

TIPTA UZMANLAŞMADA TIPTA UZMANLIK SINAVI (TUS) YETERLİ Mİ? Bir üniversite hastanesi örneği

Rana ÖZEN KUTANIS*

Tülin TUNÇ**

Murat TUNÇ***

ÖZET

Tıp Eğitiminde uzmanlık branşlarına öğrenci seçimi Türkiye’de ÖSYM tarafından düzenlenen Tıpta Uzmanlık Sınavı (TUS) ile yürütülmekte ve doktorların bilgisine dayalı bir sıralama ile uzmanlık branşlarına yerleştirme yapılmaktadır. Türkiye’de tıp dışı dallarda, doktora öğrencisi alımı için, ALES, transkript, mülakat ve teorik bilim sınavı gibi çoğul kriterler kullanılmaktadır. Bu çalışmadaki amacımız, doktora eğitimi ile eşdeğer olan tıpta uzmanlık eğitimi için yapılan seçmede salt bilgiye dayalı tek aşamalı bir sınavın (TUS) yeterli görülmesi ne derece doğrudur?’ sorusuna yanıt aramaktır. Bu amaçla, tıpta uzmanlık eğitimi veren bir tıp fakültesindeki eğitmen ve tıpta uzmanlık öğrencileri ile mülakata dayalı bir nitel araştırma yürütülmüş ve çeşitli branşlarda tıpta uzmanlık eğitimi verenler ile uzmanlık eğitimi alanların TUS’a bakış açısı bilişsel düzeyde ortaya konmaya çalışılmıştır. Sistemik küme örnekleme ile belirlenen 14 öğretim üyesi ve 27 araştırma görevlisi birebir mülakata katılmıştır. Yapılan mülakatlarda belirlenen alt boyutlarda içerik analizi ile bilişsel algı ve vurgulanan temalar belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların çoğu merkezi bir sınavın mutlaka gerekli olduğunu vurgulamışlar ancak bunun çok aşamalı olma gereği, sınav içeriğinin yeniden düzenlenerek uzmanlık branşına uygun seçicilik sağlayabilmesi, tıp fakültesi eğitimini aksatmamak üzere düzenlemeler yapılması gibi eleştirel temalar üzerinde yoğunlaşmışlardır. Merkezi sınav(lar) olma gereği katılımcılar tarafından mülakata dayalı sınavlarda adam kayırma ve ayrımcılığın önüne geçilemeyeceği düşüncesine dayandırılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tıpta Uzmanlık Sınavı, tıp eğitimi, mesleki yöneltme.

MEDICAL SPECIALTY SELECTION EXAMINATION (TUS): IS IT ADEQUATE FOR MEDICAL SPECIALTY TRAINING? Sample of a university hospital.

SUMMARY

In Turkey, selection of residents for medical specialty education is based on a centralized Medical Specialty Selection Examination (TUS) which is held by National Student Selection and Placement Center (ÖSYM) and ranking is made according to a single step performance of the medical graduates in this knowledge-based examination. In contrary, multiple selection criteria such as ALES, transcripts, interviews, reference letters and scientific examination performance are used for selection of doctoral (PhD) students in Turkey for higher education programmes other than medicine. In this study we aimed to explore whether a single-step and knowledge-based examination is adequate for ranking the medical graduates for specialty training in medicine which is practically similar to doctoral training (PhD) in other disciplines. For this purpose, we conducted an interview-based qualitative research with the faculty members and residents at a university medical center to identify the outlook of educators and the trainees to TUS system at a cognitive level. Using systematic cluster sampling, we interviewed with 14 faculty members and 27 residents face to face. Evaluating the study results, a great majority of the participants emphasized that a centralized examination system is mandatory however, the cognitive critical themes were condensed on the necessity of modifications such as multi-step testing, improvement of test contents to be more specific for the needs of particular medical specialties and adjustments to justify the importance of undergraduate medical education. The cognitive reasoning for the demand of a centralized examination is based on the concerns of unavoidable favoritism, prejudice and discrimination in interview-based selection examinations.

Keywords: Medical specialty selection examination, medical education, vocational counseling.

1. GİRİŞ

Türkiye’de altı yıllık tıp eğitimini bitirerek tıp doktoru ünvanı alan hekimler, mevcut sağlık sisteminin bir sonucu olarak ‘tıpta uzmanlaşmayı’ zorunlu bir hedef olarak görmektedir. Türkiye’de uzmanlık eğitimi alabilmenin tek yolu ‘Tıpta Uzmanlık Sınavı’nda (TUS) başarılı olmaktan geçmektedir. İlgili yönetmelik ve kararnamele

* Doç. Dr, Sakarya Üniversitesi, İşletme Bölümü; rkutanis@sakarya.edu.tr

**Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim Organizasyon Bilim Dalı; tunc.tulin@gmail.com

*** Prof. Dr, Düzce Üniversitesi Tıp Fakültesi; murattunc@duzce.edu.tr.

doğrultusunda 1986 yılından bu yana uygulanan TUS, kurumlar arası protokoller gereği Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından merkezi bir sınav şeklinde yürütülmekte ve bu sınav yılda iki defa tekrarlanmaktadır. Tıpta uzmanlık tüzüğüne göre, yeterlik ve yarışma esaslarına dayanan merkezi bir sınav olan TUS, çoktan seçmeli sorulardan oluşan yabancı dil ve mesleki bilgiler olmak üzere iki bölümden oluşur ancak, TUS yabancı dil aşaması ÜDS ve KPDS gibi benzerlerine göre çok daha kolay olması, yabancı dil puan barajının diğer muadil sınavlara göre daha düşük olması (50 puan) olması ve bir kez barajı geçince sonraki sınavlarda uygulanan muafiyetler yabancı dil sınavının etkinliğini sınırlı tutmaktadır. Ayrıca yabancı dil puanının TUS puanına etkisi bulunmamaktadır. Bu durumda TUS sınavı esas olarak temel tıp bilimleri ve klinik tıp bilimlerinden oluşan 100'er soruyla tek bir günde uygulanan ve alınan puan bazında yerleştirme yapılan bir sınavdır. TUS puanlarının açıklanmasının ardından hekimler, uzmanlık eğitimi almak istedikleri branş ve yer tercihlerini ÖSYM'ye iletmekte ve TUS sınavından alınan puanlara göre ÖSYM tarafından merkezi bir yerleştirmeye tabi tutulmaktadır (ÖSYM, 2009). Sınav sisteminin başlangıcı olan 1986'dan bu yana sınav formatında ve sistemde önemli bir değişiklik yapılmamıştır. Buna mukabil, 1986'dan bu yana Türkiye'deki tıp fakültesi sayısı 19'dan 66'ya, yaklaşık üç katına çıkmış; bunun da etkisiyle tıp fakültelerden her yıl yeni mezun olan hekim sayısı her geçen yıl artmıştır (Aygün, 2008). TUS'ta başarısız olanların tekrar TUS sınavına gireceği de düşünüldüğünde her yıl TUS sınavına giren hekim sayısı kümülatif bir şekilde artmaktadır.

Tıpta uzmanlık eğitimi akademik eğitimin bir parçasıdır ve diğer akademik branşlardaki doktora eğitiminin bir karşılığı olarak düşünülebilir. Ancak tıpta uzmanlık eğitimi akademik anlamının ötesinde, bu eğitim sonucunda belli bir alanda uzman hekim olanların, insan sağlığı ve hastalıkların tedavisinde doğrudan yetkinlik kazanması nedeniyle pratik sonuçlar açısından daha büyük bir öneme sahiptir. Böylesine önemli bir hususta yapılacak bir seçimin, sağlık hizmetini sunacak olan hekimler için doğrudan, sağlık hizmetini alacak hastalar için de dolaylı etkileri olacaktır (Tunç ve Özen Kutanis, 2009). Türkiye'de, son yıllarda her ne kadar pratisyen hekimler ve aile hekimlerinin sağlık sisteminde daha fazla yer alması yönünde çabalar olsa da sağlık hizmeti temel olarak 'uzman hekim'ler ekseninde yürütülmektedir. Bu bağlamda sağlık hizmetlerinin kalitesi, doğru branşlara doğru kişilerin seçimi ve verilecek uzmanlık eğitiminin kalitesi ile yakından ilişkilidir.

Verilecek uzmanlık eğitiminin kalitesini artırma, standardizasyonun sağlanması adına Yüksek Öğrenim Kurumu (YÖK), Sağlık Bakanlığı, Uzman Dernekleri ve Türk Tabipler Birliği'nin çabaları sonucunda 1994 yılında Türkiye'de uzmanlık eğitimi alanında tıkanıklık ve çözüm yollarını tartışmak üzere Tıpta Uzmanlık Kurultayları toplanmaya başlanmış, ancak bu toplantılar düzenli olarak yürütülmemiş ve ağırlıklı olarak TUS sonrası uzmanlık eğitiminde karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. TUS sınav sistemi, uzmanlık eğitimi için alınacak doktorların seçimi ve bu konudaki çözüm önerileri esaslı bir şekilde ele alınmamış, TUS sistemi konusunda yapılan sınırlı sayıda iyileştirici öneriler de genelde göz ardı edilmiştir (Şahin, 2003). Tıpta uzmanlık eğitimi sorunlarının çözümleri için görüş oluşturmak üzere 2002 yılında kanuni bir düzenleme ile Tıpta Uzmanlık Kurulu oluşturulmuştur. Ancak, tıpta uzmanlık eğitiminin sorunlarını çözmek üzere oluşturulan bu kurulun icra yetkisi yoktur. Tıpta Uzmanlık Kurulu da Tıpta Uzmanlık Kurultaylarında olduğu gibi TUS sonrası uzmanlık eğitimi ile ilgili sorunlara ağırlık vermiştir (Asan, 2007). TUS sınavı adeta dokunulmaz bir sistem olarak yıllardır hiçbir değişikliğe uğramadan varlığını sürdürmektedir. Hatta TUS sınavını başarılı bir seçme sistemi olarak gören bazı araştırmacılar, bu sistemin tıp dışı tüm alanlarda benzer şekilde uygulanmasının gereğini ortaya koymakta ve diğer alanlarda araştırma görevlisi

ve lisansüstü öğrenci alımının da TUS benzeri bir sınavla yapılmasını savunmaktadırlar (Gözler, 2005).

TUS sınavını düzenleme yetkisi ÖSYM’de bulunmaktadır. ÖSYM bu sınav sorularını belli üniversitelerdeki öğretim üyelerine çoktan seçmeli soru formatında hazırlamakta, ÖSYM Araştırma, Geliştirme ve Değerlendirme Müdürlüğü uzmanları tarafından test tekniğine uygun olarak son şekli verilerek soru bankası olarak arşivlenmektedir. Klasik güncel kitap bilgilerinden oluşturulan bu soruların hangi ağırlıkta, hangi oranlarda ve hangi kriterlere göre belirlendiği açık değildir (Güner, 2004). Tek basamaklı ve tek merkezli bir sınav olarak yürütülen TUS, aslında bir seçme sınavı değil bir sıralama sınavı niteliğine sahiptir.

Tıp eğitiminin temel hedefi belli bir çekirdek eğitimi almış, belli becerileri kazanmış ve hastalıkların tanı ve tedavisinde tek başlarına belli bir yeterliliğe sahip hekimler yetiştirmektir. Tıp Eğitimi Dünya Federasyonu (World Federation for Medical Education), tıp eğitiminin amacını tüm insanları sağlıklı yaşamalarını sağlamak için hekim yetiştirmek olarak tanımlamaktadır (Saçaklıoğlu, 1997). Tıp fakültelerinden mezun olan herkesin mesleki yeterliğe sahip olduğu varsayılmaktadır. Ancak, Türkiye’de özellikle son on yıl içerisinde tıp fakültesi sayısının hızla artması ve Yüksek Öğrenim Kurumu’nun bu tıp fakültelerinde verilen eğitimin yeterliliği konusunda objektif verilere sahip olmaması önemli bir eksikliktir. Türkiye’de tıp fakültelerinden mezun olan hekimler için baraj niteliğine sahip bir merkezi yeterlik sınavı yapılmamaktadır. Türkiye’de tıp eğitiminin her üniversitede eşit düzeyde verilmemesi, sınav sorularının ağırlıklı olarak Ankara ve İstanbul kökenli öğretim üyelerince hazırlanıyor olması, TUS’un test tekniği gerektiren bir sınav olması, sağlık sistemi ve doktor sayısının her yıl yeni kurulan tıp fakülteleri ve artan kontenjan sayılarıyla paralel bir şekilde artışı, buna mukabil, uzmanlık eğitimi için açılan kadro sayısının sınırlı olması TUS sınavını ileri düzeyde rekabete açık bir sınav şekline sokmuştur. Bu rekabetçi ortam beraberinde TUS dershaneleri gibi dünyada örneği olmayan ve uluslar arası sağlık eğitim sisteminde yeri olmayan bir sektörü de beraberinde getirmiştir. TUS dershaneleri öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından TUS’ta başarılı olmak için bir zorunluluk olarak görülmektedir (Yıldız, 2008). Usta – çırak ilişkisine dayalı bir teknik disiplin olan tıp eğitiminde tıp fakültesi ve hasta başı eğitiminin ağırlığını yitirmesi veya en azından tıp öğrencileri gözünde önemini yitirmesi ve tıp öğrencilerinin eğitim ekseninin TUS dershanelerine kayması önemle üzerinde durulması gereken bir durumdur. Bunun da ötesinde, özellikle yeni kurulmuş olan, bazı tıp fakülteleri bu TUS odaklı eğitime adapte olma yoluna yönelmiş ve TUS başarısını önemli bir performans kriteri olarak belirlemiştir (Çiçek ve Terzi, 2006).

2. DİĞER ÜLKELERDEKİ UYGULAMALAR

2.1 Almanya: Almanya’da altı yıllık tıp eğitimini bitiren öğrenciler mezun olabilmek için ‘Straatsexamen’ isimli bir yeterlilik sınavını geçmek zorundadır. Buna ilave olarak, bilimsel veya literatüre dayalı bir projeyi tamamlayan, kısa bir tezi bitiren ve sözlü bir sınavı başarıyla doktor unvanı almaya hak kazanır; uzmanlığa girişte ise ilgili bölümün görüşü ve mülakat önem taşımaktadır (Flierl, 2008).

2.2 Amerika Birleşik Devletleri: Tıp fakültesini bitiren öğrenci tıp doktoru unvanı (MD) almasına karşın pratikte hekimlik yapma hakkını ancak belli yeterlik sınavlarını geçerek ‘lisans’ aldıktan sonra kazanabilmektedir. Bu merkezi yeterlik sınavları tıp fakültesi eğitim sürecine yayılmıştır (USMLE step 1, tıp fakültesi ikinci sınıfın sonunda, USMLE step 2, iki aşamalı olarak dördüncü sınıfta, USMLE step 3 ise uzmanlık eğitiminin başlangıcındaki intörnlük döneminde alınmaktadır. Merkezi sistemle yapılan

bu yeterlilik basamaklarından geçen doktorlar Ulusal Asistan Yerleştirme Programı (National Residency Match Programme) kapsamında uzmanlık için başvurmaktadır. Bu program kişilerin ve kurumların isteklerini gözeterek bir yerleştirmeyi sağlamak üzere organize edilmiştir. Kurumlar eğitim vereceği uzmanlık öğrencilerinden istediği ön şartları (not ortalaması, USMLE puanları ve adayların bilimsel nitelikleri gibi) NRMP'a bildirmekte, adaylar da başvurularını kurumlara değil NRMP'a yapmaktadırlar. NRMP adayların özgeçmişleri, referans mektupları gibi belgeleri kurumlara yollamakta ve adayların kurumlarla mülakatlarını organize etmektedir. Kurumlar uzmanlık eğitimi almak için başvuran adayları:1) yapılan mülakatlar, 2) adayın referans mektupları, 3) adayın bildirdiği kişisel kariyer beklentileri, 4) USMLE puanları, 5) tıp lisans eğitim transkriptleri (aldıkları notlar), 6) bilimsel araştırma tecrübeleri, 7) bitirdikleri tıp fakültesinin saygınlığı, 8) iş tecrübesi ve gönüllü çalışmaları 9) cinsiyet gibi kriterlere göre değerlendirmektedir. Yapılan mülakat ve değerlendirmeler neticesinde adaylar ve kurumlar öncelikli tercihlerini ayrı ayrı NRMP'ye bildirmekte ve NRMP kurumun ve uzmanlık adayının tercihlerini gözeterek bir şekilde en uygun yerleştirmeyi yapmaya çalışmaktadır (Green, 2009).

2.3 Avusturya: Avusturya'da tıp fakültelerine giriş kolay ve eğitim masrafları düşük olduğu için tıp fakültesi mezunu sayısı yüksektir ancak uzmanlık eğitime alınacak sayı kısıtlıdır ve uzmanlık eğitime kabul edilebilmek için uzun süre bekleme gerekebilir. Uzmanlığa girişte eğitim kliniklerinin istediği kadro sayısını ve kabul edilme kriterlerini belirleme özgürlüğü vardır. Klinik şefleri bu şekilde arzu ettiği adayı seçebilmektedir (Spiegel, 2004).

2.4 Brezilya: Brezilya'da tıp fakültesi eğitimi, iki yıl temel tıp bilimleri, iki yıl klinik bilimler ve iki yıl da intörlükten oluşmaktadır. Tıp fakültesi mezunlarının tıbbi yeterliklerinin belirlendiği bir sınav 1994'ten bu yana uygulanmaktadır. Uzmanlık eğitimi için kadrolar kurumlarca belirlenmekte ve asistan seçimi meslek odalarını, kurumları ve sağlık bakanlığının da katkı verdiği bir komite tarafından (Comissão Nacional de Residência Médica) yürütülmektedir. Her yıl Brezilya tıp fakültelerinden mezun olan 9000 doktordan 6500'ü (%72) uzmanlık eğitimi imkanı bulabilmektedir. Uzmanlık öğrencisi seçimi şu aşamalardan oluşmaktadır: 1) Genel tıp bilgisinin ölçüldüğü bir yazılı sınav, 2) Adayın başvurduğu uzmanlık dalı konularıyla ilgili bir yazılı sınav, 3) Adayın özgeçmiş ve varsa yayınlarının değerlendirmesi, 4) Adayla yapılan mülakat. Uzmanlık kadrolarına yerleştirme bu aşamaların sonuçlarına göre yapılmaktadır (Birolini, 2002).

2.5 Fransa: Fransız tıp eğitiminde ilk iki yılı temel tıp bilimleri oluşturur. Bu dönemde birinci yılın sonunda ulusal düzeyde yapılacak merkezi bir sınavın ardından başarısız olanların tıp fakültesine devam etmesine izin verilmez. İkinci yılı başarıyla bitirenler iki yıllık klinik bilimlere devam eder ve dördüncü yılını başarılı bir şekilde bitirenler uzmanlık eğitime devam etme veya genel pratisyen doktor olma arasında bir karar verirler ve uzmanlık eğitimi almak isteyenler bir merkezi sınava girmek zorundadır. Bu aşamada merkezi sınav ile bir uzmanlık programına yerleşemeyen ve pratisyen doktor olmak isteyenler iki yıl daha intörn olarak eğitim alır ve pratisyen doktor olarak çalışır. Sınava girenlerin yaklaşık % 40' ı bir uzmanlık programına yerleşebilmektedir. Uzmanlık eğitime hak kazananlar ise üç yıllık temel tıp ve dört-yedi yıl arasında sürebilecek olan uzmanlık eğitime başlarlar (Segouin, 2007). Bu şekilde tıpta uzmanlık eğitimi için yapılan seçim tıp fakültesinde iken şekillenir. Uzmanlık eğitiminde rotasyon sistemi ile devamlı bir puanlama ve geribildirim sağlanarak kişinin uzmanlık eğitimindeki performansı devamlı bir değerlendirmeye tabi tutulur.

2.6 Japonya: Tıp eğitiminde 2. yılın sonunda klinik öncesi ve sonraki klinik eğitimin ardından ayrı ayrı merkezi yeterlilik sınavı yapılmaktadır. Eğitimi tamamlayanların doktor unvanı alabilmeleri için bu merkezi yeterlilik sınavlarını başarmaları gerekmektedir. Ancak, hasta bakımı ve tedavisini yürütmeye hak kazanabilmek için iki yıllık ilave eğitimi tamamlamak zorundadırlar. 2004 yılında 'uzmanlık eğitimi yerleştirme programı' yürürlüğe girmiştir. Ancak uzmanlık eğitimi için 2005 yılında 8472 doktordan 8100'ü bir programa yerleştirilmiştir, yani uzmanlık programına yerleştirme oranı %95.6'dır (Kozu, 2006).

Türkiye'de tek bir sınav (TUS) şeklinde yürütülen tıpta uzmanlık öğrencisi (araştırma görevlisi) seçimi diğer dünya ülkelerinden farklı bir formatta gerçekleştirilmektedir. Uzmanlık programlarına yapılan yerleştirmede, yerleştirme yapılacak kurumun ve bölüm yöneticilerinin görüşü alınmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'ye özgü olarak tek aşamalı bir sınav olan TUS ile uzmanlık eğitim programlarına yapılan yerleştirmenin, eğitim verenler ve eğitim alanlar tarafından bilişsel düzeyde nasıl algılandığını ortaya koymaktır.

3. YÖNTEM

Bu çalışma bir üniversite hastanesinde eğitim alan tıpta uzmanlık öğrencileri ile eğitim veren öğretim üyelerinde uygulanan TUS yöntemi ile ilgili mülakata dayalı bir nitel araştırma gerçekleştirilmiştir. Bire bir ve yüz yüze yapılan bu mülakatlarda TUS sınavı ile ilgili bilişsel algıların veya temaları ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanmıştır.

3.1. Katılımcılar:

Çalışmaya, eğitim hizmeti sunan bir üniversite tıp fakültesinde eğitim veren öğretim üyeleri ile tıpta uzmanlık öğrencileri (araştırma görevlisi doktorlar) katılmıştır. Uzmanlık eğitim verilen bölümler Temel Tıp Bilimleri, Dâhili Tıp Bilimleri ve Cerrahi Tıp Bilimleri kapsamındaki ana bilim dallarıdır. Örneklem seçiminde 1/7 oranında sistematik küme örnekleme yapılmıştır (Baykul, 1999; Gökçe, 1988). Kümeleme, katılımcıların eğitim veren veya eğitim alan konumunda olmalarına göre yapılmış ve kümelerde 1/7 sistematik örnekleme ile öğretim üyesi ve uzmanlık öğrencileri (araştırma görevlileri) ile mülakatlar yapılmıştır. Eğitim veren 4 profesör, 5 doçent, 5 yardımcı doçent olmak üzere toplam 14 öğretim üyesi ve eğitim alan 27 tıpta uzmanlık öğrencisi (araştırma görevlisi) mülakatlara katılmıştır.

3.2. Çalışmanın İçeriği:

Bu mülakatlarda deneklerin TUS sınavı ile ilgili bilişsel algıları ortaya çıkarmaya yönelik açık uçlu sorulara ve temel demografik verilerini ortaya koymak üzere bazı kapalı uçlu sorulara yer verilmiştir. Araştırmada açık uçlu sorular temel olarak araştırmanın beş alt boyutunda bilişsel algıları ortaya koymak üzere şekillendirilmiştir.

Bu kapsamda:

1. TUS sınav sistemi hakkındaki genel algıları açığa çıkarmaya,
2. TUS sınavının içeriğiyle ilgili algıları açığa çıkarmaya,
3. TUS sınav sisteminin mesleki pratik sonuçlarına yönelik algıları ortaya koymaya,
4. Tıp dışı uzmanlaşmalarda (doktora programları) uygulanan giriş sınavlarıyla ilgili algıları ortaya koymaya,
5. Tıpta uzmanlığa girişte ideal bir sınav sisteminin nasıl olması gerektiğine dair

bilişsel algıları anlamaya yönelik sorulara yer verilmiştir.

3.3. Verilerin analizi:

Mülakatlardan elde edilen veriler “içerik analizi tekniği” (Holsti, 1969; Luborsky, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2005) kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır. Ayrıca, araştırma bulgularının iç-güvenirliliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla araştırmaya katılanların görüşlerinden sıkça alıntılar yapılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Örnekleme ve araştırmanın evrenini oluşturan öğretim üyesi ve araştırma görevlisi sayıları ve demografik özellikleri Tablo-1’de özetlenmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların demografik karakteristikleri.

	Temel Tıp (n)	Dahili Tıp (n)	Cerrahi Tıp (n)	Erkek (n)	Kadın (n)	Meslekte ortalama çalışma süresi (yıl)
Araştırma Görevlisi	5	11	11	15	12	3
Yardımcı Doçent	1	2	2	3	2	8
Doçent	1	2	2	3	1	11
Profesör	1	1	2	3	1	16

Örneklemin evrenini 24 profesör, 34 doçent, 33 yardımcı doçent ve 184 araştırma görevlisi oluşturmaktadır ve 1/7 sistematik örnekleme ile belirlenen örneklem üzerinde mülakatlar yapılmıştır.

Mülakat kayıtları belirlenen alt boyutlar kapsamında içerik analizine tabi tutulmuştur.

4.2. Tıpta Uzmanlık Sınavı Hakkındaki Genel Algılar

Katılımcıların Tıpta Uzmanlık Sınavı (TUS) hakkındaki genel algıları Tablo 2’de özetlenen temalar etrafında yoğunlaşmaktadır.

Tablo 2: Katılımcıların tıpta uzmanlık sınavı hakkındaki genel algıları.

	Eğitim Alanlar		Eğitmenler			Genel Toplam (n=41)
	Araştırma Görevlisi (n=27)	Yard Doç (n=5)	Doç (n=5)	Prof (n=4)	Toplam (n=14)	
Olumlu Temalar						
Bir merkezi sınav mutlaka olmalı	27	5	5	4	14	41
Adil bir sınav	26	5	5	4	14	40
Türkiye şartlarına uygun bir sınav	4	1	1	1	3	7
Çalışarak sonuç alınabiliyor	4	0	0	0	0	4
Olumsuz Temalar						
Seçici bir sınav değil	17	4	2	2	8	25
Soru içeriği uygun değil	16	4	3	2	9	25
Tek sınav performansına göre değerlendirme yapılması stres kaynağı	12	1	0	1	2	14
Dershaneye gitmeye zorlayıcı bir sınav	10	2	0	0	2	12
Tıp Fakültesi eğitimi olumsuz etkiliyor	8	1	2	0	3	11
Yetenek ve uygulama becerisi ölçülüyor	5	1	3	2	6	11
Çok zor bir sınav	8	0	0	0	0	8
Fakültedeki başarı TUS başarısına yansımıyor	4	1	1	0	2	6
Eğitim veren kurumun seçimde inisiyatifi yok	2	0	3	1	4	6
Şaibe dedikoduları var	2	1	0	0	1	3

4.2. Tıpta Uzmanlık Sınavının (TUS) İçeriği:

Katılımcıların TUS içeriği konusundaki algıları Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3: Tıpta Uzmanlık Sınavı içeriği ile ilişkin algılar.

	Eğitim Alanlar	Eğitmenler				Genel Toplam (n=41)
	Araştırma Görevlisi (n=27)	Yard Doç (n=5)	Doç (n=5)	Prof (n=4)	Toplam (n=14)	
Olumlu Temalar						
Genel olarak bilgiyi ölçebiliyor	16	3	3	3	9	25
TUS aynen devam edebilir	5	1	1	0	2	7
Tüm branşlarla ilgili bir ölçüm yapması olumlu	5	1	1	0	2	7
Öğrenilen bilgileri pekiştirmeye katkı sağlıyor	5	1	0	0	1	6
Olumsuz Temalar						
Beceri ve yetenek ölçülemiyor	27	5	5	4	14	41
Sorular özensiz hazırlanıyor	21	5	4	3	12	33
Soru sayısı ölçüm için yetersiz	15	4	4	4	12	27
Yoruma dayalı sorular yok	11	4	3	4	11	22
Dershane tipi test tekniğiyle yapılabilecek sorular var	13	3	1	1	5	18
Seçilecek uzmanlıkla ilgili sorular yok	4	3	4	2	9	13
Yanıtları tartışmalı sorular olabiliyor	7	3	1	0	4	11
Sorular çok zor	8	0	0	0	0	8
Sorular ‘en’ ler üzerine odaklanmış	2	1	1	0	2	4
Soruların ağırlığı sınavdan sınava değişiyor	3	0	0	0	0	3
Referans olarak alınan kitaplar belli değil	0	1	0	0	1	1

4.3. TUS Sisteminin Mesleki ve Pratik Sonuçları:

TUS ile uzmanlığa yönlendirmenin oluşturduğu mesleki ve pratik sonuçlar ile ilgili olarak mülakatlardan elde edilen veriler Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4: Tıpta Uzmanlık Sınavı (TUS) sisteminin mesleki ve pratik sonuçları hakkındaki algılar

	Eğitim Alanlar	Eğitmenler				Genel Toplam (n=41)
	Araştırma Görevlisi (n=27)	Yard Doç (n=5)	Doç (n=5)	Prof (n=4)	Toplam (n=14)	
Olumlu Temalar						
TUS ile şu anda bulunduğum uzmanlık branşı bana uygun	21	-	-	-	-	21
TUS’un mesleki yaşama herhangi bir olumsuz etkisi yok	6	1	0	0	1	7
Hatalı uzmanlık dalı seçilirse yeniden TUS’a girme şansı olması olumlu	3	0	0	0	3	6
TUS, mezuniyet öncesi kapsamlı bir düşünce yetisi kazandırıyor	0	1	0	0	1	1
Olumsuz Temalar						
TUS ile gelen öğrenciler arasında uzmanlık branşının özelliklerine uygun olmayanlar var	-	4	4	4	12	12
Öğrenciler TUS için dershaneye gitme gereği duyuyor	21	1	2	1	4	25
Tıp fakültesi eğitimi olumsuz etkileniyor ve pratiği geliştirme imkânı olmuyor	18	1	2	1	4	22
TUS ile yapılan bilinçsiz yerleştirme gereksiz	12	3	4	2	9	21

kadro işgallerine yol açıyor						
İstenmeyen uzmanlığa girme ve istifalar eğitim kliniğinin işleyişini olumsuz etkiliyor	12	3	4	2	6	18
Daha önce istemediğim bir uzmanlık programına girdim	14	-	-	-	-	14
Daha önce TUS ile girdiğim uzmanlık programlarından istifa ederek ayrıldım	14	-	-	-	-	14
Uzmanlık alanları ile rehberlik eğitimi verilmesi lazım	11	0	1	0	1	12
Eğitim veren kuruma çalışacağı kişileri seçmede fikri sorulmuyor	2	1	3	1	5	7
Şu anda bulunduğum uzmanlık alanına bilinçsiz bir şekilde girdim	6	-	-	-	-	6
Eğitim kalitesi için eğitim veren kurumların akredite olması gerekiyor	3	1	1	1	3	6
Bu sistemle uzun vadede sağlık hizmeti kalitesini olumsuz etkilenir	0	1	2	1	4	4
Cinsiyet özellikleri dikkate alınmıyor	0	1	0	1	2	2
Yeni uzmanlık programları oluşturulmalı	0	0	1	0	1	1
Hiç hekimlik tecrübesi olmayan bir kişinin doğrudan uzmanlığa girmesi olumsuz	0	1	0	0	1	1

4.4. Tıpta Uzmanlığa Girişte Sınav Sistemi Önerileri:

Katılımcılarla yapılan mülakatlarda ideal bir sınav sisteminin nasıl olması gerektiği soruldu. Bu konuda katılımcıların bilişsel yapılarını yansıtan temalar Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5: Tıpta uzmanlığa girişte ideal bir sınav sisteminin nasıl olması gerektiğine dair bilişsel temalar

	<i>Eğitim Alanlar</i>	<i>Eğitmenler</i>				
	<i>Araştırma Görevlisi (n=27)</i>	<i>Yrd Doç (n=5)</i>	<i>Doç (n=5)</i>	<i>Prof (n=4)</i>	<i>Toplam (n=14)</i>	<i>Genel Toplam (n=41)</i>
Merkezi bir sınav mutlaka gerekli	27	5	5	4	14	41
Soru içeriği daha özenli hazırlanmalı	27	5	5	4	14	41
Soru sayısı artırılmalı	24	5	5	4	14	38
Tek bir sınav değil iki -üç aşamalı bir sınav olmalı	22	5	4	4	13	35
Mülakat kesinlikle olmamalı	18	1	1	2	4	22
Girilmek istenen uzmanlık alanına yönelik sorulara da yer verilmeli	5	2	4	3	9	14
Uzmanlığa yönelme ve sınavlar tıp fakültesi yıllarında başlamalı	9	2	1	2	5	14
Pratik bir sınav da olmalı	8	2	2	1	5	13
Temel tıp, cerrahi tıp ve dâhili tıp bilimleri alanlarında ayrı sınavlar olmalı	8	2	1	0	3	11
Tıp Fakültesini bitirenler önce merkezi bir yeterlik sınavından geçtikten sonra uzmanlığa yönelebilmeli	3	0	2	3	5	8
TUS tek sınav olarak devam etmeli	5	1	1	0	2	7
Tıp fakültesi başarısı sınav puanına etki etmeli	4	2	1	0	3	7
Eleman alacak bölümlere mezuniyet notu, İngilizce puanı, TUS puanı ve hatta ALES gibi çeşitli merkezi sistemle yapılan puanların ortalamalarını belli oranlar dâhilinde kullanma imkânı tanınmalı	0	1	2	3	6	6
Yabancı dil barajı yükseltilmeli	1	1	2	2	5	6

İntörnlük süresi uzatılarak istenen uzmanlıkta bir süre çalışması sağlanmalı	1	1	2	2	5	6
Yetenekler doğrultusunda yönlendirme yapılmalı	3	1	1	0	2	5
Yoruma dayalı sorular ağırlıkta olmalı	2	1	1	1	3	5
Mülakat olmalı	0	1	2	1	4	4
Tıp fakültesi eğitiminde ilk üç dereceye girenler kendi kurumunda istedikleri uzmanlık alanına girebilmeli	2	0	2	0	2	4
Zeka ve yetenek ölçen sorular da olmalı	2	0	0	0	0	2
TUS sonrası bir yıl sonra uzmanlığa yönelik merkezi bir sınavla uzmanlık öğrencisinin performansı ölçülmeli ve başarısız olanlar farklı bir uzmanlığa yönlendirilmeli	0	0	1	0	1	1
Sınav çok merkezli uygulanmalı	1	0	0	0	0	1

4.5. Tıp Dışı Uzmanlaşmaları Biliş Düzeyi:

Katılımcılardan bir araştırma görevlisi ve bir öğretim üyesi dışındakilerin tümü tıp dışı uzmanlaşmalar ve tıp dışı alanlarda doktora (PhD) programlarına öğrenci alımında uygulanan yöntemle ilgili bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiştir.

5. TARTIŞMA

TUS hakkındaki genel algılar değerlendirildiğinde merkezi bir sınav olması nedeniyle adil olduğu algısı belirgin biçimde öne çıkmıştır. Buna karşın katılımcılar sınav yöntemine, içeriğine ve tek bir sınavla seçme yapılmasına yönelik olumsuz temaları yoğun olarak ifade etmişlerdir. Bu nedenle katılımcıların çoğu TUS sınavına yönelik iki kutuplu (ambivalan) duygular ifade etmektedirler.

Örneğin, 2 nolu araştırma görevlisi 'TUS'un avantajı adil olması, çalışarak bir sonuç alabiliyoruz ama soruların özensiz hazırlanması ve tek basamaklı bir sınav olması gerginlik ve stres yaratıyor'; 14 nolu araştırma görevlisi 'TUS'un en azından adil olduğunu düşünüyorum ancak sorular ve sınav içeriği açısından önemli eksiklikler var' ifadesini kullanış; 23 nolu araştırma görevlisi: 'TUS iğrenç bir sınav, tıp eğitimimizi mahvediyor, tıp uygulamalarını öğreneceğimiz intörnlük dönemini dersanelerde ve test tekniğimizi geliştirmeye çabalayarak geçiriyoruz, ayrıca sınav kalitesi de çok düşük.... ancak adil bir sınav olduğu da ayrı bir husus' ifadelerini kullanmıştır. 3 nolu öğretim üyesi (yardımcı doçent) 'TUS son derece adil bir sınavdır' derken mülakatın bir başka bölümünde 'TUS sistemi tıp öğrencilerinin eğitim kalitesini düşürmektedir, TUS merkezi ve çok aşamalı bir sınav olarak uygulanmalı ve sınav içeriğinin mutlaka yeniden düzenlenmelidir' ifadesini kullanmıştır. Bir başka öğretim üyesi (doçent) de TUS için 'kötünün iyisi, merkezi olduğu için adil olduğunu düşünüyorum ama torbadan ne çıkarsa geliyor' ifadesini kullanmıştır. TUS hakkındaki genel algılar öğretim üyeleri ve tıpta uzmanlık öğrencileri arasında genel bir paralellik göstermekle birlikte, TUS'un belli bir uzmanlık için gereken yetenekleri test edememesi ve eğitim veren birimin görüşünün alınmaması, öğretim üyelerinde uzmanlık öğrencilerine kıyasla daha ön planda vurgulanmıştır.

TUS içeriğine ilişkin olumlu temalar genel olarak bilgiyi ölçebilmesi üzerinde yoğunlaşırken, TUS'un beceri ve yeteneği ölçemediği konusunda katılımcıların tümünün fikir birliği vardır. İçeriğe ilişkin diğer olumsuz temalar soruların özensiz hazırlanması, soru sayısının azlığı, soru kapsamının darlığı ve yoruma dayalı değil, test tekniği ile çözülebilecek sorulardan oluşması üzerine yoğunlaşmaktadır. TUS içeriği ile ilgili olarak, tıpta uzmanlık öğrencisi olan araştırma görevlileri 'beceri ve yeteneği kesinlikle ölçemiyor', 'istediğim uzmanlık dalı ile ilgili tek bir soru bile yoktu', 'sorular homojen değildi', 'sınav sorularının cevapları muallâkta olabiliyor', 'ezbere dayalı bir sistem',

'gereksiz ayrıntılar soruluyor', 'bilgiyi tam ölçemiyor, test tekniğini bilen, yani dershaneye devam edenler daha avantajlı bir konuma geçebiliyor' tarzında ifadeler kullanırken, eğitim veren öğretim üyeleri 'Sınav soruları seçici değil', 'ortopedi uzmanlığına girecek bir kişiye ortopedi ile ilgili hiçbir soru yöneltmeden TUS ile ihtisasa başlayabiliyor', 'genel tıp bilgisi hakkında bile yetersiz bir değerlendirme yapıldığını düşünüyorum, sağlıksız bir değerlendirme yapılıyor' şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Bizim sonuçlarımızla uyumlu bir şekilde, daha önce yapılan bir çalışmada da tıpta uzmanlık öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%68) TUS'un içerik olarak bilgi ve beceriyi ölçme yönünden yetersiz olduğunu düşündüğünü ortaya koymaktadır (Çiçek ve Terzi, 2006).

TUS sisteminin mesleki ve pratik sonuçları alt boyutunda, mülakat veren 27 araştırma görevlisinden 21'i şu anda TUS ile yerleştikleri uzmanlık branşının kendilerine uygun olduğunu ifade ederken, bunlardan 14'ü daha önce TUS ile istemedikleri bir uzmanlık branşına girdiğini ve istifa ederek ayrılmak zorunda kaldığını ifade etmektedir. TUS ile daha önce istemediği bir uzmanlığa giren araştırma görevlileri bunun nedenini 'üzerimizde sosyal baskı vardı, sırf bir yeri kazandı dedirtmek için istemediğim bir uzmanlık dalına girmiştik', 'mecburi hizmete gitmemek için rastgele bir yere girdim' veya 'daha önce o uzmanlık dalı konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığım için bilinçsiz bir şekilde girmiştik' tarzında ifadeler kullanmışlardır. Öğretim üyeleri de yoğun olarak branşın özelliklerine uymayan, belli yeteneklere sahip olmayan adayların kendi branşlarında uzmanlığa girebildikleri ve sistem üzerinde bölüm olarak hiçbir inisiyatiflerinin olmadığını ifade etmektedir. Örneğin 'hiçbir cerrahi becerisi olmayan bir kişi TUS ile uzmanlığı kazanıp bir şekilde sisteme dâhil olabiliyor ve bir şekilde uzmanlık alıp, yetenekli olmadığı cerrahi uygulamaları icra edebiliyor' veya 'fiziksel engeli olan bir kişi örneğin plastik cerrahi ihtisasını TUS ile kazanabiliyor'. Bazı öğretim üyeleri, 'TUS ile rastgele bölüme giren araştırma görevlileri kadroları işgal ediyor ve bölüme uygun olmadıklarını anlayınca istifa ediyor, bu da sınırlı sayıda verilen kadrolar nedeniyle işleyişi olumsuz etkiliyor' tarzı ifadeler kullanmışlardır. Hem araştırma görevlisi hem de öğretim üyelerinin ortak olarak vurguladıkları tema ise TUS hazırlık dönemi ve TUS dershanelerinin tıbbi pratik uygulamaların temel olarak öğrenildiği intörlük dönemine olan olumsuz etkileridir. Bir araştırma görevlisi 'Yeni mezun veren bir tıp fakültesini bitirdiğini, dördüncü sınıftan itibaren dershaneyi takip ettiğini ve ilk girdiği sınavda bir uzmanlığı kazandığını' bir diğeri ise 'İstanbul'daki köklü bir tıp fakültesini derece ile bitirdiğini, inatla hiç dershaneye gitmediğini ve TUS sınavı ile mezuniyetinden ancak beş yıl sonra bir uzmanlık programını kazanabildiğini ifade etmektedir. Tıp fakültesi eğitimi esnasında TUS dershanelerini takip etme oranı son yıllarda çok yaygınlaşmıştır. Türkiye'nin en itibarlı tıp fakültelerinde bile intörlük döneminde TUS dershanesini takip etme oranı %50'nin üzerinde bildirilmektedir (Yıldız 2008), bu oran yakın zamanda kurulmuş ve yeni mezun veren tıp fakültelerinde %100'e yaklaşmakta hatta 5. Sınıf ve 4. Sınıftan TUS dershanelerini takip başlamaktadır (Çiçek, 2006).

Mevcut TUS sınavı yerine öneriler getirmesi hususunda fikirleri sorulduğunda katılımcıların tümü nasıl bir yöntem uygulanırsa uygulansın bunun mutlaka merkezi bir sınav veya sınavlar olması temasına vurgu yapmışlardır. Mevcut TUS sınavını iyileştirme yönünde, sınav içeriğinin yeniden düzenlenmesi, soru sayısının artırılması, sınavın iki-üç aşamalı olması, bu aşamalı sınavlardan bir veya birkaçının tıp eğitimi esnasında uygulanması şeklinde öneriler getirilmiştir. Yeni sınav önerilerinde, adam kayırma ve hak ihlallerine yol açabileceği vurgulanarak mülakattan kaçınmak gereği vurgulanmıştır. Alternatif sınav önerilerinde pratik bir sınavın değerlendirme kriterlerine

eklenmesinin gereği vurgulanırken, bunun mümkünse merkezi bir sistemle örneğin 'teorik merkezi bir sınavda belli bir barajı geçenler başvurmak istedikleri uzmanlık dalı ile ilgili merkezi bir pratik sınava alınabilirler ama bunu uygulamak çok zor olabilir' şeklinde ifade edilmiştir. Bir öğretim üyesi de 'TUS, ALES, ÜDS gibi mevcut merkezi sınavların tıp fakültesi not ortalaması ile harmanlanarak bir uzmanlık giriş puanı oluşturulabileceğini ve böylece öğrencilerin TUS dershanelerine değil tekrar fakülte eğitimine öncelik verebileceğini vurgulamıştır. Önceki çalışmalar (Yıldız, 2009) da göstermektedir ki, merkezi bir sınav olması nedeniyle TUS çoğunluk tarafından adaletli bir sınav olarak görülmektedir. Bizim çalışmamız, tıpta uzmanlık eğitimi alanların ve eğitim veren öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda TUS'un adaletli olma özelliğini koruyarak iyileştirici modifikasyonlara ihtiyacı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tıpta uzmanlaşma çağdaş sağlık hizmetlerinin yürütülmesinde önemli bir role sahiptir. Türkiye'nin sağlık politikasının oluşturulması sadece sektörel ve işgücü sayısı bazında değil, hizmet kalitesi temelinde de ele alınması gereken bir sorundur. Bu bağlamda bir pratisyen hekimin temel tıbbi uygulamalarda, bir uzman hekimin de uzmanlık uygulamalarında yetkin ve becerikli olması sağlık hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır. Bu çalışma her ne kadar tek bir üniversite hastanesinde uygulanmış olması bakımından kısıtlara sahip olsa da üzerinde pek az çalışma yürütülen Tıpta Uzmanlık Sınavı (TUS) sisteminin eğitim verenler ile eğitim alan araştırma görevlilerinin bilişsel örgülerini ortaya koymak bakımından bir ilk teşkil etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın sonuçları TUS sınav sisteminin iyileştirilmesi yönünde yapıcı tartışmalara ışık tutabilir.

KAYNAKLAR

- Asan, A. (2007) "Tıpta uzmanlık eğitimine bakış: sorunlar ve çözüm önerileri." Akademik Dizayn Dergisi, 2007;1:6-9.
- Aygün, H. (2008) "Tıp fakültesi sayısı 66'ya ulaştı. Medimagazin (<http://www.medimagazin.com.tr/mm-tip-fakultesi-sayisi-66ya-ulasti-h-52885.html>), 11.Eylül.2009)
- Baykul, Y. (1999). İstatistik: Metodlar ve Uygulamalar, Ankara.Anı Yayınevi; s:258.
- Birolini, D., Ferreira E.A.B., Rasslan, S. (2002) "Surgery in Brazil" Archives of Surgery;137:352-358.
- Çiçek, C., Terzi, C. (2006) "Tıpta uzmanlık eğitimi: İzmir ölçekli iki araştırma ve karşılaştırmalı sonuçları." Türk Tabipleri Birliği Yayınları. Birinci Baskı. Ankara.
- Flierl, M.A. (2008) "German surgical residency training – quo vadis"Patient Safety in Surgery;2:9.
- Gökçe, B. (1988). Toplumsal bilimlerde araştırma. Ankara: Savaş Yayınları; s:82.
- Gözler, K. (2005) "TUS Örneği Tüm Alanlara Yaygınlaştırılmalı", Cumhuriyet – Bilim Teknik, 10 Eylül 1988, s. 1-2. (www.anayasa.gen.tr/tus.htm), 10 Eylül 2009).
- Green, M., Jones, P., Thomas J.X. (2009) "Selection Criteria for Residency: Results of a National Program Directors Survey. Academic Medicine;84:362-267.
- Güner, H. (2004) "TUS soruları nasıl hazırlanıyor" Medimagazin sayı 165. (<http://www.medimagazin.com.tr/mm-tus-sorulari-nasil-hazirlaniyor-ky-50288.html>), 5 Eylül 2009).
- Holsti, O. R. (1969), Content Analysis for the Social Sciences and Humanities, Menlo Park, California: Addison-Wesley.
- Luborsky, M. R. (1994), Qualitative Research in Ageing Research, Thousand Oaks, California, Sage.
- ÖSYM (2009) "Tus Kılavuzu". (<http://www.osym.gov.tr/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFFD4AF1EF75F7A796885ACA374B1116107.htm>), 22 Ağustos 2009.)

- Kozu, T. (2006) "Medical Education in Japan" *Academic Medicine*;81:1069–1075.
- Saçaklıoğlu, F. (1997) "Dünyada tıp eğitimi" *Toplum ve Hekim*; 12:35-9.
- Segouin, C., Jouquan, J., Hodges, B., Brechat, P.H., David, S., Maillard, D., Schlemmer, B., Bertrand, D. (2007) "Country report: medical education in France" *Medical Education*;41:295–301.
- Spiegel, W., Haoula, D., Schneider, B., Maier, M. (2004) "Allocation of Training Posts to Applicants for Postgraduate Medical Education in Austria: Survey and Analysis." *Academic Medicine*;79:703–710.
- Şahin, H., Batı, H., Karabilgin, S. (2003) "Uzmanlık Eğitimi Programı ve Tasarımı." IX. Tıpta Uzmanlık Eğitimi Kurultayı, Bildiriler ve Görüşler Kitabı. İzmir, 67-94.
- Tunc, T., Özen Kutanis, R. (2009) "Role conflict, role ambiguity, and burnout in nurses and physicians at a university hospital in Turkey" *Nursing and Health Sciences*; Published Online:(<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/122563811/HTMLSTART>, 5 Eylül 2009)
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A.N., Kurt, M., Öktem, M.Ş., Özcan, S., Nurdan, Ö., Temel, F. (2008) "Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi dönem VI öğrencilerinin tıpta uzmanlık sınavı (TUS) hakkındaki görüşleri" *Hacettepe Tıp Dergisi*;39:60-67.

7. Uluslararası Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi

International 7th Knowledge, Economy & Management Congress

30-31 Ekim, 1 Kasım 2009 / October 30th-November 1st, 2009

Thermalium Wellness Park Otel & Spa Termal

YALOVA / TÜRKİYE



Y.C.
YALOVA
ÜNİVERSİTESİ



Y.C.
İSTANBUL
ÜNİVERSİTESİ



IUSAM
İstanbul Üniwersen Güçlük
Ankara'nın İlk Mikeli



TÜBİTAK



TURKISH AIRLINES
TÜRK HAVA YOLLARI



Y.C.
YALOVA VALİLİĞİ



YALOVA
BELEDİYESİ

STAR ALLIANCE
THE WAY THE EARTH CONNECTS



INTERNATIONAL 7th KNOWLEDGE, ECONOMY & MANAGEMENT CONGRESS PROCEEDINGS
ULUSLAR ARASI 7. BİLGİ, EKONOMİ VE YÖNETİM KONGRESİ BİLDİRİLER KİTABI

ULUSLARARASI
7. BİLGİ, EKONOMİ VE YÖNETİM
KONGRESİ
BİLDİRİLER KİTABI

Yalova Üniversitesi-İstanbul Üniversitesi
30-31 Ekim-1 Kasım 2009 / Yalova

INTERNATIONAL
7th KNOWLEDGE, ECONOMY &
MANAGEMENT CONGRESS
PROCEEDINGS

Yalova University-Istanbul University
October 30-31, November 1, 2009 / Yalova-Türkiye

**ULUSLARARASI 7. BİLGİ,
EKONOMİ VE YÖNETİM KONGRESİ
BİLDİRİLER KİTABI**

Yalova Üniversitesi-İstanbul Üniversitesi

30 Ekim-1 Kasım 2009 / Yalova

Yayıncı ve Yayına Hazırlayan:

İbrahim Güran Yumuşak

www.beykon.org

E posta: kongre@beykon.org

Basım: FSM-İstanbul

Yayın Yılı: EKİM 2009

Basım Yeri: İstanbul-Türkiye

Dili: Türkçe ve İngilizce

Yayın Türü: Elektronik Yayın (CD)

**INTERNATIONAL 7th KNOWLEDGE,
ECONOMY & MANAGEMENT CONGRESS
PROCEEDINGS**

Yalova University-Istanbul University

October 30-November 1, 2009 / Yalova-Türkiye

Publisher & Editor:

İbrahim Güran Yumuşak

www.beykon.org

E mail: kongre@beykon.org

Printed by FSM-Istanbul/Turkiye

Publishing Year: OCTOBER, 2009

Publishing Locate: Istanbul-Türkiye

Language: Turkish and English

Publication Type: Electronical Publishing (CD)

Makalelerin her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.

ISBN: 978-9944-0203-5-0

**INTERNATIONAL
7th KNOWLEDGE, ECONOMY & MANAGEMENT CONGRESS PROGRAM
Yalova University & Istanbul University
October 30th-November 1st, 2009, Thermalium Wellness & Spa Hotel, Yalova, Turkey**

30 October, 2009 / Friday	10.30-11.00	Opening Ceremony *			
	11.00-11.30	Keynote Speech *°: Prof. Dr. Gary S. Field, Cornell University "Earning Their Way Out of Poverty"			
	11.30-12.00	WELCOME RECEPTION			
	12.00-13.00	LUNCH			
	13.00-14.30	Opening Session * : The Role of Universities at Progression to a Knowledge Society in Turkey Co-Chairs: Prof. Dr. Durmuş Günay, Prof. Dr. Ömer Demir Speakers: Prof. Dr. Berrak Kurtuluş, Prof. Dr. Ali Akdemir, Prof. Dr. Mustafa Aykaç, Prof. Dr. Fazıl Tekin, Prof. Dr. Azmi Özcan, Prof. Dr. Ahmet Yüksel			
	14.30-16.00 I SESSIONS	IA *- Human Capital	IB- Gender&Education	IC°- E-Commerce	ID- E-Government
	16.00-16.30	COFFEE BREAK			
	16.30-18.00 II. SESSIONS	IIA *- Financial Crisis & Asymmetric Information	IIB- Universities	IIC°- Knowledge Management	IID- Knowledge Society
	18.00-18.30	COFFEE BREAK			
	III. SESSIONS 18.30-20.00	IIIA *°- Global Financial Crisis	III B- Healthcare Sector & Knowledge	IIIC- Leadership	IIID- The Strategies for a Knowledge Society
20.00-21.00	CONFERENCE DINNER & CONCERT (Yalova Music Association)				
31 October, 2009 / Saturday	09.00-09.30	Keynote Speech°: Prof. Dr. Richard A. Swanson, University of Minnesota "Strategic Initiatives: Fusion of Knowledge, Economic, and Management Concepts"			
	09.30-11.00 IV SESSIONS	IVA- Human Capital	IVB°- E-Government	IVC- Marketing Knowledge	IVD- Knowledge Management Applications
	11.00-11.30	COFFEE BREAK			
	11.30-13.00	VA- Economic Theory & Discussions	VB°- Knowledge Management II	VC°- Universities&Teaching	VD- Management & Communications
	13.00-14.00 V. SESSIONS	LUNCH			
	14.00-15.30	VIA°- ICT-R&D	VIB- Knowledge Society, Rural & Urban Development	VIC°- Education & Management	VID- Human Resources Management
	15.30-16.00 VI. SESSIONS	COFFEE BREAK			
	16.00-17.30 VII. SESSIONS	VIIA- Job Satisfaction in The Knowledge Society	VII B°- Knowledge Economy	VII C°- Organizational Communication	VII D- University & Organizational Vision
	19.00-22.00	YALOVA TRIP & DINNER			
	1 November, 2009 / Sunday	09.00-09.30	Keynote Speech°: Prof. Dr. Radhi H. Al-Mabuk University of Northern Iowa "The Role of International Faculty Exchange in Knowledge Sharing"		
9.30-11.00 VIII. SESSIONS		VIIIA- Finance&Banking	VIIIB- Labour Market&Social Policy	VIIIC°- Knowledge Management III	VIIID- Knowledge Sharing & Management
11.00-11.15		COFFEE BREAK			
11.15-12.30 IX. SESSIONS		IXA- ICT & Innovation	IXB- Retailing & E-Marketing	IXC°-Organizational Strategies	Session IXD Economic & Social Life in the Knowledge Society
12.30-12.45		CLOSING SESSION			
13.00-17.00	LUNCH & BOAT TRIP				

° English Session * Simultaneous Translation

OCTOBER 30th, 2009 / FRIDAY

Opening Ceremony 10.30-11.00

İbrahim Güran Yumuşak Kongre Genel Sekreteri
Prof. Dr. Şafak Karamehmetoğlu İ.Ü. SAM Müdürü
Prof. Dr. Ali Rıza Abay Yalova Üni. SBE Müdürü
Prof. Dr. Yunus Söylet İstanbul Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Niyazi Eruslu Yalova Üniversitesi Rektörü
Doç. Dr. Yusuf Erbay Yalova Valisi

OCTOBER 30th, 2009 / FRIDAY

Keynote Speech: 11.00-11.30

Prof. Dr. Gary S. Field Cornell University
"Earning Their Way Out of Poverty"

Opening Session: 13.00-14.30

The Role of Universities at Progression to a Knowledge Society in Turkey
Chair: Prof. Dr. Ömer Demir YÖK Başkan V.
Speakers: Prof. Dr. Durmuş Günay YÖK Üyesi
Prof. Dr. Berrak Kurtuluş YÖK Üyesi
Prof. Dr. Ali Akdemir Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Mustafa Aykaç Kırklareli Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Azmi Özcan Bilecik Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Fazıl Tekin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Ahmet Yüksel Beykent Üniversitesi Rektörü

SESSION IIIB HEALTHCARE SECTOR & KNOWLEDGE

47- TIPTA UZMANLAŞMADA TIPTA UZMANLIK SINAVI (TUS) YETERLİ Mİ? Bir üniversite hastanesi örneği MEDICAL SPECIALTY SELECTION EXAMINATION (TUS): IS IT ADEQUATE FOR MEDICAL SPECIALTY TRAINING? The case of a university hospital

Rana ÖZEN KUTANIS Sakarya Üniversitesi
Tülin TUNÇ Sakarya Üniversitesi
Murat TUNÇ Düzce Üniversitesi

586-597

48- BİLGİ PAYLAŞIMINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER NELERDİR? BİR KAMU HASTANESİ ÖRNEĞİ - WHAT ARE THE FACTORS AFFECTING THE SHARING OF KNOWLEDGE?: A RESEARCH ON A STATE HOSPITAL

Mehmet Ali Köseoğlu Menderes Elektrik Dağıtım A.Ş.
Saffet Ocak Marmara Üniversitesi
Gülten Şimşek Muğla İl Sağlık Müdürlüğü

598-612

49- ASİSTAN DOKTORLARDA YILDIRMA (MOBBING) OLGUSU VE İŞ HAYATINDA ORTAYA ÇIKARACAĞI SONUÇLAR- PERCEPTIONS OF MOBBING AMONG RESIDENT MEDICAL DOCTORS IN TURKEY: IMPLICATIONS FOR WORKPLACE

Tuncay YILMAZ Sakarya Üniversitesi
Deniz BELİKİRİK
Mesut AKDERE University of Wisconsin

613-630

50- SAĞLIK SEKTÖRÜNDE BİLGİ YÖNETİM TEKNOLOJİSİ OLARAK VERİ MADENCİLİĞİ: BİR LİTERATÜR ARAŞTIRMASI DATA MINING AS A KNOWLEDGE MANAGEMENT TECHNOLOGY AT HEALTH SECTOR: A LITERATURE SURVEY

M. Fevzi Esen Yalova Üniversitesi

631-644

SESSION IIIC LEADERSHIP

51- BİLİŞSEL FARKLILIĞIN MODELLENMESİ VE FARKINDALIĞIN OLUŞTURULMASINDAKİ BİLİŞSEL HARİTALAMA YÖNTEMİNİN KULLANILMASI- USING COGNITIVE MAPPING METHOD IN MODELLING COGNITIVE DIFFERENCES AND GENERATING AWARENESS

Nihat Erdoğan Kocaeli Üniversitesi
Adem Yavaş Kocaeli Üniversitesi

645-655

52- TRANSFORMASYONEL LİDER KARİZMATİK Mİ? VİZYONER Mİ? SAĞLIK ÖRGÜTLERİNDE BİR ARAŞTIRMA TRANSFORMATIONAL LEADER CHARISMATIC OR VISIONARY? RESEARCH ON PUBLIC HEALTH ORGANIZATIONS

Ramazan Erturgut Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu
Pınar Erturgut Ankara Dışkapı Çocuk Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi

656-668

53- THE IMPACT OF LEADERSHIP POWER BASES ON KNOWLEDGE MANAGEMENT

Hakan Erkutlu University of Adiyaman

669-679

54- ÖRGÜTLERDE YÖNETİCİLERİN DÖNÜŞTÜRÜCÜ LİDERLİK ALGILAMALARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ: KAMU SEKTÖRÜNDE BİR UYGULAMA THE EFFECT OF MANAGERS' TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP PERCEPTIONS TO THEIR PROBLEM SOLVING SKILLS: AN APPLICATION IN PUBLIC SECTOR

Akif TABAK Kara Harp Okulu
Ünsal SİĞRİ Kara Harp Okulu
Adnan EROĞLU Kara Harp Okulu
Köksal HAZİR Mersin Çağ Üniversitesi

680-688

55- ÜST YÖNETİMİN İŞLETMENİN YENİLİKÇİLİK DÜZEYİNE ETKİSİ: ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜN ARACILIK ROLÜ EFFECTS OF TOP MANAGEMENT ON FIRM INNOVATION LEVEL: MEDIATING ROLE OF ORGANIZATIONAL CULTURE

Ahmet ERKUŞ Kara Harp Okulu
İsmail TOKMAK Kara Harp Okulu

689-701

SESSION IIID THE STRATEGIES FOR A KNOWLEDGE SOCIETY

56- BİLGİ TOPLUMUNA GİDEN YOLDA YENİLİKÇİ GELİŞME STRATEJİSİ İÇİN TÜRKİYE'NİN ÖNCELİKLERİ- PRIORITY OF TURKEY FOR THE INNOVATIVE DEVELOPMENT STRATEGIES ON THE ROAD TO THE KNOWLEDGE SOCIETY

Hüsnü ERKAN Dokuz Eylül Üniversitesi
Canan ERKAN Dokuz Eylül Üniversitesi

702-721

57- BİLGİ TOPLUMU VE AVRUPA BİRLİĞİ: İSTATİSTİKSEL BİR ANALİZ - INFORMATION SOCIETY AND THE EUROPEAN UNION: A STATISTICAL ANALYSIS

Hayriye ATİK Erciyes Üniversitesi
Kıvanç Halil ARIÇ Erciyes Üniversitesi

722-732

58- ULUSLARARASI EKONOMİ POLİTİKTE STRATEJİK AKTİVİZM EĞİLİMLERİ VE BİLGİ EKONOMİSİ TRENDS IN INTERNATIONAL POLITICAL ECONOMY TOWARDS STRATEGIC ACTIVISM AND THE KNOWLEDGE ECONOMY

Sadık Ünay TİKA-Balıkesir Üniversitesi

733-748

59- KÜRESEL KAMUSAL MAL OLARAK BİLGİNİN KÜRESEL KAMUSAL MALLARIN SUNUMUNDA Kİ ROLÜ VE ÖNEMİ THE ROLE AND IMPORTANCE OF KNOWLEDGE AS A GLOBAL PUBLIC GOODS IN THE PROVISION OF GLOBAL PUBLIC GOODS

Deniz TURAN Uludağ Üniversitesi
Ali YURDAKUL Uludağ Üniversitesi

749-762

SESSION IIB HEALTHCARE SECTOR & KNOWLEDGE

Chairman: Prof. Dr. Faik Budak Kocaeli University

TIPTA UZMANLAŞMADA TIPTA UZMANLIK SINAVI (TUS) YETERLİ Mİ? Bir üniversite hastanesi örneği MEDICAL SPECIALTY SELECTION EXAMINATION (TUS): IS IT ADEQUATE FOR MEDICAL SPECIALTY TRAINING? The case of a university hospital

Rana ÖZEN KUTANIS Sakarya Üniversitesi

- Tülin TUNÇ Sakarya Üniversitesi
- Murat TUNÇ Düzce Üniversitesi

BİLGİ PAYLAŞIMINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER NELERDİR?: BİR KAMU HASTANESİ ÖRNEĞİ - WHAT ARE THE FACTORS AFFECTING THE SHARING OF KNOWLEDGE?: A RESEARCH ON A STATE HOSPITAL

Mehmet Ali Köseoğlu Menderes Elektrik Dağıtım A.Ş.

- Saffet Ocak Marmara Üniversitesi
- Gülten Şimşek Muğla İl Sağlık Müdürlüğü

ASİSTAN DOKTORLARDA YILDIRMA (MOBBING) OLGUSU VE İŞ HAYATINDA ORTAYA ÇIKARACAĞI SONUÇLAR- PERCEPTIONS OF MOBBING AMONG RESIDENT MEDICAL DOCTORS IN TURKEY: IMPLICATIONS FOR WORKPLACE

- Tuncay YILMAZ Sakarya Üniversitesi
- Deniz BELKIRIK
- Mesut AKDERE University of Wisconsin

SAĞLIK SEKTÖRÜNDE BİLGİ YÖNETİM TEKNOLOJİSİ OLARAK VERİ MADENCİLİĞİ: BİR LİTERATÜR ARAŞTIRMASI DATA MINING AS A KNOWLEDGE MANAGEMENT TECHNOLOGY AT HEALTH SECTOR: A LITERATURE SURVEY

- M. Fevzi Esen Yalova Üniversitesi

SESSION IIC LEADERSHIP

Chairman: Prof. Dr. Ali Akdemir Çanakkale Onsekiz Mart University

BİLİŞSEL FARKLILIĞIN MODELLENMESİ VE FARKINDALIĞIN OLUŞTURULMASINDAKİ BİLİŞSEL HARİTALAMA YÖNTEMİNİN KULLANILMASI / USING COGNITIVE MAPPING METHOD IN MODELLING COGNITIVE DIFFERENCES AND GENERATING AWARENESS

- Nihat Erdoğan Kocaeli Üniversitesi
- Adem Yavaş Kocaeli Üniversitesi

TRANSFORMASYONEL LİDER KARİZMATİK Mİ? VİZYONER Mİ? SAĞLIK ÖRGÜTLERİNDE BİR ARAŞTIRMA TRANSFORMATIONAL LEADER CHARISMATIC OR VISIONARY? RESEARCH ON PUBLIC HEALTH ORGANIZATIONS

- Ramazan Erturgut Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu

Pınar Erturgut Ankara Dışkapı Çocuk Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi

THE IMPACT OF LEADERSHIP POWER BASES ON KNOWLEDGE MANAGEMENT

- Hakan Erkutlu University of Adiyaman

ÖRGÜTLERDE YÖNETİCİLERİN DÖNÜŞTÜRÜCÜ LİDERLİK ALGILAMALARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ: KAMU SEKTÖRÜNDE BİR UYGULAMA THE EFFECT OF MANAGERS' TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP PERCEPTIONS TO THEIR PROBLEM SOLVING SKILLS: AN APPLICATION IN PUBLIC SECTOR

Akif TABAK Kara Harp Okulu

- Ünsal SİĞRİ Kara Harp Okulu
- Adnan EROĞLU Kara Harp Okulu
- Köksal HAZIR Mersin Çağ Üniversitesi

ÜST YÖNETİMİN İŞLETMENİN YENİLİKÇİLİK DÜZEYİNE ETKİSİ: ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜN ARACILIK ROLÜ EFFECTS OF TOP MANAGEMENT ON FIRM INNOVATION LEVEL: MEDIATING ROLE OF ORGANIZATIONAL CULTURE

- Ahmet ERKUŞ Kara Harp Okulu
- İsmail TOKMAK Kara Harp Okulu

SESSION IIID THE STRATEGIES FOR A KNOWLEDGE SOCIETY

Chairman: Prof. Dr. Şükrü Özen Başkent University

BİLGİ TOPLUMUNA GİDEN YOLDA YENİLİKÇİ GELİŞME STRATEJİSİ İÇİN TÜRKİYE'NİN ÖNCELİKLERİ- PRIORITY OF TURKEY FOR THE INNOVATIVE DEVELOPMENT STRATEGIES ON THE ROAD TO THE KNOWLEDGE SOCIETY

- Hüsnü ERKAN Dokuz Eylül Üniversitesi
- Canan ERKAN Dokuz Eylül Üniversitesi

BİLGİ TOPLUMU VE AVRUPA BİRLİĞİ: İSTATİSTİKSEL BİR ANALİZ - INFORMATION SOCIETY AND THE EUROPEAN UNION: A STATISTICAL ANALYSIS

- Hayriye ATIK Erciyes Üniversitesi
- Kıvanç Halil ARIÇ Erciyes Üniversitesi

KÜRESEL KAMUSAL MAL OLARAK BİLGİNİN KÜRESEL KAMUSAL MALLARIN SUNUMUNDA Kİ ROLÜ VE ÖNEMİ THE ROLE AND IMPORTANCE OF KNOWLEDGE AS A GLOBAL PUBLIC GOODS IN THE PROVISION OF GLOBAL PUBLIC GOODS

- Deniz TURAN Uludağ Üniversitesi
- Ali YURDAKUL Uludağ Üniversitesi

ULUSLARARASI EKONOMİ POLİTİKTE STRATEJİK AKTİVİZM EĞİLİMLERİ VE BİLGİ EKONOMİSİ TRENDS IN INTERNATIONAL POLITICAL ECONOMY TOWARDS STRATEGIC ACTIVISM AND THE KNOWLEDGE ECONOMY

Sadık Ünay TKA-Balıkesir Üniversitesi