



T.C.

ERZİNCAN BİNALI YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
İLE AKADEMİK ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Erhan ŞEKER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ERZİNCAN

2019

T.C.
ERZİNCAN BİNALI YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
İLE AKADEMİK ÖZ YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Erhan ŞEKER

YÜKSEK LİSANS

Tez Danışmanı

Prof.Dr. Papatya KARAKURT

ERZİNCAN

2019

TEZ BEYANI

Tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uygunluğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezin içerdiği yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Öğr. Gör. Erhan ŞEKER

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tezimin her aşamasında engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, ilgi ve desteğini hiç esirgemeyen, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalışmamı bilimselliğe dayalı şekillendiren, bana güvenini her zaman hissettiren ve her konuda kendisini örnek aldığım hocam **Prof. Dr. Sayın Papatya KARAKURT**'a,

Değerli önerileriyle bana yol gösteren **Doç. Dr. Afife YURTTAŞ**'a ve **Dr. Öğr. Üyesi Sebahat ATAKLIOĞLU BAŞKAN**'a,

Çalışmalarım nedeniyle ihmal ettiğim, sabrını ve fedakarlığını hiç esirgemeyen değerli eşim **Pelin ŞEKER** ve oğlum **Yakup Eren ŞEKER**'e, bugüne gelmem de büyük emeği olan annem **İfakat ŞEKER**'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

*“Bu tezi merhum babam **Yakup ŞEKER**'e ithaf ediyorum...”*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEZ BEYANI.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
KISALTMALAR LİSTESİ	vi
TABLOLAR DİZİNİ.....	vii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
2. GENEL BİLGİLER	4
2.1. Problem Çözme	4
2.1.1. Problem Tanımı.....	4
2.1.2. Problem Çözme Tanımı.....	4
2.1.3. Problem Çözme Süreci	5
2.1.3.1. Problemin Tanımlanması	5
2.1.3.2. Probleme Yönelik Bilgi Toplanması.....	6
2.1.3.3. Çözüm Seçeneklerinin Üretilmesi.....	7
2.1.3.4. En Uygun/Doğru Seçeneğin Bulunması	8
2.1.3.5. Seçilen Seçeneğin Uygulanması	8

2.1.3.6. Sonucun Değerlendirilmesi	9
2.1.4. Problem Çözme Becerisi ve Önemi	10
2.1.5. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler	13
2.2. Özyeterlik ve Akademik Özyeterlik	14
2.2.1. Özyeterlik Tanımı	14
2.2.2. Özyeterlik Algısının Önemi	17
2.2.3. Akademik Özyeterlik	20
2.3. Problem Çözme ile Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki	21
3. MATERYAL VE METOT	26
3.1. Araştırmanın Türü	26
3.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman	26
3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	26
3.4. Araştırmanın Değişkenleri	28
3.5. Veri Toplamada Kullanılan Formlar	28
3.5.1. Tanıtıcı Özellikler Formu	28
3.5.2. Problem Çözme Becerileri Algısı Ölçeği	28
3.5.3. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	30
3.6. Verilerin Toplanması	31
3.7. Verilerin Analizi	31
3.8. Araştırmanın Etik İlkeleri	32
3.9. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Genellenebilirlik	32
4. BULGULAR	33

5. TARTIŞMA.....	47
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	58
KAYNAKLAR.....	59
EKLER	73
Ek 1. Tanıtıcı Özellikler Formu.....	73
Ek 2. Problem Çözme Becerileri Algısı Ölçeği.....	74
Ek 3. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	75
Ek 4. Etik Kurul Kararı	76
Ek 5. Kurum İzin Yazısı.....	78
Ek 6.Aydınlatılmış Onam Formu	79
Ek 7. Problem Çözme Becerileri Algısı Ölçeği İzin Yazısı.....	80
Ek 8. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği İzin Yazısı	81
ARAŞTIRMACININ ÖZGEÇMİŞİ	82

KISALTMALAR LİSTESİ

DB :Davranışa Başlama

DS :Davranışı Sürdürme

DT :Davranışı Tamamlama

EM :Engellerle Mücadele

ÖEY :Öz-Etkililik-Yeterlik

TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 3.1. Programlardan tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen öğrenci sayısı	27
Tablo 3.2. Problem Çözme Becerileri Algısı Ölçeği Cronbach Alfa Değerleri.....	29
Tablo 3.3 Akademik Öz Yeterlik Ölçeği Cronbach Alfa Değeri.....	30
Tablo 4.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı (n=917)	33
Tablo 4.2. Öğrencilerin Aile Durumuna İlişkin Özelliklerin Dağılımı (n=917).....	34
Tablo 4.3. Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Algısı Ölçeği ve Akademik Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Dağılımları (n=917)	35
Tablo 4.4. Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri ile Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=917).....	36
Tablo 4.5. Öğrencilerin Aile Durumu Özellikleri İle Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=917).....	39
Tablo 4.6. Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri ile Akademik Öz yeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=917).....	40
Tablo 4.7. Öğrencilerin Aile Durumu ile Akademik Öz yeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=917).....	43
Tablo 4.8. Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile Akademik Öz yeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki (n=917)	44

Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Akademik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki

Giriş ve Amaç: Problem çözme becerisinin akademik öz yeterliği etkilemede önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. Bu araştırma Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akademik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Materyal ve Metot: Tanımlayıcı ve ilişki arayıcı türde olan bu araştırmanın evrenini Bartın Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi ile ulaşılabilen 917 öğrenciyle araştırma tamamlanmıştır. Verilerin toplanmasında tanıtıcı özellikler formu, problem çözme becerileri algısı ve akademik öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde sayı, yüzde, ortalama, t testi, varyans analizi ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmaya katılan öğrencilerin %68,3'ünün kız, %88,2'nin 17-21 yaş aralığında ve %51,6'sının birinci sınıf olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerileri algısı ölçeği toplam puanından 97.91 ± 16.27 , akademik öz yeterlik ölçeği toplam puanından 3.08 ± 0.56 aldıkları saptanmıştır. Öğrencilerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları ve akademik öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyetin problem çözme becerisi ve akademik öz yeterlik ölçeğinin bazı alt boyutlarını etkilediği saptanmıştır.

Sonuç: Araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözme becerileri azaldıkça akademik öz yeterlik düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin üniversiteye başlamadan önce yaşamının son 10 yılını geçirdiği yerin ve ders çalışma düzeninin akademik öz yeterlik düzeyini etkilediği belirlenmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini ve akademik öz-yeterlik düzeylerini artırmaya yönelik eğitimler düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Özyeterlik, Öğrenci, Problem Çözme Becerisi

Relationship Between Problem Solving Skills with Academic Self-Efficacy of University Students

Background and Objectives: It is known that problem solving skills are an important factor in academic efficacy. This research was conducted to determine the relationship between students' problem solving skills and academic self-efficacy levels of Health Services Vocational School students.

Material and Method: The universe of this descriptive and relationship-seeking research at Bartın University Health Services Vocational School. The research was completed with 917 students who could be reached by stratified sampling method. Descriptive characteristics form, problem solving skills perception and academic self-efficacy scale were used to collect data. Number, percentage, mean, t test, variance analysis and correlation analysis were used in the evaluation of the data.

Results: It was determined that 68.3% of the students were female, 88.2% were between 17-21 years old and 51.6% were first class. It was determined that the students perceived themselves as sufficient about problem solving skills and their academic self-efficacy levels were high. It was found that gender affects some sub-dimensions of problem solving ability and academic self-efficacy scale.

Conclusion: As a result of the research, it was determined that as the problem solving skills of the students decreased, their academic self-efficacy levels increased. It was determined that the place where the students spent the last 10 years of their life and the study order before the university started to affect the academic self-efficacy level. Trainings can be organized to increase students' problem solving skills and academic self-efficacy levels.

Keywords: Academic Self-Efficacy, Student, Problem Solving Skills

1. GİRİŞ

Ülkelerin yirmi birinci yüzyıl hedeflerinde; bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden sağlıklı, çevresiyle uyum içinde yaşayan kendine, ailesine ve sosyal çevresine yetebilen, problem çözme becerisine sahip, yaratıcı, girişimci, üretken, dinamik, kendine güvenen bireyler yetiştirmek olduğu bilinmektedir. Evrensel değerler haline gelen bu özelliklerin en önemlisi problem çözme becerisine sahip olmaktır (1).

Problem, kişinin istenen amaca yönelik o süreçte karşısına çıkan engeller olarak tanımlanmaktadır (2). Amacına ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik yapılan çalışmalar ise problem çözme olarak adlandırılır. Problem çözme, öğrenmenin temeli olup bilişsel ve psikomotor becerileri gerektiren karmaşık bir süreçtir (3, 4). Problem çözme becerisine sahip olan öğrenciler öğrenim hayatlarında sorunlarla daha iyi başedebilmektedirler.

Günümüzde her meslek grubunda olan bireylerin problem çözme becerisine sahip olması büyük önem arz etmektedir. Özellikle sağlık bakım profesyonelleri bireyin tüm hayatı boyunca sağlık ve hastalık durumuna özgün problemlerini tanılama, planlama ve çözme sorumluluğuna sahiptirler (5). Bireylerle ilgili olan problemlerin çözümünde bilimsel yöntem kullanılmakla birlikte problem çözümünde kullanılan bu yöntem mantıklı ve sistematik olarak kabul edilmektedir. Sağlık personelleri yüksek kalitede bakım sunabilmek için sağlık bakım profesyonellerinin hastaların mevcut durumlarına ilişkin problemlerinin farkına varıp uygun girişimlerde bulunmaları ve

mesleki uygulamalara çıkmadan problem çözme becerilerini önceden kazanmaları gerekmektedir (6).

Öz yeterlik, bireyin belli bir iş için gerekli etkinlikleri planlayıp uygulayabilme yeteneğine sahip olması olarak tanımlanmaktadır. İnsanların ne kadar çaba sarf edeceğini ve engeller ile olumsuz deneyimler karşısında ne kadar süre dayanabileceğini yeterlik beklentileri belirlemektedir. Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlü olursa çabaların da o kadar etkili olacağı belirtilmektedir(7). Akademik öz-yeterlik, kişinin istenilen düzeyde akademik performans sergileyebilmesine yönelik kendisine ilişkin inancını yansıtmaktadır. Bandura'ya göre, akademik öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler akademik çalışmalarını planlama, organize etme ve yürütmede kendilerine güven duymaktadırlar. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda, yüksek akademik öz-yeterlik inancına sahip bireylerin akademik anlamda daha başarılı oldukları bulunmuştur (8-10). Bandura'nın öz-yeterlik teorisi, bireylerin öz-yeterlik inançlarının kendilerini motive etmeleri ile yakından ilgili olduğuna işaret etmektedir. Öz-yeterliği düşük olan bireylerin, kendileri için tehdit olarak gördükleri zor işleri yapmaktan kaçındıkları ve çaba göstermeyip hemen vazgeçme eğilimine girdikleri belirtilmektedir (9). Akademik öz-yeterlik, bireylerin kişisel tutum ve yeteneklerine olan inancından ziyade akademik görevlerin üstesinden gelebilmelerine olan inancını da ifade etmektedir (10). Üniversite öğrencilerinin görev ve sorumlulukları ele alındığında, bu sorumlulukların en önemlileri, akademik görevleri yerine getirmeleri ve kendilerinden beklenen düzeyde akademik başarı sağlamalarıdır (11).

Güçlü akademik öz-yeterliğe sahip bir öğrenci zor bir problem karşısında başarıya ulaşabilmek için birçok deneme yapabilmektedir. Ancak düşük akademik öz-yeterliğe sahip öğrenci çözümü güç bir sorunla karşılaştığında başarısız olacağına

inanarak çözüm için ısrarcı olmaktan vazgeçmektedir. Bu bir döngü şeklinde devam etmektedir (12). Yapılan birçok çalışmada (13-15) bireylerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin akademik başarı ile ilişki içinde olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda Schunk (16) ve Doğruöz (17) ise öz yeterlik algılarının akademik başarıyı belirleyen etkenlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde sağlık davranışının belirlenmesine yönelik yapılan bir çalışmada özyeterlik etmeninin, fiziksel aktivite, sağlığın korunması, sigara kullanımı, alkol kullanımı, güneşin zararlı etkilerinden korunma, beslenme gibi pek çok konuda önemli bir etken olduğu belirlenmiştir (18).

Problem çözme becerisinin akademik öz yeterliği etkilemede önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. Yapılan birçok çalışmada öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin özyeterlik algılarını arttırdığı tespit edilmiştir (19-23). Özyeterlik algısı yüksek olan öğrenciler daha sorgulayıcı, araştırmacı ve problem çözme eğiliminde olabilmektedirler. Literatürde ön lisans öğrencileriyle problem çözme becerisinin akademik öz yeterlik üzerine etkisi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bilgiler ışığında bu araştırma Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akademik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ayrıca aşağıdaki soruya da cevap aranmıştır.

Araştırma sorusu;

1. Problem çözme becerisi ile akademik özyeterlik arasında ilişki var mı?

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Problem Çözme

2.1.1. Problem Tanımı

Problem, genel olarak bireyin zihninin karışmasına sebebiyet veren ve bireyin temel olarak inancının belirsizleşmesine neden olan faktör olarak ifade edilmektedir. Bireyin istenilen doğrultuda ilerlemesinde karşılaşmış olduğu temel sorunlar problem olarak belirlenir (24).

Bireyin, genel olarak zihninin karışmasına sebebiyet veren, dengesini bozan, içsel bir gerginlik durumu yaratan birçok faktör, belirli bir amaç ve hedefe yönelirken karşılaşılan çeşitli engeller problem olarak tanımlanmaktadır (24, 25).

2.1.2. Problem Çözme Tanımı

Literatürlerde problem çözme kavramına ilişkin farklı tanımlamalar mevcuttur. Bu tanımlamalardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

Problem çözme kavramı, bir amaca ulaşırken karşılaşılan çeşitli zorluklar doğrultusunda bireyin yaratıcılık, bilgi, hayal gücü ve orijinallik becerilerinden faydalanma süreci olarak tanımlanmaktadır (25).

Problem çözme kavramı bir hedefe gönderirken karşılaşılan çeşitli sorunlar karşısında etkili seçenekleri gözden geçirilmesi ve birinin seçilerek davranışsal süreci sürdürülmesi olarak tanımlanır (26).

Problem çözme kavramı istenilen uyumu sağlayabilmek adına bilişsel ve etkili davranışsal işlemleri sırasıyla uygulanması ve hedefe yöneltilmesi olarak ifade edilmektedir (27).

Problem çözme kavramı istenmeyen durumlara müdahale etmek için sistematik yaklaşımların bir bütünü olarak ifade edilir (28).

Bireyin belirli bir amaca veya hedefe yönelirken önüne çıkan çeşitli zorluklar doğrultusunda bu zorlukları yenebilmek amacıyla uygulamış olduğu çeşitli bilişsel ve duyuşsal süreçlere genel anlamda problem çözme becerisi denilmektedir. Yaşanan her olay kendine özgü bazı zorluklar barındırmakla birlikte yaşanan zorlukların üstesinden gelenebilmesi açısından bireylerin sahip oldukları problem çözme becerisi bu zorlukların aşılması açısından etkili olmaktadır (29).

2.1.3. Problem Çözme Süreci

Problem çözme süreci temel olarak bir amaca veya hedefe ulaşmak için karşılaşılan sorunlara yönelik olarak belirlenen temel prosedürler şeklinde ifade edilebilmektedir. Birey problem çözme aşamasında karşılaşmış olduğu problemi tanımlamakta ve çözüme yönelik olarak gerekli bilgileri toplayarak, kendini en uygun şekilde değerlendirmektedir. Problemin çözülebilmesinde ve bireyin hedeflediği amaçlara ulaşabilmesinde problemi sistematik olarak ele almalı ve değerlendirmelidir (30). Aşağıda başlıklar halinde genel olarak problem çözme aşamaları ifade edilmiştir.

2.1.3.1. Problemin Tanımlanması

Problemin tanımlanması aşamasında bireyin tam olarak karşılaşmış olduğu soruna yönelik tanımlamayı yapmış olması gerekir. Birey hedefleri doğrultusunda faaliyetlerini sürdürürken hedeflerine ulaşamadığını fark etmesi durumunda bir

problemin varlığından bahsedebilir. Birey problemin tanımlanması ve problem oluşmadan önce gerekli önlemlerin alınmasında sürekli olarak bilgi toplama aşamasını değerlendirmesi gerekmektedir. Birey topladığı bilgileri kendi problemi doğrultusunda en iyi şekilde değerlendirmeli ve analiz etmelidir. Bireyin genel olarak problem tanımlama aşamasında dikkat etmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanmaktadır (31):

- Bireyin önceki deneyimleri gözönünde bulundurarak karşılaştığı olduğu problemleri tanımlaması
- Amaç ve standartlar doğrultusunda güncel performansının değerlendirilmesi
- Bireyin hedefe ulaşmak için yapılması gerekenler doğrultusunda mevcut uygulamaları karşılaştırması
- Bireyin gelecek dönemde karşılaşılabileceği çeşitli problemleri belirlemesi

2.1.3.2. Probleme Yönelik Bilgi Toplanması

Bireylerin hedeflere ulaşmalarında karşılaştıkları problemleri en iyi şekilde çözebilmeleri için bireylerin öncelikli olarak problemi tanımlamaları ve problemin tanımlanmasında yeterli bilgiyi toplamış olmaları gerekmektedir. Bireyler, problemi çözebilmek için yeterli bilgiyi elde edebilmelerinde eleştirel bir düşünce yapısına sahip olmaları gerekmektedir. Bireyin ihtiyaç duyduğu çeşitli bilgilerin sistematik bir şekilde toplanması ve kapsamlı olarak araştırılması gerekmektedir. Bireyin probleme yönelik olarak kapsamlı bilgiye sahip olması problem çözümünde başarılı olmasını

sağlamaktadır (31). Bireyin problem çözümünde yeterli ve kapsamlı bilgiye ulaşabilmesi için dikkat etmesi gereken hususlar aşağıda sıralanmıştır (30):

- Bireyin kendisine yönelik olarak genel tutum ve davranışlarını değerlendirmesi
- Bireyin karşılaştığı olduğu problem karşı genel duygularını değerlendirmesi
- Bireyin karşılaştığı olduğu problem karşısında çevresel durum değerlendirmesi
- Beklentilerini ve hedeflerini belirleyerek çatışmaları tespit etmesi
- Problem durumunun belirlenebilmesi için ne, kim, nerede, ne zaman, niçin ve nasıl soruların cevaplanması gerekmektedir.

2.1.3.3. Çözüm Seçeneklerinin Üretilmesi

Birey problem çözümüne yönelik olarak gerekli bilgileri topladıktan sonra bu bilgileri birleştirmekte ve değerlendirmektedir. Toplanan bilgiler birey tarafından gruplandırılmakta, eleştirilmekte, değerlendirilmekte ve analiz edilmektedir. Birey değerlendirme aşamasında başarıya ulaşabilmek için en önemli şartlardan biri tarafsız olarak değerlendirmeyi gerçekleştirilmesidir. Birey çözüm seçeneklerini üretilmesi aşamasında şu hususları göz önünde bulundurmaktadır (31):

- Elde edilen veriler çeşitli kategorilere ayrılmalıdır
- Veriler güven düzeylerine göre sınıflandırılmalıdır
- Veriler önemlilik veya aciliyet durumlarına göre gruplandırılmalıdır
- Veriler neden sonuç ilişkisi doğrultusunda gruplandırılmalıdır
- Elde edilen tüm veriler açık ve net bir şekilde yazılmalı ve analiz edilmelidir.

Bu aşamada birey karşılaşılan problemlere yönelik olarak çeşitli çözüm süreçleri üretmelidir. Hedeflere ulaşmanın başarısını, belirlenecek olan çözüm yönteminin etkinliği belirlemektedir. Bu nedenle üretilecek olan çözüm önerileri, bireyi hedeflere yöneltecek çözüm önerileri olması gerekmektedir. Her bireyin çözüme yönelik farklı yaklaşımları olabilmektedir. Bununla beraber bireyin etkin çözüm yöntemini üretebilmesi için problem çözme becerisinin yüksek olması gerekmektedir. Birey, elde ettiği bilgiyi en iyi şekilde analiz etmeli ve problemin çözümüne yönelik olarak yaratıcılığında desteğiyle çözüm yöntemleri belirlemelidir (30).

2.1.3.4. En Uygun/Doğru Seçeneğin Bulunması

Birey problemin çözümüne yönelik olarak topladığı bilgileri en iyi şekilde analiz etmeli ve sistematik bir değerlendirme sonucunda kararını vermelidir. Birey çözümüne yönelik olarak kararını verirken bu çözüme ilişkin çeşitli çıktıları göz önünde bulundurmamak durumundadır. Çözümün maliyeti, ne kadar gerçekçi olduğu veya seçeneğin uygunluğu gibi faktörler göz önünde bulundurularak birey tarafından doğru çözüm yöntemi belirlenmelidir. Bireyin çeşitli çözüm yöntemleri karşısında en doğru seçeneği seçebilmesi için eleştirel bir bakış açısıyla çözüm yöntemlerine yaklaşması gerekmektedir (30).

2.1.3.5. Seçilen Seçeneğin Uygulanması

Birey çeşitli yaklaşımlar ile beraber seçmiş olduğu çözüm yöntemine ilişkin genel bir planlama yapmalı ve uygulamalıdır. Seçilen çözüm yönteminin her ne kadar başarılı sonuçlara ulaşabileceği tahmin ediliyor olsa da gerekli planlamanın ve programlamanın yapılmaması hedefe ulaşmada yeni problemleri beraberinde

getirebilmektedir. Bu nedenle birey tarafından seçilen çözüm yönteminin uygulanmasında gerekli planlamaların yapılması ve bu plana uygun olarak uygulama aşamasına geçilmesi gerekmektedir. Bireyin seçmiş olduğu çözüm yöntemi doğrultusunda uygulama aşamasında dikkat etmesi gereken hususlar şu şekilde sıralanmaktadır (31):

- Uygulamaların ayrıntılarının belirlenmesi
- Uygulamaların dikkatli bir biçimde kontrol altına alınması
- Gelecekte karşılaşılabilecek potansiyel problemleri belirlenmesi
- Potansiyel problemlere yönelik olarak çeşitli planlamaların yapılması
- Uygulama aşamasında uygulamanın güçlü ve zayıf taraflarını belirlenmesi
- Özgül hedeflerin belirlenmesi ve bunlara uygun zaman planlamasının yapılması.

Uygulama sürecinde tüm bu kriterler göz önünde bulundurularak gerekli önlemlerin alınması bireyin problem çözümünde gerekli başarıyı sağlayabilmesi adına önemlidir.

2.1.3.6. Sonucun Değerlendirilmesi

Seçilen çözüm yöntemleri doğrultusunda stratejik olarak uygulanan çeşitli aşamalar her zaman olumlu sonuç doğurmayabilir. Bireyin elde ettiği sonucu değerlendirmesi ve bu değerlendirme sonucunda tüm aşamaları gözden geçirmesi gerekmektedir. Birey tarafından seçilen yöntemin problemin çözümü aşamasında yetersiz kalması, bireyin tüm aşamaları tekrar gözden geçirerek yeni bir çözüm yöntemi aramasına sebebiyet vermektedir. Birey problemin çözümüne yönelik olarak

tüm seçenekleri gözden geçirmeli ve problemin çözülmesini imkansız olduğunu düşünülmesine kadar devam edilmelidir (30).

2.1.4. Problem Çözme Becerisi ve Önemi

Problem çözme becerisi bireyler için bilişsel, davranışsal ve duygusal özellikler kapsamında karmaşık bir süreç olarak görülmektedir. Her bireyin problem çözme becerisi birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Birey, problem çözebilmesi için ilk aşama olan harekete geçme ile başlamaktadır. Bireyler, karşılaştıkları benzer problemler karşısında farklı bilişsel ve davranışçı süreçlerini ortaya koyarak farklı şekillerde harekete geçme eğilimi gösterebilmektedirler. Bireylerin problem çözümüne yönelik olarak topladıkları bilgiler birbirlerinden farklılaşabildiği gibi bu bilgilere yönelik olarak analiz teknikleri de farklı olabilmektedir. Bireyin genel olarak problemle başa çıkabilme becerisi ve probleme yönelik olarak vermiş olduğu tepkiler problem çözebilme becerisinde etkilidir (32, 33).

Her bireyin problem çözme ile ilişki yaklaşımları birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıkların nedenleri arasında bireyin problemler karşısında benimsemiş olduğu çeşitli bilişsel ve davranışsal süreçleri etkili olmaktadır.

Bireyin problem çözme aşamasında benimsemiş olduğu çeşitli yaklaşımlar önceki deneyimlerinden ve bilgi birikiminden etkilenmektedir. Birey bilgi becerisi veya deneyimleri doğrultusunda probleme yönelik olarak çözüm önerileri ortaya koyabilmektedir. Birey bir problemi çözebilmek için gerekli becerilere sahip ise karşılaştığı problemin basit veya karmaşık olması önemli değildir. Birey karşılaştığı problemlere karşı sistematik ve eleştirel bir yaklaşım geliştirebildiği ölçüde probleme yönelik çözüm önerileri de sunabilecektir (35).

Bireyin problem çözme becerisini geliştirmesinde ailesi ve yakın çevresi etkili rol oynamaktadır. Bireyin deneyimlerinde ve bilgi birikimi de ailesinin ve çevresini desteği önemli olmakla beraber bireyin karşılaşmış olduğu problemlerde de yine yakın çevresinin bireye olan desteği önem kazanmaktadır (36, 37).

Problem çözebilme becerisine sahip olan ve olmayan bireylerin birbirinden farklı özellikleri olduğu literatürlerde ifade edilmektedir. Problem çözebilme becerisi yüksek olan bireylerin temel olarak özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (38-40):

- Rasyonel karar alabilme
- Zekâ
- Dikkatli olma
- Objektif olma
- Mantıklı olma
- Yenilikçi bir yapıya sahip olma
- Esnek ve aktif olma
- Probleme karşı ısrarcı bir yaklaşım benimseme
- Düşük kaygı düzeyine sahip olma
- Yaratıcı olma
- Eleştirel bir düşünce yapısına sahip olma

Problem çözebilme becerileri zayıf olan kişilere yönelik olarak temel özellikler ise şu şekilde sıralanmaktadır (41, 42):

- Kaygı düzeyinin yüksek olması
- Umutsuzluk
- Problem çözebilme becerisinin zayıf olması
- Çaresizlik

- Talihsizlik
- Kendine güven duymama
- Duygusal problemler yaşamı
- Bireylerle olan ilişkilerin zayıf olması

Bireylerin problem çözebilme becerilerinin birbirinden farklı olması bireylerin temel bilişsel ve davranışsal alguları ile yakından ilişkilidir. Aynı zamanda bireyin ailesel ve çevresel özellikleri ve bireyin destek alma durumu problem çözebilme becerisinde önemlidir. Bireyin karşılaşmış olduğu problemler karşısında tek başına çözüm önerileri geliştirmesi ve herhangi bir destek almaması problemin çözümünde daha fazla zorlanmasına sebebiyet verebilmektedir. Bununla beraber ailesel ve çevresel desteğin olduğu durumlarda bireyin problem çözebilmesine yönelik olarak avantajı daha yüksek olacaktır. Ayrıca bireylerin problem çözebilme becerilerinde duygusal ve psikolojik durumlar da önemli faktörler arasında yer almaktadır. Bireyin duygusal yoğunluğunun fazla olmasının yanısıra kaygı düzeyinin yüksek olması gibi faktörler problem çözebilme becerisini olumsuz yönde etkileyecektir (41). Bireyin enerjik bir yapıya sahip olması, yaratıcı ve verimli çalışabilme durumu, karşılaşmış olduğu sorunlara yönelik olarak daha kapsayıcı bir tanımlama yapabilmesini sağlayarak problem çözümüne önemli katkılar sağlamaktadır (40). Bireylerin problem çözebilme becerileri kazanılan bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Problem çözebilme becerisine sahip olan bireyler için kolay veya karmaşık bir problemin çözüme kavuşturulması süredi eşit olarak görülebilmektedir. Burada önemli olan bireyin problem çözümüne yönelik olarak benimsemiş olduğu yaklaşımdır. Bireyin problemi en iyi şekilde tanımlaması ve problemin çözümüne yönelik olarak gerekli çözüm önerilerini belirleyerek, uygulama aşamasında sistematik olarak ilerlemesi önemlidir.

Problem çözüm aşamasına eleştirel bir yaklaşım ve sistematik bir planlama doğrultusunda ilerleyen birey başarıya ulaşabilecektir (43).

2.1.5. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Bireylerin problem çözme becerileri üzerinde genel olarak iki faktörün etkili olduğu ifade edilmektedir. Bunlar şu şekildedir (44):

Bireysel etkenler

- Zekâ,
- Yaratıcılık,
- Bilgi ve deneyim,
- Bilişsel süreç ve stratejiler,
- Eleştirel düşünce,
- Güdülenme
- Kişilik özellikleri
- Sosyal etkenler
- Sosyalçevre
- Kültür

Kişilerin problem çözme süreçlerine etki eden faktörler; güdülenme, beceri seviyesindeki ayrıcalıklar, olgunlaşma ve gelişim seviyesi, alınan eğitim ve öğretim ile sosyo-kültürel çevre biçimindedir (45). Kişinin problemin çözümü için ön eğitim veya bilgisin olma seviyesi, problemin bireyin yaşına uygunluğu, sağlığı, becerisi, çözümün kişiye sağlayacağı yarar ve bireysel nitelikler gibi güdüsel etmenlerin problemlerin çözüme ulaştırılması açısından etkili olduğu ifade edilmektedir (27).

Problem çözüme karşısında kişinin davranışı problemin durumuna ve zamanına göre değişmekte olup kişinin değerleri, tutumları, algı gücü, geçmiş deneyimleri problem çözüme becerilerini farklı düzeylerde etkileyebilmektedir (46, 47). Kişinin deneyimleri kapsamında kendine yönelik öz algısı, problemlerin çözülmesi kapsamında özgüveni etkileyerek, problem çözüme sürecini biçimlendirmektedir. Ayrıca var olan problemin düzgün bir biçimde ifade edilmesi, problemin tam olarak ne olduğunun algılanması, çözüm yöntemlerinin belirlenmesi, çözüme gidilmesi açısından yararlanılan strateji ve yöntemlerin kontrol edilmesi ve gerekli olması durumunda bunların yerine yeni strateji ve yöntemlerin bulunması, kişinin problemin çözümü açısından kendi öz algısı, tecrübeler ve farklı bireysel etmenler de problem çözüme yeteneğine etki eden faktörler olacaktır (48).

2.2. Özyeterlik ve Akademik Özyeterlik

2.2.1. Özyeterlik Tanımı

Öz-yeterlik, kişinin belli bir performans seviyesine erişebilme potansiyeline yönelik öz yargıları; tutum ve davranışların sergilenmesinde etkili olan özellik, bir zihinsel algılama etmeni ve kişinin belli başlı performansları sergileyebilmesi için gerekli olan etmenleri düzgün bir biçimde bir araya getirip, etkin bir biçimde başarıya kapasitesine yönelik hissettiği inanç olarak ifade edilmektedir (49-51).

Bandura (9), bireylerin tutum ve davranışlarını çevresel, bilişsel ve davranışsal etmenler içindeki kompleks etkileşim olarak ifade etmekte ve bireylerin tutum ve davranışlarının biçimlendirilmesinde genetik özelliklere kıyasla çevresel etkenlerin daha fazla rol oynadığını düşünmektedir (52).

Kara ve Miric (53) açısından öz-yeterlik; belirli bir neticeyi alabilmek için bir davranışı yerine getirebilmeye yönelik algı anlamına gelmektedir.

Yardımcı ve Başbakkal (54) açısından öz-yeterlik; bir kişinin etkili ve yeterli olduğunu hissetme duygusunu ifade etmektedir.

Albayrak Okçin ve Gerçeklioğlu (22)'na göre öz-yeterlik; kişinin bir performansı sergileyebilmesi açısından gerekli olan faaliyetleri organize edebilme ve başarıyı elde etme kapasitesinin tespit edebilmesi bakımından farkındalığın ya da öz yargısına yönelik inancını ifade etmektedir. Öz yeterlik ile ilgili inançlara bakıldığında ise kişinin gerçekte sahip olduğu kapasite ya da becerileri yansıtmadığı, belirli koşullar altındaki kapasitesi ile ilgili inançlarını ifade ettiği görülmüştür (55).

Öz-yeterlik duygusu; kişinin önceden bir yeteneği etkin bir biçimde başarmış olması veya farklı bir kişinin söz konusu görevi başarıyla bitirmiş olduğunun görülmesi ve bu görevi bitirmeyle ilgili etraftan pozitif bir geribildirim alınması ile, fiziksel ipuçları veya duygusal rahatlamalarla birlikte ortaya çıkabilmektedir (56). Bu kapsamda öz-yeterlik; birbirleri ile ilişki içerisinde olan dört kaynaktan temin edilen bilgilerin değerlendirilmesi ile ortaya çıkmaktadır (57, 58).

Bu kaynaklar şu şekilde ifade edilebilir:

- Bireysel Performans Deneyimleri
- Dolaylı Deneyimler
- Sözel İknâ
- Duyuşsal Deneyim

Bireysel Performans Deneyimleri

Öz-yeterlik algısı temelde “kişisel performans deneyimleri” veya “ustalık tecrübesi” kaynaklarından beslenmektedir. Kişilerin başarısızlıkları öz-yeterlik

algısını zayıflatmaktayken başarıları ise kuvvetlendirmektedir. Kişinin herhangi bir beceriden yararlanmamışsa o beceri veya becerilerinden yoksun olduğu değerlendirilmektedir (59). Kişi, kolay bir şekilde elde ettiği başarıların ortaya çıkardığı öz-yeterlik algısı zorlu koşullarda kaybedebilir (58). Diğer bir açıdan, kişinin öz-yeterlik inancını oldukça kuvvetlendirmiş olması halinde, eskiye dönük başarısız tecrübelerinin öz-yeterlik algısı üstündeki etkileri çok fazla negatif olmamaktadır (57).

Dolaylı Deneyimler

Öz-yeterliği meydana getiren ikinci kaynak; diğer bireylerin başarılı tecrübelerinin takip edilmesi neticesinde yükselen öz-yeterlik ile başarılı olunamayan tecrübelerin gözlemlenmesiyle azalan öz-yeterlik deneyimleridir. Bunlar dolaylı deneyimler olarak ifade edilmektedir. Bandura (9), bu kaynak kapsamında en kuvvetli etkinin, gözlemi yapan ile gözlemlenen kişilerin durumlarının benzer olması durumunda gözlemi yapan bireyin “o yapabiliyorsa ben de yapabilirim” biçimindeki bir tutumu sergilemek olduğunu söylemiştir (60). Kişinin gözlemlemiş olduğu kişiye benzerliğinin fazla olması öz-yeterlik algısının kuvvetlenmesine neden olmaktadır. Diğer açıdan, gözlemlenen kişilerin çok uğraşmalarına rağmen başarılı olamadıklarının gözlemlenmesi de kişinin öz-yeterlik inancının zayıflamasına neden olmaktadır. Kişinin gözlemine yapmış olduğu bireye fazla benzememesi durumunda o kişinin başarısız olmasının bireyin öz-yeterlik inancı üzerindeki etkisi fazla olmamaktadır (58,61).

Sözel İknâ

Özyeterliğin üçüncü kaynağı; cesaretlendirme veya teşviğin kişinin özyeterliği yükseltebildiği sözel iknâdır. Bireyin çevresinden (arkadaşlar, aile, iş arkadaşları vb.)

sağladığı pozitif duygu, iknâ, olumlu düşünce, geribildirimler ya da yorumlar sözel iknâ açısından gösterilebilecek örneklerdir. Örnek vermek gerekirse; bir öğretmenin öğrencisine başarılı olabileceğine yönelik iknâsı öğrencinin öz-yeterlik algısının artmasını sağlayacaktır (62).

Sözel iknâ, kişinin başarılı olabilmesi için daha fazla uğraşmasını, başarılı olacağı ile ilgili özgüvenini yükseltmesini ve bu kapsamda bazı metotlar oluşturmasını mümkün kılmaktadır(57). Gerçek bir temele dayanmayan teşvik ve sözel iknâların, kişinin potansiyelinin üzerinde olan zorluktaki işlere yönelmesine neden olması halinde kişinin başarısız olmasına ve bunun sonucunda kişinin öz-yeterlik inancının düşmesine sebep olabilmektedir (58,63).

Duyuşsal Deneyim

Öz yeterliğin dördüncü kaynağı; duygusal uyarılmaya bağlı ortaya çıkan fizyolojik durumların kontrolü veya duyuşsal deneyimdir. Literatürde bu kaynağa; psikolojik durum, duygusal durum, fizyolojik durum, duygudurum, duyuşsal deneyim, duygusal uyarılmayı kontrol etme gibi biçimlerde hitap edilebilmektedir. Bireyler önem verdikleri görev ve sorumlulukları yerine getirirken duygusal uyarılmayı kontrol etmeleri bunların etkili yürütülmesi açısından önemlidir (60).

2.2.2. Özyeterlik Algısının Önemi

Öz-yeterlik kavramı yapısal açıdan hareketli bir unsurdur ve bu nedenle sabit ve değişmeyen bir düzen sergilememektedir (64). Bir kişinin öz-yeterliği, devamlı farklılaşan şartları sürdürebilecek bir biçimde birbirleri ile uyumlu olan farklı pek çok alt becerilerden meydana gelmektedir. Bu sebepten dolayı, aynı becerilere sahip olan kişiler becerilerinden ne düzeyde yararlandıklarına bağlı olarak birbirlerinden

farklılaşacaklardır. Çeşitli fırsatların ve olanakların olduğu bir çevrede kendisine inancı olmayan kişiler bu fırsat ve olanakları yetersiz olarak algılayabilecektir (59).

Kişilerin yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları olayların üzerinde kontrol sahibi olabilmek için bilişsel kaynaklara, motivasyona ve hareket gereksinim duymaktadır. Öz-yeterlik, temelde bireyin bunları kullanmasını sağlayan becerilerine olan inançları ile ilgili olmaktadır. Kişilerin üstlenmiş oldukları görevle ilgili gerekli becerilere sahip olması gerekmektedir. Ancak bununla birlikte kişiler, istenilen amaçlara ulaşabilmek için olayların kontrolü kapsamındaki becerilere yansıtılabilen inançları da sahip olmak gerekli olmaktadır (52, 65).

Öz-yeterlik, kişilerin ortaya çıkan bazı durum ve olaylarla baş edebilmeleri için gerekli olan eylemleri ne ölçüde yerine getirebileceklerine yönelik kişisel yargıları ortaya koymaktadır (66). Düşük öz-yeterlik algısı, kişinin görev veya güçlükleri uzak durulması gereken sorunlar olarak algılaması veya kendi kaynaklarına güvenmemesi anlamına gelmektedir. Yüksek öz-yeterlik algısı ise, zorluk seviyesi güç düzeydeki görevleri, baş edilebilecek imkanlar olarak ele almayı, daha etkin ve daha rahat davranmayı temin etmektedir. Bununla birlikte bireysel ön yargılar, öz-yeterlik inancının kuvvetsizleşmesine sebep olabilmektedir (61,67,68).

Öz-yeterlik; kişinin harekete geçmesini, güdülenmesini, hareket etmesini temin ederek kişiye özel performansın sergilenmesinde etkili olmakla birlikte bilgi ve becerinin uygun biçimlerde bir araya gelmesini sağlayarak kişide öğrenme ya da bir beceri faaliyetinin harekete geçirilmesinde ve bunun uygulanmaya konulmasında önemli etki göstermektedir. Öz-yeterlik inancı kuvvetli olan kişilerde iyilik ve başarı hali ortaya çıktığı gibi bireysel beceriler ve gelişim de artmaktadır. Öz-yeterlik algısının düşüklüğü; genel anlamda kolay kolay yapılamayan, devamlılık gerektiren,

yoğun çaba gerektiren faaliyetlerde başarısız olunmasına neden olabilmektedir (58, 61). Öz-yeterlik inancının az olması, ortaya konacak eylem ve tutumların olması gerekenden daha zor olduğunun düşünülmesine neden olmakta, bu durum stres ve endişenin artmasına neden olmaktadır. Bu şartlarda kişi, problemini en iyi biçimde çözmesine destek verecek bakış açısını yitirebilmektedir (21).

Öz-yeterlik algısının yüksek olması, başarısızlığın ortaya çıkması durumunda görevi bitirmede ısrarcı bir tutum ve hızlı toparlama temin etmektedir. Düşük öz-yeterlik algısı olan kişilerin başarısızlık yaşamaları halinde sergiledikleri tutum ve tavır yılgınlık biçiminde ortaya çıkmaktadır (57, 61). Öz-yeterlik inancı, kişinin yeterlik kazanması açısından son derece etkilidir. Öz-yeterlik inanç seviyeleri, birbirine benzeyen yeteneklere sahip bireylerin farklı performanslar sergilemelerine neden olabilmektedir. Bununla birlikte öz-yeterlik; kişinin değişik şartlar kapsamında sergileyeceği performansın da farklılaşmasına sebep olabilecektir (58, 62).

Öz-yeterlik inancı; bir amaca erişebilme algısı ya da yargısı ile ilgilenmektedir (56). Kişinin öz-yeterliğinin düşük olması özgüveninin de azalmasına sebep olarak bireysel gelişim ve başarıyla ilgili düşüncelerin daha negatif hale gelmesine sebep olmaktadır. Özyeterlik algısının yüksek olması ise değişik görev ve zorluklarla mücadele etmede, güçlük seviyesi fazla olan ihtiyaçları giderebilmede kişinin kendi becerilerine güvenmesini sağlamaktadır. Bu sayede kişinin, hedeflerine ulaşma ve daha zorlu görevler yapmayı isteme motivasyonu yükselir. Bu kapsamda yüksek öz-yeterlik inancı; kişinin stres yaşamasına neden olan olaylarla yüzleşebilmelerini temin ederek girişimlerinin verimliliğin artmasını sağlamaktadır (57, 58, 69, 70).

2.2.3. Akademik Özyeterlik

Akademik öz-yeterlik, kişilerin önceden planlanan eğitim başarılarına erişebilmeleri açısından gerekli olan faaliyetleri düzenleyebilme ve söz konusu faaliyetleri yerine getirebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları şeklinde tanımlanmaktadır (71). Öğrencilerin okul faaliyetlerini yerine getirmeleri ile ilgili inançları akademik öz yeterlik biçiminde ifade edilmektedir (72).

Akademik açıdan kişilerin kendileri ile ilgili halleri, öğrenme ve okula yönelik halleri ile yakından ilişkilidir. Başarısızlık veya başarı bir öğrencinin kendi ile ilgili bir düşünceye varmasını sağlamaktadır (73). Yüksek öz yeterlik, kişinin bireysel becerilerine yönelik algısını pozitif yönde artırmaktadır. Pozitif yeterlik inancına sahip kişiler, güç görevleri bir engel olarak değerlendirmek yerine başarılması gerekli olan bir görev olarak ele alırlar. Düşük öz yeterliği olan kişiler ise çoğunlukla kendi becerilerinden kuşkulandırlar. Zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında becerileri yerine yetersizliklerinin üzerinde dururlar (74).

Akademik öz yeterliğin sahip olduğu temel özellikler şu şekilde ifade edilmektedir (75):

- Öz-yeterlik, kişilerin ruhsal veya fiziksel niteliklerini değil, belli bir iş veya faaliyeti yerine getirme becerisi konusundaki yargıları kapsamaktadır.
- Öz yeterlik inancı, farklı birçok boyuta sahiptir. Örnek vermek gerekirse, İngilizce öz yeterlik inancı, matematik öz-yeterlik inancı birbirinden farklı olmaktadır.
- Öz yeterlik, içinde bulunulan duruma göre bir özellik ortaya koymaktadır. Örnek vermek gerekirse, bir öğrencinin öğrenme ile ilgili

inancı, iş birliğin veya rekabetin ön planda tutulduğu sınıflarda farklı özellik gösterecektir.

- Öz yeterlik, bireysel performansı etkileyen başlıca faktörlerdendir. Öğrencilerin akademik yetenekleri onların yetenek ve bilgilerini ne biçimde değerlendirdikleri ile ilgili olarak sahip oldukları inançlarla ön planda tutmaktadır. Bu durum benzer seviye ve becerilerdeki öğrencilerin niçin farklı performans sergilediklerinin ifade edilmesine de destek olacaktır.

2.3. Problem Çözme ile Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki

Öğrenciler, zihinsel yetenekleri kapsamında diğerlerini taklit etmek, model almak ve diğerlerinin davranışlarını gözlemleyerek öğrenme yoluna başvurmuşlardır (76). Bununla birlikte öğrenciler, planladıkları ve inançlı olarak başlamış oldukları iş ve faaliyetlerde genel olarak daha güvenli bir tutum ortaya koyarken, başarısız olacaklarını düşündükleri işleri yaparken ise isteksiz davranışlar sergilemektedirler. Öğrencilerin öz-yeterlik seviyelerinin bilinmesi, öğrenmelerine ve bireysel düzenleme becerilerinin artmasını sağlayacak stratejilerin geliştirilmesine destek olacaktır (77). Vancouver vd. (13), Lane ve Lane (14) ve Terry (15) öz-yeterlik inanç düzeylerinin akademik başarı ile ilişki içinde olduğunu; bu doğrultuda Schunk (16) ve Doğruöz (17) ise öz yeterlik algılarının akademik başarıyı belirleyen etkenlerden biri olduğunu ifade etmektedirler. Cesaretlendirme ya da teşvik kişinin öz-yeterlik düzeylerinin artmasına destek olması sebebi ile bir öğretmenin öğrencisini bir sorumluluğu veya görevi yerine getirebileceği ile ilgili ikna etmesi, öğrencinin öz-yeterlik algısının yükselmesini mümkün kılacaktır (60-62). Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen en önemli

unsurlardan birisinin öz-yeterlik olduğunu bilen öğretmenler, öğrencilerin performanslarını artırıcı durumların farkına varıp ona göre gerekli eğitimsel düzenlemeler yapabilirler (78). Bununla birlikte öz-yeterlik algısı öğretmenler üzerinden de öğrencilere etki edebilmektedir. Sınıf içi faaliyetlerde etkinliğin yükseltilmesinde öğretmenin öz-yeterlik beklentisi ve becerisinin önemli olduğu ifade edilmektedir (79). Üniversite öğrencileri üzerinde sağlık davranışın belirlenmesine yönelik yapılan bir araştırmada özyeterlik etmeninin, fiziksel aktivite, sağlığı koruması, sigara kullanımı, alkol kullanımı, güneşin zararlı etkilerinden korunma, beslenme gibi pek çok konuda önemli bir etken olduğu belirlenmiştir (18).

Yiğitbaş ve Yetkin'in (80) Yüzüncü Yıl Üniversitesi Van Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik ve Sağlık Memurluğu Bölümü'nde eğitim görmekte olan 240 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğrencilere verilen eğitimlerin öğrencilerin öz yeterlik düzeylerine etkisi, öğrencilerin öz-yeterlik seviyelerinin belirlenmesi ve bölümler ile sınıflar arasındaki farkın tespit edilmesi amaçlanmıştır. Buna göre öğrencilerin öz-yeterlik puan ortalaması 91,01 belirlenmiştir. Sağlık Memurluğu Bölümü 4. Sınıf öğrencilerinin (hepsi erkek), 4. Sınıf Hemşirelik Bölümü öğrencilerinin (hepsi kız) öz-yeterlik puan ortalamasından anlamlı seviye fazla olduğu ($p < 0,01$) görülmüştür. Farklı bölüm ve sınıflar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunmadığı ($p > 0,05$) gözlemlenmiştir. Öz-yeterlik ölçeği ile alt gruplara ait ortalama puanları Sağlık Memurluğu Bölümü öğrencileri sınıflarına göre kıyaslandığında; davranış tamamlama (DT) puanları açısından anlamlı bir farkın olduğu ($p < 0,01$) görülmüştür. Bununla birlikte davranışa başlama (DB), davranış sürdürme (DS) ve engellerle mücadele (EM) ile toplam Öz-Etkililik-Yeterlik (ÖEY) ölçek puanları arasındaki farkın ise önemli olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$). Yine bu çalışmada, öğretim

görevlilerinin öğrencilerin pozitif yönlerini övme, kompleks işlemleri ya da unsurlara çeşitli parçalara ayırma, basit olandan kompleks olana doğru ilerleyen bir yöntem izleme gibi taktiklerden yararlanarak öğrencilerin özyeterliklerini artırabilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilerden talep edilen tutumları sergilemeleri açısından ikna edilmeleri, önem arz eden rol modellerinden faydalanmasının sağlanması, önem arz eden unsurların eğitimin başında ve sonunda ifade edilmesi ve benzer konularla ilgili olarak öğrencilere motivasyon sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Yaman ve Yalçın (81) tarafından, bir üniversitenin eğitim fakültesinde eğitim görmekte olan 115 öğrenci ile yapılan çalışmada; öğrencilerin fen öğretimi ile problem çözme becerilerine yönelik öz-yeterlik inanç seviyelerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma neticesinde probleme dayalı öğrenme eğitimleri ile fen öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inanç seviyeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Erdem'in (19) bir eğitim fakültesinin 3. Sınıfında eğitim görmekte olan 99 öğrenci ile (52 kontrol grubu, 47 deney grubu) yaptığı bir çalışmada; probleme dayalı öğrenmenin, öğretmen aday öğrencilerin probleme çözme yeteneklerine, öğrenme ürünlerine ve öz-yeterlik algı düzeylerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma neticesinde probleme dayalı öğrenmenin deney grubundaki öğrencilerin öz-yeterlik algılarını anlamlı düzeyde yükselttiği görülmüştür.

Kumar ve Lal (20) tarafından 100 erkek ve 100 kızdan meydana gelen 200 kişilik kolej öğrencisi ile yürütülen bir çalışmada; öğrencilerin cinsiyetine göre öz-yeterlik düzeyinin kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı seviyede yüksek olduğu görülmüş, bununla birlikte yaş ile öz-yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılamamıştır.

Karadağ ve arkadaşlarının (21) sağlık yüksek okulu okumakta olan 382 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma neticesinde öğrencilerin öz-yeterlik toplam puan ortalaması 88,95 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte 1. sınıf öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin diğer sınıftaki öğrencilerden fazla olduğu fakat yalnızca davranışa başlama ile ÖEY ölçek toplam puan ortalaması arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür. Bölümler açısından öz-yeterlik ile alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Dönmez'in (82) beş üniversitenin Beden Eğitimi ve Spor Eğitmenliği bölümünde 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan 791 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrencilerin sosyal öz-yeterlik ve problem çözme becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Buna göre öz-yeterlik ile problem çözme becerileri arasında anlamlı düşük seviyede ve pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 3. ve 4. sınıf öğrencilerin öz-yeterliklerinin 1. Sınıf öğrencilere göre daha fazla olduğu; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre; şehirde yaşayan öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilere göre; 21 ile 23 yaş grubundaki öğrencilerin 18 ile 20 yaş grubundaki öğrencilere göre daha yüksek öz-yeterlik puanlarının olduğu saptanmıştır.

Albayrak Okçin ve Gerçeklioğlu (22) tarafından Ege Üniversitesi İzmir Atatürk Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 145 öğrenci ile yapılan bir çalışmada; öğrencilerin sosyal destek seviyeleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılmış öğrencilerin çokboyutlu ele alınan sosyal destek puanları ile özyeterlik puan ortalamaları arasında cinsiyete bağlı istatistiksel bir fark bulunamamıştır. Fakat

cinsiyete bağlı olarak çok boyutlu algılanan sosyal destek leğinin aile alt boyutunda ise puanlar arasında farkın olduğu gözlemlenmiştir.

Behjoo (23) tarafından İngilizce ğretmenliği bölümündeki öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada; akademik öz-yeterlik inaları, öz-yeterlik inançları ve problem zme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyonun olduğu grlmştir. Fakat başarı seviyesi ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin problem zme becerilerinin belirleyici olmadıkları belirlenmiştir.



3. MATERYAL VE METOT

3.1. Araştırmanın Türü

Bu araştırma tanımlayıcı ve ilişki arayacı türde yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman

Araştırma, Ekim 2017- Haziran 2019 tarihleri arasında Bartın Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda eğitim öğretime devam eden öğrenciler ile yapılmıştır. Yüksekokulda toplam 7 program bulunmakta olup, kayıtlı öğrenci sayısı ise 1512'dir. Yüksekokulda bulunan programlar; Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik , Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama, Optisyenlik, Yaşlı Bakım, Evde Hasta Bakımı, Çocuk Gelişimi, İlk ve Acil Yardım programında ise öğrenci mevcuttur.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Bartın Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda okuyan 1512 öğrenci oluşturmaktadır. Yüksekokulda bulunan programlar ve öğrenci sayıları; Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik 257, Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama 198, Optisyenlik 240, Yaşlı Bakım 141, Evde Hasta Bakımı 181, Çocuk Gelişimi 254, İlk ve Acil Yardım programında ise 241 öğrenci mevcuttur.

Araştırmada evrenin bilindiği durumlarda aşağıdaki formül kullanılarak örneklem sayısı 307 öğrenci olarak hesaplandı. Bölümlerdeki öğrenciler tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilerek olası veri kayıplarında göz önünde bulundurularak araştırma 917 öğrenci ile tamamlanmıştır (83,84). (Tablo 3.1).

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

N : Evren

n : Örneklem alınacak uygulama sıklığı

p : İncelenen Olayın görülüş sıklığı

q : İncelenen olayın görülmeişi sıklığı

t : Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosundan

bulunan teorik değer

d : Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen \pm sapma

$$n = \frac{(1512)(1,96)^2(0,5)(0,5)}{(0,05)^2(1512-1) + (1,96)^2(0,5)(0,5)} = 306,49$$

w_i : i . tabaka ağırlığı

N_i : i . tabaka büyüklüğü (Programda Kayıtlı Öğrenci Sayısı)

n_i : i . tabaka örneklem sayısı (Çalışmaya Alınması Gereken Öğrenci Sayısı)

$$w_i = \frac{N_i}{N}$$

$$n_i = w_i \times n$$

Tablo 3.1. Programlardan tabakalı örneklem yöntemiyle seçilen öğrenci sayısı

Program adı	Programdaki Kayıtlı Öğrenci Sayısı (N_i)	Tabaka Ağırlığı (w_i)	Çalışmaya Alınması Gereken Öğrenci Sayısı (n_i)	Çalışmaya Alınan Öğrenci Sayısı
İlk ve Acil Yardım	241	241/1512=0,1594	0.1594*306,49=49	197
Çocuk Gelişimi	254	254/1512=0,1680	0.1680*306,49=51	175
Yaşlı Bakım	141	141/1512=0,0933	0.0933*306,49=29	106
Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama	198	198/1512=0,1310	0.1310*306,49=40	43
Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterlik	257	257/1512=0,1700	0.1700*306,49=52	178
Evde Bakım	181	181/1512=0,1197	0.1197*306,49=37	117
Optisyenlik	240	240/1512=0,1587	0.1587*306,49=49	101

3.4. Araştırmanın Değişkenleri

Bağımlı Değişkenler: Öğrencilerin problem çözme becerileri ve akademik öz yeterlik düzeyleri.

Bağımsız Değişkenler: Öğrencilerin tanıtıcı özellikleri.

3.5. Veri Toplamada Kullanılan Formlar

Araştırma verileri tanıtıcı özellikler formu (Ek 1), problem çözme becerileri algısı ölçeği (Ek 2) ve akademik öz yeterlik ölçeği (Ek 3) kullanılarak toplanmıştır.

3.5.1. Tanıtıcı Özellikler Formu

Konu ile ilgili literatür (5, 6, 8, 11,85) taraması yapılarak oluşturulan tanıtıcı özellikler formu, öğrencilerin sosyo demografik özelliklerini (yaş,cinsiyet,medeni durum,yaşadığı yer vb.) ve akademik durumlarını sorgulayan (sınıf düzeyi,dönem kayıp durumu,programı, ders çalışma düzeni vb.)toplam 18 sorudan oluşmuştur.

3.5.2. Problem Çözme Becerileri Algısı Ölçeği

Problem Çözme Becerileri Algısı Ölçeği Heppner ve arkadaşları (86,87,88) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Ölçek bireylerin kişisel ve günlük yaşamdaki problemlerine ilişkin nasıl tepkide bulunduğunu ve nasıl davrandığını belirtmektedir. Ölçek 6'lı likert formda olup, 35 sorudan ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin, problem çözme konusunda etkili yöntemlere karşılık gelebilecek, "Kendine güvenli" (5., 23., 24., 27., 28., 34. maddeler), Düşünen" (18., 20., 31., 33., 35.), "Değerlendirici" (6., 7., 8.) ve "Planlı" (10., 12., 16., 19.) yaklaşımlar olarak adlandırılan 4; problem çözmede etkisiz

yöntemlere karşılık gelebilecek, Aceleci” (13., 14., 15., 17., 21., 25., 26., 30., 32.) ve “Kaçınan” (1., 2., 3., 4. maddeler) yaklaşımlar olmak üzere altı alt boyutu vardır. Puanlama esnasında 9., 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulmaktadır. Alt ölçekler düzeyinde analiz yapıldığında, 11. madde dikkate alınmamaktadır. Alt boyutlardan alınabilecek en yüksek-en düşük puanlar ise şu şekildedir: Kendine güvenli 6.00-36.00, Düşünen 5.00-30.00, Değerlendirici 3.00-18.00, Planlı, 4.00-24.00, Aceleci 9.00-54.00, Kaçınan 4.00-24.00 puandır. Toplam puan hesaplanırken, 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 32 ve 34. maddeleri ters olarak puanlanmaktadır. Toplam puan alınırken tersine çevrilmesi gereken maddeler (kendine güvenli yaklaşımdaki 34. madde dışında) tersine çevrilmemektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan 192’dir (86). Ölçekten alınan toplam puanlar arttıkça kişilerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir. Puanlamada düşük puanlar problem çözmeye etkililiği göstermektedir (89).

Problem Çözme Becerileri Algısı Ölçeği orijinal ve araştırmamızdaki Cronbach Alfa değerleri Tablo 3.2. de verilmiştir.

Tablo 3.2. Problem Çözme Becerileri Algısı Ölçeği Cronbach Alfa Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutları	Orijinal Cronbach Alpha Değerleri	Araştırmadaki Cronbach Alpha Değerleri
Aceleci Yaklaşım	.78	.78
Düşünen Yaklaşım	.76	.84
Kaçınan Yaklaşım	.74	.85
Değerlendirici Yaklaşım	.69	.82
Kendine Güvenli Yaklaşım	.64	.79
Planlı Yaklaşım	.59	.83
Toplam Problem Çözme	.88	.77

3.5.3. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

Akademik Öz Yeterlik Ölçeği, Queen ve Froman tarafından 1988 yılında yaptıkları çalışma kapsamında geliştirilmiş ve Ekici (90) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 33 sorudan ve 5'li likert formdan oluşmaktadır. Ölçeğin 3 alt boyutu mevcuttur. Alt boyutlar şu şekildedir: Sosyal statü boyutu, bilişsel boyut ve teknik beceriler. Sosyal statü boyutunda toplam 10 (2, 3, 4, 11, 14, 15, 16, 17, 25, 27.) madde bulunmakta olup en yüksek $5 \times 10 = 50$, en düşük $1 \times 10 = 10$ puan alınabilmektedir. Bilişsel uygulamalar boyutunda toplam 19 (1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 30, 31, 32, 33.) madde bulunmakta olup en yüksek $5 \times 19 = 95$, $1 \times 19 = 19$ puan alınabilmektedir. Teknik beceriler boyutunda 4 (23, 26, 28, 29. maddeler) madde bulunmakta olup en yüksek $5 \times 4 = 20$, en düşük $1 \times 4 = 4$ puan alınabilmektedir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puan $5 \times 33 = 195$, en düşük $1 \times 33 = 33$ puandır. Ölçeğin puanı artıka bireylerin akademik öz yeterlik düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir (90).

Akademik Öz Yeterlik Ölçeği orijinal ve araştırmamızdaki Cronbach Alfa değerleri Tablo 3.3. de verilmiştir.

Tablo 1.3. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği Cronbach Alfa Değeri

Ölçek ve Alt Boyutları	Orijinal Cronbach Alpha Değerleri	Araştırmadaki Cronbach Alpha Değerleri
Sosyal Statü Boyutu	.88	.78
Bilişsel Uygulamalar Boyutu	.82	.84
Teknik Beceriler Boyutu	.90	.86
Toplam Akademik Öz-yeterlik Ölçeği	.86	.81

3.6. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında; tanıtıcı özellikleri formu, problem çözme becerileri algısı ölçeği ve akademik öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Formlar, araştırmacı tarafından Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerine gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra bire bir görüşülerek doldurulmuştur. Formların doldurulması 15-20 dakika sürmüştür.

3.7. Verilerin Analizi

Veriler araştırmacı tarafından SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.0 istatistik programında hazırlanan veri tabanına girilerek gerekli olan testler uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin özetlenmesinde tanımlayıcı istatistikler sürekli değişkenler için ortalama, standart sapma olarak tablo halinde verilmiştir. Kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak özetlenmiştir. Sayısal değişkenlerin normallik testi $n > 50$ olduğu çarpıklık ve basıklık değerleri ile kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında değişmesi nedeniyle normal dağılım varsayımı kabul edilmiştir. Bağımsız iki grup karşılaştırmalarında normal dağılım gösteren ve $n > 30$ şartını sağladığı için parametrik bir test olan Independent Samples t test, bağımsız ikiden fazla grup karşılaştırmaları için normal dağılım gösteren ve $n > 30$ durumunu sağladığı için One-Way ANOVA testi kullanılmıştır. Ayrıca ölçekler arasındaki ilişkinin incelenmesinde Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır (91).

3.8. Araştırmanın Etik İlkeleri

Araştırmanın yapılması için Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan etik kurul onayı (Ek 4) alındıktan sonra, Bartın Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulundan yazılı izin alınmıştır (Ek 5). Araştırmada kullanılan ölçeklerin yazarlarından mail yoluyla kullanım izni alınmıştır (Ek 7, Ek 8). Öğrencilere araştırmanın amacı ve yapmaları gerekenler anlatıldıktan sonra araştırmaya katılma ya da katılmama konusunda özgür oldukları söylenerek ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden sözlü/yazılı izin alınmıştır (Ek 6). Araştırmaya katılacak öğrencilere, bireysel bilgilerinin başkalarına açıklanmayacağı konusunda güvence verilmiştir. Araştırmada “Her şeyden önce zarar vermeme yarar sağlama” kuralını içeren “Önce yarar” ilkesi göz önünde bulundurulmuştur.

3.9. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Genellenebilirlik

Araştırma Bartın Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

Araştırma Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilere genellenebilir.

4. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin %68.3'ü kız, %88.2'si 17-21 yaş arasında ve %97.3'ü bekindir. Öğrencilerin %41.1'i ilde son 10 yılını geçirmiş olup, %40.5'i Anadolu lisesinden mezun olduklarını belirtirken, %57.7'si iyi düzeyde lise mezuniyet derecesine sahiptir. Öğrencilerin %51.6'sı 1.sınıf, %21.5'i İlk ve Acil Yardım, %19.1'i Çocuk Gelişimi, %11.6'sı Yaşlı Bakım, %4.7'si Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama, %19.4'ü Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterlik, %12.8'i Evde Bakım ve %11'i Optisyenlik bölümünde eğitim almaktadır. Öğrencilerin %73.3'ü sınav zamanında ders çalıştığını belirtmiştir (Tablo 4.1).

Tablo 2.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı (n=917)

Tanıtıcı özellikler	n	%
Cinsiyet		
Erkek	291	31,7
Kız	626	68,3
Yaş		
17-21	809	88,2
22-25	86	9,4
26-29	22	2,4
Medeni Durum		
Bekar	892	97,3
Evli	25	2,7
Üniversiteye Başlamadan Önce Son 10 Yılın Geçirildiği Yer		
İl	404	44,1
İlçe	292	31,8
Köy-Kasaba	221	24,1
Mezun Olunan Lise		
Düz lise	238	26,0
Anadolu lisesi	371	40,5
Sağlık Meslek Lisesi	207	22,6
Fen Lisesi	10	1,1
Açık Lise	18	2,0
Diğer (Teknik lisesi vb...)	73	8,0

Tablo 3.1.Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı (n=917)-devamı

Lise mezuniyet derecesi		
Orta	153	16,7
İyi	529	57,7
Pekiyi	235	25,6
Sınıf Düzeyi		
1.sınıf	473	51,6
2.sınıf	444	48,4
Program		
İlk ve Acil Yardım	197	21,5
Çocuk Gelişimi	175	19,1
Yaşlı Bakım	106	11,6
Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama	43	4,7
Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterlik	178	19,4
Evde Bakım	117	12,8
Optisyenlik	101	11,0
Ders Çalışma Düzeni		
Sınav zamanı	672	73,3
Düzenli	245	26,7

Tablo 4.2.Öğrencilerin Aile Durumuna İlişkin Özelliklerin Dağılımı (n=917)

Aile durumuna ilişkin özellikler	n	%
Ailenin Genel Yapısı		
Çekirdek aile	691	75.4
Geniş aile	226	24.6
Ailenin Ekonomik Durumu		
Kötü	70	7.6
Orta	701	76.4
İyi	146	15.9
Annenin Öğrenim Durumu		
Okuryazar değil	101	11.0
Okuryazar	70	7.6
İlköğretim	488	53.2
Orta öğretim	227	24.8
Üniversite	31	3.4
Babannın Öğrenim Durumu		
Okuryazar değil	26	2.8
Okuryazar	66	7.2
İlköğretim	368	40.1
Orta öğretim	351	38.3
Üniversite	106	11.6

Tablo 4.2. incelendiğinde; Öğrencilerin %75.4'ü çekirdek aileye sahip olduğu, %76.4'nün ailesinin ekonomik durumunu orta düzey olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin anne öğrenim durumuna bakıldığında %53.2'sinin ilköğretim mezunu, baba öğrenim durumunun ise %40.1'inin ilköğretim mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Algısı Ölçeği ve Akademik Özyeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Dağılımları (n=917)

Ölçekler ve Alt Boyutları	n	Min.	Max.	Ort.	SS
Acelecı Yaklaşım	917	9.00	52.00	32.38	7.39
Düşünen Yaklaşım	917	5.00	41.00	13.40	4.95
Kaçıngan Yaklaşım	917	4.00	24.00	16.86	3.35
Değerlendirici Yaklaşım	917	3.00	18.00	7.95	3.35
Kendine Güvenli Yaklaşım	917	6.00	44.00	16.90	6.03
Planlı Yaklaşım	917	4.00	24.00	10.60	4.03
Problem Çözme Becerileri Algısı Ölçeği Toplam	917	36.00	179.00	97.91	16.27
Sosyal Statü	917	1.00	5.00	2.92	0.65
Bilişsel Uygulamalar	917	1.00	6.74	3.26	0.61
Teknik Beceriler	917	1.00	5.00	3.07	0.77
Akademik Özyeterlik Ölçeği Toplam	917	1.00	4.90	3.08	0.56

Öğrencilerin Problem çözme becerileri algısı ölçeği alt boyutlarından; Acelecı yaklaşım alt boyutundan 32.38 ± 7.39 , Düşünen yaklaşım alt boyutundan 13.40 ± 4.95 , Kaçıngan yaklaşım alt boyutundan, 16.86 ± 3.35 , Değerlendirici yaklaşım alt boyutundan, 7.95 ± 3.35 , Kendine güvenli yaklaşım alt boyutundan 16.90 ± 6.03 , Planlı yaklaşım alt boyutundan 10.60 ± 4.03 puan aldıkları ve Problem çözme becerileri algısı ölçeği toplam puanından ise 97.91 ± 16.27 puan aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin Akademik öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından; Sosyal statü alt boyutundan 2.92 ± 0.65 , Bilişsel uygulamalar alt boyutundan 3.26 ± 0.61 , Teknik beceriler alt boyutundan 3.07 ± 0.77 puan aldıkları ve Akademik öz yeterlik ölçeği toplam puanının ise 3.08 ± 0.56 olduğu belirlenmiştir (Tablo 4.3).

Tablo 4.4. Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri ile Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=917)

	Aceleci Yaklaşım X±ss	Düşünen Yaklaşım X±ss	Kaçınan Yaklaşım X±ss	Değerlendi rici Yaklaşım X±ss	Kendine Güvenli Yaklaşım X±ss	Planlı Yaklaşım X±ss	Toplam X±ss
Cinsiyet							
Erkek	31.92±7.05	13.90±4.89	16.11±4.61	8.34±3.29	16.65±6.35	10.83±4.07	97.78±16.94
Kız	32.59±7.54	13.16±4.97	17.21±4.18	7.77±3.37	16.71±5.88	10.50±4.00	97.97±15.96
t	1.277	2.083	3.588	2.379	0.142	1.173	0.172
p	0.191	0.037	0.001	0.017	0.890	0.244	0.863
Yaş							
17-21	32.44±7.35	13.49±4.97	16.89±4.29	7.95±3.34	16.77±5.94	10.68±4.07	97.56±15.52
22-25	32.06±7.87	12.40±4.43	16.52±4.85	8.13±3.53	16.15±7.03	9.82±3.74	97.56±16.24
26-29	31.63±7.36	12.72±5.91	18.09±4.36	6.18±3.51	15.72±6.34	10.45±2.76	97.12±18.21
F	0.203	1.558	0.528	1.115	0.383	1.377	0.204
p	0.894	0.198	0.663	0.342	0.765	0.248	0.820
Medeni Durum							
Bekar	32.41±7.37	13.33±4.91	16.89±4.32	7.96±3.37	16.67±6.01	10.56±4.02	97.41±15.63
Evlü	31.36±8.20	15.60±6.11	16.04±5.07	7.40±2.87	17.60±6.92	12.36±4.09	97.28±16.22
t	0.493	1.251	0.931	0.669	0.574	1.215	0.184
p	0.483	0.210	0.335	0.406	0.449	0.198	0.842
Üniversiteye Başlamadan Önce Son 10 Yıllık Geçirildiği Yer							
İl	31.88±7.38	13.03±4.72	16.92±4.37	7.68±3.26	16.25±5.89	10.40±4.03	97.15±16.22
İlçe	32.62±7.21	13.49±4.97	17.07±3.99	7.99±3.40	16.82±5.73	10.37±3.75	97.45±17.20
Köy-Kasaba	33.10±7.64	14.00±5.30	16.43±4.73	8.44±3.44	17.38±6.54	11.21±4.31	97.20±18.41
F	1.494	1.188	1.363	1.817	1.406	1.852	1.750
p	0.189	0.313	0.236	0.107	0.220	0.101	0.120
Mezun Olunan Lise							
Düz lise	31.18±7.05	13.91±4.89	16.18±4.61	8.28±3.29	16.28±6.35	10.79±4.07	96.47±20.85
Anadolu lisesi	32.11±7.35	13.42±4.97	16.81±4.29	7.84±3.34	16.65±5.94	10.52±4.07	97.58±19.58
Sağlık Meslek Lisesi	32.45±7.37	13.34±4.91	16.87±4.32	7.68±3.37	16.47±6.01	10.56±4.02	96.52±22.53
Fen Lisesi	31.89±7.38	13.01±4.72	16.91±4.37	7.68±3.26	16.25±5.89	10.40±4.03	97.63±19.82
Açık Lise	33.17±7.59	13.78±5.34	17.26±4.46	8.51±3.72	17.23±6.26	11.25±4.30	97.22±20.36
F	1.334	0.784	0.967	0.424	0.659	0.406	1.335
p	0.274	0.561	0.437	0.832	0.655	0.845	0.273
Lise mezuniyet derecesi							
Orta	33.58±7.54	13.18±4.97	17.66±4.18	7.78±3.37	16.18±5.88	10.50±4.00	97.52±25.30
İyi	33.12±7.87	12.41±4.43	16.84±4.85	8.14±3.53	16.36±7.03	9.82±3.74	98.33±19.52
Pekiyi	32.18±7.36	12.79±5.91	18.12±4.36	6.19±3.51	15.25±6.34	10.45±2.76	97.38±21.48
F	0.719	2.400	1.151	0.976	1.385	1.886	1.152
p	0.541	0.058	0.328	0.404	0.246	0.130	0.327

Tablo 4.4. Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri ile Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=917)-devamı

Sınıf Düzeyi							
1.sınıf	33.68±7.66	13.50±4.97	17.21±3.98	7.98±3.40	16.12±5.73	10.67±3.75	96.54±16.54
2.sınıf	34.11±7.19	14.21±5.30	16.12±4.75	8.43±3.44	17.28±6.54	11.21±4.31	97.63±18.22
t	0.352	1.681	0.666	0.573	0.719	1.161	0.575
p	0.725	0.085	0.506	0.567	0.472	0.321	0.562
Program							
İlk ve Acil Yardım	32.38±7.37	13.51±4.92	16.92±4.22	8.52±3.53	16.78±7.02	9.83±3.77	96.52±21.25
Çocuk Gelişimi	32.75±6.55	13.32±4.56	17.10±4.96	8.60±3.12	15.96±7.32	9.21±3.98	97.52±20.85
Yaşlı Bakım	32.65±7.32	12.63±5.10	16.20±3.99	7.96±3.21	15.95±5.24	10.30±3.77	96.82±19.52
Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama	32.66±6.45	13.46±4.02	17.28±4.51	8.43±3.64	16.65±6.14	10.28±4.63	97.30±22.63
Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterlik	32.18±4.97	13.16±4.97	16.16±4.97	8.16±4.97	16.16±4.97	10.16±4.97	98.51±21.03
Evde Bakım	32.21±4.18	13.21±4.18	17.21±4.18	7.21±4.18	17.21±4.18	9.21±4.18	97.56±20.10
Optisyenlik	32.78±3.37	12.77±3.37	17.77±3.37	7.77±3.37	17.77±3.37	10.77±3.37	97.22±19.52
F	1.266	0.123	0.259	1.236	1.356	0.596	0.124
p	0.342	0.921	0.959	0.356	0.249	0.712	0.920
Ders Çalışma Düzeni							
Sınav zamanı	32.03±7.25	13.50±4.69	16.53±4.23	8.11±3.30	16.90±5.92	10.65±3.64	97.57±23.25
Düzenli	33.36±7.83	12.86±5.57	17.88±4.53	7.42±3.48	16.00±6.33	10.39±4.50	96.36±24.98
t	2.357	1.711	4.111	2.720	1.969	0.847	1.610
p	0.019	0.087	0.000	0.007	0.059	0.397	0.108

Öğrencilerin cinsiyetine göre problem çözme becerisi incelendiğinde, cinsiyete göre toplam problem çözme becerisi ile aceleci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım algıları alt boyutlarının puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olmadığı ($p>0.05$); cinsiyete göre düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım algıları alt boyutlarının puan ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Düşünen yaklaşım algısında erkeklerin (13.90 ± 4.89) puan ortalamaları kızların puan ortalamasına (13.16 ± 4.97) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kaçınan yaklaşım algısında erkeklerin (16.11 ± 4.61) puan ortalamaları kızların puan ortalamasına (17.21 ± 4.18) göre daha düşük

bulunmuştur. Değerlendirici yaklaşım algısında ise erkeklerin (8.34 ± 3.29) puan ortalamaları kızların puan ortalamalarına (7.77 ± 3.37) göre daha yüksek olarak belirlenmiştir (Tablo 4.4).

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaşa, medeni duruma, üniversiteye başlamadan önce son 10 yılın geçirildiği yere, mezun olunan liseye, lise mezuniyet derecesine, sınıf düzeyine ve öğrenim gördüğü programa göre problem çözme becerisi ve alt boyutları puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$) (Tablo 4.4).

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ders çalışma düzenine göre problem çözme becerisi incelendiğinde; ders çalışma düzenine göre düşünen yaklaşım kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım algıları alt boyutları ve toplam problem çözme becerisi alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0.05$); aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım algıları alt boyutları puan ortalamalarının ders çalışma düzenine göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0.05$). Aceleci yaklaşım algısında düzenli ders çalışan öğrencilerin (33.36 ± 7.83) puanları, sınav zamanı ders çalışan öğrencilere (32.03 ± 7.25) göre daha yüksektir. Kaçınan yaklaşım algısında düzenli ders çalışan öğrencilerin (17.88 ± 4.53) puanları, sınav zamanı ders çalışan öğrencilere (16.53 ± 4.23) göre daha yüksektir. Değerlendirici yaklaşım algısında düzenli ders çalışan öğrencilerin (7.42 ± 3.48) puanları, sınav zamanı ders çalışan öğrencilere (8.11 ± 3.30) göre daha düşüktür.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Aile Durumu Özellikleri İle Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=917)

	Acelec Yaklaşım X±ss	Düşünen Yaklaşım X±ss	Kaçınan Yaklaşım X±ss	Değerlendir ici Yaklaşım X±ss	Kendine Güvenli Yaklaşım X±ss	Planlı Yaklaşım X±ss	Toplam X±ss
Ailenin Genel Yapısı							
Çekirde k aile	32.39±7.45	13.30±4.97	16.77±4.35	7.97±3.39	16.60±6.03	10.55±4.03	97.52±16.21
Geniş aile	32.50±7.11	13.76±4.88	17.118±4.25	7.90±3.26	17.06±6.06	10.80±4.03	97.62±20.21
t	0.179	1.186	1.241	0.286	0.989	0.804	0.903
p	0.858	0.236	0.215	0.775	0.323	0.422	0.372
Ailenin Ekonomik Durumu							
Kötü	32.25±7.51	12.95±5.13	16.02±5.38	7.52±3.35	16.75±5.93	10.28±4.06	97.41±18.52
Orta	32.38±7.37	13.51±4.92	16.92±4.22	8.52±3.53	16.78±7.02	9.83±3.77	97.52±22.35
İyi	32.51±7.57	13.04±4.95	17.04±4.30	6.63±3.55	15.18±6.31	10.55±2.16	97.54±23.21
F	0.260	1.879	1.233	0.590	0.785	0.105	0.116
p	0.935	0.095	0.291	0.708	0.560	0.991	0.920
Annenin Öğrenim Durumu							
Okuryazar değil	32.59±7.30	12.92±4.49	17.29±4.22	7.64±3.07	16.24±5.57	10.42±3.75	96.52±20.18
Okuryazar	33.72±6.33	16.15±5.91	15.02±5.18	9.35±3.23	18.31±5.63	12.87±4.40	98.20±15.20
İlköğretim	32.62±7.27	13.24±4.92	17.30±4.03	7.97±3.35	16.75±6.02	10.49±3.96	97.30±16.74
Orta öğretim	31.58±7.77	13.05±4.62	16.52±4.52	7.59±3.31	16.03±6.09	10.22±4.01	96.69±16.99
Üniversite	30.70±8.54	13.74±5.20	15.29±4.79	8.03±4.22	18.38±6.95	10.74±3.82	97.09±20.32
F	1.795	1.745	1.681	1.526	1.821	1.921	1.752
p	0.128	0.154	0.189	0.265	0.119	0.108	0.152
Babanın Öğrenim Durumu							
Okuryazar değil	30.69±7.80	13.26±4.67	17.96±5.21	7.38±3.67	16.88±5.10	10.73±3.93	96.74±19.52
Okuryazar	34.56±6.53	14.89±6.29	15.69±4.79	8.43±3.29	17.42±5.88	12.71±4.60	98.02±20.36
İlköğretim	32.42±7.37	13.30±4.78	16.92±4.30	7.97±3.27	16.47±6.13	10.48±4.07	97.52±16.25
Orta öğretim	32.18±7.43	13.39±4.94	17.00±4.24	7.94±3.76	16.78±6.08	10.42±3.91	98.63±21.85
Üniversite	31.82±7.67	12.72±4.41	16.69±4.25	7.76±3.43	16.58±5.83	10.26±3.61	97.29±20.52
F	1.795	2.139	1.427	0.490	0.531	2.185	0.540
p	0.111	0.059	0.212	0.784	0.753	0.053	0.742

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ailenin genel yapısına, ekonomik durumuna, anne ve babanın öğrenim durumuna göre problem çözme becerisi incelendiğinde, acelecî yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, planlı yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım algıları alt boyutları ve toplam

problem çözme becerisi puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.6. Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri ile Akademik Öz yeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=917)

	Sosyal Statü X±ss	Bilişsel Boyut X±ss	Teknik Beceriler X±ss	Toplam X±ss
Cinsiyet				
Erkek	2.90±0.65	3.31±0.62	3.08±0.78	3.08±0.58
Kız	2.89±0.65	3.16±0.60	3.07±0.79	3.09±0.58
t	2.106	3.410	0.237	0.320
p	0.035	0.001	0.812	0.782
Yaş				
17-21	2.90±0.69	3.21±0.51	3.01±0.54	3.04±0.52
22-25	2.91±0.61	3.24±0.69	3.06±0.41	3.09±0.41
26-29	3.28±0.95	3.18±0.91	3.08±0.22	3.10±0.45
F	1.187	1.443	0.685	1.446
p	0.314	0.229	0.561	0.228
Medeni Durum				
Bekar	2.91±0.65	3.21±0.56	3.07±0.45	3.09±0.44
Evli	3.13±0.81	3.18±0.62	3.08±0.41	3.10±0.51
t	1.636	0.131	1.048	1.363
p	0.102	0.896	0.295	0.172
Üniversiteye Başlamadan Önce Son 10 Yıln Geçirildiği Yer				
İl	3.02±0.69	3.38±0.75	3.42±0.85	3.28±0.44
İlçe	2.85±0.61	3.26±0.41	3.30±0.67	3.15±0.52
Köy-Kasaba	2.80±0.60	3.22±0.83	3.15±0.64	3.09±0.53
F	6.229	3.466	3.556	4.549
p	0.000	0.004	0.003	0.000
Mezun Olunan Lise				
Düz lise	3.05±0.65	3.22±0.85	3.10±0.45	3.08±0.56
Anadolu lisesi	2.83±0.62	3.21±0.47	3.12±0.44	3.05±0.47
Sağlık Meslek Lisesi	2.82±0.65	3.18±0.82	3.18±0.62	3.07±0.66
Fen Lisesi	3.06±0.68	3.20±0.96	3.15±0.48	3.10±0.72
Açık Lise	2.92±0.68	3.18±0.92	3.09±0.96	3.12±0.81
F	1.243	1.084	1.224	1.244
p	0.287	0.368	0.295	0.286

Tablo 4.6. Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri ile Akademik Öz yeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=917)-devamı

Lise mezuniyet derecesi				
Orta	3.07±0.62	3.20±0.57	3.12±0.91	3.08±0.85
İyi	2.81±0.63	3.22±0.69	3.11±0.84	3.12±0.72
Pekiyi	2.96±0.71	3.18±0.82	3.09±0.74	3.09±0.88
F	1.354	1.215	1.391	1.210
p	0.212	0.264	0.185	0.269
Sınıf Düzeyi				
1.sınıf	2.93±0.63	3.18±0.62	3.10±0.74	3.08±0.66
2.sınıf	2.91±0.68	3.22±0.96	3.15±0.82	3.09±0.72
t	0.574	0.979	0.513	0.578
p	0.566	0.328	0.608	0.562
Program				
İlk ve Acil Yardım	3.14±0.65	3.18±0.85	3.11±0.95	3.08±0.99
Çocuk Gelişimi	3.01±0.62	3.22±0.82	3.15±0.87	3.07±0.85
Yaşlı Bakım	2.92±0.65	3.18±0.74	3.11±0.82	3.06±0.47
Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama	2.96±0.68	3.20±0.96	3.12±0.81	3.05±0.54
Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterlik	3.02±0.68	3.16±0.78	3.16±0.74	3.09±0.55
Evde Bakım	2.96±0.66	3.22±0.68	3.18±0.78	3.10±0.59
Optisyenlik	3.17±0.62	3.18±0.77	3.12±0.52	3.09±0.55
F	1.077	1.581	1.605	1.078
p	0.374	0.214	0.192	0.373
Ders Çalışma Düzeni				
Sınav zamanı	2.85±0.63	3.18±0.84	3.08±0.72	3.04±0.69
Düzenli	3.13±0.63	3.32±0.78	3.29±0.88	3.18±0.72
t	5.713	8.288	4.244	6.512
p	0.000	0.000	0.000	0.000

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyetine göre akademik öz yeterlik düzeyi incelendiğinde; cinsiyete göre teknik beceriler düzeyi alt boyutu puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0.05$), sosyal statü ve bilişsel alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Sosyal statü alt boyut düzeyinde erkeklerin (2.90 ± 0.65) puan ortalaması kızların ortalamasına (2.89 ± 0.65) göre daha yüksek bulunurken, bilişsel alt boyut düzeyinde

erkeklerin (3.31 ± 0.62) puan ortalaması kızların ortalamasına (3.16 ± 0.60) göre daha düşük bulunmuştur.

Öğrencilerin yaşına, medeni durumuna, lise durumuna, lise mezuniyet derecesine, sınıf düzeyine ve öğrenim gördükleri programa göre toplam akademik özyeterlik ile sosyal statü, bilişsel boyut, teknik beceriler alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$).

Üniversiteye başlamadan önce son 10 yılın geçirildiği yere göre toplam akademik özyeterlik düzeyi ile sosyal statü, bilişsel boyut ve teknik beceriler düzeyi alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). Farklılığın hangi değişkenden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc testi sonucunda ilde yaşayan öğrencilerin toplam akademik özyeterlik ile sosyal statü (3.02 ± 0.69), bilişsel boyut (3.38 ± 0.75) ve teknik beceriler düzeyi (3.42 ± 0.85) alt boyutlarının puan ortalamalarının ilçe ve köy-kasabada yaşayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin ders çalışma düzenine göre akademik özyeterlik düzeyi incelendiğinde; toplam akademik özyeterlik düzeyi ile sosyal statü, bilişsel boyut ve teknik beceriler alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Sosyal statü düzeyi alt boyutunda düzenli ders çalışan öğrencilerin puan ortalamaları (3.13 ± 0.63), sınav zamanı ders çalışan öğrencilerin puan ortalamalarına (2.85 ± 0.63) göre daha yüksek bulunmuştur. Bilişsel düzeyi alt boyutunda düzenli ders çalışan öğrencilerin puan ortalamaları (3.32 ± 0.78), sınav zamanı ders çalışan öğrencilerin puan ortalamalarına (3.18 ± 0.84) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Teknik beceriler düzeyi alt boyutunda düzenli ders çalışan öğrencilerin puan ortalamaları (3.29 ± 0.88), sınav zamanı ders çalışan öğrencilerin puan ortalamalarına (3.08 ± 0.72) göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Aile Durumu ile Akademik Öz yeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=917)

Aile Durumu Özellikleri	Sosyal Statü X±ss	Bilişsel Boyut X±ss	Teknik Beceriler X±ss	Toplam X±ss
Ailenin Genel Yapısı				
Çekirdek aile	2.92±0.65	3.08±0.54	3.10±0.58	3.08±0.69
Geniş aile	2.93±0.66	3.09±0.66	3.12±0.96	3.06±0.72
t	0.160	1.585	0.230	0.320
p	0.873	0.113	0.818	0.712
Ailenin Ekonomik Durumu				
Kötü	2.96±0.61	3.10±0.68	3.08±0.69	3.07±0.72
Orta	2.91±0.65	3.12±0.72	3.12±0.72	3.02±0.82
İyi	2.94±0.68	3.08±0.96	3.11±0.81	3.05±0.86
F	0.311	0.816	1.362	0.920
p	0.907	0.538	0.236	0.519
Annenin Öğrenim Durumu				
Okuryazar değil	2.85±0.71	3.10±0.92	3.09±0.55	3.10±0.85
Okuryazar	2.89±0.56	3.12±0.85	3.10±0.96	3.04±0.77
İlköğretim	2.88±0.65	3.09±0.78	3.15±0.57	3.09±0.81
Orta öğretim	3.03±0.67	3.10±0.71	3.10±0.58	3.09±0.77
Üniversite	2.97±0.57	3.08±0.39	3.11±0.78	3.10±0.82
F	2.280	2.189	2.085	1.931
p	0.059	0.078	0.096	0.152
Babanın Öğrenim Durumu				
Okuryazar değil	2.87±0.99	3.07±0.72	3.11±0.72	3.12±0.55
Okuryazar	2.93±0.61	3.11±0.82	3.10±0.88	3.10±0.98
İlköğretim	2.86±0.66	3.12±0.78	3.05±0.54	3.11±0.72
Orta öğretim	2.98±0.65	3.16±0.76	3.06±0.47	3.09±0.84
Üniversite	2.92±0.58	3.12±0.55	3.09±0.49	3.10±0.82
F	1.261	1.955	1.519	1.320
p	0.278	0.083	0.214	0.292

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ailenin yapısına, ekonomik durumuna, annesinin ve babasının öğrenim durumuna göre akademik özyeterlik düzeyi incelendiğinde; toplam akademik özyeterlik düzeyi ile sosyal statü, bilişsel, teknik beceriler alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.8. Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri ile Akademik Öz yeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki (n=917)

Ölçekler ve alt boyutları		Sosyal statü	Bilişsel	Teknik beceriler	Toplam Akademik Öz yeterlik
Acelecı yaklaşım	r	-.011	.120**	.022	0.036
	p	.737	.000	.508	0.214
Düşünen yaklaşım	r	-.153**	-.296**	-.173**	-.318**
	p	.000	.000	.000	.000
Kaçıngan yaklaşım	r	.070*	.240**	.131**	.214**
	p	.035	.000	.000	.000
Değerlendirici yaklaşım	r	-.180**	-.254**	-.181**	-.185**
	p	.000	.000	.000	.000
Kendine güvenli yaklaşım	r	-.256**	-.306**	-.185**	-.251**
	p	.000	.000	.000	.000
Planlı yaklaşım	r	-.186**	-.285**	-.174**	-.198**
	p	.000	.000	.000	.000
Toplam Problem Çözme	r	-.186**	-.285**	-.174**	-.184**
	p	.000	.000	.000	.000

**p<0.01

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin akademik öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkisi incelendiğinde; Acelecı yaklaşım ile bilişsel uygulamalar alt boyutları arasında zayıf ve pozitif yönde ($p<0.05$) bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin acelecı yaklaşımları alt boyutu puanı arttıkça problem çözme becerilerinde yetersiz olduğu ancak bilişsel uygulamalarının olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Düşünen yaklaşım alt boyutu ile sosyal statü, bilişsel, teknik beceriler ve toplam akademik özyeterlik düzeyi arasında zayıf ve negatif yönde ($p<0.05$) bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin düşünen yaklaşımları alt boyutu sosyal statülerini, bilişsel, teknik beceriler ve toplam akademik özyeterlik düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Problem çözme becerileri puanı düştükçe akademik öz yeterlik düzeyi artmaktadır.

Öğrencilerin kaçınan yaklaşım alt boyutu ile sosyal statü, bilişsel, teknik beceriler ve toplam akademik özyeterlik düzeyi arasında zayıf ve pozitif yönde ($p<0.05$) bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin kaçınan yaklaşımları alt boyutu sosyal statülerini, bilişsel, teknik beceriler ve toplam akademik özyeterlik düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Değerlendirici yaklaşım alt boyutu ile sosyal statü, bilişsel, teknik beceriler ve toplam akademik özyeterlik düzeyi arasında zayıf ve negatif yönde ($p<0.05$) bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin değerlendirici yaklaşımları alt boyutu sosyal statülerini, bilişsel, teknik beceriler ve toplam akademik özyeterlik düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin kendine güvenli yaklaşım alt boyutu ile sosyal statü, bilişsel, teknik beceriler ve toplam akademik özyeterlik düzeyi arasında zayıf ve negatif yönde ($p<0.05$) bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin kendine güvenli yaklaşımları alt boyutu sosyal statülerini, bilişsel, teknik beceriler ve toplam akademik özyeterlik düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

Planlı yaklaşım alt boyutu ile sosyal statü, bilişsel, teknik beceriler ve toplam akademik özyeterlik düzeyi arasında zayıf ve negatif yönde ($p<0.05$) bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin planlı yaklaşımları alt boyutu sosyal statülerini, bilişsel, teknik beceriler ve toplam akademik özyeterlik düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin toplam problem çözme becerisi ile sosyal statü, bilişsel, teknik beceriler ve toplam akademik özyeterlik düzeyi arasında zayıf ve negatif yönde ($p<0.05$) bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin toplam problem çözme becerisi sosyal statülerini, bilişsel, teknik beceriler ve toplam akademik özyeterlik düzeylerini

olumlu yönde etkilemektedir. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin problem çözme becerileri azaldıkça akademik özyeterlik düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.



5. TARTIŞMA

Araştırmada Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akademik özyeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin problem çözme becerileri puanının orta düzeyde (97.91 ± 16.27) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerileri algısı ölçeği alt boyutlarından; Aceleci yaklaşım alt boyutundan 32.38 ± 7.39 , Düşünen yaklaşım alt boyutundan 13.40 ± 4.95 , Kaçınan yaklaşım alt boyutundan 16.86 ± 3.35 , Değerlendirici yaklaşım alt boyutundan 7.95 ± 3.35 , Kendine güvenli yaklaşım alt boyutundan 16.90 ± 6.03 , Planlı yaklaşım alt boyutundan 10.60 ± 4.03 puan aldıkları görülmektedir. Problem çözme becerisi kullanılarak yapılan bir çok çalışma da (4, 28, 32, 34, 41, 82) bu araştırma bulgusuna paralellik göstermektedir. Üniversite yaşamı, öğrencilerin çoğunluğunun ailesinden ayrılarak tek başına sorunlarla başa çıkmasına vesile olduğu için öğrencilerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini yeterli görmeleri beklenen bir durumdur.

Öğrencilerin cinsiyetlerinin problem çözme becerisi alt boyutlarından düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım alt boyutlarını etkilediği belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin düşünen ve değerlendirici yaklaşım alt boyutu puan ortalamalarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu, kız öğrencilerinin ise kaçınan yaklaşım alt boyutu puan ortalamasının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Gökbüzoğlu (92) yaptığı bir çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak yaklaşma-kaçınma alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Esen'in (93) yaptığı bir çalışmada da problem çözme becerisinde cinsiyet faktörünün önemli bir değişken olduğu ifade edilmiştir. Yapılan çalışma sonuçları bu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Üniversite eğitime devam eden öğrenci karşılaştığı problemleri önce düşünmekte daha sonra bu problemleri çözmede değerlendirici bir yaklaşım sergilemektedir. Toplumsal olarak bakıldığında, ataerkil toplumlarda yetiştirme tarzı nedeniyle erkeklerin özellikle akademik ve mesleki alanlarda daha etkin olmaları beklenmektedir. Bu durumdada erkek öğrencilerin problem çözme ve akademik öz yeterlik konusunda kendilerini daha olumlu bir tutum içinde görmeleri olası bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada yaşın problem çözme becerisi ölçeği toplam puanını ve alt boyutlarını etkilemediği tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak yapılan bir çok çalışmada da yaşın öğrencilerin problem çözme becerisini etkilemediği görülmüştür (27, 93). Yapılan çalışma sonuçları bu araştırma bulgusunu desteklemekte olup, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş grupları arasında problem çözme becerileri açısından fark yaratacak kadar yaş farkının olmaması bu sonuç üzerinde etken olmuş olabilir.

Öğrencilerin medeni durumunun problem çözme becerisi ölçeğinin toplam puanını ve alt boyutlarını etkilemediği belirlenmiştir. Yapılan bir çalışmada bu araştırma bulgusundan farklı olarak medeni duruma göre “aceleci yaklaşım” ve “kaçıngan yaklaşım” alt boyutları puanları arasındaki fark önemli bulunmuştur (34). Başka bir çalışmada ise evli öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu

belirlenmiştir (99). Bu araştırmada evli öğrencilerin sayısının az (%2.7) olmasının bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünölmektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin üniversiteye başlamadan önce son 10 yılın geçirildiği yere göre problem çözme becerisi ölçeğinin toplam puanını ve alt boyutlarını etkilemediği belirlenmiştir. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak yapılan bir çok çalışmada da üniversiteye başlamadan önce yaşanan yerin öğrencilerin problem çözme becerisini etkilemediği görölmüştür (6,99). Yaşanılan yerde kültürel değişkenler farklılık gösterdiğinden dolayı üniversiteye başlamadan önce son 10 yılın geçirildiği yerin problem çözme becerisini etkilemede önemli bir faktör olmadığı düşünölmektedir.

Öğrencilerin mezun olunan liseye ve lise mezuniyet derecesine göre problem çözme becerisi ölçeği toplam puanı ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak yapılan farklı çalışmalarda da lise eğitim durumuna göre problem çözme becerisinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir (34, 44, 79). Bu araştırma bulgusundan farklı olarak yapılan çalışmalarda, mezun olunan liseye göre problem çözme becerisi düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (6, 82). Öğrencilerin mezun oldukları liselere göre problem çözme beceri düzeyindeki bu farklılığın, liselerin sosyo-kültürel özellikleri ve okutulan derslerin farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünölmektedir.

Araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre problem çözme becerisi ölçeği toplam puanı ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak yapılan çalışmalarda da öğrenim görölen programın öğrencilerin problem çözme becerisini etkilemediği görölmüştür (34, 43, 92). Bu araştırma bulgusundan farklı olarak yapılan

çalışmalarda ise öğrenim görülen programa göre problem çözme becerisi düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (6, 36). Araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre problem çözme beceri düzeylerinde farklılığın olmaması üniversiteye giriş puanlarının birbirine yakın olması, üniversitede okutulun derslerin içeriklerinin benzer olması, dersleri hemen hemen aynı öğretim elemanlarının yürütmesi ve problem çözme becerisini geliştirici herhangi bir dersin olmaması ile açıklanabilir.

Araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyine göre problem çözme becerisi ölçeği toplam puanı ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak yapılan çalışmalarda da sınıf düzeyinin öğrencilerin problem çözme becerisini etkilemediği görülmüştür (3, 6, 34, 44, 99). Bu araştırma bulgusundan farklı olarak yapılan bazı çalışmalarda da sınıf düzeyine göre problem çözme becerisi düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (82, 94, 98). İkinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisinin daha iyi olması beklenen bir durumken bu araştırmaya katılan 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin sayısının birbirine yakın olması bu sonuç üzerinde etkili olabilir.

Araştırmada öğrencilerin ders çalışma düzeninin toplam problem çözme becerisini etkilemediği, aceleci yaklaşım, kaçınan yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım alt boyutlarını etkilediği tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak yapılan bir çalışmada da ders çalışma düzeninin öğrencilerin problem çözme becerisini etkilemediği görülmüştür (44). Bu araştırma bulgusundan farklı olarak yapılan başka bir çalışmada ise ders çalışma düzenine göre problem çözme becerisi düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (34). Ders çalışma düzenine sahip olan

bireylerin akademik başarıları artacağı gibi problem çözme becerisinde yüksek olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin ailenin genel yapısının problem çözme becerisi ve alt boyutlarını etkilemediği belirlenmiştir. Koç ve arkadaşlarının (6) yaptığı bir çalışmada problem çözme becerisinde aile yapısının önemli bir değişken olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırma bulgusuna benzer çalışmalarda ise aile özelliklerine göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir (92, 94). Üniversite eğitimine devam eden öğrencilerin ailesinden ayrı yaşaması ve sorumluluğunu tamamen üstlenmesi bu sonuç üzerinde etkili olabilir.

Öğrencilerin ailenin ekonomik durumunun problem çözme becerisini etkilemediği tespit edilmiştir. Benzer çalışmalarda da ailenin gelir seviyesine göre problem çözme becerisinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir (79, 95, 96). Bu araştırma bulgusundan farklı olarak yapılan bir çalışmada ise ailenin ekonomik durumuna göre problem çözme becerisi düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (44). Öğrencilerin çoğunluğunun ailelerinin ekonomik durumunu orta (%76.4) olarak belirtmeleri araştırma sonucu üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin anne ve baba öğrenim durumuna göre problem çözme becerisi ölçeği toplam puanını ve alt boyutlarını etkilemediği belirlenmiştir. Turan'ın (26) yaptığı bir çalışmada da öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarının problem çözme becerilerinde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çağlayan'ın (97) yaptığı bir çalışmada ise anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin anne (%53.2) ve baba (%40.1) öğrenim durumlarının

çoğunluğunun ilköğretim olmasının bu araştırma sonucu üzerinde etkili olduğu düşünölmektedir.

Öğrencilerin akademik öz yeterlik ölçęđi toplam puanının 3.08 ± 0.56 olduğu, sosyal statü alt boyutunun 2.92 ± 0.65 , bilişsel uygulamalar alt boyutunun 3.26 ± 0.61 , ve teknik beceriler alt boyutunun ise 3.07 ± 0.77 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu görölmektedir. Bu araştırma bulgusunun yapılan birçok çalışmalarla uyumlu olduğu görölmüştür (7, 8, 11, 12, 21, 22, 50, 52, 54, 71, 77, 79). Bu araştırmaya katılan öğrencilerin üniversite giriş sınavı gibi zorlu bir sınavdan geçerek üniversiteye kayıt yaptırmaya hak kazanmaları akademik öz yeterliklerinin yeteri kadar yüksek olmasının sebeplerinden biri olarak düşünölmektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyete göre toplam akademik öz yeterlik ve teknik beceriler alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sosyal statü ve bilişsel alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sosyal statü boyutunda erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerin göre daha yüksektir. Bilişsel boyutunda erkek öğrencilerin puanları kız öğrencilerin göre daha yüksektir. Scholz et al. (98) yaptıkları bir çalışmada genel olarak erkeklerin özyeterlik algılarının kızlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Farklı olarak Kumar ve Lal (20) yaptıkları bir çalışmada kız öğrencilerin özyeterlik algılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Toplumsal olarak bakıldığında, ataerkil toplumlarda yetiştirme tarzı nedeniyle erkeklerin özellikle akademik ve mesleki alanlarda daha etkin olmaları beklenmektedir. Bu durumda da erkek öğrencilerin akademik öz yeterlik konusunda kendilerini daha olumlu bir tutum içinde görmeleri olası bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin yaşının akademik özyeterlik düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak yapılan birçok çalışmada da (20, 57) yaşa göre akademik öz yeterlik puan ortalaması arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu araştırma bulgusundan farklı olarak Dönmez'in (82) Beden Eğitimi ve Spor Eğitmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yaptığı çalışma da 21-23 yaş arasındaki öğrencilerin 18-20 yaş arasındaki öğrencilere göre daha yüksek öz-yeterlik puanlarının olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmamıza katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 17-21 (%88.2) yaş arasında olmasının bu araştıma sonucu üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin medeni durumunun akademik özyeterlik düzeylerini etkilemediği saptanmıştır. Bu araştırma bulgusundan farklı olarak yapılan bir çalışmada ise medeni duruma göre akademik özyeterlik düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (18). Evli öğrencilerin sayısının (%2.7) az olmasının bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada üniversiteye başlamadan önce son 10 yılın geçirildiği yere göre toplam akademik özyeterlik, sosyal statü, bilişsel boyut ve teknik beceriler alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. İlde yaşayan bireylerin sosyal statü, bilişsel boyut ve teknik beceriler düzeyleri daha yüksektir. Dönmez'in (82) yaptığı bir çalışmada da şehirde yaşayan öğrencilerin köyde yaşayan öğrencilere göre özyeterlik algısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan farklı bir çalışmada (12) ise üniversite öğrencilerinin uzun süre yaşadıkları yer ile akademik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırma bulguları doğrultusunda üniversiteden önce yaşanılan yerin il olması kaynaklara ulaşımın kolay

olması ve sosyal çevrenin farklı olması akademik öz yeterliği olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Araştırmada mezun olunan lise durumuna, lise mezuniyet derecesine göre toplam akademik özyeterlik, sosyal statü, bilişsel ve teknik beceriler alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Benzer çalışmalarda da lise eğitim durumu ve lise mezuniyet derecesine göre akademik öz yeterlik düzeyi farklılık göstermemektedir (12, 70, 79). Bu araştırma bulgusundan farklı olan çalışmalarda ise lise durumu ve lise mezuniyet derecesinin akademik öz yeterlik düzeyinde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (105, 106). Bu araştırmada mezun olunan lise durumunun ve lise mezuniyet derecesinin öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyini etkileyen faktörler olmadığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre toplam akademik özyeterlik, sosyal statü, bilişsel ve teknik beceriler alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma bulgusundan farklı olarak yapılan birçok çalışmada da sınıf düzeyine göre akademik öz yeterlik düzeyinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (12, 107, 108). Bu araştırma bulgularına benzer olarak yapılan birçok çalışmada ise sınıf düzeyine göre akademik öz yeterlik düzeyinde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (7, 109, 110). Literatürde ki araştırmaların hemen hemen hepsi lisans öğrenimi gören öğrencilere uygulanmıştır. Ön lisans eğitimi alan öğrenciler üzerinde yapılacak araştırmalarla bulgular desteklenebilir.

Ders çalışma düzenine göre toplam akademik özyeterlik, sosyal statü, bilişsel boyut ve teknik beceriler alt boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Düzenli ders çalışan öğrencilerin puan ortalamaları sınav zamanı ders çalışan öğrencilerin puanlarına göre daha yüksektir. Üniversite öğrencileri üzerinde sağlık

davranışın belirlenmesine yönelik yapılan bir araştırmada özyeterlik etmeninin öğrencilerde olumlu davranışlar geliştirmede ve ders çalışma düzenlerinin sağlanmasında önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir (18). Terry (15) öz-yeterlik inanç düzeylerinin akademik başarı ile ilişki içinde olduğunu; bu doğrultuda Schunk (16) ve Doğruöz (17) ise öz yeterlik algılarının akademik başarıyı belirleyen etkenlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Ders çalışma düzenine sahip olan bireylerin akademik başarılarında artacağı gibi akademik öz yeterlik algısında yüksek olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre akademik özyeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak yapılan çalışmalarda da öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre akademik öz yeterlik düzeyini etkilemediği görülmüştür (21,80). Bu araştırma bulgusundan farklı olarak yapılan çalışmada ise öğrencilerin öğrenim gördükleri programa göre akademik öz yeterlik algısını etkilediği görülmüştür (11, 12, 71). Öğrencilerin öğrenim gördükleri yerde benzer çevresel etkenlerin bulunması, benzer sosyokültürel yapıya sahip olması, programlardaki derslerin benzer içeriklerde olması sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin ailenin yapısına göre toplam akademik özyeterlik, sosyal statü, bilişsel ve teknik beceriler alt boyutları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Benzer çalışmalarda da ailenin yapısına, kardeş sayısına, kaçınıcı çocuk olduğuna göre akademik öz yeterlik düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (12, 66, 79, 104). Araştırmada ailenin geniş aile veya çekirdek aile olması akademik öz yeterlik düzeyini değiştirmediği görülmüştür. Ailedeki kişi sayısının artması her

çocuğa ayrılacak zamanın ve ilginin azalacağı ve bu nedenle akademik öz yeterlik düzeyini düşüreceği düşünülmektedir.

Araştırmada ailenin ekonomik durumuna göre toplam akademik özyeterlik, sosyal statü, bilişsel ve teknik beceriler alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu araştırma bulgusundan farklı olarak yapılan birçok çalışmada ise ailenin ekonomik durumunun öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerini etkilediği tespit edilmiştir (12, 66, 79, 103). Bu araştırmada ailenin ekonomik durumunun öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin anne ve baba öğrenim durumunun akademik öz yeterlik düzeyini etkilemediği belirlenmiştir. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak yapılan çalışmalarda da anne ve babanın öğrenim durumunun akademik öz yeterlik algısını etkilemediği görülmüştür (101, 102). Bu araştırma bulgusundan farklı olarak yapılan bir çalışmada ise anne ve babanın öğrenim durumunun akademik öz yeterlik algısını etkilediği görülmüştür (12). Anne babanın eğitim durumu yükseldikçe çocuklarının eğitimlerini daha çok önemseyecekleri ve akademik öz yeterliklerinin yüksek olacağı düşünülsede bu araştırmada elde edilen bulgular bu düşüncüyü doğrulamamaktadır. Ayrıca ailede ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşük olması çocuklarına rol model olma durumunda akademik öz yeterliklerini olumsuz etkileyecektir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin toplam problem çözme becerisi ile sosyal statü, bilişsel, teknik beceriler ve toplam akademik özyeterlik düzeyi arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerinin akademik özyeterlik algılarını etkilediği tespit edilmiştir. Literatürde yapılan birçok araştırmada benzer sonuçlar elde edilmiştir (23, 58, 79, 82,

95). Yaman ve Yalçın (81) tarafından, bir üniversitenin eğitim fakültesinde eğitim görmekte olan 115 öğrenci ile yapılan çalışmada; öğrencilerin fen öğretimi ile problem çözme becerilerine yönelik öz-yeterlik inanç seviyelerini belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma neticesinde probleme dayalı öğrenme eğitimleri ile fen öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inanç seviyeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bandura (9) çalışmasında belirttiği üzere akademik öz-yeterlik düzeyi yüksek olan bireylerin akademik çalışmaları planlama, ve gerçekleştirmede kendilerine güven duydukları tespit edilmiştir. Akademik özyeterliliğin yükselmesinde ise öğrencilerin etkin problem çözebilme becerileri önem kazanmaktadır. Özellikle problem çözmede düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşım biçimi benimseyen öğrencilerin akademik özyeterlik düzeyleri yükselmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversite öğrencilerin problem çözme becerilerinin akademik öz yeterliğe etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonuçlarına göre;

- Öğrencilerin problem çözme becerileri algısının orta düzeyde olduğu ve problem çözme becerileri konusunda kendilerini yeterli algıladıkları,
- Öğrencilerin cinsiyetinin ve ders çalışma düzeninin problem çözme becerisi ölçeğinin bazı alt boyutlarını etkilediği,
- Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu,
- Cinsiyetin akademik öz yeterlik ölçeğinin bazı alt boyutlarını etkilediği,
- Öğrencilerin üniversiteye başlamadan önce yaşamının son 10 yılını geçirdiği yerin ve ders çalışma düzeninin akademik öz yeterlik düzeyini etkilediği,
- Öğrencilerin problem çözme becerileri algıları azaldıkça akademik özyeterlik düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda;

- Öğrencilere problem çözme becerilerini artırma konusunda eğitimlerin artırılması, müfredatlarda bulunan derslerin yürütülmesinde öğrenci katılımının artırılması,
- Öğrencilerin demografik özellikleri göz önüne alınarak problem çözme ve akademik öz yeterliğe yönelik eğitimlerin düzenlenmesi önerilebilir.
 - Ayrıca lisans düzeyinde eğitim alan öğrenciler üzerine problem çözme ve akademik öz yeterlik çalışmaları yapılmıştır. Ön lisans düzeyinde eğitim alan öğrenciler üzerinde yapılacak araştırmalarla bulgular desteklenebilir.

KAYNAKLAR

1. Şanlı, N. (2005). Çocukların Problem Çözme Becerisini Geliştirmek İçin. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitim Dergisi*, 52, 20-22.
2. Bingham, A. (1993). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. F. Oğuzkan (Çev.), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. (1998).
3. Keskin, G. ve Yıldırım, G. (2008). Yapısalcı Yaklaşım Normlarında Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme, Otonomi, Çoklu Zeka Durumlarının Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 196-211.
4. Oğuz, V. ve Akyol A. (2015). Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 105-122.
5. Yıldırım B, Özkahraman Ş. (2011). Hemşirelikte Problem Çözme. *S.D.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 2 (3), 155-159.
6. Koç Z., Koyuncu S. ve Sağlam Z. (2014). Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik ve Ebelik Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 12 (1), 41-50.
7. Yağcı U. ve Aksoy V. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlikleriyle Öğretmenlik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 89 – 104.

8. Demirer, V. (2009). *Eğitim Materyali Geliştirilmesinde Karma Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarı, Bilgi Transferi, Tutum ve Öz-Yeterlik Algısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
9. Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. (VS Ramachaudran, Der.). Encyclopedia of Human Behavior (Vol. 4, pp. 7181). New York: Academic Press. (1998).
10. Millburg, S. N. (2009). *The Effects of Environmental Risk Factors on At-Risk Urban High School Students' Academic Self-Efficacy*. Phd Thesis, University of Cincinnati, Ohio.
11. Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stilllerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
12. Satıcı, A. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
13. Vancouver, J. B., Thompson, C. M. ve Williams, A. A. (2001). The Changing Signs In The Relationships Between Self-Efficacy, Personal Goals, and Performance. *Journal of Applied Psychology*, 86, 605-620.
14. Lane, J. ve Lane, A. (2001). Self-Efficacy and Academic Performance. *Social Behavior and Personality*, 29, 687-694.
15. Terry, S. K. (2002). *The Effects of Online Time Management Practices on Self-Regulated Learning and Academic Self-Efficacy*. Phd Thesis, Virginia Tech, Virginia.

16. Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
17. Doğruöz, İ. (2008). Planning of Time Management on Goal Setting. An Application for Managers in Different Sectors. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
18. Taş, F. (2018). Sağlığı Geliştirici, Yaşam Tarzı ve Öz Etkililik - Yeterlik Durumunun, Sosyo-ekonomik Durum ile İlişkisi. *Sağlık ve Toplum*, 2, 24–38.
19. Gürlen, E. (2011). Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine, Öz Yeterlik Algı Düzeyin Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 221–232.
20. Kumar, R. ve Lal R. (2006). The Role of Self-Efficacy and Gender Difference Among The Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 249–254.
21. Karadağ, E., Aksoy D.Y. ve Ucuzal M. (2009). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Özetkililik-Yeterlik Düzeyleri. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1),13–20.
22. Albayrak, F. ve Gerçeklioğlu, G. (2013). Öğrencilerin Öz-Etkililik-Yeterlilik Algıları ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 40-51.
23. Behjoo, B.M. (2013). The Relationship Among Self-Efficacy, Academic Self-Efficacy, Problem Solving Skills and Foreign Language Achievement. Master Thesis, Hacettepe University Graduate School of Social Science, Ankara.

24. Aslan, Ş. ve Güzel, Ş. (2018). Duygusal Zeka, Problem Odaklı Stresle Başa Çıkma, İyileşme ve Duygusal Tükenme İlişkileri. *Journal of Administrative Sciences/Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(31), 59-82.
25. Aydın, Ş. (2012). *On Birinci Sınıf Öğrencilerinde Yanal (Lateral) Düşünme ve Uygulama Tekniklerinin Kullanımı Eğitiminin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
26. Turan, H. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Özellikleri ile Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
27. Açık, S. (2013). *Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
28. Arslan, C. (2005). Kişiler Arası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 75–93.
29. Erzincanlı, S. ve Zaybak, A. (2015.). Hemşirelerde Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Hakemli Hemşirelik Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-38.
30. Taşçı, S. (2005). Hemşirelikte Problem Çözme Süreci. *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences)*, 14, 73-78.
31. Erkus, B., ve Bahcecik, N. (2015). Özel Hastanelerde Çalışan Yönetici Hemşirelerin ve Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Düzeyi ve Problem Çözme

- Becerileri. *Journal of Marmara University Institute of Health Sciences*, 5(1), 1.
32. Ün, E. (2010). *Satranç Eğitiminin, Problem Çözme Yaklaşımları, Karar Verme ve Düşünme Stillerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
33. Çavuş, Ş. (2004). Problem Çözme Becerisinin Temel Felsefesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (10):160–171
34. Çağlayan, HS. (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçemleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
35. Bell, A.C. ve Zurilla T.J. (2009). Problem-Solving Therapy for Depression: A Meta-Analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 348-353.
36. Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31–50.
37. Nezu, A.M. ve Wilkins V.M. (2005). *Problem Solving Depression*. Editor: Arthur Freeman Encyclopedia of Cognitive Behavior Therapy. Springer Science Business Media, Inc. New York, USA
38. Neal, G.W. ve Heppner, P.P. (1986). Problem-Solving, Self-Appraisal, Awareness, and Utilization of Campus Helping Resources. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 39-44.
39. Heppner, P. P., ve Petersen, C. H. (1982). The Development and Implications of A Personal Problem Solving Inventory. *Journal of Counselling Psychology*, 29, 66-75.

40. Potter, P.A. (2012). *Critical Thinking in Nursing Practice*. Fundamentals of Nursing. (Ed.Potter-Perry). 3(15), 192-196.
41. Polat, H. (2013). *Hemşirelerin Problem Çözme Becerileri ve Atılganlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın
42. Vatan, S. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri, Umutsuzluk, Çaresizlik ve Talihsizlik Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 16, 88-97.
43. Şirin, A. ve Güzel, A. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,6, 231-64.
44. Soyer, M.K. ve Bilgin A. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Problem Çözme Beceri Algıları. [Bildiri] *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s. 307–314). Antalya.
45. Gümüş, F. Ö., ve Umay, A. (2018). *Problem Çözümüne Kavramsal/İşlemsel Yaklaşım Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 18 (1), 375-391.
46. Çam, S., ve Tümkaya, S. (2016). *Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin (Kpçe) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 28 (III): 95-111
47. Baltacı, Ö. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı, Sosyal Destek ve Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya

48. Arslan, C. (2005). Kişiler arası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 75–93.
49. Aydın, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz Yeterlilik ve Sınav Kaygısı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
50. Akar, Ö. (2011). *İlköğretim Okullarının Başarı Durumlarına Göre Yöneticilerin Duygusal Zekâları ile Öğretmenlerin Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi (Ankara İli Örneği)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
51. Onay, M., Süslü, Z. H., ve Kılıcı, S. (2011) İletişim Tarzının ve Sözsüz İletişimin Çalışanların İş Performansına Etkisi: Posta Dağıtıcıları ve Hemşireler Üzerine Bir Araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15(21),139-175.
52. Özenoğlu, H. (2010). Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27,41-54.
53. Kara, M., ve Mirici, A. (2002). KOAH Öz-Etkililik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirliği. *Atatürk Üniversitesi Tıp Dergisi*, 34, 61–66.
54. Yardımcı F., ve Başbakkal, Z. (2011) İlköğretim Öğrencilerinin Öz-Yeterlilik Düzeylerinin ve Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 27(2), 19-33.

55. Evers, W., Tomic, W., ve Brouwers, A. (2001). Effects of Aggressive Behavior and Perceived Self-Efficacy on Burnout Among Staff of Homes for the Elderly. *Issues in Mental Health Nursing*, 22, 439-454
56. Zulkosky, K. (2009). Self-Efficacy: a Concept Analysis. *Nursing Forum*, 44(2), 93-102.
57. Pekmezci, G. U. (2010) *Hemşirelerin Örgütsel Bağlılıkları ile Öz-yeterlilik Algısı Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
58. Uğur, E. (2010). Yönetici Hemşirelerin Koçluk Becerileri ve Öz-Etkililik-Yeterlilik Algılamaları. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
59. Çorbacı, G. E., Girli, A. (2012) Zihinsel Engelli Ergenlerin Sosyal Beceri Düzeyleri ve Davranış Problemleri ile Ebeveynlerin Genel Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılarak İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 69-80.
60. Mc Conville, S. A., ve Lane, A. M. (2005). Using on-Line Video Clips to Enhance Selfefficacy Toward Dealing With Difficult Situations Among Nursing Students. *Nurse Education Today*, 26(3), 200–208
61. Yıldırım, F., ve İlhan, İ.Ö. (2010). Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308
62. Karademir N. (2010). Coğrafya Öğretmenlerinin Alanlarına İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2034–2048

63. Çevik, Ü. (2011). *Astımlı Çocuk ve Adölesanlara Verilen Eğitimin Öz Etkililik Hastalığının Seyrine Etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum
64. Fida, R., Tramontano, C., Paciello, M., Ghezzi, V., ve Barbaranelli, C. (2018). Understanding the Interplay Among Regulatory Self-Efficacy, Moral Disengagement, and Academic Cheating Behaviour During Vocational Education: A Three-Wave Study. *Journal of Business Ethics*, 153(3), 725-740.
65. Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-33.
66. Afacan, Ş. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Öz Yeterlilik Algı ve Tutumlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
67. Çam O., ve Çuhadar D. (Haziran 2010) *İçselleştirilmiş damgalamayı azaltmada hemşirelik yaklaşımları*. [Bildiri]. IV. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi. Samsun.
68. Cramm, J. M., van Dijk, H. M., ve Nieboer, A. P., (2013). *The importance of neighborhood social cohesion and social capital for the well being of older adults in the community*. *Gerontologist*. 53, 142-152.
69. Erci, B. (2006). Reliability and Validity of the Turkish Version of Generalized Perceived Self-Efficacy Scale. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(2), 57-62.

70. Sergek, E., ve Sertbaş, G. (2006). SSK Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Sosyo-demografik Özellikleri ve Öz-Etkililik, Yeterlilik Düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(1), 41-48.
71. Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö., ve Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2),113-125
72. Linnenbrink E. A. ve Pintrich, P. R. (2003). *The Role Of Self-Efficacybeliefsın student engagement and learningın the classroom, Reading and Writing Quarterly*. 19(2), 119-137.
73. Bloom, S.B., (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev: Durmuş Ali Özçelik), Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
74. Federici, R.A. ve Skaalvik, E. M. (2011). Principal Self-Efficacy and workengagement: Assessing A Norwegianprincipal Self-Efficacy scale. *Social psychology of Education*, 14 (4), 575-600.
75. Bıkmaz, F. H. (2017). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Nobel Akademik Yayıncılık
76. Bilgiç, H. S. (2011). *Rehber Öğretmenlerin (Psikolojik Danışmanların) Öz Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
77. Altun, S. (2005). *Öğrencilerin Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Özyeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
78. Alper, K, Aytan N. (2015). *Görsel Medya Çağında Çocukların Video Oyun Bağımlılıkları*. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4(1),98-106.

79. Kesgin, E. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri ile Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
80. Yiğitbaş, Ç. ve Yetkin, A. (2003) Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Öz-Etkililik Yeterlik Düzeyinin Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 7(1), 6-13.
81. Yaman, S., ve Yalçın, N. (2005). Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Problem Çözme ve Öz-Yeterlilik İnanç Düzeylerinin Gelişimine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 229–236.
82. Dönmez, K. H. (2010). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin (1., 2., 3., ve 4. sınıf) Sosyal Öz-Yeterlilikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
83. Esin M.N. (2014). *Hemşirelikte Araştırma*. Nobel Tıp Kitapevi
84. Arıkan R. (2011) *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Nobel Tıp Kitapevi
85. Atik, G. ve Atik, Z. E. (2017). *Lise Öğrencilerinin Umut Düzeylerinin Yordanması: Akademik Öz-Yeterlilik ve Problem Çözmenin Rolü*. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 157-169
86. Heppner, P. P., Reeder, B. L., ve Larson, L.M. (1983). Cognitive Variables Associated With Personal Problem-Solving Appraisal: Implications For Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 537-545.

87. Şahin, N., Şahin, N. H. ve Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the Problem Solving Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
88. Heppner, P.P. (1988). Consulting Psychologists Press. Problem Solving Inventory (PSI): Research Manual. Palo Alto, CA.
89. Şahin, N. H., Onur, A., ve Basım, H. N. (2008). İntihar Olasılığının, Öfke, Dürtüsellik ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizlik ile Yordanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(62), 79-88.
90. Ekici, D. (2012). Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.
91. Balcı, A. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma.: Pegema Yayıncılık.
92. Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin Saldırganlık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
93. Esen,U. (2012) *Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir
94. Bezci, Ş. (2010). *Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
95. Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.

96. Dikmen, Y., Denat, Y., Başaran, H. ve Filiz, N. Y. (2015). “Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Etkililik-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi.” *Journal of Contemporary Medicine Çağdaş Tıp Dergisi* 6(3);206-213
97. Çağlayan, H. S. (2007). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğrenme Biçimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
98. Arslan, C. (2007). *Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans. Selçuk Üniversitesi, Konya.
99. Akin, S., Güngör, İ., Mendi, B., Şahin, N., Bizat, E. ve Durna, Z. (2007). Üniversite Öğrenimlerini Sürdüren Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve İç-Dış Kontrol Odağı Algısı. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 30-36.
100. Scholz, A. (2002). *Un caso di prestito a livello di generetestuale: il rap in Italia*. *Poesia cantata*, 2, 220-252.
101. Fan, W. ve Williams, C. M. (2010). The Effects of Parental Involvement on Students’ Academic Self-Efficacy, Engagement and Intrinsic Motivation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
102. Kamin, M. (2009). *Academic self-efficacy for sophomore students in living-learning programs*. Master's Thesis, University of Maryland, Maryland.
103. Hughes, J. N. ve Chen, Q. (2011). Reciprocal Effects of Student–Teacher and Student–Peer Relatedness: Effects on Academic Self Efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278–287.

- 104.** Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2001). *The development of academic self-efficacy*. (A. Wigfield& J. Eccles Eds.), Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press, Inc.
- 105.** Bujack, L. K. (2012). *Predicting student persistence in adult basic education using interaction effects among academic self-efficacy and students participation and academic variables*. Phd Thesis, Capella University, Minneapolis.
- 106.** Edmonds, H. K. (2002). *Grade retention and children's academic self-efficacy and use of self-protective strategies*. Phd Thesis, Wayne State University, Detroit.
- 107.** Owen, S., &Froman, R. D. (1992). *Academic self-efficacy in at-risk elementary students*. Journal of Research in Education, 2(1), 3-7.
- 108.** Johnson, K. F. (2011). *The influence of school connectedness and academic self efficacy on self-reported norm related pro-social behavior*. Phd Thesis, Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- 109.** Pruettt, K. A. (2011). *The impact of freshman year learning community participation on students' self-reported sense of meaning in life, academic self-efficacy and commitment to academic major at the beginning of the second academic year*. Phd Thesis, Auburn University, Alabama.
- 110.** Thomas-Spiegel, J. K. (2006). *The relationship of academic self-efficacy to successful course completion*. Phd Thesis, Capella University, Minneapolis.

EKLER

Ek 1. Tanıtıcı Özellikler Formu

Değerli Öğrenciler...

Bu formda "Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Akademik Öz Yeterlik Düzeyine Etkisi" başlıklı planladığımız çalışmanın soruları yer almaktadır. Formu doldururken samimi cevap vermeniz araştırmanın bilimselliği açısından çok önemlidir. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

1.Cinsiyetiniz : () Bay ()Bayan

2. Yaşınız : ()17-21 ()22-25 ()26-29 ()30 ve üzeri

3. Medeni durumunuz? 1.() Bekar 2.() Evli

4. Üniversiteye başlamadan önce yaşamınızın son 10 yılını geçirdiğiniz yer.

1.() İl 2.() İlçe 3.() Köy-Kasaba

5. Nerede kalıyorsunuz?

1.() Devlet yurdunda 2.() Ailemin yanında 3.() Arkadaşlarımla 4.() Tek başıma 5.() Özel yurttta 6. () Diğer.....

6. Ailenizin genel yapısı 1.()Çekirdek Aile 2.()Geniş Aile

7. Ailenizin ekonomik yapısını nasıl tanımlarsınız? 1.() Kötü 2.() Orta 3.() İyi

8. Kardeş sayınız? ()1 ()2 ()3 ()4 () 5 ve daha fazlası

9.Kaçıncı çocuksunuz? ()1 ()2 ()3 ()4 () 5 ve daha fazlası

10. Annenizin öğrenim düzeyi.

1.() Okuryazar değil 2. () Okuryazar 3.() İlköğretim 4. () orta öğretim5.() Üniversite

11. Babanızın öğrenim düzeyi.

1.() Okuryazar değil 2. () Okuryazar 3.() İlköğretim 4. () orta öğretim5.() Üniversite

12. Mezun olduğunuz lise?

1.() Düz Lise 2.() Anadolu Lisesi 3.() Sağlık Meslek Lisesi 4.()Fen Lisesi 5.() Açık Lise

13. Lise mezuniyet dereceniz?

1.() Orta 2.() İyi 3.() Pekiyi

14. Sınıfınız: () 1.sınıf () 2.sınıf

15. Dönem kaybınız oldu mu?

1.() Evet 2. () Hayır

16. Ders çalışma düzeniniz?

1.() Sınav zamanı 2.() Düzenli

17. Ders çalıştığınız günde ortalama kaç saat ders çalışıyorsunuz?.....

18.Hangi programda öğrencisiniz

1.()İlk ve Acil Yardım 2.()Çocuk Gelişimi 3.()Yaşlı Bakım 4.()Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama

5.() Tıbbi Dökümantasyon ve Sekreterlik 6.()Evde Bakım 7.()Optisyenlik

Ek 2. Problem Çözme Becerileri Algısı Ölçeği

Değerli Öğrenciler; Bu envanterin amacı, günlük yaşantınızdaki problemlerinize (sorularınıza) genel olarak nasıl tepki gösterdiğinizi belirlemeye çalışmaktır. Lütfen aşağıdaki maddeleri elinizden geldiğince samimiyetle ve bu tür sorunlarla karşılaştığınızda tipik olarak nasıl davrandığınızı göz önünde bulundurarak cevaplandırın. Cevaplarınızı, bu tür problemlerin nasıl çözülmesi gerektiğini düşünerek değil, **böyle sorunlarla karşılaştığınızda gerçekten ne yaptığınızı düşünerek** vermeniz gerekmektedir. Bunu yapabilmek için kolay bir yol olarak her soru için kendinize şu soruyu sorun: "Burada sözü edilen davranışı be ne sıklıkla yaparım?" Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçüğe göre değerlendirin:

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 1. Hep böyle davranırım | 4. Arada sırada böyle davranırım |
| 2. Çoğunlukla böyle davranırım | 5. Ender olarak böyle davranırım |
| 3. Sıklıkla böyle davranırım | 6. Hiç böyle davranmam |

Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?	Hep					Hiç
	1	2	3	4	5	6
Bir sorunu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunları neden başarısız olduğunu araştırmam.	1	2	3	4	5	6
Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimi şüpheye düşerim.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1	2	3	4	5	6
Sorunlarımı çözmek konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunun çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuçlar ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunun olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	1	2	3	4	5	6
Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	1	2	3	4	5	6
Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmek yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6
Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	1	2	3	4	5	6
Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle gelen ilk yolu izlerim.	1	2	3	4	5	6
Bazen durup sorunların üzerinde düşünmek yerine, geliştigüzel sürüklenip giderim.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5	6
Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar verim.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmek.	1	2	3	4	5	6
Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6
Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	1	2	3	4	5	6
Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığımda halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılara uğraştığım duygusunu yaşarım.	1	2	3	4	5	6
Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	1	2	3	4	5	6
Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6
Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunla karşılaştığımda, bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1	2	3	4	5	6
Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1	2	3	4	5	6
Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarımdan pek çoğunu dikkate bile almam.	1	2	3	4	5	6
Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle eminimdir.	1	2	3	4	5	6
Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunum tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6

Ek 3.Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği

Değerli Öğrenciler;

Aşağıda derslerde gösterdiğiniz bazı davranışlara örnekler verilmektedir. Bu davranışları okuyarak gösterme durumunuza göre 5 ile 1 arasında değişen puanlar veriniz. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

	Oldukça Fazla	Fazla	Kısmen Fazla	Az	Oldukça Az
	5	4	3	2	1
Ders sırasında düzenli not tutarım.	5	4	3	2	1
Sınıf tartışmasına katılırım.	5	4	3	2	1
Kalabalık bir sınıfta bir soruyu cevaplama	5	4	3	2	1
Az öğrencinin olduğu bir sınıfta soruları cevaplama	5	4	3	2	1
Objektif testleri çözme(çoktan seçmeli,doğru-yanlış,karşılaştırmalıvb)	5	4	3	2	1
Deneme soruları çözme	5	4	3	2	1
Yüksek nitelikli bir dönem ödevi yazma	5	4	3	2	1
Ders esnasında zor bir konuyu dikkatlice dinleme	5	4	3	2	1
Bir başka öğrenciye ders verme	5	4	3	2	1
Bir kavramı diğer bir öğrenciye anlatma	5	4	3	2	1
Sınıfta anlamadığın bir kavramı öğretim elemanından tekrar anlatmasını isteme	5	4	3	2	1
Bir çok dersten çok iyi notlar alma	5	4	3	2	1
İçeriği tamamen anlamak için yeterince çalışma	5	4	3	2	1
Öğrenci derneğinde görev alma	5	4	3	2	1
Ders dışı faaliyetlerde yer alma(spor,küpler vb...)	5	4	3	2	1
Öğretim elemanlarının sana saygı duymasını sağlama	5	4	3	2	1
Derslere düzenli olarak katılma	5	4	3	2	1
Sıkıcı derslerde sürekli olarak katılma	5	4	3	2	1
Bir öğretim elemanının derse dikkat ettiğini düşünmesi	5	4	3	2	1
Metinde okuduğun fikirlerin çoğunu anlama	5	4	3	2	1
Sınıfta sunulan fikirlerin çoğunu anlama	5	4	3	2	1
Basit matematik hesaplarını kullanma	5	4	3	2	1
Bilgisayar kullanma	5	4	3	2	1
Matematik dersinde içeriğin çoğuna hakim olma	5	4	3	2	1
Bir öğretim elemanını tanımak için onunla özel olarak konuşma	5	4	3	2	1
Ders içeriğini diğer derslerin materyalleriyle ilişkilendirme	5	4	3	2	1
Sınıfta bir öğretim elemanının düşüncesinin yargılama	5	4	3	2	1
Ders içeriğini laboratuvar-atölye dersinde uygulama	5	4	3	2	1
Kütüphaneyi güzel kullanma	5	4	3	2	1
Sınavlarda güzel notlar alma	5	4	3	2	1
Dersleri yoğun bir şekilde çalışmak yerine yayarak çalışma	5	4	3	2	1
Metin kitaplarında zor parçaları anlama	5	4	3	2	1
İlgilenmediğiniz bir dersin içeriğine hakim olma	5	4	3	2	1

Ek 4.Etik Kurul Kararı



T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 18045924-302.01.08-E.48777
Konu : Etik Kurul Kararı

27/10/2017

HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Anabilim Dalınızda Yüksek Lisans eğitimi yapan 15780101009 nolu öğrenci Erhan ŞEKER ile ilgili Erzincan Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığının 2017/08-04 sayılı kararı ekte gönderilmiştir.

Etik kurul kararının ilgili öğrenciye ve danışmanına bildirilmesini rica ederim.

Yrd. Doç. Dr. İlyas SAYAR
Enstitü Müdürü

Ek: 2

Adres : Erzincan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü -24030 ERZİNCAN
Tel : (446) 224 29 10 Faks : (446) 224 18 19

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre İlyas SAYAR tarafından 27.10.2017 tarihinde e-İmzalanmıştır. Evrağınızı <http://evrakdogrulama.erciincan.edu.tr> linkinden 62623650X0 kodu ile doğrulayabilirsiniz.





EK-3

Kayıt Tarihi: 26.10.2017

Protokol No: 08-04

26/10/2017

T.C

ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ

İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Akademik Öz-Yeterlilik Düzeylerine Etkisi
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Nitel- Tanımlayıcı Kesitsel İlişki Arayıcı Araştırma (Yüksek Lisans Tezi)
ARAŞTIRMACILAR	Öğr.Gör. Erhan ŞEKER Doç.Dr. Papatya KARAKURT
KARAR	Araştırmanın etik açıdan "uygun" olduğuna karar verildi.

ETİK KURUL BAŞKANI

Prof. Dr. Paşa YALÇIN

TARİH

26.10.2017

İMZA

[Handwritten Signature]

Ek 5.Kurum İzin Yazısı



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu

Sayı : 98696264-300-E.1700072753
Konu : Tez Çalışma İzni

16/11/2017

T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 07.11.2017 tarihli ve 180045924-302.01.08-E.50337 sayılı yazınız

Enstitünüz Hemşirelik Anabilim dalında Yüksek Lisans eğitimi yapan 15780101009 numaralı Erhan ŞEKER'in, " Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Akademik Öz Yeterlilik Düzeylerine Etkisi" konulu tez çalışmasını Yüksekokulumuz 1 inci ve 2 inci sınıf öğrencilerine uygulaması uygundur. Bilgilerinize arz ve rica ederim.

e-İmza

Prof. Dr. İbrahim TÜMEN
Müdür

Belge Doğrulanak İçin: <http://bilgi.bartin.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index> adresinden UCUDIITE kodu girerek belgeyi doğrulayabilirsiniz.

Adres : Ağaç Mahallesi Fakülte Caddesi No:54 Bartın
Bilgi İçin İrtibat : Sorumlu Tebliğ - Bilgisayar İşletmeni
Telefon : (0 378) 2235000 (Santrol)
Belgeçer No : (0 378) 2235021
e-posta : dogrilegi52@hotmail.com
İnternet Adresi : <http://www.bartin.edu.tr/>

16.11.2017 tarihli ve 1700072753 numaralı belge, 5073 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince İbrahim Tümen tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 6.Aydınlatılmış Onam Formu



ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

“Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Akademik Öz-yeterlik Düzeylerine Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışması “Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Akademik Öz Yeterlik Düzeyine Etkisi”ni incelemek amacıyla planlanmıştır. Çalışmanın Kasım 2017- Ocak 2018 tarihleri arasında yapılması planlanmaktadır. Anket yöntemi kullanılarak tanımlayıcı olarak yapılması planlanan çalışmada anketleringeni dönmüş oranının düşük olma riski söz konusu olduğu için örneklem seçilmeyerek tüm öğrencilere ulaşılması hedeflenmiştir. Anket soruları için sizden 15-20 dakika ayırmanız beklenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmada elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyac duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya eseken@bartin.edu.tr adresinden ve 0507 750 81 70 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.

Gönüllünün Adı/Soyadı/İmzası/Tarih
Açıklamaları Yapan Kişinin Adı/Soyadı/İmzası/Tarih Öğr. Gör. Erhan ŞEKER
Gerekliyse Onam İşlemine Tanık Olan Kişinin Adı/Soyadı/İmzası/Tarih
Gerekliyse Yasal Temsilcinin Adı/Soyadı/İmzası/Tarih

Ek 7. Problem Çözme Becerileri Algısı Ölçeği İzin Yazısı

Ölçek Talebi 5 mes

Kimden: "hdenizayalp" <hdenizayalp@gmail.com> Kime: eseker@bartin.edu.tr Gönderilenler: 29 Eylül Cuma 2017 1:07:05 Konu:

Kimden: hdenizayalp 29 Eylül 2017 1:07

Kime: Erhan ŞEKER

[Problem Çözme...Ölçeği 2011.pdf \(146,9 KB\) İndir | Kaldır](#) [PÇE Puanlama Formu.pdf \(90,9 KB\) İndir | Kaldır](#)
[Psychometric Pr...ving Inventory.pdf \(1,7 MB\) İndir | Kaldır](#)
[Tüm ekleri indir](#)
[Tüm ekleri kaldır](#)

Aşağıda bulunan izin yazısı ve söz konusu ölçeğe ilişkin materyaller, Prof. Dr. Nesrin Hisli Şahin tarafından gönderilmektedir.

Sayın Şeker,

Problem Çözme Becerileri Ölçeği'ni araştırma amaçlı olarak kullanmanızda benim açımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Ancak Ölçeğin orjinalinin Paul Heppner tarafından geliştirilmiş olduğunu ve o nedenle kendisine gereken referansın verilmesi gerektiğini de hatırlatmak isterim. Ayrıca, sizden önemli ricam, Ölçeğin başka kopyalarını değil, size gönderdiğim kopyasını, puanlama anahtarını ve ölçeğin son sayfasındaki kaynakçayı da kullanmanızdır. İlgili kaynakçayı da dijital ortamda olduğundan iletiyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Ek 8. Akademik Öz Yeterlilik Ölçeği İzin Yazısı



Kimden: [gulayekici](#)

Kime: [Erhan ŞEKER](#)

30 Eylül 2017 14:26

[201243GÜLAY EKICI.pdf \(227,8 KB\) İndir | Kaldır](#) [akademik yeterli...CASES anket.pdf \(71,1 KB\) İndir | Kaldır](#)
[Tüm ekleri indir](#)
[Tüm ekleri kaldır](#)

Erhan bey mrh,

Ekte belirtmiş olduğunuz ölçeği ve makalesini gönderiyorum.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim. Çalışmanızla ilgili bir problem olursa her zaman yazabilirsiniz.

İyi çalışmalar.

Prof. Dr. Gülay Ekici
Gazi University
Gazi Education Faculty
Department of Educational Sciences
06500 Besevler-Teknikokullar Ankara, Türkiye
E-mail:
gulayekici@yahoo.com & gekici@gazi.edu.tr
Fax:+90 312-2120059
Telephone:+90 312-2121764

ARAŞTIRMACININ ÖZ GEÇMİŐİ

ŞEKER, Sivas ilinde doğdu. İlköğretim ve lise eğitiminden sonra Ordu Üniversitesi Sağlık Yüksekokulunun dan 2012 yılında mezun oldu. 2012-2014 yılları arasında Türk Kızılay Hastanesi ve Ağrı devlet hastanesinde Hemşire olarak görev yaptı.2014-2016 Yıllarında Gümüşhane Üniversitesinde Öğretim görevlisi olarak görev yapan ŞEKER, 2016 Yılından itibaren Bartın Üniversitesinde Öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Erzincan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı'nda 2015 yılında yüksek lisans eğitimine başlayan ŞEKER, evli ve bir çocuk babasıdır.

Erhan ŞEKER