

Citation: Yorulmaz M. (2019), Sağlık Yönetimi Bölümü Öğrencilerinde Akademik Öz-Yeterlik Araştırması, BMIJ, (2019), 7(1): 172-189 doi: <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v7i1.1056>

SAĞLIK YÖNETİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNDE AKADEMİK ÖZ-YETERLİK ARAŞTIRMASI

Mehmet YORULMAZ¹

Received Date (BaşvuruTarihi):08/01/2019

Accepted Date (Kabul Tarihi):08/02/2019

Published Date (YayınTarihi): 25/03/2019

ÖZ

Amaç: Bu araştırma sağlık yönetimi bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem: Araştırmada “Akademik Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sağlık Yönetimi öğrencileri (n=600) oluşturmaktadır. Evrendeki tüm öğrencilere anket elektronik ortamda gönderilmiş ve 237 anket geri dönüşü olmuştur. Araştırmada veriler SPSS 22.0 programı ile analiz edildi. Normallik testi sonucunda analizlerde parametrik olmayan test tekniklerinden faydalanıldı. Buna göre ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında Kruskal-Wallis H testi kullanıldı. Ayrıca hem genel hem de boyutlar arasında korelasyon ile basit doğrusal ve çoklu regresyon analizleri yapıldı. Ölçeğin Cronbach'salpa değeri 0,953 olarak çok güvenilir bulunmuştur.

Bulgular: Bu araştırmada öğrencilerin akademik öz yeterlilik düzeyleri ile öğretim türü, cinsiyet, yaş, sınıf, ekonomik durum gibi değişkenler açısından analiz edilmiştir. Katılımcıların yaklaşık %70'ini bayan öğrenciler oluşturmaktadır. İkinci sınıf öğrencilerin katılım düzeyi diğer sınıflara göre daha yüksektir. İlköğretim mezunu annelerin oranı ilköğretim mezunu babaların oranından daha yüksektir. Lisans mezunu babaların oranı annelerin oranından çok daha yüksektir. Katılımcıların ¼'ünün hane halkı geliri 3600 TL'nin üzerindedir. Akademik öz-yeterlik ve alt boyutları, sınıf düzeyine göre farklılık gösterirken cinsiyete ve ebeveyn eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Akademik öz-yeterlik ve alt boyutları öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterirken ebeveyn (baba) eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Akademik öz-yeterlik ve alt boyutları, öğrencilerin sınıfları ve aylık ortalama gelir durumuna göre farklılık göstermektedir.

Sonuç: Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde akademik çaba ve akademik planlamanın, akademik sorunlarla başa çıkmayı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sağlık Yönetimi; Öz-Yeterlik, Davranış

Jel Kodu: M0,M1,Z0

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, mtyorulmaz@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6670-165X>

ACADEMIC SELF-EFFICACY IN STUDENTS: DEPARTMENT OF HEALTH MANAGEMENT

ABSTRACT

Aim: The aim of this study was to determine the academic self-efficacy levels of health management students.

Metarial and Methods: Self-Efficacy Scale of Academic and Personal Information Form were used in the study. The universe of the study comprised Health Management students of Selçuk University Faculty of Health Sciences (N= 600). The questionnaire was electronically sent to all students in the universe, and 237 questionnaires were answered. Data were analyzed with SPSS 22.0 program. Nonparametric test techniques were used in the analyses according to the normality test. In comparisons, Mann-Whitney U was used for pairwise comparisons and Kruskal-Wallis H test was used for over two groups. In addition, correlations between both general and dimensions performed simple linear and multiple regression analyses. The Cronbach's alpha of the scale was very reliable as 0.953.

Findings: In this study, academic self-efficacy levels of students were analyzed in terms of variables such as education, gender, age, grade, and economic situation. About 70% of the participants are female students. Second-grade students' participation level is higher than other grades. The percentage of mothers graduated with primary school is higher than the rate of fathers graduated with primary school. Percentage of fathers with the bachelor's degrees is much higher than that of mothers. Household income of ¼ of the participants is above 3600 TL. While academic self-efficacy and sub-dimensions differ according to class level, they do not differ according to gender and parental education. While the academic self-efficacy and sub-dimensions significantly differ according to the students' grade levels, it does not differ according to the parents' (father) educational status. Academic self-efficacy and sub-dimensions differ according to the students' grades and monthly average income.

Results: As a result of the findings of the study, it was found that academic effort and academic planning affected the academic problems.

Keywords: Health Management; Self-Efficacy; Behavior

Jel Code:M0,M1,Z0

1. GİRİŞ

İnsanlar hayatlarını etkileyen olayları kontrol etmeye çalışırlar. Bazılarının kontrolü kendi ellerinde iken bazıları ise kendi ellerinde değildir. Kontrol altında tutabilecekleri durumlar ile istenmeyen olayları önleyerek daha iyi bir gelecek hazırlayabilirler. Yaşam koşullarını kontrol etme çabası insanların yaptığı işlere yansımaktadır. Çünkü insanların hayatlarındaki sayısız kişisel ve sosyal faydalar yaşam koşullarını kontrol etme çabası ile güvence altına alınabilmektedir (Bandura, 1995).

Öz-yeterlik ilk defa Sosyal Öğrenme Kuramı'nın babası olan Bandura (1977) tarafından literatürde önemli noktada yerini almıştır. Bandura'ya göre öz -yeterlik “İnsanların belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargıları” olarak ifade edilmiştir. Soyut bir kavram olan öz-yeterlik, Türkçe'de “algılanan öz-yeterlik”, “öz-yeterlik inancı”, “öz-yeterlik beklentisi”, “öz-yeterlik algısı” gibi farklı sözcüklerle kullanılmıştır (Senemoğlu, (2012); Azar, (2010)). Öz-yeterlik, bir kişilik özelliği olmayıp durumla ve görevle ilgili olarak kolayca etkilenebilen bir kavramdır

(Shortridge-Baggett & Lenz, 2002). Öz-yeterlik, özellikle eğitim alanında örneğin öğrenme ve performansla ilgili olarak akademisyen-öğrenci ilişkilerinin araştırılması amacıyla yaygın olarak uygulanmaktadır. Öz-yeterlik, kişinin bir işi başarabileceğine dair kişisel inancıdır. Başka bir deyişle bir konuda istenilen sonuca ulaşmak için ortaya çıkacak zorluklara karşı kişinin beceri ve yeteneklerine olan inancı olarak da söylenebilir. Kişi bazen bir işi başarabilmek için sahip olunması gereken kabiliyetten çok ya da daha az kapasiteye sahip olduğunu düşünebilir. Bu düşünce kişinin görevi ile ilgili performansını etkiler. Margolis ve arkadaşları (2006) yaptıkları çalışmada düşük öz-yeterlik inancına sahip bireylerin, bir görevi başarma konusunda o görevden kolay vazgeçecekleri sonucunu bulmuşlardır. Bir görevi başarma kapasitelerinin yüksek olduğunu düşünen bireylerin ise daha istekli katılım göstereceklerini, başarma konusunda daha azimli ve ısrarcı oldukları sonucuna ulaşmışlardır (Güzel, 2017). Akademik öz-yeterlik ise, öğrencilerin bireysel olarak akademik bir çalışmayı başarıyla tamamlayabileceğine yönelik oluşan inancı olarak tanımlanmaktadır (Chun ve Choi, 2005, Aktaş,2017). Bu bağlamda öz-yeterlik inancı yüksek olan öğrenciler, öz-yeterlikleri düşük olan öğrencilere nazaran öğrenme yaşamlarındaki faaliyetleri daha istekli olmaktadır. Öz yeterliliği yüksek olan öğrenciler, yapılacak faaliyetlere yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirebilmektedirler (Eggen ve Kauchak, 1999, Akbay ve Gizir, 2010, Aktaş,2017).

Kişilerin eğitim-öğretim hayatında öz-yeterlik inancı önemli kilometre taşlarından birisidir. Öz-yeterlik öğrencilerin akademik çalışma ve performansları üzerinde son derece etkilidir. Dinamik bir yapıya sahip olan eğitim-öğretim sahalarında üzerinde durulması gereken önemli bir faktördür. Öğrenciler hayatları boyunca çok fazla sınava girmektedirler. Bundan ötürü akademik öz yeterlik inançlarının küçük yaşlardan itibaren kuvvetlendirilmesi gerekmektedir. İnsanlarda yaşamının ilk yıllarında geliştirilmiş kuvvetli akademik öz-yeterlik inancı, yaşamın ileri dönemlerinde yaşanabilecek başarısızlık durumlarına karşı öğrencilerin daha sağlıklı ve istikrarlı karar alabilme ve problemlerle başa çıkabilme becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır (Güzel, 2017).

Öz-yeterliğin motivasyon ve başarı üzerindeki önemli rolü önceki çalışmalarda vurgulanmış (Pajares ve Schunk, 2001) ve öz-yeterlik arttırmaya yönelik okul programlarının olumlu getirileri öne sürülmüş olsa da (Pajares, 2008), özellikle çocuklar ve ergenlerde çeşitli sosyal bilişsel yöntemler kullanarak akademik öz-yeterliğin arttırmaya yönelik tasarlanmış programların etkinliği nadiren sınırlanmıştır. Genç yetişkinlerde yapılan bir çalışmada, Sullivanve Mahalik (2000) geçmiş deneyimler, modelleme, rahatlama ve öz-konuşma ile

sözel ikna yöntemlerini kullandıkları altı haftalık bir kariyer öz-yeterliği programı uygulamışlar ve katılımcılarda kariyer öz-yeterliğinin arttığını gözlemlemişlerdir. Lorig, Sobel, Ritter, Laurent, ve Hobbs (2001) ise öz-yeterlik teorisini kronik hastalar arasında uygulamış, hareket planı, geribildirim, modelleme, problem çözme, ve sözel ikna yöntemlerini barındıran yedi haftalık bir program tasarlayarak öz-yeterlik inançlarının daha güçlü hale geldiğini göstermişlerdir. Marks, Allegrante, ve Lorig (2005) öz-yeterlik programlarının farklı öğrenme yöntemleri, cesaretlendirme ve sözel ikna ve aktif katılım içermesi gerektiğini öne sürmüştür. Bandura (1990) ise değişimin öz-yönlü olabilmesi için müdahale programlarının aynı zamanda farkındalık, modelleme, çabuk iyileşebilme ve sosyal desteği arttıran bilgilendirici bir boyutunun olması gerektiğini belirtmiştir. Akademik alanda uygulanmış birkaç çalışma arasında, Bresó, Schaufeli, ve Salanova (2011) üniversite öğrencileri arasında tükenmişlik ve sınav kaygısını azaltma ve öz-yeterlik ve performans arttırmayı hedefleyen sekiz saatlik bir program uygulamıştır.

Akademik öz-yeterliği yüksek bireyler çevrelerine daha kolay uyum sağlayabilmekte ve kendilerine verilen görevlerin üstesinden gelebilmek için çabalamaktadırlar. Bu bir döngü şeklinde devam etmektedir. Yani; bir öğrenci bir problem karşısında yılmadan, aşırı çaba gösterip, çok çalışıp başarıyı yakalayabilmekte yani olumlu duygular beslemekte ve böylece akademik öz-yeterliği daha da artmaktadır. Yine akademik öz-yeterliği güçlü olan bir öğrenci akademik işlere yönelik olumlu inancından ve karşısına çıkan soruyu yanıtlayabileceğine olan inancından dolayı, pes etmeyip soruyu yanıtlayabilmekte ve başarıyı yakalayabilmektedir. (Yalnız, 2014).

Bu çalışmada sağlık yönetimi bölümü öğrencilerinin sosyo-ekonomik değişkenlere göre akademik öz-yeterlik düzeylerini belirlenmesi ve akademik öz-yeterlik alt boyutlarındaki ilişki düzeyine bakılarak boyutların birbirlerini etkileyip etkilemedikleri araştırılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma anket esasına dayalı kesitsel bir alan araştırmasıdır. Bu araştırma, Selçuk Üniversitesi Sağlık Yönetimi Bölümü öğrencilerini kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Uygulanacak anket web tabanlı olarak hazırlandıktan sonra tüm öğrencilerin erişime sunulması (hem e-mail ile hem de cep telefonundan mesaj ile) geri dönüşler sağlanmıştır. Anket, beş demografik özellik sorusu ve 19 sorudan oluşan Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği sorusundan oluşmaktadır. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği Kandemir (2010) tarafından geliştirilmiştir. Kandemir (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizi

sonuçları yüksek ve çok yüksek çıkmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre olup Selçuk Üniversitesi Sağlık Yönetimi Bölümü öğrencilerinin tamamı araştırma kapsamına alınmıştır. Örneklem seçme yöntemine gidilmemiştir. Araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısı 237'dir. Araştırma için Sağlık Yönetimi Bölüm Başkanlığı'ndan yazılı izin alınmıştır. Araştırmanın dışında tutulmama kriteri bulunmamaktadır. Araştırma, Selçuk Üniversitesi Sağlık Yönetimi Bölümü Öğrencileri (n=600) ile sınırlıdır. Veriler analiz edilmeden önce eksik veriler ayıklanmıştır. Eksik verilere değer atamaları ortalama değer üzerinden yapılmıştır.

Tablo 1. Sosyo-Ekonomik Özellikler

| <i>Cinsiyetiniz</i> | <i>n</i> | <i>%</i> | <i>Babanızın Eğitim Durumu</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|------------------------|----------|----------|--------------------------------|----------|----------|
| Erkek | 75 | 31,6 | İlköğretim | 91 | 38,4 |
| Kız | 162 | 68,4 | Ortaöğretim | 81 | 34,2 |
| <i>Sınıf Düzeyiniz</i> | <i>n</i> | <i>%</i> | Ön Lisans | 32 | 13,5 |
| 1. Sınıf | 36 | 15,2 | Lisans | 33 | 13,9 |
| 2. Sınıf | 91 | 38,4 | <i>Annenizin Eğitim Durumu</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
| 3. Sınıf | 64 | 27,0 | İlköğretim | 159 | 67,1 |
| 4. Sınıf | 46 | 19,4 | Ortaöğretim | 65 | 27,4 |
| | | | Ön Lisans | 6 | 2,5 |
| | | | Lisans | 7 | 3,0 |

Tablo 1'deki verilere göre; katılımcıların yaklaşık %70'ini kız öğrenciler oluşturmaktadır. İkinci sınıf öğrencilerin katılım düzeyi diğer sınıflara göre daha yüksektir. Ebeveyn eğitim durumuna bakıldığında ise; ilköğretim mezunu annelerin oranı ilköğretim mezunu babaların oranından daha yüksektir. Lisans mezunu babaların oranı 13,9, lisans mezunu annelerin oranından yaklaşık olarak %11 daha yüksektir.

Tablo 2'de katılımcılara ait gelir durumu hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 2. Hane Halkı Gelir Durumu Ortalaması

| <i>Aylık Ortalama Gelir (N=237)</i> | <i>N</i> | <i>%</i> | <i>Ortalama</i> | <i>Ortanca</i> |
|-------------------------------------|----------|----------|-----------------|----------------|
| 1-1600 | 48 | 20,3 | 2.885,08 TL | 2.800 TL |
| 1601 – 2500 | 66 | 27,8 | | |
| 2600 – 3500 | 59 | 24,9 | | |
| 3600 ve üzeri | 64 | 27,0 | | |

Tablo 2'deki verilere göre; aylık hane halkı gelir durumuna bakıldığında yaklaşık yarısının geliri 2500 TL'nin altındadır. Katılımcıların % 27'sinin hane halkı geliri 3600

TL'nin üzerinde olduğu görülmektedir. TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) 2017 yılı verilerine göre ortalama yıllık eşdeğer hane halkı kullanılabilir fert geliri 21.577 TL'dir. Bu da aylık ortalama gelirin 1.798,08 TL olduğunu göstermektedir.

Tablo 3'te betimleyici istatistikler sunulmuştur.

Tablo 3. Betimleyici İstatistikler

| Ölçek ve Alt Boyutları | Ortalama | N | ss | Ortanca | En az | En çok |
|--------------------------------|----------|-----|----------|---------|-------|--------|
| Akademik Sorunlarla Başa Çıkma | 35,5190 | 237 | 9,10698 | 34,0000 | 16,00 | 55,00 |
| Akademik Çaba | 13,6498 | 237 | 3,84770 | 14,0000 | 4,00 | 20,00 |
| Akademik Planlama | 12,3460 | 237 | 3,32659 | 12,0000 | 5,00 | 20,00 |
| Genel Akademik Öz-yeterlik | 61,5148 | 237 | 15,20861 | 59,0000 | 27,00 | 95,00 |

Tablo 3'te ölçek boyutlarının betimleyici istatistikî bilgileri sunulmuştur. Buna göre akademik sorunlarla başa çıkma puan ortalaması $35,52 \pm 9,10$, akademik çaba puan ortalaması $13,65 \pm 3,85$, akademik planlama puan ortalaması $12,35 \pm 3,33$ ve genel akademik öz-yeterlik puan ortalaması $61,51 \pm 15,21$ olarak bulunmuştur.

Güvenirlilik Analizi

Araştırmalarda kullanılan ölçeklerin Cronbach'salpa değerlerine bakılmıştır. Bu değerlere göre;

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Karagöz, 2016; Yıldırım-Kaptanoğlu ve İşçi, 2013)

Tablo 4'te güvenirlilik katsayıları değerleri verilmiştir.

Tablo 4. Güvenirlilik Cronbach's Alfa Katsayıları

| Genel | İfade sayısı | Akademik Sorunlarla Başa Çıkma | İfade sayısı | Akademik Çaba | İfade sayısı | Akademik Planlama | İfade sayısı |
|-------|--------------|--------------------------------|--------------|---------------|--------------|-------------------|--------------|
| 0,953 | 19 | 0,932 | 11 | 0,879 | 4 | 0,754 | 4 |

Tablo 4'te ölçek ve alt boyutların güvenirlilik Cronbach'salpa katsayıları gösterilmektedir. Bu katsayılar; birinci faktör için .932, ikinci faktör için .879, üçüncü faktör için .754 ve ölçeğin tümü için ise güvenirlilik Cronbach's alfa=.953 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin güvenirlilik düzeyinin çok yüksek olduğunu göstermektedir. Kandemir (2010)

tarafından yapılan çalışmada da ölçek ve alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları yüksek ve çok yüksek çıktığı görülmektedir. Öncü (2012) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach's alfa ve testin tekrarı yöntemleri ile elde edilen güvenilirlik katsayıları (sırasıyla .82 ve .80) olarak yeterli düzeylerde olduğu görülmüştür.

Tablo 5'te ölçeğe ait güvenilirlik istatistikleri verilmiştir.

Tablo 5. Ölçek Güvenirlik İstatistikleri

| Ortalama | Varyans | Standart sapma | İfade sayısı |
|----------|---------|----------------|--------------|
| 61,51 | 231,302 | 15,209 | 19 |

Tablo 5'e göre 19 sorudan oluşan ölçeğin ortalaması 61,51'dir, varyansı 231,302'dir, standart sapması 15,209 olarak bulunmuştur.

Tablo 6. İfadelere Ait Özet Bilgiler

| | Ortalama | Min. | Maks. | Ranj | Maks / Min | Varyans | İfade sayısı |
|-----------------------|----------|-------|-------|------|------------|---------|--------------|
| İfade ortalamaları | 3,238 | 2,696 | 3,616 | ,920 | 1,341 | ,060 | 19 |
| İfade varyansları | 1,185 | ,950 | 1,447 | ,497 | 1,523 | ,023 | 19 |
| İfadeler arası ilişki | ,522 | ,224 | ,780 | ,556 | 3,485 | ,011 | 19 |

Tablo 6'daki verilere göre ölçekteki sorunların genel ortalaması 3,238'dir, ortalama varyansı ise 1,185 olarak bulunmuştur. Anketteki 19 soruya ait ortalamaların değişim aralığı ,920' dir, varyanslarının değişim aralığı ise ,497 olarak bulunmuştur. Sorular arasındaki ilişkilerin varyans sonucu ise,522 olarak bulunurken, sorular arasındaki minimum ilişki ,224 ve maksimum ilişki ,780 olarak bulunmuştur.

Tablo 7'de normallik testi verileri sunulmuştur.

Tablo 7. Normallik Testi

| Ölçek ve Alt Boyutları | Shapiro-Wilk | | |
|--------------------------------|--------------|-----|------|
| | Statistic | n | p |
| Akademik Sorunlarla Başa Çıkma | ,969 | 237 | ,000 |
| Akademik Çaba | ,958 | 237 | ,000 |
| Akademik Planlama | ,969 | 237 | ,000 |
| Genel Akademik Öz-yeterlik | ,975 | 237 | ,000 |

Analizlerde kullanılacak test tekniklerini belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Tablo 7'deki verilere göre Shapiro-Wilk testinin anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğundan

dağılım, normal dağılım göstermediği için analizlerde parametrik olmayan test tekniklerinden faydalanılmıştır.

Tablo 8’de öğrencilerin buldukları sınıf (şube) düzeylerine göre karşılaştırması sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencileri Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırma (n=237)

| Ölçek ve Alt Boyutları | Sınıf | n | Sıra Ortalama | p | Bonferroni |
|--------------------------------|----------|----|---------------|---------|---|
| Akademik Sorunlarla Başa Çıkma | 1. Sınıf | 36 | 98,50 | ,000*** | 1-4 (p,000) 3-4 (p,001) |
| | 2. Sınıf | 91 | 115,55 | | |
| | 3. Sınıf | 64 | 107,42 | | |
| | 4. Sınıf | 46 | 157,97 | | |
| Akademik Çaba | 1. Sınıf | 36 | 122,56 | ,015* | 2-4 (p,007) 3-4 (p,002) |
| | 2. Sınıf | 91 | 111,23 | | |
| | 3. Sınıf | 64 | 108,13 | | |
| | 4. Sınıf | 46 | 146,72 | | |
| Akademik Planlama | 1. Sınıf | 36 | 100,90 | ,001** | 1-4 (p,002) 2-4 (p,000) 3-4 (p,003) |
| | 2. Sınıf | 91 | 111,04 | | |
| | 3. Sınıf | 64 | 115,70 | | |
| | 4. Sınıf | 46 | 153,49 | | |
| Genel Akademik Öz-yeterlik | 1. Sınıf | 36 | 102,65 | ,001** | 1-4 (p,001) 2-4 (p,000) 3-4 (p,000) |
| | 2. Sınıf | 91 | 113,66 | | |
| | 3. Sınıf | 64 | 109,12 | | |
| | 4. Sınıf | 46 | 156,10 | | |

***p<0,001; **p<0,01; * p<0,05 (istatistiksel önemlilik düzeyi)

Tablo 8’de öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yapılan Kruskal-Wallis H testine göre hem genel ölçek hem de alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0,01;0,05). Bu farklılığa istinaden gruplar arasındaki farkın kaynağını ortaya çıkarmak için Bonferroni düzeltme testi yapılmıştır. Buna göre değişkendeki grup sayısı 4 olduğu için 6 karşılaştırma yapılmıştır. Buna göre Bonferroni düzeltmesi sonucu p değeri $0,05/4=0,0125$ olarak bulunmuştur ve karşılaştırma 0,0125 değeri üzerinden yapılmıştır. Farkın kaynağını ortaya çıkarmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre;

Akademik sorunlarla başa çıkma boyutunda gruplar arasındaki farklılığın 1.sınıf - 4.sınıf ile (p=,000) 3.sınıf - 4.sınıf öğrencilerinden kaynaklandığı bulunmuştur. Akademik çaba boyutunda gruplar arasındaki farklılığın 2.sınıf - 4.sınıf ile (p=,007) 3.sınıf - 4.sınıf (p=,002) öğrencilerinden kaynaklandığı bulunmuştur.

Akademik planlama boyutunda gruplar arasındaki farklılığın 1.sınıf - 4.sınıf ($p=,002$), 2.sınıf - 4.sınıf ve ($p=,000$) 3.sınıf - 4.sınıf ($p=,003$) öğrencilerinden kaynaklandığı bulunmuştur.

Akademik Öz-yeterlik toplam ölçeğinde gruplar arasındaki farklılığın 1.sınıf - 4.sınıf ($p=,001$), 2.sınıf- 4.sınıf ($p=,000$) ve 3.sınıf - 4.sınıf ($p=,000$) öğrencilerinden kaynaklandığı bulunmuştur.

Buna göre “Akademik öz-yeterlik ve alt boyutları, sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir.” hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 9’da cinsiyetlere göre karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 9.Cinsiyete Göre Karşılaştırma (n=237)

| Ölçek ve Alt Boyutları | Cinsiyet | n | Ortalama | Z | p |
|--------------------------------|----------|-----|----------|--------|-------|
| Akademik Sorunlarla Başa Çıkma | Erkek | 75 | 115,53 | -0,531 | 0,595 |
| | Kız | 162 | 120,61 | | |
| Akademik Çaba | Erkek | 75 | 108,48 | -1,614 | 0,106 |
| | Kız | 162 | 123,87 | | |
| Akademik Planlama | Erkek | 75 | 118,37 | -0,096 | 0,923 |
| | Kız | 162 | 119,29 | | |
| Genel Akademik Öz-yeterlik | Erkek | 75 | 113,74 | -0,804 | 0,421 |
| | Kız | 162 | 121,44 | | |

Tablo 9’da cinsiyete göre yapılan Mann-Whitney U testine göre ölçek puanları bakımından istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Buna göre “Akademik Öz-yeterlik ve alt boyutları, cinsiyete göre farklılık göstermektedir” hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 10’da baba eğitim durumuna göre karşılaştırma istatistikleri verilmiştir.

Tablo 10. Ebeveyn (Baba) Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırma (n=237)

| Ölçek ve Alt Boyutları | Baba Eğitim Durumu | n | Ortalama | p |
|--------------------------------|--------------------|----|----------|------|
| Akademik Sorunlarla Başa Çıkma | İlköğretim | 91 | 121,93 | ,344 |
| | Ortaöğretim | 81 | 125,72 | |
| | Ön Lisans | 32 | 102,47 | |
| | Lisans | 33 | 110,45 | |
| Akademik Çaba | İlköğretim | 91 | 116,02 | ,123 |
| | Ortaöğretim | 81 | 131,59 | |
| | Ön Lisans | 32 | 98,89 | |
| | Lisans | 33 | 115,82 | |
| Akademik Planlama | İlköğretim | 91 | 123,91 | ,275 |
| | Ortaöğretim | 81 | 124,73 | |
| | Ön Lisans | 32 | 102,41 | |
| | Lisans | 33 | 107,50 | |
| Genel Akademik Öz-yeterlik | İlköğretim | 91 | 121,35 | ,290 |
| | Ortaöğretim | 81 | 126,63 | |
| | Ön Lisans | 32 | 100,97 | |
| | Lisans | 33 | 111,27 | |

Tablo 10’da ebeveyn (baba) eğitim durumuna göre yapılan Kruskal-Wallis H testine göre hem genel ölçek hem de alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadı ($p>0,05$). Genel akademik öz-yeterlik bakımından babasının eğitim durumu ortaöğretim olan öğrencilerin ortalaması diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır.

“Akademik öz-yeterlik ve alt boyutları ebeveyn (baba) eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir” hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 11’de anne eğitim durumuna göre karşılaştırma istatistikleri verilmiştir.

Tablo 11. Ebeveyn (Anne) Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırma (Kruskal-Wallis H Testi)

| Ölçek ve Alt Boyutları | Anne Eğitim Durumu | n | Ortalama | p |
|--------------------------------|--------------------|-----|----------|------|
| Akademik Sorunlarla Başa Çıkma | İlköğretim | 159 | 121,16 | ,432 |
| | Ortaöğretim | 65 | 119,63 | |
| | Ön Lisans | 6 | 97,50 | |
| | Lisans | 7 | 82,43 | |
| Akademik Çaba | İlköğretim | 159 | 120,72 | ,841 |
| | Ortaöğretim | 65 | 114,09 | |
| | Ön Lisans | 6 | 110,08 | |
| | Lisans | 7 | 133,07 | |
| Akademik Planlama | İlköğretim | 159 | 123,74 | ,121 |
| | Ortaöğretim | 65 | 115,35 | |
| | Ön Lisans | 6 | 93,33 | |
| | Lisans | 7 | 67,36 | |
| Genel Akademik Öz-yeterlik | İlköğretim | 159 | 121,78 | ,598 |
| | Ortaöğretim | 65 | 116,84 | |
| | Ön Lisans | 6 | 101,25 | |
| | Lisans | 7 | 91,21 | |

Tablo 11’de ebeveyn (anne) eğitim durumuna göre yapılan Kruskal-Wallis H testine göre hem genel ölçek hem de alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadı ($p>0,05$). Genel akademik öz-yeterlik bakımından annesinin eğitim durumu ilköğretim olan öğrencilerin ortalaması diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Dolayısıyla “*Akademik öz-yeterlik ve alt boyutları ebeveyn (anne) eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir*” hipotezi reddedilmiştir.

Tablo 12’de aylık aile ortalama gelir aralığı durumuna göre karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 12.Aylık Aile Ortalama Gelir Aralığı Durumuna Göre Karşılaştırma (n=237)

| Ölçek ve Alt Boyutları | Aylık Aile Ortalama Gelir Aralığı | n | Ortalama | p | Bonferroni |
|--------------------------------|-----------------------------------|----|----------|--------|-------------|
| Akademik Sorunlarla Başa Çıkma | 1. 1-1600 TL | 48 | 124,33 | ,001** | 2-3 (p,001) |
| | 2. 1601-2500 TL | 66 | 107,20 | | 3-4 (p,000) |
| | 3. 2501 – 3500 TL | 59 | 147,51 | | |
| | 4. 3501 ve üzeri | 64 | 100,89 | | |
| Akademik Çaba | 1. 1-1600 TL | 48 | 120,35 | ,089 | - |
| | 2. 1601-2500 TL | 66 | 109,47 | | |
| | 3. 2501 – 3500 TL | 59 | 137,41 | | |
| | 4. 3501 ve üzeri | 64 | 110,84 | | |
| Akademik Planlama | 1. 1-1600 TL | 48 | 122,15 | ,002** | 2-3 (p,002) |
| | 2. 1601-2500 TL | 66 | 108,58 | | 3-4 (p,000) |
| | 3. 2501 – 3500 TL | 59 | 145,76 | | |
| | 4. 3501 ve üzeri | 64 | 102,71 | | |
| Genel Akademik Öz-yeterlik | 1. 1-1600 TL | 48 | 123,27 | ,002** | 2-3 (p,001) |
| | 2. 1601-2500 TL | 66 | 107,23 | | 3-4 (p,001) |
| | 3. 2501 – 3500 TL | 59 | 145,98 | | |
| | 4. 3501 ve üzeri | 64 | 103,05 | | |

**p<0,01 (istatistiksel önemlilik düzeyi)

Tablo 12’de aylık gelir durumuna göre yapılan Kruskal-WallisH testine göre hem genel ölçek hem de alt boyutlarında (akademik çaba boyutu hariç) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,01;0,05$). Bu farklılığa istinaden gruplar arasındaki farkın kaynağını ortaya çıkarmak için Bonferroni düzeltme testi yapılmıştır. Buna göre değişkende ki grup sayısı 4 olduğu için 6 karşılaştırma yapılmıştır. Buna göre Bonferroni düzeltmesi sonucu p değeri $0,05/4=0,0125$ olarak bulunmuştur ve karşılaştırma ,0125 değeri üzerinden yapılmıştır. Bulunan bu farkın kaynağını ortaya çıkarmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre;

Akademik sorunlarla başa çıkma boyutunda gruplar arasındaki farklılığın 1601-2500 TL - 2501 – 3500 TL ($p=,001$) ve 2501 – 3500 TL - 3501 ve üzeri ($p=,000$) grubundan kaynaklandığı bulunmuştur.

Akademik planlama boyutunda gruplar arasındaki farklılığın 1601-2500 TL - 2501 – 3500 TL ($p=,002$) ile 2501 – 3500 TL - 3501 ve üzeri ($p=,000$) grubundan kaynaklandığı bulunmuştur.

Akademik öz-yeterlik toplam ölçeğinde gruplar arasındaki farklılığın 1601-2500 TL ile 2501–3500 TL ($p=,001$) ve 2501–3500 TL - 3501 ve üzeri ($p=,001$) grubundan kaynaklandığı bulunmuştur.

Buna göre “Akademik öz-yeterlik ve alt boyutları, aylık ortalama gelir durumuna göre farklılık göstermektedir.” hipotezi kabul edilmiştir.

Aylık geliri 2501 – 3500 TL olan öğrencilerin genel akademik öz-yeterlik puan ortalaması diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korelasyon Analizi

Korelasyon analizinde boyutlar arasındaki ilişkinin kuvveti aşağıdaki şekilde belirtilmektedir:

0-20 arası çok düşük; 21-40 arası düşük; 41-60 arası orta; 61-80 arası yüksek ve 81-100 arası çok yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 13. Spearman Korelasyon Testi (n=237)

| Ölçekler ve Alt Boyutları (r= korelasyon katsayısı; p=önemlilik düzeyi) | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|-------|--------|--------|--------|
| Akademik Sorunlarla Başa Çıkma | r | 1,000 | ,717** | ,853** | ,971** |
| | p | . | ,000 | ,000 | ,000 |
| Akademik Çaba | r | | 1,000 | ,704** | ,836** |
| | p | | . | ,000 | ,000 |
| Akademik Planlama | r | | | 1,000 | ,911** |
| | p | | | . | ,000 |
| Genel Akademik Öz-yeterlik | r | | | | 1,000 |
| | p | | | | . |

*** $p < 0,001$ (çift tırnaklı)(istatistiksel önemlilik düzeyi)

Tablo 13’teki korelasyon analizi sonuçlarına göre;

Akademik sorunlarla başa çıkma ile akademik çaba arasında pozitif yönlü yüksek kuvvette istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,001$). Akademik planlama ve genel akademik öz-yeterlik boyutu ile pozitif yönlü çok yüksek kuvvette istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,001$).

Akademik çaba ile akademik planlama arasında pozitif yönlü yüksek kuvvette istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,001$). Genel akademik öz-yeterlik boyutu ile çok yüksek kuvvette istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,001$).

Akademik planlama ile genel akademik öz-yeterlik boyutu ile pozitif yönlü çok yüksek kuvvette istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,001$).

Regresyon Analizleri

Regresyon analizi ile bir veya birden fazla bağımsız değişkenin değerleri ile bağımlı değişkenin ortalama değerleri tahmin edilir. Yani bağımsız değişkenin değerlerine dayalı olarak bağımlı değişkenin ortalama değerlerinin tahmin edildiği formülasyonu vermektedir (Karagöz, 2016). Araştırmada boyutlar arasında basit doğrusal ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Analizlere ilişkin sonuçlar aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır.

Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 14. Akademik Çabanın Akademik Sorunlarla Başa Çıkmayı Etkilemesi

| Bağımlı Değişken | Bağımsız Değişken | R ² | F | p | B | t | p |
|--------------------------------|-------------------|----------------|---------|--------|--------|--------|--------|
| Akademik Sorunlarla Başa Çıkma | Sabit | ,544 | 280,689 | ,000** | 11,684 | 7,906 | ,000** |
| | Akademik Çaba | | | | 1,746 | 16,754 | ,000** |

*** $p<0,001$ (istatistiksel önemlilik düzeyi)

Akademik çaba akademik sorunlarla başa çıkmayı etkileyip etkilemediği amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 14'te verilmektedir. Analiz sonucunda kurulan regresyon modeli anlamlı bulunmuştur ($F=280,689$; $p<0,001$). Değişkenler arasında orta düzeyde pozitif korelasyon vardır. Yapılan analiz sonucuna göre akademik çaba, akademik sorunlarla başa çıkmayı etkilemektedir ($B=1,746$; $p<0,001$).

Regresyon modeline göre akademik sorunlarla başa çıkmadaki değişimin %54,4'ü akademik çaba tarafından belirlenmektedir.

Buna göre “*Akademik çaba, akademik sorunlarla başa çıkmayı etkilemektedir.*” hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 15. Akademik Planlamanın Akademik Sorunlarla Başa Çıkmayı Etkilemesi

| Bağımlı Değişken | Bağımsız Değişken | R ² | F | p | B | t | p |
|--------------------------------|-------------------|----------------|---------|--------|-------|--------|--------|
| Akademik Sorunlarla Başa Çıkma | Sabit | ,745 | 687,720 | ,000** | 6,340 | 5,502 | ,000** |
| | Akademik planlama | | | | 2,363 | 26,224 | ,000** |

*** $p<0,001$ (istatistiksel önemlilik düzeyi)

Akademik planlamanın akademik sorunlarla başa çıkmayı etkileyip etkilemediği amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 15'te verilmektedir. Analiz sonucunda kurulan regresyon modeli anlamlı bulunmuştur ($F=687,720$; $p<0,001$). Yapılan analiz

sonucuna göre akademik çaba, akademik sorunlarla başa çıkmayı etkilemektedir (B=2,363; p<0,001).

Regresyon modeline göre akademik sorunlarla başa çıkmanın %74,5'ini akademik çaba açıklamaktadır. Buna göre “Akademik planlama, akademik sorunlarla başa çıkmayı etkilemektedir.” hipotezi kabul edilmiştir.

Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 16. Akademik Çaba Ve Akademik Planlamanın Akademik Sorunlarla Başa Çıkmayı Etkilemesi

| Bağımlı Değişken | Bağımsız Değişken | R ² | F | p | B | t | p |
|--------------------------------|-------------------|----------------|---------|--------|-------|--------|--------|
| Akademik Sorunlarla Başa Çıkma | Sabit | ,773 | 397,758 | ,000** | 4,449 | 3,877 | ,000** |
| | Akademik çaba | | | | 1,891 | 15,335 | ,000** |
| | Akademik planlama | | | | ,566 | 5,310 | ,000** |

*** p< 0,001(istatistiksel önemlilik düzeyi)

Akademik çaba ve akademik planlamanın akademik sorunlarla başa çıkmayı etkileyip etkilemediği amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 16’da verilmektedir. Analiz sonucunda kurulan regresyon modeli anlamlı bulunmuştur (F=397,758; p<0,001). Yapılan analiz sonucuna göre akademik çaba ve akademik planlama, akademik sorunlarla başa çıkmayı etkilemektedir (B=1,746; ,566; p<0,001).

Regresyon modeline göre akademik sorunlarla başa çıkmanın %77,3’ünü akademik çaba ve akademik planlama açıklamaktadır. Kalan kısmının açıklanması için diğer değişkenlere ihtiyaç vardır.

Buna göre “Akademik çaba ve akademik planlama, akademik sorunlarla başa çıkmayı etkilemektedir.” hipotezi kabul edilmiştir.

3. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada katılımcıların yaklaşık %70’ini bayan öğrenciler oluşturmaktadır. İkinci sınıf öğrencilerin katılım düzeyi diğer sınıflara göre daha yüksektir. İlköğretim mezunu annelerin oranı ilköğretim mezunu babaların oranından daha yüksektir. Lisans mezunu babaların oranı annelerin oranından çok daha yüksektir. Aylık hane halkı gelir durumunda katılımcıların yaklaşık yarısının geliri 2500 TL’nin altındadır. Katılımcıların ¼’ünün hane halkı geliri 3600 TL’nin üzerindedir. TÜİK 2017 yılı verilerine göre ortalama yıllık eşdeğer

hane halkı kullanılabilir fert geliri 21.577 TL'dir. Bu da aylık ortalama gelirin 1.798,08 TL olduğunu göstermektedir.

Akademik öz-yeterlik ve alt boyutları, sınıf düzeyine göre farklılık gösterirken cinsiyete ve ebeveyn eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Akademik öz-yeterlik ve alt boyutları ebeveyn (baba) eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Akademik öz-yeterlik ve alt boyutları öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Üst sınıftaki öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeyi diğer sınıflardaki öğrencilerden daha yüksektir. Akademik öz-yeterlik ve alt boyutları, aylık ortalama gelir durumuna göre farklılık göstermektedir. Genel akademik ve alt boyutlar öz-yeterlik puan ortalamaları, öğrencilerin sınıflarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır. Araştırmamızda akademik çaba ve akademik planlamanın, akademik sorunlarla başa çıkmayı etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Gül ve Adıgüzel (2015) tarafından yapılan araştırmada da öz yeterlilik ölçeği puan ortalamaları öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık göstermediği; ancak öğrencilerin sınıf düzeyi ile öz-yeterlik algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmamızın aksine sınıf düzeyi ile öğrencilerin öz yeterlilik algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öncü (2012) tarafından yapılan çalışmaya göre öğrencilerin algılanan akademik öz yeterlik puanları öğrencilerin sınıflarına göre farklılaşmaktadır. Yapılan bu araştırmada aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Aktaş (2017) tarafından ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da sınıf değişkenine göre farklılaşmaktadır. Üst sınıftaki öğrencilerin öz-yeterlik düzeyi her iki çalışmada da üst sınıflarda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Koç ve Arslan (2017) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine, cinsiyete göre kız öğrenciler lehine ve anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yaptığımız araştırmada yalnızca sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Cinsiyete ve ebeveyn eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Yaptığımız araştırma üniversite öğrencileri üzerinde yapıldığı için birebir karşılaştırma uygun düşmeyebilir.

Özgül ve Diker (2017) tarafından sağlık bilimleri enstitüsü lisansüstü eğitim programına başvuru yapan adayların akademik öz-yeterlik algılarının incelendiği araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyete göre akademik öz-yeterlik algılarının değişmediği görülmüştür. Yapılan bu araştırma ile benzer sonuçlar bulunmuştur.

KAYNAKÇA

- Akbay, S. E. (2009). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Öz-yeterlik ve AkademikYükleme Stillerinin Rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Aktaş, H. (2017). Akademik Güdülenme İle Akademik Özyeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma. İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi Cilt / Vol: 6, Sayı/Issue: 3, 2017 Sayfa: 1376-1398.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları. ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 6(12), 235-252.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychology Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over AIDS infection. *Evaluation and Program Planning*, 13, 9-17.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=711687&lang=tr&site=es-live&scope=site&authtype=uid>
- Breso, E., Schaufeli, W., Salanova, M. (2011). Can a Self-Efficacy-Based Intervention Decrease Burnout, Increase Engagement, And Enhance Performance? A Quasi-Experimental Study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Chun, A.H.C., ve Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Cordero, E., Porter, S., Israel, T., Brown, M. (2010). Math and science pursuits: A self-efficacy intervention comparison study. *Journal of Career Assessment*, 18, 362-375.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (1999). *Educational Psychology*. (4th ed.). New Jersey: Printice-Hall, Inc.
- Ferrari, J. R. (1989). Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. *Psychological Reports*, 64, 1057-1058
- Gül, İ., Adıgüzel, O. (2015). Sağlık Kurumları Yöneticiliği Lisans Bölümü Öğrencilerinin Öz Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36);864-875.
- Güzel, H. (2017). Lise Öğrencilerinin Akademik Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin İnternet Kullanımı Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ines Journal*, Yıl: 4, Sayı: 11, Haziran 2017, s. 225-245.
- <http://www.tuik.gov.tr>, Erişim tarihi: 05/01/2019
- Kandemir, M. (2010). Akademik Erteleme Davranışını Açıklayıcı Bir Model. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karagöz, Y. (2016). SPSS 23 ve AMOS 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler, Nobel Yayınevi, Ankara
- Koç, C., Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz Yeterlik Algıları ve Okuma Stratejileri Bilişüstü Farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 14(1):745-778
- Lorig, K. R., Sobel, D. S., Ritter, P. L., Laurent, D., Hobbs, M. (2001). Effect of a self-management program on patients with chronic disease. *Effective Clinical Practice*, 4, 256-262.
- Margolis, H., McCabe, P. P. (2004). Self efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House*, 77, 241-249.
- Marks, R., Allegrante, J. P. (2005). A Review and Synthesis of Research Evidence for Self-Efficacy-Enhancing Interventions for Reducing Chronic Disability: Implications for Health Education Practice (Part II). *Health Promotion Practice*, 6(2): 148–156. <https://doi.org/10.1177/1524839904266792>
- Öncü, H. (2012). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Nisan, 13(1):183-206

- Özgül, F., Diker, G. (?). Lisansüstü Eğitim Adaylarının Akademik Özyeterlik Ve Güdülenmelerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği). *Journal of Human Sciences*, 14(2); 2129-2139
- Pajares, F., Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F., Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-Efficacy, Self-Concept And School Achievement. R. Riding ve S. Rayner (Eds.). *Perception içinde* (s. 239-266). London: JAI press.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 111-139). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Shortridge-Baggett, L. M., & Lenz, E. R. (2002). *Self-Efficacy In Nursing : Research and Measurement Perspectives*. New York: Springer Publishing Company. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=246184&lang=tr&site=eds-live&scope=site&authtype=uid>.
- Yalnız, A. (2014). Akademik Öz-Yeterlik: Olumlu ve Olumsuz Duygulanımın Yordayıcı Rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-101.
- Yıldırım-Kaptanoğlu A, İşçi E. Sağlık Alanında Hipotezden Teze: Veri Toplama ve Çözümleme Serüveni. Beşir Kitabevi. İstanbul. Şubat 2013.