

Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı ile Problem Çözme Beceri Algısı Arasındaki İlişki

The Relationship Between Nursing Students' Self-Efficacy Belief and Problem Solving Skill Perception

Sadiye ŞENTÜRK ÇAVUŞ^{1*}, Necmiye SABUNCU²

¹ Haliç Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

² İstanbul Rumeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, İstanbul, Türkiye.

Özet

Bu araştırma hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlik inancı ile problem çözme becerileri algısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, vakıf üniversitesinde okuyan 265 öğrenci ile gerçekleştirildi. Veriler Katılımcı Bilgi Formu, Genel Öz Yeterlik İnanc Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği kullanılarak toplandı. Tanımlayıcı istatistiksel analizler, tek yönlü varyans analiz ve bağımsız örneklem t-testi kullanılarak veri analizi yapıldı. Çalışma sonucunda öğrencilerin genel öz yeterlik inançlarının ve problem çözme toplam puanının yüksek olduğu belirlendi. Genel öz yeterlik inancı ile problem çözme becerisi arasında negatif yönde ilişki saptandı. Genel öz yeterlik inanç ölçeğinin alt boyutları (başlama, yılmama, sürdürme çabası) ile problem çözmenin alt boyutları (problem çözme güveni, yaklaşım-kaçınma, kişisel kontrol) arasında negatif yönde ilişki belirlendi. 20 yaş üstü öğrencilerin başladığı işi sürdürme çabası ve problem çözme alt boyutlarının, 20 yaş altındaki öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptandı. Genel öz yeterlik inancı üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi saptanmazken, kadınların problem çözme güveni erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı tespit edildi ($p<0,05$). Çekirdek ailede yaşayan öğrencilerin genel öz yeterlik inançları alt boyutları ile problem çözme becerisi alt boyutları arasında istatistiksel açıdan fark saptandı ($p<0,01$).

Anahtar Kelimeler: Hemşirelik öğrencileri, problem çözme, öz yeterlik

Abstract

This research was conducted with 265 students studying at a foundation university in order to examine the relationship between nursing students' self-efficacy belief and perception of problem-solving skills. Data were collected using the Participant Information Form, General Self-Efficacy Belief Scale and Problem-Solving Scale. Data analysis was performed using descriptive statistical analyses, one-way analysis of variance and independent samples t-test. As a result of the study, it was determined that students' general self-efficacy beliefs and problem-solving total score were high. A negative relationship was detected between general self-efficacy belief and problem-solving skills. A negative relationship was determined between the sub-dimensions of the general self-efficacy belief scale (initiation, persistence, maintenance effort) and the problem-solving sub-dimensions (problem-solving confidence, approach-avoidance, personal control). It was determined that the effort to continue the work started and problem-solving sub-dimensions of students over the age of 20 were statistically significant compared to students under the age of 20. While gender did not have a significant effect on self-efficacy belief, women's problem-solving confidence was determined to be statistically significant compared to men ($p<0.05$). A statistical difference was detected between the general self-efficacy beliefs sub-dimensions and problem-solving skills sub-dimensions of students living in core families ($p<0.01$).

Keywords: Nursing students, problem solving, self efficacy

Atıf için (how to cite): Çavuş, S.Ş., Sabuncu, N., (2024). Hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlilik inancı ile problem çözme beceri algısı arasındaki ilişki. Fenerbahçe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 1(3), 263-276. DOI: 10.56061/fbujohs.1389052

Gönderi Tarihi: 10.11.2023, Kabul Tarihi: 04.04.2024, Yayın Tarihi: 26.08.2024

1. Giriş

Bireyin kendini gerçekleştirme algısı ve inancı olarak tanımlanan öz yeterlik, bireyin hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşmasında önemli bir rol oynar. Öz yeterlik 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 yeterlik inancının bireyin problem çözme becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu dikkati çekmektedir (Altıntaş ve ark., 2022; Azar, 2010).

Problem çözme süreci kompleks birtakım basamakları içerir. Öncelikle problemin tanılanması, 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 yeterlik inancına sahip olması önemlidir. Diğer bir deyişle problemi çözmede kendisini yeterli görmeyen bireylerin, süreci sonuna kadar ilerletmesi çoğu zaman mümkün olmamaktadır (Akçay ve Semercioğlu, 2021; Yıldız ve ark., 2016).

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 yeterlik 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 yeterlik algısının problem çözmedeki yeri ve önemi daha net bir şekilde anlaşılmaktadır (Baysal, 2010; Kanbay ve ark., 2013; Koç ve ark., 2015). Bu bağlamda araştırmada hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlik inancı ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Öz yeterlik Kavramı

Öz yeterlik 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 yeterlik algısını içselleştirir. Bu alanda bireyin pozitif inancı, beceriden bağımsız olarak olumlu ve etkili davranmasının kaynağıdır. Önemli olan yeteneklerin niceliksel özelliklerinden ziyade bireyin inancıdır (Altıntaş ve ark. 2022; Aypay, 2010; Azar, 2010; Baysal, 2010; Tekmen ve ark., 2016).

1.2. Problem Çözme

Problem sözcüğü Yunanca'daki "problema" sözcüğünden köken almış olup, "problema" sözcüğü ise öne çıkan engel anlamını taşıyan "proballo" sözcüğünden türemiştir (Akçay ve Semercioğlu, 2021). Problem kavramı ilk aşamada birçok insana matematik problemlerini çağırırsa da bireyin bir amaca ulaşmak istediği durumda karşısına engeller çıkması, onda rahatsızlık yaratan tüm unsurlar bir problem olarak değerlendirilebilir (Baltacı ve Hamarta 2013; Kanbay ve ark., 2013). Problemler kısa

sürelili 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 etkilemeyebilir. Bu açıdan problem çözme sürecinin de bireye özgü bir süreç olduğu her zaman hatırlanmalıdır (Kızılcı ve ark., 2015). Aynı zamanda her bireyin aynı problemi çözme şekli de birbirinden farklı olabilir (Vatansever ve Özen, 2017).

Bireyin problemi algılayış biçimi üç temel özelliğe sahiptir. Birinci aşamada bireyin ulaşmak istediği bir hedefi vardır, ancak ikinci aşamadaki bir engel onun amacına ulaşmasını imkânsız 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).

2. Yöntem ve Method

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlik inancı ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma nicel araştırma deseni içinde yer alan tanımlayıcı ve kesitsel tipte, anket yöntemiyle yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın Soruları

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlik inancı ile problem çözme becerisi arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlik inancı alt boyutları ile problem çözme becerisi alt boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- Hemşirelik öğrencilerinin demografik değişkenleri (cinsiyet, yaş vb.) ile öz yeterlik inancı arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Hemşirelik öğrencilerinin demografik değişkenleri (cinsiyet, yaş vb.) ile problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini, 2016-2017 akademik yılında İstanbul İl'inde bulunan bir vakıf üniversitelerinin hemşirelik bölümünde öğrenim gören N=524 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan güç analizi sonucunda örneklem sayısı n=265 öğrenci olarak belirlenmiştir. Örneklem seçiminde 'Rastgele Örnekleme Yöntemi' dikkate alınmış olup, katılımcıların araştırmaya katılması ise gönüllülük esasına göre gerçekleşmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Veri Araçları

Araştırmada öğrencilere araştırmanın konusu ve amacı açıklandıktan sonra gönüllü katılımları istendi. Ölçekler öğrencilere verilerek doldurmaları istendi ve her bir anket yaklaşık 15-20 dakikada dolduruldu. Bu bağlamda verilerin toplanmasında da “Katılımcı Bilgi Formu”, “Genel Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” ve “Problem Çözme Ölçeği” kullanılmıştır.

2.4.1. Katılımcı Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan formdur. Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini ve öz yeterlik inançları ile problem çözme becerilerini etkileyebilecek olası faktörleri sorgulayan ve 9 sorudan oluşan bir formdur.

2.4.2. Genel Öz Yeterlik İnanç Ölçeği: 1982 yılında Sherer ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçek, 2010 yılında Yıldırım ve İlhan tarafından Türkçe’ye uyarlandırılmıştır. 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). Başlama boyutu (9 madde); 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 17. soruların tümü ters puanlanmaktadır. Yılmama boyutu (5 madde); 3, 13, 14, 15, 16. sorulardan oluşmaktadır. Bu boyuttan alınan puanın hesaplanmasında 14. ve 16. maddeler ters puanlanmaktadır. Son olarak sürdürme çabası-ısrar boyutu (3 madde); 1, 8, 9 numaralı sorulardan oluşmaktadır. 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 yeterlik inancının arttığını göstermektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010). Ölçeğin özgün formunun güvenilirlik katsayısı (Chronbach’s alpha) 0,86 olarak bildirilmiştir (Sherer ve Adams, 1982). 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 bakımdan değerlendirildiğinde ise Başlama alt boyutu için 0,90; Yılmama alt boyutu için 0,76 ve Sürdürme Çabası alt boyutu için 0,71 olarak belirlendi.

2.4.3. Problem Çözme Ölçeği: 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 hesaplama 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 (Heppner ve Petersen, 1982; Taylan 1990). Problem çözme güveni (11 madde); 5, 10, 11, 12, 19, 23, 24, 27, 33, 34 ve 35 numaralı sorulardan oluşmaktadır. Yaklaşım-Kaçınma (16 madde); 1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30 ve 31 numaralı sorulardan oluşmaktadır. Son olarak kişisel kontrol (5 madde); 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: 0,77 ve Kişisel Kontrol: 0,78 ve ölçek toplamı 0,80 olarak saptandı.

2.5. Araştırmanın Etik Yönü

Veri toplama işlemi öncesinde Haliç Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'na başvuru yapılmış ve 18.11.2016 tarih ve 131'nolu karar ile Etik Kurul onayı alınmıştır. Araştırmanın amacı katılımcı öğrencilere açıklanmış ve ilgili verilerin toplanması derslerini etkilemeyecek şekilde yapılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerden araştırmaya gönüllü katılımları ve onamları alınmıştır.

2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın yalnızca bir vakıf üniversitesinin hemşirelik yüksekokulunda yapılması nedeniyle, elde edilen sonuçların genellenememesi araştırmanın önemli bir sınırlılığıdır. Bunun yanında araştırmada kullanılan ölçme araçları olmuş oldukları nitelikler ile sınırlıdır.

2.7. Verilerin Analizi ve 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.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyo-demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir. Buna göre katılımcıların %74'ü (n=196) kadın, %26'sı (n=69) erkektir. Öğrencilerin yaş ortalaması $20,98 \pm 2,05$ yıldır. Öğrencilerin %54,7'sinin (n=145) 20 yaş üzerinde; %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 bulunmuştur. Hemşirelik öğrencilerinin %20,4'ünün (n=54) daha önce problem çözme ile ilgili eğitim aldığı, %78,9'unun (n=209) problem çözmede ailesine danıştığı ve bu kişilerin %77'sinin (n=161) annesine danıştığı saptandı (Tablo 1).

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

		n	%
Yaş (yıl)	≤20	120	45,3
	>20	145	54,7
Cinsiyet	Min-Maks, Ort±SS	17-31	20,98±2,05
	Kadın	196	74,0
Sınıf	Erkek	69	26,0
	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
	Okur-yazar değil	6	2,3
Baba eğitim durumu	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
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.

Öğrencilerin Genel Öz Yeterlik 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 Yeterlik 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 2).

Tablo 2. Öğrencilerin Genel Öz Yeterlik İnanç Puanları ile Problem Çözme Puanlarının 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)

Araştırmada Genel Öz Yeterlik İnanç Ölçeğinin toplam puanları ile Problem Çözme Ölçeğinin toplam puanları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulundu (Tablo 3). Genel Öz Yeterlik 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 bulunmuştur ($p<0,01$) (Tablo 3).

Tablo 3. Öğrencilerin Genel Öz Yeterlik 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	0,001**	-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, * $p<0,01$; ** $p<0,05$

Araştırmada 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 4. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Genel Öz Yeterlik 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, * $p<0,05$, Ort=Ortalama, SS=Standart Sapma

Kadınların Genel öz yeterlik İnanç Ölçeğinin alt boyutu olan başlamanın puan ortalaması, erkeklerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı ($p<0,05$) (Tablo 5).

Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Genel Öz Yeterlik 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, * $p<0,05$, Ort=Ortalama, SS=Standart Sapma

Genel öz yeterlik 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 Tukey post hoc testi sonucunda; ikinci sınıftakilerin başlama alt boyutu puan ortalaması, üçüncü sınıftakilerden anlamlı düzeyde yüksek saptandı ($p:0,044$; $p<0,05$) (Tablo 6).

Tablo 6. Öğrencilerin Sınıflara Göre Genel Öz Yeterlik 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, * $p<0,05$, Ort=Ortalama, SS=Standart Sapma

Araştırmada, 20 yaşın üzerinde olanların PÇÖ toplam puan ortalaması, 20 yaş ve altında olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı ($p:0,017$; $p<0,05$). Benzer biçimde 20 yaşın üzerinde olanların PÇÖ problem çözme güveni alt boyutu puan ortalaması, 20 yaş ve altında olanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek saptandı ($p:0,013$; $p<0,05$). Son olarak 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 7).

Tablo 7. 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 Çöz. Güv.	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, Ort=Ortalama, SS=Standart Sapma

Araştırmada, 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) (Tablo 8).

Tablo 8. 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 Çöz. Güv.	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, Ort=Ortalama, SS=Standart Sapma

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 9).

Tablo 9. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Problem Çözme Ölçeği ve Alt Boyutları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması(n=265)

PÇÖ	Sınıflar				F	p
	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf		
	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS		
Problem Çöz. Güv.	31,95±10,23	51,13±9,0	18,22±4,7	101,3±18,1	0,485	0,693
Yaklaşım-Kaçınma	31,09±12,24	48,25±8,4	18,39±5,4	97,72±21,0	3,273	0,022*
Kişisel Kontrol	33,33±8,84	51,32±7,3	17,75±5,8	102,4±16,7	1,782	0,151
Toplam	31,90±9,59	52,95±7,4	16,28±6,7	101,13±17,	0,716	0,543

Tek Yönlü ANOVA, *p<0,05, Ort=Ortalama, SS=Standart Sapma

4. Tartışma

Bu araştırmada hemşirelik öğrencilerinin öz yeterlik inancı ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulguların ilgili alanyazın ile tartışılmasına yer verilmiştir.

Araştırmada katılımcı öğrencilerin öz yeterlik inancı toplam ve alt boyutları ile problem çözme becerileri ve alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre katılımcılarda

öz yeterlik inancı ve alt boyutları arttıkça problem çözme becerileri ve alt boyutlarının düştüğü tespit edilmiştir. Tasgin ve Dilek (2023) tarafından yapılan araştırmada da öz yeterlik inancı ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde Çalışkan (2022) tarafından yapılan araştırmada da genel öz yeterlik düzeyi ve alt boyutları ile problem çözme becerileri ve alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Koraş Sözen ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan hemşirelik öğrencilerinde öz yeterlik inancı ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi araştırmasında da öz yeterlik inancı ile problem çözme becerileri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sançar ve arkadaşları (2021) tarafından acil servis çalışanları ile yaptıkları araştırmada da acil serviste çalışan hemşirelerin öz yeterlik inançları arttıkça problem çözme becerilerinin azaldığı bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara benzer çalışmaların yanı sıra, farklı sonuçların olduğu çalışmalara da rastlanılmıştır. Keleş (2023) ile Seçer ve arkadaşları (2022) yapılan araştırmalarda ile öz yeterlik inancı ile problem çözme becerileri arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki olduğu bildirilmiştir (Keleş, 2023; Seçer ve ark., 2022). Bu tür bir ilişkinin temelinde birkaç olası neden bulunabilir. Öncelikle, bu sonuçlar öz yeterlik inancı ve problem çözme becerileri arasındaki karmaşık ilişkinin altını çizebilir. Bu durum, katılımcıların kendilerine yönelik güçlü bir inanca sahip olmalarının, sorunları çözmek için gerekli olan çaba ve dikkati azaltabileceğini düşündürülebilir. Yani, aşırı öz yeterlik inancı, bazen bireylerin kendilerini geliştirme ihtiyacını azaltabilir ve bu da problem çözme becerilerinde bir düşüşe neden olabilir. Bunun yanı sıra, belirli bir alandaki aşırı öz yeterlik inancı, bireylerin kendi bilgi ve becerilerini abartmalarına ve dolayısıyla daha az çaba harcamalarına yol açabilir. Bu durum da problem çözme sürecinde eksikliklere veya zorluklara yol açabilir. Ayrıca, aşırı öz yeterlik inancı, bireyleri risk almaktan kaçınmaya teşvik edebilir, bu da yenilikçi düşünce ve problem çözme becerilerini olumsuz etkileyebilir. Diğer olası bir neden ise, aşırı öz yeterlik inancının olumsuz sonuçlara karşı duyarlılığı azaltabileceği ve bu nedenle bireylerin zorluklarla yeterince yüzleşmemelerine ve gelişime direnç göstermelerine neden olabileceğidir. Bu durum da problem çözme becerilerinin gelişimini kısıtlayabilir.

Araştırmada 20 yaş üstünde olan öğrencilerin problem çözme becerileri toplam, problem çözme güveni, yaklaşım-kaçınma ile öz yeterlik inancı sürdürme çabası alt boyut puan ortalamaları, 20 yaş ve altındakilere göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Yaş arttıkça öğrencilerin problem çözme becerileri toplam, problem çözme güveni, yaklaşım-kaçınma ile öz yeterlik inancı sürdürme çabası alt boyut puanları da artmaktadır. Kanbay ve arkadaşları (2013) ile Özlük ve Karaaslan (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da yaş arttıkça problem çözme becerilerinin ve alt boyutlarının arttığı görülmüştür. Benzer biçimde, Lau (2014) araştırmasında yaş ile problem çözme becerileri arasında doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır (Kanbay ve ark., 2013; Lau, 2014; Özlük ve Karaaslan, 2016). Seçer ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan araştırmada da 30 yaş ve üzeri bireylerde problem çözme becerileri ve alt boyutları 30 yaş altı olan bireylerden yüksek bulunmuştur. Koraş Sözen ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan araştırmada ise yaş ile problem çözme becerileri arasında herhangi bir farklılık tespit edilemezken, öz yeterlik inancı ise yaş arttıkça arttığı bulunmuştur. Sançar ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan araştırmada da 29 yaş ve üzeri olan hemşirelerde öz yeterlik inancı ve problem çözme becerileri 28 yaş ve altında olan bireylerden yüksek bulunmuştur. Ünal Keskin ve Orgun (2006) sağlık meslek yüksekokulu öğrencileri ile yaptığı çalışmada

20 yaş üzerindeki öğrencilerin öz yeterlik inançlarının başlama boyutunda yüksek olduğunu belirlemiştir. Yaşın artmasıyla birlikte bireyler genellikle deneyimlerini ve bilgi birikimlerini artırırlar. Bu deneyimler ve bilgi birikimi, problem çözme becerilerini geliştirme ve problem çözme sürecine daha etkili bir şekilde yaklaşma konusunda daha güçlü bir öz yeterlik inancı geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, yaşın artmasıyla birlikte bireylerin duygusal olgunluğu da genellikle artar, bu da problem çözme sürecinde daha sağlam bir zihinsel yaklaşım geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra, yaşın artması genellikle daha fazla sorumluluk ve bağımsızlık gerektiren yaşam durumlarına geçişi de içerir. Bu durum, bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmek için daha fazla fırsat ve motivasyon elde etmelerine olanak tanıyabilir. Ayrıca, yaşın artmasıyla birlikte genellikle daha fazla özgüven ve kişisel etkinlik gelişebilir, bu da problem çözme yeteneklerine olan güveni artırabilir.

Araştırmada erkek öğrencilerin problem çözme becerileri toplam ve problem çözme güveni puan ortalamaları kadın öğrencilerin problem çözme becerileri toplam ve problem çözme güveni puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Bunun yanında kadınların öz yeterlik inançları alt boyutu başlama puan ortalaması, erkeklerin başlama puan ortalamasından yüksek olduğu bulunmuştur. Tasgin ve Dilek (2023) ile Çalışkan (2022) tarafından yapılan araştırmalarda da erkek bireylerde problem çözme beceri düzeyleri kadın bireylerden yüksek bulunmuştur. İki araştırmada öz yeterlik inancı araştırma bulgusundan farklı olarak yine erkek bireylerde yüksek bulunmuştur. Sançar ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan araştırmada ise öz yeterlik inancı ve alt boyutları kadınlarda yüksek bulunurken, aynı araştırmada problem çözme becerileri ile cinsiyet arasında herhangi bir farklılık saptanamamıştır. Keleş (2023) ile Seçer ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan araştırmalarda da erkek bireylerde problem çözme becerileri yüksek bulunmuştur. Dikmen ve arkadaşlarının (2016) tarafından hemşirelik öğrenciler ile yapılan başka bir çalışmada ise kadın öğrencilerde başlama düzeyi erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Yıldırım ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan bir araştırmada ise problem çözme becerileri kadın bireylerde daha yüksek bulunmuştur. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgunun literatür ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Toplumsal beklentiler ve cinsiyet rolleri, genellikle erkek çocuklara matematik ve bilim gibi problem çözme becerilerini geliştirme konusunda daha fazla teşvik ve fırsat sunabilir. Bu durum, erkek öğrencilerin problem çözme becerileri ve güveni konusunda kadınlara göre bir avantaj elde etmelerine yol açabilir. Ayrıca, sosyal baskılar ve cinsiyet stereotipleri, kadınların genellikle daha az rekabetçi ortamlarda yetiştirilmelerine neden olabilir. Bu durum, kadın öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme konusunda daha az fırsat ve motivasyon elde etmelerine yol açabilir. Bu bağlamda, cinsiyetler arasındaki bu farklılıkların temelinde toplumsal cinsiyet algısının ve cinsiyetle ilişkili beklentilerin yattığı düşünülebilir. Ayrıca, psikolojik faktörler de bu farklılıkları etkileyebilir. Örneğin, bazı araştırmalar kadınların genellikle daha fazla kaygı ve özgüven eksikliği yaşadığını göstermektedir. Bu durum, kadınların problem çözme sürecine girişimlerini kısıtlayabilir ve bu da problem çözme becerileri ve güveni konusunda dezavantajlı olmalarına neden olabilir.

Araştırmada 2. sınıfta bulunan katılımcılarda öz yeterlik inancı başlama düzeyi, 3. sınıfta bulunan katılımcılardan yüksek bulunmuştur. Bunun yanında problem çözme becerileri yaklaşım-kaçınma alt boyut düzeyi ise 4. sınıfta bulunan katılımcılarda 2. sınıfta bulunanlardan yüksek bulunmuştur. Koraş

Sözen (2021) tarafından yapılan araştırmada da 1. sınıfa giden öğrencilerde öz yeterlik inancı diğer sınıftaki öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Aynı araştırmada problem çözme becerileri ise 4. sınıfta bulunan öğrencilerde yüksektir. Benzer biçimde Uysal ve Kösem (2015) ile Karadağ ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan araştırmalarda 2. sınıftaki öğrencilerde öz yeterlik toplam ve başlama düzeyi diğer sınıflarda bulunan bireylerden yüksek bulunmuştur. Keleş (2023) tarafından yapılan bir araştırmada sınıf düzeyi ile problem çözme becerileri ve alt boyutları arasında doğrusal bir ilişki olduğu, sınıf düzeyi arttıkça problem çözme becerileri ve alt boyut düzeylerinin de arttığı bildirilmiştir. Benzer biçimde Olgun ve arkadaşları (2010) ile Koç ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da sınıf düzeyi arttıkça problem çözme kaçınma-yaklaşma düzeyinin de arttığı bulunmuştur. Öz yeterlik inancı, bireylerin kendi yeteneklerine ve becerilerine duydukları güvenle ilişkilidir. Bu durumda, 2. sınıfta bulunan katılımcıların, daha az eğitim ve deneyime sahip olmalarına rağmen öz yeterliklerinin yüksek bulunması, olası bir öz yeterlik yanılsamasını işaret edebilir. Bu durum, katılımcıların kendi yeteneklerini göz ardı etmelerine veya abartmalarına neden olabilir. Öte yandan, problem çözme becerileri, zamanla deneyim ve pratikle geliştirilen karmaşık bilişsel süreçleri içerir. Bu durumda, 4. sınıfta bulunan katılımcıların, daha uzun bir eğitim süreci ve deneyimle, problem çözme becerilerini geliştirme ve bu becerileri daha etkili bir şekilde kullanma konusunda 2. sınıfta bulunanlara göre avantaj elde etmiş olmaları olasıdır. Ayrıca, bu tür farklılıkların altında bireylerin öğrenme süreçlerindeki farklı hızlar, öğrenme stratejileri ve eğitim programlarının etkisi de yatabilir. 2. sınıfta öz yeterlik inancının yüksek bulunmasının, öğrencilerin bu yaşta genellikle öğrenme sürecine istekli ve hevesli olmalarıyla ilişkili olabileceği düşünülebilir. Benzer şekilde, 4. sınıfta problem çözme becerilerinin artışı, bu dönemde öğrencilere daha karmaşık konseptlerin sunulması ve daha ileri düzeyde öğrenme stratejilerinin uygulanmasıyla ilişkili olabilir.

5. Sonuç

Araştırma sonucunda, öz yeterlik inancı ve problem çözme becerileri arasında karmaşık bir ilişki olduğu görülmektedir. Öz yeterlik inancının artması, beklenenin aksine, problem çözme becerilerinin azalmasıyla ilişkilendirilmiştir. Bu durum, aşırı öz yeterlik inancının bireyleri gerçekçi olmayan beklentilere yönlendirebileceğini ve bu nedenle etkili problem çözme stratejileri geliştirmelerini engelleyebileceğini göstermektedir. Ayrıca, yaşın ve cinsiyetin problem çözme becerileri ve öz yeterlik inancı üzerindeki etkileri incelendiğinde, yaşın artmasıyla birlikte genellikle bu alanlardaki puanların arttığı ve bu artışın özellikle 20 yaş üzerinde belirgin olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, erkek öğrencilerin genellikle problem çözme becerileri ve güveni konusunda kadınlardan daha yüksek puanlar elde ettikleri, ancak kadınların öz yeterlik inancı başlama düzeyinde erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıkları gözlemlenmiştir. Son olarak, sınıf düzeylerine göre yapılan karşılaştırmalarda, 2. sınıfta öz yeterlik inancının, 3. sınıftakilere göre daha yüksek olduğu ve 4. sınıfta ise problem çözme becerilerinin, 2. sınıftakilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak, öğrencilerin öz yeterlik inancı, problem çözme becerileri ve cinsiyet gibi faktörlerin karmaşıklığını vurgulamaktadır. Bu nedenle, eğitim programlarının ve öğrenme stratejilerinin bu faktörleri dikkate alarak geliştirilmesi ve bireylerin gerçekçi öz yeterlik inançlarına sahip olmalarını teşvik etmeye yönelik destek sağlanması önemlidir. Ayrıca, daha kapsamlı ve uzun vadeli araştırmaların bu alanlardaki ilişkileri daha iyi

anlamak için yapılması gerekmektedir.

Yazarların Katkısı

Konu seçimi: SŞÇ, NB; Tasarım: SŞÇ; Planlama: SŞÇ, NB; Veri toplama ve analiz: SŞÇ; Makalenin yazımı: SŞÇ; Eleştirel gözden geçirme: NS.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması olmadığı beyan edilmiştir.

Kaynakça

Akçay, A. O., & Semercioğlu, M. S. (2021). Sınıf öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı öz-yeterlikleri ve finansal okuryazarlık tutum ve davranış düzeyleri arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 12(3), 1223-1233.

Altıntaş, E., İlgün, Ş., & Karadağ, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 255-267. <http://dx.doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1128169>

Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.

Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.

Çalışkan, S. (2022). Examination of the relationship between self-efficacy levels of high school students and problem-solving skills and perceived social support. *Journal of Family Counseling and Education*, 7(2), 45-54. <https://doi.org/10.32568/jfce.1205084>

Dikmen, Y., Denat, Y., Başaran, H., & Filiz NY. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin öz etkililik-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Çağdaş Tıp Dergisi*, 6(3), 206-213. <https://doi.org/10.16899/ctd.93945>

Heppner, P.P., & Petersen, C.H. (1982). The development and implication of a personal-problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1),66-75. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.29.1.66>

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), 244-25. <https://doi.org/10.5961/jhes.2013.0831>

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

Keleş, T. (2023). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığı öz yeterlikleri ile problem çözme beceri algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 6(2), 133-144. <https://dergipark.org.tr/en/pub/fmgted/issue/77818/1232271>

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

Kızılcı, S., Mert, H., Küçükçüçlü, Ö., & Yardımcı, T. (2015). Hemşirelik fakültesi öğrencilerinin öz etkililik düzeyinin cinsiyet açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(2), 95-100.

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. <https://doi.org/10.5222/HEAD.2015.041>

Koraş Sözen, K., Güntürk, İ., & Kuloglu, N. (2021). Hemşirelik Öğrencilerinde öz yeterlik Algısı ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Sağlık ve Toplum*, 31(2), 131-138.

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

- Olgun, N., Öntürk, Z. K., 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.
- Özlük, B., & Karaaslan, A. (2016). The effect of peer support to interpersonal problem solving tendencies and skills in nursing students. *International Journal of Nursing and Health Sciences*, 10(12), 3802-3806.
- Sançar, B., Ançel, G., & Erkal İlhan, S. (2021). Acil serviste çalışan hemşirelerin öz etkililik-yeterlik inançları ile problem çözme becerilerinin araştırılması. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(2), 54-67. <https://doi.org/10.54862/pashid.901676>
- Seçer, E., Korucu, T. Ş., Uzunlar, H., Dinç, G., & Özer Kaya, D. (2022). Sağlık alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik düzeyleri ve problem çözme becerileri ile karar vermede öz-saygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 9(1), 223-235. <https://doi.org/10.21020/husbfd.996260>
- Sherer M., Adams C. (1983) The self efficacy scale: a construct validity study. Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association, 29th, Atlanta, GA, 23-26 Mart 1983.
- Taşgin, A., & Dilek, C. (2023). The mediating role of critical thinking dispositions between secondary school student's self-efficacy and problem-solving skills. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101400. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101400>
- Taylan S. (1990). Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tekmen Erenler, E., Çetin, A., & Torun, T. (2016). Çalışanların öz yeterlik algılarının sessizlik davranışı üzerine etkisi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 71- 88.
- Uysal, İ., & Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-222.
- Vatansever, S., & Özen, G. (2017). Tenis eğitiminin üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi üzerine etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 1-9. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4301>
- 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, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-330.
- Yıldız, N. O., Özen, G., & Bostancı, T. G. (2016). The effects of one-day outdoor education on self-efficacy. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 6098-6103. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4296>