

TÜRKİYE’DE ÇOCUK VE ERGEN RUH SAĞLIĞI VE HASTALIKLARI EĞİTİMİNİN UZMAN GÖZÜNDEN DEĞERLENDİRMESİ VE MOBBİNG ALGISI

EVALUATION OF CHILD AND ADOLESCENT MENTAL HEALTH AND DISEASES EDUCATION IN TURKEY FROM THE PERSPECTIVE OF SPECIALIST AND PERCEPTION OF MOBBING

Osman BERTİZLİOĞLU ¹

¹Necip Fazıl Şehir Hastanesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kliniği, Kahramanmaraş, Türkiye

ÖZET

Amaç: Uzmanlık eğitiminin standardizasyonunda ve niteliğinin iyileştirilmesinde öncelikle güncel durumun bilimsel veriler ile ortaya konmasına ihtiyaç vardır. İlgili çalışmada, çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanlık eğitiminin ve mobbing algısının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntemler: 2018-2021 yıllarında asistanlık eğitimini bitiren 229 uzman hekime Google anket aracılığıyla oluşturulan anket formu gönderilerek asistanlık dönemindeki koşullar değerlendirildi. Kurumlardaki eğitimcilerin sayısı, nitelikleri, kurumlardaki eğitim saatleri ve eğitim içerikleri sorgulandı. Çekirdek eğitim müfredatında yer alan 12 eğitim alanında verilen eğitimin yeterliliği, ayrıca eğitimi etkileyebilecek stres faktörleri ve mobbing algısı araştırıldı.

Bulgular: Çalışmaya 88 (%38,42) hekim katılmış olup, kurumlardaki eğitici sayıları ortalaması 3,63 (min:1, max:14), kurumlarında haftalık eğitim saatinin 3,95±2,65 olarak belirtildiği görüldü. Katılımcıların 66 (%72,7)’si asistanlık sürecindeki eğitici sayısının, 74’ü (%84,1) eğitimcilerin niteliksel olarak yetersiz bulduklarını belirtti. Katılımcıların yarısından fazlası kurumlarında herhangi bir psikoterapi eğitimi olmadığını belirtti. Çalışmamızda 30 (%34) katılımcı asistanlık sürecinde mobbing davranışlarına maruz kaldığını belirtirken, en sık maruz kalınan mobbing türünün %22,7 ile kendini göstermenin ve iletişim oluşumunun engellenmesi olduğu görüldü.

Sonuç: Kurumlardaki eğitici, eğitim niceliği ve niteliğinde standardizasyonun sağlanamaması ve standart eğitim müfredatının uygulanamaması eğitimde yetersizliğe neden olmaktadır. Kurumların eğitim verilmesi için belirlenen standartları sağlayıp sağlamadığını denetleyecek bağımsız ve objektif kurul ya da kurumlar oluşturulmalıdır.

Anahtar kelimeler: Asistan, Çekirdek Eğitim Müfredatı, Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi, Mobbing, Uzmanlık Eğitimi.

ABSTRACT

Objective: In order to standardize and improve the quality of specialization education, first of all, it is required to reveal the current situation with scientific data. In this study, it is aimed to evaluate the specialization training of Child and Adolescent Mental Health and Diseases, and the perception of mobbing.

Method: The conditions during the assistantship were evaluated by sending a questionnaire created through a Google survey, to 229 specialist physicians who completed their residency training in 2018-2021. The number and qualifications of the trainers in the institutions, training hours in the institutions and training contents were questioned. The adequacy of education given in 12 education areas included in the core education curriculum, as well as the stress factors that may affect education and the perception of mobbing were investigated.

Results: 88 (38,42%) physicians participated in the study. It is stated that the average number of trainers in institutions was 3,63 (min:1, max:14), and the weekly training hours in their institutions were 3,95±2,65. 66 (72,7%) of the participants stated that the number of trainers in the assistantship process was insufficient, and 74 (84,1%) of the participants stated that they found the trainers qualitatively insufficient. More than half of the participants stated that they did not have any psychotherapy training at their institution. In our study, while 30 (34%) participants stated that they were exposed to mobbing behaviours during the assistantship process, it was seen that the most common type of mobbing was the prevention of self-disclosure and communication formation with 22,7%.

Conclusion: The failure to provide standardization in the quantity and quality of trainers, training in institutions and the inability to implement the standard education curriculum cause inadequacy in education. Independent and objective committees or institutions should be established to monitor whether the institutions meet the standards set for training.

Keywords: Assistant, Child and Adolescent Psychiatry, Core Education Curriculum, Mobbing, Residency training.

Sorumlu Yazar / Corresponding Author: Osman BERTİZLİOĞLU, Uzm. Dr., Necip Fazıl Şehir Hastanesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kliniği, Kahramanmaraş, Türkiye E-mail: dr.osmanbrtz@outlook.com

Bu makaleye atf yapmak için / Cite this article: Bertizlioglu O. (2022). Türkiye’de Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Eğitiminin Uzman Gözünden Değerlendirmesi ve Mobbing Algısı. *Gevher Nesibe Journal of Medical & Health Sciences*, 7(20), 121-130. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7133588>

GİRİŞ

Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitim kurumlarındaki eğitici kadrosu sayısının ve sürekliliğinin, eğitimcilerin klinik becerilerinin ve uygulanan eğitim programının tıpta uzmanlık eğitimi veren programlar ile ilgili kalite göstergeleri arasında en önemlileri olduğu belirtilmektedir (Klessig, et al., 2000). Tıp mesleği klinik eğitiminde öğretmenlerin rol modelliği; bilgi, beceri ve değerlerin aktarılmasında güçlü bir öğretim aracıdır. Bu nedenle eğitimdeki yüksek standardın sağlanmasında öğretmenlerin kendi performanslarını analiz ederek kişisel performanslarını geliştirmesi gerekmektedir (Cruess, et al., 2008:720). Uzmanlık eğitimindeki yüksek eğitim standardının, klinik bazında istifaları azaltacağı belirtilmektedir (Degen, et al., 2014).

Türkiye’de, 2014 yılında göreve başlayan Tıpta Uzmanlık Kurulu Müfredat Oluşturma Sistemi (TUKMOS), tüm ana ve yan dal uzmanlık alanlarında daha önce hazırlanmış çekirdek eğitim müfredatlarının gözden geçirilmesi, geliştirilmesi, resmîleştirilmesi sürecinde görev almaktadır. Bu müfredat sisteminin amacının uzmanlık eğitimi standartlarını tanımlamak ve uzmanlık öğrencisinin temel teorik ve uygulamalı bilgiler, beceriler, tutum ve davranışlarla donanmasını sağlamak olduğu belirtilmektedir (tuk.saglik.gov.tr, 2020). Bu kapsamda Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları (ÇERSAH) ile ilgili hazırlanan çekirdek eğitim programı 24.12.2020 tarihinde son halini almıştır.

Çalışma ortamında görülebilen iletişim bozuklukları, söz hakkının olmaması, görev belirsizliği, sorumlulukların fazla olması gibi etkenler çalışanlarda stres oluşturabilmekte ve kişisel motivasyonu azaltarak öğrenme sürecini bozabilmektedir (Üstün, 2005). İş yerlerinde görülebilen stres faktörlerinden olan psikolojik şiddete yönelik Leymann, mobbing kavramını ortaya atmış ve iş yerinde birinin veya nadir olarak birkaç kişinin, sistematik olarak duygusal yönden zarar verici davranışlara maruz bırakılması şeklinde tanımlamıştır (Leymann, 1990; Leymann, 1996). Çalışmalarda da özellikle başta hekimler olmak üzere sağlık sektöründe çalışanların diğer meslek gruplarına göre mobbing benzeri davranışlar açısından daha fazla risk altında olduğu belirtilmektedir (Kingma, 2001).

Tıpta uzmanlık eğitiminin standardizasyonunda ve niteliğinin iyileştirilmesinde öncelikle güncel durumun bilimsel veriler ile ortaya konmasına ihtiyaç vardır. Türkiye’de ÇERSAH eğitimi alan asistanların aldıkları eğitimi ve aldığı eğitimin uzmanlıkta vakaları yönetmedeki yeterliliğini değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada ülkemizdeki ÇERSAH eğitim kliniklerinde uzmanlık eğitimi çekirdek müfredatı kapsamında asistanlara verilen eğitimin kalitesi ve alanda görülen eksikliklerin araştırılması amaçlanmaktadır. Ayrıca asistanlık eğitimi sürecindeki stres faktörleri ve algılanan mobbing algısı incelenecektir. Çalışmamızın alanda görülen eksikliklerin ve sorunların belirlenmesine, tartışılmasına ve uzmanlık eğitiminde kalitenin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

MATERYAL VE METOD

İlgili çalışma 2018-2021 yılları arasında 84-101. Devlet Hizmet Yükümlülüğü (DHY) kurasına katılan toplam 246 ÇERSAH uzmanını kapsamaktadır. Belirlenen kişiler içerisinde tekrar atamaya giren 15 kişi, yurtdışında eğitim alan 1 kişi ve öğretim üyesi olarak çalışmaya başlayan 1 kişi çalışmaya dahil edilmedi. Çalışmaya dahil edilen 229 hekime çalıştıkları kurum telefonu veya sosyal medya grupları üzerinden ulaşıldı. Çalışmaya katılmayı kabul eden 88 hekime 1-28 Şubat 2022 tarihleri arasında 33 soruluk Google anket formu (<https://forms.gle/PtNe6c9qnpXaWhELA>) gönderildi ve doldurmaları istendi.

Çalışmanın ilk kısmında, katılımcılardan demografik verileri ile asistanlık sürecinde çalıştıkları kurumdaki eğitici sayısını, haftalık eğitim saatini, eğitici tarafından verilen yıllık eğitim saatini sayısal olarak belirtmeleri istendi. Asistanlık sürecinde kurumdaki eğitimcilerini bilimsellik, eğitim öğretim becerisi, ulaşılabilirlik, geri bildirim alma, geri bildirim verme ve ikili ilişkiler açısından ‘1-Çok yetersiz’ ve ‘5-Çok yeterli’ şeklinde puanlamaları, yetersizlik düşündükleri durumların sebeplerini belirtmeleri istendi.

Çalışmanın ikinci kısmında TUKMOS kılavuzunda asgari eğitim alanları içerisinde yer alan ‘alkol madde kullanımı ile ilişkili bozukluklar, bağımlılık ve tedavisi’, ‘acil durumlar, kriz ve afet durumlarında müdahale’, ‘yatarak tedavi, gündüz hastanesi ve rehabilitasyon uygulamaları’, ‘literatür tarama, makale tasarlama, yönetim ve yazım süreçleri’, ‘çocuk ve hasta haklarını gözetme, bilirkişilik, tıbbi uygulamalarda yetki ve sorumluluk’, ‘cinsel istismar ve ihmali, şiddet, insan hakları ihlalleri olgularının yönetimi ve raporlama süreci’, ‘adli psikiyatrik değerlendirme ile ilgili hususlarda olguların

yönetimi ve raporlama süreci’, ‘sağlık kuruluna başvuran hastaların değerlendirilmesi ve raporlama süreçleri’, ‘acil psikiyatrik bir olgunun değerlendirilmesi, yönetilmesi ve tedavisi’, ‘ÇERSAH alanında kullanılan psikofarmakolojik tedaviler ve ilaca bağlı yan etkilerin yönetimi’, ‘hastaların yönetiminde asistanlık sürecinde alınan eğitimin yeterliliği’ konularında asistanlık sürecinde alınan eğitimlerin ‘1-Çok yetersiz’ ve ‘10-Çok yeterli’ şeklinde derecelendirmeleri istendi ve asistanlık sürecine eklenebilecek eğitim veya rotasyon önerileri alındı.

Leymann’a göre iş yerinde yaşanan olumsuz davranışın mobbing olarak nitelenebilmesi için o davranışın en az altı ay ve haftada bir tekrarlanması gerekmektedir. Araştırmaları sonucunda, mobbing kavramına yönelik 45 farklı davranış özelliği tanımlamakta ve bu davranışlar kişinin kendini göstermesi ve iletişimini engelleme, sosyal ilişkilerden yalıtma, saygınlığa saldırıda bulunma, yaşam kalitesine ve mesleki durumuna saldırıda bulunma ve doğrudan sağlığına saldırıda bulunma alt başlıklarına ayrılmaktadır (Leymann, 1996). Çalışmanın üçüncü kısmında, asistanlık sürecinde eğitimi etkileyebilecek stres faktörleri, Leymann kriterleri baz alınarak asistanlık sürecinde mobbing maruziyetinin varlığı ve türü sorgulandı.

Çalışmamıza Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’nun 12.01.2022 tarihli, 2022/01 numaralı oturumunun 03 numaralı kararı ile başlanmış ve hastalardan onam formu alınmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı ile tanımlayıcı istatistiksel analizler yapılmış olup, sürekli değişkenlerinin normal dağılıma uygunluğu Skewness-Kurtosis ile değerlendirildi. Normal dağılıma uyan sürekli değişkenlerin karşılaştırılması için T testi ve ANOVA varyans analizi, normal dağılıma uymayanlar için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi uygulandı. Kategorik değişkenlerin karşılaştırılmasında Ki-kare ve Fisher’s Exact testi kullanıldı. Kurumlardaki eğitici sayısı, haftalık eğitim saati, eğiticiler tarafından yapılan yıllık eğitim saati ile mobbing algısı ve alınan eğitimin derecelendirilmesi arasındaki ilişkiler Spearman korelasyon analizi ile araştırıldı. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alındı.

BULGULAR

Çalışma kapsamındaki 229 hekimden 88’i (%38,42) çalışmaya katıldı. Çalışmaya katılanların 60’ı (%68,2) kadın ve 28’i (%31,8) erkek olup yaş ortalaması $32,01 \pm 1,76$ idi. Katılımcılardan 28’i (%31,8) uzmanlığının ilk yılında, 23’ü (%26,1) uzmanlığının 1-2. yılında ve 37’si (%42) uzmanlığının 2-3. yılında idi.

Katılımcılara yöneltilen “Asistanlık eğitimi sırasında anabilim dalınızdaki eğitici sayısı kaçtı?” sorusuna verilen ortalama yanıt 3,63 (min:1-max:14) idi. Katılımcılardan 64’ü (%72,7) asistanlık yaptığı sırada anabilim dalındaki eğitici sayısının yetersiz olduğunu belirtti.

“Asistanlık süresince kurumunuzdaki eğiticileri nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 1’de verildi. Eğiticilerin bilimsellik ve eğitim öğretim becerilerinde yetersiz olduğunu düşünen katılımcıların nedene yönelik düşünceleri Tablo 2’de verildi.

Tablo 1. Eğiticilerin Tanımlanması

Değerlendirilen alanlar	Yetersiz		Orta		Yeterli	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Bilimsellik	13	14,8	39	44,3	36	40,9
Eğitim-öğretim becerisi	23	26,1	30	34,1	35	39,8
İkili ilişkiler	19	21,6	29	32,9	40	45,5
Ulaşılabilirlik	19	21,6	32	36,4	37	42,0
Geri bildirim verme	24	27,3	28	31,8	36	40,9
Geri bildirim alma	27	30,7	30	34,1	31	35,2

Tablo 2. Katılımcılar tarafından belirtilen eğitimcilerdeki yetersizlik nedenleri *

Yetersizlik nedenleri	(n)	(%)
Herhangi bir yetersizlik yoktu	14	15,9
İsteksizlik	42	47,7
İş yüklerinin çokluğu	35	39,8
Mesleki doyuma ulaşmışlık	21	23,9
Bilimsel yetersizlik	21	23,9
Diğer	6	6,8

* Aynı anda birden fazla yanıt işaretlenebilmektedir.

Katılımcıların asistanlık süreçlerinde kurumlarında haftalık eğitim saatinin $3,95 \pm 2,65$ saat (min:1-max:16), eğitimciler tarafından yapılan yıllık sunum ve seminer gibi eğitim saatinin ise ortalama $11,36 \pm 23,18$ (min:0-max:160) olarak belirttikleri görüldü. Eğitici sayısı ile kurumlarda yapılan haftalık eğitim saati ve eğitici tarafından yapılan yıllık sunum/seminer/egitim sayısı arasında pozitif korelasyon olduğu saptandı. Haftalık eğitim saati ve eğitici tarafından yapılan yıllık eğitim saati arasında da pozitif korelasyon olduğu görüldü.

Katılımcıların 45’inin (%51) asistanlık süresi boyunca kurumlarında yapılandırılmış eğitim programı uyguladığını, 56’sının (%61,4) yıllık teorik/pratik asistan sınavı yapıldığını belirttiği görüldü. Katılımcıların 5’i (%5,7) 0-10 dakika, 38’i (%43,2) 10-20 dakika ve 45’i (%51,1) 20 dakikadan daha uzun süre muayene süreleri olduğunu belirtti. Katılımcılardan 25’inin (%28,4) asistanlık süreçlerinde yıllık izin kullanımında sorun yaşadığını belirttiği görüldü.

Birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği “Asistanlık süresince alanınızda sahip olduğunuz bilgileri en sık kimden/nereden edindiniz” sorusuna katılımcıların 60’ının (%68,2) kitap, dergi ve makale, 48’inin (%54,5) asistan arkadaşlar ve eğitimciler, 42’sinin (%47,7) ile kurum dışı alınan ücretli eğitimler yanıtını verdiği görüldü.

Asistanlık sürecinde verilen eğitimin içeriği çoktan seçmeli olarak sorgulandığında; %79,5 makale saati, %76,1 seminer, %71,6 olgu sunumu ve dosya tartışması, %64,8 süpervizyon ve %58,0 teorik asistan dersinden oluştuğu görüldü. 23 kişi kurumlarında belirtilen eğitim içeriklerinin tamamının verildiğini belirtirken, 1 kişi kurumunda herhangi bir eğitim etkinliğinin yapılmadığını belirtti.

“Asistanlık süresince kurumunuzda verilen psikoterapi eğitimleri ve kuramları nelerdir” sorusunun yanıtları Tablo 3’te verildi.

Tablo 3. Kurumlarda Verilen Psikoterapi Eğitimleri*

Psikoterapi Eğitimi	(n)	(%)
Psikoterapi eğitimi yoktu	53	60,2
Bilişsel davranışçı terapi	27	30,7
Bebek, çocuk ve ergenlerde temel psikoterapi ilkeleri ve uygulamaları	22	25,0
Destekleyici psikoterapi	13	14,8
Dinamik yönelimli psikoterapiler	9	10,2
Aile terapileri	5	5,7
Oyun terapileri	4	4,5
Grup terapilerinin temel ilke ve teknikleri	3	3,4

* Aynı anda birden fazla yanıt işaretlenebilmektedir.

Katılımcılardan asistanlık sürecinde alandaki bazı konularda aldıkları eğitimleri 1-Çok kötü ve 10-Çok iyi arasında derecelendirmesi istenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre, değerlendirilen alanlarda puan ortalamaları en yüksekte en düşüğe doğru Tablo 4’te verildi.

Tablo 4. Asistanlık sürecinde alınan eğitimlerin derecelendirilmesi

Alınan eğitimler	Ortalama	Standart sapma	Min	Max
Alkol-madde kullanımı bozuklukları, bağımlılık ve tedavisi	3,57	2,71	1,0	10,0
Acil durumlar, kriz ve afet durumlarında müdahale	4,61	2,60	1,0	10,0
Yatarak tedavi, gündüz hastanesi ve rehabilitasyon uygulamaları	4,65	3,47	1,0	10,0
Literatür tarama, makale tasarlama, yönetim ve yazım süreçleri	4,99	2,74	1,0	10,0
Çocuk ve hasta haklarını gözetme, bilirkişilik, tıbbi uygulamalarda yetki ve sorumluluk gibi hukuki ve etik konular	5,39	2,47	1,0	10,0
Çocuk istismarı ve ihmali, şiddet, insan hakları ihlalleri olgularının yönetimi ve raporlama	6,21	2,69	1,0	10,0
Cinsel istismar ve saldırı olgularının yönetimi ve raporlama süreci	6,23	2,54	1,0	10,0
Adli psikiyatrik değerlendirme ile ilgili hususlarda (suça sürüklenen çocuklar, velayet davaları ve adli birimlerce yönlendirilen diğer vakalar) olguların yönetimi ve raporlama süreçleri	6,35	2,39	1,0	10,0
Sağlık kurulu hastalarının değerlendirilmesi ve raporlama	6,38	2,58	1,0	10,0
Uzmanlık süresince gördüğünüz vakaları yönetmede aldığınız asistanlık eğitiminin yeterliliği	6,75	2,10	1,0	10,0
Acil psikiyatrik bir olgunun değerlendirilmesi, yönetilmesi ve tedavisi	6,98	2,27	1,0	10,0
ÇERSAH alanında kullanılan psikofarmakolojik tedaviler ve ilaçlara bağlı yan etkilerin yönetimi	7,08	2,10	1,0	10,0

Eğitici sayısı ile ‘adli psikiyatrik değerlendirme’, ‘çocuk ve hasta haklarını gözetme, bilirkişilik, tıbbi uygulamalarda yetki ve sorumluluk gibi hukuki ve etik konular’, ‘acil durumlar, kriz ve afet durumlarına müdahale’, ‘ÇERSAH alanında kullanılan psikofarmakolojik tedaviler ve ilaçlara bağlı yan etkilerin yönetimi’, ‘literatür tarama, makale tasarlama, yönetim ve yazım süreçleri’, ‘acil psikiyatrik bir olgunun değerlendirilmesi, yönetilmesi ve tedavisi’, ‘yatarak tedavi, gündüz hastanesi ve rehabilitasyon uygulamaları’ alanlarında yeterlilik düzeyi arasında pozitif korelasyon saptandı.

Eğitici tarafından yapılan yıllık eğitim saati ile ‘alkol-madde kullanımı bozuklukları, bağımlılık ve tedavisi’, ‘sağlık kurulu hastalarının değerlendirilmesi ve raporlama’, ‘çocuk istismarı ve ihmali, şiddet, insan hakları ihlalleri olgularının yönetimi ve raporlama’, ‘cinsel istismar ve saldırı olgularının yönetimi ve raporlama süreci’, ‘literatür tarama, makale tasarlama, yönetim ve yazım süreçleri’, ‘ÇERSAH alanında kullanılan psikofarmakolojik tedaviler ve ilaçlara bağlı yan etkilerin yönetimi’, ‘yatarak tedavi, gündüz hastanesi ve rehabilitasyon uygulamaları’ ve ‘adli psikiyatrik değerlendirme’ alanlarında yeterlilik düzeyi arasında pozitif korelasyon saptandı.

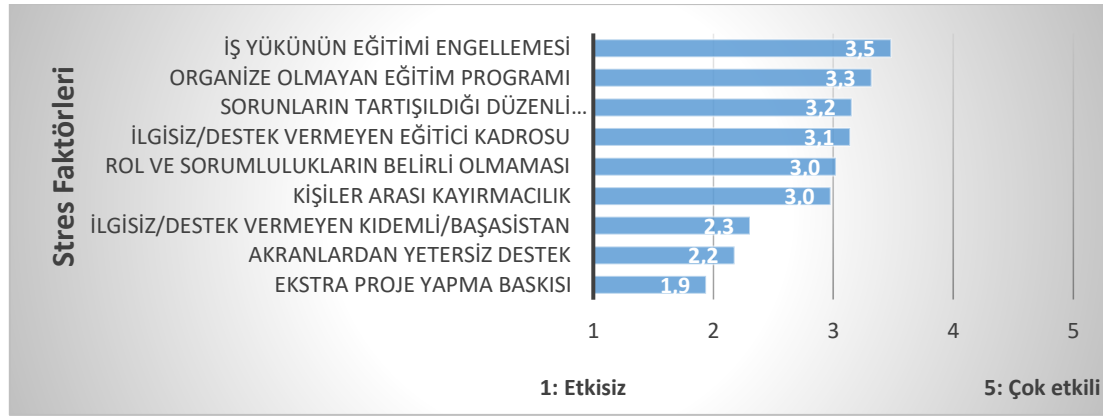
“Tıpta uzmanlık eğitim müfredatına hangi birim veya eğitim alanlarının eklenmesini istersiniz?” sorusuna 81 (%92,0) katılımcının eğitim müfredatına terapi eğitimlerinin eklenmesini istediği görüldü. Eğitim müfredatına eklenmesi istenen eğitim ve rotasyon alanları ile ilgili veriler Tablo 5’te gösterildi. Birden fazla madde işaretlendiğinden 88 katılımcı için sayı ve yüzde verildi.

Asistanlık eğitimi süresince karşılaşılan stres faktörlerinin neler olduğu ve cevaplara verilen ‘1-Etkisiz’ ve ‘5-Çok etkili’ arasındaki puanlar en yüksekte en düşüğe sıralanarak Şekil 1’de gösterildi.

Tablo 5. Eğitim müfredatına eklenmesi istenen rotasyon veya eğitimler*

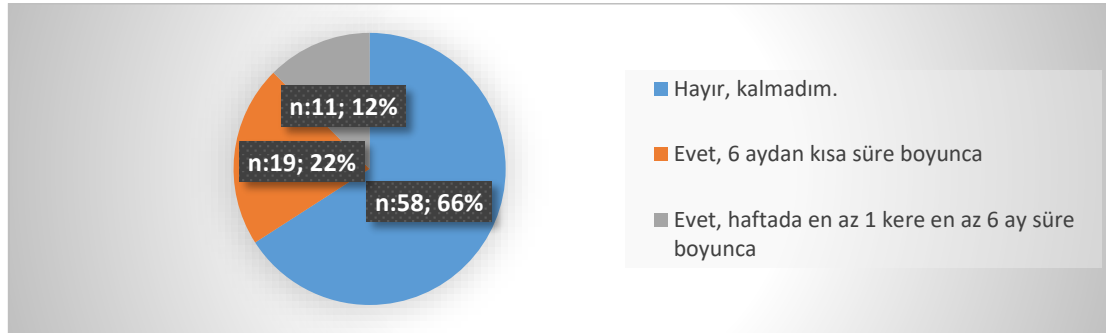
Alanlar	(n)	(%)
Bilişsel davranışçı terapi, oyun terapisi, travma odaklı terapi ve benzeri terapi eğitimleri	81	92,0
ÇEMATEM rotasyonu	67	76,1
Adli psikiyatri eğitimi	64	72,7
Yatan hasta takibi, yönetimi ve tedavisi açısından ÇRS servis rotasyonu	64	72,7
Çocuklar için özel gereksinim raporu (ÇÖZGER) istenen hastaların muayene ve raporlama sürecine ilişkin eğitim	40	45,5
Çocuk İzlem Merkezi (ÇİM) rotasyonu	4	4,5
Bilimsel çalışma için literatür tarama, makale yazımı süreçleri ile ilgili eğitim	2	2,3
Rehberlik araştırma merkezi rotasyonu	1	1,1

* Aynı anda birden fazla yanıt işaretlenebilmektedir.

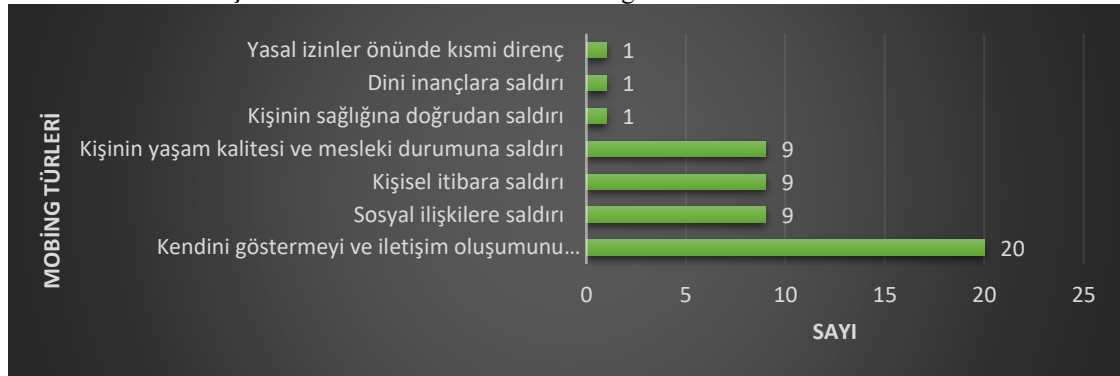


Şekil 1. Asistanlık eğitimi süresince tanımlanan stres faktörleri

Leymann’ın mobbing kriterlerine göre katılımcıların 58’i (%65,9) asistanlık sürecinde herhangi bir mobbinge maruz kalmadıklarını belirtti. Katılımcılardan 19’u (%21,6) 6 aydan kısa süre boyunca mobbinge maruz kaldığını ve 11’i (%12,5) haftada en az 1 kere ve en az 6 ay boyunca mobbinge maruz kaldığını belirtti (Şekil 2). Mobbinge maruz kaldığını belirten 30 katılımcıya çoktan seçmeli olarak sorulan maruz kaldıkları mobbing türü Şekil 3’te detaylarıyla gösterildi.



Şekil 2. Asistanlık süresince mobbinge maruz kalma durumları



* Aynı anda birden fazla yanıt işaretlenebilmektedir.

Şekil 3. Mobbinge maruz kaldığını ifade eden katılımcıların maruz kaldıkları mobbing türü*

Çalışmamızda; yaş, cinsiyet, yıllık izin kullanımı ile mobbing algısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görüldü ($p > 0,05$). Kişiler arası kayırmacılık ($p=0,003$), ilgisiz destek vermeyen eğitici kadrosu ($p=0,012$), ilgisiz destek vermeyen baş asistan kadrosu ($p=0,032$), akranlardan yetersiz destek görme ($p=0,045$) stres faktörleri ile kişilerin mobbing algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulundu. Uzman olarak çalışılan süre ve asistanlık sürecinde kurumda yapılan haftalık eğitim saati ile de mobbing algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptandı. Kurumlarında daha az eğitim saati olan katılımcıların mobbing algısının daha yüksek olduğu görüldü ($p=0,016$). Uzman olarak çalışılan süre ile de mobbing algısı arasında negatif bir ilişki olduğu saptandı ($p=0,036$). İlişkiler arası anlamlılık tartışma bölümünde detaylı olarak incelenecektir.

TARTIŞMA

Eğiticilerin Niteliksel ve Niceliksel Özellikleri

Ülkemizde bir kurumun eğitim kliniği olması için gereken asgari eğitici sayısı TUKMOS kılavuzunda tanımlanmaktadır. 2014 yılındaki kılavuzda asgari 3 eğitici olması gerektiği, 2017 yılında ise bu sayısının en az biri doçent 2 eğitimci bulunmasının yeterli görüldüğü, 2020 yılındaki son kılavuzda ise bir doçent veya iki doktor öğretim üyesi varlığının eğitim kliniği için yeterli olacağı bildirilmektedir. Çalışmamız kapsamında değerlendirilen kurumlardaki eğitici sayıları ortalamasının 3,63 (min:1, max:14) olduğu bulunmuştur. Eğitici sayısı bakımından kurumlar arasında ciddi farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Kurumlarda uzman olarak çalışan hekimlerin de eğitici kadrosuna dahil edilmesi bu farklılıkta rol oynamış olabilir. Her ne kadar TUKMOS kılavuzunda eğitim kliniği olma için 1-3 eğitici sayısının yeterli olabileceği belirtilmişse de katılımcıların %72,7’si asistanlık sürecinde kurumundaki eğitici sayısının yetersiz olduğunu belirtmektedir. Ülkemizde ÇERSAH asistanlarının sayısının artmasına rağmen, kılavuzdan da anlaşılacağı gibi eğitim kliniklerinde eğitici sayısının ve niteliğinin düştüğü görülmektedir.

Eğiticilerin eğitimdeki yüksek standardı sağlamadaki etkisi büyük olmakla birlikte bu standartları yakalamada eğiticilerin eğitime ayırdığı zaman, klinik yeterlilikleri ve kendi performanslarını analiz ederek kişisel performanslarını geliştirmeleri gibi faktörler önemlidir (Klessig, et al., 2000; Cruess, et al., 2008). Eğiticilerin özellikleri arasında; klinik ve eğitici yetenekler, insancıl yaklaşım ve araştırmacı özellikler gibi faktörlerin yer alması gerektiği belirtilmektedir (Kahn-Blonde, 1999). Ülkemizdeki farklı kliniklerde yapılan çalışmalarda eğiticilerin %42-67 arasında değişen oranlarda bilimsellik, eğitim ve öğretim becerileri, ikili ilişkiler, hasta ile iletişim, mesleki tutum ve davranış becerilerinde yetersizlik olduğu belirtilmektedir. Eğiticilerdeki bu yetersizliklerin nedenleri arasında iş yüklerinin çokluğu, ilgisizlik, isteksizlik ve bilimsel yetersizlik gibi faktörler yer almaktadır (Çiçek-Terzi, 2006; Çitak-Altaş, 2012). Ülkemizde ÇERSAH alanında yapılan bir çalışmada “eğiticilerin de eğitimi” konusunu gündeme getirmiş olup eğiticilere yönelik eğitimin gerekliliği vurgulanmaktadır (Özan, et al., 2015). Çalışmamızda katılımcıların 74’ü (%84,1) eğiticilerinde niteliksel yönden yetersizlik olduğunu, bu yetersizliğin ise sırasıyla isteksizlik, iş yüklerinin çokluğu, mesleki doyuma ulaşmışlık ve bilimsel yetersizlikten kaynaklandığını belirtmektedir. İlgili çalışma eğiticilerin eğitiminin önemini ortaya koymaktadır.

Kurumlardaki Eğitimin Niteliksel ve Niceliksel Özellikleri

ÇERSAH uzmanlık eğitiminde kapsamlı ve yapılandırılmış bir eğitim müfredatı gerekmektedir (Karabekiroğlu, et al., 2006). 2012 yılında Simmons ve ark. tarafından yapılan bir çalışmada ÇERSAH alanında eğitim programı standartlarının olmasına rağmen, kurumlarda uygulanmaya kısmen yansıdığı belirtilmektedir (Simmons, et al., 2012). Çalışmamızda kurumlarda verilen haftalık eğitim saati ortalama 3,95 saat olarak bulunmuştur. Katılımcılardan bazıları kurumlarında herhangi düzenli bir eğitim saati olmadığını belirtirken, bazı kurumlarda haftalık 16 saat eğitim verildiği belirtilmektedir. Çalışmamızda ayrıca eğiticiler tarafından yapılan seminer/sunum saatinin yılda ortalama 11,36 saat olduğu bulunmuştur. 17 katılımcı kurumunda herhangi bir eğitici sunumunun olmadığını, 37 katılımcı ise eğitici sunum/seminer eğitiminin yıllık <5 saat olduğunu belirtmektedir. Kurumlardaki eğitim saatleri arasında büyük farklılıklar olmasının bölümdeki eğitici ve asistan sayısına, yataklı servis ve ÇEMATEM’de yapılan vizitlerin de eğitim saati sayılabileceğine bağlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kurumlardaki eğitim olanaklarının farklı olması, çoğu kurumda aynalı oda ve oyun odası gibi altyapısal yetersizlikler bulunması da bu farklılıklarda rol oynayabilir.

TUKMOS kılavuzunda teorik ve didaktik eğitimler kapsamında seminer, asistan dersi, makale saati, süpervizyon ve olgu sunumu toplantıları gibi etkinlikler yer almaktadır. Çalışmamızda 23 (%26,1) katılımcı kurumlarında bu etkinliklerin tamamının yapıldığını belirtmektedir. Katılımcıların %79,5’i makale saati, %76,1’i seminer, %71,6’sı olgu sunumu, %64,8’i süpervizyon ve %58’i teorik asistan derslerinin kurumlarında verildiğini belirtmişlerdir. Kurumların birçoğunda standart eğitim içeriklerinin olduğu görülmesine rağmen eğiticiler tarafından verilen eğitim saatinin düşük olduğu dikkate alındığında, bu eğitimlerin de eğiticiler gözetiminde asistanlar tarafından düzenlendiği düşünülmektedir. Çalışmamızda katılımcıların alandaki bilgilerine en çok katkıyı %68,2 oranında literatürün (kitap, dergi, makale) ve %54,5 oranında asistan arkadaşlarının yaptığını belirtilmesi de bu düşünceleri destekler niteliktedir.

Uluslararası uzmanlık eğitimi iyileştirme kriterlerinde eğiticilerin haftada en az 20 saatini asistan eğitimi için ayırması gerektiği belirtilmektedir (Dokudan, et al., 2011). Çalışmamızda

kurumlardaki eğitici sayısının artması ile yapılan haftalık eğitim saati ve eğitici tarafından yapılan yıllık sunum/seminer/eğitim saatlerinin arttığı gözlemlendi. Bu sonuca göre eğitici sayısı ve eğitici tarafından yapılan eğitimler saati artışlarının asistanların eğitim alanlarındaki yeterlilik düzeyini artırmaktadır. Ancak çalışmamızın sonuçlarına göre TUKMOS’da belirtilen eğitim standartlarının halen uygulamaya tam olarak yansımadağı görülmektedir.

Katılımcıların Eğitsel Yönden Yeterlilik Düzeyleri ve Önerileri

Katılımcılar tarafından ‘1-Çok yetersiz’ ve ‘10-Çok yeterli’ şeklinde puanlanarak değerlendirilen eğitim alanları incelendiğinde ≤ 5 olarak değerlendirilen alanların; ‘alkol-madde kullanımı ile ilişkili bozukluklar, bağımlılık ve tedavisi’, ‘literatür tarama, makale tasarlama, yönetim ve yazım süreçleri’, ‘acil durumlar, kriz ve afet durumlarında müdahale’, ‘yatarak tedavi, gündüz hastanesi ve rehabilitasyon uygulamaları’ alanları olduğu görülmektedir. Çoğu eğitim kurumunda ÇEMATEM merkezlerinin ve yataklı servislerin bulunmaması, katılımcıların özellikle yataklı servis birimiyle ilişkili olan bu alanlarda hissettikleri eksikliklerinden kaynaklanabilir. Avrupa uzman hekimler bölümü tarafından ÇERSAH alanında verilecek eğitimin en az 24 ay ayaktan hasta takibi ve en az 12 ay yatan hasta takibini içermesi gerektiği bildirilmektedir (Baysal-Gökler 2016). Ancak ülkemizde çoğu eğitim kurumunda yataklı servis bulunmamakta, bu alanda asistanlar eğitim alamamaktadır. Asistanların yataklı servis tecrübeleri erişkin ruh sağlığı biriminde aldıkları rotasyon sırasındaki izlenimleri ile sınırlı kalmaktadır. Bunun negatif etkisinin de sonuçlarımıza yansıdığı görülmektedir.

Almanya, Danimarka, Hollanda ve İngiltere gibi ülkelerde ÇERSAH eğitim müfredatında psikoterapi eğitimlerinin zorunlu alınması gereken eğitim alanları olduğu belirtilmektedir (Karabekiroğlu, et al., 2006). Çekirdek eğitim programına göre bir asistanın psikoterapi ile tedavi alanında temel yöntemleri öğrenmesi ve öğrendiği yöntemlerle belli sayıda olgu takip ederek mezun olması beklenmektedir. Çalışmaya katılanların yarısından fazlası asistanlık sürecinde kurumlarında herhangi bir psikoterapi eğitimi verilmediğini belirtmektedir. Alandaki düzenlenen ücretli eğitimler dikkate alındığında, çalışmamızda kurum dışı ücretli eğitim aldığını belirten katılımcıların eğitimlerinin büyük bir kısmını psikoterapi eğitimlerinin oluşturduğu düşünülmektedir. En sık eklenmesi istenen eğitim alanının psikoterapiler olması da bu alandaki eksiklikleri göstermektedir. Ülkemizde alanında yetkin isimler tarafından online olarak düzenlenen e-mentorluk projesi, birçok asistan ve uzmanın alanda değerli bilgiler kazanmasına katkı sağlamıştır (Ercan, et al., 2021). Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği (ÇOGEPDER) bünyesinde düzenlenen terapi eğitimlerinin de sıklığının artırılması ve eğitimlere fiilen katılamayanlar için ücret karşılığı elektronik ortamda kayıtlara ulaşılması bu eksikliklerin giderilmesine olumlu katkı sağlayacaktır.

Katılımcıların, özellikle çalışmamızda saptanan yetersizlik alanlarıyla uyumlu olarak, terapi eğitimleri, ÇEMATEM rotasyonu, adli psikiyatri eğitimi, yataklı servis rotasyonu alanlarının eğitim müfredatına eklenmesini istedikleri görülmektedir. Son TUKMOS kılavuzuna 3 aylık zorunlu ÇEMATEM rotasyonunun eklenmesi sevindirici bir gelişmedir.

Katılımcıların Asistanlık Sürecindeki Stres Faktörleri ve Mobbing Algısı

Kurumların başarıları çalışma ortamındaki stres faktörleri ile doğrudan ilişkilidir. Kurumlardaki stres faktörleri çalışanlarda fiziksel ve ruhsal hastalıklara, iş tatminsizliği, performans düşüklüğü, işi aksatma ve iş bırakmaya neden olabilmektedir (İbiloğlu 2007; Yaşan, et al., 2008).

Asistanlara yönelik yapılan çalışmalarda da kurumlardaki en önemli stres faktörünün iş yükünün yoğunluğu ve bu durumun eğitimi engellemesi olduğu belirtilmektedir (Joseph, et al., 2007; Kösemehmetoğlu, et al., 2010). Ülkemizde yapılan bir çalışmada asistan hekimlerin yaklaşık %60’ı eğitim kurumlarında hizmet ağırlıklı işleyişin ön planda olduğunu belirtirken, asistanların sadece %2,5’inin eğitime daha fazla önem verildiğini belirttikleri saptanmıştır (Çiçek-Terzi 2006). Çalışmamızda katılımcıların asistanlık sürecinde karşılaştıkları stres faktörleri araştırılmış ve en önemli stres faktörünün iş yükünün eğitimi engellemesi olduğu görülmüştür. Alanımızda da iş yükünün eğitimin önüne geçtiği gözlenmiş olup, bunun eğitimde verimliliği olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır.

Ülkemizde tıp fakültesi asistanları üzerinde yapılan bir çalışmada katılımcıların %46’sının öğretim üyeleri, %35,3’ünün kıdemli asistanlar ve %17,3’ünün de diğer asistanlar tarafından mobbing davranışlarına maruz kaldıkları saptanmıştır (Lüleci, et al., 2011). Çalışmamızda 30 (%34,0) katılımcı asistanlık sürecinde mobbing davranışlarına maruz kaldığını belirtmiştir. Leymann tarafından belirtilen süre ve sıklık dikkate alındığında ise 11 (%12,0) katılımcının mobbing kavramını karşıladığı görülmüştür. En sık maruz kalınan mobbing türleri %22,7 ile kendini gösterme ve iletişim oluşumunun

engellenmesi, %10,2 ile de sosyal ilişkilere saldırı, kişisel itibara saldırı, kişinin yaşam kalitesi ve mesleki durumuna saldırı olarak bulunmuştur.

Sağlık sisteminde görülen tıbbi olanakların yetersizliği, yoğun iş temposu, rollerin ve çalışma koşullarının belirsiz, iş yükü ve stresinin fazla olması, mesleğin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirememeye ve ayrımcılık gibi faktörler de mobbingi tetikleyen etmenler arasında sayılmaktadır (Dikmetaş, et al., 2011). Çalışmamızda da kişiler arası kayırmacılık, ilgisiz destek vermeyen eğitici kadrosu, ilgisiz destek vermeyen baş asistan kadrosu, akranlardan yetersiz destek görme stres faktörlerinin artmasıyla kişilerin mobbing algılarının arttığı bulunmuştur.

Çalışmalarda mobbing algısının çalışılan bölüme, yaşa ve cinsiyete göre değiştiği bildirilmektedir (Dikmetaş, et al., 2011). Bizim çalışmamızda yaş ve cinsiyete göre mobbing algısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Uzman olarak çalışılan süre ve asistanlık sürecinde kurumda yapılan haftalık eğitim saati ile de mobbing algısı arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Kurumlarında daha az eğitim saati olan katılımcıların mobbing algısının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Uzman olarak çalışılan sürenin artması ile asistanlık sürecinde maruz kalınan mobbingin görülmüştür. Bu durum son yıllarda asistanlık sürecindeki mobbing davranışlarının arttığı veya zaman geçtikçe kişilerin olaya desensitize oldukları veya unuttukları şeklinde yorumlanmıştır. Çalışmamızda mobbing algısı üzerinden bir çerçeve oluşturulmuş olup daha detaylı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Çalışmanın Kısıtlılıkları

Çalışmaya katılım oranının yaklaşık %39 olması çalışmamızın bir kısıtlılığını oluşturmaktadır. Katılımcıların iş yoğunluğu, konuya kayıtsız olması, isteksizlik ve kurum-eğiticileri ile ilgili görüşleri hakkında endişelerinin bulunmasın katılımın azlığının nedenleri olabilir. Katılımcıların araştırmanın yapıldığını bilmelerinden kaynaklanan etkilerin azaltılması amacıyla katılımcılardan isim ve kurum belirtmemeleri istenmiştir. Katılımcıların kendi kişisel görüşleri esas alındığından verilen eğitim içerikleri ve mobbing algısının subjektif olarak ölçülmesi çalışmamızın bir diğer kısıtlılığıdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Kurumlardaki eğitici, eğitim niceliği ve niteliğinde standardizasyonun sağlanamaması ve buna bağlı standart eğitim müfredatının uygulanamaması, eğitim alanların yetersizliğine neden olmaktadır. Uzmanlık eğitim müfredatının belirlenmesi önemli olmakla birlikte bu müfredatın ne derece uygulandığının denetlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Kurumların eğitim vermek için sağlamaları gereken minimal şartlar belirlenmeli ve eğitim veren kurumların nasıl bir eğitim verdiklerini denetleyecek bağımsız ve objektif kurul ya da kurumlar oluşturulmalıdır.

Alanda yetersizlik görülen konularda özellikle eğitim kurumlarının eğitici ve altyapısal eksikliklerinden kaynaklanan durumlarda eksikliklerin kurumlar arası rotasyonlar ile giderilmesi ve bu rotasyonların sürekli ve zorunlu olarak gerçekleştirilmesi eğitim standartları arasındaki farklılıkları en aza indirebilir.

Ülkemizde büyükşehirler dışındaki eğitim kurumlarında çalışan asistanlar için bölgesel eğitim toplantılarının yapılmasının eğitimde fırsat eşitliği sağlamada önemli olduğu düşünülmektedir. Alanda yetkin kişilerin eksiklik görülen konularda ÇOGEPDER bünyesinde online eğitimler düzenlemesi ve dernek bünyesinde erişime açık eğitim videolarının da eklenmesi eğitim olanakları kısıtlı olan bölgelerde çalışanlar için önemlidir.

Çalışma ortamında iletişim kanallarının açık olması, sorunların düzenli toplantılarla ele alınıp gözden geçirilmesi, çalışan bireylere söz hakkı tanınması, çalışanlardan beklentilerin belirtilmesi ve kurumda görülebilecek mobbing benzeri davranışların ilerlemeden ele alınıp çözüme kavuşturulması ile iş yerlerinde görülebilecek stres faktörlerinin önüne geçilebilir.

Çıkar Çatışması

Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluşun mali destek sağlanmamıştır.

KAYNAKÇA

- Baysal, Z. B., & Gökler, B. (1996). Türkiye'deki çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları kliniklerinin kurumsal özelliklerinin ve tedavi yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Çocuk ve gençlik ruh sağlığı dergisi*, 3(1), 3-8.
- Cruess, S. R., Cruess, R. L., & Steinert, Y. (2008). Role modelling—making the most of a powerful teaching strategy. *Bmj*, 336(7646), 718-721.
- Çiçek, C. (2006). Terzi C. Tıpta uzmanlık eğitimi (İzmir ölçekli iki araştırma ve karşılaştırmalı sonuçları). *Türk Tabipleri Birliği Yayınları. Birinci Baskı. Ankara*, 1-132.
- Çitak, N., & Altaş, Ö. (2012). Türkiye'deki göğüs cerrahisi ve kalp ve damar cerrahisi uzmanlık öğrencisi gözü ile tıpta uzmanlık eğitimi ve eğitim veren kurumlardaki durum. *Türk Göğüs Kalp Damar Cerrahisi Dergisi*, 20(4), 826-834.
- Degen, C., Weigl, M., Glaser, J., Li, J., & Angerer, P. (2014). The impact of training and working conditions on junior doctors' intention to leave clinical practice. *BMC Medical Education*, 14(1), 1-9.
- Dikmetaş, E., Top, M., & Ergin, G. (2011). Asistan hekimlerin tükenmişlik ve mobbing düzeylerinin incelenmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(3), 137-149.
- Dokudan E, Oğlağı Z. (2011). Sağlık Dönüşürken Uzmanlık Eğitimi Neye Dönüşüyor? *İstanbul Tabip Odası Hekim Forumu* 188, 32-52.
- Ercan, E. S., Tufan, A. E., & Kütük, Ö. M. (2021). E-mentoring program organized by the Turkish Association for Child and Adolescent Psychiatry during the COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30(1), 173-175.
- İbiloğlu, A. O. (2020). Mobbing (psychological violence) in different aspects. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(3), 330-341.
- Joseph, L., Shaw, P. F., & Smoller, B. R. (2007). Perceptions of stress among pathology residents: survey results and some strategies to reduce them. *American journal of clinical pathology*, 128(6), 911-919.
- Karabekiroglu, K., Doğangün, B., Hergüner, S., von Salis, T., & Rothenberger, A. (2006). Child and adolescent psychiatry training in Europe: differences and challenges in harmonization. *European child & adolescent psychiatry*, 15(8), 467-475.
- Kahn, M. J., & Blonde, L. (1999). Assessing the quality of medical subspecialty training programs. *The American journal of medicine*, 106(6), 601-604.
- Kingma, M. (2001). Workplace violence in the health sector: a problem of epidemic proportion. *International Nursing Review*. 48(3), 129-130.
- Klessig, J. M., Wolfsthal, S. D., Levine, M. A., Stickley, W., Bing-You, R. G., Lansdale, T. F., & Battinelli, D. L. (2000). A pilot survey study to define quality in residency education. *Academic Medicine*, 75(1), 71-73.
- Kösemehmetoğlu, K., Tan, A., Esen, T., Ateş, K. E., SB, T. E., & İzmir, P. B. (2010). Pathology Residency Training in Turkey from the Residents' Point of View: A Survey Study. *Turkish Journal of Pathology*, 26(2), 095-106.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and victims*, 5(2), 119-126.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European journal of work and organizational psychology*, 5(2), 165-184.
- Lüleci, E., Keskin, Y., Asan, S., Acar, Ö., Değirmenci, F., Karadayı, S., & Kocabıyık, Ö. (2011). Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Asistanlarında Mobbing Psikolojik Şiddet Algısı. *Maltepe Tıp Dergisi*, 3(1).
- Özan S, Aras Ş, Özyurt G, Gürbüz GA, Miral S, Musal B. (2015). Çocuk ve ergen psikiyatrisi uzmanlık alanında eğitim gereksinimi analizi çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry*. 16, 346-356.
- Simmons, M., Barrett, E., Wilkinson, P., & Pacherova, L. (2012). Trainee experiences of Child and Adolescent Psychiatry (CAP) training in Europe: 2010-2011 survey of the European Federation of Psychiatric Trainees (EFPT) CAP working group. *European child & adolescent psychiatry*, 21(8), 433-442.
- Tıpta uzmanlık kurulu müfredat oluşturma ve standart belirleme sistemi, çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanlık eğitimi çekirdek müfredatı 2020. <https://tuk.saglik.gov.tr/Eklenti/42047/0/cocukveergenruhsagligivehastaliklarimufredatv24docpdf.pdf>
Erişim Tarihi: 10.04.2022
- Üstün, A. (2009). Bilgi hizmetlerinde verimlilik ve motivasyon. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 602-608.
- Yaşan, A., Eşsizioğlu, A., Yalçın, M., & Özkan, M. (2008). Bir üniversite hastanesinde çalışan araştırma görevlilerinde iş memnuniyeti, anksiyete düzeyi ve ilişkili etmenler. *Dicle Tıp Dergisi*, 35(4), 228-233.