



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

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE
ÖZ-ETKİLİLİK-YETERLİLİK ALGISI VE SINAV KAYGISI**

ELİFE KEVSER SARP KAYA

HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI

TEMMUZ 2019



**HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ-ETKİLİLİK-YETERLİLİK
ALGISI VE SINAV KAYGISI**

Elife Kevser SARP KAYA

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ 2019

Elife Kevser SARP KAYA tarafından hazırlanan "HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ-ETKİLİLİK-YETERLİLİK ALGISI ve SINAV KAYGISI" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ / ~~OY ÇOKLUĞU~~ ile Gazi Üniversitesi Hemşirelik Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Satı DEMİR

Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.....



Başkan: Doç. Dr. Ebru AKGÜN ÇITAK

Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı, Başkent Üniversitesi

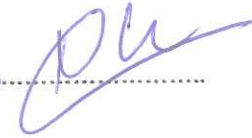
Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.....



Üye: Doç. Dr. Nurcan ÇALIŞKAN

Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.....



Tez Savunma Tarihi: 03 / 07 / 2019

Jüri üyeleri tarafından YÜKSEK LİSANS tezi olarak uygun görülmüş olan bu tez Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa ASLAN

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Elife Kevser SARP KAYA

03/07/2019



HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE ÖZ-ETKİLİLİK-YETERLİLİK ALGISI VE SINAV KAYGISI

(Yüksek Lisans Tezi)

Elife Kevser SARPKAYA

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran 2019

ÖZET

Tanımlayıcı tipteki bu araştırma hemşirelik öğrencilerinin öz-etkililik-yeterlik algısı ve sınav kaygısının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde bulunan dört devlet üniversitesinde okuyan 1046 hemşirelik öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın yürütüldüğü okullardan yazılı izin, üniversitenin etik komisyonundan onay ve öğrencilerden yazılı bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Veriler Öğrenci Bilgi Formu, Öz-Etkililik-Yeterlik Ölçeği ve Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ile Nisan-Mayıs 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Öğrencilerin % 25,1'i 1.sınıf, % 23,2'si 2.sınıf, % 24,7'si 3.sınıf ve % 27'si 4.sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin % 49,6'sının akademik başarı ortalaması 3 ve üzeri olup % 57,6'sı hemşirelik bölümünü isteyerek seçmiş ve % 68,6'sı akademik başarıyı orta düzeyde algılamaktadır. Öğrencilerin ölçek puan ortalamaları öz-etkililik-yeterlik ölçeği için $83,35 \pm 12,45$ (min=37; max=115), westside sınav kaygısı ölçeği için $31,87 \pm 8,63$ (min=11; max=55)' dur. En az 1 hobisi bulunanlar ve algılanan akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin öz-etkililik-yeterlik ölçeği puan ortalamaları daha yüksektir. Akademik ortalama, haftalık ders çalışma saati ile öz-etkililik-yeterlik ölçeği puanları arasında pozitif ve westside sınav kaygısı ölçeği puanları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Otoriter anne tutumu, ilgisiz baba tutumu, hemşireliği isteyerek tercih etmeme ve düşük akademik başarı algısı öğrencilerde sınav kaygısını artırmaktadır. Aynı zamanda öz-etkililik-yeterlik düzeyi azaldıkça da sınav kaygısı artmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin ders çalışma saati ve hobi edinme davranışları geliştirilerek öz-etkililik-yeterlik algısı artırılabilir. Öz-etkililik-yeterlik algısının artması ve demokratik ebeveyn tutumu öğrencilerin sınav kaygısını azaltabilir.

Bilim Kodu : 1032.7
Anahtar Kelimeler : Sınav Kaygısı, Hemşirelik öğrencileri, Öz-Etkililik-Yeterlik
Sayfa Adedi : 65
Danışman : Doç. Dr. Satı DEMİR

SELF-EFFECTIVENESS AND SELF-EFFICACY OF PERCEPTION AND TEST
ANXIETY OF NURSING STUDENTS

(M. Sc. Thesis)

Elife Kevser SARPKAYA

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF HEALTH SCIENCES

June 2019

ABSTRACT

The aim of this descriptive type study was to determine the self-efficacy competence perception and test anxiety of nursing students. The study sample consisted of 1046 nursing students in four state universities located in Ankara province center. We obtained written permission from the study institutions, approval from the university ethics committee and written informed consent from the students. The data were collected between April and May 2018 using the Student Information Form, Self Efficacy Competency Scale and Westside Test Anxiety Scala. The 1st year students made up 25,1 %, 2nd year 23,2 %, 3rd year 24,7 % and 4th year % 27 %. The grade averagewas 3 and above in 49,6%, 57,6% had chosen nursing voluntarily, and 68,6% were perceived academic achievement at a moderate level. Mean scale scores were $83,35 \pm 12,45$ (min=37; max=115) for Self Efficacy Competency and $31,87 \pm 8,63$ (min=11; max=55) for Westside Test Anxiety Scala. Mean Self Efficacy Competency scores of those with at least 1 hobby and those with high acedemic success are higher. There was a positive correlation between academic average, weekly course working hours and Self Efficacy Competency scores and a negative correlation between Westside Test Anxiety Scala. Authoritarian mother attitude, indifferent father attitude, not willingly preferring nursing and low academic achievement perception increase the anxiety of the students in the exam. Also, as self-efficacy level decreases, test anxiety increases. For this reason, students' perception of self-efficacy can be increased by improving their working hours and hobby acquisition behaviors. Increased self-efficacy perceptions and democratic parental attitudes may reduce students' test anxiety.

Science Code : 1032.7
Key Words : Test Anxiety, Nursing Student, Self-Effectiveness, Self-Efficacy
Page Number : 65
Advisor : Assoc. Prof. Dr. Satı DEMİR

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında, yürütülmesinde değerli katkılarını esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, değerli danışmanım Doç. Dr. Satı DEMİR'e

Çalışmamın yürütülmesinde bana yol gösteren ve fedakarca davranan Doç. Dr. Nursel KOYUNCU Hocama,

Beni büyütüp bu günlere getiren annem Selnur SARP KAYA'ya ve babam Ömer SARP KAYA'ya, manevi desteğiyle yanımda bulunan ablam Pınar YİĞİTTÜRK'e, çalışmamın tamamlanması konusunda en az benim kadar heyecanlanan ve değerli katkılarını esirgemeyen ablam Gülçin Bilge SARP KAYA'ya çalışmam boyunca maddi ve manevi desteğini esirgemeyen kayınvalidem Meral TOSUN'a, yaşamımdaki tüm zorlukların üstesinden gelmem için bana destek olan eşim Emre TOSUN'a, varlığı yeten kardeşim Hasan Bahadır SARP KAYA'ya ve oğlum Furkan Enes TOSUN'a ve veri toplama sürecinde bana yardımcı olan tüm öğrenci arkadaşlarıma gönülden teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELERİN LİSTESİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ.....	1
2. GENEL BİLGİLER	7
2.1. Öz-Etkililik-Yeterlik Algısı.....	7
2.1.1. Öz-etkililik-yeterlik kavramı.....	7
2.1.2. Öz-etkililik-yeterlik algısını etkileyen faktörler.....	7
2.1.3. Öz-etkililik-yeterlik algısının bireye etkisi	8
2.1.4. Öz-etkililik-yeterlik algısı ve hemşirelik.....	9
2.2. Sınav Kaygısı.....	10
2.2.1. Sınav ve kaygı kavramı	10
2.2.2. Sınav kaygısının özellikleri.....	11
2.2.3. Sınav kaygısı bileşenleri	12
2.2.4. Sınav kaygısı ve hemşirelik.....	13
3. GEREÇ VE YÖNTEM	15
3.1. Araştırmanın Şekli.....	15
3.2. Araştırmanın Yeri ve Özellikleri	15
3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	15
3.4. Veri Toplama Araçları.....	16
3.5. Veri Toplama Araçlarının Ön Uygulaması	18

Sayfa

3.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulaması	18
3.7. Verilerin Değerlendirilmesi	18
3.8. Araştırmanın Etik Yönü.....	19
4. BULGULAR	21
4.1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	21
5. TARTIŞMA	33
5.1. Tanımlayıcı Özellikler İle ÖEYÖ Puanları	33
5.2. Tanımlayıcı Özellikler İle WSKÖ Puanları.....	36
5.3. ÖEYÖ ve WSKÖ İlişkisi.....	39
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	41
KAYNAKÇA.....	45
EKLER.....	51
EK-1. Öğrenci bilgi formu	52
Ek-2. Öz-Etkililik-Yeterlik Ölçeği.....	53
EK-3. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği	54
EK-4. ÖEYÖ Kullanım İzin Yazısı	55
Ek-5. Wetside Sınav Kaygısı Ölçeği Kullanım İzin Yazısı	56
Ek-6. Bilgilendirilmiş Onam Formu	57
EK-7. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi izin yazısı	58
EK-8. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi izin yazısı.....	59
EK-9. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi izin yazısı	60
EK-10. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi izin yazısı	61
EK-11. Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi izin yazısı	62
EK-12. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon yazısı	63
ÖZGEÇMİŞ	65

ÇİZELGELERİN LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 3. 1. Araştırma evrenini ve örneklemini oluşturan öğrencilerin okullara göre dağılımı	16
Çizelge 4.1. Öğrencilerin sosyodemografik özellikleri (n=1046)	21
Çizelge 4.2. Öğrencilerin aileleri ile ilgili özellikleri (n=1046)	22
Çizelge 4.3. Öğrencilerin okul ile ilgili özellikleri (n=1046)	23
Çizelge 4. 4. Öğrencilerin ÖEYÖ puan dağılımı (n=1046)	24
Çizelge 4. 5. Öğrencilerin WSKÖ puan dağılımı (n=1046)	24
Çizelge 4.6. Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre ÖEYÖ ve WSKÖ puan ortalamaları (n=1046)	25
Çizelge 4.7. Öğrencilerin aileleri ile ilgili özelliklerine göre ÖEYÖ ve WSKÖ puan ortalamaları (n=1046)	27
Çizelge 4.8. Öğrencilerin okul ile ilgili özelliklerine göre ÖEYÖ ve WSKÖ puan ortalamaları (n=1046)	30
Çizelge 4.9. Öğrencilerin ÖEYÖ ve WSKÖ puanları ilişkisi (n=1046).....	32

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Simgeler

Açıklamalar

p

Anlamlılık Düzeyi

X²

Kruskal Wallis Testi

Z

Mann Whitney U testi

r

Korelasyon Katsayısı

Kısaltmalar

Açıklamalar

ÖEYÖ

Öz-Etkililik-Yeterlik Ölçeği

ÖEY

Öz-Etkililik-Yeterlik

SK

Sınav Kaygısı

SPSS

Statistical Package for the Social Sciences

SS

Standart Sapma

WSKÖ

Problem Çözme Envanteri

1. GİRİŞ

Problem Durumu

İnsanoğlu, eşsiz fırsatlar, zamanla ortaya çıkan zorluklar ve tarihsel bağlamda kısıtlamalar, tehditler ve sayısız sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bireyler kendi yaşamını etkileyen birçok olayı kontrol etmek için çaba sarf etmişlerdir. Bireylerin farklı çevresel gereksinim türleriyle baş edebilmek için harekete geçmeyi sağlayan birtakım algılamalara ihtiyacı vardır [1]. Bandura tarafından ortaya çıkarılan, davranışların değiştirilmesinde önemli bir yere sahip olan bilişsel algılama unsurlarından birisi de algılanan etkililik duygusu/öz etkililik kavramıdır. Bu kavram bireylerin kendilerine güvenerek stresli ihtiyaçlarla yüzleşmelerini, fizyolojik uyarılma ile motive olmayı ve olumsuz dış çevre şartlarından kaynaklı durumlarla yüzleşmelerini sağlar. Bireyler gereksinimleri, sorunları, tehditleri veya kişisel olarak kontrol edilemeyen olayları daha zor olarak yorumlama eğilimindedirler. Algılanan etkililik ise bireye tüm bu olumsuz olayları olumlu olarak değerlendirmesine olanak verir [2].

Geçmişte yaşanan zor şartlarla mücadelede başarılı olunmuşsa bireyin olaya ilişkin yorumu bilişsel düzeyde olumlu olacaktır. Yüksek öz etkililik algısı altında zor şartların olumlu bilişsel yorumları fiziksel ve psikolojik zararlara karşı bireyi daha iyi korurken, düşük öz etkililik algısı zor şartlar altında olumsuz duygu tepkileri ve somatik şikayetleri beraberinde getirecektir [3]. Bilişsel aktiviteler tüm bu zorluklardan ders almak için harekete geçmeyi sağlayan algılanan etkililik/öz etkililik sürecini oluşturur.

Yeni doğmuş bir bebek benlik duygusu olmadan dünyaya gelir. Çevresel deneyimlere maruz kalarak benlik duygusu oluşur ve sosyal bir birey haline gelir. Benlik duygusunun oluşmasıyla birlikte davranışların kontrolünü sağlayan öz etkililik algısı, ilk olarak ailede şekillenir. Bir başarısızlık öyküsü, aile içinde bireyin benliğine yönelik olumlu geri bildirim yokluğu, bireyin ebeveynleri, öğretmenleri ve akranları tarafından başarısı ve başarısızlığının olumsuz bir biçimde nitelendirilmesi çevrelerine potansiyel tehlike gözüyle bakmalarına(hassaslaşmasına) yol açabilir [4].

Bandura tarafından ileri sürülen “Sosyal Öğrenme Kuramı”nın temel bileşenlerinden birisi olan öz-etkililik, davranış üzerine etkili olan temel kavramlardan biridir [5]. Sosyal bilişsel kurama dayanarak Schwarzer, öz etkililik inancının nasıl şekillendiği ve başarılı öz

denetimin ve davranışsal sonuçların nasıl belirlendiğini içeren ‘‘Sağlık Eylem Süreci Yaklaşımı’’ olarak bilinen öz denetimli hedefleri başarma sürecini getirmiştir [3]. Bu süreç kapsamında sosyal öğrenme kuramına göre bireysel davranışların, iç psikolojik güçler ve sosyal çevre tarafından etkilendiği öne sürülmektedir. Bireye ait bilişsel ve diğer kişisel faktörler ile çevresel faktörler karşılıklı olarak birbirinden etkilenmektedir. Bireyler sadece çevrelerinden etkilenmezler aynı zamanda çevrelerindeki olayları yönetme kapasitesine de sahiptirler. Olumsuz çevre baskılarının üstesinden gelerek destekleyici bir çevre oluşturdıkları zaman büyük ihtimalle başarılı olurlar. Başarılı bireyler, öncelikle hedeflediği davranışı özümseyip davranışa yoğunlaşmak için, çevrelerini düzenleyerek arzu edilen davranışı destekleyen olanakları güçlendirirler. Destekleyici olmayan çevresel etkiler karşısında, hedefleri olumsuz etkileniyorsa istenilen davranışı sürdürmek için iç motivasyonunu geliştirirler [6].

Öz-denetim/otokontrol, öğrencilerin öğrenmeleri için hedef belirlediği, daha sonra hedefleri ve çevre özellikler tarafından yönlendirilen ve sınırlandırılan bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izlemelerini, düzenlenmelerini ve kontrol etmelerini sağlayan aktif, yapıcı bir süreç ile karakterize bir kavramdır [7]. Eğitim ortamlarında akademik başarı otokontrollü öğrenme davranışları ve yüksek öz etkililik gibi kontrol inancının etkileşimiyle sağlanır [1,8]. Okul başarısını yakalamak için öğrenciler bu kavramları kullanarak zor stratejileri başarırlar. Yaklaşmakta olan bir sınavla karşılaştıklarında öğrenciler, motivasyon aşamasına girerler, alternatif başarı hedeflerini tartarlar ve sonunda başarmak istedikleri bir hedefe karar vererek daha iyi bir akademik başarıyı öngörürler [9].

Otokontrol becerilerine, engellere ya da başarısızlıklara rağmen öğrenme eylemini başlatmak ve zor şartlara uyum sağlamak için öz etkililiğe ihtiyaç duyulur. Bir göreve harcanan çabanın miktarı ve sebat (engeller veya caydırıcı deneyimler elde etmesine rağmen hedef odaklı davranışta azim) başarının devamının gelmesi için önemlidir [10]. Öğrencinin başarı için yüksek bir hedefe ulaşması daha fazla çaba harcamak demektir[11].

Kaygı eğitimde başarıyı engelleyebilen önemli bir olgudur ve sınav başarısını etkileyebilmektedir [12]. Bir öğrenci derslerini ve sınıfını baskılayıcı, rekabetçi, zahmetli ve bilinmez olarak algıarsa o zaman sınav kaygısında bir artış, akademik benlik kavramında bir düşüş yaşanabilir. Baş etme girişimleri sürekli başarısızlıkla sonuçlandığında kendinden şüphe etmeler ve çaresizlik baş gösterir.

Bilişsel sosyal teoride potansiyel olarak tehdit eden olaylar üzerinde kontrol uygulamak için algılanan etkililik kaygıyı tetiklemede merkezi bir rol oynar [2]. Öz etkililik ve kaygı konusundaki daha önceki bir çalışma baş etme becerisi düşük bireylerin, cesaret gerektiren deneyimler karşısında savunmasız kaldığını bildirmiştir. Çünkü onlar kaygılı olma, özel görevleri gerçekleştirmede yetersizlik duygusuna sahip olma, kaygının belirtisi olarak psikolojik uyarılmayı yorumlama, kişisel olarak başarıdan ziyade başarısızlıktan sorumlu hissetme, bireysel değeri değerlendirirken toplumsal geri bildirime şartlama eğilimindedirler [2].

Yapılmış birçok araştırma yüksek öz etkililik yeterliliğin eğitim ortamlarındaki akademik başarının ve öz denetimli stratejiler üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu göstermiştir [7, 11, 13, 14,15]. Kız ve erkek öğrenciler ile yapılmış bir çalışmada öz-etkililik-yeterlik (ÖEY) ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki, sınav kaygısı (SK) ve akademik başarı arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir [16].

SK, öğrencilerin sahip olduğu potansiyeli ve bilişsel yeteneklerini yeterince ortaya koymalarını engellemekle birlikte yaşam kalitesini ve içsel motivasyonu düşürmekte ayrıca dikkatini toplamasını ve odaklanmasını zorlaştırmaktadır [17]. Sınav kaygısının altında yatan nedenleri arasında, sosyal destek faktörlerinin yetersizliği, çaba ve motivasyon eksikliği, düşük benlik saygısı, fobiler ve genel kaygı yatmaktadır [18].

Midilli ve diğerleri (2017) tarafından 200 hemşirelik öğrencisi ile yapılan çalışmada öğrencilerin sınav kaygıları orta düzeyde bulunmuştur. Sharif ve diğerleri (2013) tarafından ebellek ve hemşirelik bölümlerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin sınav kaygılarını orta düzeyde bulmuşlardır. Çalışmamızdan farklı olarak Büyükyılmaz ve diğerleri (2009) tarafından yapılmış çalışmada hemşirelik öğrencilerinin SK ortalamalarını yüksek düzeyde bulmuştur. Yine Khalaila (2015) 170 lisans hemşirelik öğrencileriyle yaptığı çalışmada SK'nı yüksek düzeyde bulmuştur.

Bireyin davranış sürecinin oluşumu üzerinde etkisi olan ÖEY algılamaları, ne istediğini bilen, hedefleri doğrultusunda strateji geliştirebilen bireyler olmayı gerektirir. Sağlık disiplini çerçevesinde kritik kararlar alma, uygulama ve diğer sağlık personellerine ya da hastalara uygulama becerisine sahip hemşireler yetişmesi beklenmektedir. ÖEY algısının hemşirelik öğrencileri ve akademisyenleri tarafından bilinmesi ve farkına varılması varsa

alınabilecek tedbirler açısından önemlidir. Bireylerin sağılığını geliştiren, olumlu davranışlar kazandırmaya çalışan geleceğin hemşireleri yüksek akademik başarıyı yakalayabilmek adına sınav kaygısı yaşamaktadır ve bu da bireyleri yaşamdan doyum alamaz hale getirmektedir. Akademik anlamda gelişirken duygusal anlamda tükenmeye neden olan sınav kaygısıyla baş etmede kullanılan metotlar yeterli değildir. Eğitimcilerin, ğrencilerin davranışları üzerine etkisi olan EY algısı, SK düzeyi ve etkileyen faktörleri bilmesi, bu doğrultuda etkili stratejiler geliştirmesi, geleceğin sağlık profesyonelleri olarak hemşirelik ğrencilerinin yüksek EY algısına sahip olmaları beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada hemşirelik ğrencilerinde EY algısı, SK ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt bulmaya çalışılmıştır.

1. Hemşirelik ğrencilerinin EY düzeyi nedir?
2. Hemşirelik ğrencilerinin EY etkileyen faktörler nelerdir?
3. Hemşirelik ğrencilerinin SK düzeyi nedir?
4. Hemşirelik ğrencilerinin SK düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?
5. Hemşirelik ğrencilerinin EY düzeyi ve SK arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın nemi

Bireyin davranışları üzerinde kontrol duygusu oluşturan EY algılamalarının geleceğin sağlık çalışanı olan hemşirelik öğrencileri için önemi büyüktür. Hemşirelerin kendi davranışlarının kontrolünün yanısıra bakımından sorumlu olduğu hastaların ve yakınlarının davranış süreçlerini kontrol etme sorumluluğu vardır. Hastalıkları önleyen ve toplum sağlığını geliştiren geleceğin hemşireleri mesleki hayata atılmadan önce meslek eğitim sürecindeki sınavlarda başarılı olmak durumundadır. Hemşirelik ğrencileri bilişsel ve duyuşsal anlamda tükenmeye neden olan sınav kaygısıyla baş etmek zorundadır. Hemşirelik ğrencilerinin EY ve SK düzeylerinin bilinmesi alınabilecek tedbirler açısından önemlidir. Literatürü incelediğimizde hemşirelik ğrencilerinin EY düzeyi veya sınav kaygısı ile ilgili birçok çalışma vardır [4, 5, 11, 12]. Ancak EY ve SK düzeyinin birlikte incelendiği bir çalışma mevcut değildir. Bu

çalışmada ÖEY ve SK düzeyi birlikte incelenecektir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada örneklem sayısını artırabilmek için veri toplama araçları, ders arası, sabah ilk ders öncesi, sınav öncesi ve sonrası uygulanmıştır. Özellikle Westside sınav kaygısı ölçeği açısından sınav döneminde veri toplama araçlarının uygulanması bu çalışmanın önemli bir sınırlılığıdır.

Tanımlar

Öz-Etkililik-Yeterlik: Bireyin belli bir davranışı sergilemek için dış çevreden gelen güdülenmeyle birlikte motivasyonunu da sağlayarak davranışı başarma sürecidir.

Sınav Kaygısı: Öğrencide sınav esnasında istem dışı ve rahatsızlık verici duygular yaşıtan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik yönü olan bir durumdur.



2. GENEL BİLGİLER

2.1. Öz-Etkililik-Yeterlik Algısı

2.1.1. Öz-etkililik-yeterlik kavramı

Orjinali self efficacy olan öz-etkililik ya da Senemoğlu (1998) tarafından adlandırıldığı gibi öz-yeterlik kavramı Türkçe’de, öz-etki, kendi kendini etkileme, kendini etkileme, kendine yarar algısı gibi anlamlar taşımaktadır. Aksayan ve Gözümlü’nün, çalışmasında terim karmaşası ve yanlışlığı yapmamak için, İngiliz ve Türk Dil Bilimlerinde uzman dilbilimcilerle görüşülerek öz-etkililik-yeterlik teriminin kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır [19].

Bireyin yaşantısında belirli bir davranışı gerçekleştirmek için hedeflerine uygun olarak hareket etmesi, bu doğrultuda gerekli tedbirleri alabilmesi bununla birlikte istediği sonuca ulaşma isteği ve gayretine olan inancı olarak tanımlanan öz-etkililik-yeterlik (ÖEY) kavramı, Albert Bandura tarafından 1977 yılında “Bilişsel Davranış Değişimi” sürecinde ortaya çıkmıştır [1, 20]. Bandura tarafından ortaya çıkarılan sosyal öğrenme kuramında öz-etkililik kavramı, davranışların değiştirilmesinde önemli bir yere sahip olan bilişsel algılama unsurlarından birisi olarak yer almaktadır [21].

Bandura’nın, bireyin belli bir performans düzeyini başarıyla gerçekleştirme kapasitesine ilişkin algısı olarak, Magil’in ise bireyin hedeflediği bir davranışı başarıyla yapma yeteneği veya olayları kontrol edebilme algısı/yargısı olarak tanımladığı, ÖEY kavramı bireyin, nasıl hissedeceği, düşüneceği ve davranacağını belirleyen önemli bir özelliğidir [22, 23].

2.1.2. Öz-etkililik-yeterlik algısını etkileyen faktörler

Bandura, öz-etkililik-yeterliğin bireylerde her zaman aynı düzeyde olmadığına yani değişik durum ve koşullara bağlı olduğuna vurgu yapmıştır. Bireyin deneyimlediği olaylar, harekete geçmesini sağlayan motivasyonu, kendi içinde geliştirdiği inançları, bireye yönelik sosyal çevrenin tutumları ve bireyin daha önce benzer olaylarda yaşadığı duygu ve heyecan ÖEY düzeyini etkileyebilmektedir [22]. Bireyin ÖEY düzeyinin etkileyen bu faktörler aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.

Doğrudan deneyimler/bireyin kendinden kaynaklı durumlar/inançları

Başarılı ve başarısız geçmiş deneyimleri olan birey kendisi için genel bir yargı oluşturur ve bu genel yargı onun duruma özel beklentisini etkiler [22]. Gelecekte karşılaşılabileceği aşılması zor durumlar ile mücadelede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkında yargıya varmayı sağlar [23]. ÖEY algılamaları bireyin kendi inançlarını, davranışa başlama amacını, amacına ulaşma gayretini etkilemektedir [24]. Bireyler öncelikle bir sorunu çözebileceklerine inanırlarsa sorunu çözme kararını alarak gerçekleştirmeye daha yatkın hale gelirler [10]. Birey bir sonuca ulaşabileceğine inanıyorsa, daha aktif davranır ve gelecek yaşantısını kendisi belirler. Bu “yapabilirim” inancı, bireyin içinde bulunduğu avantajları kontrol altına almasını kolaylaştırmaktadır [23, 25]. Depresyon, anksiyete/kaygı ve çaresizlik yaşayan bireyler düşük ÖEY ‘e sahiptirler. Ayrıca böyle bireyler bireysel başarıları ve gelişimleri hakkında kötümserdirler [21].

Dolaylı deneyimler/dış motivasyon

Bireyler sosyal deneyimlere maruz kalarak ÖEY algısı oluşur. Bireyin davranışlarına yönelik çevresinden olumlu/olumsuz geri bildirim yokluğu, olumlu ve olumsuz davranışlarına yakın çevresinin kayıtsız kalarak geri bildirim vermemesi algının oluşmasında olumsuz etkiye sahiptir [4]. Bireyin çevresinde etkileşim halinde bulunduğu diğer bireylerle benzerlik kurması ne derece fazla olursa diğer bireyin deneyimlediği o işi başarma inancı ya da ÖEY algısı o denli fazla olacaktır [3].

Emosyonel ve Fizyolojik durumlar

Herhangi bir davranışa karşı bireyin deneyimlediği heyecan, korku, stres gibi güçlü duygusal reaksiyonlar, sonucun başarılı ya da başarısız olacağı konusunda ipuçları sağlar. Olumlu duygular, ÖEY algısını güçlendirirken olumsuz duygular ÖEY algısını zayıflatır [23].

2.1.3. Öz-etkililik-yeterlik algısının bireye etkisi

ÖEY bireyin kendi becerilerini, kapasitesini daha tarafsız şekilde değerlendirmesini sağlar [24]. Öz etkililik ilgili algılar, davranış değişikliğini destekleyen ya da zayıflatan düşünce kalıplarını da etkilemektedir. Bu düşünce kalıpları, başarının hayal edilmesinin yanı sıra

engellerle, zorluklarla mücadelede analitik düşünme süreçlerinin kullanılmasını içine almaktadır [26].

Davranış değiştirmek, kişisel bir kontrol duygusuyla aşılr. Sonuçların olumlu olması yönündeki beklentileri, bireyin davranışlarını değiştirmeye karar vermesini teşvik ederken, davranışın uygulanması ve sürdürülmesi sırasında algılanan öz-etkililik kontrol edici etki olarak görev yapar [5].

ÖEY algısı yüksek olanlar eyleme başladıklarında daha fazla çaba harcarlar ve bunu ÖEY algısı düşük olan bireylerden daha fazla sürdürürler. Onların hedefleri yüksektir, bu hedeflere ulaşmak için kararlılıkla çalışırlar ve daha karmaşık ve riskli görevleri seçebilirler. ÖEY seviyeleri motivasyonu zayıflatan olumsuzlukları ve engellerle mücadele etme gücünü etkilemektedir. Herhangi bir engellemelerle karşılaşıldığında ÖEY algısı yüksek olan bireyler kendilerini daha çabuk toparlarlar ve hedeflerine ulaşmak için mücadeleye devam ederler [21].

ÖEY algısı bireyin stresle başa çıkma kapasitesinin bir yansımasıdır. Bireyi potansiyel olarak tehdit eden olaylar üzerinde kontrol uygulamak için algılanan öz etkililik, bireyi harekete geçirecek orta düzeyde kaygıyı tetiklemede merkezi bir rol oynar. [19, 23]. ÖEY beklentileri sorunlar karşısında baş etme davranışının başlatılıp başlatılmayacağını, ne kadar çaba sarf edileceğini ve deneyimlenmiş engeller ve caydırıcı durumlar karşısında ne kadar sürdüreceği ile alakalıdır [27].

Güçlü bir öz etkililik inancı, işlemleri kavramayı kolaylaştırır, problem çözmede daha başarılı olunmasını ve olayları daha iyi kontrol edilmesini sağlar ve akademik başarıyı artırır. Bu inanca sahip bireyler; daha sağlıklı olma, daha yüksek başarı elde etme ve daha sosyal bütünleşmeye yatkındır. Bu kavram okul başarısı, duygusal bozukluk, mental ve fiziksel sağlık, kariyer seçimi ve sosyopolitik değişim gibi farklı alanlarda kullanılmaktadır [23]. ÖEY algısı yüksek öğrencilerin daha geniş başarı görüşleri vardır [28].

2.1.4. Öz-etkililik-yeterlik algısı ve hemşirelik

Hemşirelik eğitiminde yer alan temel hemşirelik kavramları, becerileri ve teknikleri gibi ana öğelerin amacı öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönüyle temel bilgi, beceri ve

davranışlarını geliştirmektir. Bu zor hemşirelik eğitim sistemi, derslerde alınan teorik bilgi ve alınan bilgileri pratiğe dönüştürmek üzere yapılan klinik uygulama olmak üzere farklı ve birbirini bütünleyen iki bölümden oluşur [29]. Hemşirelik eğitiminde öğrenciler okulda aldıkları teorik bilgiyi klinik ortamda beceriye dönüştürürken bir yandan da öğrendikleri bilgiye yenilerini ekleyerek, alandaki becerilerini artırarak ve iletişim becerilerini iyileştirerek geliştirirler [20].

Bireylerin kendi sağlığını yönetmede mümkün olduğunca bağımsız olmaları için desteklemek sağlık bakım uygulayıcılarının en önemli rollerinden biridir. Bireye böyle bir bağımsızlığı sağlamak için sağlık bakım profesyonellerinin bireyler ve aileleri ile etkileşim içinde kalarak zorlu olan davranış değişikliğine gitmesi gerekir. Bilgi, beceri, sağlık inancı, tutum, sosyal destek gibi davranış değişikliğini etkileyen değişkenlerden biri de öz etkililiktir [29].

Geleceğin sağlık çalışanları olan hemşirelik öğrencilerinin sağlıklı iletişim kurabilmesi, kendi yeteneklerine güvenebilmesi, öz saygıları yüksek bireyler olması beklenmektedir. Bireyleri sağlığa zarar veren olumsuz davranışlardan koruyup, sağlığı geliştiren olumlu davranışlar kazandırmaya çalışan hemşirelerin, bireyin davranışları üzerinde davranış sürecini kontrol ederek etkili olan bu bilişsel-algisal faktöre ilişkin bilgisinin olması önemlidir [29].

2.2. Sınav Kaygısı

2.2.1. Sınav ve kaygı kavramı

Sınav, öğrencilerin belirlenmiş amaçlarla öğrenme düzeylerine ne derece ulaştıklarını gösteren ve öğretim sürecinin sonunda belirlenen bir değerlendirmenin ürünüdür [30].

Kaygı, bireyin bir olay ya da durum karşısında mevcut durumu tehdit olarak algılaması, sorunun ne olduğu bilinmeden belirsiz bir korku hissedilmesi, yani, hoş olmayan temel bir duygusal durumdur. Kaygı eğitimde başarıyı engelleyebilen önemli bir olgudur ve sınav başarısını etkileyebilmektedir [12].

SK da bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olarak bireyde sınav esnasında istem dışı ve rahatsızlık verici duygular yaşatan bir durumdur. Başka bir ifadeyle, bir sınav ya da benzer

değerlendirme durumundaki başarısızlığın olumsuz sonuçlarına eşlik eden kaygının psikolojik ve davranışsal tepkisi olarak tanımlanır [31, 32, 33].

Folin ve diğerleri (1914) SK ile ilgili ilk araştırmaları başlattı ve kavram 1952'de özgün adı altında araştırılmaya başlandı. Mandler ve Sarason önderliğinde yetişkinlerde sınav kaygısındaki bireysel farklılıkları değerlendirmek için bir çalışma başlatıldı. Sonra sınav kaygısının başarı ve bireysel farklılıklarla ilişkisinin nasıl olduğu üzerine bir dizi çalışma yayınladı. Daha sonra sınav kaygısı ölçeği geliştirildi [34]. SK sınav esnasında ve sınava hazırlanırken meydana gelen psikolojik ve duygusal tepkilerin bileşimidir. SK ve başarısızlık korkusu birbirine yakın kavramlardır [35].

2.2.2. Sınav kaygısının özellikleri

Sınav kaygısı sınava yeterince hazırlanmama, sınav olma ile ilgili duyulan huzursuzluk, sınav olma becerileriyle ilgili doğru olmayan algılardan kaynaklanabilir [36]. Sınav esnasında birtakım bilişsel çarpıtmalar, aşırı genellemeler ve mantık dışı inanışlar sınav kaygısını tetiklemektedir [1]. Sınav kaygısının öğrenme üzerine olumsuz etkileri vardır ve başarısızlığın ana nedenlerinden biridir ve bazı öğrencilerin akademik başarıyı yakalamalarını engeller. Çoğu öğrenci sınav esnasında kaygıyı yönetmekte zorlanır. Bir öğrencinin sınav olma becerisini SK ve olumsuz bir şekilde akademik başarıyı etkileyebilen düşük sınav sonuçları etkiler [37].

Sınav kaygısının bilişsel beceriler, SK ve akademik benlik başarısı gibi birkaç faktörle ilişkili olduğu saptanmıştır [38]. SK yüksek olan öğrenci, bir sınav ve değerlendirme durumunda özvarlığının tehdit edildiği duygusuna kapılabilir [39]. Bir öğrenci derslerini ve sınıfını baskılayıcı, rekabetçi ve zahmetli olarak algılayorsa o zaman sınav kaygısında bir artış, akademik benlik kavramında bir düşüş yaşanabilir. Baş etme girişimleri sürekli başarısızlıkla sonuçlandığında kendinden şüphe etmeler ve çaresizlik baş gösterir [12].

Sınav kaygısındaki bireysel farklılıklar sadece öğrencinin okul başarısı için değil ayrıca öğrencilerin okul ile ilgili motivasyonları, akademik benlik kavramları, kariyer ilerlemeleri, bireysel ve sağlık ilerlemeleri içinde önemli bir rol oynar [40]. SK deneyimleyen öğrencilerde sınav esnasında kendileriyle alakalı olumsuz düşüncelere dikkatlerini verdikleri, sınavda öğrendikleri bilgileri sentez etmede ve hafızaya getirmede güçlük

çektikleri anlaşılmaktadır [41]. Böyle öğrenciler başarıya ulaşmak için daha az mücadele ederler ve sınavlardan daha düşük puan alırlar [31]. Ayrıca SK öğrencilerin gerçek potansiyelini gizleyen bir önyargıyı oluşturabilir [42]. Bireylerde, denetlenme korkusu gibi daha önce açığa çıkmamış daha büyük kaygıların farklı şekilde açığa çıkması şeklinde olabilir [43, 44].

Kavram, öğrenciler arasında evrensel bir olgu olmasına rağmen önceki çalışmalarda ülkeler ve kültürel gruplar arasında farklılık bulunmuştur [45]. İsrail’de Arap ve Yahudi öğrenciler arasında yapılmış çalışmada Arap öğrencilerin Yahudi öğrencilere göre daha fazla strese ve sınav kaygısına maruz kaldıkları sonucuna varılmıştır [46].

ÖEY’i yüksek olan bireyler güçlü bir ‘yapabilirim’ inancı taşıdıklarından sınavlarda daha az kaygıya kapılırlar. Geleceğe yönelik kolay hedef koyarak bu hedeflerine ulaşma yönünde ümitlidirler [31].

2.2.3. Sınav kaygısı bileşenleri

Kuruntu bileşeni

Bireyin kendisiyle ilgili algılamalarını, olumsuz değerlendirmelerini performansla ilgili beklentilerini, başarısızlığın sonuçları ile ilgili durumları ve bireyin kendisi ile diğerleri arasındaki karşılaştırmalarını içerir. SK yüksek öğrencilerin, SK düşük öğrencilere göre, kendilerini küçülten kuruntu ve duyuşsal reaksiyonlar şeklindeki tepkileri daha yoğun, değerlendirme ortamlarında daha fazla olumsuz düşünceleri bulunmaktadır [47, 48].

Duyuşsallık bileşeni

Gerginliğin/rahatsızlığın ve otomatik harekete geçmeden kaynaklanan duyuşsal ve fizyolojik süreçlerle ilgilidir. Bunun yanında kendine olan güven düzeyi, benlik saygısı gibi bireysel özellikler de sınav kaygısında önemlidir. Bu kaygıya yetersiz çalışma alışkanlıkları da eklenince durum, sınav kaygısı yaşayan öğrenciler için kısır döngü haline gelmektedir. Yapılmış çalışmalar sınav kaygısı yüksek öğrencilerin sınav esnasında duyuşsallık düzeyinin gittikçe azaldığını, kuruntu düzeyinde ise sınavın başlamasından bitimine kadar bir azalmanın olmadığını göstermektedir [47-51].

Sınav kaygısının duyuşsal bileşenleri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesinde orta düzeyde psikolojik uyarılma sınav başarısını olumlu etkilediğini göstermiştir [52]. Kadınların erkeklerden daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları çalışmalarla desteklenmektedir. Bazı sonuçlara göre ise kadın ve erkeklerin sınav kaygı düzeyleri aynıdır ancak kadınların duyuşsallık bileşeni daha fazladır ve sınav başarıları daha düşüktür [53].

2.2.4. Sınav kaygısı ve hemşirelik

SK, hemşirelik öğrencilerinin fiziksel, duygusal ve bilişsel yönlerini ve akademik başarılarını olumsuz olarak etkileyebilen, hemşirelik eğitimi için sınav başarısının büyük bir kaygı olmasından kaynaklanan, yıpranma payının olduğu akademik hemşirelikte önemli bir kavramdır [54, 55].

Hemşirelikte SK, müfredatın tamamında son derece kalıplaşmış öğrenci performansını sınava tabi tutarak değerlendirmekten kaynaklanır [54]. Sonuçları öğrencilerin geleceğini belirleyici sınavlar olması yönüyle, akademik iş yükü ve hemşirelik müfredatının içeriği nedeniyle öğrencilerin SK taşıma riski yüksektir [56]. Diğer alanlardaki öğrencilerin aksine hemşirelik öğrencilerinin SK düşük bir not almanın ötesinde sonuçlanır. Hemşirelik öğrencilerinin klinik performansları ve değerlendirmeleri gibi hemşirelik programındaki genel başarılarını olumsuz etkileyebilecek durumlar öğrencilerin kendilerini başarısız ve yetersiz hissetmelerine neden olabilir [57].

Klinik ve teorik bilgiden oluşan hemşirelik eğitiminin öğrenciye yararlı etkisinin yanısıra stresli bir deneyimdir. Stres düzeyi yüksek olan öğrencilerde akademik başarının düşük olduğu bildirilmektedir [58]. Hemşirelik programından mezun olmanın şartı da sınavlardan geçer not almaya/başarılı olmaya bağlıdır. Ders geçmenin oldukça güç olduğu durumlarda hazırlanmış zor sorularla hemşirelik öğrencileri baş edemeyebilir.



3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Şekli

Bu araştırma hemşirelik öğrencilerinin öz-etkililik-yeterlik algısı ve sınav kaygısının belirlenmesi amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Yeri ve Özellikleri

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü, Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde yürütülmüştür. Ayrıca Gülhane Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik bölümünde ön uygulama yapılmıştır.

Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde 1046 hemşirelik öğrencisi bulunmaktadır. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesinde 886 hemşirelik öğrencisi bulunmaktadır. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde 782 hemşirelik öğrencisi bulunmaktadır. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde 554 hemşirelik öğrencisi bulunmaktadır. Öğrenciler ders programına göre haftanın belli günleri okulda ders görmekte bazı günlerinde ise hastane veya sağlık merkezlerinde uygulamaya çıkmaktadırlar.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Ankara il merkezinde bulunan dört devlet üniversitesindeki hemşirelik programında öğrenim gören, 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiştir. Evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Dört okulda toplam 1. Sınıf (821), 2. Sınıf (772), 3. Sınıf (815) ve 4. Sınıf (860) olmak üzere 3268 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmada işleme kriterleri; en az bir dönemdir hemşirelik öğrencisi olma, bilişsel yetilerde sorunu olmama, araştırmaya katılmaya gönüllü olma ve derslere devam etme şeklindedir. Öğrencilerden çalışmaya katılımında gönüllü olan öğrenci sayısı 1046'dır (Çizelge 3. 1.). Çalışma sonrasında GPower 3.1 programı ile çalışmanın gücü % 99 olarak bulunmuştur.

Çizelge 3. 1. Araştırma evrenini ve örneklemini oluşturan öğrencilerin okullara göre dağılımı

SINIF		OKUL				
		Gazi Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Ankara Üniversitesi	Toplam
1.sınıf	Toplam öğrenci	253	210	142	216	821
	Katılan öğrenci	81	65	45	72	263
	Katılım oranı %	32,0	31,0	31,7	33,3	32,0
2.sınıf	Toplam öğrenci	232	210	140	190	772
	Katılan öğrenci	85	56	42	60	243
	Katılım oranı %	36,6	26,7	30,0	31,6	31,4
3.sınıf	Toplam öğrenci	293	196	130	196	815
	Katılan öğrenci	97	63	41	57	258
	Katılım oranı %	33,1	32,1	31,5	29,1	31,6
4.sınıf	Toplam öğrenci	268	270	142	180	860
	Katılan öğrenci	73	89	69	51	282
	Katılım oranı %	27,2	33,0	48,6	28,3	32,7
Toplam	Toplam öğrenci	1046	886	554	782	3268
	Katılan öğrenci	352	273	197	240	1046
	Katılım oranı %	33,6	30,8	35,5	30,6	32,0

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla “Öğrenci Bilgi Formu”, “Öz-Etkililik-Yeterlik Ölçeği” ve “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır:

Öğrenci Bilgi Formu (EK-1): Literatürden yararlanılarak öğrencilerin sosyo-demografik, aile ve okul özelliklerine ilişkin 20 soru yer almaktadır (17, 19, 20, 30, 33, 59-61). *Sosyo-demografik özelliklere ilişkin;* yaş, cinsiyet, medeni durum, en uzun süre yaşadığı yer, üniversite eğitimi süresince kaldığı yer, düzenli yapılan hobilerin varlığı ve çeşitleri yer almaktadır. *Aile ile ilgili özellikler olarak;* aile tipi, kardeş sayısı, anne/baba eğitim düzeyi,

algılananan aile gelir düzeyi, ailede öğrenciye ait kararları veren kişi, algılanan anne/baba tutumu, ailede birlikte yaşadığı kişiler yer almaktadır. *Okul ile ilgili özellikler olarak*; devam etmekte olduğu okul, sınıfı, akademik ortalama, hemşirelik bölümünü isteyerek tercih etme, algılanan akademik başarı ve haftalık ders çalışma saati olarak yer almaktadır.

Öz-Etkililik-Yeterlik Ölçeği (ÖEYÖ) (EK-2): Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilmiştir ve ülkemizde 1999 yılında Gözüm ve Aksayan tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek öğrencilerin öz-etkililik-yeterlik algısını ölçmektedir. Ölçek 23 maddeden oluşmakta ve beşli likert tipidir. Ölçekte her madde için, 1-“Beni hiç tanımlamıyor”, 2-“Beni biraz tanımlıyor”, 3-“Karasızım”, 4-“Beni iyi tanımlıyor”, 5-“Beni çok iyi tanımlıyor” şeklinde değerlendirilmektedir. Ancak 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 22. maddeler ters yönde puan almaktadır. En düşük 23, en yüksek 115 arasında bir toplam puan alabilmektedir. Ölçeğin; davranışa başlama, davranışı sürdürme, davranışı tamamlama ve engellerle mücadele olmak üzere dört alt grubu vardır. Bu dört alt gruptaki yer alan maddeler aşağıda sıralanmıştır.

Davranışa başlama: 2, 11, 12, 14, 17, 18, 20, 22. madde

Davranışı sürdürme: 4, 5, 6, 7, 10, 16, 19. madde

Davranışitamamlama: 3, 8, 9, 15, 23.madde

Engellerle mücadele: 1, 13, 21. madde

Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği genel öz-etkililik-yeterlik algısının yüksek, toplam puanın düşüklüğü ise öz-etkililik-yeterlik algısının düşük seviyede olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin geçerlilik güvenirlik çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.85 olarak bulunmuştur.

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (WSKÖ) (EK-3): Driscoll (2007) tarafından geliştirilmiş ve ülkemizde 2009 yılında Totan ve Yavuz tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 11 maddeden oluşmakta ve beşli likert tipidir. Ölçekte her bir ifade 1'den 5'e kadar puanlanmakta ve her madde için; 1- “Asla Doğru değil”, 2- “Nadiren doğru”, 3- “Ara sıra doğru”, 4- “Genellikle doğru”, 5- “Daima doğru” şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini ölçmektedir. Ölçekten en az 11, en fazla 55 puan alınabilmektedir. Alınan yüksek puanlar sınav kaygısı düzeyinin yüksek olduğuna alınan düşük puanlar ise sınav kaygısı düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Herhangi bir kestirim noktası bulunmamakla birlikte geniş gruplara uygulandığında +1 standart sapma ve

yukarısında değere sahip olan cevaplayıcıların sınav kaygısı yüksek -1 standart sapma ve aşağısında değer alan cevaplarıcılar ise sınav kaygısı düşük olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin geçerlilik güvenirlik çalışmasında Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değeri 0.87 olarak bulunmuştur.

3.5. Veri Toplama Araçlarının Ön Uygulaması

Araştırmanın ön uygulaması Gülhane Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde eğitim gören 70 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında öğrenci bilgi formunda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

3.6. Veri Toplama Araçlarının Uygulaması

Araştırma, etik komisyon izni ve ilgili kurum izinleri alındıktan sonra örnekleme alınan okullarda öğrencilerin sınıflarda toplu olarak bulundukları sınav ya da ders döneminde veri toplam araçları araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğrencilere araştırma hakkında bilgi verildikten ve yazılı onam alındıktan sonra "Öz-Etkililik-Yeterlik Ölçeği" ile "Westside Sınav Kaygısı Ölçeği" öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Veri toplama araçlarının doldurulması ortalama 10 dakika sürmüştür. Araştırmanın uygulaması 25 Nisan-27 Mayıs 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.7. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 20.0 paket veri programında değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılanların sosyo-demografik özellikleri araştırmanın bağımsız değişkenlerini, "Westside Sınav Kaygısı Ölçeği" ile "Öz-Etkililik-Yeterlik Ölçeği" puanları ise bağımlı değişkenlerini oluşturmuştur. Nicel değişkenlerin sunulması amacıyla ortalama, minimum, maximum değerler; nitel değişkenlerin sunumu için ise frekans ve yüzde değerler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki için non-parametrik testlerden yararlanılmıştır. Nicel değişkenlerin karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden iki grup karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi, ikiden çok grup karşılaştırmalarında ise Kruskal Wallis testi, gruplar arasında fark olduğu bulunduğu ise farkı yaratan grupların belirlenmesinde Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testi

kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyonlara ise Spearman korelasyon testi ile bakılmıştır. Bütün istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi olarak $p<0,05$ değeri kabul edilmiştir.

3.8. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmada kullanılan ÖEYÖ ve WSKÖ için gerekli izinler ölçek sahiplerinden mail yoluyla alınmıştır (EK-4, EK-5). Araştırmaya başlamadan önce araştırmaya katılacak öğrencilere araştırmanın amacı, hangi kurumlarda yapıldığı, elde edilen verilerin nerede ve niçin kullanılacağı açıklanarak öğrencilerden yazılı bilgilendirilmiş onam alınmıştır (EK-6). Araştırmanın uygulanabilmesi için Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölüm Başkanlığı'ndan (EK-7), Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı'ndan, (EK-8), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölüm Başkanlığı'ndan (EK-9), Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölüm Başkanlığı'ndan (EK-10), Gülhane Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölüm Başkanlığı'ndan (EK-11), ve Gazi Üniversitesi Etik komisyonundan gerekli izin yazıları alınmıştır (EK-12).



4. BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çizelge 4.1. Öğrencilerin sosyodemografik özellikleri (n=1046)

Sosyodemografik özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	934	89,3
Erkek	112	10,7
Yaş		
18-20	454	43,4
≥21	592	56,6
Medeni durum		
Evli	11	1,1
Bekar	1035	98,9
En uzun süre yaşadığı yer		
Köy/Kasaba	143	13,7
İlçe	304	29,0
İl	599	57,3
Üniversite eğitimi süresince kaldığı yer		
Aile/Akraba yanında	305	29,1
Yurt	648	62,0
Tek/Arkadaş ile evde	93	8,9
Düzenli yaptığı hobi		
Yok	445	42,5
Var	601	57,5
Düzenli yapılan hobiler* (n=601)		
Yalnız sporsal aktivite	110	18,30
Yalnız sanatsal aktivite	47	7,82
Yalnız zihinsel aktivite	91	15,14
Yalnız ev içi aktivite	68	11,31
Yalnız ev dışı aktivite	40	6,66
Birden fazla aktivite	245	40,77

*Birden çok yanıt verildiğinden yüzdeler katlanmış n üzerinden verilmiştir

Çizelge 4.1’de araştırmaya katılan öğrencilerin sosyodemografik özellikleri yer almaktadır. Öğrencilerin %89,3’ü kız, %56,6’sı 21 yaşından büyük, %57,3’ünün en uzun süre yaşadığı yer ilçe ve %98,9’u bekindir. Öğrencilerin %62,0’ı öğrenci yurdunda kalmakta olup %40,77’si birden fazla aktivitelerde bulunmaktadır. Öğrencilerin %57,5’inin düzenli yaptığı bir hobisi bulunmaktadır ve %18,30’unun düzenli yapılan hobi olarak sporsal aktiviteyi seçmektedir.

Çizelge 4.2. Öğrencilerin aileleri ile ilgili özellikleri (n=1046)

Aile ile ilgili özellikler	n	%
Aile tipi		
Çekirdek	849	81,2
Geniş	66	6,3
Parçalanmış	131	12,5
Kardeş sayısı (kendi dahil)		
1	34	3,3
2	335	32,0
3	361	34,5
4	162	15,5
≥5	154	14,7
Anne eğitim düzeyi		
Okur-Yazar/İlkokul	625	59,8
Ortaokul	149	14,2
Lise	171	16,3
Üniversite	49	4,7
Okur-Yazar Değil	52	5,0
Baba eğitim düzeyi		
Okur-yazar/İlkokul	372	35,6
Ortaokul	207	19,8
Lise	314	30,0
Üniversite	153	14,6
Algılanan aile gelir düzeyi		
Düşük	87	8,3
Orta	834	79,7
İyi	125	12,0
Ailede öğrenciye ait kararları veren kişi		
Kendim	939	89,8
Ailem	107	10,2
Algılanan anne tutumu		
Otoriter	238	22,8
Demokratik	574	54,9
Asırı koruyucu	234	22,3
Algılanan baba tutumu		
Otoriter	275	26,3
Demokratik	535	51,1
Aşırı koruyucu	116	11,1
İlgisiz	120	11,5

Çizelge 4.2’de araştırmaya katılan öğrencilerin aileleri ile ilgili özellikler yer almaktadır. Öğrencilerin %81,2’si çekirdek aile (anne-baba veya anne-baba-kardeş) ile yaşamaktadır ve %34,5’inin ailesinde kendisi dahil 3 kardeş bulunmaktadır. Anne eğitim düzeyinin %59,8’i okur-yazar/ilkokul, baba eğitim düzeyinin ise %35,6’sı okur-yazar/ilkokul ‘dur. Öğrencilerin %79,7’sinin algılanan aile gelir düzeyi orta olup, %89,8’nin ailesinde kendilerine ait kararları kendileri veriyor. Algılanan anne tutumunun %54,9’u demokratik olup algılanan baba tutumunun ise %51,1’i demokratiktir.

Çizelge 4.3. Öğrencilerin okul ile ilgili özellikleri (n=1046)

Okul ile ilgili özellikler	n	%
Devam etmekte olduğu okul		
Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü	336	32,1
Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi	273	26,1
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü	240	22,9
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü	197	18,9
Kaçıncı sınıfta olduğu		
1. sınıf	263	25,1
2. sınıf	243	23,2
3. sınıf	258	24,7
4. sınıf	282	27,0
Akademik ortalama		
1,35-2,49	115	11,0
2,5-2,99	412	39,4
≥3	519	49,6
Hemşirelik bölümünü isteyerek tercih etme		
Evet	603	57,6
Hayır	443	42,4
Algılanan akademik başarı		
Düşük	221	21,2
Orta	718	68,6
Yüksek	107	10,2
Haftalık ders çalışma saati		
1-5	494	47,2
6-10	248	23,7
11-15	123	11,8
16-20	66	6,3
≥21	115	11,0

Çizelge 4.3’de araştırmaya katılan öğrencilerin okul ile ilgili özellikleri verilmiştir. Öğrencilerin %32,1’i Gazi Üniversitesine devam etmekte, %27,0’ı 4.sınıfta bulunmaktadır.

Öğrencilerin en son akademik başarı ortalamasının %49,6'sı 3,00'ın üzerindedir ve %57,6'sı hemşirelik bölümünü isteyerek tercih ettiğini, %68,6'sı algılanan akademik başarısının orta seviyede olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 4. 4. Öğrencilerin ÖEYÖ puan dağılımı (n=1046)

ÖEYÖ					
Sınıf	Davranışa Başlama Ortanca (Min.-Max)	Davranışı Sürdürme Ortanca (Min.-Max)	Davranışı Tamamlama Ortanca (Min.-Max)	Engellerle Mücadele Ortanca (Min.-Max)	Toplam Ortanca (Min.-Max)
1. sınıf	17 (8-33)	15(7-31)	18(5-25)	9(3-15)	84 (47-115)
2. sınıf	18(8-40)	16(7-33)	19(7-25)	9(3-15)	82 (37-107)
3. sınıf	19(8-36)	16(7-32)	19(7-25)	9(3-15)	83 (39-107)
4. sınıf	17(8-40)	15(7-35)	19(5-25)	9(4-15)	85 (53-113)
Toplam	18(8-40)	15(7-35)	19(5-25)	9(3-15)	83 (37-115)

Çizelge 4.4' de öğrencilerin sınıflara göre ÖEYÖ puan dağılımı yer almaktadır. Çalışmaya katılan 1. sınıf öğrencilerin ÖEYÖ toplam puan ortancası 84 (min.=47;max.=115), 2.sınıf öğrencilerinin ÖEYÖ toplam puan ortancası 82 (min.=37;max.=107), 3.sınıf öğrencilerinin ÖEYÖ toplam puan ortalaması 83 (min.=39;max.=107), ve 4.sınıf öğrencilerinin ÖEYÖ toplam puan ortalaması 85 (min.=53;max.=113), olarak bulunmuştur.

Çizelge 4. 5. Öğrencilerin WSKÖ puan dağılımı (n=1046)

WSKÖ			
Sınıf	X±SS	Ortanca(Ç1-Ç3)	Min.-Max.
1. sınıf	31,97±8,56	32 (26-38)	11-55
2. sınıf	32,59±8,91	32 (26-38)	11-55
3. sınıf	32,95±9,24	32 (26-39)	12-55
4. sınıf	30,17±7,6	30 (24-35)	12-55
Toplam	31,87±8,63	32 (26-37)	11-55

Çizelge 4.5’ de öğrencilerin sınıflara göre WSKÖ puan dağılımı yer almaktadır. Çalışmaya katılan 1. sınıf ve 2.sınıf öğrencilerin WSKÖ toplam puan ortancası 32 (min.=11; max.=55), 3.sınıf öğrencilerinin WSKÖ toplam puan ortalaması 32 (min.=12; max.=55), ve 4.sınıf öğrencilerinin WSKÖ toplam puan ortalaması 30 (min.=12; max.=55), olarak bulunmuştur.

Çizelge 4.6. Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre ÖEYÖ ve WSKÖ puan ortalamaları (n=1046)

Sosyodemografik özellikler		ÖEYÖ		WSKÖ	
	N (%)	X±SS	Ortanca(Ç1-Ç3)	X±SS	Ortanca(Ç1-Ç3)
Cinsiyet					
Kadın	934 (89,3)	83,63±12,44	84 (75-93)	31,95±8,66	32 (26-37)
Erkek	112 (10,7)	80,99±12,30	81 (73-88,5)	31,22±8,40	31 (24-37)
Test		Z =-1,97	p=0,048	Z = -0,56	p=0,573
Yaş					
18-20	454 (43,4)	82,55±12,13	82 (73-92)	32,22±8,62	32 (26-38)
≥21	592 (56,6)	83,96±12,67	84 (75-94)	31,61±8,64	31 (25-37)
Test		Z =2,29	p=0,022	Z =-1,22	p=0,224
Medeni durum					
Evli	11(1,1)	85,45±12,17	85 (76-94,5)	31±8,57	33 (28,5-35,5)
Bekar	1035 (98,9)	83,32±12,46	83 (75-93)	31,88±8,64	31 (26-37)
Test		Z =-0,46	p=0,646	Z =-0,099	p=0,921
En uzun süre yaşadığı yer					
Köy/Kasaba	143 (13,7)	81,44±12,05	81 (72,5-91,5)	31,64±9,03	32 (26-36)
İlçe	304 (29,0)	82,83±12,49	83 (72,5-92)	31,95±8,61	32 (25-38)
İl	599 (57,3)	84,06±12,48	85 (76-93)	31,89±8,55	31 (26-38)
Test		X ² =7,197	p=0,066	X ² =1,821	p=0,610
Üniversite eğitimi süresince kaldığı yer					
Aile/Akraba yanında	305(29,1)	84,15±12,55	84 (75-94)	32,21±9,04	32(25-38)
Yurt	648(62)	83,04±12,39	83 (75-92)	31,62±8,31	31(26-37)
Tek/Arkadas ile evde	93(8,9)	82,84±12,48	83 (74-92)	32,52±9,47	31(26-38)
Test		X ² =1,729	p=0,421	X ² =0,704	p=0,703
Düzenli yaptığı hobi					
Yok	445(42,5)	81,85±12,13	82(74-90)	32,22±8,07	32(27-38)
Var	601(57,5)	84,45±12,58	85(76-94)	31,61±9,02	31(24-37)
Test		Z =-4,096	p=0,000	Z =1,139	p=0,255

Çizelge 4.6. (devam) Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre ÖEYÖ ve WSKÖ puan ortalamaları (n=1046)

Düzenli yapılan hobiler* (n=601)					
Yalnız sporsal aktivite	110(18,30)	83,09±12,47	83,5(76-92)	31,81±9,67	31(24-38)
Yalnız sanatsal aktivite	47(7,82)	85,98±11,65	87(76,5-94,5)	32,40±9,37	32(25,5-39)
Yalnız zihinsel aktivite	91(15,14)	83,60±14,11	85(78-94)	32,07±9,97	32(25-38)
Yalnız ev içi aktivite	68(11,31)	79,69±11,93 ^a	82(70,5-88)	33,18±8,56	33(27-39)
Yalnız ev dışı aktivite	40(6,66)	82,28±13,05	82,5(71-94)	32,4±8,85	34(24,5-39)
Birden fazla aktivite	245(40,77)	86,76±11,84 ^a	87(78-96)	30,64±8,40	30(24-36)
Test		X²=19,369 p=0,002		X²=5,653 p=0,341	

Z=Mann-Whitney U Testi, X²= Kruskal Wallis H Testi

a=Bonferroni düzeltilmeli Mann-Whitney U testine göre aralarında istatistiksel açıdan bir fark vardır, p<0,05

Çizelge 4.6’da öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre ÖEYÖ ve WSKÖ puan ortalamaları yer almaktadır. Öğrencilerin cinsiyete göre ÖEYÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Z =-1,97; p=0,048). Kadın öğrencilerin ÖEYÖ puan ortalamaları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Öğrencilerin yaş dağılımlarına göre ÖEYÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Z =2,29; p=0,022). Yaş grubu ≥21 olan öğrencilerin ÖEYÖ puan ortalamaları, yaş grubu 18-20 olanlarından daha yüksektir. Öğrencilerin düzenli yaptığı hobi/hobilerin var olma durumuna göre ÖEYÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Z =-4,096; p=0,000). Düzenli yaptığı hobi/hobileri olan öğrencilerin olmayanlara göre ÖEYÖ puan ortalamaları daha yüksektir. Öğrencilerin düzenli yapılan hobi/hobilerden ÖEYÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (X²=19,369; p=0,002). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U testine göre; birden fazla aktivite yapanların puan ortalaması, yalnız ev içi aktivite yapanlardan daha yüksektir (Z =3,949 p=0,000).

Öğrencilerin medeni durum, en uzun süre yaşadığı yer ve üniversite eğitimi süresince kaldığı yere göre ÖEYÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0,05).

Öğrencilerin cinsiyet, yaş, medeni durum, en uzun süre yaşadığı yer, üniversite eğitimi süresince kaldığı yer, düzenli yaptığı hobi/hobiler ve düzenli yapılan hobi/hobiler göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Çizelge 4.7. Öğrencilerin aileleri ile ilgili özelliklerine göre ÖEYÖ ve WSKÖ puan ortalamaları (n=1046)

Aile ile ilgili özellikler		ÖEYÖ		WSKÖ	
	n(%)	X±SS	Ortanca(Ç1-Ç3)	X±SS	Ortanca(Ç1-Ç3)
Aile tipi					
Çekirdek	849(81,2)	83,46±12,5	83(75-93)	32,16±8,56	32(26-38)
Geniş	66(6,3)	81,45±12,48	82(74-88)	29,52±8,31	29(24-36)
Parçalanmış	131(12,5)	83,53±12,12	84(77-93)	31,2±9,05	31(24-37)
Test		X ² =1,296 p=0,523		X ² =5,274 p=0,072	
Kardeş sayısı (kendi dahil)					
1	34(3,3)	79,76±11,35	78,5(73-89)	31,74±6,84	33(25-37)
2	335(32)	83,39±12,44	84(75-93)	32,20±8,08	32(27-37)
3	361(34,5)	84,57±12,73	85(75-94)	30,64±8,95	30(24-36) ^a
4	162(15,5)	82,23±11,88	82(74-91)	33,45±8,68	33(27-40) ^a
≥5	154(14,7)	82,33±12,42	82,5(75-91)	32,42±9,04	31,5(26-38)
Test		X ² =8,484 p=0,075		X ² =12,749 p=0,013	
Anne eğitim düzeyi					
Okur-Yazar/İlkokul	625(59,8)	83,01±12,2	83(75-92)	31,55±8,72	31(25-37)
Ortaokul	149(14,2)	81,98±12,76	81(73-92)	32,28±8,18	32(27-37)
Lise	171(16,3)	84,39±13,09	85(75-95)	32,32±8,65	32(25-38)
Üniversite	49(4,7)	87,2±12,71	89(79-97)	30,65±9,19	30(23-37)
Okur-Yazar Değil	52(5)	84,19±11,57	85(78-92)	34,31±7,93	34(29-40)
Test		X ² =8,661 p=0,070		X ² =7,087 p=0,131	
Baba eğitim düzeyi					
Okur-yazar/İlkokul	372(35,6)	83,1±12,23	83(75-92)	32,15±8,69	32(26-38)
Ortaokul	207(19,8)	82,8±12,59	83(74-93)	32,06±8,86	32(26-37)
Lise	314(30)	84,16±12,23	84(75-93)	31,32±8,36	31(25-37)
Üniversite	153(14,6)	83,01±13,26	84(73-93)	32,08±8,78	31(25-38)
Test		X ² =1,769 p=0,778		X ² =2,289 p=0,683	
Algılanan aile gelir düzeyi					
Düşük	87(8,3)	79,45±14,86 ^{a, b}	82(69-89,5)	34,23±9,49 ^{a, b}	34(28-40)
Orta	834(79,7)	83,46±12,03 ^a	83(75-92)	31,71±8,6 ^a	31(25-37)
İyi	125(12)	85,32±12,87 ^b	86(76-95)	31,31±7,99 ^b	31(25-36)
Test		X ² =8,884 p=0,012		X ² =7,526 p=0,023	
Ailede size ait kararları kim verir?					
Kendim	939(89,8)	84,07±12,25	84(76-93)	31,45±8,58	31(25-37)
Ailem	107(10,2)	76,97±12,47	77(67-86,5)	35,58±8,24	35(30-41)
Test		Z =-5,338 p=0,000		Z =4,797 p=0,000	

Çizelge 4.7. (devam) Öğrencilerin aileleri ile ilgili özelliklerine göre ÖEYÖ ve WSKÖ puan ortalamaları (n=1046)

Algılanan anne tutumu					
Otoriter	238(22,8)	81,66±12,32 ^a	82(72-91)	33,33±9,22 ^a	33(27-40)
Demokratik	574(54,9)	84,62±12,24 ^{a, b}	85(76-93)	30,88±8,31 ^{a, b}	30(25-36)
Aşırı koruyucu	234(22,4)	81,94±12,78 ^b	81(74-91)	32,83±8,49 ^b	33(27-38)
Test		X ² =13,726 p=0,001		X ² =16,995 p=0,000	
Algılanan baba tutumu					
Otoriter	275(26,3)	82,1±12,46 ^a	82(74-91)	32,37±8,81	32(26,5-38)
Demokratik	535(51,1)	85,01±12,21 ^{a, b, c}	86(76-94)	31,23±8,56 ^a	30(25-37)
Aşırı koruyucu	116(11,1)	80,63±13,58 ^b	80(70-91,5)	32,27±8,12	32(28-38)
İlgisiz	120(11,5)	81,39±11,35 ^c	81(74-89,5)	33,23±8,84 ^a	34(26,5-38)
Test		X ² =21,303 p=0,000		X ² =8,807 p=0,032	

Z =Mann-Whitney U Testi, X²= Kruskal Wallis H Test

a,b,c =Bonferroni düzeltmeli Mann-Whitney U testine göre aralarında istatistiksel açıdan bir fark vardır, p<0,05

Çizelge 4.7’de öğrencilerin aileleri ile ilgili özelliklerine göre ÖEYÖ ve WSKÖ puan ortalamaları yer almaktadır. Öğrencilerin aile tipi, , anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre ÖEYÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0,05). Öğrencilerin kardeş sayısına göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (X²=12,749; p=0,013). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testine göre; kardeş sayısı 4 olanların WSKÖ puan ortalaması, 3 olanlarınkine göre yüksektir (Z =3,166; p=0,002). Öğrencilerin algılanan aile gelir düzeyine göre ÖEYÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (X² =8,884; p=0,012). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testine göre; algılanan orta (Z =2,39 p=0,017) ve iyi (Z =2,86 p=0,004) gelir düzeyinin ÖEYÖ puan ortalaması düşük gelir düzeyine göre yüksektir. Öğrencilerin ailede kendilerine ait kararları kimin verdiğine göre ÖEYÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Z =-5,338; p=0,000). Ailede kendilerine ait kararları kendileri verenlerin ÖEYÖ puan ortalamaları ailesi verenlere göre yüksektir. Öğrencilerin algılanan anne tutumuna göre ÖEYÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (X²=13,726; p=0,001). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testine göre; demokratik olan anne tutumunun, otoriter (Z =3,149 p=0,002) ve aşırı koruyucu (Z =-2,783 p=0,005) olana göre ÖEYÖ puan ortalaması yüksektir. Öğrencilerin algılanan baba tutumuna göre ÖEYÖ

puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2 = 21,303$; $p=0,000$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U testine göre; demokratik baba tutumunun, otoriter ($Z = 3,264$, $p=0,001$), aşırı koruyucu ($Z = -3,181$ $p=0,001$) ve ilgisiz ($Z = -3,157$ $p=0,002$) olana göre ÖEYÖ puan ortalaması daha yüksektir.

Öğrencilerin algılanan aile gelir düzeyine göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=7,526$; $p=0,023$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U testine göre; algılanan düşük gelir düzeyinin WSKÖ puan ortalaması, orta ($Z = -2,639$ $p=0,008$) ve iyi gelir düzeyine ($Z = -2,474$ $p=0,013$) göre daha yüksektir. Öğrencilerin ailede kendilerine ait kararları kimin verdiğine göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z = 4,797$; $p=0,000$). Ailede kendilerine ait kararları aileleri verenlerin WSKÖ puan ortalamaları kendisi verenlere göre yüksektir. Öğrencilerin algılanan anne tutumuna göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=16,995$; $p=0,000$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U testine göre; otoriter anne tutumunun, demokratik olana ($Z = -3,556$; $p=0,000$) ve aşırı koruyucu anne tutumunun ($Z = 3,013$; $p=0,003$) demokratik olana göre WSKÖ puan ortalaması daha yüksektir. Öğrencilerin algılanan baba tutumuna göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=8,807$; $p=0,032$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U testine göre; ilgisiz baba tutumunun, demokratik olana göre WSKÖ puan ortalaması yüksektir ($Z = 2,477$ $p=0,013$).

Öğrencilerin aile tipi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine WSKÖ göre puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Çizelge 4.8. Öğrencilerin okul ile ilgili özelliklerine göre ÖEYÖ ve WSKÖ puan ortalamaları (n=1046)

Okul ile ilgili özellikler		ÖEYÖ		WSKÖ	
	n(%)	X±SS	Ortanca(Ç1-Ç3)	X±SS	Ortanca(Ç1-Ç3)
Algılanan akademik başarı					
Düşük	221(21,1)	81,29±13,6 ^a	82(71-91)	33,73±8,98 ^{a, b}	34(27-39)
Orta	718(68,6)	83,4±11,96 ^b	83(75-92)	31,65±8,46 ^a	31(26-37)
Yüksek	107(10,2)	87,25±12,34 ^{a, b}	89(77-95)	29,54±8,36 ^b	28(24-34,5)
Test		X ² =14,252 p=0,001		X ² =17,939 p=0,000	
Sınıfı					
1. sınıf	263(25,1)	83,63±12,37 ^a	84 (75-93)	31,97±8,56 ^a	32 (26-38)
2. sınıf	243(23,2)	82,48±12,25 ^b	82 (74-91)	32,59±8,91 ^b	32 (26-38)
3. sınıf	258(24,7)	81,67±12,71 ^c	83 (73-91)	32,95±9,24 ^{a, b, c}	32 (26-39)
4. sınıf	282(27)	85,36±12,22 ^{a, b, c}	85 (76-95)	30,17±7,6 ^c	30 (24-35)
Test		X ² =10,894 p=0,012		X ² =14,161 p=0,003	
Akademik ortalama					
1,35-2,49	115(11)	79,89±13,79 ^a	80(71,5-91)	34,05±8,54 ^{a, b}	33(29,5-39)
2,5-2,99	412(39,4)	82,4±12,08 ^b	82(74-91)	32,42±8,61 ^a	32(26-38)
≥3	519(49,6)	84,86±12,22 ^{a, b}	85(76-94)	30,95±8,56 ^b	30(25-36)
Test		X ² =16,827 p=0,000		X ² =17,308 p=0,000	
Hemşireliği isteyerek tercih etme					
Evet	603(57,6)	84,32±12,28	84(75-94)	31,35±8,46	31(25-37)
Hayır	443(42,4)	82,02±12,57	82(74-91)	32,59±8,82	32(26-38)
Test		Z =-2,825 p=0,05		Z =1,981 p=0,048	
Haftalık ders çalışma saati					
1-5	494(47,2)	81,12±12,5 ^{a, b, c}	81,5(72-91)	32,76±9,03 ^a	32(26-39)
6-10	248(23,7)	82,99±11,76 ^{a, c}	82(75-92)	31,93±8,12	32(27-37)
11-15	123(11,8)	86,91±12,33 ^a	88(79-96)	30,68±8,86	31(23-37)
16-20	66(6,3)	87,58±10,84 ^b	89(79-96)	30,18±7,75	30(25-34)
≥21	115(11)	87,45±12,35 ^c	88(78-96)	30,2±7,72 ^a	30(24-35)
Test		X ² =46,583 p=0,000		X ² =12,736 p=0,013	

Z =Mann-Whitney U Testi, X²= Kruskal Wallis H Testi

a,b,c=Bonferroni düzeltilmeli Mann-Whitney U testine göre aralarında istatistiksel açıdan bir fark vardır, p<0,05

Çizelge 4.8 'de öğrencilerin okul ile ilgili özelliklerine göre ÖEYÖ ve WSKÖ puan ortalamaları yer almaktadır. Öğrencilerin algılanan akademik başarısına göre ÖEYÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (X²=14,252; p=0,001). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U testine göre; algılanan yüksek akademik başarının, düşük (Z =3,649 p=0,00) ve orta olana (Z =3,000 p=0,003) göre ÖEYÖ puan ortalaması daha yüksektir. Öğrencilerin devam etmekte olduğu okula göre ÖEYÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (X²=36,505; p=0,000). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltilmeli Mann Whitney U testine göre; devam etmekte olduğu okul Hacettepe olan öğrenciler, Gazi (Z =3,932 p=0,00)

ve Ankara ($Z = -5,59$ $p=0,00$) olana göre, devam etmekte olduğu okul Yıldırım Beyazıt olan öğrenciler Ankara ($Z = 3,835$ $p=0,00$) olana göre ÖEYÖ puan ortalaması daha yüksektir.

Öğrencilerin kaçınıcı sınıfta olduğuna göre ÖEYÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=10,894$; $p=0,012$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testine göre; 4. sınıfa devam eden öğrencilerin, 2. sınıf ($Z = 2,557$; $p=0,011$) ve 3. sınıf ($Z = 3,015$; $p=0,003$) olanlara göre ÖEYÖ puan ortalaması daha yüksektir. Öğrencilerin akademik ortalamalarına göre ÖEYÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=16,827$; $p=0,000$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testine göre; akademik ortalaması 3 ve üzeri olan öğrencilerin, ortalamaları 1,35-2,49 aralığında olanlar ($Z = 3,508$; $p=0,000$) ve 2,5-2,99 aralığında olanlara ($Z = 2,97$; $p=0,003$) göre ÖEYÖ puan ortalaması daha yüksektir.

Öğrencilerin hemşireliği isteyerek tercih etmelerine göre ÖEYÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z = -2,825$; $p=0,05$). Hemşireliği isteyerek tercih etmeye evet cevabı verenler hayır cevabı verenlere göre ÖEYÖ puan ortalaması yüksektir.

Öğrencilerin haftalık çalıştığı ders saatine göre ÖEYÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=46,583$; $p=0,000$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testine göre; 11-15 ($Z = 4,667$; $p=0,000$), 16-20 ($Z = 4,088$; $p=0,000$) ve 21 ve üzeri ($Z = 4,646$; $p=0,000$) saat aralığında çalışanların, 1-5 aralığında çalışanlara göre, 11-15 ($Z = 3,287$; $p=0,001$) ve 21 ve üzeri ($Z = 3,283$; $p=0,001$) saat aralığında çalışanların, 6-10 aralığında çalışanlara göre ÖEYÖ puan ortalaması yüksektir.

Öğrencilerin algılanan akademik başarısına göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=17,939$; $p=0,000$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testine göre; algılanan düşük akademik başarının, orta ($Z = -2,908$; $p=0,004$) ve yüksek ($Z = -3,986$; $p=0,00$) olana göre ÖEYÖ puan ortalaması daha yüksektir.

Öğrencilerin kaçınıcı sınıfta olduğuna göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=14,161$; $p=0,003$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testine göre; 2. sınıf ($Z = -3,077$; $p=0,002$) ve 3.sınıfa ($Z = -3,326$ $p=0,001$) devam edenlerin, 4. Sınıfa devam edenlere göre WSKÖ puan ortalaması daha yüksektir. Öğrencilerin akademik ortalamalarına göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=17,308$; $p=0,000$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testine göre; akademik ortalaması 1,35-2,49 ($Z = -3,7$; $p=0,000$) ve 2,5-2,99 ($Z = -2,945$; $p=0,003$) aralığında olanların, 3 ve üzeri olanlara göre WSKÖ puan ortalaması daha yüksektir. Öğrencilerin hemşireliği isteyerek tercih etmelerine göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($Z = 1,981$; $p=0,048$). Hemşireliği isteyerek tercih etmeye hayır cevabı verenler evet cevabı verenlere göre WSKÖ puan ortalaması yüksektir.

Öğrencilerin haftalık çalıştığı ders saatine göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=12,736$; $p=0,013$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney U testine göre; 1-5 saat aralığında çalışanların 21 ve üzeri saat aralığında çalışanlara göre WSKÖ puan ortalaması yüksektir ($Z = -2,668$; $p=0,008$).

Çizelge 4.9. Öğrencilerin ÖEYÖ ve WSKÖ puanları ilişkisi (n=1046)

ÖEYÖ	WSKÖ	
	r^*	p
	-,375	,000

*Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Çizelge 4.9' da öğrencilerin ÖEYÖ ve WSKÖ puanları ilişkisi yer almaktadır. Öğrencilerin ÖEYÖ puanları ve WSKÖ puanları arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($p<0,05$). Öğrencilerin ÖEYÖ puanları arttıkça, WSKÖ puanları azalmaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde hemşirelik öğrencilerinin ÖEY algısı, SK ve ÖEY algısı ve SK ilişkisi tartışılmıştır.

5.1. Tanımlayıcı Özellikler ile ÖEYÖ Puanları

Çalışmamızda hemşirelik öğrencilerinin ÖEYÖ toplam puan ortalaması $83,35 \pm 12,45$ olarak saptanmıştır. Çalışmamıza katılan öğrencilerin ÖEY düzeyleri yapılan diğer çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Dikmen ve diğerleri (2016) tarafından hemşirelik öğrencileri ile yapılan çalışmada ÖEY puan ortalaması $81,83 \pm 21,51$ olarak bulunmuştur. Zengin (2007) tarafından sağlık yüksekokulu öğrencilerinde yapmış olduğu çalışmada ÖEY puan ortalaması $89,06 \pm 11,20$, Güçlü ve diğerleri'nin (2015) çalışmasında $87,12 \pm 12,05$ olarak bulunmuştur. Yiğitbaş (2003) çalışmasında $91,01 + 9,99$ ve Sevindik ve diğerleri'nin (2007) yaptıkları çalışmada $82,66 \pm 11,99$ olarak bulunmuştur. Görüldüğü gibi yapılan çalışmalarda ÖEY puan ortalamaları $81,83 - 91,01$ arasında değişmektedir.

Çalışmamızda öğrencilerin **cinsiyete** göre ÖEY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ÖEY algı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun geleneksel anlamda hemşireliğin kadın mesleği olarak görülmesi, hemşirelikte okuyan öğrencilerin çoğunluğunun kız öğrencilerden oluşması ve erkek öğrencilerin mesleği benimseyememeleri ÖEY algılarını etkileyebileceği düşünülebilir [60]. Benzer şekilde hemşirelik öğrencilerinde yapılmış çalışmalarda kız öğrencilerin ÖEY algı düzeyi erkek öğrencilere göre yüksek çıkmıştır [26, 60]. Diş hekimliği fakültesinde yapılmış çalışmalarda ise ÖEY algı düzeyi erkek öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur [16, 58]. Bu durum sosyal beklentiler açısından erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha yetenekli olması düşüncesiyle açıklanabilir. Bazı çalışmalarda ise cinsiyetin ÖEY düzeyini etkilemediği belirtilmiştir [20, 26, 64, 65]. Çalışmalar arasındaki bu farklılıklar kültürel faktörlerin cinsiyete yüklediği roller açısından toplumdan topluma değişiklik göstermesiyle ilişkilendirilebilir.

Çalışmamızda öğrencilerin **yaşına** göre ÖEY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). 21 yaş ve üzeri öğrencilerin 18-20 yaş aralığındaki öğrencilere göre ÖEY algı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. İleriki yaşlarda kişi

yaşamında daha fazla tecrübe kazanmaktadır. ÖEY algısında girişimciliği etkileyen kavramlardan biri de, bireyin istenen/gerekli davranışı göstermedeki önceki başarılı deneyimleridir [5]. Bazı çalışmalarda ise yaşın ÖEY düzeylerini etkilemediği belirtilmiştir [26, 60, 64, 66].

Çalışmamızda öğrencilerin **hobisi olma** durumuna göre ÖEY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Öğrencilerin en az bir hobisi olanların herhangi bir hobisi olmayanlara göre ÖEY algıları daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin düzenli yaptıkları hobilerden birden fazla aktivite yapanların puanı yalnız sporsal aktivite, sanatsal aktivite, zihinsel aktivite, ev içi aktivite ya da ev dışı aktivite yapanlara göre yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin en az bir hobisinin olmasının ve hobi çeşidinin artmasının, öğrencilerin kendisini başarılı hissettirme, sosyal etkileşim ve çevreden alınan geribildirimlerle yapabileceğine olan inancı artırma yoluyla öz etkilik ve yeterlilik algısını olumlu etkilediği söylenebilir [21-23].

Çalışmamızda hemşirelik öğrencilerinin **aile tipi, kardeş sayısı ve üniversite eğitimi boyunca kalınan yere** göre ÖEY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Yurt dışında sağlık alanı ile ilgisi olmayan üniversite öğrencileriyle yapılmış çalışmalarda sosyal desteğin (arkadaş yönüyle) ÖEY düzeyini etkilemediği bulunmuştur [67, 68]. Bireyin çevresiyle etkileşim içinde bulunması sosyal destek açısından önemlidir. Bandura'nın öz etkililik kavramı için kullandığı sosyal öğrenme kuramında bireyin davranışları üzerinde etkili olan bilişsel algılama faktörlerinden birisi de davranışı gerçekleştirmede iç psikolojik güçlerin yanısıra sosyal çevrenin de etkili olduğu vurgulanmaktadır [5]. Dolayısıyla birey davranış değişimi sürecince ebeveyn, eş, arkadaş ve iş gibi çevresel faktörlerle etkileşim içerisinde. Yani sosyal desteğin bireyin ÖEY algısının oluşmasında önemli olduğunu söyleyebiliriz [7].

Çalışmamızda öğrencilerin **anne/baba eğitim düzeyine** göre ÖEY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Güçlü ve diğerleri'nin (2015) çalışmasında da anne/baba eğitim düzeyinin ÖEY düzeylerini etkilemediği bulunmuştur. Fakat Dikmen ve diğerleri'nin (2016) çalışmasında anne eğitim düzeyinin artmasının ÖEY düzeylerini artırdığı yönündedir. Bu durumu bireyin davranışlarında etkili olan sosyal çevrenin bir parçası olarak annenin eğitim düzeyi ile ilişkilendirebiliriz.

Çalışmamızda öğrencilerin **aile gelir düzeyine** göre ÖEY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<0,05$). Öğrencilerin aile gelir düzeyi iyi olanların düşük ve orta olanlara göre ÖEY algı düzeyleri daha yüksek olduğu bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise ailenin ekonomik durumunun ÖEY düzeylerini etkilemediği belirtilmiştir [60]. Bir diğer çalışmada ise gelirin giderden az olması durumunun, gelirin orta halli ve fazla olması durumuna göre ÖEY algı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur [66].

Çalışmamızda öğrencilerin **kendilerine ait kararları kimin verdiği**ne göre ÖEY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Ailesinde kendilerine ait kararları kendisi verenlerin, ailesi verenlere göre ÖEY algı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öz-etkililik kavramı içinde bireyin eylemde bulunmasına karar verebilme yetisi de yer almaktadır[7]. Bu kavramın oluşmasında bireyin çevresinde etkileşim içinde olduğu kişilerin (aile, arkadaş vb.) öğütleri, teşvikleri ve desteklerinin de etkili olduğu belirtilmektedir [63]. Bazı çalışmalarda ise aile içinde alınan kararlara katılan ve kararlarına aile içinde önem verilen öğrencilerin ÖEY algı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur [24]. Bazı çalışmalarda ise ailede kendine ait kararları kimin verdiği konusu ÖEY düzeylerini etkilemediği belirtilmiştir [70].

Çalışmamızda öğrencilerin **anne/baba tutumuna** göre ÖEY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0,05$). Öğrencilerin algılanan demokratik anne/baba tutumunun diğer tutumlara göre ÖEY algı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu durumu bireyin girişimde bulunmasında etkili olan dış psikolojik etmenlerden biri olan ailenin desteğiyle açıklayabiliriz. Demokratik aile tutumu dediğimizde bireye güven verici bir yaklaşımla davranışa teşvik etme yer almaktadır. Kendilerinden neler beklendiğini bilen bireyler davranma konusunda kendilerini atılgan hissederler. Benzer şekilde bazı çalışmalarda ise ailesi ile ilişkileri iyi olanların orta ve kötü olanlara göre ÖEY algı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur [71].

Çalışmamızda öğrencilerin **sınıflara** göre ÖEY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). 4. Sınıf öğrencilerin 1., 2. ve 3. sınıftaki öğrencilere göre ÖEY algı düzeyleri daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum öğrenim sürecini tamamlama aşamasında olan 4. Sınıf öğrencilerin, hemşirelik mesleğine ve yaşama ait bilgi ve becerileri artırdıkça ÖEY algılarının da artacağını söyleyebiliriz [24]. Ya da 4. sınıf öğrencilerin daha önce yaşadıkları stres ve engellerle baş etme becerilerini

geliştirdiklerini söyleyebiliriz [62]. Bu açıklama Bandura'nın (1997) etkinlik beklentilerinin belirli bir alandaki geçmiş başarılarına dayanarak oluşturulabileceğini belirten öz-yeterlik teorisi tarafından desteklenmektedir. Benzer şekilde Warshawski ve diğerleri'nin (2019) çalışmasında son sınıf hemşirelik öğrencilerinin ÖEY algı düzeyleri diğer sınıftaki öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Bazı çalışmalarda ise söz konusu durum diğer sınıflarda daha yüksek bulunmuştur. Bu durum küçük sınıflardaki öğrencilerin öğrenmeye ve yeni birçok şeyi beceriye dönüştürmeye daha istekli olduklarıyla açıklanabilir [20, 26, 64, 65].

Çalışmamızda öğrencilerin **akademik ortalamalarına** göre ÖEY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Öğrencilerin algılanan akademik başarıları yüksek olanların ve akademik ortalamaları 3 ve üzeri olanların ÖEY algı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin yeteneklerini algılamaları, derslerdeki başarıları ve akademik performansları vb. ile ÖEY düzeyi arasında pozitif ilişki olduğunu gösterir. Ayrıca ÖEY algıları yüksek olan bireylerin zor görevleri başarma konusunda düşüncelerini ve eylemlerini sürdürmede daha fazla gayret gösterdikleri, zorlu işlere girişmekte ve işlerin üstesinden gelme konusunda daha hırslı davrandıkları, kolay pes etmedikleri bilinmektedir [72]. Hemşirelikte akademik performans ve ÖEY düzeyinin incelendiği diğer bir çalışmada ikisi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur [73].

5.2. Tanımlayıcı Özellikler ile WSKÖ Puanları

Literatürde aynı ölçek grubuyla yapılan çalışmalara rastlanmadığından hemşirelik öğrencilerinin sınav kaygıları farklı ölçek kullanılan çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Çalışmamızda hemşirelik öğrencilerinin toplam WSKÖ puan ortalaması $31,87\pm 8,63$ olarak saptanmıştır. Bu bulgu hemşirelik öğrencilerinin sınav kaygılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Midilli ve diğerleri (2017) tarafından 200 hemşirelik öğrencisi ile yapılan çalışmada öğrencilerin sınav kaygıları orta düzeyde bulunmuştur. Sharif ve diğerleri (2013) tarafından ebelik ve hemşirelik bölümlerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin sınav kaygılarını orta düzeyde bulmuşlardır. Çalışmamızdan farklı olarak Büyükyılmaz ve diğerleri (2009) tarafından yapılmış çalışmada hemşirelik öğrencilerinin SK ortalamalarını yüksek düzeyde bulmuştur. Yine Khalaila (2015) 170 lisans hemşirelik

öğrencileriyle yaptığı çalışmada sınav kaygılarını yüksek düzeyde bulmuştur. Çalışmaların bizim çalışmamızdan farklı olması; kullanılan ölçeklerin farklılığına, öğrencilerin farklı kültürel özelliklerine, testin uygulanma zamanı ve mekanı gibi çevresel faktörlere ve öğrencilerin içinde bulundukları ruhsal duruma bağlanabilir. Akademisyenlerin sınav kaygısı taşıyan öğrencileri belirleyip sınav kaygısının üstesinden gelebilecekleri basit tavsiyelerde bulunmaları, sınav öncesinde öğrencileri rahatlatıcı aktiviteler planlamaları beklenebilir. Müfredata öğrenci motivasyonunu artırabilecek dersler eklenebilir. Öğrencilerin öğrenme isteklerini artırabilecek ve strese karşı fiziksel ve duyuşsal otokontrolünü sağlayabilecek aktiviteler planlanabilir.

Çalışmamızda öğrencilerin **cinsiyet, yaş, medeni durum, en uzun süre yaşadığı yer, üniversite eğitimi süresince kaldığı yer, düzenli yaptığı hobisi olma, aile tipi, anne ve baba eğitim düzeyi durumuna** göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Ancak Chin ve diğerleri, (2017); Demir ve Gençdoğan, (2017) tarafından yapılmış çalışmalarda kız öğrencilerin erkeklere göre sınav kaygı düzeyleri daha yüksek olduğu saptanmıştır. Midilli ve diğerleri'nin (2017) yaptığı çalışmada hemşirelik bölümü okuyan öğrencilerin yaşlarının SK puanı ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu farklılık 17- 18 yaş grubunda olan öğrencilerin SK puanları 19-20 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmalar arasındaki bu farklılıklar kültürel ve çevresel faktörlerin eğitim sürecinin toplumdan topluma değişiklik göstermesiyle ilişkilendirilebilir.

Çalışmamızda öğrencilerin **algılanan aile gelir düzeyine** göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Algılanan aile gelir düzeyi düşük öğrencilerin orta ve iyi olanlara göre SK düzeyi yüksek bulunmuştur. Ailesinin gelir düzeyinin düşük olması, öğrencilerde mezun olma ve aile gelirine destek olma hedefi ile ilgili olarak sınav kaygısını artırıyor olabilir.

Çalışmamızda öğrencilerin **ailede kendilerine ait kararları kimin verdiği**ne göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Ailede kendilerine ait kararları ailesi verenlerin kendisi verenlere göre SK düzeyi yüksek bulunmuştur. Bireyin sorunlarının çözümü konusunda kendisi yerine yakın çevresinin karar vermesi SK gibi önemli bir sorun karşısında bireyi çözümsüz bırakmaktadır. Bireyde önceki baş etme deneyimleri bulunmadığından bireyin SK yaşaması beklenen bir durumdur.

Çalışmamızda öğrencilerin **anne ve baba tutumlarına** göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Öğrencilerin otoriter anne tutumunun demokratik ve aşırı koruyucu anne tutumuna göre ve ilgisiz baba tutumunun otoriter, demokratik ve aşırı koruyucu baba tutumuna göre SK düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. SK bilindiği üzere içsel motivasyonu düşüren bir durumdur. Bireyin bir arada yaşamak zorunda olduğu kişilerden baskıcı bir tutum görmesi ve sosyal destek alamaması kaygı ile mücadelede dışsal motivasyon sürecine katkı sağlamayacaktır. SK konusunda motivasyonu olmayan bireyler sorunla baş edemeyeceklerdir.

Çalışmamızda öğrencilerin **sınıflara** göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). 3. Sınıf öğrencilerin 1., 2. ve 4. sınıftaki öğrencilere göre SK düzeyleri daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çalışmamızda öğrencilerin akademik ortalamasına ve algılanan akademik başarısına göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<0,05$). Öğrencilerin akademik ortalaması 1,35-2,49 aralığında olanların 2,5-2,99 ve ≥ 3 olanlara göre ve algılanan akademik başarısı düşük olanların orta ve yüksek olanlara göre SK düzeyi yüksek çıkmıştır. Bilişsel yeteneklerinin, sahip olduğu potansiyelin farkında olmayan öğrencilerin SK yaşaması olasıdır [1]. Sınav esnasında kaygıyı yönetemeyen, önceki düşük başarı puanları, baş etme girişimlerinin sürekli başarısızlıkla sonuçlanması sınav kaygısını tetikler ve okul başarısını düşürür [1].

Çalışmamızda öğrencilerin hemşireliği isteyerek tercih etme durumlarına göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Öğrencilerin hemşireliği isteyerek tercih etme durumlarının istemeyerek tercih etme durumuna göre SK düzeyi yüksek çıkmıştır. Çalışmamıza benzer şekilde Büyükyılmaz ve diğerleri'nin (2009) çalışmasında mesleğini isteyerek tercih etmeyen hemşirelik öğrencilerinin sınav kaygıları daha yüksek çıkmıştır. Motivasyon bireyi ihtiyacı doğrultusunda harekete geçirici güç iken iş bulma imkanlarının iyi olması, yakın çevresinin hemşirelik mesleğini tercih etmeye zorlaması ve ilerideki ekonomik kaygılardan dolayı mesleği seçmesi gibi bireyin kendi isteği dışında hemşirelik mesleğini tercih ediyor olması mesleğe geçiş sürecinin bir basamağı olan sınavlara karşıda bireyi motivasyonsuz bırakmaktadır. SK'nın altta yatan nedenlerinden birisi de motivasyon eksikliğidir. Dolayısıyla mesleği isteyerek tercih etmeme durumunun SK oluşturması olasıdır [76].

Çalışmamızda öğrencilerin haftalık ders çalışma saatlerine göre WSKÖ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Öğrencilerin haftalık ders çalışma saatine göre 1-5 saat çalışma aralığında olan öğrencilerin 6-10, 11-15, 16-20 ve ≥ 21 saat ders çalışma aralıklarında olanlara göre SK düzeyleri yüksek çıkmıştır. Sınava çalışma saatleri arttıkça öğrencilerin sınav kaygısının azalması, öğrencilerin daha çok çalıştıkça başarılı olacağına dair inancının artmasıyla ilgili olabilir. Nitekim çalışmamızın diğer bir bulgusu olan çalışma süresi arttıkça öz etkililik yeterlik algısının artması, bu görüşü desteklemektedir.

5.3. ÖEYÖ ve WSKÖ İlişkisi

Çalışmamızda ÖEY düzeyi ve SK arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). ÖEY düzeyi arttıkça SK düzeyi azalmaktadır. ÖEY algısının yüksek olmasının bireylerin sınav kaygısı gibi stresli durumlarla etkili baş etmesini sağladığı düşünülebilir [2].

Özet olarak, hobisi olan öğrencilerin ÖEY algı düzeyi daha yüksektir. Otoriter anne tutumu, ilgisiz baba tutumu, düşük aile gelir düzeyi, hemşireliği isteyerek tercih etmeme ve algılanan düşük akademik başarı, akademik ortalamasının düşük olması SK düzeyini de artırmaktadır. ÖEY algı düzeyi arttıkça SK düzeyi azalmaktadır.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Hemşirelik öğrencilerinin öz-etkililik-yeterlik algı düzeyi ve sınav kaygısı düzeyini belirlemek için yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Cinsiyetin öz-etkililik-yeterlik düzeyini etkilediği bulunmuştur; kadın cinsiyetinin erkek cinsiyetine göre öz-etkililik-yeterlik düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Yaşın öz-etkililik-yeterlik düzeyini etkilediği bulunmuştur; 21 yaş ve üzeri öğrencilerin öz-etkililik-yeterlik düzeyi 18-20 yaş aralığında olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Düzenli yaptığı hobisi olma durumunun öz-etkililik-yeterlik düzeyini etkilediği saptanmıştır; düzenli hobisi olanların olmayanlara göre öz-etkililik-yeterlik düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Hobisi olanlardan birden fazla aktivitesi bulunanların öz-etkililik-yeterlik düzeyi yalnız sporsal, sanatsal, zihinsel, ev içi, ev dışı aktiviteleri olanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Algılanan aile gelir düzeyinin öz-etkililik-yeterlik düzeyini etkilediği saptanmıştır; iyi aile gelir düzeyinin düşük ve orta olanlara göre öz-etkililik-yeterlik düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Ailede kendilerine ait kararları kimin verdiğine göre verilen cevaplar öz-etkililik-yeterlik düzeyini etkilediği saptanmıştır; kendilerine ait kararları kendisi verenlerin ailesi verenlere göre öz-etkililik-yeterlik düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Algılanan anne tutumunun öz-etkililik-yeterlik düzeyini etkilediği bulunmuştur; demokratik anne tutumunun otoriter ve aşırı koruyucu anne tutumuna göre öz-etkililik-yeterlik düzeyi daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Algılanan baba tutumunun öz-etkililik-yeterlik düzeyini etkilediği bulunmuştur; demokratik baba tutumunun otoriter, aşırı koruyucu ve ilgisiz baba tutumuna göre öz-etkililik-yeterlik düzeyi daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Algılanan akademik başarının öz-etkililik-yeterlik düzeyini etkilediği saptanmıştır; algılanan akademik başarının yüksek olmasının öz-etkililik-yeterlik düzeyi düşük ve orta olmasına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınıfın öz-etkililik-yeterlik düzeyini etkilediği bulunmuştur; 4. Sınıf hemşirelik öğrencilerinin 1., 2. ve 3. Sınıf öğrencilere göre öz-etkililik-yeterlik düzeyi daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Akademik ortalamasının öz-etkililik-yeterlik düzeyini etkilediği saptanmıştır; not ortalaması 3 ve üzeri olanların öz-etkililik-yeterlik düzeyi 1,35-2,49 ve 2,5-2,99 aralığında olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Hemşireliği isteyerek tercih etme durumunun öz-etkililik-yeterlik düzeyini etkilediği bulunmuştur; isteyerek tercih edenlerin isteyerek tercih etmeyenlere göre öz-etkililik-yeterlik düzeyi daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Haftalık ders çalışma saatinin öz-etkililik-yeterlik düzeyini etkilediği bulunmuştur; çalışma saati 16-20 aralığında olanların 1-5, 6-10, 11-15 ve 21 ve üzeri saat aralığında olanlara göre öz-etkililik-yeterlik düzeyi daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin medeni durum, en uzun süre yaşadığı yer, üniversite eğitimi süresince kaldığı yer, aile tipi, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyinin öz etkililik-yeterlik düzeyini etkilemediği saptanmıştır.

Kardeş sayısının sınav kaygısı düzeyini etkilediği bulunmuştur; 4 kardeşe sahip olanların 1, 2, 3 ve 5 ve üzeri kardeşe sahip olanlara göre sınav kaygısı düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Algılanan aile gelir düzeyinin sınav kaygısı düzeyini etkilediği bulunmuştur; algılanan aile gelir düzeyi düşük olanların sınav kaygısı düzeyi orta ve iyi olana göre yüksek bulunmuştur.

Ailede kendilerine ait kararları kimin verdiğine göre verilen cevaplar sınav kaygısı düzeyini etkilediği saptanmıştır; kendilerine ait kararları ailesi verenlerin kendisi verenlere göre sınav kaygısı düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Algılanan anne tutumunun sınav kaygısı düzeyini etkilediği bulunmuştur; otoriter anne tutumunun demokratik ve aşırı koruyucu anne tutumuna göre sınav kaygısı düzeyi daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Algılanan baba tutumunun sınav kaygısı düzeyini etkilediği bulunmuştur; ilgisiz baba tutumunun otoriter, demokratik ve aşırı koruyucu baba tutumuna göre sınav kaygısı düzeyi daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Algılanan akademik başarının sınav kaygısı düzeyini etkilediği saptanmıştır; algılanan akademik başarının düşük olmasının sınav kaygısı düzeyi orta ve yüksek olmasına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınıfın sınav kaygısı düzeyini etkilediği bulunmuştur; 3. Sınıf hemşirelik öğrencilerinin 1., 2. ve 4. Sınıf öğrencilere göre sınav kaygısı düzeyi daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Akademik ortalamanın sınav kaygısı düzeyini etkilediği saptanmıştır; not ortalaması 1,35-2,49 aralığında olanların sınav kaygısı düzeyi 2,5-2,99 ve 3 ve üzeri aralığında olanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Hemşireliği isteyerek tercih etme durumunun sınav kaygısı düzeyini etkilediği bulunmuştur; isteyerek tercih etmeyenlerin isteyerek tercih edenlere göre sınav kaygısı düzeyi daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Haftalık ders çalışma saatinin sınav kaygısı düzeyini etkilediği bulunmuştur; çalışma saati 1-5 aralığında olanların, 6-10, 11-15, 16-20 ve 21 ve üzeri saat aralığında olanlara göre sınav kaygısı düzeyi daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin cinsiyet, yaş, medeni durum, en uzun süre yaşadığı yer, üniversite eğitimi süresince kaldığı yer, düzenli yaptığı hobi, aile tipi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyinin sınav kaygısı düzeyini etkilemediği saptanmıştır.

Çalışmamızda öz-etkililik-yeterlik algısı arttıkça sınav kaygısı düzeyinin azaldığı saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

- ÖEY algı düzeyini artırmaya yönelik eğitim uygulamalarının artırılması, hobi sahibi olma ve sosyal faaliyetlere katılma gibi etkinliklerin desteklenmesi,
- Hemşire akademisyenlerin danışmanlık hizmetlerinin öğrencilerin SK ile baş etme becerilerini destekleyecek yönde öğrencileri rahatlatıcı aktiviteler planlanması,
- Öğrencilerin öğrenme isteklerini artırabilecek ve strese karşı fiziksel ve duyuşsal otokontrolünü sağlayabilecek aktiviteler planlanması
- Yapılan literatür taramasında hemşirelik öğrencilerinde ÖEY algısı ve SK arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili daha geniş örneklem grubuyla farklı çalışmaların yapılması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

1. Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., and Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
2. Bandura, A. (1999). Self-efficacy in changing societies. In A. Bandura and R. E. Watts, (Eds.), *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, p. 4.
3. Schwarzer, R. (2008). Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. *Applied Psychology*, 57, 1–29.
4. Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., and Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 153-164.
5. Aksayan, S., ve Gözümlü, S. (1998). Olumlu Sağlık Davranışlarının Başlatılması ve Sürdürülmesinde Öz Etkililik Algısının Önemi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2, 35-42.
6. Maddux, J. E. (2013). Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-Efficacy Theory an Introduction*. New York: Springer Science and Business Media, pp. 4-6.
7. Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, CA: Academic Press, pp. 451–502.
8. Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
9. Locke, E. A., and Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
10. Schwarzer, R. (2001). Social-cognitive factors in changing health-related behavior. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 47–51.
11. Bouffard, T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I., and Couture, N. (2005). Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International Journal of Psychology*, 40, 373–384.
12. Schwarzer, R. (2013). Self-related cognitions in anxiety and motivation: An introduction. In R. Schwarzer (Ed.), *The Self in anxiety, stress and depression: an introduction*, Germany: Psychology Press, pp. 5-28.
13. Lent, R. W., Brown, S. D., and Larkin, K. C. (2003). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of counseling psychology*, 33(3), 265.

14. Multon, K. D., Brown, S. D., and Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30.
15. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
16. Mohammadyari, G. (2012). Comparative study of relationship between general perceived self-efficacy and test anxiety with academic achievement of male and female students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 2119-2123.
17. Totan, T., ve Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109.
18. Qudsyi, H., and Putri, M. I. (2016). Self-efficacy and anxiety of National Examination among high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 268-275.
19. Gözüm, S., ve Aksayan, S. (1999). Öz-etkililik-yeterlik ölçeği'nin türkçe formunun güvenilirlik ve geçerliliği. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 2(1). 21-33.
20. Zengin, N. (2007). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinde Öz-Etkililik-Yeterlik Algısı ve Klinik Uygulamada Yaşanılan Stresle İlişkinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(1). 49-55.
21. Schwarzer, R., and Fuchs, R. (1996). Self-efficacy and health behaviours. *Predicting health behavior: Research and practice with social cognition models*, 163-196.
22. Sandra, P.E., and Donald, H. S. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In R. Schwarzer and L. M. Warner (Eds.), *Translating Resilience Theory for Application: Introduction*. New York: Springer, pp. 3-7.
23. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency *American Psychologist*; 37(2), 140.
24. Türkinaz, A., Şendir, M., Acaroğlu, R., Öztürk, A., ve Büyükyılmaz, F. (2008). Hemşirelik Yüksekokulu 1. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Etkililik Algıları ile Problem Çözme Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 17(3), 151-157.
25. Yiğitbaş, Ç. ve Yetkin, Y. (2003). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin öz-etkililik-yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi, *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 7(1):6-13.
26. Güçlü, S., Taşpınar, F., ve Taşpınar, B. (2015). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Öz Etkililik Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Journal of Higher Education/Yükseköğretim Dergisi*, 5(1), 26-30.
27. Sergek, E., ve Sertbaş, G. (2006). Ssk hastanesinde çalışan hemşirelerin sosyodemografik özellikleri ve öz-etkililik-yeterlik düzeyleri. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 9(1), 41-47.

28. Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353–363.
29. Erdemir F (1998). Hemşirenin rol ve işlevleri ve hemşirelik eğitiminin felsefesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(1): 59-63.
30. Demir, M., ve Gençdoğan, B. (2017). Okul Tükenmişliğini Yordamada Sınav Kaygısı ve Akademik Başarının etkisi. *Gümüşhane University Electronic Journal of the Institute of Social Science/Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(20). 112-123.
31. Duty, S., Christian, L., Loftus, J., and Zappi, V. (2016). Is cognitive test-taking anxiety associated with academic performance among nursing students?. *Nurse Educator*, 41(2), 70-74.
32. Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432-438.
33. Zargarzadeh, M., and Shirazi, M. (2014). The effect of progressive muscle relaxation method on test anxiety in nursing students. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, 19(6), 607.
34. Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F., Waite, R. R., & Ruebush, B. K. (1960). Anxiety in elementary school children: A report of research. *American Psychological Association*, 2(1), 31.
35. Shapiro, A. L. (2014). Test anxiety among nursing students: a systematic review. *Teaching and Learning Nursing*. 9(4):193-202.
36. Beggs, C., Shields, D., and Janiszewski, G. H. (2011). Using guided reflection to reduce test anxiety in nursing students. *Journal of Holistic Nursing*, 29(2): 140-147.
37. Yıldırım, İ., and Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25). 224-234.
38. Roick, J., and Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 83, 84-93.
39. Cizek, G. J., and Burg, S. S. (2006). *Addressing test anxiety in a high-stakes environment: Strategies for classrooms and schools*. Corwin Press, 27-54.
40. Stöber, J., and Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research. *An International Journal*, 32, 205-211.
41. Eum, K., and Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress and Coping*, 24(2), 167-178.
42. Meijer, J. (2001). Learning potential and anxious tendency: Test anxiety as a bias in educational testing. *Anxiety, Stress and Coping*, 14, 337-362.

43. Schwarzer, C., and Buchwald, P. (2003). Examination stress: Measurement and coping. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16 (3).
44. Thames, A. D., Panos, S. E., Arentoft, A., Byrd, D. A., Hinkin, C. H., and Arbid, N. (2015). Mild test anxiety influences neurocognitive performance among African Americans and European Americans: Identifying interfering and facilitating sources. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(1), 105.
45. Nyroos, M., Korhonen, J., Peng, A., Linnanmäki, K., Svens-Liavåg, C., Bagger, A., and Sjöberg, G. (2015). Cultural and gender differences in experiences and expression of test anxiety among Chinese, Finnish, and Swedish grade 3 pupils. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(1), 37-48.
46. Zeidner, M. (1992). Sources of academic stress: The case of first year Jewish and Arab college students in Israel. *Higher Education*, 24(1), 25-40.
47. Erözkan, A. (2011). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(12).
48. Midilli, T. S., Çevik, K., and Baysal, E. (2017). Hemşirelik Öğrencilerinin Laboratuvar Uygulamalarındaki Bilgi ve Becerileri ile Sınav Kaygısı İlişkisinin İncelenmesi. *SDU Journal Of Health Science Institute / Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 43-54.
49. Spielberger, C. D., Anton, W. D., and Bedell, J. (2015). The nature and treatment of test anxiety. *Emotions and anxiety: New concepts, methods, and applications*, 317-344.
50. Morris, L. W., and Fulmer, R. S. (1976). Test anxiety (worry and emotionality) changes during academic testing as a function of feedback and test importance. *Journal of Educational Psychology*, 68(6), 817.
51. Doctor, R. M., and Altman, F. (1969). Worry and emotionality as components of test anxiety: Replication and further data. *Psychological Reports*, 24(2), 563-568.
52. Cassady, J. C., and Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary educational psychology*, 27(2), 270-295.
53. Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58(1), 47-77.
54. Gibson, H. A. (2014). A conceptual view of test anxiety. In *Nursing Forum*, 49(4), 267-277.
55. Putwain, D. W., Daly, A. L., Chamberlain, S., and Sadreddini, S. (2016). 'Sink or swim': buoyancy and coping in the cognitive test anxiety–academic performance relationship. *Educational Psychology*, 36(10), 1807-1825.
56. Prato, C. A., and Yucha, C. B. (2013). Biofeedback-assisted relaxation training to decrease test anxiety in nursing students. *Nursing education perspectives*, 34(2), 76-81.

57. Reiss, N., Warnecke, I., Tolgou, T., Krampen, D., Luka-Krausgrill, U., and Rohrmann, S. (2017). Effects of cognitive behavioral therapy with relaxation vs. imagery rescripting on test anxiety: A randomized controlled trial. *Journal of affective disorders*, 208, 483-489.
58. Sanders, A. E., and Lushington, K. (2002). Effect of perceived stress on student performance in dental school. *Journal of dental education*, 66(1), 75-81.
59. Karadağ, E., Derya, A. Y., ve Ucuzal, M. (2011). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin öz etkililik-yeterlik düzeyleri. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), 13-20.
60. Dikmen, Y., Denat, Y., Başaran, H., & Filiz, N. Y. (2016). Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Etkililik-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of Contemporary Medicine*, 6(3), 206-213.
61. Gül, İ., and Adıgüzel, (2015). Sağlık Kurumları Yöneticiliği Lisans Bölümü Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 864-873.
62. Warshawski, S., Bar-Lev, O., and Barnoy, S. (2019). Role of Academic Self-efficacy and Social Support on Nursing Students' Test Anxiety. *Nurse educator*, 44(1), 6-10.
63. Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman, pp.63-67.
64. Sevindik, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ile öz-etkililik yeterlik arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 2(2), 13-21.
65. Okçın, F. A. (2013). Öğrencilerin öz-etkililik-yeterlik algıları ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 40-51.
66. Keskin, G. Ü., and Örgün, F. (2006). Öğrencilerin öz-etkililik-yeterlik düzeyleri ile basa çıkma stratejilerinin incelenmesi/Studying the strategies of students' coping with the levels of self-efficacy-sufficiency. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(2), 92.
67. Dwyer, A. L., and Cummings, A. L. (2001). Stress, Self-Efficacy, Social Support And Coping Strategies In University Students. *Canadian Journal of Counselling*, 35 (3), 208-20.
68. Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.
69. Ayyıldız, T. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 5(3). 223-227
70. Andrew, S. (1998). Self-efficacy As Predictor of Academic Performance in Science. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 596-603.
71. Chacko, S. B., and Huba, M. E. (1991). Academic achievement among undergraduate nursing students: the development and test of a causal model. *Journal of Nursing Education*, 30(6), 267-273.

72. Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive To Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
73. Sharif, F., Dehbozorgi, R., Mani, A., Vossoughi, M., and Tavakoli, P. (2013). The effect of guided reflection on test anxiety in nursing students. *Nursing and Midwifery studies*, 2(3), 16.
74. Erbil, N., Kahraman, A., ve Bostan, Ö. (2006). Hemşirelik öğrencilerinin ilk klinik deneyim öncesi anksiyete düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(1), 10-16.
75. Chin, E. C., Williams, M. W., Taylor, J. E., and Harvey, S. T. (2017). The influence of negative affect on test anxiety and academic performance: An examination of the tripartite model of emotions. *Learning and Individual Differences*, 54, 1-8.
76. Çakmak, O., Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
77. Hong, E. (1999). Test anxiety, perceived test difficulty, and test performance: Temporal patterns of their effects. *Learning and Individual Differences*, 11(4), 431-447.



EKLER

EK-1. Öğrenci bilgi formu

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

- 1) Yaşınız:
- 2) Cinsiyetiniz: 1. Kadın () 2. Erkek ()
- 3) Medeni durumunuz: 1. Evli () 2. Bekar ()
- 4) Devam etmekte olduğunuz okul
 1. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü
 2. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi
 3. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü
 4. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü
- 5) Kaçınıcı sınıftasınız:.....
- 6) Ailenizde kimlerle birlikte yaşıyorsunuz?
- 7) Ailenizde sizinle birlikte kaç kardeşsiniz?
- 8) Anne eğitim düzeyi 1. Okur-yazar () 2. İlkokul () 3. Ortaokul () 4. Lise ()
5. Üniversite () 6. Diğer
- 9) Baba eğitim düzeyi 1. Okur-yazar () 2. İlkokul () 3. Ortaokul () 4. Lise ()
5. Üniversite () 6. Diğer
- 10) Algılanan Aile gelir düzeyi 1. Düşük () 2. Orta () 3. İyi ()
- 11) Öğrenim gördüğünüz bölümü isteyerek mi tercih ettiniz? 1. Evet () 2. Hayır ()
- 12) Akademik ortalamanızı yazınız (4 üzerinden):.....
- 13) Algılanan akademik başarı 1. Düşük () 2. Orta () 3. Yüksek ()
- 14) Ailede size ait kararları kim verir? 1. Kendim () 2. Ailem ()
- 15) Yaşamınızı en çok geçirdiğiniz yer 1. Köy () 2. Kasaba () 3. İlçe () 4. İl ()
- 16) Üniversite eğitiminiz süresince nerede kalıyorsunuz?
 1. Ailemle () 2. Öğrenci yurdunda () 3. Akrabalarımın yanında () 4. Tek basıma evde ()
 5. Arkadaşlarla birlikte evde () 6. Diğer (Açıklayınız)
- 17) Algılanan anne tutumu
 1. Otoriter () 2. Demokratik () 3. Aşırı koruyucu ()
 4. İlgisiz () 5. Diğer
- 18) Algılanan baba tutumu
 1. Otoriter () 2. Demokratik () 3. Aşırı koruyucu ()
 4. İlgisiz () 5. Diğer
- 19) Düzenli yaptığınız bir hobiniz/hobileriniz var mı?
 1. Evet (açıklayınız)
 2. Hayır
- 20) Haftada ortalama kaç saat ders çalışırsınız?.....

EK-2. Öz-Etkililik-Yeterlik Ölçeği

ÖZ-ETKİLİLİK-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Yönerge

Aşağıda herhangi bir durumda insanların nasıl davranacaklarını ve düşüneceklerini anlatan 23 ifade vardır. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyarak o maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ölçeği dikkate alarak yandaki rakamlardan uygun olanı yuvarlak içine alınız.

1-Beni hiç tanımlamıyor.

2-Beni biraz tanımlıyor.

3-Karasızım.

4-Beni iyi tanımlıyor.

5-Beni çok iyi tanımlıyor.

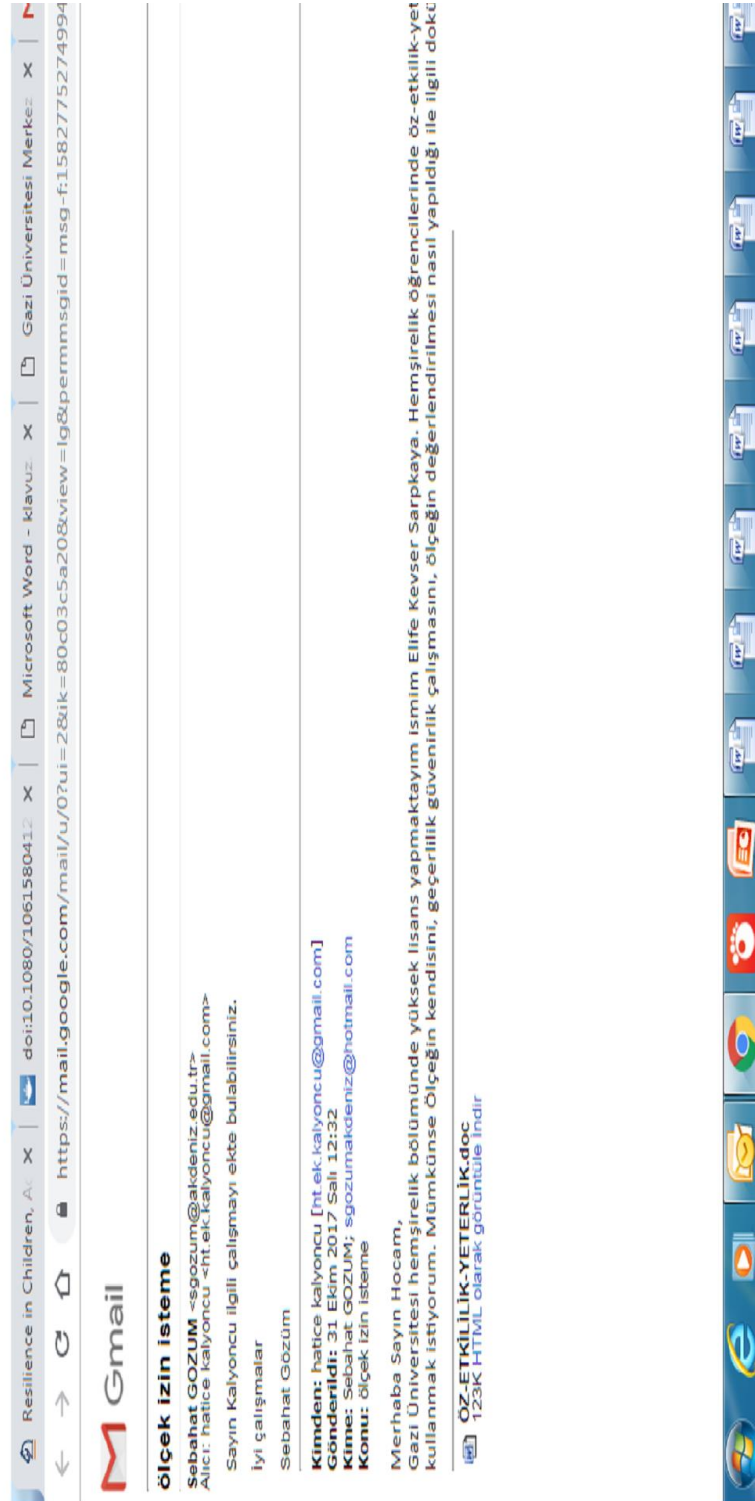
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.Yaptığım planları, gerçekleştireceğimden eminim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.Yapmam gereken bir işe girişememe gibi bir problemim vardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.Bir işi bir seferde yapamıyorsa, yapıncaya kadar devam ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.Kendim için önemli hedefler koyduğumda,nadiren başarırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.İşleri yapıp sonuçlandırmadan yapmaktan vazgeçerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.Zorluklarla karşılaşmaktan kaçınırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.Bazı işler çok karışık görünüyorsa yapmak için sıkıntıya girmem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.Hoşlanmadığım ancak yapmam gereken işler varsa bitirinceye kadar devam ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.Bir şeyi yapmaya karar verdiğimde onun üzerinde çalışmaya devam ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.Yeni bir şeyler öğrenmeye çalıştığımda, başlangıçta başarılı olamazsam hemen vazgeçerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.Beklenmedik problemler çıktığında üzerinde fazla durmam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.Benim için çok zor göründüklerinde, yeni şeyler öğrenmek için çaba göstermekten kaçınırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.Başarısızlık beni daha çok teşvik eder. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14.Bir şeyleri yapabilme konusunda kendime fazla güvenmem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15.Ben kendime güvenen bir insanım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16.Kolaylıkla vazgeçerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17.Hayatta ortaya çıkan problemlerin üstesinden gelme yeteneğini kendimde bulamam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18.Yeni arkadaş edinmek benim için zordur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19.Tanışmak istediğim birisini görürsem, onun bana gelmesini beklemek yerine ben giderim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20.Arkadaşlık kurulması güç, ilginç biriyle tanışırsam,o kişiyle arkadaş olmaktan hemen vazgeçerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21.Bana ilgi göstermeyen birisiyle arkadaş olmaya çalıştığımda kolaylıkla vazgeçmem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22.Sosyal toplantılarda kendimi rahat hissetmem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23.Arkadaşlarımı, arkadaş edinmede kişisel yeteneklerimle kazanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

EK-3. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

	Daima doğru	Genellikle doğru	Ara sıra doğru	Nadiren doğru	Asla doğru değil
1. Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır					
2. Ders çalışırken çalıştığım konuları sınavda hatırlayamayacağım diye endişelenirim					
3. Önemli sınavlar sırasında yanlış yapıyorum diye düşünürüm					
4. Önemli sınavlar sırasında dersten kalacağım diye düşünürüm					
5. Önemli sınavlarda dikkatimi kaybederek bildiğim şeyleri hatırlayamayabilirim					
6. Sınav sorularının yanıtlarını sınav bittikten sonra hatırlarım					
7. Önemli bir sınav öncesinde öylesine endişelenirim ki sonunda en iyi sınavımda bile çok yorgun olurum					
8. Önemli bir sınavdayken kendimi keyifsiz hissedirim					
9. Önemli bir sınavdayken gerçekten kendim değilmişim gibi hissedirim					
10. Önemli sınavlar sırasında bazen zihnimi başka yerlere dağılmış olarak bulurum					
11. Bir sınavdan sonra soruları yeterince iyi yanıtlayıp yanıtlayamadığım konusunda endişelenirim					

EK-4. ÖEYÖ Kullanım İzin Yazısı



EK-5. Wetside Sınav Kaygısı Ölçeği Kullanım İzin Yazısı

← → ↺ https://outlook.live.com/mail/inbox/id/AQQkADAwATZmYAZCjYmNlLWRmNjMMDACLTAwCgAQAf0h%2F%2B6Fnw1BoeduHpkE7HU%3D ☆

Outlook S

Yeni ileti Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Taşı Kategorilere Ayrı ...

Ara

Gelen Kutusu 1

Gereksiz E-posta 3

Taslaklar 37

Gönderilmiş Öğeler

Silinmiş Öğeler 27

Arşiv 7

Konuşma Geçmişi

Yeni klasör

Office 365 ile premium Outlook özellikleri edinin

ölçek izin isteme

Tarik Totan <tarik.totan@deu.edu.tr>
1.11.2017 Çar 09:49
Siz

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği...
41 KB

Merhaba Elif Hanım,

Ekte ölçeğe ve değerlendirmesine ulaşabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar ve başarılar dilerim,

Saygılarımla,

Doç. Dr. Tarık TOTAN
Adnan Menderes Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü,
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı,
Aytepe Mevkii, 09100
Kepez / AYDIN

Tel: +90.256.214.20.23 - 1561
Faks: +90.256.214.10.61

Assoc. Prof. Tarık TOTAN,

EK-6. Bilgilendirilmiş Onam Formu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 06.12.2017 tarih 37/03 sayılı ile izin alınan* ve Elife Kevser Sarpkaya tarafından yürütülen "Hemşirelik Öğrencilerinde Öz-Etkililik-Yeterlilik Algısı ve Sınav Kaygısı" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izni alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	Bu çalışmanın amacı, hemşirelik öğrencilerinde öz-etkililik-yeterlilik algısı ve sınav kaygısının belirlenmesidir.
Araştırmanın Yöntemi	Öğrenci Bilgi Formu, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ve Öz Etkililik-Yeterlilik Ölçeği ile veriler toplanacaktır.
Araştırmanın Öngörülen Süresi	150 gün
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	350
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü, Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde yürütülecektir. Gülhane Hemşirelik Yüksekokulu Hemşirelik bölümünde de ön uygulama yapılacaktır.

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü

Adı ve Soyadı	Elife Kevser Sarpkaya	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu	G.O.P Mah. 284. Sok. no:3/7 Gölbaşı ANKARA	29.12.2017

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vası

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

EK-7. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi izin yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 28/03/2018-E.14387



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 14574941-302.99-
Konu : Tez Uygulama İzni (Elife
Kevser SARP KAYA)

SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Enstitümüz Hemşirelik Anabilim Dalı 158536111 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Elife Kevser SARP KAYA 'nın danışmanı Doç. Dr. Satı DEMİR ile yürüteceği "*Hemşirelik Öğrencilerinde Öz-Etkililik-Yeterlilik Algısı ve Sınav Kaygısı*" konulu tez çalışmasının uygulamasını; Üniversiteniz Gülhane Hemşirelik Fakültesi öğrencilerinde yapabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mustafa ASLAN
Enstitü Müdürü



Evrakın Doğrulanması İçin: <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr>
Emniyet Mahallesi Abant Sokak NO10/2 E Blok Kat 5 06500 Yenimahalle ANKARA
Tel:0 (312) 202 33 87 Faks:0 (312) 202 82 20

Fax: 05522
Bilgi için :Damet Gönal
Şef
Telefon No:03122023255

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 9. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-8. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi izin yazısı



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı

Sayı: 51986023-900/232 - 6480
Konu: Uygulama İzni

26/03/2018

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 20.03.2018 tarih ve 302.99 sayılı yazınız

İlgi yazınıza istinaden Enstitünüz öğretim üyesi Doç.Dr. Satı Demir danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Elife Kevser Sarpkaya'nın ilgili tez çalışmasını Fakültemiz öğrencileri ile yapması uygun bulunmuştur.
Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. LEYLA DİNÇ
Dekan

Fakülte Sekreteri : F. TORUN (Paraf)



EK-9. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi izin yazısı



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı
Hemşirelik Bölümü



Sayı : 87103392-730.08.03-E.1481

02.04.2018

Konu : Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Hemşirelik Anabilim Dalı Yüksek Lisans
Öğrencisi Elife Kevser SARP KAYA'nın
Tez Çalışması Uygulaması Hk.

SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : Ankara Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)'nın 30.03.2018 tarihli ve 14267719-302.14.01-E.20805 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Elife Kevser SARP KAYA'nın Doç.Dr.Satı DEMİR'in danışmanlığında yürüttüğü "Hemşirelik Öğrencilerinde Öz-Etkililik-Yeterlilik Algısı ve Sınav Kaygısı" tez çalışmasını Bölümümüz öğrencilerine yönelik uygulama isteği veri toplanmasının araştırmacı tarafından yapılması ve bölümümüz öğrencilerinin araştırmaya katılmayı kabul etmeleri koşulu ile uygundur. Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

e-imza
Prof. Dr. Ayfer TEZEL
Bölüm Başkanı

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Aktay Mahallesi Mevna Caddesi No:5 06080 Atıradag / ANKARA
Telefon No: 0312 319 14 50/1123 Belge Geçer No: -
e-posta: - internet adresi: -

Bilgi için Dönüş Kayıt
Memur

EK-10. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi izin yazısı

	T.C. ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı	27/04/2018
Sayı : 27139605- 343 Konu : Uygulama İzni Hk.		
HEMŞİRELİK BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞI'NA		
İlgi: 24.04.2018 tarihli ve 58 sayılı yazınız. İlgili yazınıza istinaden Gazi Üniversitesi Hemşirelik Bölümü Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı yüksek Lisans öğrencisi Elife Kevser SARP KAYA 'nın "Hemşirelik Öğrencilerinde Öz Etkililik-Yeterlilik Algısı ve Sınav Kaygısı" adlı çalışmayı Hemşirelik Bölümü 1., 2., 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinde uygulayabilmesi Dekanlığımızca uygundur. Bilgilerinizi rica ederim.		
 Prof. Dr. Aysun BAY KARABULUT Dekan V.		
Bilgi: -İlgili Kişi		
Adres: AYBÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Gazze Cad. Etlik Doğu Kampüsü Ayrıntılı bilgi için irtibat: E-posta:	Telefon: 0 (312) 324 15 55 dahili 1908	KEÇİÖREN/ANKARA Faks: 0 (312) 906 2967 Elektronik Ağ: www.ybu.edu.tr

EK-11. Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi izin yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/04/2018-2816



HİZMETE ÖZEL
T.C.
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
Gülhane Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı



GÖRÜŞ

Sayı : 66181794-045.99
Konu : Tez Çalışması Hk.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 20/03/2018 tarihli Eğitim - Öğretim İşleri Genel (Elife Kevser SARP KAYA) konulu ve 14574941-302.99/E.13034 sayılı yazı,

İlgi yazı ile Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Ana Bilim Dahı Yüksek Lisans öğrencisi Elife Kevser SARP KAYA'nın " Hemşirelik Öğrencilerinde Öz-Etkililik- Yeterlilik Algısı ve Sınav Kaygısı" konulu tez çalışması uygulamasının Gülhane Hemşirelik Yüksekokulu öğrencileri ile yapılabilmesi için izin talebinde bulunulmuştur.

Söz konusu çalışma için Etik Kurul Onayı alınmasını müteakiben uygulamada öğrenci katılımlarının gönüllülük esas alınarak yapılması uygun görülmüş olup;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Cevdet ERDÖL
Rektör

16/04/2018 Uzman
16/04/2018 Fakülte Sekreteri
16/04/2018 Dekan Yardımcısı

Dilek ACAR
Ayben ÖZ
Prof. Dr. Emine İYİĞÜN

Koordinasyon:
17/04/2018 Rektör Yardımcısı

Prof. Dr. Mustafa GEREK

HİZMETE ÖZEL

Evrakı Doğrulamak İçin : http://ebys.sbu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BEK4F2J3

Adres: Sağlık Bilimleri Üniversitesi Gülhane Yerleşkesi Emrah Mah. 0618
Etilik/Keçiören/ANKARA
Telefon: 216 346 36 38 Faks: 216 346 36 40
Elektronik Ağ: <http://sbu.edu.tr>

Bilgi için: Dilek ACAR
Unvanı: Uzman



EK-12. Gazi Üniversitesi Etik Komisyon yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/03/2018-E.41703



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05/01/2018 tarihli ve 14574941-199- 2546 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Hemşirelik Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Elife Kevser SARP KAYA'nın, Doç.Dr.Satı DEMİR'in danışmanlığında yürüttüğü "*Hemşirelik Öğrencilerinde Öz-Etkillilik-Yeterlilik Algısı ve Sınav Kaygısı*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 06.03.2018 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2018-79

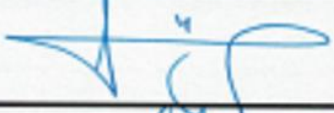
Ek:1 Liste



Aktarma
Tel 0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks 0 (312) 202 20 76
E-posta Adresi : etik@etikkomisyon.gazi.edu.tr

Bilgi için : Ayhan Çakmaz
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 18 07

EK-12. (devam) Gazi Üniversitesi Etik Komisyon yazısı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ	
TOPLANTI TARİHİ : 06/03/2018	TOPLANTI SAYISI : 02
ADI-SOYADI	İMZA
Prof.Dr.Alper CEYLAN BAŞKAN	
Prof.Dr.Mustafa N.İLHAN BAŞKAN YRD.	
Prof.Dr.Mehmet KÜÇÜKKURT	KATILANADI
Prof.Dr.Aytemel GÖNENÇ	
Prof.Dr.Rahmi ÜNAL	KATILANADI
Prof.Dr.Mehmet Sayım KARACAN	
Prof.Dr.Naciye YILDIZ	KATILANADI
Prof.Dr.Mustafa SARIKAYA	
Prof.Dr.İbrahim DOĞAN	
Prof.Dr.C. Haluk BODUR	
Prof.Dr.Mustafa İLBAŞ	
Prof.Dr.Füsun DEMİREL	
Doç.Dr.Nihan KAFA	

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : SARPKAYA, Elife Kevser
Uyruğu : T.C.
Doğum tarihi ve yeri : 03/11/1989 Osmaniye
Medeni hali : Evli
Telefon : 05439693976
e-mail : eksarpkaya@hotmail.com



Eğitim Derecesi

Eğitim Birimi

Mezuniyet tarihi

Yüksek Lisans

Gazi Üniversitesi/Hemşirelik Bölümü

Devam ediyor

Lisans

Gazi Üniversitesi/Hemşirelik Bölümü

2014

Lise

Osmaniye Anadolu Lisesi

2008

İş Deneyimi

Yıl

Yer

Görev

2015-2016

Hacettepe Üniversitesi Hastanesi

Klinik Hemşire

Yabancı Dil

İngilizce

Yayınlar ve Bildiriler

Elife Kevser Sarpkaya, Satı Demir. (2018) Hemşirelik Öğrencilerinde Öz-Etkililik-Yeterlik Algısı ve Sınav Kaygısı. 3. Psikiyatri Zirvesi. 10. Ulusal Anksiyete Kongresi (15-18 Mart), Poster Sunumu.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...

