



Araştırma/Research

DOI: [10.7822/omuefd.491548](https://doi.org/10.7822/omuefd.491548)

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi /
OMU Journal of Education Faculty
2019, 38(1), 146-173

Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerileri ve Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Aysel ARSLAN¹

Makalenin Geliş Tarihi: 03.12.2018

Yayına Kabul Tarihi: 29.03.2019

Online Yayınlanma Tarihi: 28.06.2019

Özet: Bu çalışmanın amacı; Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve öz-yeterliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim türü, gelir düzeyi, ikamet yeri, mezun olunan okul türü ve branş değişkenleri açısından incelenmesi ve aralarındaki korelasyonun belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda eğitim gören 659 kız, 194 erkek olmak üzere toplamda 853 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin iletişim becerilerini belirlemek için Ersanlı ve Balcı tarafından geliştirilen "İletişim Becerileri Envanteri" kullanılmıştır. Ölçek zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç alt boyuttan ve toplamda 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam güvenilirliği ,68, bu çalışmada ise ,85 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin öz-yeterliklerini belirlemek içinse Sherer, Maddux, Mercandante, Dunn, Jacobs ve Rogers tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Yıldırım ve İlhan tarafından yapılan "Genel Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, başlama, yılmama ve u-ısrar olmak üzere üç alt boyuttan ve toplamda 17 maddeden oluşmaktadır. Uyarlanan ölçeğin güvenilirliği ,80, bu çalışmada ise ,86 olarak bulunmuştur. Araştırmaya ilişkin veriler Kolmogorov-Smirnov (K-S), Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Bağımsız Gruplar t-testi, ANOVA, Tukey, Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin iletişim becerilerinin cinsiyet, mezun olunan lise türü ve branş; öz-yeterliklerinin gelir düzeyi, mezun olunan lise türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, iletişim becerileri ve öz-yeterliklerinin toplam puan korelasyonlarının pozitif yönde orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İletişim, İletişim becerisi, Öz-yeterlik, Öğrenci, Üniversite

GİRİŞ

İletişim; bireyin doğumundan ölümüne kadar hayatının tamamında oldukça önemli yeri olan, çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip bir kavram olarak ifade edilmektedir (Güler, 1990, s. 479-487). Eğitim, sosyoloji, psikoloji, siyaset vb. pek çok disiplinin inceleme alanına giren iletişim kavramının farklı alan ve disiplinlere göre farklı tanımları bulunmaktadır (Kaya, 2011, s. 4). Erdoğan (2002, s. 13) bu anlamda iletişime ilişkin tanımların "...e görelikler" çerçevesinde yapıldığını ifade etmiştir. İletişim kavramı temelde; bilginin bir gönderici tarafından alıcıya onun anlayabileceği dil, işaret, jest, mimik,

¹ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, arslanaysel.58@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8775-1119>

Arslan, A. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 146-173. DOI: <https://doi.org/10.7822/omuefd.491548>

işaret, simge vb. araçlarla iletilmesi olarak ifade edilmektedir (Kaya, 2011, s. 4). Bireyin dili kullanarak kurduğu iletişim sözlü iletişim; işaret, simge, jest, mimik, kıyafet, resim vb. herhangi başka bir araçla kurduğu iletişim ise sözsüz iletişim olarak adlandırılmaktadır. İletişimi Özkan (2010, s. 16); duygu, düşünce ve bilgilerin bireyin seçtiği yol ve yöntemlerle başkalarına aktarılması ve anlamlandırılma süreci, Yaman (2011, s. 15); bireyler, gruplar ve kurumlar arasında ilişki kurmayı ve anlaşmayı amaçlayan etkileşim süreci, Dökmen (2004, s. 19); bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci; Bıçakçı (2000, s. 22); benzer hayat deneyimlerini yaşamış bireylerin birbirlerine yönelik olarak bir ortamdaki olay, olgu ve değişimlere yönelik bilgi, düşünce, tutum, yargı, duygu içeren sözlü ya da sözsüz olarak ilettikleri mesajlar şeklinde tanımlamıştır. Tutarel-Kışlak (1999, s. 7), bireyler arasında farklı yol ve yöntemler kullanılarak bireysel-toplumsal konularda iletişim ve etkileşim olanakları ortaya koyan; karşılıklı duygu, düşünce, his ve haberleşmeyi sağlayan dinamik bir süreç olarak ifade etmektedir. Demirel (1999, s. 7) iletişimin bireyler, topluluklar ve toplumlar arasında yazı, dil, resim, jest, mimik, simge, işaret ya da anlamlı olabilecek herhangi bir araç kullanılması suretiyle düşünce, dilek, temenni, duyguların aktarılması olduğunu belirtmektedir. İletişim, birlikte ve aynı zaman diliminde yaşayan bireyler arasında etkili olduğu kadar bir toplumun farklı zaman dilimlerinde yaşayan nesilleri arasında da yazı, dil vb. araçlarla topluma ilişkin kültür, değer, kural vb. bilgilerin aktarılmasında oldukça önemli bir yere sahip bulunmaktadır (Baran, 1997, s. 56). İletişim hakkında yapılan tanımlara genel olarak bakıldığında; iletişimin birey, topluluk ya da toplumlar açısından karşılıklı anlaşmaya olanak sağlayan çeşitli yol ve yöntemlerin kullanılarak etkileşim sağlanması olduğu şeklinde bir ortak ifadeye ulaşılabilir.

İletişimin en temel öğelerinden biri karşılıklı olmasıdır. Bu anlamda iletişim en az iki kişi arasında gerçekleşmektedir. İletişim sürecinde mesajı ileten kişi gönderici, alan kişi ise alıcı olarak tanımlanmaktadır. Karşılıklı olduğunda alıcı ve gönderici sürekli yer değiştirerek doğru anlamaya ve anlaşılmaya dayanan bir etkileşim sürdürülmektedir. Bireylerin sağlıklı iletişim kurmasında ve birbirini doğru olarak anlayabilmesinde eğitimleri, psikolojileri, toplum içindeki konumları, kültürel özellikleri, cinsiyetleri, yaşları, karakter ve kişilik yapılarının oldukça etkili olduğu ifade edilmektedir (Kaya, 2011, s. 22). Ayrıca bireylerin iletişim kurdukları birey, topluluk ya da toplumların farklılıklarını dikkate alması ve saygı duyması gerekmektedir. Gönderici durumunda olan bireyin ne söylediği ve hangi amaçla söylediğinin tam olarak anlaşılabilmesi için dikkatle dinlenmesi, gerektiğinde empati kurulması gerekmektedir. İletişim sürecinde empatik tepkilerin doğru ve etkin kullanılmasıyla daha nitelikli bir etkileşim ortaya konulmaktadır (Dökmen, 2003, s. 19; Şahin, 1998, s. 2). İletişimin birey ve toplum yaşamında farklı işlevleri bulunmaktadır. Bireyin yaşamındaki başlıca işlevleri; ihtiyaçlarını karşılama, hedeflerini gerçekleştirme, farklı ortamlar oluşturma, var olan şartları değiştirme ya da iyileştirme, kendini çözümüleme, benliğini geliştirme, eğlenceli oyun vb. araçlarla keyif ve doyumla ulaşma olarak ifade edilmektedir (Çalapkulu, 2015, s. 19). İletişimin toplumsal hayattaki başlıca işlevleri ise; öğretme, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme, organize etme şeklinde belirtilmiştir. Toplumsal işlevlerde, iletişim kurulan hedef kitlenin anlama, öğrenme, seçim yapma, eğlenme, bilgilenme ihtiyaçlarına yönelik olarak sürecin yürütülmesi gerekmektedir (Usluata, 1997, s. 4; Zılloğlu, 2007, s. 7).

Günümüzde bilmek kadar bildiklerini doğru bir şekilde anlatabilmek de oldukça önemli görülmektedir. Bireyin etkin ve doğru iletişim kurması için öncelikle kendi mesajlarını doğru yapılandırması gerekmektedir. Bireyin kendini doğru ifade etmesini, etkin iletişim kurmasını olumlu ya da olumsuz etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Olumlu etkenler arasında bireyin konuya hâkim olması, kendine güvenmesi, sözlü ve sözsüz iletişimi etkin kullanması, karşısındaki birey ya da topluluğa kendini tam ve doğru ifade etmesi yer alırken; olumsuz etkenler arasında bireyin özgüven eksikliği yaşamaması, tanımadığı bir kişi ya da toplulukla ilk kez iletişim kurması, benmerkezci bir yaklaşıma sahip olması, kaygı yaşamaması, konuyu tam olarak bilmemesi vb. nedenlerin önemli olduğu belirtilmektedir (Kaya, 2011, s. 105). Bireyin kendine ilişkin olarak oluşturduğu olumlu yargı ve

yeterliklerinin farkında olması onun iletişim sürecinde daha aktif olmasını sağlamakta ve olası olumsuz durumlarla karşılaştığında baş etmesini kolaylaştırmaktadır. Bireyin kendine yönelik olarak özgüven, öz-yeterlik, motivasyon vb. üst düzey becerilerinin gelişmiş olması iletişim sürecini olumlu etkilemektedir.

Öz-yeterlik, Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı çerçevesinde ortaya konulmuş, bireyin belirli bir konuda göstereceği performansına ilişkin inancı (Bandura, 1994, s. 72; Pajares, 2002); belirli bir iş ya da eylemi yapabilmesi için gerekli olan becerilere yönelik olarak kendine ilişkin yargısı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1986, s. 391; Derman, 2007, s. 30). Senemoğlu (2005, s. 230) öz-yeterliğin bireyin kendini nasıl algıladığıyla ilişkili olduğu için öz-yeterlik algısı ya da öz-yeterlik inancı olarak ifade edilebileceğini belirtmektedir. Öz-yeterlik algısı, bireyin belirli bir konuya yönelik olarak ne hissedeceğini, düşüneceğini, ne şekilde hareket edeceğini, nasıl motive olacağını doğrudan etkilediği için sahip olduğu yetenek ve becerilerini kullanabilmesinde önemli bir etkiye sahip bulunmaktadır (Bandura (1994, s. 72). Bireyin bir işi istenilen düzeyde yapabilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmasının başarılı olması için yetmeyeceği, ayrıca karşılaştığı her türlü zorlukla baş edebileceğine ilişkin inancının da olması gerektiği ifade edilmektedir (Compeau ve Higgins, 1995, s. 190; Zimmerman, 2000, s. 83), Bireyin öz-yeterlik inancı üst düzeyde ise yetenek ve becerilerini kendine güvenerek üst düzeyde performans ortaya koymakta (Bandura, 1997, s. 8), geleceğe ilişkin beklentilerini gerçekleştirmektedir (Bandura, 1986, s. 394; Linnenbrink ve Pintrich, 2003, s. 20). Bandura (1997, s. 8), bireyin içinde kendi duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik olarak denetleyici bir mekanizmanın bulunduğunu, bireyin bu mekanizmayı etkin kullanarak karşılaştıkları olay ya da olgulara yönelik olarak algılama, düzenleme değerlendirmelerini yapabileceğini belirtmektedir. Öz-yeterlik bireylerin seçim yapma, çabalama, girişkenlik, farklı durumlara adaptasyon vb. pek çok olası duruma yönelik davranışlarında etkili olmaktadır (Bandura, 1997, s. 8; Schunk, 1995, s. 283). Bireyin bir konuda ortaya koyduğu performansın başarı düzeyinin de aynı konuda daha sonra aynı konuda ortaya koyacağı performansı etkileyeceğini söylemektedir. Bu etki Bandura'nın kuramında "karşılıklı belirleyicilik" olarak tanımlanmakta ve bireyin sergilediği performansın geçmişteki bilişsel, duyuşsal, biyolojik etkiler, davranışlar ve çevreye ilişkin deneyimlerden etkilendiği ifade edilmektedir (Henson, 2001, s. 5). Karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre birey hem çevreyi etkilemekte hem de çevreden etkilenmektedir (Pajares, 1996, s. 544).

Birey bir performansı gerçekleştirebilme düzeyine ilişkin kendine ilişkin yargısını oluştururken farklı bilgi kaynaklarını kullanmaktadır. Bu bilgi kaynakları; bireyin kendi deneyimleri, diğer bireylerin gözlemlediği deneyimleri, sözel ikna olma düzeyleri, psikolojik kanıtlar olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1984, s. 234; Bandura ve Adams, 1977, s. 289). Ancak bu bilgi kaynakları, bireyin öz-yeterlik inancını doğrudan etkilememektedir. Birey çocukluğundan itibaren bu bilgi kaynaklarından elde ettiği bilgilerle kendi düşünce ve deneyimleri, çevresel unsurlar ve diğer bireylerin davranışlarını kendi zihninde birleştirmekte ve bir karar vermektedir (Pajares ve Schunk, 2004, s. 118). Öz-yeterlik inancına yönelik olarak bireyin kullandığı bilgi kaynaklarından en etkili olanı kendi deneyimleridir. Bireyin daha önce yaşadığı başarılı deneyimleri öz-yeterlik inancını güçlendirirken başarısız deneyimleri zayıflatmaktadır (Bandura, 1986, s. 395). Birey kendi yaşamasa bile başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek de bilgi sahibi olmakta ve bu bilgi onun öz-yeterlik inancı üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır (Bandura, 1997, s. 10). Bu anlamda bireyin gözlemlediği bireylerin olumlu özellikler taşıması önemli olmaktadır (Schunk, Hanson ve Cox, 1987, s. 56). Bireyin gözlemlediği, bir anlamda rol model olarak kabul ettiği bireyler yakın çevrelerinde olabileceği gibi sinema, televizyon, gazete, internet vb. araçlar vasıtasıyla tanıdıkları ve kendilerinden çok uzakta yaşayan bireyler de olabilir. Bireyin performansına yönelik olarak yapılan olumlu olumsuz yorumların

performansı üzerinde önemli bir etki oluşturduğu belirtilmektedir. Bu etki sözel ikna olarak ifade edilmektedir. Yani birey çevresinin söylediklerinden etkilenerek kendini bu yorumlar çerçevesinde güdülemektedir (Bandura, 1984, s. 237; Milner, 2002, s. 30). Birey performansına ilişkin öz-yeterlik inancını oluştururken fiziksel ve psikolojik anlamda kendi durumundan da etkilenmektedir. Bireyin heyecan, gerginlik, kaygı, korku vb. hissettiği duygusal etkiler; yorgunluk, uykusuzluk, dinç olma vb. fiziksel etkiler onun performansını belirlemektedir (Bandura, 1986, s. 401; Pajares, 1996, s. 546).

Öz-yeterlik kavramına yönelik olarak pek çok çalışmanın yapıldığı ve yapılan araştırmalarda çeşitli bilim dallarına göre öz-yeterliğin araştırıldığı görülmektedir. Günümüzde öz-yeterlik inancı akademik öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik, matematik öz-yeterliği, fen bilgisi öz-yeterliği, mesleki öz-yeterlik vb. pek çok başlık altında incelenmektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006, s. 100). Öğretmen öz-yeterlik algısı (Akgün, 2013); bilgisayar öz-yeterlik algısı (Aşkar ve Umay, 2001; Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003); annelerin ebeveynlik öz-yeterlik algısı (Aksoy ve Diken, 2009); mesleki öz-yeterlik algısı (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015); çalışılan konulardan bazılarıdır. Bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inancı ile pek çok farklı davranış, duygu, beceri arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Yaman ve Yalçın'ın (2005) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının fen eğitimlerinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımını kullanmanın problem çözme becerileri ve öz-yeterliklerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Balkıs, Duru ve Buluş (2005) tarafından ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile öz-yeterlik, arkadaş grubu, okula bağlılık, şiddete yönelik inanç ve medya arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonucuna göre; öğrencilerin şiddet eğilimlerinin öz-yeterlik ve okula bağlılık düzeyleri ile negatif yönde, medya, arkadaş grubu ve şiddete yönelik inanç düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Akbay ve Gizir'in (2011) üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışını yordayan değişkenler üzerine yaptıkları araştırma bulgularına göre öğrencilerin öz-yeterlik puanları arttıkça akademik erteleme davranışlarında azalma görülmektedir. Ayra ve Kösterelioğlu'nun (2015) yaptıkları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeleri ile mesleki öz-yeterlik algılarının incelendiği çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme puanları ile mesleki öz-yeterlikleri arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Arslan (2017b) tarafından yapılan araştırma bulgularında öğrencilerin okuma kaygıları ile öz-yeterlik algıları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İletişimle ilgili alan yazın tarandığında; örgütsel iletişim (Halis, 2000), okul müdürlerinin sözlü iletişim biçimi (Özgan ve Aslan, 2008), farklı engel gruplarının iletişim özelliklerinin belirlenmesi (Ege, 2006), öğretim elemanlarının iletişim becerileri (Keçeci ve Taşocak, 2009); kültürlerarası iletişim açısından gündelik iletişim davranışları (Selçuk, 2005) vb. iletişimin farklı boyutlarına yönelik pek çok farklı çalışmanın bulunduğu görülmektedir. İletişimin farklı beceri, davranış, duygu vb. değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı çalışmaların bulunduğu da görülmektedir. Tunçeli (2013) tarafından öğretmenlerin mesleki tutumları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmadan elde edilen verilere göre aralarında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Arifoğlu ve Razi (2011) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile empati düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Eroğluer (2011) örgütsel iletişim ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışma yapmıştır. Alan yazında iletişim ve öz-yeterlikle yapılan ilgili pek çok çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Ancak üniversite öğrencileri düzeyinde iletişim becerileri ve öz-yeterlik ilişkisinin yapıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. İlgili alan yazına katkısı olacağı düşüncesiyle Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu (SHMYO) öğrencilerinin iletişim becerileri

ile öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi uygun görülmüştür. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- SHMYO öğrencilerinin iletişim becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim türü, gelir düzeyi, ikamet yeri, mezun olunan lise türü ve bransa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- SHMYO öğrencilerinin öz-yeterlik algıları cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim türü, gelir düzeyi, ikamet yeri, mezun olunan lise türü ve bransa göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- SHMYO öğrencilerinin iletişim becerileri ve öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde evren/örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Evren/Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda eğitim görmekte olan 659 kız, 194 erkek olmak üzere toplamda 853 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Tablo 1’de örnekleme ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Tablo 1.

Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	77,26
	Erkek	22,74
Sınıf	1. sınıf	47,71
	2. sınıf	52,29
Öğretim türü	1. öğretim	72,57
	2. öğretim	27,43
Gelir Düzeyi	Çok iyi	2,46
	İyi	31,30
	Orta	61,90
	Düşük	4,34
İkamet yeri	Köy	14,89
	Belde	2,70
	İlçe	22,16
	Şehir	46,78
	Büyükşehir	13,48
Mezun olunan lise türü	Genel lise	16,30
	İmam hatip lisesi	8,21
	Mesleki teknik lise	20,98
	Sağlık meslek lisesi	26,96
	Anadolu lisesi	27,55
Branş	Fizyoterapi	10,79
	Tıbbi dok. ve sek.	13,36
	Çocuk gelişimi	25,79
	Tıbbi gör. teknikleri	4,69
	Diyaliz	12,78
	Yaşlı bakımı	5,04
	İlk ve acil yardım	1,29
	Eczane hizmetleri	2,93
	Tıbbi lab. teknikleri	5,04
	Odyometri	3,05

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya 659 kız, 194 erkek öğrencinin dâhil edildiği; 407 öğrencinin birinci sınıf düzeyinde 446 öğrencinin ikinci sınıf düzeyinde eğitim aldığı; 619 öğrencinin gündüz 234 öğrencinin gece öğretimine devam ettiği; 21 öğrencinin gelir düzeyinin çok iyi, 267 öğrencinin iyi, 528 öğrencinin orta, 37 öğrencinin kötü olduğu; 127 öğrencinin köy, 23 öğrencinin belde, 189 öğrencinin ilçe, 399 öğrencinin şehir, 115 öğrencinin büyükşehirde ikamet ettiği; mezun olunan lise türüne göre 139 öğrencinin genel lise, 70 öğrencinin imam hatip lisesi, 179 öğrencinin mesleki teknik lise, 230 öğrencinin sağlık meslek lisesi, 235 öğrencinin Anadolu lisesi mezunu olduğu; eğitim gördükleri bransa göre ise 92 fizyoterapi, 114 öğrenci tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik, 220 öğrencinin çocuk gelişimi, 40 öğrencinin tıbbi görüntüleme teknikleri, 109 öğrencinin diyaliz, 43 öğrencinin yaşlı bakımı, 11 öğrencinin ilk ve acil yardım, 25 öğrencinin eczane hizmetleri, 43 öğrencinin tıbbi laboratuvar teknikleri, 26 öğrencinin odyometri ve 30 öğrencinin optisyenlik bölümüne devam ettikleri görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında, öğrencilerin iletişim becerilerini belirlemek amacıyla Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Envanteri”; öz-yeterliklerini belirlemek içinse Sherer, Maddux, Mercandante, Dunn, Jacobs ve Rogers (1982) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılan “Genel Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

İletişim Becerileri Envanteri: Bu araştırmada SHMYO öğrencilerinin iletişim becerilerinin belirlenmesi amacıyla Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Envanteri” kullanılmıştır. Ölçek; öğrencilerin iletişim beceri düzeylerini ölçen bilişsel (15 madde), duygusal (15 madde) ve davranışsal (15 madde) olmak üzere üç alt boyuttan ve toplamda 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçek alt boyutlarında güvenilirlik; bilişsel alt boyutu için ,83, duygusal alt boyutu için ,73, davranışsal alt boyutu için ,82 ve ölçek toplamında ise ,68 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin bilişsel alt boyutu için ,68, duygusal alt boyutu için ,69, davranışsal alt boyutu için ,73 ve ölçek toplamında ise ,85 olarak bulunmuştur. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmış olup “Hiçbir zaman=1”, “Nadiren= 2”, “Bazen=31”, “Genellikle=4”, “Her zaman=5” şeklinde puanlandırılmıştır. Bu puanlama sonucunda iletişim becerileri en yüksek öğrenci 225 puan; en düşük öğrenci ise 45 puan alacaktır. Ölçekten alınan puan yükseldikçe öğrencilerin iletişim becerilerinin de yükseldiği yorumu yapılabilir.

Genel Öz-yeterlik Ölçeği: Öğrencilerin öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla Sherer, Maddux, Mercandante, Dunn, Jacobs ve Rogers (1982) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılan “Genel Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; başlama (9 madde), yılmama (5 madde) ve ısrar (3 madde) olmak üzere üç alt boyuttan ve toplamda 17 maddeden oluşmaktadır. Uyarlanan ölçeğin toplam güvenilirliği ,80, bu çalışmada ise ,86 olarak bulunmuştur. Ölçekteki sorular, sizi ne kadar tanımlıyor olarak ifade edilmiş ve “hiç=1” ve “çok iyi=5” arasında puanlanan orijinal beşli likert tipindeki şekliyle kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan ise 17 olmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda eğitim görmekte olan öğrencilere iki farklı ölçeğin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Ölçekler toplamda 902 öğrenciye uygulanmış ancak uygulanan ölçeklerin 49 tanesi değerlendirme için gerekli özellikleri taşımadığı için çalışmaya dâhil edilmeyerek kalan 853 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin verilerin analizinde SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Katılımcı sayısının 50’den fazla olması sebebiyle puanların normal dağılımını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi uygulanmıştır. Verilerin aritmetik ortalamaları, standart sapma puanları ve frekanslarını belirlemek için analizler yapılmıştır. Verilerin normal dağılıdığının belirlenmesi üzerine ANOVA testi ve bağımsız gruplar t testi kullanılarak öğrencilerin iletişim

becerileri ve öz-yeterlik puanlarının değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. ANOVA testi sonrasında anlamlı farklılık gösteren verilerde hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Öğrencilerin iletişim becerileri ve öz-yeterlik puanları arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı; iki değişken arasında ilişkinin düzeyini ve yönünü belirlemek istendiğinde kullanılan bir analiz tekniğidir. Korelasyon katsayısının düzeyi hakkında: “0,00 – 0,25 Çok zayıf ilişki, 0,26 – 0,49 Zayıf ilişki, 0,50 – 0,69 Orta ilişki, 0,70 – 0,89 Yüksek ilişki 0,90 - 1,0 Çok yüksek ilişki” tanımlamaları yapılmaktadır (Köse, 2008).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler araştırma sorularının sırasına uygun olarak aşağıda tablolar halinde sunulmuş ve her tablonun altında bulguların açıklamalarına yer verilmiştir.

İletişim becerileri ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanı, öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanına ilişkin verilerin ortalamalarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçekler	N	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{x}	S
Zihinsel	853	31	73	54,07	6,02
Duyuşsal	853	34	83	53,38	6,64
Davranışsal	853	33	74	57,24	7,05
Toplam	853	107	209	164,69	17,21
Başlama	853	12	45	33,79	5,74
Yılmama	853	7	25	18,83	3,42
Israr	853	4	15	10,60	1,98
Toplam	853	32	85	62,92	9,49

Ölçeklerden elde edilen puan ortalamalarına bakıldığında; SHMYO öğrencilerinin iletişim becerilerine ilişkin puan ortalamalarının iletişim becerileri ölçeğinin zihinsel alt boyutunda (72,09) yüksek düzeyde, duyuşsal alt boyutunda (71,17) yüksek düzeyde, davranışsal alt boyutunda (76,32) yüksek düzeyde ve toplam puanda da (73,20) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının başlama alt boyutunda (75,09) yüksek düzeyde, yılmama alt boyutunda (75,32) yüksek düzeyde, ısrar alt boyutunda (71,27) yüksek düzeyde ve toplam puanda da (74,02) yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SHMYO öğrencilerinin iletişim becerilerine ilişkin puan ortalamalarının en yüksek ölçeğin davranışsal alt boyutunda olduğu; en düşük ise ölçeğin duyuşsal alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin öz-yeterlik algılarına yönelik puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının ölçeğin yılmama alt boyutunda olduğu en düşük puan ortalamasının ise ölçeğin ısrar alt boyutunda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

SHMYO öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre iletişim becerileri ve öz-yeterlik puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına ilişkin bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

SHMYO Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İletişim Becerileri ve Öz-yeterlik Algıları Bağımsız Gruplar T-Testi Bulguları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Zihinsel	Kız	659	54,63	5,89	851	4,98	,000*
	Erkek	194	52,18	6,08			
Duyuşsal	Kız	659	53,86	6,40	851	3,86	,000*
	Erkek	194	51,78	7,18			
Davranışsal	Kız	659	57,93	6,83	851	5,24	,000*
	Erkek	194	54,87	7,27			
Toplam	Kız	659	166,42	16,54	851	5,23	,000*
	Erkek	194	158,82	18,14			
Başlama	Kız	659	33,85	5,71	851	,57	,566
	Erkek	194	33,58	5,84			
Yılmama	Kız	659	18,45	3,48	851	-1,28	,202
	Erkek	194	18,80	3,19			
Israr	Kız	659	10,54	2,00	851	-1,60	,110
	Erkek	194	10,79	1,91			
Toplam	Kız	659	62,84	9,56	851	-,44	,659
	Erkek	194	63,18	9,25			

*p<,05

Tablo 3 incelendiğinde SHMYO öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre iletişim becerilerine ilişkin puanlarının tüm alt boyutlarda ve toplam puanda kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık (p<,05) gösterdiği; öz-yeterlik puanlarının ise alt boyutlar ve toplam puanda anlamlı farklılık göstermediği (p>,05) tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin öz-yeterlik puanları incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek puan aldığı görülmektedir.

SHMYO öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre iletişim becerileri ve öz-yeterlik puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

SHMYO Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İletişim Becerileri ve Öz-yeterlik Algıları Bağımsız Gruplar T-Testi Bulguları

	Sınıf	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Zihinsel	1. sınıf	407	54,04	5,72	851	-,14	,890
	2. sınıf	446	54,10	6,28			
Duyuşsal	1. sınıf	407	53,52	6,63	851	,55	,581
	2. sınıf	446	53,26	6,65			
Davranışsal	1. sınıf	407	57,27	6,67	851	,13	,899
	2. sınıf	446	57,21	7,38			
Toplam	1. sınıf	407	164,83	16,47	851	,22	,828
	2. sınıf	446	164,57	17,87			
Başlama	1. sınıf	407	33,85	5,71	851	,29	,771
	2. sınıf	446	33,73	5,76			
Yılmama	1. sınıf	407	18,54	3,50	851	,10	,923
	2. sınıf	446	18,52	3,34			
Israr	1. sınıf	407	10,56	1,95	851	-,51	,607
	2. sınıf	446	10,63	2,01			
Toplam	1. sınıf	407	62,95	9,62	851	,10	,918
	2. sınıf	446	62,88	9,38			

Tablo 4'e bakıldığında; SHMYO öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre iletişim becerileri ve öz-yeterlik puanlarında hem alt boyutlar hem de toplam puanlar açısından anlamlı farklılık olmadığı ($p>,05$), birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. SHMYO öğrencilerin öğretim türü değişkenine göre iletişim becerileri ve öz-yeterlik puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına ilişkin bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

SHMYO Öğrencilerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre İletişim Becerileri ve Öz-yeterlik Alguları Bağımsız Gruplar T-Testi Bulguları

	Öğr. türü	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Zihinsel	1. öğretim	619	54,06	6,02	851	-,11	,912
	2. öğretim	234	54,11	6,03			
Duyuşsal	1. öğretim	619	53,47	6,41	851	,69	,491
	2. öğretim	234	53,12	7,22			
Davranışsal	1. öğretim	619	57,38	6,95	851	,94	,349
	2. öğretim	234	56,86	7,31			
Toplam	1. öğretim	619	164,92	17,01	851	,62	,534
	2. öğretim	234	164,09	17,73			
Başlama	1. öğretim	619	33,68	5,75	851	-,88	,379
	2. öğretim	234	34,07	5,71			
Yılmama	1. öğretim	619	18,44	3,48	851	-1,30	,194
	2. öğretim	234	18,77	3,26			
Israr	1. öğretim	619	10,56	1,94	851	-,86	,394
	2. öğretim	234	10,70	2,09			
Toplam	1. öğretim	619	62,68	9,67	851	-1,21	,227
	2. öğretim	234	63,53	8,99			

Tablo 5 incelendiğinde; SHMYO öğrencilerinin öğretim türü değişkenine göre iletişim becerileri ve öz-yeterlik puanlarında hem alt boyutlar hem de toplam puanlar açısından anlamlı farklılık olmadığı ($p>,05$), birinci ve ikinci öğretime devam eden öğrencilerin puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

SHMYO öğrencilerin gelir düzeyi değişkenine göre iletişim becerileri puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.

SHMYO Öğrencilerinin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İletişim Becerileri ANOVA Testi Bulguları

	Gelir düz.	N	\bar{x}	S	Varyans kaynağı	sd	F	P	Anlamlı Fark (Tukey)
Zihinsel	Çok iyi	21	53,95	8,03	Gruplar arası	3	,10	,958	Yok
	İyi	267	53,91	6,32					
	Orta	528	54,16	5,74					
	Düşük	37	54,17	6,49					
Duyuşsal	Çok iyi	21	53,24	9,20	Gruplar arası	3	,15	,930	Yok
	İyi	267	53,59	6,99					
	Orta	528	53,27	6,23					
	Düşük	37	53,57	8,20					
Davranışsal	Çok iyi	21	56,48	9,57	Gruplar arası	3	,15	,929	Yok
	İyi	267	57,09	7,07					
	Orta	528	57,33	6,93					
	Düşük	37	57,32	7,17					
Toplam	Çok iyi	21	163,67	25,17		3	,04	,991	Yok

İyi	267	164,60	17,38	Gruplar arası	
Orta	528	164,76	16,63	Gruplar içi	849
Düşük	37	165,05	19,42	Toplam	852

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde; SHMYO öğrencilerinin gelir düzeyi değişkenine göre iletişim becerileri puanlarında hem alt boyutlar hem de toplam puan açısından anlamlı farklılık olmadığı ($p>,05$) görülmektedir. Ölçeğin zihinsel alt boyutundaki puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının gelir düzeyini düşük olarak ifade eden gruba, en yüksek puan ortalamasına ise gelir düzeyini iyi olarak ifade eden gruba ait olduğu; ölçeğin duyuşsal en yüksek puana sahip grubun gelir düzeyini iyi olarak ifade eden, en düşük puana ise alt boyutunda çok iyi olarak ifade eden gruba; ölçeğin davranışsal alt boyutunda en yüksek puan ortalamasına gelir düzeyini orta olarak ifade eden gruba, en düşük puan ortalamasına ise gelir düzeyini çok iyi olarak ifade eden gruba ait olduğu görülmektedir. Toplam puanda en düşük puanı alan grubun çok iyi gelir düzeyine sahip öğrenciler en yüksek puanı ise düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin aldığı tespit edilmiştir.

SHMYO öğrencilerin gelir düzeyi değişkenine göre öz-yeterlik algılarına ilişkin puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7.

SHMYO Öğrencilerinin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algıları ANOVA Testi Bulguları

	Gelir düz.	N	\bar{x}	S	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Başlama	Çok iyi	21	31,24	7,69	Gruplar arası	3	1,44	,230	Yok
	İyi	267	33,84	5,68	Gruplar içi	849			
	Orta	528	33,87	5,64	Gruplar içi	849			
	Düşük	37	33,65	6,21	Toplam	852			
Yılmama	Çok iyi	21	18,57	3,47	Gruplar arası	3	,36	,786	Yok
	İyi	267	18,70	3,36	Gruplar içi	849			
	Orta	528	18,44	3,42	Gruplar içi	849			
	Düşük	37	18,51	3,83	Toplam	852			
Israr	Çok iyi	21	11,43	2,44	Gruplar arası	3	1,94	,048 *	Çok iyi-orta*
	İyi	267	10,57	1,91	Gruplar içi	849			
	Orta	528	10,55	1,99	Gruplar içi	849			
	Düşük	37	11,03	1,95	Toplam	852			
Toplam	Çok iyi	21	61,24	12,41	Gruplar arası	3	,28	,843	Yok
	İyi	267	63,12	9,25	Gruplar içi	849			
	Orta	528	62,86	9,44	Gruplar içi	849			
	Düşük	37	63,19	10,44	Toplam	852			

* $p<,05$

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin öz-yeterlik algıları puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre ölçeğin ısrar alt boyutunda anlamlı farklılık ($p<,05$) gösterdiği diğer alt boyutlar ve toplam puanda anlamlı farklılığın ($p>,05$) olmadığı görülmektedir. Israr alt boyutunda anlamlı farklılığın "Çok İyi-Orta" arasında çok iyi lehine olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin toplam puanında anlamlı farklılık bulunmamasına karşın en yüksek puan ortalamasına sahip grubun gelir düzeyini düşük olarak ifade eden öğrenciler, en düşük puan ortalamasına ise gelir düzeyini çok iyi olarak ifade eden öğrencilerin oluşturduğu belirlenmiştir.

SHMYO öğrencilerin ikamet yeri değişkenine göre iletişim becerileri puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 8'de yer verilmektedir.

Tablo 8.*SHMYO Öğrencilerinin İkamet Yeri Değişkenine Göre İletişim Becerileri ANOVA Testi Bulguları*

	İkamet Yeri	N	\bar{x}	S	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Zihinsel	Köy	127	54,14	5,30	Gruplar	4	,33	,855	Yok
	Belde	23	53,87	5,94	arası				
	İlçe	189	53,97	5,73	Gruplar	848			
	Şehir	399	53,95	6,29	içi				
	Büyükşehir	115	54,65	6,33	Toplam				
Duyuşsal	Köy	127	52,93	5,84	Gruplar	4	,95	,437	Yok
	Belde	23	52,57	7,74	arası				
	İlçe	189	53,51	6,14	Gruplar	848			
	Şehir	399	53,23	6,93	içi				
	Büyükşehir	115	54,37	6,98	Toplam				
Davranışsal	Köy	127	57,94	6,21	Gruplar	4	,82	,511	Yok
	Belde	23	57,52	7,05	arası				
	İlçe	189	57,19	6,47	Gruplar	848			
	Şehir	399	56,85	7,55	içi				
	Büyükşehir	115	57,81	7,02	Toplam				
Toplam	Köy	127	165,02	15,27	Gruplar	4	,62	,652	Yok
	Belde	23	163,96	18,99	arası				
	İlçe	189	164,67	15,95	Gruplar	848			
	Şehir	399	164,03	18,07	içi				
	Büyükşehir	115	166,83	17,90	Toplam				

Tablo 8'e bakıldığında; SHMYO öğrencilerinin ikamet yeri değişkenine göre iletişim becerileri puan ortalamalarında hem alt boyutlar hem de toplam puan açısından anlamlı farklılık olmadığı ($p>,05$) görülmektedir. Toplam puan açısından bakıldığında ise büyükşehirde yaşayan grubun ölçekten en yüksek puanı alan, beldede yaşayan grubun ise ölçekten en düşük puanı alan grup olduğu görülmektedir.

SHMYO öğrencilerin ikamet yeri değişkenine göre öz-yeterlik algılarına ilişkin puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına ilişkin verilere Tablo 9'da yer verilmektedir.

Tablo 9.*SHMYO Öğrencilerinin İkamet Yeri Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algıları ANOVA Testi Bulguları*

	İkamet Yeri	N	\bar{x}	S	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Başlama	Köy	127	34,04	5,66	Gruplar	4	,87	,479	Yok
	Belde	23	33,83	5,33	arası				
	İlçe	189	33,75	5,19	Gruplar	848			
	Şehir	399	33,50	5,94	içi				
	Büyükşehir	115	34,58	6,02	Toplam				
Yılmama	Köy	127	18,43	3,31	Gruplar	4	,15	,965	Yok
	Belde	23	18,39	3,07	arası				
	İlçe	189	18,63	3,23	Gruplar	848			
	Şehir	399	18,48	3,54	içi				
	Büyükşehir	115	18,67	3,52	Toplam				
Israr	Köy	127	10,77	1,87	Gruplar	4	,54	,708	Yok
	Belde	23	10,65	1,56	arası				
	İlçe	189	10,51	1,85	Gruplar	848			
	Şehir	399	10,54	2,08	içi				
	Büyükşehir	115	10,73	2,02	Toplam				
Toplam	Köy	127	63,24	8,99		4	,58	,681	Yok

Belde	23	62,87	7,99	Gruplar arası	
İlçe	189	62,89	8,75	Gruplar içi	848
Şehir	399	62,52	9,94		
Büyükşehir	115	63,98	9,93	Toplam	852

Tablo 9'daki verilere göre öğrencilerin öz-yeterlik algılarının ikamet yeri değişkeni açısından anlamlı farklılık ($p>.05$) göstermediği belirlenmiştir. Ancak anlamlı farklılık göstermemesine rağmen toplam puan açısından bakılacak olursa en yüksek puanı büyükşehirde yaşayan öğrencilerin; en düşük puanı ise şehirde yaşayan öğrencilerin aldığı görülmektedir.

SHMYO öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkenine göre iletişim becerileri puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 10'da yer verilmektedir.

Tablo 10.

SHMYO Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre İletişim Becerileri ANOVA Testi Bulguları

	Mezun ol. Okul	N	\bar{x}	S	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Zihinsel	1. Genel L.	139	52,79	6,28	Gruplar arası	4	2,11	,028*	1 ve 2. Grup* 1 ve 3. Grup* 1 ve 4. Grup* 1 ve 5. Grup*
	2. İmam H. L.	70	54,79	5,72					
	3. Mes. T. L.	179	54,23	5,43	Gruplar içi	848			
	4. Sağlık M. L.	230	54,46	6,13					
	5. Anadolu L.	235	54,12	6,19	Toplam	852			
Duyuşsal	1. Genel L.	139	53,06	7,32	Gruplar arası	4	,40	,809	Yok
	2. İmam H. L.	70	54,21	5,72					
	3. Mes. T. L.	179	53,21	6,65	Gruplar içi	848			
	4. Sağlık M. L.	230	53,48	6,39					
	5. Anadolu L.	235	53,37	6,74	Toplam	852			
Davranışsal	1. Genel L.	139	55,94	7,15	Gruplar arası	4	2,31	,048*	1 ve 2. Grup* 1 ve 3. Grup*
	2. İmam H. L.	70	58,90	6,90					
	3. Mes. T. L.	179	57,59	7,02	Gruplar içi	848			
	4. Sağlık M. L.	230	57,14	6,91					
	5. Anadolu L.	235	57,33	7,10	Toplam	852			
Toplam	1. Genel L.	139	161,78	17,95	Gruplar arası	4	1,66	,049*	1 ve 2. Grup*
	2. İmam H. L.	70	167,90	16,42					
	3. Mes. T. L.	179	165,03	16,95	Gruplar içi	848			
	4. Sağlık M. L.	230	165,09	17,20					
	5. Anadolu L.	235	164,82	17,09	Toplam	852			

* $p<.05$

Tablo 10'a bakıldığında; SHMYO öğrencilerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre iletişim becerileri puanlarının ölçeğin zihinsel, davranışsal alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılık ($p<.05$) gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın ölçeğin zihinsel alt boyutunda "Genel Lise-İmam Hatip Lisesi", "Genel Lise-Mesleki Teknik Lise", "Genel Lise-Sağlık Meslek Lisesi", "Genel Lise-Anadolu Lisesi" arasında genel lise aleyhine; davranışsal alt boyutunda "Genel Lise-İmam Hatip Lisesi", "Genel Lise-Mesleki Teknik Lise" arasında genel lise aleyhine; toplam puanda "Genel Lise-İmam Hatip Lisesi" arasında genel lise aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Tüm alt boyutlar ve toplam puanda en yüksek puanı alan grubun imam hatip lisesi mezunları; en düşük puanı alan grubun ise genel lise mezunları olduğu belirlenmiştir.

SHMYO öğrencilerin mezun oldukları okul türü değişkenine göre öz-yeterlik algılarına ilişkin puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11.

SHMYO Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algıları ANOVA Testi Bulguları

	Mezun ol. Okul	N	\bar{x}	S	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Başlama	1. Genel L.	139	33,23	5,32	Gruplar arası	4	,75	,561	Yok
	2. İmam H. L.	70	33,99	5,47					
	3. Mes. T. L.	179	33,65	6,02	Gruplar içi	848			
	4. Sağlık M. L.	230	34,23	5,86					
	5. Anadolu L.	235	33,72	5,72	Toplam	852			
Yılmama	1. Genel L.	139	17,94	3,30	Gruplar arası	4	2,45	,045*	1 ve 3. Grup* 1 ve 4. Grup*
	2. İmam H. L.	70	18,26	3,58					
	3. Mes. T. L.	179	18,70	3,45	Gruplar içi	848			
	4. Sağlık M. L.	230	18,99	3,53					
	5. Anadolu L.	235	18,38	3,27	Toplam	852			
İsrar	1. Genel L.	139	10,61	1,91	Gruplar arası	4	,24	,914	Yok
	2. İmam H. L.	70	10,54	1,97					
	3. Mes. T. L.	179	10,69	1,96	Gruplar içi	848			
	4. Sağlık M. L.	230	10,63	2,03					
	5. Anadolu L.	235	10,51	2,00	Toplam	852			
Toplam	1. Genel L.	139	61,78	8,84	Gruplar arası	4	1,14	,049*	1 ve 4. Grup*
	2. İmam H. L.	70	62,79	9,59					
	3. Mes. T. L.	179	63,04	9,69	Gruplar içi	848			
	4. Sağlık M. L.	230	63,86	9,96					
	5. Anadolu L.	235	62,61	9,19	Toplam	852			

*p<,05

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkenine göre aldıkları öz-yeterlik algıları puanlarının ölçeğin yılmama alt boyutunda ve toplam puanda anlamlı farklılık ($p<,05$) gösterdiği, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılığın ($p>,05$) bulunmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre yılmama alt boyutunda “Genel Lise-Mesleki Lise”, “Genel Lise-Sağlık Meslek Lisesi” arasında genel lise aleyhine; toplam puanda “Genel Lise-Sağlık Meslek Lisesi” arasında genel lise aleyhine olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin başlama alt boyutunda en yüksek puana sahip grubun sağlık meslek lisesi mezunu olan öğrenciler, en düşük puana sahip grubun ise genel liseden mezun olan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yılmama alt boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip grubun sağlık meslek lisesinden mezun olan öğrenciler, en düşük puan ortalamasına sahip grubun ise genel liseden mezun olan öğrenciler olduğu saptanmıştır. Ölçeğin ısrar alt boyutunda en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun sağlık meslek lisesi mezunu olan öğrenciler, en düşük puana ise Anadolu lisesi mezunu öğrenciler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçekten alınan toplam puan ortalamasına göre en yüksek puan ortalamasına sahip grubun sağlık meslek lisesi mezunlarının en düşük puan ortalamasına sahip grubun Anadolu lisesi mezunlarının olduğu belirlenmiştir. En yüksek puanı alan grubun sağlık

meslek lisesi mezunlarının olmasının SHMYO'da öğrenci olmalarıyla ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.

SHMYO öğrencilerin branş değişkenine göre iletişim becerileri puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12.

SHMYO Öğrencilerinin Branş Değişkenine Göre İletişim Becerileri ANOVA Testi Bulguları

	İkamet Yeri	N	\bar{x}	S	Varyans kaynağı	sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Zihinsel	1. Fizyoterapi	92	54,52	6,19	Gruplar arası	10	2,66	,003*	2 ile 1, 3, 7, 9. Gruplar* 3 ile 5, 6. Gruplar*
	2. Tıbbi dok. ve sek.	114	52,44	6,13					
	3. Çocuk gel.	220	55,40	5,56					
	4. Tıbbi gör. tek.	40	53,88	5,48	Gruplar içi	842			
	5. Diyaliz	109	53,03	5,56					
	6. Yaşlı bakımı	43	52,81	5,86					
	7. İlk ve acil yar.	111	54,37	6,40	Toplam	852			
	8. Eczane hiz.	25	53,92	6,37					
	9. Tıbbi lab. tek.	43	54,72	6,13					
	10. Odyometri	26	54,00	6,42					
	11. Optisyenlik	30	53,27	6,78					
Duyuşsal	1. Fizyoterapi	92	53,97	6,64	Gruplar arası	10	3,47	,000*	1 ile 7. Gruplar* 2 ile 1, 3, 7. Gruplar* 3 ile 4, 5, 6, 9, 10, 11. Gruplar* 5 ile 7. Gruplar*
	2. Tıbbi dok. ve sek.	114	51,65	6,73					
	3. Çocuk gel.	220	55,10	6,49					
	4. Tıbbi gör. tek.	40	52,50	4,35	Gruplar içi	842			
	5. Diyaliz	109	52,39	6,05					
	6. Yaşlı bakımı	43	52,60	6,05					
	7. İlk ve acil yar.	111	54,21	6,54	Toplam	852			
	8. Eczane hiz.	25	53,52	7,65					
	9. Tıbbi lab. tek.	43	52,09	7,11					
	10. Odyometri	26	51,66	6,85					
	11. Optisyenlik	30	51,77	8,53					
Davranuşsal	1. Fizyoterapi	92	57,37	7,62	Gruplar arası	10	3,09	,001*	2 ile 1, 3, 7, 8, 10. Gruplar* 3 ile 5, 6, 7, 9. Gruplar*
	2. Tıbbi dok. ve sek.	114	54,82	7,03					
	3. Çocuk gel.	220	58,96	6,42					
	4. Tıbbi gör. tek.	40	57,30	6,07	Gruplar içi	842			
	5. Diyaliz	109	56,58	6,78					
	6. Yaşlı bakımı	43	56,12	7,59					
	7. İlk ve acil yar.	111	57,18	7,36	Toplam	852			
	8. Eczane hiz.	25	58,32	7,63					
	9. Tıbbi lab. tek.	43	56,40	6,74					
	10. Odyometri	26	58,08	7,11					
	11. Optisyenlik	30	57,03	7,37					
Toplam	1. Fizyoterapi	92	165,86	17,93	Gruplar arası	10	3,71	,000*	2 ile 1, 3, 7. Gruplar* 3 ile 4, 5, 6, 9, 11. Gruplar*
	2. Tıbbi dok. ve sek.	114	158,91	17,22					
	3. Çocuk gel.	220	169,45	16,10					
	4. Tıbbi gör. tek.	40	163,68	13,83	Gruplar içi	842			
	5. Diyaliz	109	161,99	15,55					
	6. Yaşlı bakımı	43	161,53	16,93					
	7. İlk ve acil yar.	111	165,76	17,79					
	8. Eczane hiz.	25	165,76	19,95					

9. Tıbbi lab. tek.	43	163,21	16,13		
10. Odyometri	26	163,73	18,64	Toplam	852
11. Optisyenlik	30	162,07	20,77		

*p<,05

Tablo 12 incelendiğinde; SHMYO öğrencilerinin branş değişkenine göre iletişim becerileri puan ortalamalarının ölçeğin tüm alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılık ($p<,05$) gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın ölçeğin zihinsel alt boyutunda “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-Fizyoterapi”, “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-Çocuk Gelişimi”, “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-İlk ve Acil Yardım”, “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-Tıbbi Laboratuvar Teknikleri” arasında tıbbi laboratuvar teknikleri bölümü öğrencileri aleyhine, “Çocuk Gelişimi-Diyaliz”, “Çocuk Gelişimi-Yaşlı Bakımı” arasında çocuk gelişimi bölümü öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun tıbbi laboratuvar bölümünde okuyan öğrenciler, en düşük puan ortalamasına ise tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik bölümünde okuyan öğrenciler olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin duyuşsal alt boyutunda anlamlı farklılığın “Fizyoterapi-İlk ve Acil Yardım” arasında fizyoterapi aleyhine; “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-Fizyoterapi”, “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-Çocuk Gelişimi”, “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-İlk ve Acil Yardım”, “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-Eczane Hizmetleri”, “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-Odyometri” arasında tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik bölümü öğrencileri aleyhine; “Çocuk Gelişimi-Tıbbi Görüntüleme Teknikleri”, “Çocuk Gelişimi-Diyaliz”, “Çocuk Gelişimi-Yaşlı bakımı”, “Çocuk Gelişimi-İlk ve Acil Yardım”, “Çocuk Gelişimi-Tıbbi Laboratuvar Teknikleri”, “Çocuk Gelişimi-Odyometri”, “Çocuk Gelişimi-Optisyenlik” arasında çocuk gelişimi lehine; “Diyaliz-İlk ve Acil Yardım” arasında diyaliz bölümü öğrencileri aleyhine olduğu belirlenmiştir. En yüksek puan ortalamasına sahip olan grubun ilk ve acil yardım bölümünde eğitim alan öğrenciler, en düşük puan ortalamasına tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik bölümünde eğitim alan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin davranışsal alt boyutunda anlamlı farklılığın “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-Fizyoterapi”, “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-Çocuk Gelişimi”, “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-İlk ve Acil Yardım”, “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-Eczane Hizmetleri”, “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-Odyometri” arasında tıbbi görüntüleme ve sekreterlik bölümü öğrencileri aleyhine; “Çocuk Gelişimi-Diyaliz”, “Çocuk Gelişimi-Yaşlı bakımı”, “Çocuk Gelişimi-İlk ve Acil Yardım”, “Çocuk Gelişimi-Tıbbi Laboratuvar Teknikleri” arasında çocuk gelişimi bölümü öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin bu boyutunda en yüksek puanı alan grubun çocuk gelişiminde eğitim alan öğrenciler, en düşük puanı ise tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik bölümünde eğitim alan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Ölçeğin toplam puanında anlamlı farklılığın “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-Fizyoterapi”, “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-Çocuk Gelişimi”, “Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik-İlk ve Acil Yardım” arasında tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik aleyhine; “Çocuk Gelişimi-Diyaliz”, “Çocuk Gelişimi-Yaşlı bakımı”, “Çocuk Gelişimi-Tıbbi Görüntüleme Teknikleri”, “Çocuk Gelişimi-Tıbbi Laboratuvar Teknikleri”, “Çocuk Gelişimi-Optisyenlik” arasında çocuk gelişimi lehine olduğu belirlenmiştir. Toplam puan açısından bakıldığında en yüksek puan ortalamasına sahip olan grubu fizyoterapi bölümünde eğitim alan öğrencilerin en düşük puanı ise tıbbi dokümantasyon ve sekreterlik bölümünde okuyan öğrencilerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin hem tüm alt boyutlarında hem de toplam puanındaki ortalamalarda en düşük puanı tıbbi dokümantasyon bölümü öğrencilerinin aldığı görülmektedir.

SHMYO öğrencilerinin branş değişkenine göre öz-yeterlik algılarına ilişkin puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına ilişkin verilere Tablo 13'de yer verilmektedir.

Tablo 13.
SHMYO Öğrencilerinin Branş Değişkenine Göre Öz-yeterlik Algıları ANOVA Testi Bulguları

	İkamet Yeri	N	\bar{x}	S		F	P	Anlamlı Fark (Tukey)		
Başlama	1. Fizyoterapi	92	35,09	5,44						
	2. Tıbbi dok. ve sek.	114	33,87	5,89	Gruplar	10		1 ile 2, 4, 5, 6, 10, 11. Gruplar*		
	3. Çocuk gel.	220	34,37	5,15	arası			7 ile 2, 4, 5, 6. Gruplar*		
	4. Tıbbi gör. tek.	40	31,60	4,94				3 ile 4, 5, 10. Gruplar*		
	5. Diyaliz	109	32,64	6,44						
	6. Yaşlı bakımı	43	32,98	6,52	Gruplar içi	842	3,44	,000*	4 ile 9. Gruplar*	
	7. İlk ve acil yar.	111	35,06	5,35						10 ile 2, 6, 9. Gruplar*
	8. Eczane hiz.	25	33,56	6,33						6 ile 11. Gruplar*
	9. Tıbbi lab. tek.	43	34,51	4,85						
	10. Odyometri	26	30,92	5,73	Toplam	852				
	11. Optisyenlik	30	32,23	6,86						
Yılmama	1. Fizyoterapi	92	19,03	3,47						
	2. Tıbbi dok. ve sek.	114	18,17	3,27	Gruplar	10		1 ile 4, 10. Gruplar*		
	3. Çocuk gel.	220	18,53	3,50	arası			7 ile 2, 3, 4, 5, 10, 11. Gruplar*		
	4. Tıbbi gör. tek.	40	17,28	2,96				10 ile 3, 6, 8, 9. Gruplar*		
	5. Diyaliz	109	18,13	3,21				4 ile 6, 8, 9. Gruplar*		
	6. Yaşlı bakımı	43	19,19	3,76	Gruplar içi	842	2,53	,005*		
	7. İlk ve acil yar.	111	19,32	3,21						
	8. Eczane hiz.	25	19,24	3,59						
	9. Tıbbi lab. tek.	43	18,81	3,51						
	10. Odyometri	26	17,11	3,13	Toplam	852				
	11. Optisyenlik	30	17,83	3,89						
Israr	1. Fizyoterapi	92	10,96	1,82						
	2. Tıbbi dok. ve sek.	114	10,45	1,80	Gruplar	10				
	3. Çocuk gel.	220	10,73	1,90	arası				1 ile 4, 5. Gruplar*	
	4. Tıbbi gör. tek.	40	10,03	2,18				4 ile 3, 7. Gruplar*		
	5. Diyaliz	109	10,32	1,94						
	6. Yaşlı bakımı	43	10,58	2,36	Gruplar içi	842	1,34	,049*		
	7. İlk ve acil yar.	111	10,84	1,92						
	8. Eczane hiz.	25	10,20	2,02						
	9. Tıbbi lab. tek.	43	10,60	2,66						
	10. Odyometri	26	10,31	1,72	Toplam	852				
	11. Optisyenlik	30	10,63	2,06						
Toplam	1. Fizyoterapi	92	65,08	9,36						
	2. Tıbbi dok. ve sek.	114	62,00	9,62	Gruplar	10		1 ile 2, 4, 5, 10, 11. Gruplar*		
	3. Çocuk gel.	220	63,62	9,01	arası			7 ile 2, 4, 5, 10, 11. Gruplar*		
	4. Tıbbi gör. tek.	40	58,90	8,73			3,39	,000*	3 ile 4, 5, 10. Gruplar*	
	5. Diyaliz	109	61,09	9,32						
	6. Yaşlı bakımı	43	62,74	10,52	Gruplar içi	842				
	7. İlk ve acil yar.	111	65,23	9,18						

8. Eczane hiz.	25	63,00	10,25			9 ile 4, 10.
9. Tıbbi lab. tek.	43	63,93	8,93			Gruplar*
10. Odyometri	26	58,35	9,06	Toplam	852	
11. Optisyonelik	30	60,70	10,76			

*p<,05

Tablo 13 incelendiğinde; SHMYO öğrencilerinin brans değişkenine göre öz-yeterlik algılarına ilişkin puan ortalamalarının ölçüğün tüm alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılık (p<,05) gösterdiği belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın ölçüğün zihinsel alt boyutunda "Fizyoterapi-Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik", "Fizyoterapi-Tıbbi Görüntüleme Teknikleri", Fizyoterapi-Diyaliz", "Fizyoterapi-Yaşlı Bakımı", "Fizyoterapi-Odyometri", "Fizyoterapi-Optisyonelik" arasında fizyoterapi bölümü öğrencileri lehine; "İlk ve Acil Yardım-Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik", "İlk ve Acil Yardım-Diyaliz", "İlk ve Acil Yardım- Tıbbi Görüntüleme Teknikleri", "İlk ve Acil Yardım-Yaşlı Bakımı" ilk ve acil yardım bölümü öğrencileri lehine; "Çocuk Gelişimi-Tıbbi Görüntüleme Teknikleri", "Çocuk Gelişimi-Diyaliz", "Çocuk Gelişimi-Odyometri" arasında çocuk gelişimi bölümü öğrencileri lehine; "Tıbbi Laboratuvar Teknikleri-Tıbbi Görüntüleme Teknikleri" arasında tıbbi laboratuvar teknikleri bölümü öğrencileri lehine; "Odyometri-Tıbbi Laboratuvar Teknikleri", "Odyometri-Yaşlı Bakımı", "Odyometri-Yaşlı Bakımı" arasında odyometri bölümü öğrencileri aleyhine; "Optisyonelik-Yaşlı Bakımı" arasında yaşlı bakımı bölümü öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. En yüksek puan ortalamasına sahip grubun fizyoterapi bölümünde eğitim alan öğrenciler, en düşük puan ortalamasına ise tıbbi laboratuvar teknikleri bölümünde eğitim alan öğrencilerin aldığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin yılmama alt boyutunda "Fizyoterapi-Tıbbi Görüntüleme Teknikleri", Fizyoterapi-Odyometri" arasında fizyoterapi bölümü öğrencileri lehine; "İlk ve acil yardım-Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik", "İlk ve acil yardım-Çocuk Gelişimi", "İlk ve acil yardım-Tıbbi Görüntüleme Teknikleri", "İlk ve acil yardım-Diyaliz", "İlk ve acil yardım-Odyometri", "İlk ve acil yardım-Optisyonelik" arasında ilk ve acil yardım bölümü öğrencileri lehine; "Odyometri-Çocuk Gelişimi", "Odyometri-Yaşlı Bakımı", "Odyometri-Eczacılık", "Odyometri-Tıbbi Laboratuvar Teknikleri" arasında odyometri bölümü öğrencileri aleyhine; "Tıbbi Görüntüleme Teknikleri-Tıbbi Laboratuvar Teknikleri", "Tıbbi Görüntüleme Teknikleri-Yaşlı Bakımı", "Tıbbi Görüntüleme Teknikleri-Eczacılık" arasında tıbbi görüntüleme teknikleri öğrencileri aleyhine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin bu boyutunda en yüksek puan ortalamasını fizyoterapi bölümünde eğitim alan öğrencilerin en düşük puan ortalamasını ise odyometri bölümünde eğitim alan öğrencilerin aldığı görülmektedir.

Ölçeğin ısrar alt boyutunda "Fizyoterapi-Tıbbi Görüntüleme Teknikleri", "Fizyoterapi-Diyaliz" arasında fizyoterapi bölümü öğrencileri lehine; "Tıbbi Görüntüleme Teknikleri-Çocuk Gelişimi", "Tıbbi Görüntüleme Teknikleri-İlk ve Acil Yardım" arasında tıbbi görüntüleme teknikleri bölümü öğrencileri aleyhine anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin bu boyutunda en yüksek puan ortalamasını fizyoterapi bölümünde eğitim alan öğrencilerin en düşük puan ortalamasını ise tıbbi görüntüleme teknikleri bölümünde eğitim alan öğrencilerinin aldığı görülmektedir.

Ölçekten öğrencilerin aldığı toplam puana göre "Fizyoterapi-Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik", "Fizyoterapi- Tıbbi Görüntüleme Teknikleri", "Fizyoterapi-Diyaliz", "Fizyoterapi-Odyometri", "Fizyoterapi-Optisyonelik" arasında fizyoterapi bölümü öğrencileri lehine; "İlk ve Acil Yardım-Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik", "İlk ve Acil Yardım-Tıbbi Görüntüleme Teknikleri", "İlk ve Acil Yardım-Diyaliz", "İlk ve acil yardım-Odyometri", "İlk ve Acil Yardım-Optisyonelik" arasında ilk ve acil yardım bölümü öğrencileri lehine; "Çocuk Gelişimi-Tıbbi Görüntüleme Teknikleri", "Çocuk Gelişimi-Diyaliz", "Çocuk Gelişimi-Odyometri" arasında çocuk gelişimi lehine; "Tıbbi Laboratuvar Teknikleri-Tıbbi Görüntüleme Teknikleri", "Tıbbi Laboratuvar Teknikleri-Odyometri" arasında tıbbi laboratuvar teknikleri bölümü öğrencileri lehine

anamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ölçekten alınan toplam puana göre en yüksek puanı fizyoterapi bölümünde eğitim alan öğrencilerin en düşük puanı ise odyometri bölümünde eğitim alan öğrencilerin aldığı görülmektedir.

SHMYO öğrencilerin iletişim becerileri ve öz-yeterlik algılarının alt boyutlar ve toplam puana göre aralarındaki korelasyon düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan Pearson Korelasyon testi sonuçlarına Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14.
SHMYO Öğrencilerinin İletişim Becerileri ve Öz-yeterlik Algıları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

	İlet. Duy.	İlet. Dav.	İlet. Top.	Öz. Baş.	Öz. Yıl.	Öz. Isr.	Öz. Top.
İlet. Zih.	,61*	,71*	,88*	,32*	,31*	,27	,36*
İlet. Duy.		,62*	,85*	,46*	,36*	,28	,46*
İlet. Dav.			,89*	,35*	,31*	,26	,38*
İlet. Top.				,43*	,37*	,31*	,46*
Öz. Baş.					,66*	,44*	,93*
Öz. Yıl.						,43*	,85*
Öz. Isr.							,63*

Tablo 14'te yer alan bulgular incelendiğinde iletişim becerileri ölçeğinin zihinsel alt boyutunun öz-yeterlik ölçeğinin başlama alt boyutu ($r=,32$), yılmama alt boyutu ($r=,31$) ve toplam puanı ile ($r=,36$) orta düzeyde, ısrar alt boyutu ($r=,27$) düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkisinin olduğu; duyuşsal alt boyutunun öz-yeterlik ölçeğinin başlama alt boyutu ($r=,46$), yılmama alt boyutu ($r=,36$) ve toplam puanı ile ($r=,46$) orta düzeyde, ısrar alt boyutu ($r=,28$) düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkisinin olduğu; davranışsal alt boyutunun öz-yeterlik ölçeğinin başlama alt boyutu ($r=,35$), yılmama alt boyutu ($r=,31$) ve toplam puanı ile ($r=,38$) orta düzeyde, ısrar alt boyutu ($r=,26$) düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkisinin olduğu; toplam puanda ise öz-yeterlik ölçeğinin başlama alt boyutu ($r=,43$), yılmama alt boyutu ($r=,37$), ısrar alt boyutu ($r=,31$) ve toplam puanı ile ($r=,46$) orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İletişim becerileri ve öz-yeterlik ölçeklerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde SHMYO öğrencilerinin ölçeklerin alt boyutları ve toplam puanlarına göre iletişim becerileri ve öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Tutuk, Al ve Doğan (2002) tarafından hemşirelik öğrencilerine yönelik yapılan araştırma bulgularında öğrencilerin iletişim becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bingöl ve Demir (2011) tarafından üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerine ilişkin algı düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırma bulgularında öğrencilerin iletişim algılarına ilişkin puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2017a) tarafından araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

SHMYO öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre iletişim becerilerine ilişkin puanlarının tüm alt boyutlarda ve toplam puanda kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Korkut (1996) tarafından iletişim becerilerine yönelik ölçek geliştirme çalışmasında elde edilen verilere göre kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çetinkaya'nın (2011) Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerini belirlemeyi amaçladığı araştırma verileri incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Benzer bir sonuç da Nacar ve Tümkeya (2011) tarafından öğretmenlerin iletişim becerilerini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırma bulgularında tespit edilmiş, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bulut tarafından (2004) yapılan araştırma sonuçlarında cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin iletişim becerilerinin anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bingöl ve Demirin (2011) çalışmasında da anlamlı farklılık bulunamamıştır. Yapılan

araştırmalara genel olarak bakıldığında anlamlı iletişim becerilerinde kadınların erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Kadınların eğitim, sosyal ortam ve iş yaşamında erkeklere göre kendilerini daha iyi ifade etme zorunluluklarının olması, kendilerini ispatlamak istemeleri, sosyal hayata daha dönük ve paylaşımcı olmalarının bu sonucu doğurduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre alt boyutlar ve toplam puanda anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin öz-yeterlik puanları incelendiğinde genel olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Yaman, Koray ve Altunçekiç'in (2004) yaptıkları çalışma sonuçlarında öğrencileri öz-yeterlikleri üzerinde cinsiyet değişkeninin belirleyici olmadığı tespit edilmiştir. Akbaş ve Çelikkaleli (2006) tarafından sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerini çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma verilerine göre cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı ancak kız öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Ekici'nin (2008) yaptığı araştırmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği ancak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Vardarlı (2005) tarafından yapılan çalışmada cinsiyetin öğrencilerin öz-yeterlik puan ortalamaları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akkuzu ve Akçay (2012) tarafından kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının belirlenmesine yönelik yapılan araştırma bulgularına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. İkiz ve Yörük'ün (2013) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkeninin öğrencilerin öz-yeterlik algılarında anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Tunçeli (2013) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterliklerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırma bulgularında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemesi günümüzde her iki cinsde de eşit eğitim fırsatlarının sunulmuş olması ile açıklanabilir (İkiz ve Yörük, 2013). Ancak farklılığın olduğu çalışmaların bulunduğu da dikkate alınmalıdır. Fırat Durdukoca'nın (2010) yaptığı araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik puanlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmüştür. Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri (2013) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaya göre öğrencilerin öz-yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

SHMYO öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre iletişim becerileri puanlarının anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Bingöl ve Demir'in (2011) sağlık meslek yüksekokulundaki öğrencilere yönelik yaptıkları araştırma bulgularına bakıldığında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Tunçeli (2013) tarafından öğretmen adaylarının iletişim becerilerini belirlemeye yönelik yapılan çalışma sonucuna göre bu çalışmayla uyumlu olarak sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre öz-yeterlik puanlarının hem alt boyutlar hem de toplam puan açısından anlamlı farklılık göstermediği birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Akkuzu ve Akçay (2012) tarafından yapılan araştırmada bu çalışmayla uyumlu olarak sınıf düzeyine göre öğrencilerin öz-yeterlik algılarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri'nin (2013) yaptıkları çalışmada da sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öz-yeterlik algılarına ilişkin puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Yaman vd.'nin (2004) yaptıkları araştırmada sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın üst sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Fırat Durdukoca (2010) tarafından yapılan araştırma verileri incelendiğinde sınıf değişkenine göre üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

SHMYO öğrencilerinin öğretim türü değişkenine göre iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puanların alt boyutlar ve toplam puanda anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Çetinkaya (2011) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tepeli ve Arı'nın (2011) okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yaptıkları araştırma sonuçlarına göre son sınıf öğrencilerinin daha yüksek düzeyde iletişim becerisine sahip oldukları ve aralarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öz-yeterlik puanlarında hem alt boyutlar hem de toplam puanlar açısından anlamlı farklılık olmadığı birinci ve ikinci öğretime devam eden öğrencilerin puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Akbaş ve Çelikkaleli (2006) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik puanlarının öğrenim türlerine anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. SHMYO öğrencilerinin öz-yeterlik puanlarının öğretim türü değişkenine göre hem alt boyutlar hem de toplam puanlar açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Fırat Durdukoca (2010) tarafından sınıf öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının öğretim türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

SHMYO öğrencilerinin gelir düzeyi değişkenine göre iletişim becerileri puanlarında hem alt boyutlar hem de toplam puan açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak toplam puanda en düşük puanı alan grubun çok iyi gelir düzeyine sahip öğrenciler en yüksek puanı ise düşük gelir düzeyine sahip öğrencilerin aldığı tespit edilmiştir. Bingöl ve Demir (2011) tarafından yapılan çalışmada da ailenin gelir düzeyinin öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin öz-yeterlik algıları puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre ölçeğin ısrar alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği diğer alt boyutlar ve toplam puanda anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. ısrar alt boyutunda anlamlı farklılığın "*Çok İyi-Orta*" arasında çok iyi lehine olduğu tespit edilmiştir. İkiz ve Yörük (2013) tarafından yapılan çalışmada ailenin gelir düzeyinin öğrencilerin öz-yeterlik algılarını etkilemediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin iletişim becerilerinin ikamet yeri değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak anlamlı farklılık göstermemesine rağmen toplam puan açısından bakılacak olursa en yüksek puanı büyükşehirde yaşayan öğrencilerin; en düşük puanı ise şehirde yaşayan öğrencilerin aldığı görülmektedir. Demir ve Bingöl (2011) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan araştırma sonuçlarında bu çalışmayla uyumlu olarak anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Yine bu çalışmayla uyumlu olarak en yüksek puanı alan grubun büyükşehirde yaşayan öğrenciler olduğu en düşük puanı alan grubun ise şehirde yaşayan öğrenciler olduğu tespit edilmektedir. Aslında iletişim becerileri dikkate alındığında en düşük puana sahip grubun sosyal uyaranların azlığı nedeniyle köyde yaşayan öğrenciler olduğu düşünülmektedir. Ancak elde edilen sonuçlar bunu doğrulamamaktadır. Bunun sebebi olarak köy, ilçe ya da beldeden gelen öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlanacakları düşüncesiyle iletişime yönelik motivasyonlarının fazla olması gösterilebilir. Öğrencilerin öz-yeterlik algılarının ikamet yeri değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak anlamlı farklılık göstermemesine rağmen toplam puan açısından bakılacak olursa en yüksek puanı büyükşehirde yaşayan öğrencilerin; en düşük puanı ise şehirde yaşayan öğrencilerin aldığı görülmektedir. İkiz ve Yörük (2013) tarafından yapılan araştırma bulgularında da bu çalışmayla uyumlu olarak anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yapılan bazı çalışmalarda köyde yaşayan öğrencilerin şehirde ya da büyükşehirde yaşayan öğrencilere göre daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sezer, İşgör, Özpolat ve Sezer, 2006).

SHMYO öğrencilerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre iletişim becerileri puanlarının ölçeğin zihinsel, davranışsal alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Tüm alt boyutlar ve toplam puanda en yüksek puanı alan grubun imam hatip lisesi mezunları; en düşük puanı alan grubun ise genel lise mezunları olduğu belirlenmiştir. Nacar ve Tümkaya (2011) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün onların

iletişim becerisini farklılaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan okul ve okulun öğrencilere sunduğu olanaklar onların toplumsallaşmasına ve kendilerini daha iyi ifade etmelerine destek sağlamaktadır Bingöl ve Demir (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin puanlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

SHMYO öğrencilerinin mezun oldukları lise türü değişkenine göre aldıkları öz-yeterlik algıları puanlarının ölçeğin yılmama alt boyutunda ve toplam puanda anlamlı farklılık gösterdiği, diğer alt boyutlarda göstermediği görülmektedir. Toplam puan açısından bakılacak olursa en yüksek puanı sağlık meslek lisesi mezunlarının aldığı görülmektedir. Gençtürk ve Memiş (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre mezun olunan okul türünün öz-yeterlik düzeyi üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Akkuzu ve Akçay (2012) tarafından araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın Anadolu lisesi ile genel lise ve meslek liseleri arasında Anadolu lisesi lehine olduğu belirlenmiştir. Alan yazında öz-yeterlik üzerinde mezun olunan okul türünün etkili olmadığı tespit edilen çalışmalar da yer almaktadır. Yaman vd. (2004) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan araştırma sonuçlarında mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Ekici (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

SHMYO öğrencilerinin branş değişkenine göre iletişim becerileri puanlarının ölçeğin tüm alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bingöl ve Demir (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularında branş değişkenine göre Amasya Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri arasında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. SHMYO öğrencilerinin branş değişkenine göre öz-yeterlik algılarına ilişkin puanlarının ölçeğin tüm alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin zihinsel alt boyutunda en yüksek puanı Fizyoterapi öğrencilerinin en düşük puanı ise Odyometri öğrencilerinin aldığı görülmektedir. Ölçeğin ısrar alt boyutunda en yüksek puanı Fizyoterapi öğrencilerinin en düşük puanı ise Tıbbi Görüntüleme Teknikleri öğrencilerinin aldığı görülmektedir. Ölçekten öğrencilerin aldığı toplam puana en yüksek puanı Fizyoterapi öğrencilerinin en düşük puanı ise Odyometri öğrencilerinin aldığı görülmektedir. Gençtürk ve Memiş (2010) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre branş değişkeninin öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde iletişim becerileri ölçeğinin zihinsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutları ile öz-yeterlik ölçeğinin başlama, yılmama alt boyutları ve toplam puanı arasında orta düzeyde, ısrar alt boyutuyla da düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. İletişim becerileri ölçeğinden alınan toplam puan ile öz-yeterlik ölçeğinin tüm alt boyutları ve toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde farklı değişkenlerle iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Arifoğlu ve Razi'nin (2011) hemşirelik bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin iletişim becerileri ve empati düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Tepeli ve Arı (2011) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmada öğrencilerin iletişim becerileri ve sosyal becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki düzeyi saptanmıştır. Tunçeli'nin (2013) yaptığı araştırmada öğretmenlerin iletişim becerileri ve öğretmenliğe tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş, aralarında

düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğunu belirlemiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında iletişim becerileri ile ilişkisi olan olumlu diğer becerilerin birbirini olumlu etkilediği, iletişim becerileri üst düzeyde olan bireylerin olumsuz duygu ve becerilerle daha kolay baş edebileceği düşünülebilir. Razi, Kuzu, Yıldız, Ocakçı ve Arifoğlu'nun (2009) çalışan gençlere yönelik yaptıkları araştırma sonuçlarına göre iletişim becerisi yüksek olan gençlerin çalışma hayatında karşılaştıkları olumsuz durumlarla baş etme oranlarının daha yüksek olduğu, olumsuz durumlardan daha az etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öz-yeterlik algısının farklı becerilerle ilişkisinin yapıldığı çalışmalara bakıldığında alanyazında pek çok çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Vardarlı (2005) tarafından ortaokul düzeyindeki öğrencilerin özsaygı ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin özsaygıları ve öz-yeterlikleri arasında orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Babaoğlu ve Korkut (2010) tarafından yapılmış çalışmaya sonuçlarına göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetme becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akgün'ün (2013) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile web içerik bilgileri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayra ve Kösterelioğlu (2015) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Arslan'ın (2018a) yaptığı araştırma bulgularına göre ise ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ile yazma kaygıları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Arslan (2018b) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ile konuşma kaygıları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde öz-yeterlik algısının olumlu becerilerle ilişkisinin pozitif yönde olduğu, olumsuz duygu ya da durumlarla ilişkisinin ise negatif yönde olduğu görülmektedir. Buna göre öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin olumsuz durumlarla daha etkin şekilde baş edebileceği, olumlu becerilerinde ise artma görülebileceği ifade edilebilir.

Günümüzde iletişim becerisi yüksek olan bireylerin her alanda kendilerini daha kolay ifade edebildikleri ve dolayısıyla da daha başarılı oldukları bilinen bir gerçektir. Bu çalışmada SHMYO öğrencilerinin iletişim becerisi ve öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkinin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İletişim becerisini olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyen etmenlerin belirlenmesine yönelik çalışmaların artması gerektiği düşünülmektedir. İletişim becerisine yönelik eğitim kurumlarında eğitimler verilmektedir. Ancak bunlardan istenilen verimin elde edilip edilmediğine yönelik tatmin edici bir yanıt bulunmamaktadır. Eğitim kurumlarında verilen sözlü, sözsüz, yazılı vb. iletişim şekillerini öğretmeye yönelik eğitimlerin niteliğinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin karşılaştıkları problem durumlarında çözüm üretme becerilerinin daha fazla olduğu ifade edilmektedir. Üst düzey beceriler arasında yer alan öz-yeterlik algısının geliştirilmesine ilişkin olarak öğretmenlerin farkındalıklarının artırılmasını sağlayacak etkinlikler daha nitelikli hale getirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbay, S. E., & Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78.
- Akgün, F. (2013). Preservice teachers' web pedagogical content knowledge and relationship between teachers' perceptions of self-efficacy. *Trakya University Journal of Education*, 3(1), 48-58.

- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 1-10.
- Akkuzu, N., & Akçay, H. (2012). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2195-2216.
- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Annelerin ebeveynlik öz yeterlik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(01), 59-68.
- Arifoğlu, B., & Sala Razi, G. (2011). Birinci sınıf hemşirelik öğrencilerinin empati ve iletişim becerileriyle iletişim yönetimi dersi akademik başarı puanı arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4(1), 7-11.
- Arslan, A. (2017a). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(1), 12-31.
- Arslan, A. (2017b). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 30-44.
- Arslan, A. (2018a). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2(1), 26-43. DOI: 10.31458/iejes.399014
- Arslan, A. (2018b). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1286-1312.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.
- Ayra, M., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Babaoğlu, E., & Korkut, K. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Balkıs, M., Duru, E., & Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik medya şiddete yönelik inanç arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 81-97.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-308. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF01663995>
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231-255. DOI: <http://dx.org/10.1007/BF01172995>
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman).
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). A cognite theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Baran, A. G. (1997). *İletişim sosyolojisi*. Ankara: Afşaroğlu Matbaası.
- Bıçakçı, İ. (2000). *İletişim ve halkla ilişkiler*. (3.Baskı). Ankara: Mediacat Kitapları.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2019, 38(1), 146-173.

- Bingöl, G., & Demir, A. (2011). Amasya sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri. *Göztepe Tıp Dergisi*, 26(4), 152-159.
- Bulut, N. B. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 189-211. DOI: 10.2307/249688
- Çalapkulu, Ç. (2015). *Kişilerarası iletişim sürecinde romantik eşlerde iletişim ötesi iletişim aktörlerinin kullanımı: Anadolu üniversitesi iletişim bilimleri fakültesi öğrencileri örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş., & Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının ve akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. (1. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Derman A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2004). *Küçük şeyler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110.
- Erdoğan, İ. (2002). *İletişimi anlamak*. Ankara: Erk Yayınevi.
- Eroğluer, K. (2011). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: kuramsal bir inceleme. *Ege Akademik Bakış*, 11(1), 121-136.
- Ersanlı, K., & Balcı, S. (2016). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-12.
- Fırat Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Güler, M. (1990). *Endüstri işletmelerinin iş doyumunu ve depresyon, kaygı ve diğer bazı değişkenlerin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Halis, M. (2000). Örgütsel iletişim ve iletişim tatminine ilişkin bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1), 217-230.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. *ERIC*, 1-45.
- İkiz, F. E., & Yörük, C. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 228-248.
- Kaya, A. (2011). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Akademi Yayıncılık.
- Keçeci, A., & Taşocak, G. (2009). Öğretim elemanlarının iletişim becerileri: Bir sağlık yüksekokulu örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(4), 131-136.

- Korkut, F. (2016). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Köse, S. K. (2008). Korelasyon ve regresyon analizi. *Çevrimiçi* <http://tr.scribd.com/doc/2066772/korelasyon-analizi>, 9. 16 Mart 2019 tarihinde http://file.toraks.org.tr/TORAKSFD23NJKL4NJ4H3BG3JH/mse-ppt-pdf/Kenan_KOSE3.pdf adresinden alınmıştır.
- Linnenbrink A. E., & Pıntrich R. P. (2003). The role of self efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137. DOI: <http://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through "crisis" situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal*, 86(1), 28-35. DOI: 10.1353/hsj.2002.0020
- Nacar, F. S., & Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.
- Özgan, H., & Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 7(1), 190-206.
- Özkan, M. (2010). *İnsan, iletişim ve dil*. (3. Baskı). İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic contexts: an outline*. 20 Kasım 2018 tarihinde <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>, adresinden alınmıştır.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2004). Self-efficacy in education revisited. Empirical and applied evidence. V. S. Etten & D. M. McInerney (Eds.), In *big theories revisited* (pp. 115-164). Greenwich: Information Age Publishing.
- Razı, G. S., Kuzu, A., Yıldız, A. N., Ocakcı, A. F., & Arifoğlu, B. Ç. (2009). Çalışan gençlerde benlik saygısı, iletişim becerileri ve stresle baş etme. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(1), 17-26.
- Schunk, D. H. (1995): Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 54-61. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.79.1.54>
- Selçuk, A. (2005). Kültürlerarası iletişim açısından gündelik iletişim davranışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 1-17.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (11. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, 51(2), 663-671.
- Sezer, F., İşgör, S. Y., Özpolat, A. R., & Sezer, M. (2006). lise öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 129-137.
- Şahin, F. Y. (1998). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim Beceri Düzeylerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 12-19.

- Tepeli, K., & Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 385-394.
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Tutarel-Kışlak, Ş. (1995). *Cinsiyet, evlilik uyumu, depresyon ile nedensel ve sorumluluk yüklemeleri arası ilişkiler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tutuk, A., Al, D., & Doğan, S. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *CÜ Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 36-41.
- Usluata, A. (1997). *İletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yaman, E. (2011). *İletişimin Türkçesi*. (1. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, S., Koray, Ö. C., & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yaman, S., & Yalçın, N. (2005). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının problem çözme ve öz-yeterlik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 229-236.
- Yıldırım, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Zıllıoğlu, M. (2007). *İletişim nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Study of Communication Skills and Self-Sufficiency Perceptions of Health Services Vocational School Students from the Point of Various Variables

Aysel ARSLAN²

Extended Abstract

Communication is a concept that has a very importance place in the life of an individual from birth to death, with a multi-dimensional and complex structure. The concept of communication basically means the transmission of a knowledge by a sender to a receiver by means of language, signs, gestures, mimics, symbols etc. that the he/she could understand. The communication established by the individual using language is called the verbal communication and the communication established by any other means such as signs, gestures, mimics, symbols etc. is called nonverbal communication. Communication also has a significant place in transmitting knowledge on culture, values, rules etc. to the society by means of writing, language etc. between the generations of a society living in different time slices. One of the most important elements of communication is that it is mutual. The sender and the receiver continuously change places in the process of communication, and an interaction is carried out based on correct understanding and being understood. It is expressed that the education, psychology, position in the society, cultural characteristics, gender, age, character and personality structure of the individual are effective in the process of communication. The main functions of a individual in his/her life are; meeting his/her needs, realizing his/her targets, creating different environments, changing or improving the existing conditions, analyzing himself/herself, developing his/her personality, and reaching enjoyment and satisfaction by entertaining games etc. The main functions of communication in the social life are defined as teaching, informing, entertaining, convincing, organizing. In social functions, it is necessary to maintain the process towards the needs of the society with which communication is established related to understanding, learning, making selection, entertaining and being informed.

The objective of this study is to examine the communication skills and self-sufficiencies of students in Health Services Vocational School from the point of gender, class level, type of education, income level, place of residence, type of school graduated and branch variables. The sample of the research is constituted by 835 students in total, comprising 659 girls and 194 boys, being education in Health Services Vocational School of Sivas Cumhuriyet University in the autumn period of 2018-2019 education-training year. Relational scanning model has been used in the research. The "Communication Skills Inventory developed by Ersanli and Balci (1998) was used in order to determine the communication skills of students. The scale comprises three sub-dimensions, being mental, emotional and behavioral, and a total of 45 articles. The total reliability of the scale was found as ,68, and in this study as ,85. In order to determine the self-sufficiencies of the students, the "General Self-Sufficiency Scale" developed by Sherer, Maddux, Mercandante, Dunn, Jacobs and Rogers (1982) and adopted to Turkish by Yıldırım and İlhan (2010), was used. The scale comprises three sub-dimensions, namely quitting and insistence, and a total of 17 articles. The total reliability of the scale adapted was found as ,80, and in this study as ,86. The data related to the research was analyzed using Kolmogorov-

² Sivas Cumhuriyet University, arslanaysel.58@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8775-1119>

Arslan, A. (2019). Study of communication skills and self-sufficiency perceptions of health services vocational school students from the point of various variables. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 146-173. DOI: <https://doi.org/10.7822/omuefd.491548>

Smirnov (K-S), Arithmetic Average, Standard Deviation, Independent T Test, Anova, Tukey, Pearson Correlation Coefficient.

According to the results obtained from communication skills and general self-sufficiency scales, it was seen that the communication skills of SHMYO students were at high level according to sub-dimension and total scores of the scale. It was determined that the communication skills of the students were significantly different according to the variables of gender, high school type and branch, and there was no significant difference according to class level, educational type and residential place variables. It was concluded that the general self-sufficiencies of the students were significantly different by the income level, high school graduated and branch, and were not significantly different by the gender, class level and type of education variables. Besides, it was determined that total score correlations of the communication skills and general self-sufficiencies of the students were at medium level in positive direction (.46).

When we look at the studies on the relationship between self-efficacy perception and different skills, there are many studies in the literature. According to the findings of Vardarlı (2005), the aim of the study was to determine the relationship between the self-efficacy and self-efficacy of the secondary school students. The results of the study by Babaoğlu and Korkut (2010) showed that there is a positive relationship between teachers' self-efficacy perceptions and classroom management skills. According to the results of Akgün's (2013) prospective teachers, a positive relationship was found between teacher candidates' perceptions of self-efficacy and web content. According to the results of the study conducted by Ayra and Kösterelioğlu (2015), a positive relationship was found between teachers' self-efficacy perceptions and lifelong learning trends. According to the research findings of Arslan (2018a), it is seen that there is a negative relationship between the perceptions of self-efficacy of secondary school students and writing anxiety. According to the research findings conducted by Arslan (2018b), a negative relationship was found between secondary school students' perceptions of self-efficacy and the anxiety of speaking. When the studies are evaluated in general, it is seen that the relationship between self-efficacy perception and positive skills is positive, and the relationship with negative emotions or situations is negative. According to this, it can be stated that individuals with high self-efficacy perception can cope with negative situations more effectively and positive skills can be increased.

It is a well-known reality that today, individuals with high communication skills could express themselves easier in every field and therefore are more successful. In this study, it was concluded that the relationship between the communication skills and self-sufficiency perception of SHMYO students was in positive direction. It is considered that the studies towards determining the factors that affect the communication skills in positive or negative terms, should be increased. Training are provided in the educational institutions towards the communication skills. However, there is no satisfying respond on whether the desired efficiency could be obtained from them. It is necessary to carry out works towards determining the characteristics of educations towards teaching the verbal, non-verbal, written etc. communication skills given in the educational institutions. It is expressed that individuals who have high self-sufficiency perception have higher skills for creating solutions in case of any problems they encounter. Activities that will ensure increasing the awareness of teachers in relation to developing the self-sufficiency perception, which is among high level skills, should be made more qualified.

Key Words: *Communication, Communication skill, Self-sufficiency, Student, University*