

# Tıbbi Etik Eğitiminin Eleştirel Bîr Değerlendirmesi\*

A CRITICAL ANALYSIS: MEDICAL ETHICS EDUCATION

Doç.Dr.Berna ARDA\*

\* Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Deontoloji ABD, ANKARA

## ÖZET

*Tıptaki değer sorunlarının ele alındığı eğitim tıp fakültelerinin ders programlarında farklı adlar altında ve farklı biçimlerde yıllardan beri uygulanmaktadır. Söz konusu eğitim süreci hekim kimliğinin oluşmasında ve hekimlik uygulamasını biçimlendiren normların aktarılmasında doğrudan belirleyici bir işleve sahiptir. Bu yazıda tıbbi etik eğitimi didaktik ders programları, içerik, yer, sunuş biçimi gibi açılardan değerlendirilmiştir.*

Anahtar Kelimeler: Tıbbi etik, Eğitim, Tıbbi etik eğitimi

## SUMMARY

*For a long time, medical curriculum contains the medical ethics education under the different names and the different forms. This educational process is a directly functional factor during the formation of "doctor identity"; the other one is moral atmosphere which exhibited in medical faculties. In this paper the first one is analysed and its didactic character, location in the whole medical curriculum, its duration... are evaluated.*

Key Words: Medical ethics, Education, Medical ethics education

## Tıbbi Etik Eğitimi ve Hekim Kimliği

Tıbbi etik eğitimi hekimin hastaları, meslekdaşları ve toplum ile ilişkilerinde değerlerin rolünün ne olduğunu ele alarak inceleyen, sözü edilen değerlerin mesleki kimlik içerisindeki yerini tartışma konusu eden bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (11). Bu süreç hekimin değerlerini, sosyal perspektiflerini, tıp uygulaması için gerekli görülen kişilerarası iletişim becerileri geliştirmeyi hedefleyen geniş bir "kurikulumun" sadece bir parçasıdır. Uzmanlar tıbbi etik eğitimini, "uygulamalı bir değerler eğitimi" olarak görmekte ve onu kişilerarası beceri eğitiminden çok daha fazla düzeyde felsefik, sosyal ve yasal sorunları kapsayan bir eğitim biçiminde değerlendirmektedirler.

insan eylemlerinde hangi davranışın etik, hangisinin etik dışı olarak değerlendirileceği ve bunun kriterlerinin ne olduğu bir yana; etğin genel olarak "öğretilebilir" olup olmadığına ilişkin tartışmalar felsefik düzeyde dile getirilebilmektedir (13,18). Bu tartışmalar değerlerin öğretilbilir olup olmadıkları, söz konusu eğitim süreciyle

ulaşılması amaçlananın ne olduğu... gibi sorular çevresinde geliştirilmektedir. Ayrıca "humanües" adı verilen alanların tıp uygulamasına katkıları da ayrıntılarıyla ele alınmaktadır. Söz konusu moral değerlerin eğitimi olunca, kendiliğinden pek çok etik sorun da akla gelmektedir. Kişilerin değerleriyle oynamaya, daha başka bir deyişle, onların bireysel değerlerini, uygulayacakları mesleğe özgü değerlerle özdeşleştirmeye hakkımız var mıdır? Bireysel değerleri, mesleki değerleri ile çatışma halinde olan kişilerin değerlerini mesleki olanlar yönünde manipüle etmek hakkından söz edilebilir mi? Böyle bir haktan söz edilebileceği kanısındayım. Çünkü dile getirilen değerler, kişinin "meslek uygulaması sırasında" sergilemesi kendisinden beklenen bir takım değerlerdir. Böyle bir dersin varlığı da, bu hakkın bulunduğu varsayımıyla açıklanabilir olsa gerektir.

Tıp etkinliği bir bilimsel bilgi ve beceri bütünü olmasının yanısıra ve aynı zamanda moral değerlerin de sergilendiği özgün bir alandır. Bir başka deyişle hekimlerden sadece "makul düzeyde" bir tıp bilgisine ve becerilere sahip olmaları beklenmemekte, buna ek olarak hekim kimliğine uygun düştüğü kabul edilmiş bulunan birtakım moral değerleri göstermeleri de istenmektedir. Genel olarak "hekim kimliğinin nasıl kazanıldığı" konusu iki farklı biçimde açıklanmaktadır. Bu kimliğin edinilmesinde didaktik derslerin yanısıra, içinde yaşanan

\* İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Deontoloji ABD ile İstanbul Tabip Odası'nın birlikte düzenledikleri, 24.3.1994 günü İstanbul'da gerçekleştirilen 'Tıbbi Etik Sempozyumu'ndaki konuşmaya dayanmaktadır.

değerler atmosferinin de etkili olduğu; ilkinin tersine ikinci durumda neredeyse bilinç dışı bir algılama yolunun geçerli olduğu dile getirilmiştir (2,6).

Bu sunuş çerçevesinde didaktik derslerin değerlendirilmesini yapacağız. Söz konusu derslerin işleniş yerleri, onlara ayrılmış olunan süreleri, yer verilen konular, derslerin işlenme biçimleri... ele alınacaktır.

### Tıbbi Etik Ders Programları

Tıbbi etik kurikulumunun eleştirel olarak ele alındığı bir çok yazıda, bu programın "ne zaman", "kim tarafından" ve "nasıl" verileceği -verilmesi gerektiği- tartışılmaktadır. Ülkemizde Yüksek Öğretim Kanunu'nun ışığında tıp fakültelerinin son sınıfından ilk sınıfa alınan söz konusu ders, bazı fakültelerimizde sonradan üçüncü veya dördüncü sınıf programlarına kaydırılmıştır. Genel olarak tüm yıl boyunca haftada tek saat ya da tek yarıyılıda haftada iki saat verilen dersler 33-35 saatlik bir ders yükü oluşturmaktadır. Bu dersler sadece "kürsü dersi" biçiminde teorik olarak işlenmektedir; üst sınıflarda ya da uzmanlık döneminde "vaka sunuşları", "küçük grup tartışmaları" ya da konferanslar biçiminde bir süreklilik söz konusu değildir. Ders içeriğini oluştururken tıbbi etik konularının yanısıra tıbbin tarihsel gelişimi ile ilgili konulara da yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca hekimleri sağlık mevzuatının özellikle kimi bölümleri (Tıbbi Deontoloji Tüzüğü ... gibi) hakkında bilgilendirmek de, bu 35 saatlik sürede gerçekleştirilmek zorundadır. Böylece, ders programlarını hazırlarken bir seçim sorunu gündeme gelmektedir. Hangi konular bu kısıtlı "müfredat'a girecek, hangileri dışarıda kalacaktır? Bu anlamda ders programını biçimlendiren başlıca etkenler; etik sorunların tıp uygulamasındaki yaşanma sıklığı ve önem sırası gibi ölçütler yanında akademisyenin beklentileri ve ilgi alanları olmaktadır. Örneğin eğer tıbbi etik dersi tıp fakültesinin ilk sınıfında anlatılıyorsa; öncelikle öğrenciye ilerideki uğraşını tanıttıcı, tıbbin niteliğine ve çeşitli görünümüne yönelik tıbbi metodoloji konularına yer verilmesi zorunludur. Burada tıp uygulaması içindeki değer sorunları kavramı da olabildiğince açıklanmalıdır. Ardından söz konusu programın son bölümünde de özel etik konuların yer alacaktır. Söz gelimi; insan hakları, hasta hakları, yaşama saygı ilkesi ışığında abortus, yaşam desteği ve ölümün tanımı gibi konular işlenirken başka konular zamanın kısıtlılığı yüzünden tartışılmayacaklardır bile. Derslerin ifade ediliş biçimi de önemlidir, yapılan araştırmalar tıbbin normatif özellik taşıyan bu tarafına ilişkin konuların aktarılmasında, beklenebileceği gibi, geleneksel "öğüt" yönteminin benimsenmediğini hatta genç öğrencilerin buna tepki duyduklarını göstermektedir (3). Hem bu nedenle, hem de etik sorunların dogmatizme ters düşen "açık uçlu" ifade ediliş yapılarıyla... derslerin öğrencilerin aktif katılımının sağlanarak, tartışmalı biçimde gerçekleştirilmesi; onların eleştirme, perspektif genişliği kazanma, dogmatik olmama, değerler algılama ve empati yetilerinin geliştirilmesine katkıda olabilecek bir etik eğiti-

mini almaları önerilmektedir (4,8). Ders programlarının dile getirildiği her ortamda, derslerin işlenmesinden sonra, sınavların nasıl yapılacağı sorusu gündeme gelmektedir. "Glçme-değerlendirme" konusu, eğitimbilim (pedagoji)'in temel konularından birisidir. Tıbbi etik eğitimi genel olarak hekim adaylarının mesleki değerlerine yönelik bir eğitim süreci olduğuna göre, sınavları da salt "bilgi ölçer" bir nitelik taşıyamamalıdır. Ancak burada da derslerin işleniş biçimi, sınav türünün başlıca belirleyicisi olmaktadır.

Ülkemizdeki tıp etiği eğitiminin, genel ders programlarındaki konununun amaca uygun olmadığı ve arzu edilen düzeyde bulunmadığı açıktır. Bunun bir kısım nedenlerinin tıp eğitiminden, hatta genel olarak "eğitim anlayışımızdan soyutlanamayacağı, ayrı düşünülmemeyeceği de belirtilmelidir. Öncelikle bir mentalite sorunu olarak görünen, "eğitim" kavramına bakış konusu ve çözüm önerileri bir başka yazının içeriğini oluşturabilecek kadar geniştir. Bu aşamada tıbbi etik eğitiminin Batıdaki yürütülüş biçimlerinden kısaca örnekler vermenin yararlı olacağını sanıyorum. Batıdaki uygulamalarda, pek çok ülkede teorik ve pratik etik eğitimi birbirini destekleyerek yürütülmektedir (7,10,14,15). Tıbbi etik vakalarının küçük gruplar halinde tartışıldığı (9) ya da filmler üzerinde konuların ele alındığı (16), disiplinlerarası eğitimin uygulandığı ve öğrencilerin yönettiği küçük grup tartışmalarının gerçekleştirildiği (5) birbirinden çok farklı yöntemler olduğunu biliyoruz. Türk Tabipleri Birliği'nin 19-21 Kasım 1993'te Bolu'da gerçekleştirdiği "Tıp Etiği Çalışmaları Grubu"nda da Tıp Etiği Eğitimi alt grubu sonuç raporunda; önce kuramsal sonra uygulamalı olarak bir eğitim yöntemi uygulanması gerektiği önerilerek, bu eğitimin fakülte yıllarına yaygınlaştırılması gerektiği dile getirilmiştir. Aynı raporun sonunda hekim kimliğinin kazanılmasında çok önemli bir öge olan fakültelerdeki moral atmosferin de tartışılması ve hemen her biri birer model olarak alınabilecek eğitimcilerin eğitiminin gerçekleştirilmesi de bir zorunluluk olarak dile getirilmiştir (19).

Sonuç olarak tıbbi etik eğitimi uzun soluklu bir çabayı gerektiren, manipüle edilmesi zor kişisel değerleri ele alan bir etkinliktir. Hekim adayının "moral vizyonunu berraklaştırabildiği, etik sorunları görebilecek-farkedebilecek bir bakışı ona kazandırabildiği, hekim adayını duyarlı kılabildiği ve bilinçlendirebildiği ölçüde başarılı olmuş sayılacaktır (1,12,17). Elbette bu başarıda, ders programının yanısıra, öğrencilerin içinde yaşadıkları moral ortamın daha nitelikli hale getirilmesi çabalarının da payı olacaktır.

### KAYNAKLAR

1. Andre J. Learning to see. Moral growth during medical training. J Med Ethics 1992; 18 (3): 148-52.
2. Arda B. Hekimin eğitimi ve kendini yenileme sorumluluğu. AÜTF Mec. 1990; 43: 521-6.

3. Arda B. AÖTF1, sınıf öğrencilerinin mesleğe yönelik motivasyonları ve değer sistemleri (uzmanlık tezi) Ankara, 1990.
4. Clouser KD, Humanities in medical education: some contributions. *J Med Philos.* 1990; 15(3): 289-301.
5. Elstein M, Harris J. Teaching of medical ethics. *Med Educ.* 1990; 24(6) 531-4.
6. Güleç C. Tıp eğitim, hekimlik kimliği ve sağlık bilinci. *Sağlık ve Toplum* 1990; 1 : 53-9.
7. Hebert P, Mestin EM, Dunn EV, Byrne N, Reid SR. Evaluating ethical sensitivity in medical students: using vignettes as an instrument, *J Med Ethics.* 1990; 16(3): 141-5.
8. Hebert PC, Meslin EM, Dunn EV. Measuring the ethical sensitivity of medical students: A study at the university of Toronto. *J Med Ethics* 1992; 18 (3): 142-7.
9. Lovett LM, Seedhouse D. An innovation in teaching ethics to medical students. *Med Educ.* 1990; 24(1): 37-41.
10. McCullough LB, Jonsen AR. Bioethics education: diversity and critique. *J Med Philos.* 1991; 167(1): 1-4.
11. Miles SH. Lane EW, Bickel J, Walker RM, Cassel CK. Medical ethics education: coming of age. *Acad Med.* 1989; 64 (12): 705-14.
12. Örs Y. Teaching medical ethics in the subjunctive mood. *Bull Med Ethics* 1993; 93: 31-6.
13. Peitegrino ED. Teaching medical ethics: some persistent questions and some responses. *Acad Med* 1989; 64 (12): 701-3.
14. Riska EK. Strategies in the education of humane physicians. *Scand J Soc Med (abs.)* 1990; 18(3): 161-4.
15. Self DJ, Koenig CI. A model for faculty development and continuing education in medical ethics: medicine and humanities consultations. *Tex Medicine (abs.)* 1991; 87(2): 91-5.
16. Self DJ, Schrader DE, Baldwin DC Jr, Wolinsky FD. The moral development of medical students: a pilot study of the possible influence of medical education. *Med. Educ.* 1993; 27(1); 26-34.
17. Siderov JJ. Education in medical ethics. *Gastroenter Jpn (abs.)* 1993; 28 (6): 3-7.
18. Thornton BC, Callahan D, Nelson JL. Bioethics education. *Hast Cen Rep.* 1993; 23(1): 25-9.
19. TTB "Tıp Etiği Çalışmaları Grubu" sonuç raporu. Bolu, 19-21 Kasım 1993.