



**T.C.
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YETERLİLİK İNANCI İLE
PROBLEM ÇÖZME BECERİ ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

SADIYE ŞENTÜRK ÇAVUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HEMŞİRELİK ANA BİLİM DALI

**DANIŞMAN
PROF. DR. NECMİYE SABUNCU**

İSTANBUL - 2017

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Hemşirelik programı Yüksek Lisans Öğrencisi Sadiye ŞENTÜRK ÇAVUŞ tarafından hazırlanan "*Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnançları ile Problem Çözme Beceri Algısı Arasındaki İlişki*" konulu çalışması jürimizce Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi : 19.06.2017

(Jüri Üyesinin Ünvanı, Adı, Soyadı ve Kurumu):

İmzası

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Necmiye SABUNCU
: Haliç Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu
(Danışman)



Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Gülbahar KESKİN
: Haliç Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Yüksekokulu



Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Nesrin İLHAN
: Bezmialem Vakıf Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Fakültesi



Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun kararıyla kabul edilmiştir.



Prof. Dr. M. Güneş YAVUZER

Sağlık Bilimleri Ens. Müdürü

I. İNTEHAL RAPORU

31.05.2017

Turnitin Orjinallik Raporu

Turnitin Orjinallik Raporu

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YETERLİLİK İNANCI İLE PROBLEM ÇÖZME
BECERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ Sadiye Şentürk Çavuş tarafından



HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YETERLİLİK İNANCI İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ (Necmiye SABUNCU) den

- 31-May-2017 10:27 EEST' de işleme konu
- NUMARA: 820549201
- Kelime Sayısı: 12344

Benzerlik Endeksi

%8

Kaynağa göre Benzerlik

İnternet Sources:

%7

Yayınlar:

%5

Öğrenci Ödevleri:

%5

kaynaklar:

- 1 1% match (18-May-2017 tarihli öğrenci ödevleri)
[Submitted to Marmara University on 2017-05-18](#)
- 2 1% match (22-Mar-2017 tarihli öğrenci ödevleri)
[Submitted to Istanbul University on 2017-03-22](#)
- 3 < 1% match (22-Nis-2016 tarihli öğrenci ödevleri)
[Submitted to Istanbul Medipol Üniversitesi on 2016-04-22](#)
- 4 < 1% match (13-Nis-2016 tarihli öğrenci ödevleri)
[Submitted to Bevkent Üniversitesi on 2016-04-13](#)
- 5 < 1% match (28-Mar-2014 tarihli internet)
http://hemsirelik.ege.edu.tr/files/2008_24_1.pdf
- 6 < 1% match (21-Şub-2017 tarihli internet)
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/joer/article/download/5000194024/5000179179>
- 7 < 1% match (06-Haz-2016 tarihli öğrenci ödevleri)
[Submitted to Bahcesehir University on 2016-06-06](#)
- 8 < 1% match (01-Tem-2016 tarihli öğrenci ödevleri)
[Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University on 2016-07-01](#)
- 9 < 1% match (25-May-2015 tarihli internet)
<http://egitim.mehmetakif.edu.tr/files/ozet.pdf>
- 10 < 1% match (21-May-2015 tarihli internet)
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosobll/article/viewFile/5000001440/5000002131>

II. TEŞEKKÜR

Tez çalışmamı gerçekleştirdiğim süre boyunca büyük sabırla ve anlayışla, zamanını, bilgilerini ve deneyimlerini paylaşan saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Necmiye SABUNCU'ya,

Araştırmanın planlanması ve yürütülmesinde desteğini esirgemeyen Yrd.Doç.Dr. Makbule BATMAZ'a

Başaracağıma en az benim kadar inanan, beni yüreklendiren hiçbir zaman desteğini esirgemeyen kıymetli eşim Sinan ÇAVUŞ'a,

Öğrenim hayatım boyunca başarılı bir öğrenci olmamda ve kendimi geliştirmemde katkıları olan tüm hocalarıma,

Her zaman yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen can dostlarım Aylin SUCU, Derya AKGÜN, Meltem YILDIRIM, Sevim ŞEN'e

Varlıklarıyla bana güç veren değerli aileme,

Adını saymadığım katkıda bulunan herkese en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Sadiye Şentürk Çavuş

III. İÇİNDEKİLER

I. İNTİHAL RAPORU	I
II. TEŞEKKÜR	II
III. İÇİNDEKİLER	III
IV. KISALTMALAR.....	V
V. TABLO LİSTESİ.....	VI
1. ÖZET	1
2. SUMMARY	2
3. GİRİŞ VE AMAÇ	3
4. GENEL BİLGİLER.....	4
4.1. Öz Yeterlilik İnancı ve Kavramı.....	4
4.1.1. Öz Yeterlilik İnanç Türleri	7
4.1.2. Öz Yeterlilik İnancının Kaynakları.....	7
4.1.3. Öz Yeterlilik İnancının Güçlendirilmesi.....	9
4.1.4. Öz Yeterlilik İnancının Bireyler Üzerindeki Etkileri	10
4.2. Problem Çözme	12
4.2.1. Problem Çözmeyi Açıklayan Teoriler	13
4.2.2. Problem Çözme Süreci	14
4.2.3. Problem Çözme Yaklaşımları	17
4.2.4. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler	19
4.3. Öz Yeterlilik İnancı ile Problem Çözme Beceri Arasındaki İlişki.....	21
5. GEREÇ VE YÖNTEM.....	23
5.1. Araştırmanın Amacı ve Tipi	23
5.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı.....	23
5.4. Araştırmanın Hipotezleri	24
5.5. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri	25
5.6. Veri Toplama Araçları	25
5.7. Verilerin Toplanması.....	27
5.8. Verilerin Değerlendirilmesi.....	28
5.9. Araştırmanın Etik Yönü.....	28
5.10. Araştırmanın Sınırlılıkları	28
6. BULGULAR.....	29
7. TARTIŞMA	47
8. SONUÇ VE ÖNERİLER	54
9. KAYNAKLAR	56

10. EKLER	65
10.1. Bilgi Formu (Ek-1)	65
10.2. Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği (Ek-2)	67
10.3. Problem Çözme Ölçeği (Ek-3)	68
10.4. Etik Kurul İzni (Ek-4)	70
10.5. Çalışma İzni (Ek-5)	72
10.6. Ölçekler İçin Kullanım İzinleri (Ek-6)	73
11. ÖZGEÇMİŞ	74



IV. KISALTMALAR

ANOVA: Varyans Analizi (Analysis of Variance)

GÖYİÖ: Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği

PÇÖ: Problem Çözme Ölçeği

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu



V. TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilere İlişkin Demografik Özellikler	30
Tablo 2. Öğrencilerin Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ile Problem Çözme Ölçeği Puan Ortalamalarının Dağılımı	32
Tablo 3. Öğrencilerin Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldığı Puanlarla Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Korelasyonu	33
Tablo 4. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	34
Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	35
Tablo 6. Öğrencilerin Sınıflara Göre Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	36
Tablo 7. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	37
Tablo 8. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	38
Tablo 9. Öğrencilerin Aile Yapısına Göre Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği Puanları ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	39
Tablo 10. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Problem Çözme Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	40
Tablo 11. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Problem Çözme Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	41

Tablo 12. Öğrencilerin Sınıflara Göre Problem Çözme Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	42
Tablo 13. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	43
Tablo 14. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	44
Tablo 15. Öğrencilerin Aile Yapısına Göre Problem Çözme Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	45
Tablo 16. Öğrencilerin Diğer Özellikleri ile Göre Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	46

1. ÖZET

Araştırma, hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlilik inancı ile problem çözme becerileri algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirildi. Evrenini İstanbul ilindeki bir vakıf üniversitesinin hemşirelik yüksekokulunda 2016-2017 akademik yılında kayıtlı 524 öğrenci oluştururken, örnekleme 265 öğrenci oluşturdu. Araştırma verileri 29.12.2016-31.01.2017 tarihleri arasında Bilgi Formu, Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği ile toplandı. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel analizler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanıldı. Çalışma sonucunda öğrencilerin genel öz yeterlilik inançlarının orta düzeyin üzerinde olduğu ve problem çözme toplam puanının yüksek olduğu bu durumun öğrencilerde problem çözmeye yetersiz olduğunu göstermektedir. Genel öz yeterlilik inancı ile problem çözme becerisi arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu saptandı. Genel öz yeterlilik inanç ölçeğinin alt boyutlarından (başlama, yılmama, sürdürme çabası) ile Problem çözme alt boyutlarından (problem çözme güveni, yaklaşım-kaçınma, kişisel kontrol) negatif ilişki saptandı. 20 yaş üzerindeki öğrencilerin başladığı işi sürdürmedeki çabası ve problem çözmenin alt boyutlarından (problem çözme güveni, yaklaşım-kaçınma), 20 yaş altındaki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p<0,05$). Öz yeterlilik inancı üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunmazken, kadın öğrencilerin problem çözme güveninin erkeklerden istatistiksel olarak anlamlı bulundu ($p<0,05$). Çekirdek ailede yaşayan öğrencilerin genel öz yeterlilik inançları alt boyutlarından (başlama, yılmama, sürdürme çabası) ve problem çözme becerilerinin alt boyutlarından (problem çözme güveni, yaklaşım-kaçınma) istatistiksel olarak anlamlı saptandı ($p<0,01$).

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlilik, problem çözme, hemşirelik öğrencileri

2. SUMMARY

The Relationship Between Nursing Students' Self-Sufficiency Belief and Perception of Problem Solving Skills

This study was conducted to investigate the relationship between nursing students' self-sufficiency belief and problem solving skills. The universe of the study included 524 students who were registered to the nursing department of a foundation university in Istanbul, Turkey between 2012-2017 academic years, and the sample included 265 students. The data were collected by Information Form, General Self-Sufficiency Belief Scale (GSSBS), and Problem Solving Scale (PSS) between 29.12.2016-31.01.2017. Data analysis was done by descriptive statistics, independent sample t-test and one-way variance analysis (ANOVA). It was found that students' total self-sufficiency beliefs was found over the medium level, and problem solving skills were found high which shows lack of problem solving skills. There was a negative correlation between self-sufficiency beliefs and problem solving skills; and also between the sub-dimensions of GSSBS (initiation, persistence, effort) and sub-dimensions of PSS (problem solving confidence, approach-avoidance, personal control). The students over the age of 20 had more effort to continue the tasks they have started and they had better problem solving (problem solving confidence, approach-avoidance), than the students younger than 20 years old ($p < 0,05$). There wasn't any significant effect of gender on self-sufficiency beliefs, however female students have better problem solving self-confidence than males ($p < 0,05$). The students who were living in a nuclear family had better self-sufficiency beliefs (initiation, persistence, effort) and problem solving skills (problem solving confidence, approach-avoidance) ($p < 0,01$).

Keywords: Self-sufficiency, problem solving, nursing students

3. GİRİŞ VE AMAÇ

Bireyin kendini gerçekleştirme algısı ve inancı olarak tanımlanan öz yeterlilik, bireyin hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşmasında önemli bir rol oynar. Öz yeterlilik inancı güçlü olan, diğer bir deyişle gerçekleştirmek istediği eylemleri stres ve endişe duymadan, kaçınmadan planlayıp uygulamaya koyabilen bireyler sıklıkla olumlu duygu ve düşünce yapısına sahip bireylerdir. Bu bağlamda olumlu öz yeterlilik inancının bireyin problem çözme becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu dikkati çekmektedir (Uyaniker Adar, 2014; Azar, 2010).

Problem çözme süreci kompleks birtakım basamakları içerir. Öncelikle problemin tanımlanması, sonrasında olası çözüm yollarının planlanarak bu çözümlerin uygulamaya konması ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu karmaşık süreci başından sonuna kadar yönetebilmek için bireylerin pozitif bir öz yeterlilik inancına sahip olması önemlidir. Diğer bir deyişle problemi çözmeye kendisini yeterli görmeyen bireylerin, süreci sonuna kadar ilerletmesi çoğu zaman mümkün olmamaktadır (Uyaniker Adar, 2014; Çiftçi, 2015; Tercanlı, 2011).

Hemşirelik öğrencileri eğitimleri boyunca özellikle klinik uygulama sürecinde problem çözme sürecini baştan sona uygulamaları gereken birçok hasta, hastalık ve durum ile karşılaşmaktadırlar. Ancak öğrencilerin problem çözme konusunda teorik bilgiye sahip olmaları tek başına yeterli değildir. Bu anlamda öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının geliştirilmesine yönelik teori ve uygulamalara ders programlarında yer verilmesi önemlidir. Başarılı bir problem çözme süreci, bireyin karşılaştığı problemi çözebileceğine güvenmesi ile başlar. Bu noktada öz yeterlilik algısının problem çözmedeki yeri ve önemi daha net bir şekilde anlaşılmaktadır (Baysal, 2010; Kanbay, 2013; Koç ve ark., 2015).

Bu bağlamda bu çalışma hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlilik inancı ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla tanımlayıcı ve kesitsel araştırma deseninde gerçekleştirildi.

4. GENEL BİLGİLER

4.1. Öz Yeterlilik İnancı ve Kavramı

a. Öz Yeterlilik: Öz yeterlilik kavramı; bireyin kendini gerçekleştirme algısı ve inancıdır. Bu inanç becerilerin kullanımına ilişkin yargıların ürünüdür. Çok yönlü bir organizma olan insan, varlığı süresince içsel ve dışsal faktörlerle ilişki içindedir. İçinde bulunduğu ortama uyum sağlama yeteneği sayesinde, ihtiyaçları fark etme, değişimleri algılama, öğrenme, düşünme, algılama, yargılama, hissetme özellikleri ile içsel ve dışsal etkileşimlerini gerçekleştirir. Sosyal bir varlık olan insan, becerilerini çevresel faktörlerle kıyaslayarak yeterlilik algısını içselleştirir. Bu alanda bireyin pozitif inancı, beceriden bağımsız olarak olumlu ve etkili davranmasının kaynağıdır. Önemli olan yeteneklerin niceliksel özelliklerinden ziyade bireyin inancıdır (Tekmen ve ark., 2016; Uyanıker Adar, 2014; Baysal, 2010; Azar, 2010; Aypay, 2010).

Bandura'ya (1982) göre öz yeterlilik başarıyı teşvik edici özellikte olup duygusal yoğunluk üzerinde etkilidir. Bandura (1995) çalışmasında bireyi içinde bulunduğu sosyal hayat içinde analiz etmiştir ve çocukluktan başlayarak tüm yaşam periyodlarında insanın çevresine olan uyumunu açıklamıştır. Schunk (1990) ise öz yeterliliğin insan davranışlarının temelini oluşturan çok önemli bir motivasyon olduğunu ifade etmiştir. Birey bir hedefe ulaşmak istediğinde gerekli yeterliliğin kendisinde olduğuna inanarak etkili, verimli olabilecektir. Ayrıca bireyin hedefine verdiği önemde bu motivasyonu etkileyecektir. Zimmerman (2000) öğrencilerin öğrenme yöntemlerinin, akademik başarı ve performans değişimlerinin öz yeterlilik inancını etkilediğini belirtmiştir. Uysal (2013), Akbulut (2006), Azar (2010) ve Sharp (2002) ise öz yeterliliğin bireylerin motivasyon ve başarıları için temel bir gereksinim olduğunu belirtmiştir. Uysal (2013), Conley (2016), Skaalvik ve arkadaşları (2014) ve Yıldırım ve İlhan (2010), öz yeterlilik kavramını bir eylemin planlanması becerilerin farkında olunarak örgütlenmenin sağlanması, zorluk ve kazanç farkındalığı ile motivasyon düzeyi gibi faktörleri içerdiğini belirtmiştir.

Öz Yeterlilik Kavramının Tarihçesi: 1977'de Albert Bandura açıkladığı öz yeterlilik kavramı; belirli bir eylem ya da alana özel bireysel yeteneklerle ilgili inanç ve

algılar olarak açıklanmıştır ve sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bu kurama göre öz yeterlilik bireyin kendi yeteneklerine ve eylemleri başarı ile tamamlayacağına olan inancıdır. Bir eylemin başarı ile tamamlanacağına olan inanç genellikle olumlu sonuç verir. Aksi durumda ise yetenek olsa bile başarısız sonuçlar elde edilebilir. Bireylerin herhangi bir eylemde ısrarcı olması o eylemi başaracağına ve süreç esnasında karşılaşıacağı zorluklarla mücadele edebileceğine olan inancı ile ilgilidir. Bu inanç bireylere büyük hedefler belirleme konusunda destek olur. Zorluklardan kaçınma davranışını engeller ve zorluklarla mücadele edebileceği inancı stres seviyesini de düşürür. Diğer taraftan öz yeterlilik inancı düşük bireylerin büyük hedefler belirlemekten kaçındıkları, karşılaştıkları zorluklar karşısında eylemi sürdürmekten vazgeçtikleri ve stres seviyelerinin de yüksek olduğu görülmüştür (Bandura, 1994). Sherer ve arkadaşları (1983) ise herhangi bir alana özgü olmayan genel öz yeterlilik kavramından bahsetmiştir.

Öz yeterlilik kavramı ile ilişkili iki temel öge tanımlanmıştır. Bunlar yeterlilik beklentileri ve sonuç beklentileridir. Yeterlilik beklentileri bireyin belirlediği hedefleri başarabilmesine ilişkin inancı olarak açıklanır. Sonuç beklentileri ise eylemlerin istenilen şekilde sonuçlanma olasılığı konusundaki inançtır. Yeterince motivasyon ve yetenek, öz yeterlilik ile desteklenirse bireyin hedeflerine ulaşma konusunda, istekli, sabırlı, istikrarlı ve başarılı olması beklenebilir (Uyanıker Adar, 2014; Baysal, 2010).

Öz yeterlilik üç boyutta ele alınabilir. Bunlar, büyüklük, güç ve genellenebilirlik boyutlarıdır. Bir eylemin yapılabilirliğine dair inanç düzeyi büyüklük boyutu olarak tariflenmektedir. Güç boyutu ise bireyin eylemi beklenen düzeyde yerine getirebileceğine dair güvenidir. Genellenebilirlik boyutu ise öz yeterliliğin eylemler arası değişme durumu veya değişme oranı olarak açıklanabilir. Öz yeterlilik stabil bir kavram değildir. Dolayısıyla her eylem veya olayda değişkenlik gösterir. Bireyin öz yeterlilik inancı olaylara özgüdür. Başarısızlık öyküsü olunan bir eylemde bireyin öz yeterlilik inancının zayıf olması beklenen bir durumdur (Uyanıker Adar, 2014; Baysal, 2010).

Öz Yeterlilik Kavramının Önemi ve Kapsamı: Öz yeterlilik inancının güçlü olması ile hedeflerin ve eylemlerin başarılı olarak sonuçlanma ihtimali artmakta ve başarısızlığın olumsuz bir inanç olarak içselleştirmeden ziyade öğretici bir motivasyon kaynağı olarak algılanması sağlanmış olmaktadır. Belirli bir konuda öz yeterlilik inancına

sahip olan kişilerin diğerlerine göre daha olumlu duygu, düşünce ve davranışlara sahip olduğu bilinmektedir (Uyaniker Adar, 2014). Öz yeterlilik duygusunun zayıf olması bireyin var olan yeteneklerini kullanabilmesine engel olmaktadır. Bu durum eylemlerden kaçınmak olarak sonuçlanmaktadır. Ayrıca eyleme ilişkin stres ve endişe yüksek olmakta ve bireyin performansını sergilemesi imkânsız hale gelmektedir. Bu durum bireyleri sorun çözme konusunda etkisiz ve yetersiz bırakmaktadır (Azar, 2010).

Bireyin ihtiyaç ve hedeflerini belirlemesi, planlama yapabilmesi, planlamalarını eyleme dökmesi, bu süreçte istikrarlı ve sabırlı davranabilmesi, karşılaşacağı zorluklara gerçekçi bakarak gelişmeye açık bakış açısını ve olumlu inancını koruyabilmesi sahip olduğu yüksek öz yeterlilik duygusu ile yakından ilişkilidir. Ayrıca bireyin yetenek ve bilgi kullanımını olumlu etkiler ve öğrenme sürecini olumlu olarak destekler. Yüksek öz yeterlilik, zorluk derecesi fazla olan eylemlerin başarılı bir şekilde yürütülmesinde ve beklenen şekilde sonuçlandırılmasında oldukça önemlidir. Eylemlerin her zaman beklenen şekilde sonuçlanmasını beklemekten ziyade, sonuçlar karşısında esnek olmak ve engellerin de fırsat olarak algılanmasında yüksek öz yeterlilik duygusunun katkısı vardır. Öz yeterlilik duygusunun düşük olması, zorluklar karşısında eylemden vazgeçmeye ya da süreç ve sonuçlara dair karamsar olmaya katkı sağlamaktadır (Tekmen ve ark., 2016; Uyaniker Adar, 2014).

Öz yeterlilik duygusu ile stres ve endişe ile baş etme arasında ilişki mevcuttur. Dolayısı ile yüksek öz yeterlilik anksiyete, depresyon, olumsuz düşünce gibi durumları kontrol etmekte etkili olmayı kolaylaştırmaktadır (Tekmen ve ark., 2016; Uyaniker Adar, 2014; Papazisis ve ark., 2014).

Öz yeterlilik performans, stres, tükenmişlik, bireysel güçlendirme, iş tatmini, eğitim, girişimcilik ve liderlik gibi örgütsel süreçleri de etkilemektedir. Kişilerin bu süreçte ürettikleri çözüm stratejileri, eyleme geçme kararlarını, zorluklarla mücadele şeklini, hedeflere olan bağlılığını etkilemektedir (Gist, 1989; Siu ve ark., 2005; Baggerly ve Osborn, 2006; Basım ve ark., 2008; Bolat, 2011).

4.1.1. Öz Yeterlilik İnanç Türleri

Öz yeterlilik Bandura tarafından 1977'de, bireysel yeteneklerle ilgili inanç ve algılar olarak tanımlanırken devam eden yıllarda Sherer ve arkadaşları (1983) herhangi bir duruma özel olmayan genel öz yeterlilik kavramından bahsetmiştir. Bu doğrultuda öz yeterlilik inanç türlerinden duruma özel ve genel öz yeterlilik olarak söz edilmektedir.

Duruma Özel Öz Yeterlilik: Duruma özel öz yeterlilik belirli bir eylemle ilişkili bireysel yeterliliğe dair algı ve inanç olarak açıklanmaktadır. Bu durumda önemli olan kişinin sahip olduğu kaynaklara güvenmesidir. Ayrıca birey yetenek ve eylemlerin hangi alanlarda olumlu performans sergileyebileceğine dair yerinde düşüncelere sahiptir. Öz yeterlilik durumdan duruma değişebilir bu yüzden belirli bir alandaki öz yeterlilikten bahsetmek daha uygun olacaktır. Bununla birlikte bireyin genel öz yeterlilik algısı duruma özel öz yeterlilik algısını da etkilemektedir (Tekmen ve ark., 2016; Uyanıker Adar, 2014).

Genel Öz Yeterlilik: Genel öz yeterlilik Sherer ve arkadaşları (1983) tarafından açıklanmış ve genel öz yeterlilik ölçeğini geliştirmişlerdir. Bu ölçekte üç temel alandan bahsetmişlerdir. Bunlar; eylemin başlangıcındaki isteklilik, eylemin tamamlanmasındaki devamlılığa dair isteklilik, engellerle sabırlı bir şekilde baş etmeye dair isteklilik olarak sınıflandırılmıştır. Genel öz yeterlilik değişken koşullara karşı daha dirençlidir. Genel öz yeterlilik olumlu ve olumsuz geçmiş deneyimleri temel alarak yükselir. Hedef belirleme ve performans üzerinde olumlu etkisi vardır (Tekmen ve ark., 2016; Uyanıker Adar, 2014). Genel öz yeterlilik belirli bir alana ilişkin davranışlarla ilişkili değildir ve öz yeterlilikle güçlü bir korelasyon göstermez. Genel öz yeterliliğin yüksek olması etkili başa çıkma stratejilerinin seçimi ile ilgilidir (Alpay, 2010).

4.1.2. Öz Yeterlilik İnancının Kaynakları

Öz yeterlilik inancı dört temel unsura dayanmaktadır. Bunlar başarı deneyimi, dolaylı deneyim, sözel ikna ve emosyonel/somatik durum olarak sınıflandırılabilir. Bu etmenler kişide öz yeterlilik duygusunun gelişmesini etkilemektedir (Brown ve ark., 2013).

Başarı deneyimi: Birey başarılı olarak gerçekleştirdiği eylemler konusunda kendisini uzman hisseder ve bu eylemlerin sayısının artması ile öz yeterlilik inancı artar. Bir eylemin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi ile benzer eylemlerin de başarı ile gerçekleştirilebileceği konusunda inanç geliştirilmiş olur. Bireyin başarılı eylemleri öz yeterlilik duygusunu olumlu etkilemektedir. Bireyin geçmiş deneyimleri ile ilgili olarak; sarf ettiği çaba, eylemin zorluk derecesi ve dışarıdan yardım alma durumu, bireyin eylem esnasında içinde bulunduğu koşullar öz yeterlilik inancının gelişmesinde etkilidir. Başarı deneyimi uygulama eğitimleri, workshop ve klinik deneyimler ile geliştirilebilir. Bu eğitimler eyleme yönelik öz yeterlilik inancının oluşturulmasında oldukça önemlidir. Hemşirelik öğrencilerinin klinik deneyimleri esnasında uygulama fırsatlarının olması hemşirelik becerilerine yönelik öz yeterliliği olumlu etkiler (Brown ve ark., 2013; Uyaniker Adar, 2014; Azar, 2010).

Dolaylı deneyim: Dolaylı deneyimler başkalarının deneyimlerinin gözlenmesi ve olumlu/olumsuz çıkarımlarla anlamlandırılmasıdır. Bireyler kendilerine yakın gördüğü kişilerin başarılarını kendisi için olumlu değerlendirmek şeklinde öz yeterlilik inancını arttırabilmektedir. Diğer kişilerde gözlemlenen başarısız deneyimlerinde yine benzer eylemlerin başaramayacağına dair inanç geliştirmesi nedeniyle öz yeterlilik inancını olumsuz etkilemesi söz konusudur (Tekmen ve ark., 2016; Uyaniker Adar, 2014; Azar, 2010). Brown ve arkadaşları (2013) yaptığı çalışmada benzer cerrahi girişim uygulanan hastaların olumlu deneyimlerini öğrenme, hastalık sürecine ait öz yeterlilik inancını arttırmakta ve cerrahi girişim sonrası iyileşme sürecine dair olumlu tutum sergilemektedir.

Sözel ikna: Kişinin önem verdiği sosyal çevreden aldığı olumlu sözler ve cesaretlendirmeler kişinin öz yeterlilik inancını olumlu etkilemektedir. Ayrıca sosyal destek, eylemin sürdürülebilir olmasında ve engellerin aşılabilmesinde destekleyici özelliği ile öz yeterlilik inancını etkilemektedir. Spor aktivitelerinde ekip liderinin başarısı sözel motivasyonu sağlamakla ölçülür. Ekip liderinin sözel taktikleri ekip üyelerinin öz yeterlilik inançlarını olumlu etkileyerek motivasyon ve dolayısıyla başarılarının da artmasını sağlamaktadır. Buna karşın ekip üyelerinin performansları ekip liderinin olumsuz içerikli konuşmaları başarıların azalmasına neden olabilir. Ekip

liderinin sözel iknası süreç esnasında karşılaşılan güçlüklerle mücadele konusunda oldukça önemlidir (Tekmen ve ark., 2016; Brown ve ark., 2013; Azar, 2010).

Emosyonel/somatik durum: Bireyin içinde bulunduğu durum, hedeflere ve eylemlere bakışı, engeller karşısında geliştirdiği bakış açısı ve tutumu, kendini destekleme özelliği öz yeterlilik inancını etkilemektedir. Bir eylem başarılı veya başarısız olduğunda bu duruma karşı emosyonel ve somatik tepkiler gelişir. Stres, anksiyete, endişe, korku vb. öz yeterlilik inancını olumsuz etkileyen tepkilerdir. Ancak kişinin olaya bakış açısı stresli durumla baş edebilmeyi desteklediğinde öz yeterlilik inancı pozitif yönde gelişmektedir. Ayrıca kişi bir eyleme yönelik endişe içinde olduğunda eylemi uygulamaktan vazgeçmektedir. Bu durum sağlık davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Örneğin bireyin diş tedavisini aksatmasının nedeni bu konuda geliştirilmiş endişe ve korkuya dayanmaktadır. Bu konuda geliştirilecek olan olumlu konuşmalar, relaksasyon teknikleri vb. emosyonel destek ile endişe önlenerek davranış değişikliği gerçekleştirilebilir ve öz yeterlilik desteklenebilir. Negatif emosyonel tepkiler bireyin sağlıklı karar vermesini de engeller. Bu durum ise öz yeterlilik inancının olumsuz etkileneceği davranışsal sürece neden olur (Tekmen ve ark., 2016; Brown ve ark., 2013; Azar, 2010).

4.1.3. Öz Yeterlilik İnancının Güçlendirilmesi

Öz yeterlilik inancının güçlenmesini destekleyen durumlar; öz düşüncenin geliştirilmesi, güdümlü üstünlük sağlanması, modelleme yapılması, hedef oluşturulması ve sosyal desteğe erişilmesi, psikolojik ve fiziksel olarak güçlenmek şeklinde özetlenebilir (Tekmen ve ark., 2016; Uyaniker Adar, 2014).

Öz düşünce bireyin geçmiş deneyimlerinden oluşan öğrenimlerdir. Öz düşünce içsel motivasyon kaynağıdır ve olumsuz deneyimlerin oluşturduğu çıkarımların öz yeterliliği olumsuz etkilediği bilinmektedir öz yeterliliği yüksek bireylerin diğerlerinden farkı başarısız sonuçlarla karşılaşıldığında hızlıca toparlanması ve mantıksal çıkarımlara çaba göstermeye devam edebilmesidir (Tekmen ve ark., 2016; Uyaniker Adar, 2014; İşcan ve Çakır, 2016).

Hedef oluşturulması bireyin yetenek ve performans ölçüsünde belirlenerek adımların planlandığı ve sonuçlarının mantıksal ve motivasyonel yönden değerlendirildiği süreçtir. Öz yeterlilik algısı bireylerin büyük hedefler belirlemelerini destekler. Ayrıca hedefe giden yolda engellerin aşılmasını kolaylaştıran bireysel özelliklerden birisi yüksek öz yeterlilik inancıdır. Hedef belirleme ve başarısız sonuçlarla karşılaşıldığında esnek planların yapılabilmesi de yine yüksek öz yeterlilik algısı ile ilişkilidir (İşcan ve Çakır, 2016).

Güdümlü üstünlük sağlanması bireyin başarılı olacağı alanlara yönlendirilerek yeni alanlarda başarılar edinmesinin sağlanması, sözlü cesaretlendirme yoluyla teşvik edilmesi, bireylerin olumlu yönlerini teşvik ederek öz yeterlilik inancının artırılmasıdır (Tekmen ve ark., 2016; Uyanıker Adar, 2014).

Modelleme yapılması, başkalarının deneyimlerinin model olarak alınmasıdır. Bir eylemi başarılı olarak yerine getiren başkalarının örnek alınması ile gelişen bir öğrenme sürecidir. Eğitim sürecinde başarılı örneklerin rol model olarak alınması eğitimin öz yeterlilik algısı üzerine olumlu etkisini destekler. Modelleme süreci sadece başarının modellenmesi değil başarısızlık durumunda yeni hedeflerin belirlenmesini de içerecek şekilde yapılır (Tekmen ve ark., 2016; Komarraju ve Nadler, 2013).

Psikolojik durumun güçlendirilmesi; bireyin hedeflediği eyleme yönelik olumsuz düşüncelerini yönetebilmesi, önyargıların olumsuz etkilerini önleyerek öz yeterlilik inancını geliştirir. Psikolojik güçlendirme bireyin içinde bulunduğu ortamdan kaynaklanan rollerinin desteklenmesini içerir. Bu süreç kişinin kendini içinde bulunduğu ortamda anlamlı, yeterli hissetmesi ve kendine olan inancının artırılması ile gelişir. Olumsuz algıların dönüştürülmesi ve anlamlı hedeflerin belirlenmesi ile motivasyonun artırılması güçlendirmenin basamaklarıdır. Psikolojik güçlendirme ile öz yeterlilik inancı artırılmakta ve iş ve sosyal hayattaki başarı yükselmektedir (İşcan ve Çakır, 2016).

4.1.4. Öz Yeterlilik İnancının Bireyler Üzerindeki Etkileri

Öz yeterlilik inancı yüksek bireylerin öz saygılarının ve özgüvenlerinin de yüksek olduğu bilinmektedir. Ayrıca öz yeterlilik inancının stres yönetiminde destekleyici mekanizmalardan birisi olduğu bilinmektedir. Ayrıca düşük öz yeterlilik ile depresyon ve

anksiyete arasında ilişki olduğu bilinmektedir. Hemşirelik öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin öz yeterlilik inancı ile anksiyete ve depresyon arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmiştir (Papazizis ve ark., 2014). Yapılan bazı çalışmalarda düşük öz yeterliliğin aktivite sınırlamasına neden olduğu, yüksek öz yeterlilik inancının olumlu sağlık davranışları üzerinde etkili olduğu gösterilmiştir (Tekmen ve ark., 2016; Doğan ve Ayaz, 2015). Öz yeterlilik ile sosyal ve akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur. Ayrıca başarılı deneyimler öz yeterlilik inancını olumlu etkilemektedir. Bununla birlikte öz yeterlilik inancı yüksek bireylerin yaşadıkları başarısızlıklardan olumsuz etkilenmediği bilinmektedir. Yapılan çalışmalar öz yeterlilik inancı yüksek olan bireylerin yeteneklerini geliştirme konusunda daha motive olduklarını göstermektedir (Uyaniker Adar, 2014; Uysal, 2013).

Öz yeterlilik inancı bireylerin zorluklarla mücadele yeteneği üzerinde etkilidir. Engeller karşısındaki süreç yönetimi öz yeterlilik inancı yüksek bireylerde daha motive edici olmaktadır. Öz yeterlilik duygusu ile problem çözme becerisi, motivasyon ve performans arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur (Uyaniker Adar, 2014). Ayrıca öz yeterlilik inancı cinsiyet ve yaş faktöründen bağımsız olarak başarı ve performans üzerinde olduğu bulunmuştur (Uysal, 2013; Uysal ve Kösemen, 2013).

Öz yeterlilik inancı yüksek hedef beklentilerin oluşturulmasında ve oluşturulan hedeflere güçlü bir şekilde bağlanmayı etkileyen bir faktördür. Ayrıca analitik düşünme üzerinde olumlu etkilerinden dolayı anlık durumları kontrol ve idare etmedeki başarı düzeyini arttırmaktadır (Uyaniker Adar, 2014).

Öz yeterlilik ve öz merhamet ilişkisini ve bunların ruh sağlığı üzerine etkisini araştıran bir çalışmada; öz merhamet ve öz yeterlilik arasında pozitif korelasyondan söz edilmektedir. Öz merhamet ile bireyin kendisini tüm yönleri ile kabul edebilmesinin, kendini tanıyarak performansını fark edebilmesinin ve bireysel gelişiminin mümkün olduğu belirtilmektedir. Bu farkındalık ve kabullenme ile öz yeterlilik inancının desteklenmesi mümkündür. Tüm bunlar sorunlarla baş edebilme ve karşılaşılan engellere yapıcı bakış açısı ile bakabilmenin yoludur ve bu şekilde ruh sağlığı üzerinde olumlu etkilidir (Marshall ve ark., 2015).

Öğrenciler arasında öz yeterlilik ve yetenek ilişkisini araştıran bir çalışmada; öz yeterlilik inancının performans, başarı, yetenek üzerine olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öz yeterliliğin yüksek olması ile bilişsel fonksiyonların daha iyi olduğu ve akademik başarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Diseth ve ark., 2014; Zuffianò ve ark., 2013).

Öğrencilerin öz yeterliliği ve akademik başarısı ilişkisini araştıran bir çalışmada; öz yeterliliği arttıran eğitimsel aktivitelerin akademik başarıyı arttırdığı belirtilmiştir. Başarı deneyimleri, modelleme, sosyal destek, pratik uygulamalar ile başarının deneyimlenmesi, öz yeterlilik inancını olumlu etkilemektedir. Ayrıca liderlik desteği ile sosyal desteğin sağlanması da öz yeterlilik üzerinde olumlu etkilidir (Komarraju ve Nadler, 2013).

4.2. Problem Çözme

Problem sözcüğü Yunanca'daki "*problema*" sözcüğünden köken almış olup, "*problema*" sözcüğü ise öne çıkan engel anlamını taşıyan "*proballo*" sözcüğünden türemiştir (Çiftçi, 2015). Problem kavramı ilk aşamada birçok insana matematik problemlerini çağrıştırırsa da, bireyin bir amaca ulaşmak istediği durumda karşısına engeller çıkması, onda rahatsızlık yaratan tüm unsurlar bir problem olarak değerlendirilebilir (Kanbay, 2013; Bilgin, 2010). Problemler kısa süreli olabileceği gibi uzun bir süre boyunca bireyi rahatsız edebilir. Benzer şekilde basit veya karmaşık da olabilir. Diğer yandan problemleri duygusal problemler, ekonomik problemler, bedensel problemler gibi sınıflamak da mümkündür. Ancak unutulmamalıdır ki her bireyin problemi algılayış şekli ve o problemten etkilenme şekli bireye özgüdür. Bir birey için problem olan bir durum, bir başka birey için problem olmayabilir ya da onu aynı düzeyde etkileyebilir. Bu açıdan problem çözme sürecinin de bireye özgü bir süreç olduğu her zaman hatırlanmalıdır (Çetinkaya, 2013). Aynı zamanda her bireyin aynı problemi çözme şekli de birbirinden farklı olabilir (Vatansever ve Özen, 2017).

Örneğin, alışveriş yaparken hangi ürünü satın alacağı, iş yerinde patronundan nasıl izin isteyeceği, hangi mesleği seçeceği gibi çok çeşitli durumlar bireyin hayatında çözmesi gereken bir problemdir (Vatansever ve Özen, 2017). Bireyin ortadan kaldırmak istediği her güçlük, onun hayatında bir problem olarak varlığını sürdürmektedir ve bu

problemin ortadan kaldırılması, problemin tanınması, nedenlerinin irdelenmesi, çözümler üretilmesi ve bu çözümlerin uygulanması, sonrasında ise elde edilen sonuçların değerlendirilmesi gibi birbiriyle iç içe birçok beceriyi gerektirir (Bilgin, 2010; Yüksel, 2015).

Bireyin problemi algılayış biçimi üç temel özelliğe sahiptir. Birinci aşamada bireyin ulaşmak istediği bir hedefi vardır, ancak ikinci aşamadaki bir engel onun amacına ulaşmasını imkansız kılmaktadır. Üçüncü aşamada birey kendisini bu hedefe ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik duygusu yaşar. Tüm bu özellikler problem ne olursa olsun tüm bireylerin ilk aşamada deneyimlediği basamaklardır (Koç, 2015).

Günümüzde toplumun dinamik değişken yapısı, teknolojik gelişmeler yanı sıra siyasi, sosyal ve ekonomik krizler gibi durumlar bireylerin yaşamında çeşitli problemlere kaynak oluşturmaktadır. Çağdaş yaşamın içerisindeki bireyler bu problemlere çözüm bulabilmek için savaş vermektedir (Bilgin, 2010; Çiftçi, 2015; Koç, 2015). Bu nedenle tüm bu gelişmelerin yanı sıra psikoloji bilimi de bireylerin problem çözme becerilerini irdelemeye başlamıştır (Bilgin, 2010).

Problem çözme süreci, bireyin istediklerini yani diğer bir deyişle hedeflerini en etkin şekilde nasıl elde edebileceğini keşfetmesinde ona yardımcı olacak bir süreç olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle, olması istenen durum ile içerisinde bulunulan durum arasındaki farkın algılandığı ve bu farkın ortaya çıkardığı gerginliğin ortadan kaldırılması için yapılan tüm çabalar problem çözme süreci olarak ifade edilebilir (Çiftçi, 2015). Bireyler hayat boyu karşılaştıkları problemleri etkin bir şekilde çözebildikleri durumda sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürebilirler. Bu anlamda sağlık bir yaşam için etkili problem çözme becerilerinin büyük önemi olduğu belirtilmiştir (Saracaloğlu ve ark., 2001). Özellikle ruh sağlığının korunmasında bireyin etkin problem çözme becerisi anahtar rolü oynamaktadır (Olgun ve ark., 2010).

4.2.1. Problem Çözmeyi Açıklayan Teoriler

Davranışçı Yaklaşım Göre Problem Çözme: Davranışçı yaklaşıma göre psikolojinin yalnızca gözlenebilen davranışları incelemesi gerektiği; zihinsel ya da bilişsel deneyimlerin psikolojinin araştırma alanına girmediği savunulmaktadır. Ancak

bireyin problem çözümünü uygulamaya koymasının gözlenebilir bir davranış olması nedeniyle bu boyutuyla davranışçı yaklaşım ile ele alınabileceği düşünülmektedir. Bu yaklaşımın temsilcilerinden Thondike'nin gerçekleştirmiş olduğu bir deneyde çeşitli sayıda açma mandalı olan bir kafese konan kedinin, kafesin dışarısında yiyeceğe ulaşabilmesi için bulunduğu rastlantısal girişimler sonucunda mandalı açarak yiyeceğe ulaşması bir problem çözme davranışı olarak değerlendirilmiştir. Buna karşın problem çözme sürecinin gerisindeki düşünme ve dürtülerin gözlenemiyor olması nedeniyle davranışsal psikolojinin yalnızca problem çözme davranışı üzerinde yoğunlaşabileceği belirtilmektedir (Bilgin, 2010).

Gestalt Psikolojisine Göre Problem Çözme: Gestalt psikolojisi, problem çözme konusu ile derinlemesine olarak ilk ilgilenen psikoloji dalıdır. Bu bakış açısına göre bireylerin algıladığı her şeyin bilindik bir kullanım şekli vardır ve o bilindik şekil ile karşılaşmadığında veya farklı şekilde kullanması beklendiğinde problemin kendisi ortaya çıkmaktadır (Bilgin, 2010). Gestalt psikologları algı ile hafıza arasında bir iletişim olduğunu, problem değişik bakış açılarından değerlendirildiğinde çözüm yolunun bir iç görü ya da farkına varma duygusu ile bulunabileceğini öne sürmüştür (Kafadar, 2012).

Modern Bilişsel Psikolojiye Göre Problem Çözme: Bu yaklaşım içerisinde problem çözme davranışı “araç-sonuç” analizi olarak da adlandırılır. Problem çözme, bir bulmacanın küçük parçalarının kademeli bir şekilde keşfedilmesi yoluyla çözüme ulaştırılmasına benzetilmektedir. Bu nedenle büyük bir problemin çözüme ulaştırılabilmesi için öncelikle küçük parçaların çözüme ulaştırılması gerekmektedir (Bilgin, 2010).

4.2.2. Problem Çözme Süreci

Problem çözme sürecindeki aşamaların birçoğu John Dewey'in geliştirdiği problem çözme aşamalarına benzemektedir. Rasyonel problem çözme yaklaşımı yaşamın her alanında ortaya çıkan çok çeşitli problemler için uygulanabilir bir yaklaşımdır. Dewey'in problem çözme tutumu aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır. Dewey, bu aşamaların genişletilebileceğini ve problem çözme sürecinin herhangi bir sırayı izlemek zorunda olmadan da işleyebileceğini savunmuştur (Bilgin, 2010; Çetinkaya, 2013; Koç, 2015):

Dewey'in Problem Çözme Süreci Aşamaları
Problemin fark edilmesi ve problemle baş etme isteği duyma
Problemi tanımlamak, problemin ait olduğu problem grubunu anlamak
Problemin çözümü için gerekli bilgilere ulaşmak
Elde edilen bilgiler doğrultusunda olası çözüm yollarını belirlemek
Çözüm yolunun seçilmesi ve uygulanması
Çözümün sonuçlarının değerlendirilmesi ve gerekirse yeniden düzenlenmesi

Bilgin, 2010; Çetinkaya, 2013; Koç, 2015

Problem çözme modelleri geliştiren diğer psikologlara göre problem çözme sürecinin aşamaları aşağıda özetlendiği gibidir: Tüm modellerin Dewey'in tanımladığı süreç ve aynı zamanda birbirleri ile benzerliği dikkat çekicidir (Bilgin, 2010; Koç, 2015):

Problem Çözme Süreci Aşamaları	Modeli Geliştiren Psikolog(lar)
<ul style="list-style-type: none"> • Problemi anlamak • Problemin çözümü için bir plan tasarlamak • Tasarlanan planı uygulamak • Geriye dönük olarak tüm süreci gözden geçirmek 	Polya
<ul style="list-style-type: none"> • Problemi bulma • Problemi tanımlama • Çözümü planlama • Planı uygulama • Çözümü değerlendirme • Kazanımları birleştirme 	Hayes
<ul style="list-style-type: none"> • Problemi tanıma • Problemi tanımlama • Olası çözüm stratejilerini keşfetme • Çözüm stratejilerini uygulama • Geriye dönük olarak yapılanları değerlendirme 	Bransford&Stein
<ul style="list-style-type: none"> • Problemi tanıma ve tanımlama • Problemin mantığını tanımlama ve betimleme • Çözüm için bir strateji geliştirme • Problem sahibi bireyin probleme ilişkin bilgisini organize etme • Problemin çözümü için problemin fiziksel ve mantıksal kaynaklarını ayırt etme • Problemin sahibi bireyin sonuca giderken izleyeceği süreci belirleme • Çözümün etkinliğini yeniden değerlendirme ve sağlamasını yapma 	Pretz ve ark.

<ul style="list-style-type: none">• Problem ile yüzleşmek• Problemin saptanması• Seçeneklerin belirlenmesi• Uygun çözümlerin belirlenmesi• Çözümlerin uygulanması	Fender
---	--------

Bilgin, 2010; Koç, 2015

Genel Yaklaşım: Problem çözme sürecinin ilk aşaması olan bu yaklaşım, bireyin problemlere ilişkin genel tutumunu ve yönelimlerini içermektedir ve problem çözme sürecinin en önemli alt boyutudur. Bireyin problem çözmeye karşı tutumu yapıcı, yıkıcı, pasif veya dürtüsel olabilir. Bu tutumlar bireyin problem çözme sürecinde başarısını ve problemi ele alış biçimini etkilemektedir. Bu nedenle probleme karşı olan genel yaklaşım, problem çözme sürecinin önemli bir alt boyutu olarak dikkate alınmalıdır (Bilgin, 2010).

Problemi Tanılama: Problem çözme sürecinin ilk basamağı, problemin tanımlanmasıdır ve bu süreci başlatan durum kişinin belirli bir durumdan rahatsız olması ve bu problemi ortadan kaldırma gereksinimi duymasıdır (Kanbay, 2013). Problem çözme sürecinin temel aşamalarından biri olan bu süreçte, genel yaklaşımda vurgulanan bireyin problem çözme konusundaki genel tutumu, problemi çözebileceğine inanması ve bu konuda kendine olan güveni belirleyici faktörlerdir (Bilgin, 2010). Diğer yandan problemin tanımını yaparken kısa ve uzun vadede yapılması gereken uygulamalar da düşünülmelidir. Bu düşünme süreci, çözüm seçeneklerinin üretilmesi aşamasına da katkı sağlayacaktır (Tercanlı, 2011). Problemin iyi tanımlanması oldukça önemlidir çünkü net olarak tanımlanmış bir probleme ait çözüm seçeneklerinin üretilmesi sağlıklı sonuçlar verecektir. Aksi durumda yeterince iyi tanımlanamamış bir probleme yönelik geliştirilen çözüm seçeneklerinin başarıya ulaşması oldukça güçtür ve enerji ve zaman kaybına yol açacaktır (Bilgin, 2010; Saracaloğlu ve ark., 2001).

Seçeneklerin Üretilmesi: Bir problemin çözümü için çoğu zaman alternatif çözüm yolları olabilir. Bu nedenle bu aşamada birey tanımladığı probleme yönelik gerçekçi hedefler belirledikten sonra bu hedeflere ulaşması için izleyebileceği çeşitli çözüm yollarını ortaya koymalıdır (Bilgin, 2010; Kanbay, 2013). Çözüm seçenekleri oluşturulurken değerlendirme yapmaktan kaçınılmalı, kısıtlama yapmaksızın özgür bir

zihinle düşünölmeli, çözüm seçenekleri sayıca kısıtlanmamalıdır. Seçenek sayısının artması, ortaya çıkan seçenekleri bir arada değerlendirilmesi ve geliştirmeye çalışılması yararlıdır (Bilgin, 2010; Tercanlı, 2011). Bireyin ortaya çıkardığı çözüm seçeneklerinin başkası tarafından düzeltilmesi veya eleştirilmesinden kaçınılmalıdır (Bilgin, 2010). Öte yandan birey de çözüm seçenekleri ararken, kendi tanımladığı problemleri eleştirmeyen bir tutum içerisinde olmalıdır (Tercanlı, 2011).

Karar Verme: Çözüm seçenekleri üretildikten sonra bu seçeneklerden hangisinin izleneceğine karar verildiği bu aşamada olası her çözüm yolunun güçlü ve zayıf yönlerinin dikkatle değerlendirilmesi ve bu doğrultuda en uygun çözüm yoluna karar verilmesi önemlidir. Bu aşama karar verecek olan bireyin eleştirel düşünme becerileri, objektif düşünme ve geç karar verme gibi tutum ve özelliklere sahip olmasını gerektirir (Bilgin, 2010). Birey daha önce belirlenen hedefleri dikkate alarak hangi çözüm yolunun onu hedefe en güvenli ve doğru şekilde götüreceğine karar verir (Çetinkaya, 2013). Aynı zamanda karar verirken ulaşılmak istenen hedef kriterlerinin değerlendirilmesi, verilen kararın maksimum yeterliliği ve etkiyi sağlayıp sağlamadığı da verilen kararın uygulanabilirliği ile birlikte değerlendirilmelidir (Tercanlı, 2011).

Değerlendirme: Problem çözme sürecinin başında kişinin ulaşmayı istediği hedeflere ulaşp ulaşamadığını değerlendirdiği bu aşamada, eğer istenilen sonuçlara ulaşılmış ise bireyin bu sonuçtan yeni çıkarımlarda bulunması onun adına bir kazanımdır. Hedefe ulaşamadığı durumda ise bireyin geriye dönük olarak problemin tanımını, problemin ne düzeyde çözümlendiğini, sürecin diğer aşamalarındaki olası sorunları incelenmesi gereklidir. Kimi durumlarda problemin çözümlenmesi tahmin edilenden daha uzun sürebilir. Ancak değerlendirme aşaması mutlaka problem çözme süreci sonlandırıldıktan sonra yapılmalıdır (Bilgin, 2010).

4.2.3. Problem Çözme Yaklaşımları

Bireyin günlük yaşamı içerisinde aşması gereken problemleri çözebilmesi için uygulanabilecek bazı problem çözme yaklaşımları vardır (Çiftçi, 2015).

Aceleci Yaklaşım: Problem çözümede aceleci yaklaşımı kullanan bireyler sıklıkla bir problemle karşılaştıklarında, problemin çözümü için alternatifleri değerlendirmek

yerine, düşünmeden akıllarına gelen ilk fikri uygulamaya koyma tutumu içerisinde (Çiftçi, 2015). Bireylerin problemi çözmek için zaman harcamaması kimi zaman çözümün önündeki önemli engellerden biridir. Rastgele çözüm yöntemlerinin kullanılması veya hiçbir çabanın gösterilmemesi aceleci yaklaşımda sıkça görülmektedir (Yüksel, 2015).

Düşünen Yaklaşım: Düşünen yaklaşım, bireyin karşılaştığı problemlerin çözümüne karar verme aşamasında iken olası tüm seçeneklerin değerlendirilmesi, ölçülmesi ve karşılaştırılmasını içermektedir (Çiftçi, 2015).

Kaçınan Yaklaşım: Problem çözüme davranışları kaçınan yaklaşım tutumunda olan bireyler sıklıkla bir sorunla karşılaştıklarında görmezden gelme eğilimi içerisinde olurlar çünkü sorunla yüzleşme konusunda isteksizlik duymakta, problem çözmenin taşıdığı sorumluluktan kaçınma ve sorunun kendiliğinden çözülmesini bekleme tutum ve inançlarına sahiptirler (Çiftçi, 2015; Yüksel, 2015). Kimi zamanda sorunlarını çözmeye başka bireylerin yardımına ihtiyaç duyan bu gruptaki bireyler çözüm seçeneği üretmek durumunda kaldıklarında kısıtlı seçenekler üretir ve sıklıkla ilk akıllarına gelen seçeneği seçme davranışı gösterirler (Çiftçi, 2015). Kişilerarası ilişkilerde aşırı duyarlı olan, depresif ve obsesif davranışlara sahip olabilen bu gruptaki bireyler problem çözmeye kendisini başarısız olarak değerlendirebilir (Güngör, 2013; Yüksel, 2015).

Değerlendirici Yaklaşım: Problem çözmeye yönelik tutumları bu yaklaşımda olan bireyler, problemlerini çözmek için bir yolu denedikten sonra çözümü planlarken ulaşmayı hedeflediği sonuca ulaşıp ulaşmadığını değerlendirirler. Problem karşısında olası tüm çözüm yollarını düşünüp düşünmediğini değerlendirmeye çalışırlar (Çiftçi, 2015).

Kendine Güvenli Yaklaşım: Karşılaştıkları problemlerde kendi yeteneklerine güvenen, problemlerin çözülebilir olduğuna inanan ve problemleri çözmek için çaba sarf eden bireyler kendine güvenli problem çözüme yaklaşımı göstermektedir. Bu gruptaki bireylerin benlik saygıları daha yüksektir ve karar verirken dikkati davranırlar, panik yaşadıkları ve kaçınan davranış gösterdikleri durumlar nadirdir (Çiftçi, 2015; Koç, 2015; Yüksel, 2015). Sıklıkla problem çözmek için motivasyon düzeyleri yüksek olan bu bireyler kararlı, tutarlı ve sezgilerine güvenerek hareket etmektedirler (Güngör, 2013).

Planlı Yaklaşım: Problem çözme sürecinde problemin tanımlanmasından sonra planlı bir şekilde çözüm seçeceklerini değerlendirmenin önemi üzerinde yoğunlaşan bu yaklaşımda bireyler eldeki tüm verileri değerlendirerek çözüme ulaşmaya çalışır (Çiftçi, 2015).

4.2.4. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler: Bireyin geçmişte yaşadığı problem çözme girişimleri ve bu girişimlerin olumlu veya olumsuz sonuçları bireyin problem çözme becerilerini olumlu veya olumsuz yönde değiştirebilir. Eğer birey daha önceden benzer bir problem karşılaştığında kullandığı problem çözme süreci ile başarıya ulaştı ise, aynı yöntem kullanmaya devam edebilir. Başarısızlık yaşamış ise farklı çözüm alternatiflerine yönelebilir. Bu anlamda problem çözme süreçlerinde yaşanan deneyimler her zaman bireyin gelişmesine katkıda bulunur (Tercanlı, 2011). Bireyin geçmiş yaşantı ve deneyimleri yaşadığı yerin özellikleri ile de yakından ilişkilidir. Durmaz ve arkadaşlarının (2007) çalışmasında yaşamının büyük bir kısmında kentte geçirenlerin, köyde veya ilçede geçirenlere göre problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özgüven: Özgüven, bireyin herhangi bir davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştireceğine yönelik inancı, sahip olduğu benlik algısıdır. Problem çözme becerileri gelişmiş bireylerin özgüvenlerinin daha yüksek olduğu ve kişilerarası ilişkilerde daha başarılı olduğu bilinmektedir (Çiftçi, 2015; Tercanlı, 2011; Yalçın ve ark., 2010). Olumlu sonuçlanan problem çözme deneyimlerinin, bireyin özgüven gelişimine katkı sağladığı da bildirilmektedir. Özgüven düzeyi yükseldikçe de bireyin daha karmaşık problemleri çözmedeki becerisi doğru orantılı olarak artacaktır (Çiftçi, 2015). Çelikkaleli ve Gündüz'ün (2010) çalışmasında ergenlerin yetkinlik inançları ile problem çözme becerileri incelenmiş ve akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları olumlu ve yüksek olan bireylerin problem çözme becerilerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Otacıoğlu Gürşen'in (2008) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada özgüven düzeyi yükseldikçe problem çözme becerisinin de olumlu yönde değişim gösterdiği belirtilmiştir. Güçray'ın (2001) ergen bireylerle yürüttüğü çalışmasında da

problem çözüme becerisi algısı yükseldikçe karar vermedeki öz saygının arttığı vurgulanmıştır.

Kaygı: Özgüven kavramı ile doğrudan ilişkili olarak, kaygılı bireylerin de güvensiz bir yapıya sahip oldukları ve problem çözüme sorun yaşayabilirler. Problem çözüme becerileri gelişen bireylerin, problemler ile karşılaştığında daha az kaygı ve depresyon yaşadığı, içsel kontrollerinin daha güçlü olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle kaygının, problem çözüme sürecinin önünde bir engel olduğu söylenebilir (Çiftçi, 2015). Vatan ve Dağ'ın (2009) çalışmasında kaygı belirtileri yüksek olan bireylerin problem çözüme kaçınan bir yaklaşım içerisinde oldukları, diğer bir deyişle bireylerin, kendilerini rahatsız eden olumsuz olayları düşünmek istemedikleri ve bu olaylardan uzak durmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Baltacı ve Hamarta (2013) sosyal kaygı ile problem çözüme becerileri arasındaki ilişkinin önemini vurgulamış, sosyal kaygının yüksek oluşunun problem çözüme olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Aile Tutumu: Bireylerin çocukluk dönemindeki kişilik gelişimi her ne kadar genetik faktörlerle de ilişkili olsa da sosyal çevrenin, yani sıklıkla ailenin çocuğa karşı olan tutumu da kişilik gelişimi üzerinde oldukça etkilidir. Bu bağlamda sorunlarını çözüme anne ve babalarına bağımlı yaşayan çocuklar, yetişkin bir birey olduklarında da başkalarının kendilerine yardım etmesini bekleyecektir (Çiftçi, 2015). Diğer yandan ailenin çocuğa karşı uyguladığı tutum da karar vermek sürecini etkilemektedir. Örneğin otoriter yapıdaki ailelerde çocuk ebeveynlerinin seçmesini istediği seçimleri yapma eğiliminde olurken, aşırı koruyucu ebeveynlerin çocukları tek başına karar vermeleri gerektiğinde gerekli öz güveni bulmakta güçlük çekebilir (Tösten ve ark., 2017). Okul yıllarında da problem çözüme becerilerinin geliştirilmesi sürse de çocuğun hayattaki ilk modelleri olan ebeveynlerin tutumu her zaman problem çözüme becerilerini etkileyen temel faktörlerden biri olmaktadır (Yalçın ve ark., 2010). Ailenin tutumlarını etkileyen önemli bir faktör olan ailenin eğitim düzeyi de, çocukların problem çözüme becerileri üzerinde etkili olabilir. Örneğin, Yıldırım ve arkadaşlarının (2011) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin problem çözüme becerilerini etkileyen faktörler incelendiğinde, babasının eğitim düzeyi ortaokul ve altında olan çocukların problem çözüme becerilerinin, babası lise ve üzeri düzeyde eğitime sahip olan öğrencilerden daha kötü olduğu saptanmıştır. Koç ve arkadaşlarının (2015) hemşirelik ve ebeklik öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında

ise anne ve baba eğitim durumunun problem çözme becerisini anlamlı düzeyde etkilemediği ancak çekirdek ailede yaşayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin, geniş ailede yaşayanlardan daha iyi olduğu saptanmıştır. Aynı çalışmada aile içi iletişimini çok iyi olarak tanımlayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin, orta düzeyde tanımlayanlardan daha iyi olduğu bulunmuştur. Yüksel'in (2015) çalışmasında ise annesinin yaklaşımını otoriter olarak tanımlayan öğrencilerin problem çöze becerilerinin; koruyucu, eğitici veya demokratik olarak tanımlayanlara göre daha kötü olduğu; babasının yaklaşımını ise demokratik olarak tanımlayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin ise; babasını koruyucu otoriter ve eğitici olarak tanımlayanlara göre daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Duygu ve Düşünceler: Duygularını ve düşüncelerini sağlıklı ifade etmekte rahat olan bireylerin, karşısındaki insanların duygu ve düşüncelerini doğru yorumlamaya daha yatkın. Duygularını kontrol altına almakta zorlanan bireyler problemler ile karşılaştıklarında duyguları nedeniyle çözüme ulaşmakta güçlük yaşayabilirler. Düşünce yapısı açısından değerlendirildiğinde ise problem çözmeye ilişkin inançları şekillendirdiği unutulmamalıdır. Bireyin *“bu problemi çözmek çok zor”* gibi olumsuz bir düşünceye sahip olması ile *“bu sorunun birden fazla çözüm yolu olabilir”* gibi olumlu bir düşünceye sahip olması probleme olan yaklaşımı ve problem çözme başarısını doğrudan etkileyebilir (Çiftçi, 2015). Diğer yandan yaşadıkları problemler karşısında kırgınlık, öfke, pişmanlık gibi negatif duygular yaşayan bireyler bu duygulara yoğunlaştıklarında problemin çözümünden uzaklaşabilirler (Tercanlı, 2011).

4.3. Öz Yeterlilik İnancı ile Problem Çözme Beceri Arasındaki İlişki

Bireylerin hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşmalarında rol oynayan bireysel özelliklerden biri, bireyin öz yeterlilik inancıdır. Öz yeterlilik inancı güçlü olan, diğer bir deyişle gerçekleştirmek istediği eylemleri stres ve endişe duymadan, kaçınmadan planlayıp uygulamaya koyabilen bireyler sıklıkla olumlu duygu ve düşünce yapısına sahip bireylerdir. Bu bağlamda olumlu öz yeterlilik inancının bireyin problem çözme becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu dikkati çekmektedir (Uyanıker Adar, 2014; Azar, 2010). Problem çözme süreci, problemin tanılanması, olası çözüm yollarının planlanması, bu çözümlerin uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi gibi sistemik düşünce ve

planlama becerisi gerektiren bir süreçtir. Öz yeterlilik inancı olumsuz olan veya problem çözme sürecini tek başına başarılı bir şekilde yürütecek yeterlilikte olmayan bireyler, bu sürecin herhangi bir basamağında yaşadığı başarısızlık sonucunda kaçınma davranışı gösterebilmektedir. Diğer yandan öz yeterlilik inancı olumlu olan bireyler herhangi bir problemle karşılaştığında, o probleme öncelikle olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmakta ve her problemin birden fazla çözümü olabileceği yönüne pozitif bir tutum sergilemektedirler (Uyanıker Adar, 2014; Çiftçi, 2015; Tercanlı, 2011).

Öz yeterlilik inancının düşük olması aynı zamanda depresif duygu durum ile de yakından ilişkilidir. Problemler ile karşılaşan birey, karşısındaki problemlerin hiçbir çözümü olmadığı ya da kendisinin sorunu çözümleyecek yeterliliği olmadığını düşündüğünde problem çözme süreci bir çıkmaza girecektir. Bu bağlamda özellikle problem çözme becerileri yeterli düzeyde olmayan bireylerin saptanması ve öz yeterlilik inançlarının kuvvetlendirilmesi sürece katkı sağlayacak en önemli adımlardan biridir (Çiftçi, 2015; Papazisis ve ark., 2014).

Diğer yandan bireyin problem çözme becerilerini etkileyen en önemli faktörlerden biri aile tutumudur ve aynı zamanda aile içerisinde öz yeterlilik inancı yüksek çocukların geliştirilmesi ile de problem çözme becerileri yüksek bireylerin yetiştirilmesi mümkündür. Aile ortamının yanı sıra çocukların yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği eğitim kurumlarının da öz yeterliliği yüksek bireyler yetiştirme çabası içerisinde olması önemlidir (Çiftçi, 2015; Yalçın ve ark. 2010).

5. GEREÇ VE YÖNTEM

5.1. Araştırmanın Amacı ve Tipi

Araştırma, hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlilik inancı ile problem çözme beceri algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla tanımlayıcı ve kesitsel olarak gerçekleştirildi.

5.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Veriler, İstanbul ilinde bir vakıf üniversitesinin hemşirelik yüksekokulunda 29.12.2016 - 31.01.2017 tarihleri arasında gerçekleştirildi.

5.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini, ilgili vakıf üniversitesinin hemşirelik bölümünde 2016-2017 akademik yılında kayıtlı 524 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan istatistikler sonucunda örneklem minimum 222 öğrenci olarak saptanmış olup, örneklem sayısı 265 öğrenci olarak belirlendi. Örneklem seçiminde öğrencilerin araştırmaya katılma onamları ve gönüllülük dikkate alındı.

Üniversitenin Hemşirelik Bölümü'nde toplamda 524 hemşirelik öğrencisinin olduğu göz önünde bulundurulduğunda;

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

N: Evren

n: Örneklem alınacak uygulama sıklığı

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı

q: İncelenen olayın görülmeysi sıklığı

t: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosundan bulunan teorik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen ± sapma

$$n = \frac{(524)(1,96)^2(0,50)(0,50)}{(0,05)^2(524-1) + (1,96)^2(0,50)(0,50)}$$

n=221,90

Minimum 221,90 öğrenci çalışmaya dahil edilmelidir. Tabakalara göre orantılı dağıtım yapıldığında ise,

Sınıf	Öğrenci Sayısı	Örnekleme girecek olgu sayısı
1.sınıf	204	88
2.sınıf	87	57
3.sınıf	116	60
4.sınıf	117	60
Toplam	524	265

Toplanması gereken anket sayısı, **birinci** sınıflar için 88 kişi, **ikinci** sınıflar için 57 kişi, **üçüncü** sınıflar için 60 kişi ve **dördüncü** sınıflar için 60 kişi olarak belirlendi.

5.4. Araştırmanın Hipotezleri

1. Hipotez	H₁: Öz yeterlilik inancı ile problem çözme becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. H₀: Öz yeterlilik inancı ile problem çözme becerisi arasında bir ilişki yoktur.
2. Hipotez	H₁: Hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlilik inancı sosyo-demografik özelliklerine göre değişiklik gösterir. H₀: Hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlilik inancı sosyo-demografik özelliklerine göre değişiklik göstermez.
3. Hipotez	H₁: Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerisi sosyo-demografik özelliklerine göre değişiklik gösterir. H₀: Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerisi sosyo-demografik özelliklerine göre değişiklik göstermez.

5.5. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri

Araştırmanın *bağımlı değişkenleri* hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlilik inancı ve problem çözme becerileri. *Bağımsız değişkenleri*; öğrencilerin sınıfı, yaş, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, aile tipi, daha önce problem çözmeye ilişkin eğitim alma durumu, problem çözmeye aileye danışma tutumu ve danışılan birey gibi demografik özellikler oluşturmuştur.

5.6. Veri Toplama Araçları

a. Bilgi Formu (Ek-1): Araştırmacılar tarafından hazırlanan formdur. Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini ve öz yeterlilik inançları ile problem çözme becerilerini etkileyebilecek olası faktörleri sorgulayan ve 9 sorudan oluşan bir formdur.

b. Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği (Ek-2): 1982 yılında Sherer ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçek, 2010 yılında Yıldırım ve İlhan tarafından Türkçe'ye kazandırılmıştır. Ölçeğin orijinal formu toplam 23 sorudan oluşmaktadır. Türkçe'ye uyarlanan formunda ise 17 soru yer almaktadır, ölçeğin alt boyutları başlama, yılmama ve sürdürme çabası-ısrar olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeğinin Alt Boyutları

- **Başlama Boyutu (9 madde):** Bireyin, zorlayıcı ve karmaşık işlere, beklenmedik sorunlar karşısında bir işe zamanında başlayıp başlayamama durumunu ve bu tutumun derecesini ölçmektedir. Bu boyutu oluşturan 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 17. soruların tümü ters puanlanmaktadır. Bireyin, başlama boyutundan yüksek puan alması olumlu tutumu ifade etmekte olup, zorluklar veya güçlüklerle karşı işe başlamada öz güvenilirlik inancının yüksek olduğu anlamına gelir (Yıldırım ve İlhan, 2010).

- **Yılmama Boyutu (5 madde):** Bireyin kendine güvenme derecesini, başarısızlık durumuna karşı olan tutumunu, mücadele etme gücünü ve kendi yeteneklerine olan inancını değerlendiren bu boyut; 3, 13, 14, 15, 16. sorulardan oluşmaktadır. Bu boyuttan alınan puanın hesaplanmasında 14. ve 16. maddeler ters puanlanmaktadır. Yılmama

boyutundan alınan puanın yüksek oluşu olumlu tutumu ifade etmekte olup, bireyin yeteneklerine karşı özgüveni olduğu ve başarısızlıklarla ile mücadele etme gücünün iyi olduğu anlamını taşır (Yıldırım ve İlhan, 2010).

- **Sürdürme Çabası-Israr Boyutu (3 madde):** Bireyin başladığı bir işe devam etmedeki kararlılığı, plan yaparken kendi öz yeterliliğinin farkında olma durumu ve istemediği durumlar karşısında iş sürdürme çabasını değerlendiren bu boyut 1, 8, 9 numaralı sorulardan oluşmaktadır. Bu boyuttan yüksek puan alınması olumlu tutumu ifade etmekte olup, bireyin başladığı bir işi sürdürme kararlı olduğu anlamını göstermektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Ölçeğin özgün hali 14 dereceli olarak geliştirilmiştir. Türkçe formu 5’li likert tipinde olacak şekilde uyarlanmıştır. “Sizi ne kadar tanımlıyor?” sorusuna beş kademeli olacak şekilde “hiç: 1”, “çok az: 2”, “yeterince: 3”, “iyi: 4” ve “çok iyi: 5” seçenekleri ile yanıt aranmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 85’tir. Puanın yükselmesi, öz yeterlilik inancının arttığını göstermektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Ölçeğin özgün formunun güvenilirlik katsayısı (chronbach’s alpha) 0,86 olarak bildirilmiştir (Sherer ve Adams, 1983). Türkçe geçerlik güvenilirlik çalışmasında ise chronbach’s alpha katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur (Yıldırım ve İlhan, 2010). Araştırmada ise güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak saptandı. Alt boyutlar bakımından değerlendirildiğinde ise Başlama alt boyutu için 0,90; Yılmama alt boyutu için 0,56 ve Sürdürme Çabası alt boyutu için 0,61 olarak belirlendi.

c. Problem Çözme Ölçeği (Ek-3): Heppner ve Peterson tarafından 1982 yılında geliştirilen ölçek, 1990 yılında Taylan tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Toplam 35 maddeden oluşan 6’lı likert tipi ölçeğin puanlaması “tamamen katılıyorum: 1”, “kısmen katılıyorum: 2”, “çok az katılıyorum: 3”, “çok az katılmıyorum: 4”, “kısmen katılmıyorum: 5” ve “tamamen katılmıyorum: 6” seçenekleri ile yanıt aranmaktadır. Sorulara verilen puanların hesaplanmasında 9, 19 ve 22. sorular filtre niteliğinde sorular olması nedeniyle hesaplama dışında bırakılır. 1, 2, 4, 11, 13, 15, 17, 21 ve 34. sorular ise ters puanlanarak hesaplamaya dahil edilir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en

yüksek puan 192'dir. Ölçekten yüksek puan alınması, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini yetersiz gördüğünü gösterir. Ölçeğin 3 alt boyutu bulunmaktadır (Marcu, 2015; Taylan 1990, Heppner and Petersen, 1982).

Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutları

- **Problem Çözme Güveni (11 madde):** Bireyin yeni bir problem karşısında kriz yönetimini ve problem çözme becerisini ifade eden bu boyut 5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34 ve 35 numaralı sorulardan oluşmaktadır.
- **Yaklaşım-Kaçınma (16 madde):** Bireyin farklı durumlar karşısında alternatif çözüm ve yaklaşım sunma becerisini ifade eden bu boyut 1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30 ve 31 numaralı sorulardan oluşmaktadır.
- **Kişisel Kontrol (5 madde):** Beklenmeyen bir durum karşısında bireyin kontrolünü sürdürme becerisini ifade eden bu boyut 3, 14, 25, 26 ve 32 numaralı sorulardan oluşmaktadır.

Taylan (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek toplam iç tutarlılık analizi chronbach's alpha katsayısı Problem Çözme Güveni: 0,84; Yaklaşım-Kaçınma: 0,47; Kişisel Kontrol: 0,48 ve ölçek toplamı 0,66 olarak bulunmuştur. Çalışmada chronbach's alpha katsayıları Problem Çözme Güveni: 0,79; Yaklaşım-Kaçınma: 0,37 ve Kişisel Kontrol: 0,68 ve ölçek toplamı 0,80 olarak saptandı.

5.7. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması gerekli yazılı izin ve etik onayın alınmasından sonra hemşirelik öğrencilerinin teorik ve pratik dersleri için ayrılan süre ihlal edilmeden, sorumlu öğretim üyelerinin yardımı ve rehberliğinde gerçekleştirildi. Öğrencilere araştırmanın konusu ve amacı açıklandıktan sonra gönüllü katılımları istendi. Ölçekler öğrencilere verilerek doldurmaları istendi ve bir anketler yaklaşık 15-20 dakikada dolduruldu.

5.8. Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için IBM SPSS Statistics 22 (IBM SPSS, Türkiye) programı kullanıldı. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro Wilks testi ile değerlendirildi ve verilerin normal dağılıma uygunluk gösterdiği saptandı. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (ortalama, standart sapma, frekans) yanı sıra iki grup arası değerlendirmelerde Student t testi, ikiden fazla grup arası değerlendirmelerde ise Tek Yönlü ANOVA testi kullanıldı. Ölçek puanları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde Pearson Korelasyon Analizi kullanıldı. Anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde değerlendirildi.

5.9. Araştırmanın Etik Yönü

- Araştırmanın uygulanabilmesi için ilgili üniversitenin Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan etik kurul izni alındı (Ek-4).
- Araştırmanın uygulanabilmesi için ilgili üniversite rektörlüğünden çalışma izni alındı (Ek-5).
- Öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılımları ve onamları alındı (Ek-6).
- Öğrencilerin ders başlamadan önce formları doldurulması istendi.
- Gizlilik Esasları: Öğrencilere formlara isim yazdırılmadı, bilgiler araştırmacı tarafından saklı tutuldu.

5.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın yalnızca bir vakıf üniversitesinin hemşirelik yüksekokulunda yapılması nedeniyle, elde edilen sonuçlar tüm hemşirelik öğrencilerine genellemez. Öğrencilerin formlarını içtenlikle ve doğru olarak cevaplandığı varsayılmaktadır.

6. BULGULAR

Araştırma, hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlilik inancı ile problem çözme beceri algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada aşağıdaki başlıklar halinde bulgular sunuldu;

- Öğrencilere ilişkin demografik özellikler,
- Genel öz yeterlilik inanç ve problem çözme toplam puanların alt boyutların ilişkisi ve
- Öz yeterlilik inanç ve problem çözme puanların karşılaştırması yapılmıştır.



Tablo 1. Öğrencilere İlişkin Demografik Özellikler (N=265)

		n	%
Yaş (yıl)	≤20	120	45,3
	>20	145	54,7
	Min-Maks, Ort±SS	17-31	20,98±2,05
Cinsiyet	Kadın	196	74,0
	Erkek	69	26,0
Sınıf	1.Sınıf	88	33,2
	2.Sınıf	57	21,5
	3.Sınıf	60	22,6
	4.Sınıf	60	22,6
Anne eğitim durumu	Okur-yazar değil	26	9,8
	İlkokul mezunu	98	37,0
	Ortaokul mezunu	56	21,1
	Lise mezunu	61	23,0
	Üniversite mezunu	21	7,9
	Lisansüstü mezunu	3	1,1
Baba eğitim durumu	Okur-yazar değil	6	2,3
	İlkokul mezunu	83	31,3
	Ortaokul mezunu	57	21,5
	Lise mezunu	69	26,0
	Üniversite mezunu	44	16,6
	Lisansüstü mezunu	6	2,3
Aile yapısı	Çekirdek aile	210	79,2
	Geniş aile	55	20,8
Daha önce problem çözme ile ilgili eğitime katılma	Evet	54	20,4
	Hayır	211	79,6
Problem çözmede aileye danışma	Evet	209	78,9
	Hayır	56	21,1
*Danışılan kişiler (n=209)	Anne	161	77,0
	Baba	84	40,2
	Arkadaş	54	25,8

*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi; çalışma %74’ü (n=196) kadın, %26’sı (n=69) erkek olmak üzere toplam 265 hemşirelik öğrencisi ile yapılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 20,98±2,05 yıldır.

Öğrencilerin %54,7’sinin (n=145) 20 yaş üzerinde; %74’ünün (n=196) kadın, %33,2’sinin (n=88) 1.sınıf öğrencisi, %37’sinin annesinin (n=98) ilkokul mezunu, %31,3’ünün babasının (n=83) ilkokul mezunu, %79,2’sinin (n=210) aile yapısının çekirdek aile olduğu saptandı.

Hemşirelik öğrencilerinin %20,4'ünün (n=54) daha önce problem çözme ile ilgili eğitim aldığı, %78,9'unun (n=209) problem çözmeye ailesine danıştığı ve bu kişilerin %77'sinin (n=161) annesine danıştığı saptandı.



Tablo 2. Öğrencilerin Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ile Problem Çözme Ölçeği Puan Ortalamalarının Dağılımı (N=265)

	Min-Maks	Ort±SS (Medyan)
GÖYİÖ	Başlama	9-45 33,18±7,74 (34)
	Yılmama	9-25 18,21±3,44 (18)
	Sürdürme Çabası	5-15 10,44±2,41 (10)
	Toplam	41-85 61,82±10,92 (62)
PÇÖ	Problem Çözme Güveni	11-56 32,07±10,24 (31)
	Yaklaşım-Kaçınma	28-75 50,96±8,35 (51)
	Kişisel Kontrol	5-30 17,71±5,68 (18)
	Toplam	60-150 100,74±18,30 (98)

Öğrencilerin Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeğinin alt boyutundan başlamadan aldıkları puanların 9 ile 45 arasında değişmekte olup, ortalamasının 33,18±7,74 ve meydanının 34; yılmama alt boyutundan aldıkları puanların 9 ile 25 arasında değişmekte olup, ortalamasının 18,21±3,44 ve meydanının 18; sürdürme çabası alt boyutundan aldıkları puanların 5 ile 15 arasında değişmekte olup, ortalamasının 10,44±2,41 ve meydanının 10; Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeğinden aldıkları toplam puanların 41 ile 85 arasında değişmekte olup, ortalamasının 61,82±10,92 ve meydanının 62 olduğu saptandı.

Öğrencilerin Problem Çözmenin alt boyutundan güveninden aldıkları puanların 11 ile 56 arasında değişmekte olup, ortalamasının 32,07±10,24 ve medyanının 31; yaklaşım-kaçınma alt boyutundan aldıkları puanların 28 ile 75 arasında değişmekte olup, ortalamasının 50,96±8,35 ve medyanının 51; kişisel kontrol alt boyutundan aldıkları puanların 5 ile 30 arasında değişmekte olup, ortalamasının 17,71±5,68 ve medyanının 18; Problem Çözme Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların ise 60 ile 150 arasında değişmekte olup, ortalamasının 100,74±18,30 ve medyanının 98 olduğu saptandı.

Tablo 3. Öğrencilerin Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldığı Puanlarla Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Korelasyonu (N=265)

	Problem Çözme Güveni		Yaklaşım-Kaçınma		Kişisel Kontrol		PÇÖ Toplam	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Başlama	-0,255	0,001**	-0,248	0,001**	0,162	0,008**	-0,206	0,001**
Yılmama	-0,323	0,001**	-0,322	0,001**	0,217	0,001**	-0,261	0,001**
Sürdürme Çabası	-0,191	0,002**	-0,197	0,001**	0,078	0,203	-0,173	0,005**
GÖYİÖ Toplam	-0,325	0,001**	-0,321	0,001**	0,200	0,001**	-0,266	0,001**

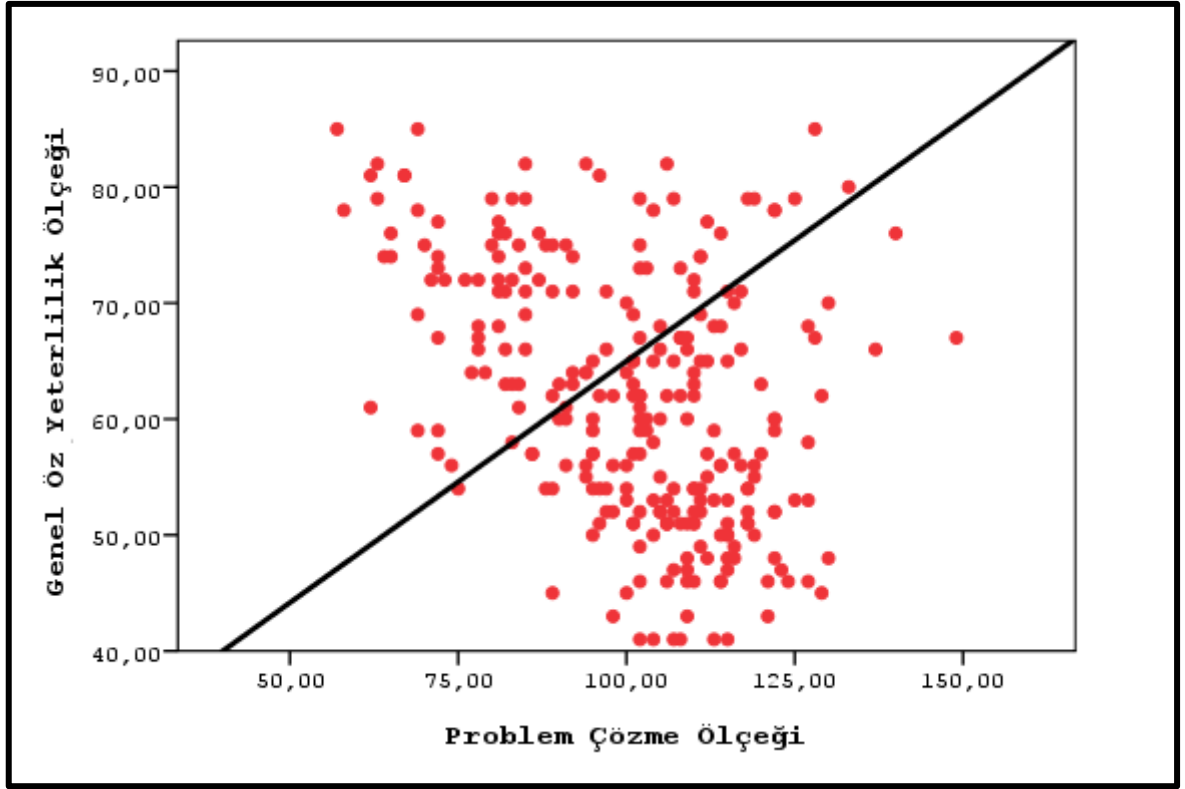
Pearson Korelasyon Analizi **p<0,01*

Tablo 3’de incelendiğinde Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeğinin toplam puanlarla ile Problem Çözme Ölçeğinin toplam puanlar arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulundu (Grafik 1).

Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeğinin toplam puanları başlama, yılmama ve sürdürme çabası alt boyut puanları ile Problem Çözme alt boyutu arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptandı ($p<0,01$).

Başlama, yılmama, sürdürme çabası alt boyutları ve GÖYİÖ toplam puanları ile yaklaşım-kaçınma alt boyutu arasında negatif yönde, sırasıyla %24,8, %32,2, %19,7 ve %32,1 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptandı ($p<0,01$).

Başlama, yılmama alt boyutları ve GÖYİÖ toplam puanları ile Problem Çözme Ölçeğinin kişisel kontrol alt boyutu arasında negatif yönde, sırasıyla %16,2, %21,7 ve %20 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptandı ($p<0,01$).



Grafik 1

Tablo 4. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=265)

GÖYİÖ	Yaş (yıl)		t	p
	≤20 (n=120)	>20 (n=145)		
	Ort±SS	Ort±SS		
Başlama	34,16±6,55	32,37±8,54	1,933	0,054
Yılmama	18,27±3,39	18,16±3,48	0,254	0,799
Sürdürme Çabası	10,05±2,35	10,76±2,43	-2,399	0,017*
Toplam	62,48±9,83	61,28±11,75	0,899	0,369

Student t Test

*p<0,05

Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeğinin toplam puanları ile öğrencilerin yaş grupları karşılaştırıldığında başlama ve yılmama alt boyutlarının puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmadı (p>0,05).

20 yaş üstünde olan öğrencilerin sürdürme çabası alt boyut puan ortalaması, 20 yaş ve altındakilere göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek bulundu (p<0,05) (Tablo 4).

Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=265)

GÖYİÖ	Cinsiyet		t	p
	Kadın (n=196)	Erkek (n=69)		
	Ort±SS	Ort±SS		
Başlama	33,73±7,43	31,61±8,43	1,968	0,048*
Yılmama	18,28±3,54	18,01±3,14	0,542	0,588
Sürdürme Çabası	10,27±2,45	10,91±2,25	-1,911	0,057
Toplam	62,28±10,91	60,54±10,92	1,139	0,256

Student t Test

**p<0,05*

Kadınların Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeğinin alt boyutu olan başlamanın puan ortalaması, erkeklerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı $p<0,05$ (Tablo 5).Cinsiyete göre GÖYİÖ alt boyut ve toplam puan ortalamasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmadı.

Tablo 6. Öğrencilerin Sınıflara Göre Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=265)

GÖYİÖ	Sınıflar				F	p
	1.Sınıf (n=88)	2.Sınıf (n=57)	3.Sınıf (n=60)	4.Sınıf (n=60)		
	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS		
Başlama	33,59±6,65	35,33±5,76	31,60±9,71	32,10±8,28	2,833	0,039*
Yılmama	18,56±3,31	18,84±3,83	17,50±3,25	17,80±3,31	2,106	0,100
Sürdürme Çabası	10,14±2,34	10,42±2,67	10,85±2,46	10,48±2,21	1,049	0,372
Toplam	62,28±9,90	64,60±10,52	59,95±12,03	60,38±11,21	2,246	0,083

Tek Yönlü ANOVA

**p<0,05*

Tablo 6’da görüldüğü gibi; Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeğinin alt boyutlarından olan başlama boyutu sınıflar arasında puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptandı (p:0,039; p<0,05). Farklılığın hangi sınıftan kaynaklandığını saptamak amacıyla yapılan değerlendirmeler sonucunda; **ikinci** sınıftakilerin başlama alt boyutu puan ortalaması, **üçüncü** sınıftakilerden anlamlı düzeyde yüksek saptandı (p:0,044; p<0,05). Diğer sınıflar arasında başlama alt boyutu puan ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık saptanmadı (p>0,05).

Tablo 7. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=265)

GÖYİÖ	Anne Eğitim Durumu			F	p
	İlkokul mezunu ve altı (n=124)	Ortaokul mezunu (n=56)	Lise mezunu ve üzeri (n=85)		
	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS		
Başlama	33,95±6,85	31,86±8,23	32,92±8,56	1,488	0,228
Yılmama	18,19±3,55	18,21±3,47	18,24±3,28	0,005	0,995
Sürdürme Çabası	10,47±2,34	10,29±2,27	10,49±2,63	0,143	0,867
Toplam	62,60±11,00	60,36±11,23	61,65±10,61	0,833	0,436

Tek Yönlü ANOVA

Anne eğitim durumlarına göre GÖYİÖ alt boyut ve toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmadı ($p>0,05$) (Tablo 7).

Tablo 8. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=265)

GÖYİÖ	Baba Eğitim Durumu			F	p
	İlkokul mezunu ve altı (n=89)	Ortaokul mezunu (n=57)	Lise mezunu ve üzeri (n=119)		
	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS		
Başlama	33,65±7,89	32,28±7,88	33,25±7,59	0,553	0,576
Yılmama	18,34±3,59	17,95±3,51	18,24±3,30	0,229	0,795
Sürdürme Cabası	10,69±2,39	10,14±2,24	10,39±2,51	0,919	0,400
Toplam	62,67±11,63	60,37±10,74	61,88±10,46	0,777	0,461

Tek Yönlü ANOVA

Baba eğitim durumlarına GÖYİÖ alt boyut ve toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmadı ($p>0,05$) (Tablo 8).

Tablo 9. Öğrencilerin Aile Yapısına Göre Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği Puanları ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=265)

GÖYİÖ	Aile Yapısı		t	p
	Çekirdek Aile (n=210)	Geniş Aile (n=55)		
	Ort±SS	Ort±SS		
Başlama	33,80±7,62	30,80±7,82	2,586	0,011*
Yılmama	18,45±3,45	17,27±3,23	2,284	0,023*
Sürdürme Çabası	10,41±2,48	10,53±2,16	-0,308	0,758
Toplam	62,67±11,02	58,60±9,95	2,483	0,014*

Student t Test

**p<0,05*

Tablo 9’da görüldüğü gibi; çekirdek aile olanların GÖYİÖ toplam puan ortalaması, aile tipi geniş olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptandı (p:0,014; p<0,05).

Çekirdek ailelerin başlama alt boyutu ve yılmama alt boyutu puan ortalaması, geniş aile olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı (p:0,011; p<0,05).

Tablo 10. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Problem Çözme Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=265)

PÇÖ	Yaş (yıl)		t	p
	≤20 (n=120)	>20 (n=145)		
	Ort±SS	Ort±SS		
Problem Çözme Güveni	30,36±10,28	33,48±10,03	-2,496	0,013*
Yaklaşım-Kaçınma	49,34±8,87	52,30±7,67	-2,914	0,004**
Kişisel Kontrol	18,09±5,06	17,39±6,14	1,015	0,311
Toplam	97,79±18,57	103,18±17,77	-2,407	0,017*

Student t Test * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 10’da görüldüğü gibi; 20 yaşın üzerinde olanların PÇÖ toplam puan ortalaması, 20 yaş ve altında olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı ($p:0,017$; $p < 0,05$).

20 yaşın üzerinde olanların PÇÖ problem çözme güveni alt boyutu puan ortalaması, 20 yaş ve altında olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı ($p:0,013$; $p < 0,05$).

20 yaşın üzerinde olanların PÇÖ problem çözme alt boyutu yaklaşım-kaçınma puan ortalaması, 20 yaş ve altında olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı ($p:0,004$; $p < 0,01$).

Tablo 11. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Problem Çözme Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=265)

PÇÖ	Cinsiyet		t	p
	Kadın (n=196)	Erkek (n=69)		
	Ort±SS	Ort±SS		
Problem Çözme Güveni	31,20±10,07	34,52±10,39	-2,333	0,020*
Yaklaşım-Kaçınma	50,46±8,13	52,39±8,85	0,553	0,098
Kişisel Kontrol	17,62±5,72	17,96±5,59	0,571	0,675
Toplam	99,29±17,57	104,87±19,79	0,273	0,029*

Student t Test * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 11’de görüldüğü gibi; erkeklerin PÇÖ toplam puan ortalaması, kadınlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı ($p:0,029$; $p < 0,05$). Erkeklerin PÇÖ alt boyutu problem çözme güvenin puan ortalaması, kadınlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı ($p < 0,01$). PÇÖ alt boyutlarından yaklaşım-kaçınma ve kişisel kontrol puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmadı ($p > 0,05$).

Tablo 12. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Problem Çözme Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=265)

PÇÖ	Sınıflar				F	p
	1.Sınıf (n=88)	2.Sınıf (n=57)	3.Sınıf (n=60)	4.Sınıf (n=60)		
	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS		
Problem Çözme Güveni	31,95±10,23	51,13±9,09	18,22±4,79	101,3±18,14	0,485	0,693
Yaklaşım-Kaçınma	31,09±12,24	48,25±8,49	18,39±5,44	97,72±21,01	3,273	0,022*
Kişisel Kontrol	33,33±8,84	51,32±7,38	17,75±5,80	102,4±16,72	1,782	0,151
Toplam	31,90±9,59	52,95±7,48	16,28±6,76	101,13±17,4	0,716	0,543

Tek Yönlü ANOVA

**p<0,05*

Sınıflar arasında yaklaşım-kaçınma alt boyutu puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptandı ($p:0,022$; $p<0,05$). Dördüncü sınıftakilerin yaklaşım kaçınma alt boyutu puan ortalaması, ikinci sınıftakilerden anlamlı düzeyde yüksek saptandı ($p:0,012$; $p<0,05$).

Tablo 13. Öğrencilerin Anne Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=265)

PÇÖ	Anne Eğitim Durumu			F	p
	İlkokul mezunu ve altı (n=124)	Ortaokul mezunu (n=56)	Lise mezunu ve üzeri (n=85)		
	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS		
Problem Çözme Güveni	31,58±9,40	50,23±7,56	17,56±5,80	0,474	0,623
Yaklaşım-Kaçınma	31,8±11,66	52,33±8,32	99,68±16,74	1,690	0,187
Kişisel Kontrol	32,95±10,49	17,74±5,02	99,89±20,53	0,048	0,953
Toplam	50,35±8,66	17,86±6,85	102,85±18,97	0,831	0,437

Tek Yönlü ANOVA

Anne eğitim durumlarına göre PÇÖ alt boyut ve toplam puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmadı ($p>0,05$) (Tablo 13).

Tablo 14. Öğrencilerin Baba Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=265)

PÇÖ	Baba Eğitim Durumu			F	p
	İlkokul mezunu ve altı (n=124)	Ortaokul mezunu (n=56)	Lise mezunu ve üzeri (n=85)		
	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS		
Problem Çözme Güveni	30,69±9,83	50,44±7,33	17,85±5,50	1,230	0,294
Yaklaşım-Kaçınma	32,63±10,44	51,91±8,66	98,56±17,67	1,429	0,241
Kişisel Kontrol	32,83±10,43	17,84±5,32	100,28±18,62	0,279	0,757
Toplam	50,03±8,50	17,21±6,58	102,59±18,57	1,258	0,286

Tek Yönlü ANOVA

Baba eğitim durumlarına göre PÇÖ alt boyut ve toplam puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmadı ($p>0,05$) (Tablo 14).

Tablo 15. Öğrencilerin Aile Yapısına Göre Problem Çözme Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=265)

PÇÖ	Aile Yapısı		t	p
	Çekirdek Aile (n=210)	Geniş Aile (n=55)		
	Ort±SS	Ort±SS		
Problem Çözme Güveni	31,18±10,26	35,47±9,50	-2,805	0,005**
Yaklaşım-Kaçınma	50,26±8,56	53,65±6,92	-2,718	0,007**
Kişisel Kontrol	17,79±5,82	17,42±5,11	0,427	0,670
Toplam	99,22±18,29	106,55±17,3	-2,673	0,008**

Student t Test

***p<0,01*

Geniş aile olanların PÇÖ toplam puan ortalaması, aile tipi çekirdek olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı (p:0,008; p<0,01). Aile tipi geniş olanların yaklaşım-kaçınma alt boyutu puan ortalaması, çekirdek aile olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı (p:0,007; p<0,01). Geniş aile olanların Problem çözme güveni alt boyutu puan ortalaması, çekirdek aile olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı (p:0,005; p<0,01) (Tablo 15).

Tablo 16. Öğrencilerin Diğer Özelliklerine Göre Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=265)

Diğer Özellikler	n	Başlama	Yılmama	Sürdürme Çabası	GÖYİÖ Toplam	
		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	
Daha önce problem çözme ile ilgili eğitime katılma	Evet	54	33,46±8,38	18,93±3,37	10,85±2,38	63,24±11,42
	Hayır	211	33,10±7,59	18,02±3,44	10,33±2,42	61,46±10,78
	t; p		0,303; 0,762	1,728; 0,085	1,415; 0,158	1,070; 0,286
Problem çözmede aileye danışma	Evet	209	33,37±7,47	18,24±3,54	10,50±2,36	62,11±10,85
	Hayır	56	32,45±8,72	18,09±3,05	10,20±2,60	60,73±11,21
	t; p		0,795; 0,427	0,316; 0,753	0,842; 0,401	0,841; 0,401
Problem çözmede anneye danışma	Evet	162	33,99±7,06	18,35±3,50	10,43±2,30	62,78±10,41
	Hayır	103	31,89±8,58	17,98±3,35	10,45±2,59	60,32±11,56
	t; p		2,168; 0,031*	0,857; 0,392	-0,048; 0,962	1,794; 0,074
Problem çözmede babaya danışma	Evet	84	32,15±8,50	18,71±3,66	10,87±2,47	61,74±11,83
	Hayır	121	33,65±7,34	17,97±3,31	10,24±2,37	61,86±10,50
	t; p		-1,468; 0,143	1,641; 0,102	1,992; 0,047*	-0,086; 0,932
Problem çözmede arkadaşlara danışma	Evet	54	30,76±7,41	17,37±3,58	10,35±2,19	58,48±10,92
	Hayır	211	33,80±7,72	18,42±3,37	10,46±2,47	62,68±10,78
	t; p		-2,600; 0,011*	-2,018; 0,045*	-0,292; 0,770	-2,546; 0,011**

Student t Test

*p<0,05

Problem çözmede annesine danışanların başlama alt boyutu puan ortalaması, danışmayanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı (p:0,031; p<0,05). Problem çözmede babasına danışanların sürdürme çabası alt boyutu puan ortalaması, danışmayanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı (p:0,047; p<0,05).

Problem çözmede arkadaşlarına danışmayanların başlama alt boyutu puan ortalaması, danışanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı (p:0,011; p<0,05). Problem çözmede arkadaşlarına danışmayanların yılmama alt boyutu puan ortalaması, danışanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı (p:0,045; p<0,05). Problem çözmede arkadaşlarına danışmayanların GÖYİÖ toplam puan ortalaması, danışanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı (p:0,011; p<0,05).

7. TARTIŞMA

Hemşirelik öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnancı ile Problem Çözme Beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma literatür ışığında tartışıldı, öğrencilerin yaş ortalaması $20,98 \pm 2,05$ olarak tespit edildi. Bunu üniversite öğrenci olmasına bağlayabiliriz. 265 örneklem grubundaki öğrencilerin %74'ü (n=196) kadın, %26'sı (n=69) erkek idi. Bu durum mesleğin kadın mesleği olarak tanınması, sosyal algı nedeniyle kadın öğrencilerin alınması, ancak 2 Mayıs 2007 tarihinde yayınlanan 5634 sayılı Hemşirelik Kanunu ile erkek öğrencilerde alınmaya başlaması ile erkek hemşire öğrenci sayısının kadın öğrencilerden daha az olmasına bağlanabilir. Araştırmada %79.2 çekirdek aile olduğu saptandı. TÜİK bilgilerine göre 2016 tarihli nüfus sayımına göre ülkemizde çekirdek aile sayısında artma olduğu belirlenmiştir (Tablo 1). Bu sonuçlar Dikmen ve arkadaşlarının (2016) ve Karadağ ve arkadaşlarının (2011) çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun (%79,6) problem çözme eğitimi almadığı ve problem çözümünde ailesine danıştığı (%78,9) ve ailesinde danıştığı kişinin çoğunlukla anne olduğu (%77) belirlendi.

Öğrencilerin genel öz yeterlilik inanç ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamasının $61,82 \pm 10,92$, problem çözme ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamasının $100,74 \pm 17,45$ olduğu görülmektedir (Tablo 2). Öğrencilerin genel öz yeterlilik algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu ve problem çözme algılarının iyi olmadığı belirlendi. Bu değerler Dikmen ve arkadaşlarının (2016), Yiğitbaş ve Yetkin (2003), Zengin (2007) ve Karadağ ve arkadaşlarının (2011) hemşirelik ve sağlık yüksek okulu öğrencileri ile yaptığı çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin genel öz yeterlilik inanç ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ile toplam ölçek puanı arasında negatif yönlü bir ilişki mevcuttur. Ayrıca genel öz yeterlilik inanç ölçeği ile problem çözme ölçeğinden alınan puanlar arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur (Tablo 3) ve (Grafik 1). Genel öz yeterlilik bir süreçtir ve öğrencilerin eğitim sürecinde öz yeterliliği etkileyen pek çok faktörle etkileşime girmektedirler. Dolayısı ile öz yeterlilik başlama, sürdürme, tamamlama ve mücadele etme basamaklarında düşüş ve yükselişten oluşan bir gelişme süreci içinde olabilirler ve ölçek toplam puanı ile elde edilen ters yöndeki ilişkinin bu süreç ile yorumlanabilir. Öz

yeterlilik inancı ile problem çözme arasında pozitif yönde ilişki beklenmesine rağmen bu ilişkinin olmayışının öz yeterlilik gelişim sürecinin problem çözmeyi değişken şekilde etkilemiş olabileceğini düşündürdü. Bu durum hipotezde birde belirtilen H_0 uymaktadır.

Öğrencilerden 20 yaşın üzerinde olanların başladığı işi sürdürmedeki kararlılığının (sürdürme çabası alt boyutu puan ortalaması), 20 yaş ve altında olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptandı ($p<0,05$) (Tablo 4). Uysal ve Kösemen'in (2015) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada öz yeterliliğin yaş grubuna göre değişmediğini belirtmektedir. Ünal-Keskin ve Orgun (2006) sağlık meslek yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmada 20 yaş üzerindeki öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının başlama boyutunda yüksek olduğunu belirlemiştir. Literatürde yaşam deneyiminin artması öz yeterlilik inancını etkilediğini bildirilmektedir (Bandura, 1994). Çalışmada elde edilen bu sonuç ile aynı doğrultudadır.

Çalışmada genel öz yeterlilik inancı toplam puan ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki saptanmadı. Ancak kadın öğrencilerin başlama alt boyutu puan ortalamasının, erkeklerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlendi ($p<0,05$) (Tablo 5). Uysal ve Kösemen'in (2015), Altunçekiç ve arkadaşlarının (2005), Azar'ın (2010), Gürol ve arkadaşlarının (2010), Duban Yıldız ve Gökçakan'ın (2012) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada cinsiyet ile öz yeterlilik inancı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Çakır ve arkadaşları (2004), Oral (2004) ve Çapri ve Çelikkaleli (2008) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda kız öğrencilerin öz yeterlilik inançlarının daha yüksek olduğunu saptanmıştır. Pekmezci (2010) hemşirelerle yaptığı çalışmada öz yeterlilik ve cinsiyet arasında anlamlı ilişki olmadığını belirlemiştir. Uğur (2010) yönetici hemşirelerle yaptığı çalışmasında yine cinsiyet ile öz yeterlilik arasında anlamlı ilişki olmadığını belirtmiştir. Keskin Ünal ve Orgun'un (2006) sağlık meslek yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmasında kadın öğrencilerin başlama alt boyut puanı erkek öğrencilerden yüksektir ancak bu yükseklik istatistiksel olarak anlamlı değildir. Dikmen ve arkadaşlarının (2016) hemşirelik öğrencileri ile yaptığı çalışmada, kadın öğrencilerin başlama alt boyut puanının erkek öğrencilerden anlamlı oranda yüksek olduğunu belirlemiştir. Çalışmamızda elde edilen sonuç doğrultusunda Dikmen ve arkadaşlarının çalışması ile uyumludur. Öğrencilerin genel öz yeterlilik inancı ile

demografik özellikler arasında değişiklikler gösterir. Bu durum hipotez ikide belirtilen H_1 uymaktadır.

Öğrencilerden ikinci sınıfta olanların, zor ve karmaşık işlere başlamada öz yeterlilik inançlarının (Başlama alt boyutu puan ortalamasının), üçüncü sınıfta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlendi ($p<0,05$) (Tablo 6). Uysal ve Kösemen'in (2015), Altunçekiç ve arkadaşlarının (2005), Azar'ın (2010) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada birinci sınıftaki öğrencilerin öz yeterlilik puanlarının diğerlerinden daha yüksek olduğunu ancak bu yüksekliğin anlamlı olmadığını belirtmektedir. Yiğitbaş ve Yetkin'in (2003) hemşirelik öğrencileri ile yaptığı çalışmada ise sınıflar arasında öz yeterlilik inancı açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Karadağ ve arkadaşlarının (2011), Zengin'in (2007) çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlilik inançlarının başlama alt boyut puanının birinci sınıf öğrencilerde yüksek, dördüncü sınıf öğrencilerde düşük olduğu görülmüştür. Çalışmamız Karadağ ve ark. Zengin'in çalışmaları paralellik göstermektedir.

Örneklem grubunun anne ve baba eğitim durumları ile genel öz yeterlilik arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptandı. ($p>0,05$) (Tablo 7, Tablo 8). Ebeveynlerin eğitim düzeyi öğrencilerin sosyal gelişim düzeyi üzerinde etkili (Bandura, 1994) olmakla birlikte bu etkinin bizim çalışmamızda görülmeşi, ebeveyn eğitim düzeyinin çoğunlukla ilköğretim seviyesinde olması (Tablo 1) ile ilişkilendirilebilir.

Örneklem grubunun aile yapısına göre genel öz yeterlilik inanç ölçeği ve alt boyutları değerlendirildiğinde, çekirdek aile yapısına sahip olanların zor ve karmaşık işlere başlamada öz yeterlilik inançlarının ve başarısızlığa karşı mücadele gücünün (başlama, yılmama ve ölçek toplam puan ortalamasının), geniş aile yapısına sahip olanlara göre anlamlı oranda yüksek olduğu ($p<0,05$) saptandı (Tablo 9). Ailenin genel öz yeterlilik üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Çekirdek aile yapısına sahip olanlarda zor ve karmaşık işlere başlama ve zorluklarla mücadele konusunda gözlem yolu ile olumlu deneyimlerin öğrenilmiş olabileceği düşünülebilir. Ancak bu konu hakkında yorum yapabilmek için daha detaylı literatür bilgisine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir (Tekmen Erenler ve ark., 2016; Uyaniker Adar, 2014; Azar, 2010).

Keskin Ünal ve Orgun (2006) sağlık meslek yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmada öz yeterlilik aile yapısına göre değişiklik göstermemiştir. Çalışma ile uygunluk saptanmamıştır.

Problem çözme becerilerini etkileyen faktörleri konu olan literatür çalışmalarında sıklıkla bireylerin tanımlayıcı özelliklerinin problem çözme üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Kanbay ve ark., 2013; Özlük ve Karaaslan, 2016). Bu çalışmada da örnekleme oluşturan öğrencilerin bireysel özelliklerinin, problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu saptandı. 20 yaşın üzerinde olanların PÇÖ toplam puan ortalaması, 20 yaş ve altında olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı ($p<0,05$).

20 yaşın üzerinde olanların problem çözme alt boyutu güveni puan ortalaması, 20 yaş ve altında olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı ($p<0,05$). 20 yaşın üzerinde olanların problem çözme alt boyutu yaklaşım-kaçınma puan ortalaması, 20 yaş ve altında olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı ($p<0,01$) (Tablo 10). Bu durum yaşın artması ile problem çözmenin artması beklenirken durum tam tersi bulunmuş olup konunun daha geniş kitlelerle araştırılması gerektiği kanısındayız.

Hemşirelik öğrencileri ile yürütülen çalışmalar incelendiğince ise, yaş değişkeninin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını bildiren çalışmaların yanı sıra (Lau, 2014; Yıldırım ve ark., 2009; Koç ve ark., 2015; Çetin ve ark., 2011), anlamlı ilişki saptayan ve yaş arttıkça problem çözme becerilerinin arttığını bildiren sonuçlar da mevcuttur (Kanbay ve ark., 2013; Özlük ve Karaaslan, 2016).

Cinsiyet değişkeni incelendiğinde ise problem çözme güveni ve ölçek toplam puanının kadın öğrencilerde, erkeklere göre daha düşük olduğu; erkek öğrencilerin problem çözme becerilerinin kadınlara göre daha iyi olduğu saptandı ($p<0,05$) (Tablo 11). Literatür bulgularına bakıldığında ise bu çalışmanın sonuçları ile benzer bulgulara rastlanmasının yanı sıra benzerlik göstermeyen bulguların da var olduğu dikkati çekmektedir. Korkut (2002) lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında 15 yaş altındaki öğrencilerin ve erkeklerin problem çözme becerilerinin daha iyi olduğunu belirtmektedir. Lise öğrencileri ile çalışılan bir başka araştırmada ise kadın öğrencilerin problem çözme

becerilerinin daha iyi olduğu belirtilmiştir (Yıldırım ve ark., 2011). Ancak Saraçoğlu ve arkadaşları (2001) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada erkek öğrencilerin, kadınlara göre problem çözmede daha kaçınan davranışlar gösterdiğine dikkati çekmiştir. Bu çalışmada cinsiyet değişkeninin problem çözme becerisi üzerinde erkek öğrenciler lehine etkili olduğu görülürken; literatürde benzer sonuçlar olduğu gibi (Koç ve ark., 2015; Korkut, 2002), problem çözme becerisi üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi olmadığını gösteren çalışma sonuçlarına da rastlanmaktadır (Özlük ve Karaaslan, 2016; Lau, 2014; Başar ve ark., 2015; Kanbay ve ark., 2013; Olgun ve ark., 2010).

Öğrencilerin sınıflarına göre problem çözme toplam puanları ile sınıflar arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Diğer bir ifadeyle, bireyin farklı durumlar karşısında alternatif çözüm ve yaklaşım sunma becerisinin dördüncü sınıf öğrencilerinde en düşük düzeyde saptanırken, üçüncü sınıf öğrencilerinde en yüksek, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinde ise orta düzeyde saptandı ($p < 0,05$) (Tablo 12). Literatürdeki benzer çalışmalar incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin arttığını gösteren çalışmalara rastlanmıştır (Olgun ve ark., 2010). Sınıf düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamış çalışmaların sayısında dikkat çekici oranda fazladır (Tezel ve ark., 2009; Kanbay ve ark., 2013; Şahiner ve ark., 2013; Başar ve ark., 2015; Lau 2014; Koç ve ark., 2015; Yıldırım ve ark., 2009). Bulgular çalışma ile paralellik göstermektedir.

Anne ve babanın eğitim düzeyinin, öğrencilerin problem çözme becerileri üzerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı belirlendi ($p > 0,05$) (Tablo 13, Tablo 14). Benzer şekilde ebeveyn eğitim düzeyinin, öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını gösteren Korkut (2002) ve Koç ve arkadaşlarının (2015) bulgularının yanı sıra Yıldırım ve ark. (2011) annenin eğitim düzeyinin anlamlı bir etkisi olmadığını belirtirken, babası lise ve üniversite eğitimi almış öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha iyi olduğunu belirtmiştir. Bu noktada örnekleme oluşturan öğrencilerin ve ebeveynlerinin bireysel ve sosyo-demografik diğer özelliklerinin, problem çözme becerileri üzerindeki bireysel ve toplu etkilerinin eğitim düzeyi ile bir arada değerlendirilmesi gerektiği dikkati çekmektedir. Problem çözme becerisi ile sosyo-demografik özellikler değişiklik göstermez hipotezimize uymaktadır.

Öğrencilerin aile tipine göre problem çözme becerileri sorgulandığında, çekirdek ailede yaşayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşıldı ($p<0,01$) (Tablo 15). Tezel ve arkadaşlarının (2009) hemşirelik öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen çekirdek ailede yaşayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu gözlenmiştir. Koç ve ark. (2015) çekirdek aileye sahip olan sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p<0,01$) daha iyi olduğunu bildirmiştir. Öte yandan Uçar ve Duy (2013) hemşirelik ve ebelik öğrencileri arasından geniş ailede kalanların problem çözme yeteneklerine güvenlerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Çekirdek aile ve geniş aile özelliklerinin, öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin; aile üyelerinin bireysel özellikleri, aile içi dinamikleri, ebeveynlerin otoriter, demokratik veya aşırı serbest tutumlar içerisinde olmaları gibi birçok faktörden etkileyebileceği göz önüne alındığında, çeşitli örneklemi içeren çalışmalarda o örneklemin iç dinamikleri ile paralel sonuçların elde ediliyor olması olağan görülmektedir. Bu bağlamda aile tipinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin genellenmesinin güç olduğu düşünülmektedir.

Aile, aynı zamanda genç bireylerin problemler ile karşılaştıklarında çözüm için başvurdukları bir kurum niteliğini taşımaktadır. Bireylerin problemleri için danışabilecekleri bireylere sahip olması da kendini güvende hissetmesine katkıda bulunur. Bu çalışmada, problem çözmeye annesine danıştığını belirten öğrencilerin genel öz yeterlilik inanç ölçeğinin başlama alt boyutundan daha yüksek puan aldığı ($p<0,05$) diğer bir deyişle beklenmedik sorunlar karşısında bir işe zamanında başlama durumunun daha iyi olduğu saptandı. Bireyin başladığı bir işe devam etmedeki kararlılığı, plan yaparken kendi öz yeterliliğinin farkında olma durumu ve istemediği durumlar karşısında iş sürdürme çabasını gösteren sürdürme alt boyutunda ise, problem çözmeye babasına danışan öğrencilerin daha yüksek puan aldığı belirlendi ($p<0,05$). Problem çözmeye arkadaşlarına danışan öğrencilerin ise başlama, başarısızlığa karşı mücadele etme gücünü gösteren yılmama ve genel öz yeterlilik puanlarının daha düşük olduğu saptandı ($p<0,05$) (Tablo 16). Bu bağlamda problem çözmeye anne ve babaya danışmanın, akranlara danışarak problem çözme davranışına göre öğrencilerin kendine daha fazla güvenmelerini sağladığı dikkati çekmektedir. Yıldırım ve arkadaşlarının (2011) çalışmada, öğrencilerin kendini yalnız hissetme düzeyi arttıkça problem çözme

becerilerinin azaldığını ($p<0,001$) ortaya konmuştur. Uçar ve Duy (2013), iç özgüven ve dış özgüveni yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha iyi olduğunu göstermiştir. Bireyin etkin problem çözümede becerileri geliştirmesinde özgüvenin ve kendini yeterli görmesinin önemi dikkat çekicidir.



8. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin genel öz yeterlilik inancı (GÖYİÖ) ile problem çözme becerisi (PÇÖ) arasındaki ilişki incelenmiş olup, aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin öz yeterlilik algıları ve problem çözme algıları orta düzeyde saptandı,
- Öz yeterlilik ile problem çözme arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptandı,
- 20 yaş üzerinde öğrencilerin genel öz yeterlilik inanç ölçeğinin alt boyutu başladığı işi sürdürmedeki çabası ve problem çözme toplam puanlarının, problem çözme güveni alt boyutu puan ortalamasının, yaklaşım-kaçınma alt boyut puan ortalamasının 20 yaş altındaki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı saptandı,
- Genel öz yeterlilik inanç ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptandı,
- Öğrencilerden ikinci sınıfta olanların, zor ve karmaşık işlere başlamada öz yeterlilik inançlarının (başlama alt boyutu puan ortalamasının), üçüncü sınıfta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptandı,
- Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumları ile genel öz ve yeterlilik inanç ve problem çözme becerileri üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı saptandı ,
- Çekirdek aile yapısında olan öğrencilerin zor ve karmaşık işlere başlamada öz yeterlilik inançlarının ve başarısızlığa karşı mücadele gücünün (başlama, yılmama ve ölçek toplam puan ortalamasının), geniş aile yapısına sahip olanlara göre anlamlı oranda yüksek olduğu, çekirdek aile yapısında olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu saptandı,
- Problem Çözme Güveni ve ölçek toplam puanının kadın öğrencilerde, erkeklere göre daha düşük olduğu saptandı,

- Bireyin farklı durumlar karşısında alternatif çözüm ve yaklaşım sunma becerisinin dördüncü sınıf öğrencilerinde en düşük düzeyde, üçüncü sınıf öğrencilerinde en yüksek, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinde ise orta düzeyde olduğu saptandı,
- Çoğunlukla anneye danıştığı sadece genel öz yeterlilik inanç ölçeğinin alt boyutu sürdürme çabasını babasına danıştığı saptandı.

ÖNERİLER

- Problem çözmenin hemşire öğrenciler için önemli olması nedeniyle konu üzerinde daha fazla durulması önerilmektedir.
- Öğrencilerin Öz yeterlilik inancını artırmak için müfredat programında bu konulara yer verilmesi önerilmektedir.
- Bu araştırmanın öğrenciler dışındaki diğer popülasyonda yapılması uygundur.

9. KAYNAKLAR

- Akbulut E. (2006) Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2): 24-33.
- Altunçekiç A., Yaman S., Koray O. (2005) Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1): 93-102.
- Arslan DA., Arslan G. (2015) Kırsal Türkiye’de, geçmişten geleceğe kadın, evlilik ve aile. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(37): 629-684.
- Aypay A. (2010) Genel Öz Yeterlik Ölçeği’nin (GÖYÖ) Türkçe’ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2):113-131.
- Azar A. (2010) Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12): 235-252.
- Baggerly J., Osborn D. (2006) School Counselor’s Satisfaction and Commitment: Correlates and Predictors. *Professional School Counseling*, 9(3):197- 205.
- Baltacı Ö., Hamarta E. (2013) Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167):226-240.
- Bandura A. (1982) Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2):122-147.
- Bandura A. (1994) Self-efficacy. In: *Encyclopedia of Human Behavior*. Eds: Ramachandran VS, Academic Press, New York, p:71-81.
- Bandura A. (1995) *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press, Cambridge, New York.
- Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. Albert Bandura (Ed), New Jersey: Prentice Hall.

Basım HN., Korkmazyürek H., Tokat AO. (2008) Çalışanların Öz Yeterlilik Algılamasının Yenilikçilik ve Risk Alma Üzerine Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (19), 121-130.

Başar G., Semiha A., Durna Z. (2015) Hemşirelerde ve hemşirelik öğrencilerinde problem çözme ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 4(1):125-147.

Baysal E. (2010) Hemşirelerde Öz Yeterlilik İnancı ve İş Doyumu İlişkisi: Bir Üniversite Hastanesinde Saha Çalışması. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hastane ve Sağlık Kuruluşlarında Yönetim Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Doç. Dr. Lale Tüzüner).

Bilgin A. (2010) Üniversite Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere ve Denetim Odağına Göre Problem Çözme Beceri Algıları. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Makbule Soyer).

Bolat Oİ. (2011) Öz Yeterlilik ve Tükenmişlik İlişkisi: Lider Üye Etkileşiminin Aracılık Etkisi, Ege Akademik Bakış, 11(2):255-266.

Brown LJ., Malouff JM., Schutte NS. (2013) Self-Efficacy Theory. Chapter 2, 13-38. <http://samples.jbpub.com/9781449689742/Chapter2.pdf> (Erişim Tarihi 28.02.2017).

Burns HK., O'Donnell J., Artman J. (2010) High-fidelity simulation in teaching problem solving to 1st-year nursing students: a novel use of the nursing process. Clinical Simulation in Nursing, 6(3):e87-e95.

Choi E., Lindquist R., Song Y. (2014) Effects of problem-based learning vs. traditional lecture on Korean nursing students' critical thinking, problem-solving, and self-directed learning. Nurse Education Today, 34(1): 52-56.

Conley TA. (2016) Teachers and Principals' Beliefs about Self-Efficacy and the Effects on Student Learning During School Improvement. http://schd.ws/hosted_files/missionpossible2016/b3/Teachers%20and%20Principals%20Beliefs%20about%20Self-Efficacy%20and.pdf (Erişim Tarihi 25.02.2017).

Çakır Ö. Kan A., Sünbül Ö. (2006) Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1): 36-47.

Çapri B., Çelikkaleli Ö. (2008) Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15):33-53.

Çelikkaleli AGÖ., Gündüz B. (2010) Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2):361-377.

Çetin F., Basım HN., Karataş M. (2011) Çalışanların problem çözme becerilerinde örgütsel adalet algısı ve iş tatmininin rolü. Yönetim ve Ekonomi, 18(1): 71-85.

Çetinkaya Ş. (2013) Lise Öğrencisi Erkek Ergenlerde Problem Çözme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Öfke Kontrolü Üzerine Etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Filiz Adana).

Çiftçi S. (2015) Miyokard Enfarktüsü Geçiren Hastalarda Problem Çözme Becerisi ve Psikiyatrik Belirtiler Arasındaki İlişki. Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Döndü Çuhadar).

Dikmen Y., Denat Y., Başaran H., Filiz NY. (2016) Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Etkililik-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. Çağdaş Tıp Dergisi, 6(3):206-213.

Diseth Å., Meland E., Breidablik HJ. (2014) Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. Learning and Individual Differences, 35: 1-8.

Doğan R., Ayaz S. (2015) Hemşirelerin egzersiz davranışları, öz yeterlilik düzeyleri ve ilişkili faktörler. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 18(4):287-295.

Duban Yıldız N., Gökçakan Y. (2012) Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançları ve fen öğretimine yönelik tutumları. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(1):267-280.

Durmaz Ş., Kaçar Z., Can S., Koca R., Yeşilova D., Tortumluoğlu G. (2007) Çanakkale Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri (PÇB) ve Etkileyen Bazı Faktörler. *Journal of Anatolia Nursing And Health Sciences*, 10(4):63-71.

Gist ME. (1989) The Influence of Training Method on Self-Efficacy and Idea Generation among Managers. *Personnel Psychology*, 42, 787-805.

Güçray S.S. (2001) Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8):106-121.

Güngör M. (2013) Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisinin Sosyo Ekonomik Yapı, Aile Tipi ve Aile Tutumları ile İlişkisinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3):1071-1088.

Gürol A., Altunbaş S., Karaaslan N. (2010) Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3):1395-1404.

İşcan, ÖF., Çakır S. (2016) Mentorluk ve Psikolojik Güçlendirmenin Öz Yeterlilik Algısına Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1):1-15.

Kafadar H. (2012) Cognitive Model of Problem Solving. *Yeni/New Symposium*, 50(4):195-206.

Kanbay Y. (2013) Hemşirelik Öğrencilerine Verilen Eleştirel Düşünme Eğitiminin Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi. *Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Hemşireliği Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, Erzurum, (Danışman: Doç. Dr. Ayşe Okanlı).*

Kanbay Y., Aslan Ö., Işık E., Kılıç N. (2013) Hemşirelik Lisans Öğrencilerinin Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme Becerileri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3):244-251.

Karadağ E, Derya YA, Ucuzal M. (2011) Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin öz etkililik-yeterlik düzeyleri. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1):13-20.

Kelleci M., Gölbaşı Z., Doğan S., Tuğut NT. (2011) Entegre eğitim programında öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri: bir izlem çalışması. Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, 19(1):23-28.

Keskin Ünal G., Orgun F. (2006) Öğrencilerin öz etkinlik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 7:92-99.

Koç C. (2015) İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları ve Öğrenme Süreçlerinde Yardım İstemeleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(2):659-678.

Koç Z., Koyuncu S., Sağlam Z. (2015) Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik ve Ebelik Öğrencilerinin Problem Çözme Beceri Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 12(1):41-50.

Komarraju M., Nadler D. (2013) Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? Learning and Individual Differences, 25:67-72.

Korkut F. (2002) Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22: 177-184.

Lau Y. (2014) Factors affecting the social problem-solving ability of baccalaureate nursing students. Nurse Education Today, 34(1):121-126.

Luszczynska A., Scholz U., Schwarzer R. (2005) The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. The Journal of Psychology, 139(5):439-457

Marshall SL., Parker PD., Ciarrochi J., Sahdra B., Jackson CJ., Heaven PCL. (2015) Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample, Personality and Individual Differences, 81(July):201-206.

Olgun N., Öntürk ZK., Karabacak Ü., Aslan Eti F., Serbest Ş. (2010) Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri: Bir yıllık izlem sonuçları. Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 1(4):188-194.

Oral B. (2004) Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15, 88-98.

Otacıoğlu Gürşen, S. (2008) Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öz güven düzeylerinin incelenmesi. *Social Sciences*, 7(23):157-171.

Özlük B., Karaaslan A. (2016) The Effect of Peer Support to Interpersonal Problem Solving Tendencies and Skills in Nursing Students. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 10(12):3634-3638.

Papazisis G., Nicolaou P., Tsiga E., Christoforou T., Sapountzi-Krepia D. (2014) Religious and spiritual beliefs, self-esteem, anxiety, and depression among nursing students. *Nursing & Health Sciences*, 16(2):232-238.

Pekmezci GU. (2010) Hemşirelerin Örgütsel Bağlılıkları ile Öz yeterlilik Algısı Arasındaki İlişkiler. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Hastane ve Sağlık Kuruluşlarında Yönetim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nazlı Kepçe Yönet).

Saracaloğlu AS., Serin O., Bozkurt N. (2001) Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14:121-134.

Schunk DH. (1990) Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1):71-86.

Sharp C. (2002) Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1):29-42.

Sherer M., Adams C. (1983) The Self Efficacy Scale: A Construct Validity Study. Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association, 29th, Atlanta, GA, March 23-26 1983.

Siu O., Spector PE., Cooper CL. Lu C. (2005) Work Stress, SelfEfficacy, Chinese Work Values, and Work Well-Being in Hong Kong and Beijing. *International Journal of Stress Management*, 12(3):274-288.

Skaalvik EM., Skaalvik S. (2014) Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1):68-77.

Şahiner G., Açıksöz S., Açıkkel C. (2013) Hemşirelik Yüksek Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. TAF Preventive Medicine Bulletin, 12(6):673-680.

Tekmen Erenler E., Çetin A., Torun T. (2016) Çalışanların Öz Yeterlilik Algılarının Sessizlik Davranışı Üzerine Etkisi. Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(1):71-88.

Tercanlı N. (2011) Hemşirelerin Algıladıkları Sosyal Destek ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki. Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Psikiyatri Hemşireliği Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mine Ekinci).

Tezel A., Arslan S., Topal M., Aydoğan Ö., Koç Ç., Şenlik, M. (2009) Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 12(4):1-10.

Tösten R., Han B., Anık S. (2017) The Impact of Parental Attitudes on Problem Solving Skills in High School Students. Universal Journal of Educational Research, 5(1):170-174.

Uçar T., Duy B. (2013) Ebelik ve Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Özgüvenlerinin Problem Çözme Becerileri İle İlişkisi. TAF Preventive Medicine Bulletin, 12(6):689-698.

Uğur E. (2010) Yönetici Hemşirelerin Koçluk Becerileri ve Öz-Etkililik-Yeterlilik Algılamaları. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof.Dr. Necmiye Sabuncu).

Uyanıker Adar, E. (2014) Yönetici Hemşirelerin Genel Özyeterlilik İnancı ile Zaman Yönetimi Arasındaki İlişki. Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Makbule Batmaz).

Uysal İ. (2013) Akademisyenlerin Genel Öz Yeterlilik İnançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi Örneği. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2):144-151.

Uysal İ., Kösemen S. (2013) Öğretmen adaylarının genel öz yeterlilik inançlarının incelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2):217-222.

Vatan S., Dağ İ. (2009) Problem çözme, umutsuzluk, çaresizlik ve talihsizlik MMPI-2 ile ölçülen psikopatolojinin yordayıcıları olabilir mi? Anadolu Psikiyatri Dergisi, 10: 187-197.

Vatansever S., Özen G. (2017) Tenis eğitiminin üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi üzerine etkisi. Journal of Human Sciences, 14(1): 1-9.

Yalçın B., Tetik S., Açıkgoz A. (2010) Yüksekokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algıları ile Kontrol Odağı Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2(2):19-27.

Yıldırım F., İlhan İÖ. (2010) Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. Türk Psikiyatri Dergisi, 21(4): 301-330.

Yıldırım A., Hacıhasanoğlu R., Karakurt P., Türkleş S. (2011) Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1):905-921.

Yıldırım A., Karakurt P., Hacıhasanoğlu R. (2009) Comparison of the problem solving skills with feeling and expression of anger in nursing students. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 12(1):57-65.

Yiğitbaş Ç, Yetkin A. (2003) Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin öz etkililik-yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi; 7: 6-13.

Yoo MS., Park HR. (2015) Effects of case-based learning on communication skills, problem-solving ability, and learning motivation in nursing students. Nursing & Health Sciences, 17(2): 166-172.

Yüksel A. (2015) Hemşirelik Öğrencilerinin Problem Çözme Öz Değerlendirme Sonuçları ve Etkileyen Faktörler. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 2(1):37-49.

Zengin N. (2007) Sağlık yüksekokulu öğrencilerinde öz-etkililik yeterlilik algısı ve klinik uygulamada yaşanan stresle ilişkisinin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 10(1): 49-57.

Zimmerman BJ. (2000) Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 82-91.

Zuffianò A., Alessandri G., Gerbino M., Kanacri BPL., DiGiunta L., Milioni M., Caprara GV. (2013) Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23: 158-162.



10. EKLER

10.1. Bilgi Formu (Ek-1)

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Bölümü Hemşirelik Esasları Yüksek Lisans Programı bitirme tezi için yapılmaktadır. Araştırmanın amacı “Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnancı İle Problem Çözme Beceri Algısı Arasındaki İlişkiyi” belirlemektir.

Araştırmaya katılan siz değerli katılımcıların bilgileri kesinlikle gizli tutulacaktır.

Sorulara objektif ve samimi cevaplar vereceğinize inanıyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

SADIYE ŞENTÜRK ÇAVUŞ

1. Kaçınıcı sınıf öğrencisisiniz?

- 1. Sınıf
- 2. Sınıf
- 3. Sınıf
- 4. Sınıf

2. Kaç yaşındasınız?

3. Cinsiyetiniz nedir?

- Kız
- Erkek

4. Annenizin eğitim durumu nedir?

- Okur yazar değil
- İlkokul mezunu
- Ortaokul mezunu
- Lise mezunu
- Üniversite mezunu
- Lisansüstü mezunu

5. Babanızın eğitim durumu nedir?

- Okur yazar değil
- İlkokul mezunu
- Ortaokul mezunu
- Lise mezunu
- Üniversite mezunu
- Lisansüstü mezunu

6. Nasıl bir ailede yaşıyorsunuz?

- Çekirdek aile
- Geniş aile

7. Daha önce problem çözme ile ilgili bir eğitime katıldınız mı?

- Evet
- Hayır

8. Problem çözmeye ailenize danışır mısınız?

- Evet
- Hayır
- Bazen

9. 8. Soruya cevabınız ‘EVET’ ise problem çözmeye kime danışırsınız?

- Anne
- Baba
- Arkadaşıma

10.2. Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği (Ek-2)

Aşağıdaki ifadeler, sizin genel öz yeterliliğinize yönelik inançlarınızı ölçmek için geliştirilmiştir. Bunlar; çeşitli durum veya olaylarla karşılaştığında kişilerin neler yapabileceğini anlatan ifadelerdir. Vereceğiniz yanıtlar araştırmacılar dışında hiç kimse tarafından okunmayacak ve farklı bir amaçla kullanılmayacaktır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak o maddede yer alan ifadenin size ne kadar uygun olduğuna karar veriniz. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ölçeği dikkate alarak yandaki sayılardan uygun olanı daire içine alarak işaretleyiniz.

Genel Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği Soruları	Sizi ne kadar tanımlıyor?				
	Hiç	Çok az	Yeterince	İyi	Çok iyi
1.Planlar yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.	1	2	3	4	5
2.Sorunlarımdan biri, bir işe zamanında başlayamamdır.	1	2	3	4	5
3.Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam, başarana kadar uğraşırım.	1	2	3	4	5
4.Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.	1	2	3	4	5
5.Herşeyi yarım bırakırım.	1	2	3	4	5
6.Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
7.Eğer bir iş çok karmaşık görünüyorsa onu denemeye bile girişmem.	1	2	3	4	5
8.Hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.	1	2	3	4	5
9.Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim.	1	2	3	4	5
10.Yeni bir şey denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabucak vazgeçerim.	1	2	3	4	5
11.Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.	1	2	3	4	5
12. Bana zor görünen şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
13.Başarısızlık benim azmimi artırır.	1	2	3	4	5
14.Yeteneklerime her zaman çok güvenmem.	1	2	3	4	5
15.Kendine güvenen biriyimdir.	1	2	3	4	5
16.Kolayca pes ederim.	1	2	3	4	5
17.Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğula baş edebileceğimi sanmıyorum.	1	2	3	4	5

10.3. Problem Çözme Ölçeği (Ek-3)

Aşağıda insanların günlük ve kişisel yaşamında karşılaştıkları sorunlarına nasıl tepkide bulduklarına yönelik otuz beş ifade bulunmaktadır. Her ifadeyi okuyarak, bu ifadeye ne derece katıldığınızı parantezin içine ilgili sayıyı yazarak belirtiniz. Verdiğiniz yanıtlar, sizin sorunlarınızın çözerken ne yaptığınızı ve sorunların nasıl çözülmesi gerektiği hakkındaki düşüncelerinizi yansıtmalıdır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Teşekkür ederim.

- (1) Tamamen katılıyorum
- (2) Kısmen katılıyorum
- (3) Çok az katılıyorum
- (4) Çok az katılmıyorum
- (5) Kısmen katılmıyorum
- (6) Tamamen katılmıyorum

1.Bir sorunun çözümünde başarısızlığa uğradığımda, neden böyle sonuçlandığını düşünmem.	() () () () () ()
2.Karmaşık bir sorunla karşılaştığım zaman, sorunun ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri toplamak için bir strateji	() () () () () ()
3.Bir sorunu çözmeye ilk çabalarım başarılı olmazsa, sorununla başa çıkabilme yeteneğimden kuşkulandırmaya başlarım.	() () () () () ()
4.Bir sorunu çözdükten sonra neyin doğru, neyin yanlış gittiğini düşünmem.	() () () () () ()
5.Genellikle sorunlarımı çözebilmek için yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim.	() () () () () ()
6.Bir sorunu çözmek belli bir yol izledikten sonra, ortaya çıkan sonuç ile beklediğim sonucu karşılaştırırım.	() () () () () ()
7.Bir sorunum olduğunda, sorunu çözmek için çeşitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm	() () () () () ()
8.Bir sorunla karşılaştığımda bu durumla ilgili olarak neler olup bittiğini anlamak için, sürekli olarak duygularımın ne olduğunu anlamaya	() () () () () ()
9.Bir sorun aklımı karıştırdığında, belirsiz düşünce ve duygularım üzerinde düşünerek bunları somut bir şekilde açıklığa kavuşturmaya	() () () () () ()
10.Başlangıçta çözümü mümkün gibi görünmese bile pek çok sorunu çözebilme yeteneğim vardır.	() () () () () ()
11.Karşılaştığım sorunların çoğunun çözümü, bana zor gelir.	() () () () () ()
12.Bir sorunla karşılaştığımda sorunu çözmek için, aklıma gelen ilk şeyi yapma eğilimindeyimdir.	() () () () () ()
13.Bir sorunu çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum.	() () () () () ()
14.Küçük ya da büyük olsun sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, her şeyi oluruna bırakırım.	() () () () () ()
15.Bir soruna çözüm yolları düşünürken, tek tek her seçeneği başarılı olma şansını göz önüne alarak değerlendirme yapamam.	() () () () () ()

16.Bir sorunla karşılaştığım zaman, ondan sonraki adımın ne olacağına karar vermeden önce üzerinde düşünürüm.	() () () () () ()
17.Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuç ile gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır.	() () () () () ()
18.Bir karar verirken, seçenekleri karşılaştırırım ve her birinin değerine göre sonuçlarını tartarım.	() () () () () ()
19.Bir sorunu çözmek için plan yaptığımda, bu planın işe yarayacağından oldukça emin olurum.	() () () () () ()
20.Küçük ya da büyük olsun, bir sorunu düşünürken aklıma pek fazla seçenek gelmez.	() () () () () ()
21.Belli bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım.	() () () () () ()
22.Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla başvurduğum bir yol, geçmişteki benzer sorunları düşünmektir.	() () () () () ()
23.Yeterli çaba gösterdiğimde ve zamanım olduğunda karşılaştığım bütün sorunları çözebileceğime inanırım.	() () () () () ()
24.Değişik bir durumla karşılaşsam da ortaya çıkabilecek sorunları halledebileceğimden eminim.	() () () () () ()
25.Bir sorunu çözmek için uğraşırken, bazen körü körüne dolandığımı asıl konuya bir türlü ulaşamadığımı hissedirim.	() () () () () ()
26.Bir sorunla karşılaştığımda ani kararlar veririm ve sonra yaptığımdan pişman olurum.	() () () () () ()
27.Yeni ve zor sorunları çözmeye yeteneğime güvenirim.	() () () () () ()
28.Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yöntem kullanırım.	() () () () () ()
29.Bir sorunu halletme yollarını düşünürken, işe yarayacak bir çözümü bulmak için değişik seçeneklerdeki fikirleri nadiren birleştiririm.	() () () () () ()
30.Bir sorunla karşılaştığım zaman, çevremdeki dış etkenlerin bu soruna ne gibi katkıları olduğunu nadiren düşünürüm.	() () () () () ()
31.Bir sorunla karşılaştığım zaman, genellikle yaptığım ilk şey, ilgili bilgileri toplamak ve gözden geçirmektir.	() () () () () ()
32.Bazen duygusal bakımdan o kadar karmaşık bir hale gelirim ki belli bir sorunu çözmeme yarayacak, seçenekleri göremem.	() () () () () ()
33.Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuç ile gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır.	() () () () () ()
34.Bir sorunla karşılaştığımda, bunu çözebileceğimden pek emin olamam.	() () () () () ()
35.Bir sorun olduğunu fark ettiğimde, yaptığım ilk şeylerden birisi, sorunun ne olduğunu tam olarak anlamaya çalışmaktır.	() () () () () ()

10.4. Etik Kurul İzni (Ek-4)



T.C.
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

SAYI : 131
KONU: Etik Kurul İzni

18.11.2016

Sayın; Sadiye Şentürk ÇAVUŞ

Haliç Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından yapılmış olduğunuz başvuru incelenmiş olup, Sadiye Şentürk ÇAVUŞ'un Prof.Dr.Necmiye SABUNCU danışmanlığında araştırmayı planladığı "**Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnancı ile Problem Çözme Beceri Algısı Arasındaki İlişki**" isimli araştırma kurulumuzun 18.11.2016 tarihli toplantısında etik yönden uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize sunarım.

Prof.Dr.Abdurrahman EREN
Etik Kurul Başkanı

EK.Etik Kurul Kararı



TC
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK
KURULU

Yayın Tarihi :10.12.2015
Revizyon Tarihi :25.01.2016
Revizyon No :01
Sayfa No :1 / 1

KARARLAR

Tarih: 18 Kasım 2016

Karar No :03

Toplantı Sayısı:07

Sadiye Şentürk Çavuş'un Prof.Dr.Necmiye SABUNCU danışmanlığında araştırmayı planladığı "Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnancı İle Problem Çözme Beceri Algısı Arasındaki İlişki" konulu çalışması incelendi, yapılan inceleme sonucunda araştırmanın etik yönden uygun olduğuna karar verildi.

ÜYELER

Adı-Soyadı	Alanı	Kurumu	Araştırma ile ilişkisi	Toplantıya Katılma	İmza
Prof. Dr. Abdurrahman EREN (Başkan)	Hukuk	Haliç Üniversitesi Rektör Vekili	Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Güneş YAVUZER	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksekokulu	Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Kut SARPYENER	Antrenörlük	Haliç Üniversitesi Beden Eğt. ve Spor Yük. Okulu	Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>	Evet <input checked="" type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Filiz AÇKURT	Beslenme ve Diyetetik	Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksekokulu	Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Burcu Irmak YAZICIOĞLU	Moleküler Biyolojik Genetik	Haliç Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Moleküler Biyoloji ve Genetik Bölümü	Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. Leman KUTLU (Yürütücü Sekreter)	Ebelik	Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksekokulu	Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. İlhan ODABAŞ	Spor Yöneticiliği	Haliç Üniversitesi Beden Eğt. ve Spor Yük. Okulu	Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. Zehra DOĞAN SÖZÜER	Moda ve Tekstil Tasarımı	Haliç Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Moda ve Tekstil Tasarımı Bölümü	Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>	
Av. İbrahim YETER	Hukuk	Haliç Üniversitesi Genel Sekreteri	Var <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/>	Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>	

ETKU:4

10.5. Çalışma İzni (Ek-5)



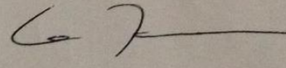
T.C.
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SAYI : 77701139-100-69
KONU: Sadiye ŞENTÜRK ÇAVUŞ'un anket izni

06.12.2016

HALIÇ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Hemşirelik Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Sadiye ŞENTÜRK ÇAVUŞ'un Prof.Dr.Necmiye SABUNCU danışmanlığında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığı "Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnanç İle Problem Çözme Beceri Algısı Arasındaki İlişki" konulu araştırmasının anketlerini Hemşirelik Yüksek Okulunda uygulayabilmesi için gereğini arz ederim.


Prof.Dr.Melek Güneş YAVUZER
Vekil Müdür

Ek(1): Ön Proje
(2): Etik Kurul Onayı

Uygulandı -
SB ENS. İY

T.C. HALIÇ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ GELEN EVRAK		
KAYIT TARİHİ	06.12.16	
KAYIT NO	6999	eki

T.C. HALIÇ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ GELEN EVRAK		
KAYIT TARİHİ		
KAYIT NO		EKI

10.6. Ölçekler İçin Kullanım İzinleri

Gönderen: Fatma Yıldırım <yildirimfatma@yahoo.com>
Gönderildi: 13 Temmuz 2016 Çarşamba 10:43
Kime: Necmiye SABUNCU
Konu: Re: özyeterlilik ölçeği hk

Sayın Hocam,
Genel Özyeterlilik Ölçeğini, yüksek lisans öğrenciniz Sadiye Şentürk Çavuş tezinde elbette kullanabilir.

Ölçek formu ve makale ekli dosyada sunulmuştur.
Kolaylıklar diliyorum
İyi çalışmalar
Fatma Yıldırım

On Wednesday, July 13, 2016 3:32 PM, Necmiye SABUNCU
<necmiyesabuncu@halic.edu.tr> wrote:
Sayın Dr. Fatma Yıldırım;

Geçerlilik güvenilirliğini yapmış olduğunuz 'öz yeterlilik' ölçeğinin yüksek lisans öğrencim Sadiye Şentürk Çavuş tarafından tezinde kullanılması için izninizi ve ölçeğin tam formunu bizimle paylaşmanızı talep etmekteyim, teşekkürlerimi sunarım.

Haliç Üni Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Bölüm Başkanı
Prof. Dr. Necmiye SABUNCU
0 533 242 03 72

Gönderen: sadiye senturk <sadiye_senturk_@hotmail.com>
Gönderildi: 15 Temmuz 2016 Cuma 16:33
Kime: sebahattaylan@hotmail.com
Konu: Problem Çözme Ölçeğinin İzin Talebi

Sayın Sabahat Taylan,

Geçerlilik güvenilirliğini yapmış olduğunuz 'Problem Çözme Ölçeğinin' yüksek lisans tezinde kullanılması için izninizi talep etmekteyim, teşekkürlerimi sunarım.

Haliç Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Sadiye Şentürk Çavuş

Gönderen: : sebahattaylan@hotmail.com
Gönderildi: 15 Temmuz 2016 Cuma 16:33
Kime: sadiye senturk <sadiye_senturk_@hotmail.com>
Konu: Problem Çözme Ölçeğinin İzin Talebi

Sayın Sadiye Şentürk Çavuş

Geçerlilik güvenilirliğini yapmış olduğum 'Problem Çözme Ölçeğinin' yüksek lisans tezinizde kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

Sabahat Taylan

11. ÖZGEÇMİŞ

1. Adı Soyadı : Sadiye ŞENTÜRK ÇAVUŞ

İletişim Bilgileri : Güneşli Mah. Kirazlı Cad. Nihal Sokak. No:5 Daire: 3
Adres : Güneşli/Bağcılar - İstanbul
Telefon : 05071807733
Mail : sadiye.senturk.cavus@hotmail.com

2. Doğum Tarihi : 21 Aralık 1977

3. Unvanı : Hemşire

4. Öğrenim Durumu :

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Hemşirelik	Haliç Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu	2003-2007
Yüksek Lisans	Hemşirelik Esasları	Haliç Üniversitesi - Halen devam ediyor	2015-...

5. Akademik Unvanlar

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Hemşire	Avcılar Hospital- Dahiliye Servisi	2007 - 2009
Hemşire	Metal Yapı Sistemleri –İşyeri Hemşiresi	2009 - 2012
Hemşire	Haliç Üniversitesi- Revir Hemşiresi	2012 - devam ediyor

6. Yönetilen Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri

7. Yayınlar

8. Projeler

9. İdari Görevler

10. Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler

11. Ödüller

12. Son iki yılda verdiği lisans ve lisansüstü düzeyindeki dersler