

Öğrenci Hemşirelerin Geleneksel Sınav ve Objektif Yapılandırılmış Klinik Sınav Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Comparison of Nurse Students' Anxiety Levels in Traditional Exam and Objective Structured Clinical Exam

Mukaddes TURAN MİRAL¹ ID, Sevda TÜREN² ID, Meral MADENOĞLU KIVANÇ¹ ID, Rahime ATAKOĞLU YILMAZ³ ID, Cennet KARA ÖZÇALIK¹ ID, Asiye GÜL¹ ID

¹İstanbul Kültür Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, İstanbul, Türkiye.

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

³İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Türkiye

Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Mukaddes TURAN MİRAL, E-mail: mukaddesmiral@gmail.com

Geliş Tarihi/Received: 17.04.2024 • Kabul Tarihi/Accepted: 24.05.2024 • Yayın Tarihi/Publication Date: 24.08.2024

Cite this article as: Turan Miral M, Türen S, Madenoğlu Kıvanç M, Atakoğlu Yılmaz R, Kara Özçalık C, Gül A. Öğrenci hemşirelerin geleneksel sınav ve objektif yapılandırılmış klinik sınav kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *J Intensive Care Nurs.* 2024;28(1):75-83.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Öz

Amaç: Objektif Yapılandırılmış Klinik Sınav (Objective Structured Clinical Exam-OSCE) klinik beceri eğitimlerinin değerlendirilmesinde objektif, geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olmakla birlikte öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısı en önemli dezavantajdır. Ancak OSCE ile geleneksel sınav arasında sınav kaygısını değerlendiren çalışmalar nadirdir. Bu çalışma ile hemşire öğrencilerin OSCE ve geleneksel sınav tipindeki sınav kaygısı düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Yöntemler: Bu çalışma karşılaştırmalı tanımlayıcı tipte 26 Nisan - 06 Haziran 2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini bir vakıf üniversitesinin birinci sınıfında Hemşirelik Esasları dersini alan 47 gönüllü öğrenci oluşturmuştur. Veriler "Tanımlayıcı Veri Formu", "Sınav Kaygı Ölçeği (SKÖ)" ve "Durumluk Sınav Kaygı Ölçeği (DuSKÖ)" ile elde edilmiştir.

Bulgular: Öğrencilerin yaş ortalaması 20,13±2,44 yıl olup; çoğunluğu (%87,2) kadındır. Öğrencilerin %95,7'sinin daha önce OSCE deneyiminin olmadığı; %48,9'unun OSCE konusunda bilgisinin bulunmadığı saptanmıştır. SKÖ genel puan ortalamaları 98,19±25,57, DuSKÖ genel puan ortalamaları 44,77±12,86'dır. Öğrencilerin, OSCE ve geleneksel sınav durumsal kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. OSCE konusunda bilgisi olmadığını ifade eden öğrencilerin DuSKÖ toplam puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşüktür ($P = ,03$). OSCE ve geleneksel sınav durumluk kaygı puanları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde korelasyon bulunmuştur.

Sonuç: OSCE sınav kaygısı geleneksel sınav kaygısından daha yüksek değildir. OSCE, hemşirelik eğitiminde geleneksel sınavlara alternatif olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Değerlendirme, hemşirelik, kaygı, objektif yapılandırılmış klinik sınav, sınav

Abstract

Objective: Although the Objective Structured Clinical Exam (OSCE) is an objective, valid, and reliable assessment tool in the evaluation of clinical skills training, the exam anxiety this score creates on students is its most important disadvantage. However, studies evaluating exam anxiety between the OSCE and the traditional exam are rare. The aim of this study was to compare the exam anxiety levels of nursing students taking OSCE and traditional exams.

Methods: This study was conducted between April 26 and June 6 2022, as a comparative descriptive type. The sample for the research consisted of 47 volunteer students who took the Nursing Fundamentals course in the first year of a foundation university. The data were obtained with the "Descriptive Data Form", "Examination Anxiety Scale (EAS)" and the "State Examination Anxiety Scale (SEAS)".

Results: The mean age of the students was 20.13±2.44 years and the majority (87.2%) were female. It was reported that 95.7% of the students had no previous OSCE experience and 48.9% had no knowledge about OSCE. The mean scores of the students were 98.19±25.57 on the EAS and 44.77±12.86 on the SEAS. The students' OSCE and traditional exam situational anxiety levels were found to be moderate. The total scores of the students who stated that they had no knowledge about OSCE were statistically significantly lower ($P = .03$). A high positive correlation was found between OSCE and traditional exam state anxiety scores.

Conclusion: OSCE exam anxiety is not higher than traditional exam anxiety. OSCE can be used as an alternative to traditional exams in nursing education.

Keywords: Assessment, nursing, anxiety, objectively structured clinical exam, examination

GİRİŞ

Mesleki eğitim; bilgi, beceri ve tutum yeterliliği gerektirmektedir. Hemşirelerin klinik yeterliliği sağlık bakım sonuçlarını önemli ölçüde etkilediği için hemşirelik öğrencilerinin klinik yeterliliğinin doğru bir şekilde değerlendirilmesi temel bir gerekliliktir.¹ Hemşirelik eğitiminde bu yetkinliklerin ölçülebilmesi için yazılı/sözlü sınav, klinik uygulamaların gözlenmesi, bakım planlarının incelenmesi gibi klasik değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra simülasyondan da yararlanılmaktadır. Objektif Yapılandırılmış Klinik Sınav (Objective Structured Clinical Examination-OSCE), öğrencilerin klinik becerilerini ve/veya tutumlarını gösterebilecekleri simüle edilmiş farklı uygulamalardan oluşmaktadır.² OSCE ile öğrenciler her bir uygulamada belirli bir süre içinde becerilerini göstererek değerlendirilmektedir.³ Günümüzde hemşirelik eğitiminde yaygın olarak kullanılan⁴⁻⁶ OSCE; adil, geçerli ve güvenilir olarak tanımlanmaktadır.^{1,6-8} OSCE'nin kapsamlı olduğu, başarısızlığı en aza indirdiği, öğrencinin zayıf olduğu alanları ortaya çıkardığı,¹ önyargıyı azalttığı,⁷ öğrenciyi öğrenmeye motive ettiği,⁹ öğrencilerde klinik yeterliliği arttırdığı, hem öğrencinin hem de eğitimin etkinliğini objektif olarak değerlendirilebildiği bildirilmektedir.¹⁰ Bununla birlikte, OSCE hazırlığının zaman alması, maliyetli olması, değerlendiren kişi için uzmanlık gerektirmesi, öğrencide kaygı oluşturması ve holistik bakımı yansıtmaması OSCE'nin sınırlılıkları arasında yer almaktadır.^{6,11}

OSCE ile ilgili en fazla bildirilen olumsuz durum öğrencide oluşturduğu kaygıdır.^{6,7,9,12} Sınavın karmaşıklığı, zaman baskısı, birebir değerlendirilme baskısı,^{7,13} değerlendirmenin her istasyonda bir kez yapılması nedeni ile hatalarını düzeltme olanağının olmaması, sınav sürecine aşına olmama,¹⁴ kronik stres, sınavlarda başarısız olma korkusu vb. nedenler sınav kaygısını arttırmaktadır.^{12,13} Öğrenciler OSCE'yi diğer sınavlara göre daha korkutucu bulabilmektedirler.⁹ Bazı kaynaklar bu kaygının öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkileyebileceğini,^{12,14} bildirmekle birlikte bazı çalışmalarda sınav kaygısının performansı etkilemediği, öğrencinin performansında asıl etkili olanın öğrencinin yeteneklerine olan güveni olduğu bildirilmiştir.¹⁵ Geleneksel sınavlarda da sınav kaygısı yaşanmakta olup, OSCE ile geleneksel sınavlardaki sınav kaygısının karşılaştırıldığı yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmalarda öğrencilerin OSCE sınavı ile farklı sınav tipleri arasındaki kaygı düzeyi, öğrencilerin öz bildirimleri üzerinden ölçme aracı kullanılmadan değerlendirilmiş ve OSCE nedeniyle oluşan kaygının diğer sınavlardan çok da farklı olmadığı hatta daha az kaygıya neden olabileceği bildirilmiştir.^{16,17} Literatür incelendiğinde öğrencinin genel sınav kaygısı ve sınav tipleri arasındaki kaygı düzeyini prospektif olarak inceleyen çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu çalışma ile hemşirelik öğrencilerinin OSCE ve geleneksel sınav tipindeki sınav kaygı düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma soruları; OSCE ve geleneksel sınav öncesi öğrencilerin kaygı düzeyi nedir? OSCE ve geleneksel sınav kaygı düzeyleri arasında fark var mıdır?

YÖNTEMLER

Araştırmanın Yapıldığı Yer: Çalışma bir vakıf üniversitesinin sağlık bilimleri fakültesinin hemşirelik bölümünde 26 Nisan - 06 Haziran 2022 tarihleri arasında yapılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme: Örneklem grubunu hemşirelik bölümünde öğrenim gören ve Hemşirelik Esasları dersini alan 48 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya Hemşirelik Esasları dersine kayıtlı, daha önce bu dersi almamış, çalışmaya katılmaya gönüllü öğrenciler dahil edilmiştir. Bir öğrenci çalışmaya katılmayı kabul etmemiş ve çalışma dışı bırakılmıştır. Söz konusu öğrenci sınavlara katılmış, ancak çalışmanın veri formlarını doldurmamıştır. Çalışma 47 öğrenci ile tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları: Bu çalışmanın verileri Tanımlayıcı Veri Formu, Sınav Kaygısı Ölçeği ve Durumluk Sınav Kaygı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Veri Toplama Formu: Bu form araştırmacılar tarafından literatür incelemesi sonucunda oluşturulmuş olup; yaş, cinsiyet, mezun olduğu okul bilgisi, mesleki deneyiminin olup olmadığı, OSCE deneyiminin ve OSCE konusunda yeterli bilgisinin olup olmadığı olmak üzere 6 sorudan oluşturulmuştur.

Sınav Kaygısı Ölçeği: Bahçeci tarafından sınav kaygısı yaşayan öğrencileri tespit etmek, sınav kaygısının nedenlerini ortaya çıkartıp, çözüm yollarını bulmak amacıyla geliştirilen ölçek toplam 34 madde ve başkalarının görüşü, kendi görüşünüz, gelecek ile ilgili endişeler, sınava hazırlanmak ile ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı, zihinsel ve bedensel tepkiler olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır.¹⁸ Ölçek 5'li Likert tipinde olup maddeler; 1-hiçbir zaman, 2-nadiren, 3- bazen, 4-sık sık, 5-her zaman şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 34, en yüksek puan ise 170'tir. 34-78 puan: düşük, 79-125 puan: orta, 126-170 puan: yüksek düzeyde kaygı olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri ,87'dir. Bu çalışma için Cronbach's Alpha değeri ,76 olarak bulunmuştur.

Durumluk Sınav Kaygı Ölçeği: Şahin tarafından öğrencilerin özellikle hangi sınavlardan önce kaygı düzeylerinin arttığı ya da azaldığının belirlenebilmesi amacıyla geliştirilen ölçek toplam 22 maddeden; bilişsel etkiler, fizyolojik etkiler, psikososyal etkiler olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.¹⁹ Ölçek 4'lü Likert tipinde olup maddeler; 1-hiç, 2-biraz, 3-orta düzeyde, 4-çok şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 88, en düşük toplam puan 22'dir. Ölçekten 45-66 arası puan alan katılımcılar orta düzey, 66 puan ve üzeri alan katılımcılar ise yüksek düzey kaygıya sahiptir. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri ,94'dür. Bu çalışma için Cronbach's Alpha değeri ,83 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın Etik Yönü: Ölçekler için kullanım izni alındıktan sonra kurum izni ve İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 25.04.2022 tarihinde 2022/73 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Çalışma Helsinki İlkeler Deklarasyonu'na uygun olarak yapılmıştır.

Verilerin Toplanması: Hemşirelik Esasları dersi öğrencilere bahar döneminde haftada dört saat kuramsal, dört saat laboratuvar ve sekiz saat uygulama olarak verilmiştir. Dersin değerlendirilmesi öğrencilere izlenince de belirtildiği şekli ile ara sınav, final, klinik uygulama ve OSCE şeklinde yapılmıştır.

Eğitim dönemi başlangıcında öğrenciler Hemşirelik Esasları dersinin değerlendirilmesinde kullanılacak OSCE ve geleneksel sınav hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmaya Hemşirelik Esasları dersine kayıtlı ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğrenciler dahil edilmiştir. Gönüllü öğrencilere OSCE'nin 15 gün öncesinde, herhangi bir sınavlarının olmadığı ders döneminde, Sınav Kaygı Ölçeği (SKÖ) ve Durumluk Sınav Kaygı Ölçeği (DuSKÖ-Genel) uygulanmıştır. OSCE sınavı öncesi, öğrenciler OSCE için bekleme salonunda beklerken Durumluk Sınav Kaygı Ölçeği'ni (DuSKÖ-OSCE) tekrar doldurmuştur. OSCE sınavından bir ay sonra geleneksel tipte sınav yapılmış, geleneksel sınavdan yaklaşık 5-10 dakika önce öğrenciler tekrar Durumluk Sınav Kaygı Ölçeği (DuSKÖ-Geleneksel)'ni doldurmuştur.

OSCE sınavında Hemşirelik Esasları dersi veren toplamda on öğretim elemanı görev almıştır. Bunlardan altısı kurum içi dördü ise kurum dışından akademisyenlerdir. Sınav öncesi öğretim elemanlarına çalışmanın yürütücüsü tarafından OSCE hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarına kurum dışı bir eğitimci tarafından bir günlük OSCE eğitimi yapılmıştır. Öğretim elemanlarının ortak kararı ile sınavda sorulacak uygulamalar belirlenmiştir. Öğretim rehberleri ve kontrol listeleri öğretim elemanlarına verilmiştir. Sınavdan bir hafta önce öğretim elemanları ile OSCE pilot uygulaması yapılmıştır. Öğrencilere OSCE sınavı hakkında eğitim dönemi başında ve sınavdan bir hafta önce ön bilgilendirme yapılmıştır. Ön bilgilendirmede Hemşirelik Esasları dersinde görmüş olduğu bütün uygulamalardan sorumlu oldukları belirtilmiş, ancak sınavda sorulacak uygulamalar söylenmemiştir. Ayrıca sınavın nerede, nasıl yapılacağı ve kendilerinden ne beklendiği anlatılmıştır. Sınava girecek öğrenciler birbiri ile bilgi paylaşımında bulunmamaları için sınav öncesi cep telefonları teslim alınarak, bir öğretim elemanı gözetiminde bekleme odasında bekletilmiş, sırayla sınava alınmıştır. Gönüllü öğrenciler bekleme odasında sınav için beklerken DuSKÖ-OSCE veri formunu doldurmuştur. OSCE sınavında 4 istasyon kullanılmış, her istasyonda iki öğretim elemanı olmak üzere sekiz öğretim elemanı görev almıştır. Ayrıca bekleme salonu ile laboratuvarlar arasında öğrencilerin sınava giriş ve çıkışını organize eden iki öğretim elemanı koordinasyonu sağlamıştır.

OSCE sınavı yaşam bulguları ölçme, özel ağız bakımı, steril eldiven giyme ve çıkarma, intravenöz kateter takma olmak üzere 4 istasyondan oluşmuştur. İntravenöz kateter takma ve yaşam bulguları ölçme uygulamaları için 10'ar dakika, özel ağız bakımı ve steril eldiven giyme ve çıkarma için 5'er dakika olmak üzere her bir öğrencinin sınavı 30

dakika sürmüştür. Her istasyonda iki akademisyen bağımsız olarak kontrol listeleri ile öğrencileri değerlendirmiş, değerlendirme esnasında geribildirimde bulunulmamış, ancak sınav sonrasında geri bildirim sağlanmıştır. Öğrencileri değerlendiren bağımsız akademisyenler kontrol listelerine göre her bir öğrenciye 100 üzerinden puan vermiştir. Tüm değerlendirmelerin (yaşam bulguları ölçme, özel ağız bakımı, steril eldiven giyme ve çıkarma, intravenöz kateter takma) ortalamaları alınarak her bir öğrencinin OSCE notu belirlenmiştir. Sınavın ertesi gün dersin sorumlusu tarafından notlar öğrencilere ilan edilmiştir. Öğretim elemanlarından sözel ve yazılı geri bildirimler alınmış, sınav sonrasındaki ilk derste öğrencilere beceri eksikliğine yönelik geri bildirimde bulunulmuştur.

Geleneksel tip sınav final sınavı olarak yapılmış olup, test, boşluk doldurma, karşılaştırma, açık uçlu soru olmak üzere karma tipte yazılı şekilde 60 adet sorudan oluşmuştur. Sınavdan 5-10 dakika önce sınavın başlama zamanını beklerken gönüllü öğrenciler DuSKÖ-Geleneksel veri formunu doldurmuştur. Sınav için 45 dakika süre ayrılmıştır. Öğrencilerin geleneksel sınavdan aldıkları notlar 100 üzerinden değerlendirilmiş ve her bir öğrencinin geleneksel sınav notu belirlenmiştir.

İstatistiksel Analiz

Sürekli değişkenler ortalama, standart sapma ve kategorik değişkenler yüzde olarak ifade edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunlukları Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sınav kaygı puanlarının sosyo-demografik özelliklere göre dağılımını belirlemek için Student t testi ve üç farklı zamandaki DuSKÖ puanını karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğrencilerin hem DuSKÖ ve SKÖ puanları arasındaki ilişki hem de OSCE ve geleneksel sınavdan aldıkları notlar ve DuSKÖ toplam puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Tüm testler için iki taraflı p değerleri <,05 anlamlı olarak kabul edilmiştir. İstatistiksel analiz, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) sürüm 20.0 for Windows (IBM SPSS Corp., Armonk, NY, ABD) kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Grubun yaş ortalaması $20,13 \pm 2,44$ yıl (min=18-max=33), %87,2'si kadındır. Öğrencilerin %76,6'sı sağlık meslek lisesi dışında bir okuldan mezundu. Öğrencilerin %95,7'si daha önce OSCE deneyimi olmadığını ve %51,1'i OSCE konusunda bilgisinin olduğunu ifade etti (Tablo 1).

Öğrencilerin sınav kaygı puanlarının yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, mesleki deneyim ve OSCE deneyimi olup olmamasına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak OSCE hakkında bilgisi olmadığını ifade eden öğrencilerin DuSKÖ toplam puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük bulundu ($P = ,03$) (Tablo 1).

Çalışmada öğrencilerin durumluk sınav kaygısı, sınavın olmadığı dönemde, OSCE öncesi ve geleneksel sınav öncesi DuSKÖ ile ölçüldü ve sınav kaygı düzeyleri arasındaki fark tek yönlü ANOVA analizi ile karşılaştırıldı.

Sınav tiplerindeki değişimin DuSKÖ bilişsel alt grup puan üzerine etkisi anlamlı bulundu [$F(2,92) = 3,41; P = ,03$]. Post-Hoc ikili grup karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltmesi uygulanarak yapılan analizlerde DuSKÖ bilişsel alt puanlarında artış izlendi. DuSKÖ genel ve DuSKÖ geleneksel arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı (sırasıyla $23,21 \pm 6,77$ ve $25,34 \pm 7,92; P = ,03$).

Öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri değerlendirildiğinde orta düzeyde kaygıya sahip oldukları belirlendi (Tablo 2). Sınav tiplerindeki değişimin DuSKÖ fizyolojik alt grup puan üzerine etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulundu [$F(2,92) = 3,67; P = ,03$]. Post-Hoc ikili grup karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltmesi uygulanarak yapılan analizlerde DuSKÖ fizyolojik alt puanlarında artış izlendi.

Tablo 1. Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin kaygı puanları ile karşılaştırılması (N=47)

Değişkenler	N (%)	SKÖ Genel Ort ± SS	t, p	DuSKÖ Genel Ort ± SS	t, p	DuSKÖ OSCE Ort ± SS	t, p	DuSKÖ Geleneksel Ort ± SS	t, p
Tüm grubun SKÖ ve DuSKÖ ortalamaları	47 (100,0)	98,19±25,57	,21 ,14	44,77±12,86	,20 ,17	46,74±15,86	,01 ,92	49,21±15,57	,18 ,21
Cinsiyet									
Kadın	41 (87,2)	97,63±24,77	-	44,32±13,04	-,621	46,51±16,04	-,260	48,63±15,12	-,662
Erkek	6 (12,8)	102,00±32,97	,387 7 ,70	47,83±12,20	,53	48,33±15,87	,79	53,17±19,50	,51
Mezun olduğu okul									
Sağlık meslek lisesi	11 (23,4)	100,54±23,20	,346	45,27±13,07	,148	44,18±12,15	-,608	48,27±14,11	-,226
Diğer	36 (76,6)	97,47±26,52	,73	44,61±12,98	,88	47,53±16,90	,54	49,50±16,17	,82
Mesleki deneyim									
Evet	9 (19,1)	99,31±26,86	,615	45,50±12,77	,801	48,47±16,00	1,56	50,00±15,94	-,708
Hayır	38 (80,9)	93,44±19,75	,54	41,67±13,55	,42	39,44±13,67	0,12	45,89±14,27	,48
OSCE deneyimi									
Evet	2 (4,3)	98,33±26,11	,178	44,93±13,08	,419	47,00±16,16	,519	49,22±15,83	,020
Hayır	45 (95,7)	95,00±7,07	,85	41,00±7,07	,67	41,00±2,83	,60	49,00±11,31	,98
OSCE bilgisi									
Evet	24 (51,1)	105,13±21,15	1,87	48,91±12,04	2,25	50,52±16,15	1,62	52,39±16,41	1,38
Hayır	23 (48,9)	91,54±28,02	,06	40,79±12,59	,03	43,12±15,02	,11	46,17±14,41	,17

*Student t test (t), SS: Standart Sapma, SKÖ: Sınav Kaygı Ölçeği, DuSKÖ: Durumluk Sınav Kaygı Ölçeği, OSCE: Objektif Yapılandırılmış Klinik Sınav, Diğer: Sağlık meslek lisesi dışında kalan liseler

Fizyolojik alt puanlarının DuSKÖ genel ve DuSKÖ OSCE arasında ($13,30\pm4,81$ vs. $14,64\pm6,54$; $P = ,35$) ve DuSKÖ OSCE ve DuSKÖ geleneksel arasında (sırasıyla $14,64\pm6,54$ ve $15,62\pm6,45$; $P = ,89$) istatistiksel olarak anlamlı fark izlenmezken; DuSKÖ genel ve DuSKÖ geleneksel arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı ($13,30\pm4,81$ vs. $15,62\pm6,45$; $P = ,03$).

Sınav tiplerindeki değişimin DuSKÖ toplam puan üzerine etkisi anlamlı bulundu [$F(2,92)=3,85$; $P = ,02$]. Post-Hoc ikili grup karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltmesi uygulanarak yapılan analizlerde DuSKÖ puanlarında artış izlendi. DuSKÖ genel ve DuSKÖ OSCE arasında (sırasıyla $44,77\pm12,86$ ve $46,74\pm15,86$; $P = ,63$) ve DuSKÖ OSCE ve DuSKÖ geleneksel sınav arasında (sırasıyla $46,74\pm15,86$ ve $49,21\pm15,57$; $P = ,32$) istatistiksel olarak anlamlı fark izlenmezken; DuSKÖ genel ve DuSKÖ geleneksel sınav arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptandı (sırasıyla $44,77\pm12,86$ ve $49,21\pm15,57$; $P = ,02$).

Genel Sınav Kaygısı Ölçeği toplam puan ortalaması $98,19\pm25,57$ (min. 60 – maks. 164) olup, öğrencilerin orta düzeyde sınav kaygısına sahip oldukları belirlendi. Ölçeğin alt boyut ortalamaları ise; Başkalarının Görüşü: $41,74\pm13,62$ (min. 20 – maks. 69), Kendi Görüşü: $17,00\pm8,13$ (min. 8 – maks. 39), Hazırlanmak ile İlgili Endişeler ve Genel Sınav Kaygısı Alt Boyutu: $19,74\pm4,92$ (min. 10 – maks. 28), Sınava Hazırlanmak ile İlgili Endişeler: $9,72\pm2,14$ (min. 6 – maks. 15), Zihinsel ve Bedensel Tepkiler: $10,02\pm2,98$ (min. 5- maks. 15) olduğu belirlendi (Tablo 2).

Tablo 2. Öğrencilerin durumluk sınav kaygılarının karşılaştırılması (N=47)

	DuSKÖ Genel Ort ± SS (Min.-Maks.)	DuSKÖ OSCE Ort ± SS (Min.-Maks.)	DuSKÖ geleneksel Ort ± SS (Min.-Maks.)	F	p
Bilişsel	23,21±6,77 (11-35)	24,06±7,56 (10-36)	25,34±7,92 (9-36)	3,41	,03*
Psikososyal	8,25±3,70 (5-20)	8,04±4,32 (5-20)	8,47±3,87 (5-20)	,52	,59
Fizyolojik	13,30±4,81 (8-29)	14,64±6,54 (3-32)	15,62±6,45 (8-32)	3,67	,03*
Toplam	44,77±12,86 (25-77)	46,74±15,86 (24-82)	49,21±15,57 (22-88)	3,85	,02*

DuSKÖ: Durumluk Sınav Kaygı Ölçeği, OSCE: Objektif Yapılandırılmış Klinik Sınav, SS: Standart Sapma, F:ANOVA, * $p<,05$ düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin DuSKÖ ve SKÖ puanlarının korelasyonu Tablo 3’de gösterilmiştir. DuSKÖ-OSCE ve DuSKÖ geleneksel puanlarının SKÖ ile arasında orta düzeyde pozitif korelasyon, DuSKÖ-Genel ve DuSKÖ geleneksel puanları arasında orta düzeyde pozitif korelasyon, DuSKÖ-Genel puanının DuSKÖ-OSCE ve SKÖ arasında yüksek düzeyde pozitif bir korelasyon; DuSKÖ-OSCE ve DuSKÖ geleneksel sınav puanları arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon izlendi ($P < ,01$) (Tablo 3).

Tablo 3. Öğrencilerin DuSKÖ ve SKÖ puanlarının korelasyonu

	SKÖ	DuSKÖ Genel	DuSKÖ OSCE	DuSKÖ Geleneksel
	r	r	r	r
SKÖ	1	,769*	,644*	,576*
DuSKÖ -Genel		1	,739*	,668*
DuSKÖ -OSCE			1	,783*
DuSKÖ Geleneksel				1

SKÖ: Sınav Kaygı Ölçeği, DuSKÖ: Durumluk Sınav Kaygı Ölçeği, OSCE: Objektif Yapılandırılmış Klinik Sınav, r: Pearson korelasyon analiz testi, * $P < ,05$ düzeyinde anlamlı

Öğrencilerin OSCE ve geleneksel sınav öncesi DuSKÖ toplam puanlarının sınav notları ile korelasyonu Tablo 4’de gösterilmiştir. OSCE sınav notu ortalaması $81,35 \pm 14,47$, geleneksel sınav notu ortalaması ise $62,40 \pm 16,84$ idi. Öğrencilerin OSCE sınavı öncesi kaygı düzeyleri ile OSCE sınav notu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmedi ($P = ,6$). Öğrencilerin geleneksel sınavı öncesi kaygı düzeyleri ile geleneksel sınav notu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulundu ($r = -,385$; $P = ,07$) (Tablo 4).

Tablo 4. Öğrencilerin OSCE ve geleneksel sınav öncesi DuSKÖ toplam puanlarının sınav notları ile korelasyonu

	DuSKÖ Toplam	OSCE Sınav notu	Geleneksel Sınav notu
	r	r	r
DuSKÖ Toplam	1	-,282	-,385*

DuSKÖ: Durumluk Sınav Kaygı Ölçeği, OSCE: Objektif Yapılandırılmış Klinik Sınav, r: Pearson korelasyon analiz testi, * $P < ,05$ düzeyinde anlamlı

TARTIŞMA

OSCE klinik becerilerin objektif olarak değerlendirildiği bir sınav¹⁶ olarak bilinmekle birlikte en önemli dezavantajının sınav kaygısı olduğu bildirilmektedir.^{6,7,9,11} OSCE’deki sınav kaygısının geleneksel sınav kaygısı ile karşılaştırılması konusunda yeterli sayıda çalışma yoktur. Bu çalışmada kaygıyı değerlendirmeye özgü bir ölçek kullanılmış olması ve kaygı değerlendirmesinin sınavdan hemen önce yapılmış olması çalışmayı güçlü kılmaktadır. Çalışmada OSCE sınav kaygısı ile geleneksel sınav kaygısı karşılaştırılarak, geleneksel sınavlarda da sınav kaygısının OSCE sınavı ile benzer oranda olduğu ortaya konmuştur.

Çalışmanın başlangıcında bilinmezliğin kaygıyı arttıracakı düşünülerek dönem başında sınavın nasıl yapılacağı hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Ancak öğrencilerin yaklaşık yarısı OSCE konusunda yeterli bilgisinin olmadığını ifade etmiş olup, bu öğrencilerin sınavdan 15 gün önce yapılan durumluk sınav kaygı puanları OSCE konusunda bilgisi olanlardan daha düşük bulunmuştur. Bu durum bilginin bazı öğrencilerde kaygı düzeyini yükseltebileceğini düşündürülebilir. Ancak bu bulgunun SKÖ puanları ile paralel olması, OSCE bilgisi ile bağlantılı olmayabileceğini de düşündürmektedir. Emebigwine öğrencinin kaygıya neden olan faktörü hangi düzeyde algıladığının da kaygı düzeyinde etkili olduğunu bildirmiştir.⁷ OSCE konusunda yeterli bilgisinin olmadığını ifade eden öğrencilerin genel SKÖ puanlarının da DuSKÖ-genel puanları ile paralel şekilde düşük olması, bu öğrencilerin daha düşük düzeyde sınav kaygısı yaşadıklarını düşündürmektedir. Genel SKÖ puanları ile OSCE ve geleneksel

sınavda durumsal kaygı puanlarının orta düzeyde korelasyon göstermesi de bu düşüncüyü destekler şekilde öğrencinin sınavı algılama düzeyinin kaygı düzeyini etkilediğini göstermektedir.

Çalışmada öğrencilerin hem OSCE hem de geleneksel sınavda durumsal kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulguyu destekler şekilde Emebigwine çalışmasında da öğrencilerin orta düzeyde OSCE sınav kaygısı yaşadığı ifade edilmiştir.⁷ Literatürde çoğunlukla öğrencilerin OSCE sınavını diğer sınavlara göre daha stresli buldukları^{2,20} bildirilmekle birlikte bir çalışmada da diğer sınavlara göre daha az stresli olduğu belirtilmiştir.¹⁶ Ancak bu çalışmada öğrencilerin OSCE ve geleneksel sınav kaygısı puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca, OSCE ve geleneksel sınav durumluk kaygı düzeyleri arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. Bu durum geleneksel sınavın da OSCE kadar strese neden olduğunu göstermektedir. Sánchez-Conde ve ark. çalışmalarında kaygı düzeyinin OSCE istasyonlarındaki uygulamalara bağlı olarak değiştiğini bildirmiştir.² Ancak bu çalışmada öğrenciler OSCE öncesi kendilerine hangi uygulamanın sorulacağını bilmemektedir. Kiraz ve ark. çalışmasında OSCE ve maketler üzerinde yapılan beceri eğitimi karşılaştırılmış, durumsal kaygı ölçeği ve süreklilik kaygı ölçeği puanları arasında fark bulunmamıştır.¹⁷ Al-Zeftawy ve Khaton çalışmasında da OSCE kaygısının diğer geleneksel sınavlardan çok da farklı olmadığını hatta daha az kaygıya neden olduğunu bildirmiştir.¹⁶ Bu çalışmada geleneksel sınav durumluk kaygısı puanı genel durumluk sınav kaygısı puanından yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedeni geleneksel sınavın final sınavı olması ve öğrencinin geçme-kalma durumunu belirleyen son sınav olması olabilir.

Mevcut çalışmaların bir kısmında sınav kaygı ve stresinin öğrenci başarısını olumsuz etkilediği bildirilmektedir.^{11,14,15} Martin ve Naziruddin'in OSCE sınav kaygısı ile ilgili yaptıkları sistematik derlemede sekiz çalışmanın altısında sınav kaygısı ile öğrenci performansı arasında ilişki bulunmadığı bildirilmiştir.²¹ Bu çalışmada da OSCE sınav kaygısının sınav başarısını etkilemediği görülmüştür. OSCE kaygısı ile başarı arasında ilişki olmadığını bildiren başka bir çalışmada da OSCE sınav başarısının öğrencinin yeteneğine olan güveni ile ilişkili olduğu bildirilmiştir.¹⁵ Bu çalışmada OSCE sınavında öğrenci başarı puanları, geleneksel sınava göre daha yüksek olup mevcut çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir.^{1,22,23} Sanılanın aksine OSCE sınav kaygısı geleneksel sınavlara göre daha düşük, başarı oranı daha yüksektir. Jelly ve Sharma, çalışmasında da bu bulguları destekler şekilde hem akademisyenlerin hem de öğrencilerin OSCE sınavını geleneksel sınava göre tercih ettiklerini bildirmişlerdir.²² Bu sonuçlar OSCE'nin uygulanabilirliğini desteklemektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Güçlü Yönleri

Bu çalışmada öğrencilerin geleneksel sınavı final sınavı olarak yapılmıştır. Öğrencinin geçip kalma durumunu belirleyen son sınav olması öğrenci kaygısını etkilemiş olabilir. Gelecek çalışmalarda hem OSCE hem de geleneksel sınavın eşit puanlara sahip ara sınav olarak yapılması daha güvenilir veriye ulaşılmasını sağlayacaktır. Bu çalışmada her iki sınavdan önceki saatte öğrencilerin durumluk sınav kaygıları ölçek ile değerlendirilmiş olup, bu çalışmanın güçlü yönünü oluşturmaktadır.

SONUÇ

Sonuç olarak; OSCE ile geleneksel sınavda öğrenciler orta düzeyde sınav kaygısına sahiptir. OSCE sınav kaygısı geleneksel sınav kaygısından daha yüksek değildir. OSCE ile geleneksel sınav kaygıları arasında ileri düzeyde pozitif bir korelasyon vardır. OSCE, hemşirelik eğitiminde geleneksel sınavlara alternatif olarak kullanılabilir. Gelecekte OSCE sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma için etik komite onayı İstanbul Kültür Üniversitesi'nden (Tarih 25.04.2022 ve Sayı No: 2022/73) alınmıştır.

Hasta Onamı: Sözel onam bu çalışmaya katılan öğrencilerden alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – M.T.M., S.T., M.M., R.A., C.K.Ö., A.G.; Tasarım – M.T.M., S.T., M.M., R.A., C.K.Ö., A.G.; Denetleme – M.T.M., S.T., M.M., R.A., C.K.Ö., A.G.; Kaynaklar – M.T.M., S.T., M.M., R.A., C.K.Ö., A.G.; Malzemeler – M.T.M., S.T., M.M., R.A., C.K.Ö., A.G.; Veri Toplanması ve/veya İşlenmesi – R.A., C.K.Ö.; Analiz ve/veya Yorum – S.T., M.T.M., S.T., M.M., A.G.; Literatür Taraması – M.T.M., S.T., M.M., R.A., C.K.Ö., A.G.; Yazıyı Yazan – M.T.M., S.T., M.M., A.G.; Eleştirel İnceleme – M.T.M., S.T., M.M., R.A., C.K.Ö., A.G.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışmanın herhangi bir finansal destek almadığını beyan etmişlerdir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from the ethics committee of Istanbul Kültür University (Date: 25.04.2022, Number: 2022/73).

Informed Consent: Verbal consent was obtained from the students participating in this study.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – M.T.M., S.T., M.M., R.A., C.K.Ö., A.G.; Design – M.T.M., S.T., M.M., R.A., C.K.Ö., A.G.; Supervision – M.T.M., S.T., M.M., R.A., C.K.Ö., A.G.; Resources – M.T.M., S.T., M.M., R.A., C.K.Ö., A.G.; Materials – M.T.M., S.T., M.M., R.A., C.K.Ö., A.G.; Data Collection and/or Processing – R.A., C.K.Ö.; Analysis and/or Interpretation – S.T., M.T.M., S.T., M.M., A.G.; Literature Review – M.T.M., S.T., M.M., R.A., C.K.Ö., A.G.; Writing – M.T.M., S.T., M.M., A.G.; Critical Review – M.T.M., S.T., M.M., R.A., C.K.Ö., A.G.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declare that they received no financial support for this study.

KAYNAKLAR

1. Vincent SC, Arulappan J, Amirtharaj A, Matua GA, Al Hashmi I. Objective structured clinical examination vs traditional clinical examination to evaluate students' clinical competence: A systematic review of nursing faculty and students' perceptions and experiences. *Nurse Educ Today*. 2022;108:105-170.
2. Sánchez-Conde P, Clemente-Suárez VJ. Autonomic stress response of nurse students in an objective structured clinical examination (OSCE). *Sustainability*. 2021;13(11):5803.
3. Zamanzadeh V, Ghaffari R, Valizadeh L, et al. Challenges of objective structured clinical examination in undergraduate nursing curriculum: Experiences of faculties and students. *Nurse Educ Today*. 2021;103:104-960.
4. Obizoba C. Mitigating the challenges of objective structured clinical examination (OSCE) in nursing education: A phenomenological research study. *Nurse Educ Today*. 2018;68:71-74.
5. Shen L, Zeng H, Jin X, Yang J, Shang S, Zhang Y. An innovative evaluation in fundamental nursing curriculum for novice nursing students: An observational research. *J Prof Nurs*. 2018;34(5):412-416.
6. Özden D, Arslan GG, Ertuğrul B, Adanır A. Hemşirelik öğrencilerinin objektif yapılandırılmış klinik sınav becerisinin teorik ve uygulama başarısı ile ilişkisi. *DEUHFED*. 2022;15(4):487-506.
7. Emebigwine, DLA Perceived stress of first year nursing students associated with the first objective structured clinical examination at a university in the western cape [dissertation on the Internet]. University of the Western Cape; 2017 [cited 2024 March 01]. Accessed November 29, 2023.
8. Brallier I, Mahmood S, Grotkowski K, Taylor J, Zdon M. Does surgical observed structured clinical exam (OSCE) predict clerkship grade, shelf exam scores, and preceptor clinical evaluation? *Am J Surg*. 2021;222(6):167-1171.
9. El-aty NSA, Othman AMA, Abd Elrahem ASA. Perception of nursing teaching staff on the use of Objective Structured Clinical Examinations (OSCE): Assessment method. *IOSR-JNHS*. 2017;6(2):27-36.

10. Kolivand M, Esfandyari M, Heydarpour S. Examining validity and reliability of objective structured clinical examination for evaluation of clinical skills of midwifery undergraduate students: A descriptive study. *BMC Med Educ.* 2020;20(1):1-7.
11. Bani-Issa W, Tamimi M, Fakhry R, Tawil H. Experiences of nursing students and examiners with the objective structured clinical examination method in physical assessment education: A mixed methods study. *Nurse Educ Pract.* 2019;35:83-89.
12. Abbasi A, Bazghaleh M, Fadaee Aghdam N, et al. Efficacy of simulated video on test anxiety in objective structured clinical examination among nursing and midwifery students: A quasi-experimental study. *Nurs Open.* 2022;10(1):165-171.
13. Kerkstra R, Giblin-Scanlon L, Smallidge D, Baragar C, Perry K. Assessing dental hygiene students' test anxiety in examiner-administered vs. camera-supervised OSCEs: A pilot study. *J Dent Educ.* 2018;82(9):968-973.
14. Mojarrab S, Bazrafkan L, Jaberi A. The effect of a stress and anxiety coping program on objective structured clinical examination performance among nursing students in Shiraz, Iran. *BMC Med Educ.* 2020;20(1):1-7.
15. Ferreira ÉMR, Pinto RZ, Arantes PMM, et al. Stress, anxiety, self-efficacy, and the meanings that physical therapy students attribute to their experience with an objective structured clinical examination. *BMC Med Educ.* 2020;20(1):1-9.
16. Al-Zeftawy AM, Khaton SE. Student evaluation of an OSCE in community health nursing clinical course at faculty of nursing, Tanta University. *IOSR-JNHS.* 2016;5(4):68-76.
17. Kiraz EDE, Güleğün T, Denat Y, ve ark. Beceri eğitiminde simülasyon kullanımının öğrencilerin anksiyete, öğrenme tutumları ve beceri düzeylerine etkisi. *Hemşirelik Bilimi Dergisi.* 2019;2(1):17-22.
18. Bahçeci D. Portfolyo değerlendirmenin sınav kaygısı, çalışma davranışı ve tutum üzerine etkisi. *KEFAD.* 2009;10(1):169-182.
19. Şahin A. Durumluk sınav kaygısı ölçeği (DuSKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *TRED.* 2019;9(1):78-90.
20. Pierre RB, Wierenga A, Barton M, Branday JM, Christie CD. Student evaluation of an OSCE in paediatrics at the University of the West Indies, Jamaica. *BMC Med Educ.* 2004;4(1):1-7.
21. Martin RD, Naziruddin Z. Systematic review of student anxiety and performance during objective structured clinical examinations. *Curr Pharm Teach Learn.* 2020;12(12):1491-1497.
22. Jelly P, Sharma R. OSCE vs. TEM: Different approaches to assess clinical skills of nursing students. *Iran J Nurs Midwifery Res.* 2017;22(1):78.
23. Nafee HM, Ahmed AES, Hussien AM. Objective structured clinical examination versus traditional clinical examination among nursing students: A comparative approach. *J Nurs Educ Pract.* 2019;9(2):42-52.