

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

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ'NDE TIPTA  
UZMANLIK EĞİTİMİNİ SÜRDÜREN HEKİMLERİN  
İMPOSTOR FENOMENİ AÇISINDAN ÖZELİKLERİNİN VE TIP  
ALANINDA AKADEMİK ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ İLE  
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Öğr. Gör. Dr. Ali BATUR**

**Tıp Eğitimi Programı  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANKARA**

**2023**



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

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ'NDE TIPTA  
UZMANLIK EĞİTİMİNİ SÜRDÜREN HEKİMLERİN  
İMPOSTOR FENOMENİ AÇISINDAN ÖZELİKLERİNİN VE TIP  
ALANINDA AKADEMİK ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ İLE  
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Öğr. Gör. Dr. Dr. Ali BATUR**

**Tıp Eğitimi Programı  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI  
Prof. Dr. Sevgi TURAN**

**ANKARA**

**2023**

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ'NDE TIPTA UZMANLIK EĞİTİMİNİ  
SÜRDÜREN HEKİMLERİN İMPOSTOR FENOMENİ AÇISINDAN ÖZELİKLERİNİN VE TIP  
ALANINDA AKADEMİK ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Öğrenci: Ali Batur

Danışman: Prof. Dr. Sevgi Turan

Bu tez çalışması 29.12.2023 tarihinde jürimiz tarafından "Tıp Eğitimi Programı" nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Jüri Başkanı:** *Prof. Dr. Mustafa Turan*  
*TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi*

**Tez Danışmanı:** *Prof. Dr. Sevgi Turan*  
*Hacettepe Üniversitesi*

**Üye:** *Prof. Dr. Orhan Odabaşı*  
*Hacettepe Üniversitesi*

**Üye:** *Doç. Dr. Barış Sezer*  
*Hacettepe Üniversitesi*

**Üye:** *Doç. Dr. Mehmet Ali Karaca*  
*Hacettepe Üniversitesi*

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

*Prof. Dr. Müge YEMİŞCİ ÖZKAN*

**Enstitü Müdürü**

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan “**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**” kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren .. ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.

05/01/2024.

Ali BATUR

*1“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”*

- (1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*
- (2) *Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*
- (3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir \*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir. Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir*

*\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.*

## ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Sevgi TURAN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesi'ne göre yazıldığını beyan ederim.

Ali BATUR

## TEŞEKKÜR

“Bilginin efendisi olmak için çalışmanın kölesi olmak gerekir.”

Honore de Balzac

Tüm eğitim hayatımda bana emeği geçen öğretmenlerime, eğitimcilerime, hocalarım;  
bu süreçlerde hep yanımda olan arkadaşlarıma, aileme, kızlarıma ve eşime;

Tıp Eğitimi yüksek lisans eğitimi boyunca desteğini esirgemeyen sayın Prof. Dr. Sevgi  
Turan’a;

bu coğrafyada nadir görülen eşitlikleri bize sağlayan ve mevcudiyetimizi borçlu  
olduğumuz ULU ÖNDER GAZİ MUSTAFA KEMAL ATATÜRK’e şükranlarımı bir  
borç bilirim.

Ali BATUR

## ÖZET

**Batur, A., Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Tıpta Uzmanlık Eğitimi Sürdüren Hekimlerin İmpostor Fenomeni Açısından Özelliklerinin ve Tıp Alanında Akademik Öz-yeterlik Düzeyleri İle İlişkinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Eğitimi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2023.** Mevcut çalışma Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde görev yapmakta olan araştırma görevlilerinin İmpostor Fenomeni seviyelerini ve akademik öz-yeterlik algısı seviyelerini araştırmayı ve bu iki kavram arasındaki olası ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya katılan 261 gönüllünün %51'i erkekti. Çalışma grubunun ortanca akademik öz-yeterlik skoru (MASS) 67, ortanca Clance İmpostor Fenomeni Skalası (CIPS) skoru 54 idi. Çalışma grubunun yaş, cinsiyet, hekimlik mesleğinde tamamladıkları süre gibi değişkenler ile İmpostor seviyeleri ve akademik öz-yeterlik seviyeleri arasında herhangi anlamlı ilişki tespit edilmedi. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları ana bilim dallarında tamamladıkları süreye göre 5 gruba ayrıldı. Görev alınan ana bilim dalında tamamlanan süre ile CIPS skoru arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edildi ( $p < 0,001$ ). Post hoc analizde istatistiksel açıdan farklılığı 0-12 ay grubunun oluşturduğu tespit edildi. Ana bilim dalında tamamlanan süre ile CIPS skorları arasında yapılan korelasyon analizinde negatif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edildi ( $R = -0,432$ ,  $p < 0,001$ ). Görev alınan ana bilim dalında tamamlanan süre ile MASS skoru arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edildi ( $p < 0,001$ ). Yapılan post hoc analiz sonucunda 0-12 ay grubunda MASS skorlarının diğer gruplara göre anlamlı düzeyde düşük çıktığı tespit edildi. Ana bilim dallarında görev yaptıkları süre ile MASS skorları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edildi ( $R = 0,503$ ,  $p < 0,001$ ). Katılımcıların MASS skorları bağımlı değişken; CIPS skorları, görev aldıkları ana bilim dalında tamamladıkları süre ve hekimlik mesleğinde tamamladıkları süre bağımsız değişken olarak kabul edilerek kurulan çoklu doğrusal regresyon analizinde orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edildi (düzeltilmiş  $R^2 = 0,585$ ,  $p < 0,001$ ). Oluşturulan denklemde CIPS skoru için standardize edilmiş  $B = -0,668$ ,  $p < 0,001$ ; ana bilim dalında tamamlanan süre için standardize edilmiş  $B = 0,213$ ,  $p < 0,001$  olarak bulundu. Akademik öz-yeterliğin İmpostor duygusu ile ilişkili olduğu sonucuna varıldı. Bu bulgu, İmpostor yoğunluğu yüksek olan araştırma görevlilerinin tıp alanında akademik olarak yeterlikleri gerçekleştirebileceklerine dair inançlarının düşük olduğunun göstergesidir. Akademik öz-yeterlik performansın önemli bir yordayıcısıdır. Bu ilişki bireyin uzun vadeli başarısıyla ilgili bir problemi ortaya koymaktadır. Erken dönemde İmpostor duyguları ile tanışıp bu duyguları sık olarak hisseden bireyin refahı ve gelecek başarısı ciddi anlamda zarara uğrayabilir. Öz-yeterliği düşük olan bireyin öğretim etkinliği, araştırma üretkenliği ve hasta yönetim başarısı etkilenebilir. Bu bağlamda kişisel ve dolaylı deneyimlerin özellikle mezuniyet sonrası eğitimin başlarında olumlu yönde pekiştirilmesi, bireyin kademeli olarak öğrenmesini ve öğrenmeden keyif almasını ve bireyin öz-yeterlik algısının artmasını sağlayacaktır. Öz-yeterlik algısının artışı ise İmpostor duygusunun azalmasına ve başarıyı içselleştirebilen, CanMeds'in hedeflediği hekim profiline uygun bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** İmpostor Fenomeni, akademik öz-yeterlik, araştırma görevlisi, mezuniyet sonrası eğitim, MASS, CIPS



## ABSTRACT

**Batur, A., An Investigation of the Relationship Between the Impostor Phenomenon and Academic Self-Efficacy Levels of Residents Who Maintain Medical Specialty Education at Hacettepe University Faculty of Medicine, Hacettepe University Graduate School of Health Sciences Medical Education Program Master's Thesis, Ankara, 2023.** The study aimed to investigate the levels of and relationship between Impostor Phenomenon and academic self-efficacy perception of residents working at Hacettepe University Faculty of Medicine. Of the 261 volunteers who participated in the study, 51% were male. The study group's median academic self-efficacy score (MASS) was 67, and the median Clance Impostor Phenomenon Scale (CIPS) score was 54. No significant relationship was found between the variables such as age, gender, and length of time in the medical profession, and Impostor levels and academic self-efficacy level of the study group. The residents were divided into five groups according to the time they completed in the departments. It was determined that there was a significant correlation between the time completed in the department and the CIPS score ( $p < 0.001$ ). In post hoc analysis, it was determined that the 0-12 months group was statistically different. A moderate negative correlation was found in the correlation analysis between the time completed in the department and CIPS scores ( $R = -0.432$ ,  $p < 0.001$ ). There was a significant correlation between the time completed in the department and the MASS score ( $p < 0.001$ ). As a result of the post hoc analysis, it was determined that the MASS scores in the 0-12 months group were significantly lower than the other groups. There was a moderate positive correlation between MASS scores and the time completed in the department ( $R = 0.503$ ,  $p < 0.001$ ). In the multiple linear regression analysis established by accepting the MASS scores as the dependent variable, CIPS scores, the time completed in the department, and the time completed in the medical profession as independent variables, a moderately significant relationship was found (adjusted  $R^2 = 0.585$ ,  $p < 0.001$ ). In the regression equation, the standardized B for the CIPS score was  $-0.668$  ( $p < 0.001$ ), while the standardized B for time completed in the department was  $0.213$  ( $p < 0.001$ ). It was determined that there was a significant decrease in the MASS score as the impostor level increased. This finding indicates that residents who feel frequent Impostor has lower level of belief that s(he) achieve academically in medicine Academic self-efficacy is an important predictor of the performance. This relationship reveals a problem with the long-term success of the individual. The individual who is exposed to impostor feelings in the early period and feels these feelings frequently, his/her well-being and future success can be seriously damaged. The learning effectiveness research productivity will decrease, and patient management success of the individual with low self-efficacy will decrease, Positive reinforcement of personal and indirect experiences, especially at the beginning of post-graduate education, will provide learners gradually learn and achieve and will increase their self-efficacy beliefs and enjoyment of learning. An increase in the perception of self-efficacy will decrease the feeling of Impostor and the training of residents who have all of the physician competencies and can internalize success.

**Key words:** Impostor Phenomenon, academic self-efficacy, residency, postgraduate education, MASS, CIPS

## İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR	xii
ŞEKİLLER	xiii
TABLolar	xiv
<b>1. GİRİŞ</b>	1
1.1. Araştırmanın Önemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
<b>2. GENEL BİLGİLER</b>	5
2.1. İmpostor Fenomeni	5
2.2. İmpostor Fenomeni Ölçme Araçları	7
2.2.1. Harvey İmpostor Fenomeni Ölçeği (Harvey Impostor Phenomenone Scale (HIPS))	7
2.2.2. Clance İmpostor Fenomeni Ölçeği (Clance Impostor Phemomenon Scale (CIPS))	8
2.2.3. Algılanan Sahtekarlık Ölçeği (Perceived Fraudulence Scale (PFS))	9
2.2.4. Leary Impostor Scale (LIS)	9
2.3. İmpostor Fenomeni Ölçeklerinin Karşılaştırılması	10
2.4. CIPS ölçeğinin Türkçe Güvenirlik ve Geçerliliği	11
2.5. Akademik Öz-Yeterlilik	12
2.5.1. Akademik Öz-yeterlilik Ölçeği	15
2.6. İmpostor Fenomeni ve Akademik Öz-yeterlilik İlişkisi	16
<b>3. GEREÇ VE YÖNTEM</b>	18
3.1. Araştırmanın Yeri	18
3.2. Araştırma Evreni/Araştırma Grubu	18
3.3. Araştırma Modeli	19

3.4. Veri Toplama Araçları/Uygulama	19
3.4.1. Clance İmpostor Feneomeni Ölçeği (CIPS)	19
3.4.2. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (MASS)	20
3.5. Çalışmanın Zaman Akışı	20
3.6. İstatiksel Analiz	20
3.7. Etik Konular	21
3.8. Çalışmanın Sınırlılıkları	21
<b>4. BULGULAR</b>	<b>22</b>
4.1. Çalışmaya Katılan Uzmanlık Öğrencilerinin Demografik Özelliklerinin Analizi	22
4.2. Çalışmaya Katılan Uzmanlık Öğrencilerinin Özelliklerinin İmpostor Fenomeni Açısından Analizi	24
4.3. Çalışmaya Katılan Uzmanlık Öğrencilerinin Özelliklerinin Akademik Öz-Yeterlik Algısı Açısından Analizi	28
4.4. Çalışmaya Katılan Uzmanlık Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Algısı ve İmpostor Fenomeni Özellikleri Arasındaki İlişkinin Analizi	31
<b>5. TARTIŞMA</b>	<b>34</b>
5.1. Çalışmaya Katılan Uzmanlık Öğrencilerinin Özelliklerinin İmpostor Fenomeni Açısından Değerlendirilmesi	36
5.2. Çalışmaya Katılan Uzmanlık Öğrencilerinin Özelliklerinin Akademik Öz-Yeterlik Algısı Açısından Değerlendirilmesi	38
5.3. Çalışmaya Dahil Edilen Gönüllülerin Akademik Öz-Yeterlik Algısı ve İmpostor Fenomeni Özellikleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi	42
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	<b>44</b>
6.1. Çalışmaya Dahil Edilen Gönüllülerin Demografik Özellikleri İle İlgili Sonuçlar	44
6.2. Çalışmaya Dahil Edilen Gönüllülerin Özelliklerinin İmpostor Fenomeni Düzeyi Üzerindeki Etkisi İle İlgili Sonuçlar	44
6.3. Çalışmaya Dahil Edilen Gönüllülerin Özelliklerinin Akademik Öz-Yeterlik Seviyesi Üzerindeki Etkisi İle İlgili Sonuçlar	45
6.4. Çalışmaya Dahil Edilen Gönüllülerin Akademik Öz-Yeterlik Algısı ve İmpostor Fenomeni Özellikleri Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar	46

6.5. Öneriler	47
<b>7. KAYNAKLAR</b>	49
<b>8. EKLER</b>	56
EK 1. Çalışmada Kullanılan Anket Formu	
EK 2. Çalışma Orijinallik Raporu	
EK 3. Dijital Makbuz	
<b>9. ÖZGEÇMİŞ</b>	61

**SİMGELER ve KISALTMALAR**

- CanMEDS** : The Canadian Medical Education Directives for Specialists
- CIPS** : Clance İmpostor Phenomenon Scale (Clance İmpostor Fenomeni Skala)
- HIPS** : Harvey İmpostor Fenomeni Ölçeği (Harvey İmpostor Phenomenone Scale)
- LIS** : Leary İmpostor Skalası (Leary İmpostor Scale)
- MASS** : Medical Achievement Self-efficacy Scale (tıp alanında akademik öz-yeterlik ölçeği)
- PFS** : Algılanan Sahtekarlık Ölçeği (Perceived Fraudulence Scale)

**ŞEKİLLER**

<b>Şekil</b>		<b>Sayfa</b>
<b>2.1.</b>	CanMEDS yeterlik çerçevesi	15
<b>4.1.</b>	Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin CIPS skorları ile MASS skorları arasındaki ilişkiyi gösteren diyagram	33

## TABLOLAR

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
3.1. Örneklemenin yaş ve cinsiyet dağılımı	18
4.1. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin cinsiyet, görev aldıkları bilim ve anabilim dalları ve CIPS sınıflamasına göre dağılımları	23
4.2. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin yaş, görev süreleri, CIPS skorları ve MASS skorları analizi	24
4.3. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin yaş grupları ile CIPS skorları arasındaki ilişki	25
4.4. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin cinsiyet dağılımı ile impostor yoğunlukları arasındaki ilişki	25
4.5. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları bilim dalları ile impostor yoğunlukları arasındaki ilişki	26
4.6. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin ana bilim dallarında görev aldıkları süreye göre buldukları gruplar ile CIPS skorları arasındaki ilişki	26
4.7. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları ana bilim dallarında tamamladıkları süre grupları ile CIPS skorları arasındaki post hoc analizi karşılaştırmaları	27
4.8. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin hekimlik mesleğinde tamamladıkları süre grupları ile CIPS skorları arasındaki ilişki	27
4.9. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin MASS skorları ile cinsiyetleri arasında ilişki analiz	28
4.10. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin yaş grupları ile MASS skorları arasındaki ilişki	28
4.11. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları bilim dalları ile MASS skorları arasındaki ilişki	29
4.12. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları bilim dalları ile MASS skorları arasındaki ilişkinin post hoc analizi karşılaştırmaları	29
4.13. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin ana bilim dallarında görev aldıkları süreye göre buldukları gruplar ile MASS skorları arasındaki ilişki	30
4.14. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları ana bilim dallarında tamamladıkları süre grupları ile MASS skorları arasındaki post hoc analizi karşılaştırmaları	30
4.15. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin hekimlik mesleğinde tamamladıkları süre grupları ile MASS skorları arasındaki ilişki	31

- 4.16.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin MASS skorları bağımlı değişkeni ile CIPS skorları, görev aldıkları ana bilim dalında tamamladıkları süre ve hekimlik mesleğinde tamamladıkları süre bağımsız değişkenleri ile oluşturulan regresyon analizi sonuçları 32
- 4.17.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin CIPS sınıflamasına göre belirlenen impostor yoğunluğu ile MASS skorları arasındaki ilişki 32
- 4.18.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin CIPS sınıflamasına göre belirlenen impostor yoğunluğu ile MASS skorları arasındaki ilişkinin post hoc analizi karşılaştırmaları 33



## 1. GİRİŞ

### 1.1. Araştırmanın Önemi

Çalışma hayatı boyunca oluşabilecek olası hatalar ve başarısızlıklar bireylerde suçluluk, endişe ve kendinden şüphe duyma tehlikesiyle karşı karşıya kalma durumu oluşturabilir (1). Mevcut durumun başkalarıyla paylaşılmaması ya da paylaşmama gerekliliği algısı bireyin iç çatışmaya dönmesine neden olabilir (2). İç çatışma süreci ise İmpostor Fenomeni olarak adlandırılan bir sürecin ortaya çıkmasına yol açabilir.

İlk kez 1978 yılında Clance ve Imes tarafından tanımlanan İmpostor Fenomeni, insanların (yeterli düzeyde dış başarı kanıtı olanların bile) yeteneklerinden şüphe ettikleri ve hilekar olarak tanınma konusunda duydukları sürekli korku ile ortaya çıkan bir davranış biçimini ifade eden psikolojik bir terimdir (3). Kısaca belirgin bir başarıya rağmen devam eden bir yetersizlik duyguları topluluğu olarak tanımlanabilir. İmpostor bireyler, kronik olarak kendilerinden şüphe duyarlar. Herhangi bir başarı duygusunu ya da yeterliliklerinin dış kanıtlarını geçersiz kılan bir entelektüel duyguya sahiptirler. Her ne kadar başarılı olsalar da bunu içselleştirip kabul edemezler.

Alışıl gelmiş olarak ortaya çıktığı ilk günden bu yana özellikle kadın ve akademisyenlerde sık görüldüğü bilinmektedir (3-5). Ayrıca ilk ortaya çıktığı dönemde yüksek başarılı bireylerde görüldüğü düşünülse de son dönemlerde yapılan bazı araştırmalarda toplumun her kesiminde görülebileceği kanıtlanmıştır (6,7). Sonuç olarak İmpostor Fenomeni mükemmeliyetçilik ile ilişkilendirilen özgüven eksikliği ile açıklanamayacak kendini ve yaptıklarını yetersiz görme olarak açıklanabilir (1,2).

Mükemmeliyetçilik çok boyutlu bir kişilik yapısı olup Freud'a göre kişinin üstün başarı ve davranış talep eden süper egosundan kaynaklanır (8). Hewitt ve Flett mükemmeliyetçiliği; gerçekçi olmayan standartların belirlendiği, bu standartlara ulaşılmaya çalışılan, başarısızlıklara odaklanılmış ve bu başarısızlıkların aşırı derecede genelleştirildiği katı bir öz-değerlendirme sürecinin yürütüldüğü durum olarak tanımlar (9).

Geçmiş yıllarda yapılan çalışmalarda İmpostor Fenomeninin tanımı içinde mükemmeliyetçiliğin bazı özelliklerinden bahsedilmektedir (10,11). Bireyin gerçekçi olmayan hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmaya çalışması ve mevcut performans sonucu oluşan başarı ne olursa olsun hatalarını genelleyerek durumu bilişsel açıdan

çarpıtması İmpostor Fenomeni ve mükemmeliyetçiliğin ortak özellikleridir (12). Daha önce yapılan çalışmalarda mükemmeliyetçilik özellikleri taşıdığı gösterilen bireylerin Clance İmpostor Fenomeni Skalası (Clance Impostor Phenomenon Scale – CIPS) ölçeğinden yüksek skor aldığı ve İmpostor Fenomeni ve mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (12).

Mükemmeliyetçilik kaygıları ile ilişkisi incelenen bir başka değişken de akademik öz-yeterliktir (13). Öz-yeterlik, belirli kazanımları üretmek adına gerekli eylemleri organize etmek ve yürütmek için kişinin kendi yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanmıştır (14). Akademik öz-yeterlik ise bireyin akademik alanda oluşacak durumlar ile baş etme kabiliyetini ve inancını belirler (15). Akademik öz-yeterlik bireyin genel akademik başarısını etkilediği gibi bireyin bilim alanındaki başarısının da kritik bir yordayıcısıdır (16-18). Osenk ve ark. yaptığı bir meta analizde mükemmeliyetçi kaygıların akademik performansa olumsuz yönde etki edebilecek ve kötü akademik sonuçlara yol açabilecek çeşitli faktörlerle olumlu yönde ilişkisi olduğu tespit edilmiştir (19). Aynı zamanda mükemmeliyetçi kaygıların zorlu eğitim şartlarına sahip üniversite bölümlerinde stresin bir yordayıcısı olduğu ve süreklilik gösteren stres durumu için predispozan bir faktör olarak görev yaptığı tespit edilmiştir (20). Han ve ark. 2021 yılında yayınladıkları bir çalışmada, mükemmeliyetçilik kaygıları ile akademik öz-yeterlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (13).

Tüm bu bilgiler ışığında akademik öz-yeterlik ile İmpostor Fenomeni arasında olumsuz genelleme ve mükemmeliyetçilik gibi ortak paydalar bulunduğu ve iki durum arasında ilişki olduğu öngörülebilir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Tıp fakültesi öğrencilerinin branş seçimini etkileyen faktörler arasında kişilik yapısı, seçilen uzmanlığın olası geliri, iş yükü, yaşam tarzı, branşın saygınlığı, kişisel deneyimler, aile, yetenek gibi faktörler bulunmaktadır (21). Bu faktörler üzerindeki beklentinin karşılanamaması, mevcut uzmanlık alanının oluşturduğu zorluklar kendini başarısız hissetme duygusuna neden olabilir. Yüksek düzeyde olumsuz duygular ile iş tatminsizliğinin İmpostor Fenomeni ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (22). Sağlık bilimleri alanında İmpostor Fenomeni ile ilgili nispeten kısıtlı bir görüş vardır. Ancak

sağlık bilimleri gibi yüksek beklentisi olan ve mükemmeliyetçilik algısı üzerine kurulan bir bilim dalında görev alan bireylerin İmpostor Fenomeni için risk altında olduğu gösterilmiştir (23). Özellikle uzmanlık eğitimi boyunca ortaya çıkan başarı kaygısı, hata yapma korkusu ve yeterliklerin yürütülebilmesi için gerekli yeteneklerin eksikliği inancı gibi durumlar İmpostor Fenomeninin ortaya çıkmasına neden olabilir.

Bireyin akademik açıdan kendi yeteneklerine olan inancı MASS (Medical Achievement Self-efficacy Scale) (tıp alanında akademik öz-yeterlik ölçeği) ile değerlendirilebilir (24). Tıp alanında akademik öz yeterlik ile İmpostor Fenomeni arasındaki olası ilişkinin varlığını araştıran kısıtlı sayıda çalışma vardır. Sonuç olarak tıpta uzmanlık eğitimi süresince hekimlerde oluşan öz-yeterlik algısı ile İmpostor Fenomeni arasındaki ilişkinin tespiti ve tıpta uzmanlık eğitimi alan hekimlerdeki İmpostor Sendromunun görülme sıklığının ve olası nedenlerinin açıklanması kritik öneme sahiptir. Ortaya konulacak tanımlayıcı veriler ile önleyici yaklaşımların geliştirilmesi ve her uzmanlık branşı için uygun stratejinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Planlanan bu çalışma ile kısa vadede Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde tıpta uzmanlık eğitimi sürdüren hekimlerin branş ve tamamladıkları eğitim yılları göz önünde bulundurularak İmpostor Sendromu ve tıp alanında akademik öz-yeterlik açısından değerlendirilmesi ve uzun vadede elde edilecek verilerin ve ortaya koyulabilecek ilişkinin uzmanlık branşı özelinde strateji belirlenmesinde kullanılması hedeflenmiştir.

#### *Amaçlar*

1. Tıpta uzmanlık eğitimi alan hekimlerde İmpostor Fenomeni sıklığı ve düzeyi nedir?
  - a. Tıpta uzmanlık eğitimi alan hekimlerde İmpostor Fenomeni yoğunluğu yaşa göre değişiklik göstermekte midir?
  - b. Tıpta uzmanlık eğitimi alan hekimlerde İmpostor Fenomeni yoğunluğu cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?
  - c. Tıpta uzmanlık eğitimi alan hekimlerde İmpostor Fenomeni s yoğunluğu eğitim aldıkları bilim dallarına göre farklılık göstermekte midir?

- d. Tıpta uzmanlık eğitimi alan hekimlerde İmpostor Fenomeni yoğunluğu tıpta uzmanlık eğitimlerinde tamamladıkları süreye göre değişim göstermekte midir?
  - e. Tıpta uzmanlık eğitimi alan hekimlerde İmpostor Fenomeni yoğunluğu hekimlikte tamamladıkları süreye göre değişim göstermekte midir?
2. Tıpta uzmanlık eğitimi alan hekimlerde Tıp alanında Akademik Öz-yeterlik düzeyi nedir?
- a. Tıpta uzmanlık eğitimi alan hekimlerde Tıp alanında Akademik Öz-yeterlik düzeyi yaşa göre değişiklik göstermekte midir?
  - b. Tıpta uzmanlık eğitimi alan hekimlerde Tıp alanında Akademik Öz-yeterlik düzeyi cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?
  - c. Tıpta uzmanlık eğitimi alan hekimlerde Tıp alanında Akademik Öz-yeterlik düzeyi eğitim aldıkları bilim dallarına göre farklılık göstermekte midir?
  - d. Tıpta uzmanlık eğitimi alan hekimlerde Tıp alanında Akademik Öz-yeterlik düzeyi tıpta uzmanlık eğitimlerinde tamamladıkları süreye göre değişim göstermekte midir?
  - e. Tıpta uzmanlık eğitimi alan hekimlerde Tıp alanında Akademik Öz-yeterlik düzeyi hekimlikte tamamladıkları süreye göre değişim göstermekte midir?
3. Tıpta uzmanlık eğitimi alan hekimlerde İmpostor Fenomeni düzeyi ve Tıp alanında Akademik Öz-yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. İmpostor Fenomeni

İmpostor Fenomeni ilk kez 1978 yılında Clance ve Imes tarafından tanımlanan psikolojik bir durumdur (3). Temel olarak insanların kendi yeteneklerinden şüphe ettikleri ve sürekli olarak başkalarının impostor olarak tanınma korkusu duydukları İmpostor Fenomeni sanılanın aksine yeterli düzeyde dış başarı kanıtı sahibi olan bireylerde dahi ortaya çıkabilir. Kısaca belirgin bir başarıya rağmen devam eden yetersizlik duyguları olarak tanımlanan ve bu bağlamda davranış şekilleri oluşturulmasına yol açan bir psikolojik durum olarak tanımlanabilir. İmpostor Fenomeni bulunan bireyler kronik olarak kendilerinden ve yaptıkları işlerdeki başarılarından şüphe duyarlar. Ortaya çıkan bir başarı duygusunu ya da kendi yeterliliklerinin dış kanıtlarını geçersiz kılan entelektüel bir duyguya sahiptirler. İmpostor bireyler başarı göstergesi olan kanıtların varlığında dahi oluşan başarıyı içselleştirip kabul edemezler. Sonuç olarak İmpostor Fenomeni mükemmeliyetçilik ile ilişkilendirilen, özgüven eksikliği ile açıklanamayan, kendini ve yaptıklarını yetersiz görme durumu olarak açıklanabilir (1, 2).

1970li yılların ikinci yarısında Amerika Birleşik Devletleri'nde Georgia Üniversitesi'nde görev yapan Pauline Rose Chance ve Suzanne Imes öncelikle kendilerinde olduğunu fark ettikleri "sahtekarlık" duygusunu akademik olarak başarılı olduğu kanıtlanmış danışman öğrencilerinde de gördüklerinde "İmpostor (Sahtekarlık) Fenomeni" kavramını ortaya attılar (25). İmpostor Fenomeninin ilk ortaya çıktığı dönemde son derece başarılı notlara sahip ve tavsiye mektupları almış bir öğrencinin kurduğu "Bütün bu gerçekten parlak insanlarla burada kendimi bir sahtekar gibi hissediyorum" cümlesi impostor kavramını kısmen de olsa tanıtır nitelikte idi (25).

1978 yılında Clance ve Imes tarafından yayınlanan bir çalışma başarıları kanıtlanmış 150 kadın gönüllünün beş yıl boyunca gözlenmesi ile elde edilen verileri değerlendirmiştir. Gönüllülerin ortak özelliklerinin; tüm olumlu geri bildirim ve başarı kanıtlarına rağmen elde edilen başarının kendi yetenek ve zekalarının ürünü olmadığını düşünmeleri olduğu görülmüştür. Katılımcıların ortak özelliklerinin mevcut başarıyı "içselleştirememek" olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların, tutarlı ve

gerçek dış onaylama olmasına rağmen başarının içsel onayını sağlayamadıkları görülmüştür (3).

1978’de ortaya atılan İmpostor Fenomeninin kadınlarda ve başarılı bireylerde görüldüğü yönündeki bilgi 1981 yılında Harvey’in yaptığı çalışmada farklı bir boyuta taşınmıştır. Harvey ve ark. elde ettiği veriler ışığında İmpostor Fenomeni için temel problemin başarının içselleştirilememesi olduğunu göstermiştir (6). Ayrıca başka bir çalışmada, bireyin kendini impostor olarak görmesinin çok başarılı olmak ile sınırlandırılmayacağı her iki cinsiyette de başarı durumundan bağımsız olarak ortaya çıkabileceği tespit edilmiştir (6,7).

Clance ve Imes yaptıkları gözlemlere dayanarak impostorların üç farklı davranış örüntüsünü seçtiğini, bazı durumlarda birden çok nadiren ise tüm davranış modellerini tercih ettikleri sonucuna varmışlardır (3). Gözlemlenen ilk kalıp davranış türü “aptallığım ortaya çıkacak” korkusu sonucu ortaya çıkan, çok daha fazla çalışma davranışdır. Bu davranış modelinde sıkı ve yoğun çalışma sonucu elde edilen gerçek başarı ve olumlu dönütler İmpostoru mutlu edeceği için döngüden çıkmak oldukça zorlaşır. Bu davranış modelinde kişi başarabileceğini düşünse dahi başarısız olacağını dürtüleyen bir inancın hakimiyetine girer. Başarılarını geçici, başarılarının kanıtlarını ise kısa ömürlü ve sahte görür. Bu sebeple oluşan impostor duygusu dokunulmaz bir hal alır. İkinci kalıp davranış ise kısmi olarak gerçekliğe dayanan bir sahtelik duygusu etrafında şekil alır. Bu davranış tipinde impostorlar içinde buldukları durumun ve kazandıkları başarıların asıl sebebini birlikte çalıştıkları ve statü olarak daha üst seviyedeki kişilerin başarılarına bağlarlar. Asıl başarı kaynağının yanında bulunmak impostor başarılı olma nedeni olarak kabul edilir. Bu tür davranışlarda impostor kendi özgün görüşlerinin mantıklı ve yeterli olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini keşfedemez. Bu sebeple İmpostor Fenomeni birey için devamlılığını korur. Üçüncü davranış kalıbı ise onay ihtiyacının karşılanması şeklindedir. İmpostor statü ve bilgi olarak üst seviyedeki bir “akıl hocası” bulur ve başarı için geçilecek adımlarda onay alma ihtiyacını karşılar. Bireyin kendi yeteneğine içsel bir güven duyması gerektiği için onay alma talebi bireyin impostor döngüsünün dışına çıkmasına izin vermez.

Clance’e göre birey impostor kavramına yüksek orandaki inancı bunu değiştirmek için herhangi bir çabaya girmemesine neden olur. Ayrıca impostor

inancının dışı vurumunun çok az anlayışla karşılanacağı ve eleştirileceği düşüncesi kişinin impostor kışkıracısından çıkamamasının temel nedenlerindedir (3).

İmpostor Fenomeni tipik olarak bir psikolojik rahatsızlık olarak tanımlanamayacağı için “sendrom” yerine “fenomen” şeklinde tanımlanmıştır. Teorik olarak bireyin kendini profesyonel ve entelektüel bir impostor olarak gördüğü psikolojik bir deneyimdir (3,26). Kendini impostor olarak tanımlayan bireyler başkalarının kendi yetenekleri ile ilgili abartılı yorumlar yaptığını düşünür ve değerlendirilmekten kaçınırlar. Başarının tekrarlanamayacağına dair gelişen korku yetersizlik algısı ile ortaya çıkan bir histir. Kendini impostor olarak tanımlayan kişiler çevrenin övgüsünü önemsemezler, yoğun şekilde olumsuz özeleştiride bulunurlar. Mevcut başarılarını şans, çok çalışma veya akıl hocası gibi çevresinde bulunan zeki ve başarılı olduğunu düşündüğü bireylerin varlığına bağlarlar (26).

## **2.2. İmpostor Fenomeni Ölçme Araçları**

Clance tarafından tanımlanan İmpostor Fenomeni gözlemsel bir tanımlama süreci olarak ortaya çıkmıştır. Gözlemsel olarak elde edilen başarılarını içselleştiremeyen bireylerin değerlendirmesinin nicel olarak da yapılabilmesi için ilk olarak Harvey tarafından 1981 yılında 14 maddelik bir ölçek (Harvey Impostor Scale) hazırlanmıştır (6). Sonraki yıllarda Clance Impostor Fenomeni Ölçeği (Clance Impostor Phenomenone Scale (CIPS) adı verilen 20 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır (27). Daha sonraki dönemlerde 7 maddelik bir ölçek olan Leary Impostor Scale (28) ve 51 maddelik bir ölçek olan Algılanan Sahtekarlık Ölçeği (Perceived Fraudulence Scale (PFS) (29) oluşturulmuştur.

### **2.2.1. Harvey İmpostor Fenomeni Ölçeği (Harvey Impostor Phenomenone Scale (HIPS))**

İmpostor Fenomeni tanımlandıktan sonra bu fenomenin varlığının araştırılması amacıyla çeşitli ölçekler üretilmeye başlanmıştır. İlk olarak 1981 yılında Harvey 14 maddelik 7 li Likert tipi bir ölçek geliştirmiştir (6). Her ne kadar Harvey kendi çalışmasında geliştirdiği ölçeğin iç tutarlılığını yüksek (Cronbach alfa= 0,85), ayırt edici ve geçerli olarak rapor etmiş olsa da daha sonraki çalışmalarda Holmes ve ark. (Cronbach alfa=0,34), Kolligian ve ark. (Cronbach alfa= 0,64) iç tutarlılığını düşük

olarak tespit etmişlerdir (29,30). Harvey'in oluşturduğu ölçek temel olarak başarısızlık korkusu, başarının atfı, ön plana çıkma arzusu, diğer insanları yanlış yönlendirme hissi ve diğer insanlar tarafından fark edilirliliğin azalması üzerine oluşturulmuş maddelerden oluşmakta idi. Ancak ilerleyen yıllarda oluşturulan yeni ölçeklerle karşılaştırıldığında HIPS'in impostor olanlar ile olmayanları birbirinden ayırt etmede yetersiz olduğu gösterildi (30). Daha sonraki çalışmalarda ise HIPS'i kullanan araştırmacıların anlamlı ilişki bekledikleri alanlarda dahi İmpostor Fenomeni ile alan arasında beklenen ilişkiyi tespit edemedikleri görüldü (31-33).

Her ne kadar ilk oluşturulduğu yıllarda hem madde sayısının azlığı hem de iç tutarlılık ve ayırt edicilikteki yükseklik sebebiyle sıklıkla kullanılmış olsa da ilerleyen zamanda yerini yeni geliştirilen ölçeklere bırakmıştır. Fernch ve ark. HIPS'in yetersizliğinin temel sebebini kullandığı negatif dil olarak yorumlamışlardır (34).

### **2.2.2. Clance İmpostor Fenomeni Ölçeği (Clance Impostor Phenomenon Scale (CIPS))**

İmpostor Fenomenini literatüre dahil eden Dr. Pauline Clance tarafından 1985 yılında geliştirilmiş 20 maddelik 5 li Likert tipi bir ölçektir (28). Clance temel olarak HIPS'te ele alınmayan klinik olarak gözlemlenen nitelikler ve duyguları daha iyi açıklamayı hedeflemiştir. CIPS aracılığıyla gönüllülerin değerlendirilme, kendi yetenekleri hakkında şüphe duyma, gerçekte olmayan bir özelliğin var olduğu izlenimini oluşturma, başkaları tarafından impostor olduğunun ifşa edilmesi korkularını ve kişisel başarıları hafife alma, dış etkenlere bağlama eğilimi gibi "impostor" özelliklerini taşıyıp taşımadığını değerlendirmeyi planlamıştır.

CIPS için yapılan iç tutarlılık değerlendirmelerinde Cronbach alfa değeri 0,85 ile 0,96 bulunmuştur (35). Ayrıca HIPS'in aksine CIPS impostor olan bireyleri olmayanlardan daha doğru ve etkili ayırt ettiği tespit edilmiştir (35). Yapılan yapı geçerliliği çalışmalarında CIPS'in sahtelik, önemini azaltma ve şans boyutlarını kapsayan bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Sahtelik boyutu, kendinden şüphe duymayı, zeka ve yetenekle ilgili endişeleri değerlendirir. Önemini azaltma boyutu, iyi performansı takdir edememe hakkındaki düşünceleri ve bu performansı övmeyi değerlendirir. Şans boyutu ise görevleri şansa ve hatta yeteneğe kıyasla hataya bağlı olarak başarmış olma düşüncelerini değerlendirir (34).



HIPS ile karşılaştırıldığında CIPS olumlu dille oluşturulmuştur (34). Bu sebeple gönüllü tarafından uygulanabilirliği kolaydır. Ek olarak 20 maddeden oluşması kullanılabilirliğini artırmaktadır.

İmpostor Fenomeni çok boyutlu tanımlara dayanmasına rağmen, CIPS genel toplam puanları hesaplar ve alt ölçek puanlarını tanımlamaz. Bu durum İmpostor Fenomeninin teorik açıdan kavramsallaşması ile çelişiyor olduğu düşünülüyor olsa dahi mevcut skorlama halen İmpostor fenomeni varlığını değerlendirmek için kullanılmaktadır.

CIPS 20 maddeden oluşan 5 li Likert tipi bir ölçektir. Her soru için verilen cevaba göre 1 ile 5 arasında bir puan alınmaktadır. Toplamda 41 ile 60 puan arasında alınan skorlarda kişi “orta seviyede impostor”, 61 ile 80 arasında alınan puanlarda “sıklıkla impostor”, 81 ve üzerinde alınan puanlarda ise “yoğun impostor” olarak gruplandırılmaktadır.

### **2.2.3. Algılanan Sahtekarlık Ölçeği (Perceived Fraudulence Scale (PFS))**

Kolligan ve ark. tarafından 1991 yılında Yale Üniversitesi’nde eğitim gören lisans öğrencileri üzerinde uygulanmış bir ölçektir (29). Ölçek geliştirilirken öz bildirim dayalı “Başarı Baskısı Ölçeği”, “Depresif Deneyimler Anketi”, “Benlik Saygısı Anketi” gibi birçok anketten yararlanılmıştır. Ek olarak iki farklı şekilde verilen senaryoların tamamlanması şeklinde planlanmış düşünme dinleme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden de faydalanılmıştır. Üç farklı yöntem ile elde edilen veriler ışığında 51 maddeli 7 li Likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır. Oluşturulan ölçeğin iç tutarlılığı (Cronbach alfa= 0,85-0,95) yüksek olarak tespit edilmiştir (29). Ancak madde sayısının çokluğu ve uygulanabilirliğinin düşük olması sebebiyle bu ölçek genellikle tercih edilmemektedir.

### **2.2.4. Leary Impostor Scale (LIS)**

Leary ve ark. tarafından 2000 yılında oluşturulan 7 maddeli 5li Likert tipi bir ölçektir (28). Leary ve ark. daha önce oluşturulan ölçeklerin gönüllülerin öz değerlendirme seviyesi ile korelasyon gösterdiğini tespit etmişlerdir. Sonuç olarak “sahtekarlık”ın öz değerlendirmelerle yansıtılan değerlendirmeler arasındaki tutarsızlıktan çok, öz değerlendirmelerin bir işlevi olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu

sebeple oluşturdıkları ölçek ile “İmpostor Fenomeni”nin bireylerin kendilerini yansıtmak için kullandıkları bir tür strateji olup olmadığını değerlendirmeyi planlamışlardır. Sonuç olarak Leary ve ark. oluşturduğu ölçek sadece “impostor” olma niteliğine odaklanmaktadır ve bu sebeple literatürde çok az çalışmada kullanılmıştır (35).

### 2.3. İmpostor Fenomeni Ölçeklerinin Karşılaştırılması

İmpostor Fenomeninin objektif olarak değerlendirilmesi için günümüze kadar oluşturulmuş dört farklı ölçek mevcuttur. Birçok çalışmada bu ölçeklerin geçerlilik, güvenilirlik ve iç tutarlılık düzeyleri değerlendirilmiş ve etkinlikleri kanıtlanmıştır.

Mak ve ark. 2019 yılında yeterlilik kriterlerini sağlayan ikisi yayınlanmamış doktora tezi olmak üzere toplam 18 çalışmayı değerlendirdiği bir sistematik derleme yayınlamıştır (35). HIPS, CIPS, PFS ve LIS ölçekleri güvenilirlik, kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği, iç tutarlılık, tekrarlanabilirlik ve cevaplama bilirlilik gibi birçok parametre üzerinden değerlendirilmiştir. Örneğin; HIPS ve CIPS için yapılan çalışmalarda kapsam geçerliliği sağlanmış olsa da PFS ve LIS için kapsam geçerliliği net olarak belirlenememiştir. Bunun sebebi ölçek geliştirme verilerine ulaşılammış olması olarak açıklanmıştır. Sonuç olarak Mak ve ark. yapılan çalışmalarda ölçeklerin bir altın standart ile karşılaştırılmadığını, bu sebeple kriter geçerliliğinin sağlanamadığını öne sürmüşlerdir. İmpostor Fenomeni için kullanılan dört ölçekten herhangi birisi için altın standart olarak bahsedilemeyeceği, bu durumun çalışmaların yapıldığı zaman, tanımlanmış boyutların açıklığı (dimensional clarity) ve ölçeğin popülerliği gibi bir dizi faktöre bağlı olduğunu savunmuşlardır (35).

CIPS ve HIPS karşılaştırması yapan çalışmalarda, CIPS’in HIPS’e göre yüksek ve düşük sahtecilik arasında ayırım yapmada daha hassas olduğu gösterilmiştir (31). Ayrıca CIPS için belirlenen sınıflama puanları yanlış pozitif ve yanlış negatif sonuçları azalttığı gösterilmiştir. Sonuç olarak CIPS’in duyarlılığının ve güvenilirliğinin HIPS’e göre daha yüksek olması sebebiyle genel popülasyonda kullanımı önerilen bir araç olduğu öne sürülmektedir.

CIPS ve PFS ölçeklerinin karşılaştırıldığı çalışmada CIPS’in daha az madde içermesi sebebiyle uygulanabilirliğinin daha yüksek olduğu ancak tutarlılık ve güvenilirlik açısından anlamlı farklar tespit edilmediğini ortaya koymuştur (36). Ek

olarak PFS ve LIS ölçeklerinin potansiyel bir altın standart olabilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu yorumu yapılmıştır.

CIPS (Cronbach alfa=0,90), HIPS (Cronbach alfa=0,72) ve PFS (Cronbach alfa=0,88) ölçeklerini bir arada kullanan bir çalışmada en yüksek güvenilirliğe sahip ölçeğin CIPS olduğu ve üç ölçeğin birbiriyle yüksek korelasyona sahip olduğu görülmüştür (28).

CIPS; araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında en çok atıf yapılan ve en sık kullanılan İmpostor Fenomeni değerlendirme ölçeğidir. Ayrıca birçok çalışmada CIPS ölçeğinin yeterli seviyede geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğu, diğer ölçeklerle yapılan karşılaştırmalarda ise daha doğru sonuçlar elde ettiği gösterilmiştir. Bu sebeple CIPS'in altın standart bir değerlendirme ölçeği olduğu sonucuna varılabilir.

#### **2.4. CIPS ölçeğinin Türkçe Güvenirlik ve Geçerliliği**

İmpostor Fenomeninin değerlendirilmesinde yüksek sıklıkla kullanılan CIPS'in Türkçe 'ye çevrildiği ve geçerlilik ve güvenilirliğin test edildiği çalışma 2015 yılında Özdemir tarafından doktora tezi olarak yapılmıştır (37). İngilizce dilindeki CIPS ölçeği önce Türkçe'ye çevrilmiş sonra "geri çevirme" işlemi kullanılarak tekrar İngilizce diline çevrilmiştir. Hazırlanan İngilizce form ölçeğin yaratıcısı Dr. Pauline Rose Clance'e yönlendirilmiş ve gerçek ölçek ile geri çevirme yöntemi ile üretilen ölçek arasında anlamsal farklılık bulunmadığı konusunda onay alınmıştır. Oluşturulan Türkçe CIPS ölçeği test tekrar test yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Katılımcılara testler 25-35 gün ara ile uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Türkçe CIPS'in güvenirlilik katsayısı 0,86; test tekrar test korelasyonu 0,81 olarak tespit edilmiştir. Ayırt edicilik göstergesi olarak alt ve üst grupların karşılaştırılması sonucunda tüm maddelerin düşük ve yüksek performans grubunda anlamlı ayırım yaptığı gösterilmiştir ( $p < 0,001$ ). Ancak oluşturulan Türkçe CIPS'in sahtelik, şans ve önemini azaltma gibi CIPS'in üç alt boyutunu karşılayamadığı bu sebeple tek boyutlu olarak değerlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Özdemir ve ark. tarafından yapılan bu çalışma ile Türkçe diline çevrilmiş olan CIPS'in İmpostor Fenomeni'nin değerlendirilmesinde kullanılabilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

## 2.5. Akademik Öz-Yeterlilik

Albert Bandura'nın ortaya koyduğu Sosyal Öğrenme Kuramı davranışsal ve bilişsel özellikleri birleştirerek birbiriyle tamamlar. Bu kuram insanın öğrenmesinin bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı etkileşimi sonucunda oluştuğunu savunmaktadır. Bandura'ya göre koşullanma kavramları geçerli olsa dahi insan öğrenmesi sosyal bir ortamda oluşmaktadır. Özellikle çocukların kullandıkları en önemli öğrenme yolu başkalarını davranışlarını gözlemleyerek oluşturdukları gözlem yoluyla öğrenmedir. Ancak bu öğrenme ve davranışsal tepkiler otomatik olarak bir uyaran ile başlamazlar. Davranışsal tepkiyi ortaya koyan bireyin oluşturduğu tepki düşünme mekanizması, süresi, öngörülen olası sonuçlar ve beklentiler ile ilişkilidir (38).

Birey tüm uyaranları tek düze şekilde alan bir varlık olarak tanımlanamaz. Bireyin davranışsal gelişim süreci ceza ödül sistemi veya basit pekiştireçler ile açıklanamaz. Bu sebeple bilgiyi simgesel olarak işleyen ve düşünme süreçlerini içine alan bu yaklaşıma Sosyal Öğrenme Kuramı adı verilir. Bu kuram bireyin oluşturduğu davranışın bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin etkileşimi ile gerçekleştiğini savunmaktadır (39).

Bandura'ya göre birey oluşturacağı davranışı gözlemler ve gözlemlediği davranışı modeller. Başarılı bir modelleme yapılabilmesi için ise modelin dikkatle incelenmesi, model davranışın akılda tutulması, akılda tutulan davranışın tekrar üretilebilme yeterliliğine sahip olmak ve yeniden üretmeye güdülenme gerekmektedir (40). Sosyal Öğrenme Kuramı; sembolleştirme kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öngörü, kendini düzenleme kapasitesi ve öz-yeterlilik ilkelerine dayanmaktadır (40).

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın ilkelerinden biri olan öz-yeterlilik kavramı bireyin olası karşılaşılabileceği senaryoların üstesinden gelebilmek için ortaya koyması gereken davranışları planlayıp, hayata geçirmek adına kendi kapasitesine inanması durumudur. Bandura öz-yeterliliği “verilen kazanımları üretmek adına gerekli olan eylemleri düzenlemek ve yürütmek için kişinin kendi yeteneklerine olan inancı” olarak tanımlar (41). Öz-yeterlilik inancı bilişsel süreçler üzerinde çeşitli biçimlerde etkili olur. Belirlenmiş bir hedef uğruna planlanan her türlü davranış, bilişsel hedefleri somutlaştıran öngörü tarafından düzenlenir. Bireyin yeteneklerinin öz-değerlendirmesi sonucunda, belirlediği kişisel hedefler değişebilir. Sonuç olarak

algılanan öz-yeterlik ne kadar güçlü ise bireylerin kendileri için belirlediği hedeflerin zorluk derecesi artar ve bu hedefe olan bağlılıkları sağlamlaştırır (42).

Davranışların çoğu öncelikle düşüncede şekillenir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin hedefleri yüksek ve düşünsel oluşturdukları senaryoların zorluk derecesi fazladır. Öz-yeterlik inancı düşük bireyler ise zor senaryoların ve zor hedeflerin uzağında durur. Sıklıkla hedefe ulaşmakta ortaya koyulması gereken davranışın olası olumsuz veya ters gidebilecek senaryoları üzerinde zaman kaybederler. Kısacası bireyin kendinden şüphe duyması ve öz-yeterlik inancının düşük olması hedefe yönelik davranış oluşturmaya ve başarmaya zorlaştırır (43).

Birey bilişsel, sosyal ve davranışsal becerileri organize edip farklı amaçlar için etkin biçimde düzenleyebilir. Ayrıca düşünme ve davranış oluşturma kalitesini bozabilecek olumsuz duygusal tepkileri de yönetebilme kabiliyetine sahiptir. Ancak bu becerilere sahip olmak ile bunları zorlu şartlarda kullanabilmek öz-yeterlik algısı ile ortaya koyulabilir. Dolayısıyla aynı bilgi ve beceriye sahip bir birey öz-yeterlik algısındaki değişimler ile düşük performans ile olağanüstü performans arasında bir davranış oluşturabilir. Örneğin 1982 yılında Collins ve ark. yaptığı bir çalışmada farklı beceri seviyesine sahip çocuklarda yüksek öz-yeterliğe sahip olanların başarılarının ve farklı çözüm yolları arama sıklıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir (44). Düşük performansın temel sebebi yeterli beceriye sahip olmamak veya yeterli beceriye sahip olduğuna dair öz-yeterlik inancına sahip olmamaktır. Daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalar ile algılanan öz-yeterliğin bilişsel performansa olan bağımsız katkısı doğrulanmıştır (45,46).

Öz-yeterlik kavramı başarı ve öğrenme ile doğrudan ilişkilidir. Yüksek öz-yeterlik algısı bireyin başa çıkılması zor durumlarda dahi sorunun çözümü için ekstra çaba sarfetmesini ve mevcut durumla baş edebilmeyi sağlamaktadır. Düşük öz-yeterlik inancı ise bireyin zorluk karşısında mücadele becerisinin düşmesine ve görevin sonlandırılmamasına neden olur (47,48). Bu nedenle öz-yeterlik inancı başarının bileşenlerinden biri olarak sayılabilir.

Betz ve Hackett'in 1981'de yayınladığı bir makalede bireylerin öz-yeterlik beklentilerinin hem algılanan kariyer hem de tercihlerindeki kalıcılıklarını ve başarılarını belirlediğini varsaymışlardır (49). Yine yapılan çalışmalar öz-yeterlik algılarının karar verme davranışlarının çeşitli basamakları ve kariyer seçiminde etkili

olduğunu (49,50), belirli akademik alanlarda başarı ve kalıcılığın yordayıcısı olarak kabul edilebileceğini göstermişlerdir (50-52). Ek olarak, öz-yeterlik teorisinin, üniversite öğrencileri arasındaki akademik performans değişkenlerini açıklamada ve tahmin etmede alternatif kuramsal sistemlerden daha etkin olduğu bulunmuştur (53,54).

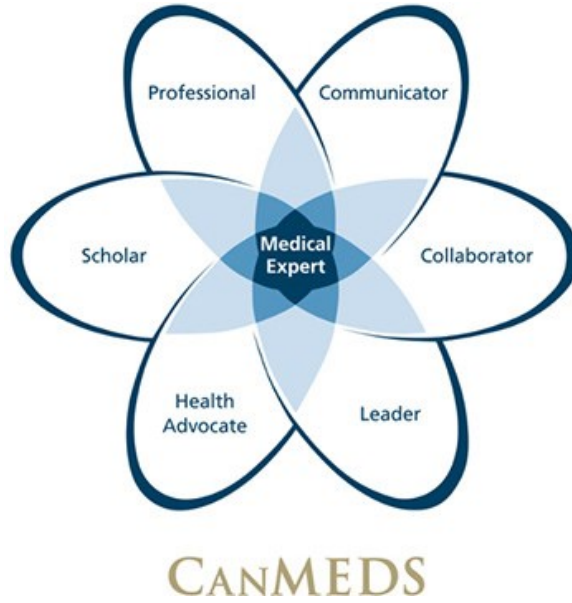
Eğitim psikolojisi alanındaki çalışmalar akademik başarının bilişsel değişkenlerine odaklanmıştır (55). Ancak akademik başarının özel belirleyicileri sadece zeka ve yetenek değildir (56). Öz-yeterlik, öz-düzenleme ve hedef yönelimi gibi duygusal ve sosyal değişkenler de akademik başarı üzerinde etkilidir (57,59). Akademik performansı etkileyen değişkenleri saptamak, bilişsel ve emosyonel alanlarda çok sayıda araştırmanın konusu olmuştur. Özellikle Deary ve ark. bilişsel değişkenlerin akademik performans üzerinde ciddi etkisi olduğunu vurgulamıştır (55). Akademik performans ile sosyal çevre bileşenleri arasında da yakın ilişki mevcuttur. Schunk ve ark 2019 yılında yaptıkları çalışmada öz-yeterlik ile akademik performans arasındaki ilişki kanıtlanmıştır (57). Bu sebeple akademik performans üzerinde etkinliği olan duygusal değişkenler göz ardı edilmemelidir. Aksi takdirde bireyin hem duygusal durumları hem de akademik performansları olumsuz etkilenir. Sonuç olarak öğrencilerin akademik başarılarının incelenmesinde akademik performans tek başına bir bilişsel işlev olarak ele alınmamaktadır. Bu konudaki kazanımlar bilişsel, duygusal, sosyal, davranışsal ve biyolojik yönlerin gelişimi ile belirlenmektedir.

Daha önceki kısımlarda da bahsedildiği üzere öz-yeterlik düzeyi bireyin yaşamlarını etkileyen olayları kontrol etme, olası senaryolara karşı çözüm yolları üretme ve bu yolları deneme gayretini ve sayısını belirler. Akademik öz-yeterlik inancı ise bireyin akademik alanda oluşacak senaryolar ile baş etme kabiliyetini ve inancını belirleyecektir (60). Bu da akademik performansı doğrudan etkileyecek bir faktördür. Son dönemlerde literatürde öz-yeterlik seviyesi ile akademik performans arasındaki ilişki araştırılan çalışma sayısı artmaktadır (61,62). Bandura, akademik öz-yeterlik inancı ile akademik performans arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır. Olumlu ve veya olumsuz deneyimlere bağlı olarak birey bir görevi yerine getirip getiremeyeceği konusunda fikir oluşturur ve performans geçmiş deneyimlerden etkilenir. Bu sebeple öz-yeterlik inancının ana kaynağı başarıyla sonuçlanmış deneyimler yani ustalık durumudur. Başarı ile neticelenmiş senaryoların sonucunda birey kendini yeterli ve

nitelikli hisseder ve sonraki benzer senaryolarda benzer performanslar ortaya koyar. Sonuç olarak yüksek akademik performansa sahip bireyler elde ettikleri başarılı sonuçlanmış deneyimler sebebiyle (ustalık) daha yüksek akademik öz-yeterlik inancına sahip olacaklardır (63). Son yıllarda yapılan çalışmalarda akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (61,62,64).

### 2.5.1. Akademik Öz-yeterlilik Ölçeği

Günümüzde iyi bir hekimin tanımı tek başına bilgi birikimi ile yapılamaz. Tıp eğitimin temel amacı tek başına yeterli bilgi düzeyine sahip hekimler yetiştirmekten çok toplumun ihtiyacına cevap verebilecek hekimler yetiştirmektir. 2015 yılında CanMEDS (The Canadian Medical Education Directives for Specialists) adı altında ortaya konulan bir proje ile günümüz hekimlerinin hangi yeterliklere sahip olması gerektiği tanımlanmıştır. CanMEDS'e göre hekimin temel yeterliği tıp alanında uzman olmaktır ve bu yeterliği çerçevenin merkezine yerleştirir. Ancak CanMEDS'e göre bir hekim iyi bir iletişimci, iş birliği yapabilen, sağlık savunucusu olan profesyonel davranan, lider özellikli ve bilim insanı olma özelliklerine sahip olmalıdır (Şekil 2.1) (65).



Şekil 2.1. CanMEDS yeterlik çerçevesi

Amerika, Kanada ve Avusturalya gibi bazı ülkelerde sağlıkta sunulan hizmeti standardize edebilmek için tıp fakültesi mezunlarının yeterliklerini değerlendiren lisans sınavları uygulanmaktadır (66). Ancak ülkemizde bu tip lisans sınavları uygulanmamakta ve mezuniyet sonrası tüm hekimler mesleklerini icra edebilmektedir. Hekimlik mesleği tek başına kavramsal bilgi ile yürütülemez. Hekimlik sorun çözme, sağlık ekibini yönetebilme, bilgiye ulaşabilme, sentezleyebilme ve mantık yürütme ve iyi iletişim kurabilme gibi yetenekleri ve yeterlikleri içinde barındırmaktadır. Bu yeterliklerin nesnel olarak değerlendirilebilmesi oldukça güç ve zaman alıcıdır. Bu sebeple bireylerin kendi yeterliklerini değerlendirebilmesi için Tıp Alanında Özyeterlik Ölçeği (MASS- Medical Achievement Self-efficacy Scale) geliştirilmiştir. MASS ile birey kendisini taşıması gereken yeterlikler açısından değerlendirebilir (24).

Turan ve ark. tarafından oluşturulan MASS 18 maddelik 5 li Likert tipi bir ölçektir (66). Katılımcıların verdikleri cevaplara göre 1 “kesinlikle katılmıyorum” ile 5 “kesinlikle katılıyorum” arasında bir puan aldıkları bu ölçekte en düşük 18 puan en yüksek 90 puan alınmaktadır. Ölçekte alınan puan arttıkça tıp alanında akademik öz-yeterlik algısının arttığı sonucuna varılmaktadır. 2013 yılında oluşturulan ölçeğin özgün formu için güvenirlik (Cronbach alfa=0,89) yüksek bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe güvenirliği için yapılan çalışmada güvenirlik (Cronbach alfa) 0,89 bulunmuştur.

## 2.6. İmpostor Fenomeni ve Akademik Öz-yeterlilik İlişkisi

Son yıllarda tıp eğitimi ile ilgilenenler bireylerin motivasyon inançlarıyla giderek daha fazla ilgilenmekte, bireylerin öz-yeterliliklerinin tıp eğitiminde öğrenme ve gelişim ile olan ilişkisi ilgi uyandırmaktadır (68). Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı, arzu edilen hedeflere ulaşmak adına gerekli performansı göstermek için güven olarak tanımlanan öz-yeterliliğin (14) çevresel ve davranışsal belirleyicilerle dinamik olarak etkileştiğini ve başarı ile sonuçlanan performansın oluşumunda önemli bir rol oynadığını ileri sürer (69). Beceri ve bilgi, tıp eğitiminde öğrenci başarısı için temel yapıtaşları olarak kabul edilse de bunları kullanma konusundaki kişisel yeteneklere ilişkin inançlar, başarı ve başarısızlık arasındaki farkı belirleyebilir.

Öz-yeterlilik inançları, motivasyon ve başarı için temel oluşturan “kişinin eylemleriyle olası performansı değiştirebilme gücüne sahip olduğu inancı”na dayanır



(70). Öz-yeterlilik tanımına göre davranışı etkileyen faktörler, kişinin bu davranışı gerçekleştirme yeteneğine sahip olduğu inancı ile ilişkilidir (14). Bireyler etkili performans gösterebilecekleri faaliyetlerde bulunup, bundan emin olmadıkları faaliyetlerden kaçınmayı tercih ederler. Tıp eğitimi gibi entelektüel, sosyal ve motivasyonel zorluğun üstesinden gelinmesi gereken eğitim alanlarında bireyin bu davranış modelini sıklıkla sergileyebileceği öngörülebilir.

Özellikle mezuniyet öncesi ve sonrası tıp eğitimi sürekli olarak yüksek performans beklentisi olan ve olası hata veya başarısızlık durumlarının kabul görmediği bir süreçtir. Çalışma hayatı boyunca oluşabilecek olası hatalar tıp eğitimi alan bireyin suçluluk, endişe ve kendinden şüphe duyma tehlikesiyle karşı karşıya kalmasına neden olabilir (1). Mevcut durumun başkalarıyla paylaşılmaması ya da paylaşmama gerekliliği algısı sağlık çalışanlarında iç çatışmaya dönme ve kendini yetersiz hissetme ve tükenmişlik durumu oluşturma riskini doğurur (2). İç çatışma süreci ise olası İmpostor Fenomeni algısına neden olabilir. Özellikle uzmanlık eğitimi boyunca ortaya çıkan başarı kaygısı, hata yapma korkusu ve yeterliklerin yürütülebilmesi için gerekli yeteneklerin eksikliği inancı gibi durumlar İmpostor Fenomeninin ortaya çıkmasına neden olabilir.

İmpostor Fenomeni ve akademik öz-yeterlilik inancı temelde ortak sebeplerden köken almaktadır. Bu ortak sebeplerin başında mükemmeliyetçilik durumu gelmektedir. Mükemmeliyetçilik özellikleri taşıdığı gösterilen bireylerin CIPS ölçeğinden yüksek puan aldığı ve İmpostor Fenomeni ve mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (12). Aynı zamanda mükemmeliyetçilik kaygıları ile akademik öz-yeterlilik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit eden çalışmalar da mevcuttur (13).

Literatürde İmpostor Fenomeni ile Akademik öz-yeterlilik arasındaki ilişkiyi değerlendiren çok az sayıda çalışma vardır. Az sayıdaki bu çalışmaların sonucunda bu iki kavramın birbirleri ile de zıt yönlü anlamlı bir ilişki oluşturduğu görülmektedir (43). Diğer taraftan öz-yeterlilik inancının kuvvetli olması kişinin başarıyı içselleştirebilmesine ve impostor olma duygusunun azalmasına neden olacağı öngörülmektedir.

### 3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yeri, katılımcıların özellikleri, çalışmanın evreni, araştırmanın modeli, çalışmada uygulanan ölçme araçları, İmpostor Fenomeni ölçek puanlarının hesaplanması, akademik öz-yeterlik puanlarının hesaplanması, uygulama yeri ve yöntemi, veri analizinde kullanılan yöntemler ve etik konular açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Yeri

Bu araştırma, Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde yürütülmüştür.

#### 3.2. Araştırma Evreni/Araştırma Grubu

Çalışmanın 2022 yılı itibari ile Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi bünyesinde uzmanlık eğitimi vermekte olan 32 ana bilim dalında eğitim alan uzmanlık öğrencilerinin tamamına ulaşılarak yapılması planlanmıştır. Örneklem içinde bulunan 1133 tıpta uzmanlık öğrencisinin tamamına ulaşılmaması hedeflenmektedir. Örneklemi oluşturan 1133 uzmanlık öğrencisinin yaş ve cinsiyet dağılımı Tablo 3.1'de verilmiştir. Çalışmaya katılmak gönüllülük esasına bağlıdır. Çalışma için herhangi bir dışlama kriteri bulunmamaktadır.

**Tablo 3.1.** Örneklem yaş ve cinsiyet dağılımı

Değişken	n (%)
Yaş (yıl)	
24-28	608 (53,66)
29-33	467 (41,22)
34-38	45 (3,97)
>39	13 (1,15)
Cinsiyet	
Kadın	619 (54,63)
Erkek	514 (45,37)

Çalışma yürütüldüğü sürede Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde görev yapan tüm araştırma görevlileri ile iletişime geçilmiştir. Bu süreçte iletişime geçilen 1133 araştırma görevlisinin 261'inden geri dönüş sağlanmıştır. Evrenin %23,04'üne ulaşılmıştır.

### 3.3. Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel araştırmalardan tanımlayıcı bir araştırmadır. Öncelikle her bir uzmanlık öğrencisinin yaş, cinsiyet, çalıştığı birim ve uzmanlık eğitim süresi bilgileri kayıt altına alındı. Elde edilen verilerden tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Her katılımcı gönüllülük esasına göre “CIPS” ve “Tıp alanında akademik öz-yeterlik” ölçeklerinin her birini yanıtlamıştır. İlk olarak tüm gönüllüler her iki skorum sisteminden aldıkları puanlara göre değerlendirilmiştir. Sonrasında gönüllüler cinsiyet, yaş, uzmanlık eğitimi branşı ve eğitimlerinde tamamladıkları süreye göre tekrar değerlendirmeye alınarak sonuçlar elde edilmiştir.

### 3.4. Veri Toplama Araçları/Uygulama

2022 yılı itibari ile uzmanlık eğitimleri devam eden araştırma görevlilerine ait elektronik posta hesapları Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığından talep edilmiştir. Veri toplama formu “GoogleForms” üzerinden hazırlanmıştır. Elektronik bağlantı uzantısı elektronik posta adreslerine gönderilmiştir. Bağlantı birlikte çalışmanın açıklaması yapılmış ve çalışma sahipleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul edenler anket sayfasına erişim sağlamadan önce çalışmaya gönüllü olarak katıldığını beyan eden formu onaylamışlardır.

#### 3.4.1. Clance İmpostor Feneomeni Ölçeği (CIPS)

Clance İmpostor Fenomeni Ölçeği (CIPS) 20 maddelik 5 li Likert tipi bir ölçektir (28). Üç farklı boyutta değerlendirme yapan sorulardan oluşuyor olmasına rağmen boyutlar için skorum sistemi oluşturulmamıştır. Katılımcılar verdikleri cevaplara göre 1 “Hiçbir zaman” ile 5 “Her zaman” arasında bir puan almaktadırlar. Toplamda 41 ile 60 puan arasında alınan skorlarda kişi “orta seviyede impostor”, 61 ile 80 arasında alınan puanlarda “sıklıkla impostor”, 81 ve üzerinde alınan puanlarda ise “yoğun impostor” olarak gruplandırılmaktadır.

### 3.4.2. Akademik Öz-yeterlik Ölçeği (MASS)

Turan ve ark tarafından oluşturulan MASS 18 maddelik 5 li Likert tipi bir ölçektir (66). Katılımcıların verdikleri cevaplara göre 1 “kesinlikle katılmıyorum” ile 5 “kesinlikle katılıyorum” arasında bir puan aldıkları bu ölçekte en düşük 18 puan en yüksek 90 puan alınmaktadır.

### 3.5. Çalışmanın Zaman Akışı

Araştırmanın zaman akışı belirtildiği şekildedir.

Araştırmanın Planlanması: Kasım 2021- Ocak 2022

Planlama amaçlı literatür taraması: Kasım 2021 – Ocak 2022

Tez önerisi sunumu: Ocak 2022

Etik kurul ve kurum izinleri: Şubat 2022

Literatür taraması: Mart 2022 – Aralık 2022

Verilerin toplanması: Mart 2022 – Aralık 2022

Verilerin istatistiksel analizi: Temmuz 2023 – Ağustos 2023

Tez raporunun yazılması: Eylül 2023 – Kasım 2023

### 3.6. İstatistiksel Analiz

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS v23 (BM Corp. Released 2015. IBM SPSS Statistics for Windows, version 23.0. Armonk, NY: IBM Corp.) programı kullanılarak analiz edildi. Elde edilen veriler raporlanırken demografik özellikler için frekans ve yüzde kullanıldı. Nicel değişkenlerin dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak analiz edildi. Dağılımların normal dağılım göstermediği görüldü. Bu nedenle merkezi eğilim ölçüsü olarak medyan ve çeyrekler arası aralık kullanıldı. Çoklu grup karşılaştırmalarında niceliksel değişkenler Kruskal-Wallis ile, kategorik değişkenler ise ki-kare testi ve “Fisher's exact” testi ile analiz edildi. Korelasyonlar Pearson Korelasyon Yöntemi ile analiz edildi. Pearson Korelasyonu için doğrusallık, saçılma nokta grafiği ve R korelasyon katsayısı analizi ile değerlendirildi. Tüm karşılaştırma testleri için  $\alpha$ -değerinin 0,05 olduğu kabul edildi.

### **3.7. Etik Konular**

Araştırma için gerekli izinler Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi Ana Bilim Dalı aracılığıyla alınmıştır. 05 Nisan 2022 tarihli ve GO 22/142 kayıt numaralı “Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde tıpta uzmanlık eğitimini sürdüren hekimlerin impostor fenomeni açısından özelliklerinin ve tıp alanında akademik öz yeterlik düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi ” başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

### **3.8. Çalışmanın Sınırlılıkları**

Veri toplama aracı olarak elektronik sistem kullanılması çalışmaya katılım oranının düşmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Çalışma grubu araştırma görevlilerinden oluşmaktadır. Yoğun ve yüksek stres düzeyinde görev yapan araştırma görevlilerinin çalışmaya katılımının düşük olacağı öngörülmüştür. Mevcut çalışma için belirlenen bir diğer sınırlılık ise bu konuda yapılan benzer çalışmaların kısıtlı olmasıdır.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmaya katılan 261 katılımcının demografik özellikleri, CIPS ve MASS skorlama sitemlerinden elde ettikleri sonuçlar, her bir ölçek alt grupları arasında dağılım ve her iki ölçek ile elde edilen sonuçların karşılaştırılması ve değerlendirilmesi yapılacaktır.

### 4.1. Çalışmaya Katılan Uzmanlık Öğrencilerinin Demografik Özelliklerinin Analizi

Çalışmaya dahil edilen gönüllülerin demografik analizleri, halen görev yaptıkları ana bilim ve bilim dalları ve CIPS ve MASS ölçeklerinden elde ettikleri sonuçlar Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Çalışmaya katılan 261 uzmanlık öğrencisinin %51’i (n=133) kadın iken %49’u (n=128) erkek idi (Tablo 4.1). Gönüllülerin yaş ortancası 28 yıl (min.: 24, maks.: 36, Q1:26 Q3: 30) olarak tespit edildi (Tablo 4.2)

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin çalıştıkları ana bilim dallarının buldukları bilim dalları açısından gruplandırılmıştır. Uzmanlık öğrencilerinin %60,5’i (n=158) dahili bilimlerde görev alırken %31’i (n=81) cerrahi bilimlerde, %8,5’i (n=22) temel bilimlerde görev yapmaktadır (Tablo 4.1).

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin hekimlikte tamamladıkları sürenin ortancası 3 yıl (min.:0, maks.:12, Q1:2 Q3:5) iken, görev aldıkları ana bilim dalında tamamladıkları görev süresinin ortancası 14 ay (min.:1, maks.:70, Q1:3 Q3: 30) idi (Tablo 4.2).

Çalışmaya dahil edilmesi planlanan 32 ana bilim dalından 23’ünden geri dönüş sağlandı. Çalışmaya en çok sayıda katılımcı sırasıyla Acil Tıp Anabilim Dalı %13,8 (n=36), Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Ana Bilim Dalı %13,4 (n=35), İç Hastalıkları Ana Bilim Dalı %12,3 (n=32), Anesteziyoloji ve Reanimasyon Anabilim Dalı %6,1 (n=16) ve Genel Cerrahi Ana Bilim Dalından %5,7 (n=15) dahil edildi (Tablo 4.1).

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin CIPS ve MASS ölçeklerinden elde ettiği sonuçlar incelendi. Gönüllülerin ortanca CIPS skoru 54 (min:23, maks:100, Q1:44 Q3: 64) iken ortanca MASS skoru 67 (67 (min:29, maks:89, Q1:52 Q3: 75)) olarak bulundu (Tablo 4.2).

Çalışmada kullanılan CIPS ve MASS ölçekleri için ölçülen güvenirlik katsayıları (Cronbach alfa) sırasıyla 0,816 ve 0,921 olarak tespit edildi.

**Tablo 4.1.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin cinsiyet, görev aldıkları bilim ve anabilim dalları ve CIPS sınıflamasına göre dağılımları

Özellik	Frekans (n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	133	51,0
Erkek	128	49,0
<b>Görev Alınan Bilim Dalı</b>		
Dahili Bilimler	158	60,5
Cerrahi Bilimler	81	31,0
Temel Bilimler	22	8,5
<b>Görev Alınan Anabilim Dalı</b>		
Acil Tıp Ana Bilim Dalı	36	13,8
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Ana Bilim Dalı	35	13,4
İç Hastalıkları Ana Bilim Dalı	32	12,3
Anesteziyoloji ve Reanimasyon Ana Bilim Dalı	16	6,1
Genel Cerrahi Ana Bilim Dalı	15	5,7
Ortopedi ve Travmatoloji Ana Bilim Dalı	14	5,4
Kadın Hastalıkları ve Doğum Ana Bilim Dalı	13	5,0
Plastik ve Rekonstrüktif Cerrahi Ana Bilim Dalı	12	4,6
Radyoloji Ana Bilim Dalı	11	4,2
Aile Hekimliği Ana Bilim Dalı	10	3,8
Anatomi Ana Bilim Dalı	9	3,4
Kardiyoloji Ana Bilim Dalı	9	3,4
Nöroloji Ana Bilim Dalı	9	3,4
Halk Sağlığı Ana Bilim Dalı	8	3,1
Biyokimya Ana Bilim Dalı	7	2,7
Göz Hastalıkları Ana Bilim Dalı	7	2,7
Çocuk Cerrahisi Ana Bilim Dalı	4	1,5
Farmakoloji Ana Bilim Dalı	4	1,5
Göğüs Hastalıkları Ana Bilim Dalı	3	1,2
Enfeksiyon Hastalıkları Ana Bilim Dalı	2	0,8
Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Ana Bilim Dalı	2	0,8
Tıbbi Patoloji Ana Bilim Dalı	2	0,8
Çocuk Ruh Sağlığı Ana Bilim Dalı	1	0,4
<b>CIPS Sınıflaması</b>		
Az İmpostor	39	14,95
Orta İmpostor	135	51,72
Sıklıkla İmpostor	77	29,5
Yoğun İmpostor	10	3,83
<b>Toplam</b>	<b>261</b>	<b>100</b>

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrenciler CIPS ölçeğinden elde ettikleri sonuçlara göre “az impostor”, “orta impostor”, “sıklıkla impostor” ve “yoğun impostor” olarak dört gruba ayrıldı. Katılımcıların %14,95’i (n=39) az impostor, %51,72’si (n=135) orta seviyede impostor, %29,50’si (n=77) sıklıkla impostor ve %3,83’ü (n=10) yoğun impostor olarak tespit edildi (Tablo 4.1).

**Tablo 4.2.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin yaş, görev süreleri, CIPS skorları ve MASS skorları analizi

Özellik	Median	Min	Maks	Q1	Q3
Yaş	28	24	36	26	30
Hekimlik hayatında tamamladığı süre (yıl)	3	0	12	2	5
Ana bilim dalında tamamladığı süre (ay)	14	1	70	3	30
CIPS skoru	54	23	100	44	64
MASS skoru	67	29	89	52	75

#### 4.2. Çalışmaya Katılan Uzmanlık Öğrencilerinin Özelliklerinin İmpostor Fenomeni Açısından Analizi

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencileri yaşlarına göre 4 gruba ayrıldı. Gruplar 20-24 yaş, 25-29 yaş, 30-34 yaş ve 35-39 yaş olarak belirlendi. Belirlenen grupların CIPS skorlarına göre farklılık gösterip göstermediği analiz edildi. Belirlenen yaş grupları arasında CIPS skoru açısından anlamlı fark tespit edilmedi ( $p=0,327$ ) (Tablo 4.3). Uzmanlık öğrencilerinin yaşları ile elde ettikleri CIPS skorları arasında korelasyon analizi yapıldı. Uzmanlık öğrencilerinin yaşları ile CIPS skorları arasında düşük düzeyde ilişki tespit edildi ( $R=0,126$   $p=0,043$ ).



**Tablo 4.3.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin yaş grupları ile CIPS skorları arasındaki ilişki

Yaş Grubu	CIPS skor						x <sup>2</sup> (p)*
	n	Median	Min	Maks	Q1	Q3	
20-24 yaş	5	54	44	93	51	68	3,455 (0,327)
25-29 yaş	185	53	23	100	43	63	
30-34 yaş	68	56	29	82	46	67	
35-39 yaş	3	62	57	62	57	62	

\*Kruskal-Wallis

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin cinsiyetleri ile impostor yoğunlukları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı analiz edildi. İmpostor yoğunluğunun (sınıflamasının) cinsiyet ile ilişkili olmadığı tespit edildi (p=0,694) (Tablo 4.4).

**Tablo 4.4.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin cinsiyet dağılımı ile impostor yoğunlukları arasındaki ilişki

	İmpostor sınıflaması (n, %)					x <sup>2</sup> (p)
	Az	Orta	Sıklıkla	Yoğun	Toplam	
<b>Kadın</b>	20 (15,0)	66 (49,6)	43 (32,4)	4 (3,0)	133 (100)	1,449 (0,694)
<b>Erkek</b>	19 (14,8)	69 (53,9)	34 (26,6)	6 (4,7)	128 (100)	
<b>Toplam</b>	39 (15,0)	135 (51,7)	77 (29,5)	10 (3,8)	261 (100)	

\*Pearson ki-kare

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları bilim dalları ile impostor yoğunlukları arasında ilişki olup olmadığı analiz edildi. İmpostor yoğunluğu (sınıflaması) ile görev yapılan bilim dalı arasında istatistiksel olarak herhangi bir ilişki tespit edilmedi (p=0,663) (Tablo 4.5).

**Tablo 4.5.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları bilim dalları ile impostor yoğunlukları arasındaki ilişki

	İmpostor sınıflaması (n, %)					Fisher's Exact (p)
	Az	Orta	Sıklıkla	Yoğun	Toplam	
<b>Dahili Bilimler</b>	27 (17,1)	78 (49,4)	47 (29,7)	6 (3,8)	158 (100)	3,980 (0,663)
<b>Cerrahi Bilimler</b>	9 (11,1)	46 (56,8)	24 (29,6)	2 (2,5)	81 (100)	
<b>Temel Bilimler</b>	3 (13,6)	11 (50,0)	6 (27,3)	2 (9,1)	22 (100)	
<b>Toplam</b>	39 (14,9)	135 (51,7)	77 (29,5)	10 (3,8)	261 (100)	

\*Fisher exact test, monte Carlo simülasyonu

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları ana bilim dallarında tamamladıkları süreye göre 5 gruba ayrıldı. Gruplar 12 aylık periyotlar halinde belirlendi. Oluşturulan grupların CIPS skorları arasında farklılık olup olmadığı analiz edildi. Görev aldıkları ana bilim dalında 0-12 ay tamamlayan katılımcıların ortanca CIPS skoru 62 (Q1:53, Q3:70) olduğu görüldü (Tablo 4.6). Görev alınan ana bilim dalında tamamlanan süre ile CIPS skoru arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edildi ( $p < 0,001$ ).

**Tablo 4.6.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin ana bilim dallarında görev aldıkları süreye göre buldukları gruplar ile CIPS skorları arasındaki ilişki

Ana bilim dalı görev süresi	CIPS skor						$\chi^2$ (p)*
	n	Median	Min	Maks	Q1	Q3	
<b>0-12 ay</b>	117	62	31	93	53	70	55,754 ( $<0,001$ )
<b>13-24 ay</b>	62	50	30	100	43	55	
<b>25-36 ay</b>	35	46	31	72	40	53	
<b>37-48 ay</b>	33	43	23	79	39	56	
<b>&gt;49 ay</b>	14	51	29	84	35	66	

\*Kruskal-Wallis

Katılımcıların görev aldıkları ana bilim dallarında tamamladıkları süreye göre belirlenen gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığı yaratan değişkenlerin tespiti için post hoc analiz yapıldı. Post hoc analizde istatistiksel açıdan farklılığı 0-12 ay grubunun oluşturduğu tespit edildi (Tablo 4.7). Diğer ikili grup analizlerinde herhangi anlamlı ilişki tespit edilmedi. Görev alınan ana bilim dalında tamamlanan süre ile CIPS skorları arasında yapılan korelasyon analizinde negatif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edildi ( $R = -0,432$ ,  $p < 0,001$ ).

**Tablo 4.7.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları ana bilim dallarında tamamladıkları süre grupları ile CIPS skorları arasındaki post hoc analizi karşılaştırmaları

Ana bilim dalı	0-12 ay	13-24 ay	25-36 ay	37-48 ay	>49 ay
<b>görev süresi</b>					
0-12 ay	-	<0,001	<0,001	<0,001	0,047
13-24 ay		-	0,212	0,137	0,546
25-36 ay			-	0,663	0,513
37-48 ay				-	0,402
>49 ay					-

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencileri hekimlik mesleğinde tamamladıkları süreye göre 5 gruba ayrıldılar. Gruplar 0-2 yıl, 3-4 yıl, 5-6 yıl, 7-8 yıl ve >8 yıl olarak belirlendi. Katılımcıları hekimlik mesleğinde tamamladıkları süre grupları ile CIPS skorları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı analiz edildi. Hekimlik mesleğinde tamamlanan süreye göre oluşturulan gruplar ile CIPS skorları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilmedi ( $p < 0,866$ ) (Tablo 4.8).

**Tablo 4.8.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin hekimlik mesleğinde tamamladıkları süre grupları ile CIPS skorları arasındaki ilişki

Meslekte tamamlanan süre	CIPS skor						$\chi^2$ (p)*
	n	Median	Min	Maks	Q1	Q3	
0-2 yıl	95	52	30	100	42	64	1,274 (0,866)
3-4 yıl	90	54	23	86	44	66	
5-6 yıl	48	56	29	79	46	63	
7-8 yıl	22	56	37	82	46	73	
>8 yıl	16	54	42	62	47	57	

\*Kruskal-Wallis

### 4.3. Çalışmaya Katılan Uzmanlık Öğrencilerinin Özelliklerinin Akademik Öz-Yeterlik Algısı Açısından Analizi

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin ortanca MASS skoru 67 (min:29, maks:89, Q1:52, Q3:75) olarak tespit edildi. Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin MASS skorları ile cinsiyetleri arasında ilişki analiz edildi. Kadın gönüllülerde ortanca MASS skoru 66 (Q1:51, Q3:75) iken erkek gönüllülerde ortanca MASS skoru 69 (Q1:55, Q3:75) olarak tespit edildi ( $p=0,232$ ) (Tablo 4.9).

**Tablo 4.9.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin MASS skorları ile cinsiyetleri arasında ilişki analiz

Cinsiyet	n	MASS skoru					M-W U (p*)
		Median	Min	Maks	Q1	Q3	
Kadın	133	66	33	89	51	75	7783
Erkek	128	69	29	89	55	75	(0,232)

\*Mann-Whitney U

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencileri yaşlarına göre 4 gruba ayrıldı. Gruplar 20-24 yaş, 25-29 yaş, 30-34 yaş ve 35-39 yaş olarak belirlendi. Belirlenen grupların MASS skorlarına göre farklılık gösterip göstermediği analiz edildi. Gruplar arasında MASS skoru açısından anlamlı fark tespit edilmedi ( $p=0,631$ ) (Tablo 4.10).

**Tablo 4.10.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin yaş grupları ile MASS skorları arasındaki ilişki

Yaş Grubu	MASS skor						$\chi^2$ (p)*
	n	Median	Min	Maks	Q1	Q3	
20-24 yaş	5	64	54	66	63	64	1,727
25-29 yaş	185	68	33	89	54	75	(0,631)
30-34 yaş	68	66	29	89	49	75	
35-39 yaş	3	63	50	79	50	79	

\*Kruskal-Wallis

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları bilim dalları ile MASS skorları arasındaki ilişki analiz edildi. Dahili Bilimlerde görev yapan gönüllülerin ortanca MASS skoru 70 (Q1:57, Q3:77) olup Cerrahi Bilimlerde görev

yapanların 65 (Q1:50, Q3:72) ve Temel Bilimlerde görev yapanların 60 (Q1:49, Q3:68) ortanca MASS skorlarına göre daha yüksek bulundu ( $p=0,027$ ) (Tablo 4.11).

**Tablo 4.11.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları bilim dalları ile MASS skorları arasındaki ilişki

	n	MASS skoru					$\chi^2$ (p)*
		Median	Min	Maks	Q1	Q3	
<b>Dahili Bilimler</b>	158	70	29	89	57	77	7,217 (0,027)
<b>Cerrahi Bilimler</b>	81	65	33	89	50	72	
<b>Temel Bilimler</b>	22	60	34	84	49	68	

\*Kruskal-Wallis

Yapılan post hoc analizde Dahili Bilimlerde görev alan gönüllüler hem Cerrahi Bilimlerde hem de Temel Bilimlerde görev alan gönüllülerden daha yüksek MASS skoruna sahip olduğu görüldü. Ancak Cerrahi Bilimlerde görev yapan gönüllüler ile Temel Bilimlerde görev yapanlar arasında anlamlı fark tespit edilmedi ( $p=0.284$ ) (Tablo 4.12).

**Tablo 4.12.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları bilim dalları ile MASS skorları arasındaki ilişkinin post hoc analizi karşılaştırmaları

	Dahili Bilimler	Cerrahi Bilimler	Temel Bilimler
<b>Dahili Bilimler</b>	-	0,044	0,036
<b>Cerrahi Bilimler</b>		-	0,284
<b>Temel Bilimler</b>			-

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları ana bilim dallarında tamamladıkları süreye göre 5 gruba ayrıldı. Gruplar 12 aylık periyotlar halinde belirlendi. Oluşturulan grupların MASS skorları arasında farklılık olup olmadığı analiz edildi. Görev alınan ana bilim dalında tamamlanan süre ile MASS skoru arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edildi ( $p < 0,001$ ) (Tablo 4.13).

**Tablo 4.13.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin ana bilim dallarında görev aldıkları süreye göre buldukları gruplar ile MASS skorları arasındaki ilişki

Ana bilim dalı görev süresi	MASS skor						$\chi^2$ (p)*
	n	Median	Min	Maks	Q1	Q3	
0-12 ay	117	55	29	88	44	67	66,177
13-24 ay	62	70	38	89	61	75	(<0,001)
25-36 ay	35	75	46	89	67	83	
37-48 ay	33	73	40	89	66	80	
>49 ay	14	74	48	85	63	84	

\*Kruskal-Wallis

Katılımcıların görev aldıkları ana bilim dallarında tamamladıkları süreye göre belirlenen gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığı yaratan değişkenlerin tespiti için post hoc analiz yapıldı. Yapılan post hoc analiz sonucunda 0-12 ay grubunda MASS skorlarının diğer gruplara göre anlamlı düzeyde düşük çıktığı tespit edildi. Diğer gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilmedi (Tablo 4.14). Çalışmaya katılanların ana bilim dallarında görev yaptıkları süre ile MASS skorları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edildi ( $R=0,503$   $p<0,001$ ).

**Tablo 4.14.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları ana bilim dallarında tamamladıkları süre grupları ile MASS skorları arasındaki post hoc analizi karşılaştırmaları

Ana bilim dalı görev süresi	0-12 ay	13-24 ay	25-36 ay	37-48 ay	>49 ay
0-12 ay	-	<0,001	<0,001	<0,001	0,001
13-24 ay		-	0,110	0,119	0,344
25-36 ay			-	0,511	0,557
37-48 ay				-	0,935
>49 ay					-

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencileri hekimlik mesleğinde tamamladıkları süreye göre 5 gruba ayrıldılar. Gruplar 0-2 yıl, 3-4 yıl, 5-6 yıl, 7-8 yıl ve >8 yıl olarak belirlendi. Katılımcıları hekimlik mesleğinde tamamladıkları süre grupları ile MASS skorları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı analiz edildi. Hekimlik mesleğinde

tamamlanan süreye göre oluşturulan gruplar ile MASS skorları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilmedi ( $p < 0,696$ ) (Tablo 4.15).

**Tablo 4.15.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin hekimlik mesleğinde tamamladıkları süre grupları ile MASS skorları arasındaki ilişki

Meslekte tamamlanan süre	CIPS skor						$\chi^2$ (p)*
	n	Median	Min	Maks	Q1	Q3	
0-2 yıl	95	52	30	100	42	64	2,215 (0,696)
3-4 yıl	90	54	23	86	44	66	
5-6 yıl	48	56	29	79	46	63	
7-8 yıl	22	56	37	82	46	73	
>8 yıl	16	54	42	62	47	57	

\*Kruskal-Wallis

#### 4.4. Çalışmaya Katılan Uzmanlık Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlik Algısı ve İmpostor Fenomeni Özellikleri Arasındaki İlişkinin Analizi

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin MASS skorları bağımlı değişken; CIPS skorları, görev aldıkları ana bilim dalında tamamladıkları süre ve hekimlik mesleğinde tamamladıkları süre bağımsız değişken olarak kabul edildi. Bu değişkenler ile çoklu lineer regresyon analizi denklemi kuruldu. Oluşturulan denklemde MASS skorlarının, bağımsız değişkenlerle orta düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği tespit edildi (düzeltilmiş  $R^2=0,585$   $p < 0,001$ ). Yapılan analiz sonucunda CIPS skorundaki bir birimlik standart sapma artışı MASS skorunda 0,668 standart sapma kadar düşüşe neden olduğu görüldü (standardize edilmiş  $B = -0,668$ ,  $p < 0,001$ ). Katılımcının görev aldığı ana bilim dalında geçirdiği sürede bir standart sapma artış MASS skorunda 0,213 standart sapma kadar artışa neden olduğu bulundu (standardize edilmiş  $B = 0,213$ ,  $p < 0,001$ ). Yapılan modelleme sonucunda katılımcıların hekimlik mesleğinde geçirdikleri süre ile MASS skorları arasında herhangi anlamlı ilişki tespit edilemedi (Tablo 4.16).

**Tablo 4.16.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin MASS skorları bağımlı değişkeni ile CIPS skorları, görev aldıkları ana bilim dalında tamamladıkları süre ve hekimlik mesleğinde tamamladıkları süre bağımsız değişkenleri ile oluşturulan regresyon analizi sonuçları

Değişken	Standardize edilmiş B	Standart Hata	t	P
<b>CIPS Skoru</b>	-0,668	0,046	-15,536	<0,001
<b>Ana bilim dalında tamamlanan süre</b>	0,213	0,041	4,755	<0,001
<b>Hekimlik mesleğinde tamamlanan süre</b>	0,003	0,270	0,080	0,937

Bağımlı değişken MASS skoru R=0,768 R<sup>2</sup>=0,590 standardize R<sup>2</sup>=0,585 F=123,145 p<0,001

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin CIPS sınıflamasına göre belirlenen impostor yoğunluğu ile MASS skorları arasındaki ilişki analiz edildi. Az impostor grubunda ortanca MASS skoru 82 (Q1:75, Q3:85), orta impostor grubunda 70 (Q1:64, Q3:75), sıklıkla impostor grubunda 49 (Q1:41, Q3:63) ve yoğun impostor grubunda 40 (Q1:33, Q3:54) olarak tespit edildi (Tablo 4.17). Yapılan post hoc analizde tüm gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark tespit edildi (Tablo 4.18).

Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin CIPS sınıflamasına göre belirlenen impostor yoğunluğu ile MASS skorları arasında yapılan korelasyon analizinde negatif yönde yüksek düzeyde ilişki tespit edildi (R= -0,738 p<0,001). Sonuç olarak impostor yoğunluğu arttıkça MASS skorunda anlamlı şekilde düşüş olduğu tespit edildi (Şekil 4.1).

**Tablo 4.17.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin CIPS sınıflamasına göre belirlenen impostor yoğunluğu ile MASS skorları arasındaki ilişki

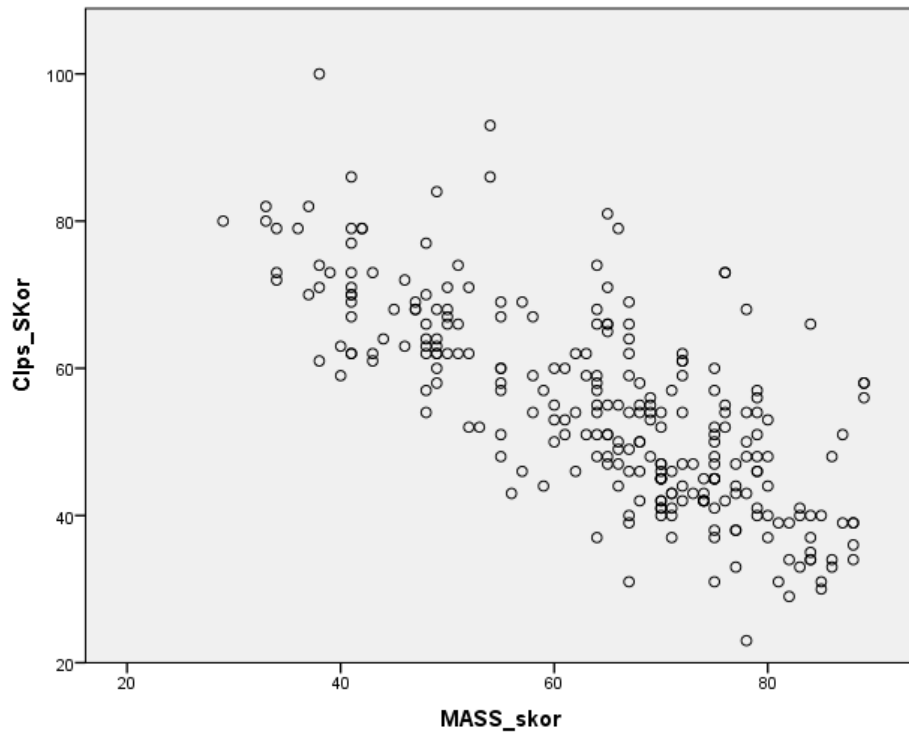
CIPS Sınıflaması	MASS skoru						x <sup>2</sup> (p)*
	n	Median	min	maks	Q1	Q3	
<b>Az</b>	39	82	64	88	75	85	133,734
<b>Orta</b>	135	70	40	89	64	75	(<0,001)
<b>Sıklıkla</b>	77	49	34	84	41	63	
<b>Yoğun</b>	10	40	29	65	33	54	

\*Kruskal-Wallis



**Tablo 4.18.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin CIPS sınıflamasına göre belirlenen impostor yoğunluğu ile MASS skorları arasındaki ilişkinin post hoc analizi karşılaştırmaları

CIPS Sınıflaması	Az	Orta	Sıklıkla	Yoğun
Az	-	<0,001	<0,001	<0,001
Orta		-	<0,001	<0,001
Sıklıkla			-	0,046
Yoğun				-



**Şekil 4.1.** Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin CIPS skorları ile MASS skorları arasındaki ilişkiyi gösteren diyagram

## 5. TARTIŞMA

İmpostor Fenomeni bireyin becerilerinden, yeteneklerinden veya başarılarından şüphe duyduğu psikolojik bir durumdur. Sağlam kanıtlarla kanıtlanmış, olumlu geri bildirimlerle pekiştirilmiş somut başarıların varlığında dahi mevcut başarıyı kendi yeteneklerine ve yeterliklerine bağlayamayan impostorlar elde ettikleri başarıyı şansa, önemli kişilerce desteklenmeye veya diğer bireyleri kandırmış olmalarına bağlarlar (3,71). İmpostorların elde ettikleri başarının dış etkenlere veya şansa bağlı ortaya çıktığına dair içselleştirilmiş bir inancı vardır.

Bir impostorun temel özellikleri İmpostor döngüsü ile açıklanabilir. Bu süreçte kapana kısılan birey aldığı görevi yerine getirdiği esnada İmpostor olarak nitelendirilme veya başarılı olduğu yalanının ortaya çıkacağı korkusuyla telaşlı ve anksiyöz olur. Bu tabloda İmpostor olduğunu gizleyebilmek adına daha çok ve yoğun bir hazırlık için kendini motive eder. Bu süreçte mükemmeliyetçilik algısı şiddetlenir. Eş zamanlı olarak artan kaygı durumu ile başarısızlık korkusu ortaya çıkar. Başarısızlık korkusunu yenmek için birey daha çok çalışmaya veya hazırlanmaya odaklanır. Bu süreçte süper kahramanlık adı verilen kapasitenin üstünde çalışma veya hazırlanma algısı ortaya çıkar. Sonuç olarak ortaya konulan performans başarılı olsa dahi bu durumun dış etken veya şansa bağlı olduğu düşünülerek yeterlik ve kabiliyetin inkarı süreci başlar. En son olarak ise dış etkenlere bağlı elde edilen başarının devam edebilmesini sağlamak adına bir sonraki için daha fazla efor ve hazırlık ihtiyacı olduğu kanısına varılarak başarı korkusu ile döngü tamamlanır (72). İmpostor döngüsü olarak adlandırılan bu süreç kaotik ve kurtulması imkansız bir süreç olarak görülür. Birey bu süreçte kendi yeterliklerinin farkında olmayıp daha çok çalışarak yeterliklerini geliştirmesi gerektiğini düşünür.

Bandura sosyal bilişsel öğrenme kuramında öz-yeterliği, arzu edilen hedeflere ulaşmak için gerekli eylem ve davranışların planlanması ve hayata geçirilmesi inancı ve güveni olarak tanımlar (14). Öz-yeterlik algısı çevresel ve davranışsal değişkenlerle dinamik bir etkileşim halinde olup başarı sonuçlarını etkilemede önemli bir rol alır (69). Öz-yeterlik algısının başarının temelini oluşturduğu savunabilir. Ancak akılda tutulması gereken temel konu bireyin davranışı gerçekleştirme kapasitesi olduğuna olan inancı, yani öz-yeterlik algısı, yeterli seviyede ise davranışın ortaya konulma isteği ve sıklığı artar (14). Birey kendini yeterli hissettiği durumlarda hedef davranışı

ortaya koymak için performans oluşturur. Sonuç olarak öz-yeterlik algısı başarının şekillenmesinden çok, doğru şekilde belirlendiği takdirde başarının belirleyicisi olarak rol alabilir (73).

Öz-yeterlik bireyin ortaya koyduğu performansın temel belirleyici faktörlerindedir. Sahip oldukları becerilerin varlığını bilmeyen veya bu becerilere güvenmeyen kişiler bu becerileri gerektiren performanslardan uzak durur veya oluşacak küçük zorluklarda dirençli davranamazlar (74). Temelde öz-yeterlik algısı kişinin performans oluşturmada önce ön koşul olarak ortaya konulan bir motivasyon aracı olarak görülebilir (75).

Sahip oldukları becerilere güvenmeyen veya bu becerilerin varlığını özümsememiş bireyler bu becerilerin ön planda kullanılacağı görevleri almamaya çalışır (74). Temel olarak öz-yeterlik algısı düşük bireyler elde edecekleri başarıları birçok dış etkene bağlayabilecekleri gibi, tamamen şans eseri ortaya çıktığını da düşünebilirler. Tam da bu noktada öz-yeterlik algısı ile İmpostor Fenomeni özellikleri kesişir. Temelde kanıtı başarı durumunda dahi başarının kaynağı olarak kendini göremeyen bireyler, yani İmpostorlar, teorik olarak öz-yeterlik algısı düşük bireyler olmalıdır.

Judge ve ark. pozitif temel öz-değerlendirme (core self-evaluations) özelliğine sahip bireylerin kendilerini tutarlı biçimde olumlu olarak değerlendirdiklerini, kendilerini yetenekli, değerli gördüklerini ve kendi yaşamlarını kontrol edebilmek için yeterliğine sahip olduklarını savunur (76). Judge, temel öz değerlendirme; öz saygı, öz-yeterlik, duygusal istikrar ve kontrol odağı olmak üzere dört temel kişilik özelliğinden ortaya çıkan kompleks bir yapı olduğunu savunur (77). İmpostor bireylerde bu değerlendirme düşük seviyede olduğu hipotezinden yola çıkarak Vargauwe ve ark. bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma hayata geçirmişlerdir. İmpostor bireylerde yaptıkları çalışmada bireyin temel öz-değerlendirme başarısı ile İmpostorizm arasında negatif yönlü güçlü bir korelasyon tespit etmişlerdir (78).

Bu çalışmada ilk olarak akademik alanda tanımlanan İmpostor Fenomeni'nin yine akademik alanda tanımlanan Akademik Öz-yeterlik seviyesi ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi planlanmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında destekleyici ve önleyici yöntemlerin hayata geçirilebilmesi sağlanabilir.

### 5.1. Çalışmaya Katılan Uzmanlık Öğrencilerinin Özelliklerinin İmpostor Fenomeni Açısından Değerlendirilmesi

İmpostor Fenomeni üzerinde yapılan araştırmalarda İmpostor yoğunluğu ile yaş arasında farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bravata ve ark.'nın hazırladığı bir derlemede kimi çalışmalarda yaş ile İmpostor yoğunluğu arasında negatif yönlü güçlü bir korelasyon bulunurken (79) kimi çalışmalarda ise yaş ile İmpostor yoğunluğu arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir (80). Çalışmamızda da benzer şekilde yaş ile İmpostor yoğunluğu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmedi. Mevcut çalışmada elde edilen sonuç diğer benzer çalışmalarda da olduğu üzere yaş aralığı kısıtlanmış çalışma gruplarının seçilmesi sonucu oluştuğu düşünülmüştür. Literatür değerlendirildiğinde yaş aralığı geniş olan bir evrende yapılan çalışmalarda yaş ile İmpostor yoğunluğu arasında ilişki tespit edilirken (81), araştırma görevlileri, öğrenciler gibi belli yaş aralığına sıkışmış bir grup üzerinde yapılan araştırmalarda yaş ile İmpostor yoğunluğu arasında ilişki tespit edilmemiştir.

İmpostor Fenomeni ilk olarak kadın bireyler üzerinden tanımlanmış bir durumdur. Özellikle tanımlandığı yıllarda ve sonrasında yapılan birçok çalışmada kadın cinsiyetin İmpostor yoğunluğu ile ilişkili olduğu ve kadınlarda İmpostor Fenomeninin daha sık görüldüğü tespit edilmiştir. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalarda İmpostor yoğunluğunun cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (80,82). Çalışmamızda İmpostor yoğunluğunun cinsiyetlere göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Özellikle İmpostor sıklığının kadınlarda daha fazla olması ile ilgili verilerin değişmiş olmasının temel sebebi modern toplumlarda kadına biçilen toplumsal rol, cinsiyetçi yaklaşımlar ve iş yerinde oluşturulan baskının geçmişe göre azalması ve kurumsal destek mekanizmalarının artması ile açıklanabilir (83-85).

Tıp Bilimi; Temel Bilimler, Cerrahi Bilimler ve Dahili Bilimler olmak üzere üç alt bilim dalından oluşmaktadır. Her bir bilim dalının kendine özgü eğitim programları ve hedefleri olmasına karşın temel olarak benzer beklentiler ve hedefler üzerinden planlanmaktadır. Cerrahi Bilimlere dahil olan alanlarda görevli hekimler sıklıkla geri döndürülmesi zor durumların yönetilmesinde görev alırken, Dahili Bilimler daha detaylı düşünmesi gereken ancak daha uzun sürede karar verilebilecek durumları yönetirler. Temel bilimlerde görev yapan hekimler ise sıklıkla hasta hekim ilişkisi kurulması gerekmeyen alanlarda görev yapmaktadırlar. Tüm bu farklılıklara

rağmen temel olarak tüm bilim dalları Tıp Biliminin başarıyı hedefleyen, zorlayıcı ve mükemmeliyetçi özelliklerini taşımaktadır. Bu sebeple üç bilim dalı arasında İmpostor sıklığının ve yoğunluğunun farklılık göstermeyeceği öngörülmektedir. Çalışmamızda gönüllülerin görev aldığı bilim dallarına göre İmpostor yoğunluğunda ve sıklığında farklılık tespit edilmemiştir. Literatürde konuyu inceleyen benzer bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple elde edilen sonuçlar literatür verileri ile tartışılmamıştır.

Batur ve ark., acil hekimleri arasında yaptığı bir çalışmada acil tıp araştırma görevlilerinin acil tıp akademisyen ve uzmanlarına göre daha yüksek sıklıkta İmpostor özelliği gösterdiği ve İmpostor yoğunluğunun araştırma görevlilerinde daha yüksek olduğunu göstermişlerdir (81). Leach ve ark. araştırma görevlilerinde CIPS skorlarının öğretim üyelerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur ( $p=0.017$ ) (86). Çalışmamızda katılımcıların görev aldıkları ana bilim dalında tamamladıkları süreler 12 aylık periyotlar halinde bölünerek alt gruplar oluşturuldu. Tıpta uzmanlık kurulunun ana bilim dalları için belirlediği çekirdek eğitim programlarında sıklıkla 12 aylık periyotlar dahilinde belirlenen hedefler olması sebebiyle alt gruplar 12 aylık dönemlere ayrıldı. Ana bilim dallarında 0-12 ay arasında görev alan katılımcılar diğer gruplara göre daha yoğun impostor duyguları hissettikleri sonucuna varıldı. Her ne kadar diğer gruplar arasında impostor yoğunluğu açısından anlamlı fark tespit edilmemiş olsa da göreve ilk başladığı dönemde yani deneyimlerin yeterli seviyeye yükselmediği dönemde impostor yoğunluğunun yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ana bilim dalında tamamlanan görev süresi ile İmpostor yoğunluğu arasında orta düzeyde negatif yönde korelasyon tespit edilmiştir. Bu sonuçlar akademik açıdan belli süreyi tamamlamış, olası yaşadığı baskı ve stresi yönetebilme yeteneğini edinmiş ve elde ettiği başarıları içselleştirme alışkanlığı edinmiş gönüllülerde İmpostor yoğunluğunun daha az olması ile açıklanabilir (81, 87). Çalışmamızda hekimlik mesleğinde tamamlanan süre ile İmpostor sıklığı ve yoğunluğu arasında ilişki tespit edilmemiştir. Çalışmamızın örnekleme araştırma görevlileri arasından seçildiği için meslekte geçirilen zaman kısıtlı bir aralıkta kalmıştır. CIPS grupları için analiz edilen süreler birbirine çok yakın ve dar aralıkta olması sebebiyle elde edilen verilerin yorumlanması güçtür.

İmpostor bulguları ve döngüsü ile ilgili yapılan nitel çalışmalarda tıp eğitiminin mükemmeliyetçi yanının güçlü olduğunu ve bu sebeple küçük dahi olsa hatalardan

kaçınıldığı, kusursuzluğun öne çıkarıldığı sonucuna varılmıştır (87, 88). Ek olarak eğitim süresince sorulabilecek sorulara yetersiz cevap verme, beklenen başarı düzeyinin altında kaldığını hissetmek İmpostor sıklığını arttıracak sebeplerdir (89). La Donna ve ark.'nın yaptığı çalışmada eğitimdeki geçiş dönemlerinin İmpostor Fenomenini tetiklediği ve mevcut duyguyu şiddetlendirdiği tespit edilmiştir (90). Bu bilgiler ışığında araştırma görevliliği gibi eğitim süresinin geçiş dönemlerinden birinde İmpostor Fenomeninin sıklığının ve yoğunluğunun artması beklenir bir durumdur. Çalışmamızda elde edilen sonuçlar İmpostor Fenomeninin bireylerin meslekte tamamladıkları yıldan bağımsız olarak yeni eğitim sürecinde tamamlanan süreyle ilişkili olduğunu göstermiştir.

## **5.2. Çalışmaya Katılan Uzmanlık Öğrencilerinin Özelliklerinin Akademik Öz-Yeterlik Algısı Açısından Değerlendirilmesi**

Akademik öz-yeterlik algısı bireyin kendi akademik potansiyeline ilişkin inancı olarak açıklanabilir. Bireyin akademik öz-yeterlik düzeyi akademik bir işi başarabilme inancını belirler (14). Akademik öz-yeterlik algısı ile ilgili çok sayıda çalışma olmasına rağmen çalışmamızın evrenini temsil eden ve araştırma görevlileri üzerinde yapılan çalışma sayısı oldukça azdır. Bu sebeple çalışmamızda elde edilen akademik öz-yeterlik verileri farklı örneklerde yapılan çalışmalar ile de tartışılacaktır. Turhan tarafından yapılan ve akademik öz-yeterlik ölçeğinin cinsiyete göre değişimini değerlendiren bir meta analize toplam 34 çalışma dahil edilmiştir. Öğrenci, eğitimci, tıp öğrencisi gibi farklı evrenlerde yapılan bu 34 çalışmanın meta analizinde cinsiyetin akademik öz-yeterlik algısı üzerinde etkili olduğuna ancak bu etkinin düşük seviyede kaldığı sonucuna varılmıştır ( $0.20 \leq \text{Cohen } d \leq .50$ ) (91). Abdusalehi ve ark.'nın doktora ve uzmanlık öğrencileri de dahil olmak üzere tıp fakültesinde eğitim alan tüm öğrencileri dahil ettiği çalışmada akademik öz-yeterlik seviyesi ile cinsiyet arasında herhangi bir ilişki tespit etmemiştir ( $p=0.73$ ) (92). Milam ve ark.'nın cerrahi bilimler alanında görev yapan araştırma görevlileri üzerinde öz-yeterlik algısını değerlendirdikleri çalışmada cinsiyete göre öz-yeterlik algısında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p=0.135$ ) (93). Çalışmamızda akademik öz-yeterlik seviyesi ile cinsiyet arasında herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Cinsiyete göre akademik öz-yeterlik algısı değişmediği görülmüştür. Her ne kadar

Bandura sosyal bilişsel kuramında cinsiyetin öz-yeterlik beklentilerini etkileyen faktörlerden biri olduğunu savunmuş olsa da (94) günümüzde akademik öz-yeterliğin farklı boyut ve alt ölçeklerle değerlendirilmesi gerektiği savunulmaktadır (95). Tüm bu farklı boyutlar ve alt ölçeklerin değerlendirilmesi ile farklı sonuçlar elde edilebilir. Ancak günümüz modern toplumunda özellikle akademik alandaki fırsat eşitliğinin sağlanmaya başlaması, kadınların rol paylaşımında etkin olması ve kadınların başarı için daha motive ve istekli olması gibi sebepler cinsiyetin öz-yeterlik için bir belirleyici etkisini azaltmış olabilir (96).

Öz-yeterlik seviyesi bireyin becerilerini tekrarlama ve bu tekrarlardan elde ettikleri deneyimler bağlı olarak artması beklenir. Dolayısıyla akademik öz-yeterlik seviyesinin yaş ile yükselmesi gerektiği öngörülebilir. Abdusalehi ve ark.'nın yaptıkları çalışmada yaş ile akademi öz-yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=0.12$ ,  $p=0.001$ ) (92). Yani yaş arttıkça akademik öz-yeterlik seviyesinin arttığı tespit edilmiştir. Mirdervankd ve ark.'nın yaptığı çalışmada akademik öz-yeterlik seviyesinin yaş ile arttığı tespit edilmiştir ( $R=0.427$ ,  $p<0.001$ ) (96). Çalışmamızda akademik öz-yeterlik seviyesinin yaşa bağlı olarak değişmediği tespit edilmiştir. Abdusalehi ve ark.'nın çalışmasında minimum ve maksimum yaş değerleri sırasıyla 18 ve 44 yıldır (92). Benzer şekilde Mirdervankd ve ark.'nın çalışmasında örneklem mezuniyet öncesi grup ile doktora grubunu içine alacak şekilde belirlenmiştir (96). Çalışmamızda beklenenin aksine yaş ile akademik öz-yeterlik arasında ilişki tespit edilmemesi örneklemin yaş aralığının dar olması ile açıklanabilir.

Akademik alanda her yeni başlangıç yeni yeterlikler elde etme veya mevcut yeterliklerin geliştirilmesi için yeni başlanan bir süreç olarak kabul edilmelidir. Çalışmamızda araştırma görevlilerinin akademik öz-yeterlik seviyeleri değerlendirilmiştir. Daha önce de bahsedildiği üzere örneklemin yaş aralığı dar olduğu için yaş ile akademik öz-yeterlik arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak her yeni başlangıcın yeni yeterlikler oluşturmak için bir başlangıç olduğu varsayılarak araştırma görevlilerinin görev aldıkları ana bilim dalında tamamladıkları süreye göre akademik öz-yeterlikleri analiz edilmiştir. Akademik öz-yeterlik seviyesi ile görev yapılan ana bilim dalında tamamlanan eğitim süresi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ( $R=0.503$ ,  $p<0.001$ ). Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine göre kişi bir davranışın önündeki engelleri aşarken öz-yeterlik

algısından faydalanır. Kişinin daha başarılı deneyimleri oldukça yeterliklerine daha çok güveneceği ve performans oluştururken daha kolay motive olup daha kolay sonuç elde edeceği aşıkardır (97). Başarı ile neticelenmiş senaryoların sonucunda birey kendini yeterli ve nitelikli hisseder ve sonraki benzer durumlarda benzer performanslar ortaya koyar. Sonuç olarak yüksek akademik performansa sahip bireyler elde ettikleri başarı ile sonuçlanmış deneyimler sebebiyle (ustalık) daha yüksek akademik öz-yeterlik inancına sahip olacaklardır (63). Kısacası eğitim süresinin ve deneyim sayısının artışı aynı zamanda bilgi ve hazır bulunuşluk seviyesini de artıracaktır. Deneyim sayısının, bilgi ve hazır bulunuşluk seviyesinin artmasını sağlayacak temel faktörün yaş olduğu düşünülürse yaş ile artan deneyim aynı zamanda öz-yeterlik seviyesini de yükseltecektir. Ancak burada bahsedilen deneyim sayısının bireyin fizyolojik yaşı veya özel bir disiplinin dışında geçirdiği süre ile açıklanması büyük bir hata olacaktır. Bireyin yaşı ne olursa olsun farklı yeterlikler gerektiren disiplinlerde alınacak uzun süreli eğitimler yeniden başlangıç olarak kabul edilmelidir. Benzer şekilde tıp eğitimi temel yeterlikler oluştursa da araştırma görevlisi olarak görev alınan ana bilim dallarında gerekli yeterlikler önemli farklılıklar taşımaktadır. Çalışmamızda yaş ile akademik öz-yeterlik; hekimlikte tamamlanan süre ile akademik öz-yeterlik arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Ancak çalışmamızda görev alınan ana bilim dalında tamamlanan eğitim süresi ile akademik öz-yeterlik seviyeleri arasındaki anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen pozitif yönde anlamlı farklılık Bandura'nın açıkladığı öz-yeterlik kavramına ve literatüre paralellik göstermektedir.

Tıp Bilimi; temel, cerrahi ve dahili bilimler olarak üç dala ayrılır. Daha önce de bahsedildiği üzere temel olarak hedefleri ortak olsa da üç bilim dalının gerektirdiği yeterlikler farklılık göstermektedir. Her ne kadar tıp eğitimi temel yeterliklerin kazandırılması konusunda öğrencileri standardize ediyor olsa da mezuniyet sonrası eğitim süresince daha karmaşık ve ileri düzey yeterliklerin kazanımı sağlanmalıdır. Bu sebeple farklı ana bilim dallarında görev yapan araştırma görevlilerinin farklı yeterlik tanımları vardır. Bandura'ya göre öz-yeterlik gelişimi kişisel ve dolaylı deneyimler, sözel ikna ve psikolojik – duygusal durum değişkenlerince etkilenir (41). Öz-yeterliğin olumlu veya olumsuz yönde etkilenimi bu dört değişken ile sağlanır. Kişinin başarılı performans sergilediği deneyimleri öz-yeterlik algısını güçlendirecektir. Dolaylı



deneyim değişkeni ise bireyin çevresindeki başka kişileri gözlemleyerek öz-yeterlik algısını değiştirebilir. Başkalarının başarısız deneyimleri öz-yeterlik seviyesini düşürebileceği gibi, başarı ile sonuçlanmış deneyimler öz-yeterlik seviyesini artırabilir. Dolaylı deneyimler bireyin rol model olarak kabul ettiği kişinin başarısı ile öz-yeterliklerini arttırması olarak açıklanabilir. Sözel ikna değişkeni de öz-yeterliğin gelişiminde etkilidir. Bireyin otorite olarak gördüğü birinden performansı ile ilgili olumlu ve gerçekçi olduğunu düşündüğü dönütler alması öz-yeterlik seviyesinin artmasını sağlayabilir. Tam tersi durumda ise öz-yeterlik seviyesi olumsuz etkilenebilir. Son olarak bireyin psikolojik ve duygusal durumu, kendi ile ilgili vardığı kanılar ve yorumlar, öz-yeterlik algısı üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler oluşturabilir. Öz-yeterlik birçok farklı değişken ile etkilenebilen bir durumdur. Çalışmamıza dahil edilen gönüllüler görev yaptıkları bilim dallarına göre Temel Bilimler, Dahili Bilimler ve Cerrahi Bilimler olarak üç gruba ayrılmıştır. Dahili Bilimlerde görev yapan araştırma görevlileri Temel ve Cerrahi Bilimlerde görev yapanlara göre daha yüksek öz-yeterlik seviyesine sahip olduğu bulunmuştur. Temel Bilimlerde görev yapanlar ile Cerrahi Bilimlerde görev yapanlar arasında istatistiksel anlamlı fark bulunmamıştır. Daha önce belirtildiği üzere CanMeds Yeterlik Çerçevesi bir hekimin klinik alandaki becerilerinin ve yeterliklerinin tanımlanmasında kullanılmıştır. Klinik alandaki çok boyutlu yeterliklerin akademik öz-yeterlik kavramı ile örtüştüğü düşünülecek olursa; Dahili Bilimlerde görev yapan katılımcıların, klinik uygulama alanı olmayan Temel Bilimlerde görev yapan katılımcılara göre daha yüksek akademik öz-yeterlik algısı olması beklenen bir sonuçtur. Ancak Dahili Bilimler ve Cerrahi Bilimler arasında ortaya konulan farklılık şaşırtıcıdır. Klinik alanda benzer yeterlikler barındıran iki bilim dalı arasında fark öz-yeterlik algısını etkileyen faktörler ile açıklanmaya çalışılabilir. Özellikle iki bilim dalında görev yapan katılımcıların kişisel ve dolaylı deneyimleri, bu süreçte aldıkları olumlu veya olumsuz geri bildirimleri, bu bildirimlerin etkinliği ve oluşturduğu motivasyon hissi gibi değişkenlerin detaylı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde katılımcıların mevcut psikolojik ve duygusal durumu, bu duruma etki edecek dış etkenlerin katılımcı üzerindeki etkisi gibi değişkenlerinde incelenmesi gerekmektedir. Çalışmamızda bu faktörler ile ilgili bir değerlendirme yapılmadığı için oluşan

farklılığın sebebi net olarak açıklanamaz. Bunun için daha kapsamlı nitel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

### **5.3. Çalışmaya Dahil Edilen Gönüllülerin Akademik Öz-Yeterlik Algısı ve İmpostor Fenomeni Özellikleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi**

Bireyin nesnel kanıtlar sunulmuş bireysel performans ve başarılarını içselleştiremediği ve kendi yeterliklerinden şüphe duymaya meyilli olması durumuna impostor fenomeni adı verilir (3). İmpostor bireyler başarılarının önemini küçümser, bunları kişisel yeterliklerine bağlı olmaksızın dış etkenler aracılığıyla elde ettiklerini düşünürler. Özellikle yoğun impostor durumu ile başa çıkmaya çalışan bireyler düşük benlik saygısına sahiptirler (98, 99). Buna bağlı mesleki ve akademik özgüvenlerini de etkileyen kendi yeterliklerini küçümseme eğilimindedirler (100). İmpostor Fenomeninin temel özelliklerinden olan başarısızlık korkusunun temelinde beklenen performansı ortaya koymak için gerekli yeteneğin eksikliği bulunmaktadır (99, 101). Performans için gereken yeteneğin eksikliği düşük öz-yeterlik algısı olarak açıklanabilir. Dolayısıyla düşük öz-yeterlik algısının impostor olgusu ile yakın ilişkili olduğu savunulabilir. Çalışmamızda oluşturulan çoklu doğrusal regresyon analizinde MASS skorları bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir. Yapılan analiz sonucu elde edilen regresyon denkleminde CIPS skorundaki bir birimlik standart sapma artışı MASS skorunda 0,668 standart sapma kadar düşüşe neden olduğu görülmüştür. Katılımcının görev aldığı ana bilim dalında geçirdiği sürede bir standart sapma artış MASS skorunda 0,213 standart sapma kadar artışa neden olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak impostor yoğunluğu arttıkça MASS skorunda anlamlı şekilde düşüş olduğu tespit edildi. Jöstl ve ark.'nın doktora öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada İmpostor duyguları araştırma öz-yeterliği ile negatif yönlü olarak ilişkili tespit edilmiştir (101). Muradoğlu ve ark.'nın 4870 akademisyen üzerinde yaptığı çalışmada İmpostor seviyesi ile öz-yeterlik algısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir ( $b=-0.33, p<0.001$ ) (43). İmpostor seviyesi yüksek olan bireylerde öz-yeterlik algısının anlamlı seviyede azaldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak elde edilen veriler ışığında kendilerini İmpostor olarak tanımlayan araştırma görevlilerinin aynı zamanda akademik açıdan karşılıklarına çıkabilecek zorluklarla baş etme ve üstesinden gelme

kabiliyetlerinin düşeceği söylenebilir. Bu ilişki bireyin kısa vadeli başarısından çok, uzun vadeli başarısıyla ilgili ciddi bir problemi ortaya koymaktadır. Clance'e göre bireyin erken dönemde İmpostor duyguları ile tanışıp bu duyguları sık olarak hissetmesi kümülatif bir birikim ile bireyin refahına ve gelecek başarısına ciddi anlamda zarar verecektir (26). Öz-yeterliği düşük olan bireyin öğretim etkinliği düşecek, araştırma üretkenliği azalacak, hasta yönetim başarısı düşecektir (43).

CanMEDS'e göre hekimin temel yeterliği tıp alanında uzman olmaktır ve bu yeterliği çerçevenin merkezine yerleştirir. Ancak CanMEDS'e göre bir hekim iyi bir iletişimci, iş birliği yapabilen, sağlık savunucusu olan profesyonel davranan, lider özellikli ve bilim insanı olma özelliklerine sahip olmalıdır (65). Bu özelliklerin tümü bireyin akademik öz-yeterlik seviyesini de gösteren özelliklerdir. Mevcut başarılarını içselleştiremeyen ve kendisini İmpostor olarak tanımlayan bireyler aynı zamanda iyi bir hekimde bulunması gereken temel yeterlikleri de taşımadığını düşünür. Bu düşünce başarısız ve yeterliği düşük, sonuca varamayan ve problem çözemeyen hekimlerin yetişmesine neden olacaktır. Mevcut durumda İmpostor yoğunluğu yüksek grubun belirlenmesi ve gerekli desteklerin sağlanması ile akademik öz-yeterlik algısının artırılabilceği düşünülmektedir. Akademik öz-yeterlik algısının artırılması sonucu da başarılı ve her alanda yetkin hekimler yetişmesine katkı sağlanmış olacaktır.

Çalışmamızın yürütüldüğü esnada karşılaşılan ve çalışmanın sınırlılıkları olarak belirtilmesi gereken noktalar vardır. Çalışmamız elektronik ortamda oluşturulmuş bir ölçek ile yürütülmüştür. Özellikle örneklemin uzmanlık öğrencisi olması, bu grubun çalışma şartlarının ağır olması, yoğun stres ve iş yükü yüzünden ölçeği cevaplandırma konusunda yeterli motivasyon geliştirememelerine sebep olduğu düşünülmektedir. Ek olarak çalışmanın yürütüldüğü dönemde ülkede yaşanan deprem felaketi sebebiyle oluşan psikolojik ortamın ölçeğin standart şartlarda cevaplandırılmamasına neden olduğu düşünülmüştür. Mevcut durumların tümü çalışmanın metodolojik sınırlılıkları olarak kabul edilebilir. Çalışmanın cevaplamayı hedeflediği hipotezin tartışılabilmesi için gerekli olan kapsamlı literatür bilgisine ulaşamamıştır. Hipoteze konu olan kavramların ilişkisini değerlendiren yeter sayıda çalışmaya ulaşamamış olması çalışmanın kuramsal sınırlılığı olarak kabul edilebilir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde tıpta uzmanlık eğitimini sürdüren araştırmaya görevlilerinin İmpostor Fenomeni sıklığı ve tıp alanından akademik öz yeterlik seviyeleri değerlendirilmiştir. Çalışmaya dahil edilen gönüllüler demografik özellikleri, İmpostor sıklığı ve seviyesi, akademik öz-yeterlik algı seviyesi açısından analize edilmiştir. Elde edilen veriler dört başlık halinde sınıflandırılmıştır.

### 6.1. Çalışmaya Dahil Edilen Gönüllülerin Demografik Özellikleri İle İlgili Sonuçlar

- Çalışmaya dahil edilen 261 gönüllünün %51'i (n=133) kadın iken %49'u (n=128) erkek idi.
- Çalışmaya grubunun yaş ortancası 28 yıl (min.: 24, maks.: 36, Q1:26 Q3: 30) idi.
- Çalışma grubunun %60,5' (n=158) dahili bilimlerde görev alırken %31'i (n=81) cerrahi bilimlerde, %8,5'i (n=22) temel bilimlerde görev yapmakta idi.
- Çalışma grubunun hekimlikte tamamladıkları sürenin ortancası 3 yıl (min.:0, maks.:12, Q1:2 Q3:5) idi.
- Çalışma grubunun görev aldıkları ana bilim dalında tamamladıkları görev süresinin ortancası 14 ay (min.:1, maks.:70, Q1:3 Q3: 30) idi.
- Çalışma grubunun ortanca CIPS skoru 54 (min:23, maks:100, Q1:44 Q3: 64) iken ortanca MASS skoru 67 (67 (min:29, maks:89, Q1:52 Q3: 75)) olarak bulundu.
- Çalışma grubunun %14,95'i (n=39) az impostor, %51,72'si (n=135) orta seviyede impostor, %29,50'si (n=77) sıklıkla impostor ve %3,83'ü (n=10) yoğun impostor olarak tespit edildi

### 6.2. Çalışmaya Dahil Edilen Gönüllülerin Özelliklerinin İmpostor Fenomeni Düzeyi Üzerindeki Etkisi İle İlgili Sonuçlar

- Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencileri yaşlarına göre 4 gruba ayrıldı. Gruplar 20-24 yaş, 25-29 yaş, 30-34 yaş ve 35-39 yaş olarak belirlendi. Belirlenen grupların CIPS skorlarına göre farklılık gösterip göstermediği analiz edildi.

Belirlenen yaş grupları arasında CIPS skoru açısından anlamlı fark tespit edilmedi ( $p=0,327$ ).

- Çalışma grubunun İmpostor yoğunluğunun (sınıflamasının) cinsiyet ile ilişkili olmadığı tespit edildi ( $p=0,694$ ).
- Çalışma grubunun İmpostor yoğunluğu (sınıflaması) ile görev yapılan bilim dalı arasında istatistiksel olarak herhangi bir ilişki tespit edilmedi ( $p=0,663$ ).
- Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları ana bilim dallarında tamamladıkları süreye göre 5 gruba ayrıldı. Gruplar 12 aylık periyotlar halinde belirlendi. Görev alınan ana bilim dalında tamamlanan süre ile CIPS skoru arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edildi ( $p < 0,001$ ). Post hoc analizde istatistiksel açıdan farklılığı 0-12 ay grubunun oluşturduğu tespit edildi.
- Görev alınan ana bilim dalında tamamlanan süre ile CIPS skorları arasında yapılan korelasyon analizinde negatif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edildi ( $R = - 432$ ,  $p < 0,001$ ).
- Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencileri hekimlik mesleğinde tamamladıkları süreye göre 5 gruba ayrıldılar. Gruplar 0-2 yıl, 3-4 yıl, 5-6 yıl, 7-8 yıl ve  $>8$  yıl olarak belirlendi. Hekimlik mesleğinde tamamlanan süreye göre oluşturulan gruplar ile CIPS skorları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilmedi ( $p < 0,866$ ).

### **6.3. Çalışmaya Dahil Edilen Gönüllülerin Özelliklerinin Akademik Özyeterlik Seviyesi Üzerindeki Etkisi İle İlgili Sonuçlar**

- Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencileri yaşlarına göre 4 gruba ayrıldı. Gruplar 20-24 yaş, 25-29 yaş, 30-34 yaş ve 35-39 yaş olarak belirlendi. Gruplar arasında MASS skoru açısından anlamlı fark tespit edilmedi ( $p=0,631$ ).
- Dahili Bilimlerde görev yapan gönüllülerin ortanca MASS skoru 70 (Q1:57, Q3:77) olup Cerrahi Bilimlerde görev yapanların 65 (Q1:50, Q3:72) ve Temel Bilimlerde görev yapanların 60 (Q1:49, Q3:68) ortanca MASS skorlarına göre daha yüksek bulundu ( $p=0,027$ ). Dahili Bilimlerde görev alan gönüllüler hem Cerrahi Bilimlerde hem de Temel Bilimlerde görev alan gönüllülerden daha yüksek MASS skoruna sahip olduğu görüldü.

- Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin görev aldıkları ana bilim dallarında tamamladıkları süreye göre 5 gruba ayrıldı. Görev alınan ana bilim dalında tamamlanan süre ile MASS skoru arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edildi ( $p < 0,001$ ). Yapılan post hoc analiz sonucunda 0-12 ay grubunda MASS skorlarının diğer gruplara göre anlamlı düzeyde düşük çıktığı tespit edildi.
- Çalışma grubunun ana bilim dallarında görev yaptıkları süre ile MASS skorları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edildi ( $R=0,503$   $p < 0,001$ ).
- Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencileri hekimlik mesleğinde tamamladıkları süreye göre 5 gruba ayrıldılar. Gruplar 0-2 yıl, 3-4 yıl, 5-6 yıl, 7-8 yıl ve  $>8$  yıl olarak belirlendi. Hekimlik mesleğinde tamamlanan süreye göre oluşturulan gruplar ile MASS skorları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilmedi ( $p < 0,696$ ).

#### **6.4. Çalışmaya Dahil Edilen Gönüllülerin Akademik Öz-Yeterlik Algısı ve İmpostor Fenomeni Özellikleri Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar**

- Çalışmaya katılan uzmanlık öğrencilerinin MASS skorları bağımlı değişken; CIPS skorları, görev aldıkları ana bilim dalında tamamladıkları süre ve hekimlik mesleğinde tamamladıkları süre bağımsız değişken olarak kabul edildi. Bu değişkenler ile çoklu lineer regresyon analizi denklemi kuruldu. Oluşturulan denklemde MASS skorlarının, bağımsız değişkenlerle orta düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği tespit edildi (düzeltilmiş  $R^2=0,585$   $p < 0,001$ ).
- CIPS skorundaki bir birimlik standart sapma artışı MASS skorunda 0,668 standart sapma kadar düşüşe neden olduğu görülmüştür (standardize edilmiş  $B = -0,668$ ,  $p < 0,001$ ).
- Katılımcının görev aldığı ana bilim dalında geçirdiği sürede bir standart sapma artış MASS skorunda 0,213 standart sapma kadar artışa neden olduğu bulundu (standardize edilmiş  $B = 0,213$ ,  $p < 0,001$ ).
- Az impostor grubunda ortanca MASS skoru 82 (Q1:75, Q3:85), orta impostor grubunda 70 (Q1:64, Q3:75), sıklıkla impostor grubunda 49 (Q1:41, Q3:63) ve yoğun impostor grubunda 40 (Q1:33, Q3:54) olarak tespit edildi. Yapılan post hoc analizde tüm gruplar arasında istatistiksel anlamlı fark tespit edildi.

- Çalışma grubunun CIPS sınıflamasına göre belirlenen impostor yoğunluğu ile MASS skorları arasında yapılan korelasyon analizinde negatif yönde yüksek düzeyde ilişki tespit edildi ( $R = -0,738$   $p < 0,001$ ). İmpostor yoğunluğu arttıkça MASS skorunda anlamlı şekilde düşüş olduğu tespit edildi.

### 6.5. Öneriler

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında sunulabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir. Öneriler ışığında hedeflenen başarılı mezuniyet sonrası eğitim programının oluşması ve her alanda yetkin hekimlerin yetişmesi sağlanacaktır.

- Özellikle araştırma görevlisi olarak görev yapan bireylerin görev sürelerinin ilk yılından itibaren öz-yeterlik algılarının artırılabilmesi için destek programları ve akıl hocalığı programlarının oluşturulması gerekmektedir. Akıl hocalığı programı ile bireyin kendine edineceği rol modelin hem örnek teşkil edecek performansı hem de bireye vereceği eş zamanlı dönütler ile öz-yeterlik algısı geliştirilebilir. Aynı zamanda akademik alanda oluşturulacak destek programları ile bireyin yeterliğinin düşük olduğu alanlar değerlendirilebilir. Bireyle yapılacak ortak çalışmalar sonucu düşük olan yeterlik düzeyinin artırılmasını sağlayacak destek programları oluşturulabilir.
- Hem akademik öz-yeterlik algısı hem de impostor yoğunluğu üzerinde etkili olan duygusal ve psikolojik faktörlerin erken dönemde tespiti ve etkilerinin azaltılması için psikolojik destek programları oluşturulabilir. Kolay ulaşılabilir ve bireylerin takibini sağlayacak destek programlarının impostor yoğunluğunu azaltacağı ve öz-yeterlik algısını arttıracığı öngörülmektedir.
- Araştırma görevlilerinin ana bilim dallarında göreve başladıkları dönemde hazır bulunuşluk seviyesi değerlendirmesi yapılması faydalı olacaktır. Bireyin hazır bulunuşluk durumu her bireye göre farklı yeterlik kazanım sürecinin belirlenmesine ve hedeflerin daha net ortaya konmasına neden olacaktır.
- Bireylerin performans takibinin objektif ve profesyonel olarak sağlanabileceği ve standartlaştırılmış geri bildirimler sunan sistemler kurulmalıdır. Böylece elde edilen başarının standart bir sistemden objektif verilerle değerlendirildiği algısı bireyin elde ettiği başarıyı içselleştirmesini kolaylaştıracaktır.

Mevcut araştırmanın kısıtlılıkları göz önünde bulundurularak sunulabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir.

- Örneklemin başta psikolojik ve sosyolojik açıdan olmak üzere birçok farklı boyutta değerlendirilebileceği nitel çalışmalar kurgulanmalıdır. Bu sayede elde edilecek veriler dış etkenlerden arındırılmış bir impostor yoğunluğu ile akademik öz-yeterlik algısı ilişkisini ortaya koyacaktır.
- Çalışmanın uzun süreli planlanması ve tekrarlayan değerlendirmelerin yapılması ile bireyin mezuniyet sonrası eğitim boyunca bu iki durum açısından değişiminin takibi önemli sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Araştırma görevlilerinin göreve başlamadan önceki impostor yoğunluğu ve akademik öz-yeterlik algısı seviyelerinin tespiti ile eğitim sonuna kadar belirli sıklıkla tekrarlanan ölçümler bu iki durumun yıllar içinde nasıl değiştiği sonucunu verecektir. El de edilecek veriler değişkenler üzerinde yapılacak olumlu düzenlemelere yol gösterici olabilir.
- Çalışmanın yürütüldüğü dönemde ortaya çıkan psikolojik ve mental hasara neden olan deprem felaketi gibi etkenlerin dışarıda bırakılabileceği standart programlar dahilinde görev yapan araştırma görevlisi örnekleminin seçilmesi ile daha net sonuçlar elde etmek mümkün olabilir.



## 7. KAYNAKLAR

1. Wu, A.W., Medical error: the second victim. The doctor who makes the mistake needs help too. *BMJ*, 2000. 320(7237): p. 726-7.
2. Cole, T.R. and N. Carlin, The suffering of physicians. *Lancet*, 2009. 374(9699): p. 1414-5.
3. Clance, P.R. and S.A. Imes, The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 1978. 15(3): p. 241-247.
4. Villwock JA, Sobin LB, Koester LA, Harris TM. Impostor syndrome and burnout among American medical students: a pilot study. *Int J Med Educ*. 2016 Oct 31;7:364-369. doi: 10.5116/ijme.5801.eac4. PMID: 27802178; PMCID: PMC5116369.
5. Liu RQ, Davidson J, Van Hooren TA, Van Koughnett JAM, Jones S, Ott MC. Impostorism and anxiety contribute to burnout among resident physicians. *Med Teach*. 2022 Jul;44(7):758-764. doi: 10.1080/0142159X.2022.2028751. Epub 2022 Feb 1. PMID: 35104192.
6. Harvey, J. C. The impostor phenomenon and achievement: A failure to internalize success. Unpublished doctoral dissertation, Temple University, Philadelphia, PA. 1981
7. Harvey, J.C. *If I'm So Successful Why Do I Feel Like a Fake: The Impostor Phenomenon*. New York : St. Martin's Press. 1985
8. Hill RW, McIntire K, Bacharach VR. Perfectionism and the big five factors. *Journal of Social Behavior and Personality*. 1997;12(1):257-270.
9. Hewitt PL and Flett GL. Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *J Pers Soc Psychol*. 1991; 60: 456-470.
10. Clance P. *The impostor phenomenon: overcoming the fear that haunts your success*. Atlanta: Peachtree Publishers; 2017.
11. Thompson T, Davis H and Davidson J. Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*. 1998; 25: 381-396.
12. Thompson T, Foreman P and Martin F. Impostor fears and perfectionistic concern over mistakes. *Personality and Individual Differences*. 2000; 29: 629-647.
13. Han S, Eum K, Kang HS, Karsten K. Factors Influencing Academic Self-Efficacy Among Nursing Students During COVID-19: A Path Analysis. *J Transcult Nurs*. 2022 Mar;33(2):239-245. doi: 10.1177/10436596211061683. Epub 2021 Dec 3. PMID: 34859695.
14. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

15. Dweck C. S., Master A. (2009). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 137–154). Routledge.
16. Guo M., Yin X., Wang C., Nie L., Wang G. (2019). Emotional intelligence and academic procrastination among junior college nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 75(11), 2710–2718. <https://doi.org/10.1111/jan.14101>
17. Honicke T., Broadbent J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
18. Zhang Y., Dong S., Fang W., Chai X., Mei J., Fan X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 23(4), 817–830. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3>
19. Osenk I., Williamson P., Wade T. D. (2020). Does perfectionism or pursuit of excellence contribute to successful learning? A meta-analytic review. *Psychological Assessment*, 32(10), 972–983. <https://doi.org/10.1037/pas0000942.supp>
20. Rice K. G., Ray M. E., Davis D. E., DeBlaere C., Ashby J. S. (2015). Perfectionism and longitudinal patterns of stress for STEM majors: Implications for academic performance. *Journal of Counseling Psychology*, 62(4), 718–731. <https://doi.org/10.1037/cou0000097>
21. Takeda, Y., et al., Characteristic profiles among students and junior doctors with specific career preferences. *BMC Medical Education*, 2013. 13(1): p. 125.
22. Cowman, S. and J. Ferrari, “Am I for real?” Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 2002. 30: p. 119-125.
23. Peters, M. and J. King, Perfectionism in doctors. *BMJ*, 2012. 344: p. e1674.
24. Turan S, Valcke M, De Maeseneer J, Aper L, Koole S, De Wispelaere C, Deketelaere A, Derese A. A novel Medical Achievement Self-efficacy Scale (MASS): a valid and reliable tool. *Med Teach*. 2013 Jul;35(7):575-80. doi: 10.3109/0142159X.2013.798401. Epub 2013 May 23. PMID: 23701248.
25. [https://www.paulineroseclance.com/impostor\\_phenomenon.html](https://www.paulineroseclance.com/impostor_phenomenon.html) Son Erişim:21/01/2023
26. Matthews, G., Clance, P. R. Treatment of the impostor phenomenon in psychotherapy clients. *Psychotherapy Private Pract*. 3, 71–81. 1985. doi: 10.1300/J294v03n01\_09
27. Clance, P.R., Otoole M.A. The Imposter Phenomenon. *Women & Therapy*, 1987. 6(3): p. 51-64.
28. Leary, M. R., Patton, K. M., Orlando, E., and Funk, W. W. The impostor phenomenon: self-perceptions, reflected appraisals, and interpersonal strategies. *J. Pers.* (2000) 68, 725–756. doi: 10.1111/1467-6494.00114

29. Kolligian, J., Jr., & Sternberg, R. J. Perceived fraudulence in young adults: Is there an "impostor syndrome?" *Journal of Personality Assessment*, 56, 308-326. 1991
30. Holmes, S. W., Kertay, L., Adamson, L. B., Holland, C. L., & Clance, P. R. Measuring the impostor phenomenon: A comparison of Clarice's IP Scale and Harveys I-P Scale. *Journal of Personality Assessment*, 60, 48-59. 1993
31. Flewelling, A. L. The impostor phenomenon in individuals succeeding in self perceived atypical professions: The effects of mentoring and longevity. Unpublished master's thesis, Georgia State University, Atlanta. 1985
32. Lawler, N. K. The impostor phenomenon in high achieving persons and Jungian personality variables. Unpublished doctoral dissertation, Georgia State University, Atlanta. 1984
33. Topping, M. E. H. (1983). The impostor phenomenon: A study of its construct and incidence in university faculty members. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida, Tampa 1983
34. French B. F. Sarrah C. Follman D, "The Psychometric Properties of the Clance Impostor Scale", *Science Direct: Personality and Individual Differences*, 44, pp. 1270- 1278. 2008
35. Mak KKL, Kleitman S, Abbott MJ. Impostor Phenomenon Measurement Scales: A Systematic Review. *Front Psychol*. 2019 Apr 5;10:671. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00671. PMID: 31024375; PMCID: PMC6463809.
36. Chrisman SM, Pieper WA, Clance PR, Holland CL, Glickauf-Hughes C. Validation of the Clance Impostor Phenomenon Scale. *J Pers Assess*. 1995 Dec;65(3):456-67. doi: 10.1207/s15327752jpa6503\_6. PMID: 16367709.
37. ÖZDEMİR, G., Başarılarimin sahibi Ben değilim: Sosyal kimlik, Sosyal Baskinlik ve sistemi Meşrulaştırma Kuramlari perspektifinden Sahtekâr fenomeni. 2015. Web: <https://acikerisim.uludag.edu.tr/server/api/core/bitstreams/decba674-9d20-4e8a-9890-79ed5edb44df/content> Son erişim:29.12.2023
38. Bandura, A.: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41. 1999
39. Luszczynska, Aleksandra & Schwarzer, Ralf. (2015). Social Cognitive Theory. Predicting Health Behaviour. 127-169.
40. Bandura, A. Social Learning and Self-Efficacy–Lecture Notes. 2004.
41. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of self-control. New York: W.H. Freeman and Company.
42. Bandura, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148. 1993.
43. Muradoglu, M., Horne, Z., Hammond, M. D., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2022). Women—particularly underrepresented minority women—and early-career academics feel like impostors in fields that value brilliance. *Journal of*

- Educational Psychology, 114(5), 1086–1100.  
<https://doi.org/10.1037/edu0000669>
44. Collins, J. Self-efficacy and ability in achievement behavior Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, 1982.
  45. Bouffard-Bouchard T., Parent S., Larivee S. Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International journal of behavioral development*, 1991, 14.2: 153-164.
  46. Bouffard-Bouchard T., Effect of activating conditional knowledge on self-efficacy and comprehension monitoring. *International Journal of Behavioral Development*, 1994, 17.3: 577-592.
  47. Rotter, Julian B. Social learning theory. In: *Expectations and actions*. Routledge, 1982. p. 241-260.
  48. Zimmerman, B. Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82-91. 2000
  49. HACKETT G., BETZ NE. Mathematics Self-Efficacy Expectations, Math Performance, and the Consideration of Math-Related Majors. 1982.
  50. Lent R., Brown SD., Larkin K.C. Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of counseling psychology*, 1984, 31.3: 356.
  51. Lent R., Brown SD., Larkin K.C. Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of counseling psychology*, 1986, 33.3: 265.
  52. O'brien, K. M., Brown, S. D.; Lent, R. W. Self-efficacy and career behavior of academically underprepared college students. In: *97th Annual Convention of the American Psychological Association*, New Orleans, LA. 1989.
  53. Lent R. W., Hackett G. Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of vocational Behavior*, 1987, 30.3: 347-382.
  54. Siegel, RG., Galassi JP., Ware WB. A comparison of two models for predicting mathematics performance: Social learning versus math aptitude–anxiety. *Journal of counseling psychology*, 1985, 32.4: 531.
  55. Deary I. J., Strand S., Smith P., Fernandes C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13–21.
  56. Dweck C. S., Master A. Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 137–154). 2009 Routledge.
  57. Schunk D. H., Dibenedetto M. K. Self-efficacy theory in education. *Handbook of Motivation at School*, 2, 34–54. 2016
  58. Herndon J. S., Bembenutty H. Self-regulation of learning and performance among students enrolled in a disciplinary alternative school. *Personality and Individual Differences*, 104, 266–271. 2017

59. Usán P., Salavera C., Teruel P. School motivation, goal orientation and academic performance in secondary education students. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 877–887. 2019
60. DeWitz S. J., Woolsey M. L., Walsh W. B. College student retention: An exploration of the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life among college students. *Journal of College Student Development*, 50(1), 19–34. 2009
61. Honicke T., Broadbent J. The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. 2016
62. Hwang M. H., Choi H. C., Lee A., Culver J. D., Hutchison B. The relationship between self-efficacy and academic achievement: A 5-year panel analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 89–98. 2016
63. ZEINALIPOUR, Hossien. School connectedness, academic self-efficacy, and academic performance: mediating role of hope. *Psychological Reports*, 2022, 125.4: 2052-2068.
64. Gilman R., Dooley J., Florell D. Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(2), 166–178. 2006
65. <https://www.royalcollege.ca/rcsite/canmeds/canmeds-framework-e> Son Erişim: 01/02/2023
66. Archer J., Lynn N., Coombes L., Roberts M., Gale T., Regan de Bere S., Gale T. The medical licensing examination debate. *Regulation & Governance*, 2017, 11.3: 315-322.
67. SEVGI, Turan; MELIH, Elcin; ANSELME, Derese. Adaptation of the medical Achievement self-efficacy scale (mass) into Turkish. *Вестник современной клинической медицины*, 2017, 10.2: 53-57.
68. Artino AR. Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspect Med Educ. Acta Neurochir (Wien)*. 2012;1:76:85.
69. Bandura A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *J Manag.* 2012;38:9–44.
70. Bandura A. Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behav Res Ther.* 2004;42:613–30.
71. Langford J, Clance PR. The impostor phenomenon: recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychother Theory Res Pract Train.* 1993; 30(3):495–501. doi:10.1037/0033-3204.30.3.495.
72. Huecker MR, Shreffler J, McKeny PT, Davis D. Imposter phenomenon. In *StatPearls*. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing, 2022.
73. Bandura A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: Pajares F, Urdan TC, editors. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. 5. Greenwich (CT): Information Age; 2006. pp. 307–337.

74. Pajares F. Gender differences in mathematics self-efficacy beliefs. In: Gallagher AM, Kaufman JC, editors. *Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach*. New York: Cambridge University Press; 2005. pp. 294–315.
75. Klassen RM, Klassen JRL. Self-efficacy beliefs of medical students: a critical review. *Perspect Med Educ*. 2018 Apr;7(2):76-82. doi: 10.1007/s40037-018-0411-3. PMID: 29484552; PMCID: PMC5889382.
76. Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. General and specific measures in organizational behavior research: Considerations, examples, and recommendations for researchers. *Journal of Organizational Behavior*, 2012. 33(2), 161–174.
77. Judge, T. A., Locke, E. A., & Durham, C. C. The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 1997. 19, 151–188.
78. Vergauwe, J., Wille B., Feys M., De Fruyt F., Anseel F. Fear of Being Exposed: The Trait-Relatedness of the Impostor Phenomenon and its Relevance in the Work Context. *Journal of Business and Psychology*. 2015. 30. 10.1007/s10869-014-9382-5.
79. Brauer K, Proyer RT. Are impostors playful? Testing the association of adult playfulness with the Impostor Phenomenon. *Personal Individ Differ* 2017;116:57-62
80. Bravata DM, Watts SA, Keefer AL, Madhusudhan DK, Taylor KT, Clark DM, Nelson RS, Cokley KO, Hagg HK. Prevalence, Predictors, and Treatment of Impostor Syndrome: a Systematic Review. *J Gen Intern Med*. 2020 Apr;35(4):1252-1275. doi: 10.1007/s11606-019-05364-1. Epub 2019 Dec 17. PMID: 31848865; PMCID: PMC7174434.
81. Batur A, Aksan A, Meneksedag Y, Karaca MA. Impostor phenomenon and burnout syndrome among emergency physicians: a cross-sectional study. *Arch Environ Occup Health*. 2023 Nov 1:1-10. doi: 10.1080/19338244.2023.2272122. Epub ahead of print. PMID: 37909318.
82. Gottlieb M, Chung A, Battaglioli N, Sebok-Syer SS, Kalantari A. Impostor syndrome among physicians and physicians in training: A scoping review. *Med Educ*. 2020 Feb;54(2):116-124. doi: 10.1111/medu.13956. Epub 2019 Nov 6. PMID: 31692028.
83. Hutchins HM, Rainbolt H. What triggers impostor phenomenon among academic faculty? A critical incident study exploring antecedents, coping, and development opportunities. *Hum Resource Dev Int*. 2017; 20(3): 194-214.
84. Russell R. On overcoming impostor syndrome. *Acad Med*. 2017; 92 (8): 1070.
85. Koven S. Letter to a young female physician. *N Engl J Med*. 2017; 376 (20): 1907-1909.
86. Leach PK, Nygaard RM, Chipman JG, Brunsvold ME, Marek AP. Impostor phenomenon and burnout in general surgeons and general surgery residents. *J Surg Educ*. 2019;76(1):99–106. doi:10.1016/j.jsurg.2018.06.025

87. Thomas M, Bigatti S. Perfectionism, impostor phenomenon, and mental health in medicine: a literature review. *Int J Med Educ.* 2020 Sep 28;11:201-213. doi: 10.5116/ijme.5f54.c8f8. PMID: 32996466; PMCID: PMC7882132.
88. Cope A, Bezemer J, Mavroveli S and Kneebone R. What attitudes and values are incorporated into self as part of professional identity construction when becoming a surgeon? *Acad Med.* 2017; 92: 544-549.
89. Bynum WE, Artino AR, Uijtdehaage S, Webb AMB and Varpio L. Sentinel emotional events: the nature, triggers, and effects of shame experiences in medical residents. *Acad Med.* 2019; 94: 85-93.
90. LaDonna KA, Ginsburg S and Watling C. "Rising to the level of your incompetence": what physicians' self-assessment of their performance reveals about the imposter syndrome in medicine. *Acad Med.* 2018; 93: 763-768.
91. Turhan, N. Academic Self-Efficacy Scale: The Study of Gender Differences A MetaAnalysis. *International Online Journal of Educational Sciences.* 2020. 12. 10.15345/iojes.2020.04.004.
92. Abusalehi A. Bayat B. Tori N. & Salehiniya H. Assessing condition academic self-efficacy and related factors among medical students. *Advances in Human Biology.* 2019. 9. 143. 10.4103/AIHB.AIHB\_90\_18.
93. Milam LA, Cohen GL, Mueller C, Salles A. The Relationship Between Self-Efficacy and Well-Being Among Surgical Residents. *J Surg Educ.* 2019 Mar-Apr;76(2):321-328. doi: 10.1016/j.jsurg.2018.07.028. Epub 2018 Sep 21. PMID: 30245061; PMCID: PMC6380924.
94. Bussey K, Bandura A. Social cognitive theory of gender development and differentiation *Psychol Rev.* 1999;106:676–713
95. Chavez JF, Beltran FM, Guerrero AC, Enriquez MC. A gender study on college students' academic self-efficacy *Sci J Educ.* 2014;2:180–4
96. Mirderikvand F. The relationship between academic self-efficacy with level of education, age and sex in Lorestan University students. 2016. 8. 355-358.
97. Saffari M, Ghofranipour F, Shojaeizadeh D, Heydarnia A, Pakpour AH. *Health education and promotion: theories, models and methods.* Tehran: Sobhan; 2011
98. Sonnak C., Towell T. The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, 2001. 31(6), 863–874. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00184-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00184-7)
99. Yaffe, Y. Does self-esteem mediate the association between parenting styles and imposter feelings among female education students? *Personality and Individual Differences*, 2020. 156, 109789. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109789>
100. Parkman, A. The impostor phenomenon in higher education: Incidence and impact. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 2016. 16(1), 51–60.
101. Jöstl, G., Bergsmann, E., Lüftenegger, M., Schober, B., Spiel, C. When will they blow my cover? *Zeitschrift für Psychologie*, 2015. 220(2), 109–120. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000102>

## 8. EKLER

### EK 1. Çalışmada Kullanılan Anket Formu

Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyarak hangi sıklıkta hissettiğinizi size uyan seçeneğe işaret koyarak belirtiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Zaman Zaman	Sıklıkla	Her Zaman
1. Başta yetersiz kalacağımdan korkmama rağmen sınav ya da görevlerimde başarıya ulaştığım çok olmuştur					
2. Başkaları üzerinde, gerçekte olduğumdan daha yetkin biriymişim izlenimi uyandırabilirim.					
3. Başkalarının beni değerlendirmesinden çok korkar; mümkünse bu tür durumlardan kaçınmaya çalışırım.					
4. İnsanlar beni başardığım bir şey için övdüklerinde, içten içe gelecekte onların beklentilerini karşılayamayacağımdan korkarım.					
5. Bazen elde etmiş olduğum konumun ya da kazandığım bir başarının aslında doğru zamanda doğru yerde bulunmaktan ya da doğru insanları tanımaktan başka bir nedeni olmadığını düşünürüm					
6. Değer verdiğim kişilerin gün gelip de benim sandıkları kadar yetkin biri olmadığımı fark edeceklerinden korkuyorum.					
7. Elimden gelenin en iyisini yaptığım zamanlardan çok, böyle davranmadığım olayları hatırlamaya daha eğilimliyimdir.					
8. Bir ödev ya da görevi içime sinecek kadar iyi şekilde bitirdiğim çok nadirdir					
9. Bazen, hayatımdaki ya da işimdeki başarımın bir hata sonucu gerçekleştiği hissine kapılıyorum.					
10. Zekam ya da başarılarım konusunda bana yapılan iltifatları hak ettiğime inanmakta zorlanırım.					



11. Zaman zaman, başarımın asıl nedeninin şans olduğu hissine kapılırim					
12. Bazen ulaştığım başarılarımdan hoşnut kalmayıp şimdiye kadar çok daha fazlasını başarmış olmam gerektiğini düşünürüm					
13. Zaman zaman, diğer insanların bilgi ve yeteneklerimin ne kadar sınırlı olduğunu keşfedivereceklerinden korkarım.					
14. Genelde neye kalkışsam gayet iyi yapmama karşın yeni bir ödev ya da görev verildiğinde başarısız kalabileceğimden korkuya kapıldığım sık olur.					
15. Bir konuda başarılı olup da bunun için takdir gördüğümde aynı başarıyı tekrarlayabileceğimden kuşkuya düşerim.					
16. Başardığım bir şey için çok fazla övgü ve takdir aldığımda, yaptığım şeyin önemini düşük göstermeye çalışırım.					
17. Sık sık kendi yeteneğimi çevremdekilerle kıyaslar ve onların benden daha zeki olabilecekleri fikrine kapılırim.					
18. Bir proje üstlendiğimde ya da bir sınava girmem gerektiğinde, çevremdekiler başarılı olacağımdan emin olsalar bile başarısızlıktan endişelendiğim çok olmuştur					
19. Bir terfi ya da takdir almam söz konusu olduğunda, her şey iyice kesinleşmeden bunu başkalarına söylemekten kaçınırim.					
20. Başarıyla ilgili durumlarda eğer ben “en iyi” ya da en azından “çok özel biri” konumunda değilsem kendimi kötü ve yığın hissederim					

Önermeler	Katılım durumu				
	--	-	-/+	+	++
1. Bugüne kadar öğrendiğim becerileri bir hasta üzerinde uygulayabilirim.					
2. Hastaların sağlık problemlerini etkileyen sosyal faktörler hakkında yeterli görüşe sahibim.					
3. Bir sağlık sorunu ile ilgili tıbbi literatürü elektronik olarak araştırabilirim.					
4. Klinik bir vakada uygun tanı ve tedavi basamaklarını yeterli şekilde uygulayabilirim.					
5. Bir fikir uyuşmazlığı durumunda hastaya iletişim açısından yeterli biçimde tepki verebilirim.					
6. Tıp fakültesi programında yer alan insan bilimlerinin (felsefe, sanat vb.) bana sunduğu tıbbi görüşe sahibim.					
7. Temel tıp bilimlerinde yeterli bilgiye sahibim.					
8. Bir hastanın sağlık sorununu grup içinde analiz edebilirim.					
9. Sağlıkla ilgili bir konuda güvenilir bilimsel bir makale yazabilirim.					
10. Tıbbi bir araştırma sorununun çözümü için bilimsel araştırma tasarımı seçebilirim.					
11. Bir hasta ötanazi istediğinde görüşlerimi etik açıdan destekleyerek bir duruş ortaya koyabilirim.					
12. Diğer sağlık alanlarından olan çalışma arkadaşlarımla eşitliğe dayalı işbirliği içinde çalışabilirim.					
13. Belirli klinik durumlarda oluşan endişe duygularımın üstesinden gelebilirim.					
14. Toplumdaki bir sağlık sorununu önleyici şekilde ele alabilirim.					
15. Görüşme sırasında hastadan aldığım bilgiyi yapılandırabilirim.					
16. Tanı ve tedavi için teknik cihazların kullanımında maliyet etkin bir seçim yapabilirim.					
17. Profesyonel hayatımda tükenmişlik belirtilerini ve işaretlerini tanıyabilirim.					
18. Sağlık hizmeti sunarken kritik durumlarla (beklenmedik, stresli olaylarla) başa çıkabilirim.					

## EK 2. Çalışma Orijinallik Raporu

## Ali\_Batur\_YL\_Tez

## ORJİNALLIK RAPORU

% <b>15</b>	% <b>15</b>	% <b>3</b>	% <b>10</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

## BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<a href="http://acikbilim.yok.gov.tr">acikbilim.yok.gov.tr</a> İnternet Kaynağı	% <b>6</b>
<b>2</b>	<a href="http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080">openaccess.hacettepe.edu.tr:8080</a> İnternet Kaynağı	% <b>3</b>
<b>3</b>	<a href="http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080">www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080</a> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>4</b>	Submitted to Hacettepe University Öğrenci Ödevi	<% <b>1</b>
<b>5</b>	<a href="http://dergipark.org.tr">dergipark.org.tr</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>6</b>	Submitted to Bozok Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% <b>1</b>
<b>7</b>	<a href="http://acikerisim.pau.edu.tr:8080">acikerisim.pau.edu.tr:8080</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>8</b>	<a href="http://www.skb.gov.tr">www.skb.gov.tr</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>9</b>	<a href="http://cms.ankaratipfakultesimecmuasi.net">cms.ankaratipfakultesimecmuasi.net</a> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>

### EK 3. Dijital Makbuz



## Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Ali Batur  
Ödev başlığı: Ali\_Batur  
Gönderi Başlığı: Ali\_Batur\_YL\_Tez  
Dosya adı: Ali\_BATUR\_Son.docx  
Dosya boyutu: 280.31K  
Sayfa sayısı: 77  
Kelime sayısı: 17,670  
Karakter sayısı: 119,265  
Gönderim Tarihi: 04-Oca-2024 03:49ÖS (UTC+0300)  
Gönderim Numarası: 2266676079



## 9. ÖZGEÇMİŞ

### 1. KİŞİSEL BİLGİLER

ADI, SOYADI:	Ali BATUR
DOĞUM TARİHİ ve YERİ:	

### 2. EĞİTİM

Yıl	Bölüm	Kurum	Derece

### 3. AKADEMİK DENEYİM

GÖREV DÖNEMİ	ÜNVAN	BÖLÜM	ÜNİVERSİTE

### 4. ÇALIŞMA ALANLARI

ÇALIŞMA ALANI	ANAHTAR SÖZCÜKLER

## 5. SON BEŞ YILDAKİ ÖNEMLİ YAYINLAR

1. ...
2. ...
3. ...
4. ...
5. ...
6. ...
7. ...
8. ...
9. ...
10. ...
11. ...
12. ...
13. ...
14. ...
15. ...
16. ...
17. ...
18. ...
19. ...
20. ...
21. ...
22. ...
23. ...
24. ...
25. ...
26. ...
27. ...
28. ...
29. ...
30. ...
31. ...
32. ...
33. ...
34. ...
35. ...
36. ...
37. ...
38. ...
39. ...
40. ...
41. ...
42. ...
43. ...
44. ...
45. ...
46. ...
47. ...
48. ...
49. ...
50. ...
51. ...
52. ...
53. ...
54. ...
55. ...
56. ...
57. ...
58. ...
59. ...
60. ...
61. ...
62. ...
63. ...
64. ...
65. ...
66. ...
67. ...
68. ...
69. ...
70. ...
71. ...
72. ...
73. ...
74. ...
75. ...
76. ...
77. ...
78. ...
79. ...
80. ...
81. ...
82. ...
83. ...
84. ...
85. ...
86. ...
87. ...
88. ...
89. ...
90. ...
91. ...
92. ...
93. ...
94. ...
95. ...
96. ...
97. ...
98. ...
99. ...
100. ...