre ortalaması daha büyüktür. Son olarak, anne ve baba algılanan ebeveyn stillerinin öz yeterlik üzerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, anne ve babaların en çok otoriter ve izin verici stilleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır. En az tercih edilen ise demokrat olup, babaların bu stili sergileme oranı annelerden daha yüksektir. Otoriter stile annelerde daha yüksek oranda görülmektedir. Anne ve babaların uyguladıkları ebeveyn stillerinde stillere göre eşleşme oranları farklılık göstermektedir. Otoriter ve izin verici, ebeveynler arasında uzlaşmanın en çok görüldüğü iki ebeveyn stildir. İhmalkâr ve demokrat stillerde ise uzlaşmanın az olduğu, birisinin bu stile sahip olması durumunda diğerinin farklı stillere yöneldiği görülmektedir. Son olarak, sosyo-ekonomik ve kültürel statünün hem anne ve baba için algılanan ebeveyn stili hem de öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar üzerine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anne baba ebeveyn stiline öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançlar üzerine etkisini belirlemeye yönelik çalışmalara ilişkin alanda çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen, Türkiye örneğinde çalışmalar hem az hem de tüm yaşa aralıklarını kapsamamaktadır. Dolayısıyla iki değişken arasındaki ilişkiye yönelik literatür araştırmaların çoğunluğunun yapıldığı batı kültürüne aittir. Araştırma sayısının çoğalması Türk kültürüne özgün literatür oluşması açısından faydalı olacaktır. Bunun yanında, anne ve babaları sergiledikleri ebeveyn stillerinin literatürden farklı olduğu görülmüştür. Bu sonuç da kültüre özgü değişimlerin olduğunu kanıtlamaktadır.

### ***Etik Kurul İzni***

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilimsel araştırmalar Etik Kurulunun 29/03/2022 tarihli 03-18 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

## Kaynakça

- Akkaya, S. ., Burcu, G. S. ., & Metin, K. . (2021). Examining the relationship between multidimensional parenting styles and digital parenting awareness levels of parents. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(4), 546–573. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i4.6132>
- Aldwin, C. M., Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Taylor, A. (2011). Coping and self-regulation across the lifespan. In K. Fingerman, C. Berg, T. Antonucci (Eds.), *Handbook of lifespan development* (pp. 563–590). New York: Springer.
- Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: a review and some suggested improvements. *Large-scale Assessments in Education*, 8(1), 1-37.
- Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4, 99-102
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Baumrind, D.(1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D.(1967). Child care practices anteceding three patterns ofpreschool behavior. *GeneticPsychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D.(1989). *Rearing competent children*. In W Damon (Ed.),*Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Becoña, E., Martínez, Ú., Calafat, A., Juan, M., Fernández-Hermida, J. R., & Secades-Villa, R. (2012). Parental styles and drug use: A review. *Drugs: education, prevention and policy*, 19(1), 1-10.
- Blair, C. and C. Raver (2012). Individual development and evolution: Experiential canalization of self-regulation. *Developmental Psychology*, 48(3), 647-657. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026472>.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.
- Bridgett, D. J., Burt, N. M., Edwards, E. S., & Deater-Deckard, K. (2015). Intergenerational transmission of self-regulation: A multidisciplinary review and integrative conceptual framework. *Psychological Bulletin*, 141(3), 602.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York: The Guilford Press.
- Bully, P., Jaureguizar, J., Bernaras, E., & Redondo, I. (2019). Relationship between parental socialization, emotional symptoms, and academic performance during adolescence: The influence of parents' and teenagers' gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2231.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. 2nd Ed. New York: Routledge Taylor & Francis Group. 396 p.
- Conrade, G., & Ho, R. (2001). Differential parenting styles for fathers and mothers. *Australian Journal of Psychology*, 53(1), 29-35.
- Du, W., Jian, M., Hua, F., & Qi, S. (2021). Influence of positive parenting styles on self-regulated learning in chinese adolescents testing the mediating effects of self-esteem. *Applied Research in Quality of Life*, 1-17.
- Erden M, Uredi I. 2008. The effect of perceived parenting styles on self-regulated learning strategies and motivational beliefs. *International Journal about Parents in Education*. 2(1), 25-34.
- Feinberg, M., & Hetherington, E. M. (2001). Differential parenting as a within-family variable. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 22.

- Fuentes, M. C., García-Ros, R., Pérez-González, F., & Sancerni, D. (2019). Effects of parenting styles on self-regulated learning and academic stress in Spanish adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16(15), 2778.
- Ganzeboom, H. (2010). How was new ISEI-08 constructed. Retrieved February 20, 2022 from <http://www.harryganzeboom.nl/isco08/qa-isei-08.htm>.
- Hoyle, R. H., & Dent, A. L. (2018). *Developmental trajectories of skills and abilities relevant for self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Jittaseno, P., & Varma S.P. (2017). Influence of parenting styles on self-regulated learning behavior mediated by self-efficacy and intrinsic value. *University of Thailand Journals*, 44–62. <https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/315458200>
- Karreman, A., Van Tuijl, C., van Aken, M. A., & Deković, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: A meta-analysis. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 15(6), 561-579.
- Maccoby, E. E. (1994). The role of parents in the socialization of children: An historical overview.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. PH Mussen (Series Ed.) Hetherington, EM (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, socialization, personality, and social developments* (Vol. 4, pp. 1–101).
- Masud, H., Thurasamy, R., & Ahmad, M. S. (2015). Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Quality & quantity*, 49(6), 2411-2433.
- McEwen, B., C. Nasca and J. Gray (2016). Stress effects on neuronal structure: Hippocampus, amygdala, and prefrontal cortex. *Neuropsychopharmacology*, 41(1), 3-23, <http://dx.doi.org/10.1038/npp.2015.171>.
- McFarlane, A. H., Bellissimo, A., & Norman, G. R. (1995). Family structure, family functioning and adolescent well-being: the transcendent influence of parental style. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(5), 847-864.
- McKinney, C., & Renk, K. (2008). Differential parenting between mothers and fathers: implications for late adolescents. *Journal of Family Issues*, 29(6), 806–827. <https://doi.org/10.1177/0192513X07311222>
- Moilanen, K.L., & Manuel, M.L. (2017). Parenting, self-regulation and social competence with peers and romantic partners. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 46–54. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.02.003>
- Newman, M. (2017). *The relationship between parenting style and self-regulation in early childhood*. Honors Theses. 14. Dominican Scholar <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2017.HONORS.ST.19>
- OECD (2014). *PISA 2012 technical report: Scaling procedures and construct validation of context questionnaire data*. PISA.
- Oğuz, E., Tarkoçin, S., Temiz, A., & Ulutaş, A. (2019) 48-62 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri ile ebeveynlerinin iletişim kurma düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü University International Journal Of Social Sciences (INIJOSS)*, 8(2), 519-528.
- Otto, B., Perels, F. & Schmitz, B. (2008). The correlation of parental behavior with the self-regulative learning of elementary school students. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55(4), 288-300.
- Öztabak, M., & Özyürek, A. (2018). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 385-395. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1544>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

- Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250±267.
- Perry, N. E., & VandeKamp, K. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33, 821–843.
- Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5(3), 220-242.
- 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.
- Raver, C. and C. Blair (2016). Neuroscientific insights: Attention, working memory, and inhibitory control. *The Future of Children*, 26(2), 95-118.
- Schraw, G., Kauffman, D. F., & Lehman, S. (2002). *Self-regulated learning theory*. In L. Nadel (Ed.), *The Encyclopedia of Cognitive Science* (pp. 1063–1073). London: Nature Publishing Company
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Seroussi, D. E., & Yaffe, Y. (2020). Links between Israeli college students' self-regulated learning and their recollections of their parents' parenting styles. *SAGE Open*, 10(1), 215.824.4019899096.
- Sopiah, C. (2021). The influence of parenting style, achievement motivation and self-regulation on academic achievement. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(10), 1730-1742.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational psychology review*, 17(2), 125-146.
- Theresya, J., Latifah, M., & Hernawati, N. (2018). The effect of parenting style, self-efficacy, and self regulated learning on adolescents' academic achievement. *Journal of Child Development Studies*, 3(1), 28-43.
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. Schunk, Dale H. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance, 2nd Edition*. Routledge, 20170907. VitalBook file.
- Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Üredi, I., & Erden, M. (2009). Öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 781-811.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, D. P., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433-455.
- Zimmerman, B. J. (2010). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501>