



Türkiye’de Psikoloji etiği öğretimi: Bir uygulama çalışmasının etik davranış, ahlaki değerler ve etik kuralları benimseme açısından değerlendirilmesi

Yeşim Korkut¹  0000-0002-2176-4785, Ayşenur Aktaş²  0000-0003-0020-1411

Anahtar kelimeler

etik eğitimi, etik davranış, ahlaki değerler, psikoloji etiği

Key words

ethics education, ethical behavior, moral values, psychology ethics, teaching ethics

Öz

Bu çalışmada, bir etik kitabında önerilen müfredat, uygulama ve egzersizlerin yapılması durumunda, öğrencilerin etik davranış, ahlaki değerler ve etik kuralları benimsemeleri üzerindeki değişimin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, etik dersi alan ve almayan öğrenci gruplarına, ders döneminin başında ve sonunda Etik Davranış Ölçeği (EDÖ), Değerleri Belirleme Testi (DBT) ve Psikoloji Bölümü Etik Kurallar Anketi uygulanmıştır. Dönem başında yapılan uygulamada, EDÖ sonuçlarında bu gruplar arasında farklılaşma bulunmamıştır. Dönem sonunda yapılan uygulamada, etik dersini almış öğrencilerin dersi almamış öğrencilere oranla eylemsiz yanıtlarının anlamlı derecede düşük olduğu, süpervizyon yanıtlarının ise anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Grupların kendi içlerinde dönem başındaki ve dönem sonundaki test sonuçları karşılaştırıldığında, dersi almış öğrencilerin EDÖ eylemsiz cevaplarının son testte anlamlı bir şekilde azaldığı; EDÖ uyarıcı yanıtlarının anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır. Dersi almamış olan öğrencilerin ise dönem başı ve sonundaki testlerinde EDÖ’ye verdikleri yanıtların farklılaşmamış olduğu görülmektedir. Dersi alan ve almayan öğrencilerin DBT dönem başı ve sonu test sonuçlarında farklılaşma tespit edilmemiştir. Ancak kendi içlerinde farklılaşma olduğu saptanmıştır. Dersi alanların dönem sonu test uygulamasında geleneksellik sonrası şema puanlarının anlamlı bir şekilde arttığı, dersi almayanların da dönem sonundaki test uygulamasında normları koruma şema puanlarının ve geleneksellik sonrası şema puanlarının anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir. Cevapların yüzdelik olarak değerlendirildiği Psikoloji Bölümü Etik Kurallar Anketi sonuçlarına göre ise, öğrencilerin ders bağlamında özellikle Psikolojide yayın etiğinin önemini öğrendikleri anlaşılmaktadır. Sonuçlar, genel olarak Etik dersini alan öğrencilerin etik değer ve bilgileri edinmeleri ve etik konusunda daha etkin olmaları açısından önemini ortaya koymaktadır.

Abstract

Teaching Psychology ethics in Turkey: The evaluation of a study in terms of adoption of ethical behavior, moral values and ethical rules

The aim of the present study was to evaluate the change on adoption of ethical behavior, moral values and ethical rules of students as a result of following the ethics curriculum, class practices, and exercises as suggested by an ethics book. Those participants who took the course and those who didn't were given Ethical Behavior Inventory (EBI), Defining Issues Test (DIT) and Psychology Department-Ethical Rules Questionnaire at the pre-test and post-test. There was no significant difference in EBI between the groups in the pre-test. In the post-test, students who took the course scored significantly lower in *passive answers* and significantly higher *supervision* need answers compared to the other students who didn't take the course. Comparison of pre-test and post-test results within students who took the course showed that passive answers decreased and *warning others'* answers increased significantly. Students who didn't take the course showed no significant difference in EBI in terms of the pre-test and post-test level. Comparing pre-test and post-test applications of DIT showed no significant difference between groups, but there was a significant difference within the groups. Indeed, students who took the course showed an increase in post-conventional schema scores, whereas students who didn't take the course showed a significant increase in protecting norms schema level and increase in post-conventional schema scores at post-test. According to the results of Psychology Department-Ethical Rules Questionnaire, in which the answers were evaluated as percentages, it is understood that the students have learned the importance of ethical rules of psychology publication. Taken together, results demonstrated the importance of taking an ethics course on the acquisition of ethical values and knowledge as well as being more active in terms of ethics.

Korkut, Y. ve Aktaş, A. (2019). Türkiye’de Psikoloji etiği öğretimi: Bir uygulama çalışmasının etik davranış, ahlaki değerler ve etik kuralları benimseme açısından değerlendirilmesi. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 1-14.

✉ Ayşenur Aktaş · aysenur.aktas@acibadem.edu.tr

¹ Prof. Dr., İstanbul Bilgi Üniversitesi, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

² Dr. Öğr. Üyesi, Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Ataşehir/İstanbul.

Geliş tarihi: 12.03.2019

Kabul tarihi: 16.05.2019

Klinik Psikoloji Araştırmaları Derneği · KPAD 2019

Etik konulu eğitimler, bizleri etik konusunda bilgilendirerek ve karmaşık olgular karşısında etik karar verme sürecini gerektiği biçimde kullanmayı öğretmek etik ihlal durumlarını azaltmayı amaçlar (Korkut, 2014). Bu eğitimlerin en rahat ve sistemli verileceği ortamlar, lisans ve lisansüstü düzeyde verilen etik dersleridir. Etik dersleri aynı zamanda klinik psikoloji yüksek lisans öğrencilerinin *linik yeterlilik* kazanımı için en önemli yapıtaşlarından birisi olup, başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olmak üzere birçok ülkede klinik psikoloji eğitiminin vazgeçilmez bir ögesi olarak düşünülür (Korkut, 2017; Kramer, Douglas ve Phares, 2010).

Öte yandan akademik eğitim esnasında verilen derslerin etik mantık yürüterek olaylara bakmayı öğretmesi veya etik davranış gösterme olasılığını artırması üzerinde ne kadar etkili olduğu, bireylerin bakış açısında bir değişime yol açıp açmadığı, bunun tutumlara ve davranışlara yansiyip yansımadığı, bireysel ahlak gelişiminin ve ahlaki yargı gelişiminin bu denklemdeki yeri zihinlerimizi meşgul eden konular arasında yer alır. Bu çalışma, 'Psikolojide Etik' dersinde öğrencilerle yapılan değerlendirmeler çerçevesinde söz konusu sorulara cevap aramaktadır. Bununla birlikte, hem psikoloji lisans hem de klinik psikoloji yüksek lisans programlarındaki etik eğitimcilerine güvenebilecekleri bir etik dersi müfredatı ve çerçevesi sunmayı amaçlamaktadır.

Bireysel Ahlak Gelişimi ve Etik

Çocuklarda ahlaki gelişim modelinde Kohlberg, ahlak gelişimini Piaget'nin bilişsel kuramını genişleterek evre kavramı üzerinden yapılandırmıştır. Kohlberg'e göre evreler hiyerarşik olarak bir bütünleşme gösterir ve çocuk bir evreden diğerine geçtiğinde önceki evrenin üzerine yeni değerleri katarak ilerler. Kohlberg'in kuramına göre, altı ahlaki evre bulunmakta ve bu evreler geleneksellik öncesi, geleneksellik ve geleneksellik sonrası olmak üzere üç düzeyde ele alınmaktadır (Tablo1) (Çiftçi, 2003; Kohlberg ve Kramer, 1969; Kohlberg, 1973; White, 1999). Basamaklar kendi içlerinde tutarlı ve ayrı bir adalet yaklaşımını barındırmaktadır (Kohlberg, 1973). Her üç evre de kendi içinde ikişer basamaktan oluşmaktadır. 1. ve 2. basamakların oluşturduğu '*Geleneksellik Öncesi Evre*'de bakış açısı beladan uzak durmak, ihtiyaçlarını tatmin etmek ve kendi iyiliğine olanı arttırmak için kurallara uymak şeklindedir. İlk basamakta bir eylemin fiziksel ve psikolojik sonuçları birbirinden açıkça ayrılmaz. İkinci basamakta ise traftaki diğer kişilerin bakış açılarının, ilgi ve ihti-

yaçlarının olabileceğinin farkına varılır. '*Geleneksellik Evre*'sine 3. ve 4. basamaklar tekabül eder ve bu evrede kurallar, zorunluluklar, beklentiler benliğin bir parçası olarak görülür. Kişisel veya toplumsal zorunluluklar ve beklentiler karşısında benlik gönüllü bir şekilde kendini daha alt konumda görür. Bu özdeşleşme, küçük bir topluluk, dini grup veya aile gibi alt kültürlerle olabilir. Üçüncü basamakta, kişi duygu ve beklentilerin paylaşılması ve karşılıklı güven temelinde inşa edilmesi gerektiğini düşünür. Dördüncü basamakta ise kişi, sosyal ve ideolojik sistemlerin bakış açısını alır. Soyut özgürlük, eşitlik ve dayanışma prensiplerinin önem kazandığı 5. ve 6. basamaklar '*Geleneksellik Sonrası Evre*'yi ifade etmektedir. Beşinci basamakta ahlaki muhakeme güven, bireysel özgürlük ve herkese eşit muamele kavramlarını içerir. Altıncı basamakta ise, kişi insanlara sadece insan oldukları için saygı gösteren ahlaki bir yönelim içindedir (Cesur ve Topçu, 2010). Kohlberg, Piaget'nin görüşlerini disiplinler arası bir anlayışla harmanlamaktadır (Rest, Narvaez, Thoma ve Bebeau, 2000). Bu modeller, sadece çocukların değil, yetişkinlerin de ahlaki gelişimlerini anlamak ve değerlendirmek üzere kullanılmaktadır.

Bu çalışmada kullanılan Değerleri Belirleme Testi, James Rest tarafından Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi kuramı temel alınarak geliştirilmiştir. Rest'in 1980'lerin başında geliştirdiği "Dört Bileşenli Ahlaki Model'de", ahlaki davranış için gerekli olduğu düşünülen birbirinden bağımsız dört süreç tanımlanır: Ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki uygulama (You, Di ve Bebeau, 2013). Rest'in (1986), ileri sürdüğü bu modele göre, bir kişi eğer ahlaki davranmışsa, aşağıdaki dört ruhsal süreci gerçekleştirmiş olması gerektiğini vurgular: (1) Kişi özgül bir durumdaki olası eylemlerin mümkün olduğunun, kimin (kendisi dahil) bu eylemler neticesinde etkilenebileceğinin ve ilgililerin bunu nasıl hesaba katacağının (dikkate alacağına) bir şekilde yorumunu yapabilmelidir; (2) Kişi hangi eylem tercihinin ahlaki olarak doğru (adil veya ahlaken iyi) olduğunun yargısına varabilmeli ve o durumda bir kişinin ahlaken ne yapmış olması gerektiğini etiketleyebilmelidir; (3) Ancak kişinin ahlaki değerlere, kişisel değerlerin üzerinde öncelik tanıyabildiği durumlarda, bir karar ahlaki olarak doğru olanı yapma niyeti taşıyabilir ve (4) Kişinin ahlaki davranabilmesi, yorgunluk ve zorlukların üstesinden gelebilmesi için yeterli düzeyde gayret, benlik gücü ve uygulama becerilerine sahip olması ile bağlantılıdır. Bu dört parçalı model, etik eğitim programlarının ilkokuldan, iş yaşamına, dışçilikten, tıbbı ve araştırma etiğine varıncaya kadar

Tablo 1. Kohlberg’in Ahlak Gelişim Kuramının Evreleri

Evre 1	Bu evrede birey eylemin sonucuna göre doğru veya yanlış olup olmadığına karar verir. Eylemin sonunda ceza varsa bu davranış yanlış olarak yorumlanırken eğer eylemin sonucu kişiyi memnun ediyorsa bu davranış doğru bir davranış olarak kodlanır. Bu evrede cezadan kaçınmak için otorite tarafından konulan kurallara sorgusuz uyulur.	Geleneksellik Öncesi Evre
Evre 2	Bu evrede bireyin kendi çıkarları ön plandadır ve kişilerarası ilişkilerini kendi çıkarları doğrultusunda yürütür. Bu evrede ödül kazanabilme düşüncesi ile var olan kurallara uyulur. Bu evrede birey hala somut düşünce düzeyindedir.	
Evre 3	Bu evrede birey etrafındaki kişilerin memnun olduğu, takdir edildiği davranışları “iyi davranış” olarak kodlamaktadır. Bireyde “adalet” kavramı yer edinmeye başlamıştır ve etrafındakiler ile karşılıklı ilişkiler kurmak, beklentiler ve kurallar çerçevesinde davranmak önemlidir.	Geleneksellik Evresi
Evre 4	Sistem ve düzenin korunması, bu evredeki birey için oldukça önemlidir. Birey için doğru davranış, toplumun sürekliliğini sağlamak amacıyla kurallara ve otoriteye saygı duyup uymaktır.	
Evre 5	Bu evrede toplumsal düzenin üzerinde bir bakış açısı gelişir ve birey insanların farklı düşünce ve davranışlarının olabileceğini ve bu özgürce düşünme ve davranmanın korunması gerektiğini düşünür.	Geleneksellik Sonrası Evre
Evre 6	Bu evrede kişinin kendi vicdanı ve ahlak ilkeleri ön plana çıkar. Adalet, evrensellik ve eşitlik gibi soyut kavramlar iyi ve doğru davranışın temelinde yatar.	

düzenlenmesinde temel olarak kullanılmıştır (You, Di ve Bebeau, 2013).

Rest’in yaklaşımına göre ahlaki yargı bireylerin nasıl ve neden işbirliği yaptıklarını ele alan sosyal gelişimin bir alt kümesidir. Ahlaki yargı, bilişsel bir süreç olup, bu anlamda bir başlangıç noktasıdır. Bireyin işbirliğini anlaması gelişimsel bir süreç olup öngörülebilir bir yol izler. Bu yaklaşımda Rest, Narvaez, Thoma ve Bebeau (2000), “doğrular”, “görev” “adalet” ve “sosyal düzen” gibi bazı epistemolojik kategorilerin kişisel olarak yapılandırılmasını vurgulamaktadırlar. Bu grup da tıpkı Kohlberg gibi geleneksellik öncesi düzeyden (conventionality) geleneksellik sonrası düzeye (post-conventionality) doğru gelişimsel bir ilerlemeden söz eder. Ancak Kohlberg’in görüşünden en önemli farkı, normları koruma şemasının (maintaining norms) var olan uygulamalar ve otoriteye uymakla ilgili tam bir fikir birliği elde etmek için oluşudur. Buna karşın geleneksellik sonrası şema ideallere ve mantıksal tutarlılığa erişmek için bir fikir birliği arar. Yazarların tercih ettiği ifadelerle, Kohlberg’in yaklaşımında herkesin en nihayetinde gelmesi beklenen en gelişmiş nokta, “liberal oluş” iken, Rest’in modelinde ahlaken hem geleneksel sağcı olmak hem de geleneksel solcu olmak mümkündür.

Ahlaki yargının, deneysel veya eğitimsel müdahalelerden etkilenip etkilenmediği, temel bir sorudur. Yazara göre, ahlaki yargının deneysel ve eğitimsel müdahalelerden etkilenmediğine inananlar, bu yönde

programlar geliştiremez. Birçok çalışmayı örnek veren Rest (1980), bunların ardında yapılan çalışmaların çoğunda okul ve öğrencilerin kontrol edilmediğini, araştırma deseni problemi olduğunu söyler; ancak, son testlerde ön testlere oranla değişim olduğunu da ekler. Bu çalışmaların çoğunun, ruhsal gelişimden ziyade ahlaki yargı üzerinde durduğu kısa süreli müdahaleler oldukları ve etkilerin, hafif ya da doğrudan öğretilen bilgiyi yansıtacak şekilde oldukları gibi kısıtlılıklardan söz eder. Bunlara rağmen, zengin müfredatlar geliştirmenin önemine vurgu yapar (Rest, 1980).

Etik Eğitime Dair Farklı Çalışmalar

Etik öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine dair dünya literatüründe aslında sınırlı sayıda yaklaşım vardır. Bu yaklaşımları temsilen aşağıda birkaç araştırma örneği sunulmaktadır.

Gibson (2008), makalesinde etik konulara yaklaşımda geleneksel bir araç olan vaka yöntemini anlatır. Vaka yöntemi, kişisel yansıtmaya olanak verir ve bireyin neyin etik neyin etik olmayan davranış olduğunu netleştirmesine yardımcı olur. ‘Vakaların gerçekçi ikilemler ve belli bir karmaşıklık içermesi gerekir’ diyen Gibson’a (2008) göre, dersi verenlerin tartışmaya yeterince zaman ayırmaları da şarttır.

Sheehan, Norman ve Schmidt (2015), öğrenciler ile yaptıkları çalışmada onlara etik davranmayı öğretmenin gelecekteki mesleki davranışlarının

üzerinde minimal düzeyde bir etkisi olduğunu iddia ederler. Öğrencilere etik davranış hakkında sadece ders vermek yerine değerlerini netleştirmelerinin ve kendi etik yönetmeliklerini yazmalarının üzerinde dururlar. Daha sonra bu egzersizin etkisine bakarlar ve olumlu etkisini bulurlar; öğrenciler egzersizin yansıtıcı bir biçimde değerlerini keşfetmelerine yardımcı olduğunu belirtirler.

McGovern (1988), Psikoloji etiğinin öğretiminin yeterli ilgi görmediğinden yakınır ve makalesinde böyle bir kusurun nedenlerini ve etik öğretiminin dayanması gereken mantığı, yöntemini ve değerlendirmesini tartışır. Bu derslerde olması gereken altı temel amaçtan bahseder: **(1)** Psikologların kendi mesleklerine yönelik etik ilkelerini anlamaları; **(2)** Etik ilke ve kuralları vakaları analiz etmek, alternatif seçenekler yaratmak ve uygun eylem seçeneklerini değerlendirmek için kullanabilmeleri; **(3)** Bir kişisel ahlaki davranış felsefesi ve etik davranma tarzı geliştirmek, netleştirmek ve rafine etmek. Yazarlar, özellikle ilk iki amacın daha geleneksel olduğunu, hatta vaka analizinin bile bu anlamda geleneksel bir format olduğunu söylerler. Mesleğe sosyalizasyon; diğer bir ifade ile mesleki camianın temel değerlerinin öğrenilmesi, bu aşama ile bağlantılıdır; **(4)** Örgütlerde, kurumlarda, toplumlarda sürekli değişim olduğunu bilmek. Bu yalnızca bir bireysel hassasiyet kazandırmanın ötesinde, meslek örgütünün halka yönelik politikalarını anlamaya ve etkilemeye dair bir motivasyon kazandırmayı da içerir. Buna paralel olarak şu iki amaç eklenir: **(a)** Sınıfta arkadaşlar ya da eğitmen tarafından sunulan farklı bakış açılarına saygı duymak ve eleştirmek ve **(b)** Dönem boyunca kendi çalışmasını, kendi gücünü, sınırlılıklarını ve seçimlerinin niteliğini değerlendirebilmek.

McGovern (1988) bu anlayış çerçevesinde, öğretim dönemi öncesi ve sonrasında öğrencilerine bir ön test ve son test uygulaması yapmakta ve bir ölçek uygulamaktadır. Ardından, öğrencilerin etik konulara hassasiyetleri değerlendirilmektedir. Yazara göre, öğrenciler etik durumlara sezgisel yaklaşımdan daha karmaşık ve eleştirel düşünmeye doğru ilerleyebilmişlerdir.

Bu çalışmada, Psikoloji bölümü öğrencileri için geliştirdiği anket çalışması kullanılan Plante (1998), bir makalesinde psikoloji lisans öğrencilerine etik öğretme amaçlı bir dersi ayrıntılarıyla tanımlamıştır. Plante, dersin amacının öğrencilere ahlak felsefesi ve psikologların etik ilkelerini öğretmenin yanı sıra onları karmaşık etik ikilemlere de daha duyarlı kılmak olduğunu söyler. Yazar, Amerikan toplumundaki ahlaki ve etik davranış azalmasının etik karar verme

programlarına artan ilgiyi getirdiğini anlatır ve bazı yazarların etik eğitiminin çocuk yaşta başlaması gerektiğini iddia ettiğinden söz eder. Plante'nin dersi seçmeli olup 35 öğrenci dersi almaktadır. Ders daha önceden Psikolojiye Giriş, İstatistik ve Araştırma Yöntemleri derslerini almış olan öğrenciler yazılabilmektedir. Dersin ilk iki haftasında öğrenciler, ahlak felsefesi ve etik karar verme konularını işlerler. Daha sonra, ABD'de yayınlanan bir diziyi (Ethics in America) izlerler ve içindeki etik ikilemleri ele alırlar. Sınıfta grup tartışmaları yapılır ve derse yardımcı olan asistanlar bu tartışmalara katkıda bulunur. Kuramsal bilgi edinmenin yanı sıra okuma ve deneyimlerin üzerine öğrenciler tartışırlar. Ayrıca, öğrenciler haftada iki defa bir sivil etkinliğe katılırlar (şiddet gören kadınlar, evsizler, Alzheimer hastaları gibi). Dönemin sonunda öğrenciler, beş sayfalık bir yansıtma raporu yazarlar, sınıfta sözlüye katılırlar ve bir de dönem sonu sınavına girerler.

Chambliss'in (2003) doktora çalışması, mezun olmakta olan psikoloji öğrencilerinin etik ile ilgili konuları yeterince tanıyıp tanımadıklarını değerlendirmekte kullanılabilir örnek bir anket aracı üzerinedir. Ursinus Üniversitesi'nin bu ölçeği bizim çalışmamızda da uyarlanarak kullanılmıştır. Yazara göre, son zamanlarda eğitim kurumları giderek daha fazla oranda etik derslerini müfredatlarına eklemektedirler. Etik öğretimi zannedildiğinden daha zor bir süreçtir. Bu da kurumların etik konuları yeterince öğretip öğretmediklerini değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Buradan yola çıkarak geri bildirimlerin değerlendirilmesinin, eğitmenlerin çalışmalarını geliştirebilmeleri için gerekli olduğunu söyleyebiliriz.

Balogh (2002), çalışmasında pek çok hocanın vaka hikâyesi yönteminin yanı sıra başka yöntemleri de kullandıklarından söz eder: Medya günlükleri, canlılandırmalar, tartışmalar ve süpervize edilen alan deneyimleri. Tüm bu teknikler öğrencilere, anahtar konularla derinden ilgilenme ve duygusal olarak bu konulara bağlanma imkânı tanımaktadırlar. Aynı yazara göre, etik duyarlılığın gelişimini değerlendirmek çok zordur. Önerdiği yöntem, kişinin eğitim deneyiminin niteliğini kendinin değerlendirmesidir. Bu yöntem, puanlama yaparak değerlendirmekten oldukça farklı olup, örneğin yazılı ödevlerin içeriğinin değerlendirilmesi ile mümkündür. Etik dersi verilirken duygusal süreçlerden, grup deneyimlerinden, yukarıda bahsi geçen tekniklerden yararlanmak Avrupa Psikologlar Birliği Federasyonu (European Federation of Psychologists' Association-EFPA) Etik Kurulunun son dönemde çokça üzerine eğildiği, etik sempozyum ve kongrelerde düzenli olarak ele aldığı ve

yerleştirmek istediği çok yeni bir yaklaşımdır (Korkut, 2010a, 2011, 2012b, 2014).

Etikle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Psikologlar Tarafından Tanınması ve Takibi

Psikoloji Etiği ile ilgili temel çalışmalar 2004 yılında tamamlanmıştır. Türkiye’de Psikoloji Etiği ile ilgili yapılan çalışmaların pek çok dünya ülkesi ile aynı yıllarda yapılması, hazırlanan etik metinlerin EFPA tarafından uygun bulunanlar arasında olması, hızla uygulama safhasına geçilmesi, bu anlamda düzenli işleyen bir etik sistemin oluşturulmuş olması, uluslararası bağlantıların kurulmuş olması ve etik derslerinin müfredatlara eklenmeye başlaması son derece olumlu gelişmelerdir (Korkut, 2010b, 2012a, 2014).

Lisans ve Lisansüstü Düzeyde Etik Eğitimi ve Etik Dersleri

Psikoloji Lisans eğitiminin amaçlarından biri, öğrencilere etiğe karşı duyarlı olmayı öğretmektir (Ruiz, 2009). Yüksek lisans programlarının vazgeçilmez, duyarlı olmanın yanı sıra karmaşık biçimde ortaya çıkabilecek etik ikilemleri tanımak için uzman olacak öğrencilerin eğitilmeleridir. Onlara etik meseleleri değerlendirmeleri için araç vermek son derece önemlidir (Wolpe, 2002).

Psikoloji meslek etiği konusunda 2000’li yıllardan itibaren pek çok adım gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ilk önemli adımlar arasında yönetmeliklerin oluşturulması, etik olgu değerlendirmelerine geçiş ve etik derslerinin ders programlarına geçirilmesi yer almaktadır. O yıllarda etik derslerinde kullanılacak Türkçe kitap ve malzemelerin yokluğu, bu yayınların hazırlanmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, yakın tarihlerde *Psikologlar için Etik Öğretim El Kitabı* (Korkut, 2014) ve Akhun, Korkut ve Dağ tarafından çeviri editörlüğü gerçekleştirilen *Psikoterapi ve Danışmanlıkta Etik: Uygulama İçin Bir Kılavuz* (Pope ve Vasquez, 2016) başlıklı kitaplar alanyazına sunulmuştur. Bu kitaplardan *Psikologlar için Etik Öğretim El Kitabı* (Korkut, 2014) hem bu eğitim için temel malzemeleri toparlayıp sunan hem de derslerin daha etkin yürütülmesi için yeni öğretim tekniklerini tanıtan bir yayındır. Bu yayında, etik mantık yürütme becerisini içselleştiren, duygusal süreçlerin de harekete geçirilmesi ile kendi değerlerini fark eden ve farklı durumlara empati becerisi geliştiren bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmakta ve bu amaç doğrultusunda, kitapta sunulan yöntem ve öneriler, kitapla birlik-

te verilen CD’lerdeki görsel-işitsel malzeme ile desteklenmektedir.

Bu makale, *Psikologlar için Etik Öğretim El Kitabı’nın* (2014) önerdiği müfredat doğrultusunda gerçekleşen bir etik dersinin etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Kitapta önerilen müfredat, alanyazında nadir tanımlanmış örneklerden (Plante, 1998) esinlenerek şu şekilde sunulmaktadır: Etik derslerinde işlenebilecek konular ve temel kavramlar (Etik Nedir?, Felsefe ve Etik, Mesleki Etik, Etik İkilem, Etik İhlal, Etik Karar Verme Süreci) tanıtılmaktadır. Daha sonra bu konular ele alınırken izlenebilecek yollar, kullanılabilir yeni ve etkin yöntemler anlatılmaktadır. Etik derslerinde kullanılabilir ortak temel metinler (Türk Psikologlar Derneği (TPD) Etik Yönetmeliği, TPD Etik Süreç Yönetmeliği, EFPA Dernekler Üstü Etik Yönetmeliği, EFPA Etik Eğitimi Yönergesi) bir arada ve bazıları Türkçeye çevrilmiş olarak kitapta yer almakta ve öğrencilere sırasıyla tanıtılmaktadır. Aynı zamanda öğretim elemanlarının rahatça ulaşabilecekleri ilgili ve güncel çevrimiçi uzantılar ve kaynaklar sunulmaktadır. Derslerin sadece kuramsal düzeyde gerçekleşmemesi, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yeni durumlara aktarabilmesi ve konuların daha ilgi çekici hale getirilebilmesi açısından öğretim elemanları tarafından kullanılabilir etik öğretim teknikleri konusunda bilgi verilmektedir. Bu yöntemler arasında kurgu vaka çalışmaları, canlandırmalar, tartışmalar ve süpervize edilen alan tecrübeleri, film ve gazete yazıları üzerinden tartışmalar yer almaktadır. Bu yöntemlerden hangilerinin kullanılacağı öğretim elemanının tercihinine bırakılmıştır ancak hangisi kullanılırsa kullanılсын cevapları aranacak bazı sorular mevcuttur. Bu sorular çerçevesinde ve önerilen sekiz adım sayesinde öğrenciler seçilen kurgu vakalar üzerinden (veya üzerinde çalıştıkları film, kitap ya da makale üzerinden) sürekli düşünmeye davet edilmektedirler. Sorular şöyledir:

- Buradaki temel etik meseleler nelerdir?
- Taraflar nasıl hareket etmişlerdir?
- Kimler zarar görmüştür?
- Farklı ne(ler) yapılabilirdi?
- Siz olsanız ne tavsiye ederiniz ya da ne yapardınız?
- Yardım alır mıydınız?
- Çiğnenen bir etik ilke ya da kural mevcut mudur?
- Oluşan bir zarar varsa nasıl telafi edilebilir?

Her vaka üzerinden bu sorular kullanılarak sınıfta tartışma, canlandırma gibi çalışmalar yapılabilir.

Yukarıda aktarılan tüm bilgiler ışığında, bu çalışmanın temel amacı, *Psikologlar için Etik Öğretim El Kitabında (2014)* önerilen müfredat, uygulamalar ve egzersizler çerçevesinde ‘Psikolojide Etik’ dersini alan ve almayan öğrencilerin Etik Davranış Ölçeği, Değerleri Belirleme Testi ve Psikoloji Bölümü Etik Kurallar Anketinden aldıkları puanları karşılaştırmaktır.

YÖNTEM

Örnekleme

Bu çalışma, dönem başında ve dönem sonunda iki uygulama şeklinde öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim yılı başında “Psikolojide Etik” dersini alacak aynı sınıftaki öğrencilere ve programlarında bu ders olmayan, o dönem bu dersi almayacak olan başka bir grup öğrenciye de ön test olarak uygulama yapılmıştır. Dönem sonunda da aynı şekilde “Psikolojide Etik” dersini almış bir grup öğrenciye ve almamış bir grup öğrenciye uygulama yapılmıştır. Dersi alan ve dersi almayan gruplar aşağıdaki nedenlerden dolayı eşlenik olarak ele alınamamıştır: (a) “Psikolojide Etik” dersi zorunlu bir ders olduğu için bu sınıftaki tüm öğrenciler “dersi alan gruba” dahil edilmek durumunda kalmıştır. Dolayısıyla, kontrol grubu olarak bir sonraki dönemden dersi almayacak olan öğrenciler çalışmaya alınmıştır ve (b) Çalışmaya katılım gönüllülük esası üzerine kurulduğundan öğrencilerden isim alınmamış, çalışmanın ilk uygulamasına katılıp son uygulamasına katılmayan öğrenciler olmuş ve bu sebeple ilk uygulama ile son uygulamada-ki katılımcı sayıları farklılaşmıştır.

Bu doğrultuda ‘Psikolojide Etik’ dersi alacak olan 19-23 yaş aralığında, 3. sınıfa devam eden ve çalışmaya katılmayı kabul edenler arasından 21 öğrenciye (Yaş Ort. = 20) ön test aşamasında; bir başka ifadeyle, dersi almadan önce bir test bataryası uygulanmıştır. Dersi aldıktan sonra öğrencilere aynı test bataryası ile bir son test uygulaması yapılmıştır. Bu sefer aynı sınıftaki etik dersini almış öğrencilerden 27’si form doldurmuştur. Kontrol uygulaması olarak ise bu dersi almayacak olan 18-22 yaş aralığındaki (Yaş Ort. = 19) 2. Sınıf öğrencilerinden oluşan bir gruba da (N = 16) aynı test bataryası ön-test aşamasında dönemin başında uygulanmıştır. Dönem sonunda da, yine aynı sınıftan ve bu dersi hiç almamış öğrencilere (N=30) son test yapılmıştır. Tüm analizler eşlenik olmayan gruplar üzerinden yapılmıştır. Tablo 2’de araştırmaya katılan tüm katılımcılarının yaş ve cinsiyet bilgileri detaylı olarak sunulmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu Araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formunda katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim gibi sosyo-demografik bilgilerinin yanı sıra hangi tür liseden mezun oldukları, aileleri ile birlikte yaşayıp yaşamadıkları ve gelir durumları sorulmuştur.

Etik Davranış Ölçeği (Ethical Behavior Inventory)

Ölçek, içinde etik ihlal içeren 8 vakadan oluşmakta ve katılımcılara bu vakalar karşısında beş alternatif eylem seçeneği sunmaktadır. Bu ölçek, Hardal (2011) tarafından Türkiye’de çalışan profesyonellerde en çok görülen etik ihlaller göz önünde bulundurularak ve Korkut ve arkadaşlarının 2006 yılında yaptıkları çalışmadan yola çıkılarak geliştirilmiştir. Türk profesyonellerde özellikle dört alanda etik ihlallerin daha çok görüldüğü tespit edilmiştir. Buna göre en yaygın rastlanan etik ihlaller: Kötüye kullanım (özellikle cinsel kötüye kullanım), yeterliliğe dayalı ihlaller, çoklu ilişkiler ve gizliliğin ihlalidir. Ölçekte her senaryo için verilen beş eylem seçeneğinden birini seçmeleri beklenmektedir. İlk iki seçenek eylem içermemektedir. İlk seçenek “Hiçbir şey yapmam, ortada bir sorun görmüyorum”, ikinci seçenek ise “Hiçbir şey yapmam, beni ilgilendirmez” ibareleri içermektedir. Dolayısıyla, bu iki seçenek “eylemsiz” kategorisini ortaya koyar. Eylemsiz kategorisindeki katılımcılar, hiçbir profesyonel kurulun, uygun yönlendirmenin olmadığını, bilgi ve kontrol eksikliğini ifade ederler. Üçüncü seçenek ise ihlal içeren durumla karşılaşıldığında açıklama ve süpervizyon almayı tavsiye etmeyi vurgular. Dördüncü seçenek ise ihlal devam ettiği sürece etik kurula şikayet edileceğine dair uyarıyı içermektedir. Son seçenek ise etik kurula şikâyeti barındır. 3. ve 4. seçenekler görüldüğü üzere, bir eylemde bulunmayı içermektedirler.

Değerleri Belirleme Testi (Defining Issues Test)

Değerleri Belirleme Testi (DIT) (Rest, 1980), kişilerin ahlaki ikilemleri, farklı gelişimsel düzeyler bağlamında algıladıkları bakış açısına dayanmaktadır. Kohlberg’in bilişsel ahlak gelişimi kuramı temel alınarak geliştirilmiş olan test altı ahlaki ikilemi içermektedir. Değerleri Belirleme Testi (DBT)’nin Türkçe’ye uyarlamasını yapan Akkoyun dört öykünün Türk kültürüne uygun olduğunu belirtmiştir (Akkoyun, 1987; Öner, 1997). Ölçeğin 2010 yılında Cesus ve Topçu tarafından da geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır.

DBT’de kişisel kazanç, normlar koruma ve gele-

neksellik sonrası şema puanlarının yanı sıra P, 5A, 5B ve A puanları da değerlendirilir. P puanı, 5. ve 6. Evreye denk gelen puanların toplanmasıyla elde edilir. Bu puan kişinin 5. ve 6. evreye verdiği ağırlığı ve ahlaki yargıda bulunurken ahlaki ilkelere verdiği önemi ortaya koymaktadır. Sosyal yapının ahlaki temeli hakkındaki kaygılara verilen önem 5A puanını, sezgisel insancılığın ahlaki kararlarda önemli olması 5B puanını; insanlara karşı tarafsız bir saygı tutumunu ifade eden ahlaki tavır ise 6. evre puanlarını oluşturmaktadır. A puanı ise gelenekleri, keyfiligi ve toplumun sömürülmesi yoluyla ulaşılan refahı reddeden bir tutumu belirlemektedir (Kohlberg ve Kramer, 1969). Herhangi bir evreyi temsil etmeyen M puanı ise, hikâyelerle ilgisi olmayan, kişinin testi gerçekten doğru okuyup anladığını ölçmek üzere yazılmış maddelere verilen değeri ifade etmektedir (Rest, 1986).

Çalışmamızda da Rest’in modeli baz alınmaktadır. Bu bağlamda, bu modelde Kohlberg’in ikinci ve üçüncü basamakları ‘*Kişisel İlgil Şeması*’na; dördüncü basamağı ‘*Normların Sürdürülmesi Şeması*’na denk gelmekte iken beş ve altıncı basamakları ise ‘*Geleneksellik Sonrası Şema*’nın pek çok konusunu kapsamaktadır (Rest, Narvaez, Bebeau ve Thoma, 1999; Walker, 2002).

DBT puanlanırken P puanı (geleneksellik sonrası dönem) her bir öğrenci için elde hesaplanmıştır. DBT’nin değerlendirilebilmesinde üç adet kontrol mekanizması bulunmaktadır. Bu kontrollerin ilki için bireyin anlamsız veya hikâyelerle ilgili olmayan maddelere verdiği değeri ifade eden ve herhangi bir evreyi temsil etmeyen M puanına bakılmaktadır. Bu çalışmanın ön test uygulamasında DBT’de M puanı 5’ten daha yüksek olan iki katılımcı, son test uygulamasında ise üç katılımcı değerlendirmeden çıkarılmıştır. Ankette bireyin derecelendirmeleri ve sıralamaları arasındaki tutarlılığa bakılması ise kontrol mekanizmasının ikinci ayağını oluşturmaktadır. Bu mekanizmada eğer öğrenci bir maddeyi en önemli olarak seçmiş ise anket sayfasının sol köşesinde yaptığı derecelendirmede (çok önemli, önemli, biraz önemli, az önemli, önemsiz) aynı maddeden daha önemli olarak bir başka maddeyi seçmemiş olması beklenir. Buna göre, araştırmanın ön test uygulamasında dereceleme ve sıralama arasında tutarsızlığın olduğu üç anket formu da değerlendirmeden çıkarılmıştır. Son kontrol mekanizmasında katılımcının 9 maddeden daha fazla sayıda maddeyi aynı derecede önemli olarak seçip seçmediğine bakılmaktadır. Ölçekte 9’dan fazla madde aynı derecede önemli olarak (örneğin, 10 maddeyi ‘biraz önemli’ olarak) işaret-

lenmişse ve bu durum iki ve daha fazla öyküde söz konusu ise test değerlendirmeye alınmaz. Bu ölçütün uygulanmasını gerektirecek bir durum bu çalışmada bulunmamaktadır.

Tablo 2. Dönem Başı ve Dönem Sonundaki Test Uygulamalarına Dair Betimleyici Bulgular

Dönem Başı Uygulaması				
		N		
Cinsiyet	Kadın	29		
	Erkek	8		
		Ort	SS	Min-Max
Yaş	Dersi Alacak Olan	20.4	.624	19-21
	Dersi Almayacak Olan	19.0	.816	18-21
		N		
Dersi alma durumları	Dersi Alacak Olan	21		
	Dersi Almayacak Olan	16		
Dönem Sonu Uygulaması				
		N		
Cinsiyet	Kadın	42		
	Erkek	15		
		Ort	SS	Min-Max
Yaş	Dersi Almış Olan	20.7	.842	20-23
	Dersi Almamış Olan	19.9	.823	19-22
		N		
Dersi alma durumları	Dersi Almış Olan	30		
	Dersi Almamış Olan	27		

Psikoloji Bölümü Etik Kurallar Anketi Thomas Plante (1998), tarafından Ursinus Üniversitesi öğrencileri için oluşturulan ölçek, bir üniversitedeki Psikoloji Bölümü öğrencileri için tekrar düzenlenmiştir. Ölçek, iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk kısmındaki sorular ile ilgili olarak “*Başkasının eserini kendi çalışması gibi sunmak kabul edilemez*”, “*Ünvanları çarpıtmak, yanlış sunmak kabul edilemez*”, “*Yetişkin katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmalıdır*”, “*Gizlilik çok özenle korunmalıdır*”, “*Hastalarla cinsel yakınlık kabul edilemez*”, “*Eğer uzmanlık alanımızı aşan bir olguyla karşı karşıya isek onu başkasına yönlendiririz*” gibi maddeler örnek verile-

Tablo 3. ‘Psikolojide Etik’ Dersi Almış ve Almamış Grupların Dönem Sonu Test Uygulamasındaki EDÖ Yanıtlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>sd'</i>	<i>t</i>
Eylemsiz Yanıtlar	Dersi Alan	27	0.4	0.57	38.07	4.161**
	Dersi Almamış	30	1.63	1.49		
Süpervizyon Öneren Yanıtlar	Dersi Alan	27	2.88	1.84	39.87	-2.126*
	Dersi Almamış	30	2.03	1.03		

* $p < .05$ ** $p < .001$. *Not:* Levene’s test sonucunda varyans eşitliği varsayımının karşılanmadığı görüldüğünden düzeltilmiş serbestlik düzeyi alınmıştır.

bilir. İlk bölüm 19 sorudan oluşmakta ve ders içeriğinin yeterince anlaşılıp anlaşılmadığını 4’lü Likert tipi sorular ile ölçmektedir.

İşlem ve İstatistiksel Analiz

Bu çalışmada alanyazında bahsi geçen bilgiler ışığında, bu makaleye konu olan çalışma yazarlarından Korkut’un (2014) önerdiği biçimde gerçekleştirilen bir Psikoloji lisans Etik dersinin etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öncelikle üçüncü sınıfta verilen ‘Psikolojide Etik’ dersinde izlenen temel program aşağıdaki gibidir:

- ‘Değer’ kavramının önce öğrencilerin kişisel değerlerini keşfetmeleri ve daha sonra grup içinde ortak benimsenen değerleri fark etmeleri için bir alıştırmaya yapılmak suretiyle öğrenilmesi,
- Ahlak Felsefesi, Meslek Ahlakı, Meslek Etiği kavramlarının ve ayırım noktalarının tanıtılması,
- Psikolojide Meslek Etiği tarihi (Yurt dışı ve Türkiye),
- TPD Etik Yönetmeliğindeki İlke ve Kuralların öğrenilmesi,
- Bu aşamada en az 4-5 vakanın grup çalışmaları içinde ele alınması,
- Kitaptaki vaka örnekleri üzerinden (Korkut, 2014) grup çalışmaları ile vaka tartışmalarının ders hocası ve bir asistanın hızlandırıcı olarak katılımı eşliğinde vakaların adım adım ele alınması
- Dönem içinde en azından iki canlandırma uygulaması,
- TPD Etik Süreç Yönetmeliğinin öğrenilmesi,
- Öğrencilerle en az bir adet Süreç Yönetmeliği çerçevesinde, sanki onlar Etik kurul üyeleriymiş gibi bir değerlendirme çalışması yapılması,
- Öğrencileri etik konusunda hassasiyetlerini geliştirmek ve teşvik etmek için (motivasyonel kısım) güncel bazı etik ikilemler içeren konuların

derste ele alınması (Örneğin; psikologların bazı çalışma ortamlarında çalışmasının temel değerlerle nasıl çatışabildiği ya da ülkedeki terör eylemleri ve benzeri olaylarda psikologların karşılaşılabileceği ikilemler),

- Öğrencilerin etik konusunda etkin çalışmalara katılımlarının, etik ile ilgili süreçlerin bir parçaları olabilmeleri amacıyla teşvik edilmesi (Örneğin, bir yüksek lisans grubu TPD için bazı çeviri metinlerin oluşturulmasında katkıda bulunmuştur. Bu çalışmada da lisans grubundan Etik Sempozyum için gönüllü olmaları beklenmiştir),

- Uluslararası Etik dokümanlarının, kaynaklarının genel olarak tanıtılması

Dönem başında çalışma hakkında genel bilgi verilmiş ve katılmayı kabul eden öğrencilerin yazılı olarak onayları alınmıştır. Ölçek uygulamaları yaklaşık 30 dakika sürmüş ve tüm uygulamalar bireysel olarak yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Çalışma kapsamında sosyodemografik verilerin değerlendirilmesinde sayı ve yüzde dağılımı tercih edilmiştir. Etik Davranış Envanteri’ne dönem başı ve dönem sonundaki uygulamalarda verilen cevaplar Bağımsız Örneklem için t-testi ile değerlendirilmiştir. Değerleri Belirleme Testi’nde şemaların dönem başı ve dönem sonu uygulamalarındaki puanları arasında anlamlı bir değişim olup olmadığını incelemek için de benzer şekilde Bağımsız Örneklem için t-testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Etik Davranış Ölçeği (EDÖ) Sonuçları

‘Psikolojide Etik’ dersi almaya henüz başlamamış olan grup ile dersi o dönem almayacak olan grubun Etik Davranış Ölçeğine (EDÖ) verdikleri cevapların farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amacıyla Bağımsız Örneklemde t-testi yapılmıştır. Analiz so-

Tablo 4. ‘Psikolojide Etik’ Dersi Almış Olan Grubun Dönem Başı ve Sonundaki Test Uygulamasında EDÖ Yanıtlarının Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları

		<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>
Eylemsiz Yanıtlar	Dönem Başı Test	21	1.95	0.97	30.5	6.457**
	Dönem Sonu Test	27	0.4	0.57		
Uyarıcı Yanıtlar	Dönem Başı Test	21	1.66	0.85	45.78	-2.635*
	Dönem Sonu Test	27	2.44	1.18		

* $p < .05$ ** $p < .001$. *Not:* ‘Levene’s test sonucunda varyans eşitliği varsayımının karşılanmadığı görüldüğünden düzeltilmiş serbestlik düzeyi alınmıştır.

nuçlarına göre, bu iki grubun EDÖ dönem başında yapılan test puanlarında farklılık görülmemiştir. Dönem sonunda yapılan testte ise ‘Psikolojide Etik’ dersi almış grup ile dersi almamış olan grubun EDÖ cevaplarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, dersi almış olan grubun EDÖ’deki eylemsiz yanıtları dersi almamış olan grubun eylemsiz yanıtlarından anlamlı bir şekilde daha düşüktür ($t_{(38,07)} = 4.16$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.23$). Yine dersi almış olan grubun süpervizyon almalarını tavsiye eden EDÖ yanıtları dersi almamış olan grubun süpervizyon yanıtlarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek ($t_{(39,87)} = -2.12$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .07$) bulunmuştur (Tablo 3).

Dersi almış olan öğrencilerin ‘Psikolojide Etik’ dersi almadan önce uygulanan testteki EDÖ cevapları ile dersi aldıktan sonra uygulanan testteki EDÖ cevaplarının farklılaştığı saptanmıştır. Bu gruptaki öğrencilerin EDÖ eylemsiz cevapları ‘Psikolojide Etik’ dersini aldıktan sonra dönem başındaki eylemsiz cevaplarına oranla anlamlı bir şekilde azalmış iken ($t_{(30,50)} = 6.45$, $p < .001$, $\eta^2 = .47$), EDÖ uyarıcı yanıtları ise anlamlı bir şekilde artmıştır ($t_{(45,78)} = -2.63$, $p < .05$, $\eta^2 = .13$) (Tablo 4). Buna karşın, ‘Psikolojide Etik’ dersini hiç almamış olan grubun ise dönem başı ve dönem sonu testlerinde EDÖ’ye verdikleri yanıtların farklılaşmamış olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar bize dersi almış olan grupta EDÖ eylemsiz cevaplarda azalma ve uyarıcı yanıtlarda artma yönünde anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

Değerleri Belirleme Testi (DBT) Sonuçları

Dersi almış ve almamış olan öğrencilerin Değerleri Belirleme Testi’nin (DBT) alt boyut şemalarından aldıkları puanları karşılaştırmak amacıyla yapılan Bağımsız Örneklemelerde t-testi sonuçlarına göre, dönem başı ve dönem sonundaki uygulamalarda DBT’nin alt boyut şemalarından alınan puanların dersi almış ve almamış öğrenciler arasında farklılaş-

madığı görülmüştür. Dersi almış olan grubun dönem başı ve dönem sonundaki DBT alt boyut puanları arasında farklılaşmanın olup olmadığını saptayabilmek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklemelerde t-testi sonuçlarına göre dönem sonundaki uygulamada geleneksellik sonrası şema puanları anlamlı olarak artmıştır ($t_{(29,27)} = -5.84$, $p < .001$, $\eta^2 = .42$) (Tablo 5). Dersi almamış olan grubun DBT alt şemalarının dönem başı ve dönem sonu test uygulamaları arasındaki farklılaşmasına bakılmış ve dönem sonundaki uygulamada dönem başındaki uygulamaya göre normları koruma şemasının orta düzeyde, geleneksellik sonrası şemasının ise anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür (sırasıyla $t_{(40,21)} = -3.98$, $p < .05$, $\eta^2 = .26$; $t_{(39,76)} = -6.68$, $p < .001$, $\eta^2 = .50$).

Psikoloji Bölümü Etik Kurallar Anketi Sonuçları

Psikoloji bölümünde etik konusunda öğretilenlerin değerlendirildiği Psikoloji Bölümü Etik Kurallar Anket sonuçlarının ilk kısmına göre öğrencilerin tamamı gizliliğin özenle korunması gerektiğini düşünmektedir. Öğrenciler, eğer uzmanlık alanlarını aşan bir olguyla karşı karşıya iseler onu başkasına yönlendirmek gerektiğini vurgulamışlardır. Yine öğrencilerin tamamına yakını (%97) bulguların topluma sunulmadan önce kaynak gösterilmesinin, yetişkin katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmasının, bulguların dürüstçe rapor edilmesinin, hizmet alanlara ırk, din, dil, cinsiyet temelli ayrımcı yaklaşmanın yanlış olduğunun yeterince vurgulandığını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %93’ü derste kaynak göstermenin kusursuz yapılması gerektiğinin, yaşı küçük olan bireylerin ebeveynlerinden onam alınması gerektiğinin, hayvan araştırmalarında ilgili yasaların izlenmesi gerektiğinin, hastalarla cinsel yakınlığın kabul edilemez olduğunun yeterince vurgulandığını düşünmektedir. Geçerliliği olmayan testlerin kullanılmaması, bir çalışmada yazarların

Tablo 5. ‘Psikolojide Etik’ Dersi Almış ve Almamış Olan Öğrencilerin Dönem Başı ve Dönem Sonundaki Test Uygulamalarında DBT Alt Şemalarının Karşılaştırdığı t-Testi Sonuçları

			<i>N</i>	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>sd'</i>	<i>t</i>
Dersi Almış Olan Grup	Geleneksellik Sonrası Şema	Dönem Başı	21	2.71	0.99	29.27	-5.840**
		Dönem Sonu	27	7.88	4.46		
Dersi Almamış Olan Grup	Normları Koruma Şeması	Dönem Başı	16	2.43	0.9	40.21	-3.984*
		Dönem Sonu	30	3.72	1.26		
	Geleneksellik Sonrası Şema	Dönem Başı	16	2.01	1.11	39.76	-6.689**
		Dönem Sonu	30	6.34	3.19		

* $p < .05$ ** $p < .001$. *Not:* ‘Levene’s test sonucunda varyans eşitliği varsayımının karşılanmadığı görüldüğünden düzeltilmiş serbestlik düzeyi alınmıştır.

sirasının katkılarına göre olması gerektiği maddelerinin yeterince vurgulandığını, öğrencilerin %90’ına yakını ifade etmiştir. Öğrencilerin %80’inin anket cevaplarında, başkasının eserini kendi çalışması gibi sunulmamasının ve araştırmalarda insan denek kullanılacaksa özel bir kurul onayının gerektiğinin derste yeterince vurgulandığı saptanmıştır. Zorlayarak istatistiksel anlam bulmanın yanlış olduğunun yeterince vurgulandığını öğrencilerin %80’ine yakını ifade etmiştir. Tüm bunların yanında, öğrencilerin yalnızca %40’ı bir makalenin yayın öncesi tüm dergilere bir anda değil de teker teker gönderilmesi gerektiğinin derste yeterince vurgulandığını belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere, öğrencilerin Psikoloji yayın etiğinin olmazsa olmazlarını öğrendikleri anlaşılmaktadır.

Anketin üniversite eğitimini genel bir şekilde sorguladığı ikinci kısmına baktığımızda öğrencilerin %93’ü etik yönetmeliğe uymanın herkes için çok önemli olduğunun üniversite eğitimleri sırasında daha çok farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık %90’ı, üniversite eğitimlerinin etik yönetmeliklere uygun davranma ihtimalini çokça arttırdığını ifade ederken, %80’ine yakın bir kısmı ise kişisel olarak yönetmeliklere ileri bir düzeyde uydularını belirtmişlerdir.

Psikoloji Bölümü Etik Kurallar Anketi ile DBT şema puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde katılımcıların “Başkasının eserini kendi çalışması gibi sunmak kabul edilemez” maddesine ait puanları ile normları koruma şeması puanları arasında negatif yönde yüksek derecede anlamlı bir korelasyon vardır. “Ünvanları çarpıtmak, yanlış sunmak kabul edilemez” maddesine verilen puanlar ile normları koruma şeması puanları arasında negatif yönde ve geleneksellik sonrası şema puanları arasında pozitif yönde orta derecede anlamlı bir ilişki vardır. Normları koruma

şeması puanları ile “Zorlayarak istatistiksel anlam bulmak yanlıştır” maddesi puanları arasında negatif yönde orta düzeyde bir korelasyon saptanmış iken, aynı madde ile geleneksellik sonrası şema puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki elde edilmiştir. Katılımcıların “Zorlayarak istatistiksel anlam bulmak yanlıştır” maddesinden aldıkları puanlar ile normları koruma şemasından aldıkları puanlar arasında negatif yönde orta düzeyde, geleneksellik sonrası şema puanları arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. “Bulgular dürüstçe rapor edilmelidir” maddesinden alınan puanlar ile kişisel ilgi şeması puanları arasında yüksek düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların “Eğer uzmanlık alanımızı aşan bir olguya karşı karşıya isek onu başkasına yönlendiririz” maddesinden aldıkları puanlar ile normları koruma şemasından aldıkları puanlar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Tablo 6).

TARTIŞMA

Etik eğitiminin koruyucu-önleyici niteliği açısından genç psikologların etik duyarlılık içerisinde düşünmeyi, araştırmayı, yazmayı ve çalışmayı öğrenmesi, Psikoloji eğitiminin en önemli yapı taşlarından birisidir (Korkut, 2014). Benzer şekilde, Klinik psikoloji eğitiminde, psikoloji etiği klinik yeterliliğin önemli bir parçasıdır (Korkut, 2017). Bu bağlamda öğretim elemanları bir etik dersi işlediklerinde bu dersin öğrenciler için kazanımlarının ne olacağını bilmek isteyeceklerdir. Bu makalede ‘Psikolojide Etik’ dersi alan ve almayan öğrenciler üzerinde *Psikologlar için Etik Öğretim El Kitabı’nda* (2014) önerilen müfredat ve uygulamaların, bazı egzersizlerin yapılması duru-

Tablo 6. Psikoloji Bölümü Etik Kurallar Anketi ile DBT Şema Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Maddeler	Kişisel İlgî Şeması	Normları Koruma Şeması	Geleneksellik Sonrası Şeması
Başkasının eserini kendi çalışması gibi sunmak kabul edilemez.	-	-.478**	-
Ünvanları çarpıtmak, yanlış sunmak kabul edilemez.	-	-.418*	.365*
Zorlayarak istatistiksel anlam bulmak yanlıştır.	-	-.408*	.434*
Bulgular dürüstçe rapor edilmelidir.	-.559**	-	-
Eğer uzmanlık alanımızı aşan bir olguyla karşı karşıya isek onu başkasına yönlendiririz.	-	.407*	-

* $p < .05$ ** $p < .001$.

munda ortaya çıkan değişimin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Psikoloji eğitiminin vazgeçilmezi olan Psikoloji Etiği dersi sadece kuramsal düzeyde bilgi aktarımı ile gerçekleşemez. Öğrenme aktif bir süreç olmalıdır (Newns, Paul ve Creedy, 2015). Öğrencilerin uygulama yapması hem derslerin canlılığı, daha iyi öğrenilmesi hem de değerlerin içselleştirilmesi için gereklidir. Etik Öğretimi öğrencilere her şeyden önce kendi değerlerinin farkında olmayı, etik mantık yürütmeyi öğretmelidir. Öğrenciler vaka örnekleri üzerinden çalışmalıdırlar. Rest’in (1980) ifade ettiği gibi, ahlaki davranış ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki motivasyon ve ahlaki uygulama gibi alt bileşenlerle birbirine bağlıdır. Bu kanalları kullanacak bir öğrenme ortamı, öğrencilerin duygusal süreçlerini ve empati geliştirme becerisini harekete geçirmelidir. Birçok yazar etik eğitiminin farklı tekniklerle yapılmasının yararlarından söz eder (Balogh, 2002; Noone, Sharma, Khan ve Raviraj, 2013). Bu anlayışla hazırlanmış olan *Psikologlar İçin Etik Öğretim El Kitabı*’nda (Korkut, 2014) görsel işitsel malzemeler ve canlandırma gibi tekniklerin devreye sokulması daha etkili bir öğrenme ortamı için önerilmektedir.

Çalışmada öncelikle ölçeklerden alınan puanların gruplar arasında nasıl farklılaştığına bakılmıştır. Buna göre, ilk olarak dönem başında öğrencilerin “Psikolojide Etik” dersi almadan önceki EDÖ puanları ele alınmıştır. Bu gruplarda EDÖ puanları arasında farklılık görülmemiştir. Bir yarıyıl sonra yapılan uygulamada dersi almış olanlar ile dersi almamış olanların EDÖ cevaplarına tekrar bakıldığında ise dersi alan grubun “eylemsiz yanıtları”nın dersi almamış olan grubun “eylemsiz yanıtları”na oranla anlamlı seviyede azaldığı saptanmıştır. Ölçekteki “eylemsiz yanıtlar”, *‘herhangi bir etik ihlal karşısında herhangi bir şey yapmam, herhangi bir sorun görmüyorum’* ifadesine karşılık gelmektedir. Eylemsizlikten uzaklaşma, etik ihlaller karşısında daha fazla eyleme geçme yatkınlığı göstermenin hazırlayıcı adımıdır. Dersi hiç almayan grubun dönem başı ve sonunda

uygulanan test puanları arasında hiçbir farklılık tespit edilmezken dönem sonunda elde edilen bu sonuç, “Psikolojide Etik” dersini alan öğrencilerin etik ihlaller karşısındaki tutumlarını nasıl olumlu ve pro-aktif olma yönünde etkilediğine yönelik önemli bir kanıt sunmaktadır.

Ayrıca ‘Psikolojide Etik’ dersi alan öğrencilerin dersi almayanlara nazaran herhangi bir etik ihlal karşısında kendilerine sunulan örnek olay içindeki uzmanın süpervizyon alması gerektiğini daha fazla düşünmektedir. McGovern (1988) makalesinde kişinin dönem boyunca kendi çalışmasını, kendi gücünü, sınırlılıklarını ve seçimlerinin niteliğini değerlendirebilmesinin önemli bir yeti olduğunu vurgulamaktaydı. Dönem sonunda elde edilen değişim ders sonrasında öğrencilerin kendi sınırlarının farkına vararak karmaşık olgularda, etik ihlale doğru gidişi engellenen en iyi yollarından birisinin, süpervizyon olduğunu anladıklarını göstermektedir.

Araştırma kapsamında Kohlberg’in ahlaki gelişim evrelerini ele alan Değerleri Belirleme Testi (DBT) ön test ve son test aşamasında uygulanmıştır. Öğrencilerin bir kısmı bu yarıyıl zarfında “Psikolojide Etik” dersini alırken, diğer kısmı bu süreçte bu dersi almamıştır. Öğrenciler birbirleriyle dönem başında ve sonunda aldıkları test puanları açısından karşılaştırıldığında aralarında farklılık görülmemiştir. Ancak öğrenciler kendi içlerinde ele alındığında hem dersi almış olan hem de dersi almamış olanların dönem sonundaki geleneksellik sonrası şema puanlarının anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Bu sonuç şu şekilde yorumlanabilir. Geleneksellik sonrası evrede kişiler soyut özgürlük, eşitlik ve dayanışma prensipleri üzerine düşünmekte ve insanlara sadece insan oldukları için değer verme bakış açısına sahip olmaktadır. İki grupta da bu evreye dair şema puanındaki paralel artışın, genel olarak Psikoloji eğitimi almanın kişilerin ahlaki gelişimleri üzerinde olumlu etkisinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Literatürde de çalışmamızdaki bulguya benzer bulgular sap-

tanmıştır. Cesur ve Topçu (2010) yaptıkları çalışmada, sosyal bilimler ve psikoloji bölümü öğrencilerinin mühendislik, eczacılık, sınıf öğretmenliği gibi bölümlerde okuyan öğrencilere göre özellikle geleneksellik sonrası şema puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır. Yazarlar, bölüm ders programında bu öğrencilerin Kohlberg'in kuramına daha fazla maruz kaldıklarından, belirli bir aşinalık kazanmış olabilecekleri ve bu sebeple geleneksellik sonrası şema puanlarının da daha yüksek çıktığını düşünmektedirler. Yine Moon, 1986'da yaptığı meta-analiz çalışmasında sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin mühendislik öğrencilerine göre geleneksellik sonrası şema puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlara dair diğer bir olası açıklama, sosyal bilimler ve psikoloji eğitimi almanın olaylara dair daha geniş bir bakış açısı kazandırdığıdır. Diğer bir ifadeyle, Etik dersinden bağımsız olarak, psikoloji eğitimi bu bakış açısı farklılığını hazırlıyor olabilir.

DBT'den normları koruma şeması puanları çerçevesinde elde edilen bulgu dersi almamış olanlarda dönem sonundaki testinde dönem başındaki testine oranla şema puanlarının anlamlı bir şekilde artması yönündedir. Normları koruma şeması geleneksellik sonrası şemanın bir alt düzeyi olarak ifade edilmekte ve bu evredeki kişilerin daha çok meşrulaşan sosyal ve ideolojik sistemlerin bakış açılarını başka bir deyişle daha geleneksel bir tutumu benimsedikleri belirtilmektedir. Bu sonuçlara etki etmiş olması muhtemel faktörlerden birisinin dersi almayan öğrencilerin, etik dersinde çok vurgulanan ve öğretilen mantık yürütme becerilerini tam edinmemiş olmaları olabilir.

Çalışmada Ursinus Üniversitesi'nde öğrencilerin dönem sonunda etik bilgilerini ölçmeyi hedefleyen bir ölçek (Chambliss, 2003) uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmamız kapsamında "Psikoloji Bölümü Etik Kurallar Anketi" olarak yeniden düzenlenen bu ölçek Etik dersinin içeriği ile ilgilidir ve bu ders kapsamında alınan bilgilerin yeterliliği üzerine maddeler bulunmaktadır. "Psikolojide Etik" dersini alan öğrencilerin büyük çoğunluğu ders içeriğinin yüksek derecede yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu anket sonuçlarının üniversite eğitimi içinde etik ile ilgili bir dersin alınmasının öğrencilerin hem genel konulara hem de etik ile ilgili konulara yönelik bakış açıları üzerindeki olumlu ve geliştirici etkisini yansıttığı düşünülebilir. Diğer yandan bu anket ile DBT şema puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında birtakım korelasyonlar elde edilmiştir. "Eğer uzmanlık alanımızı aşan bir olguyla karşı karşıya isek onu başkasına yönlendiririz" maddesi ile normları koruma şema

puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkiyi ele alırken bu maddenin toplum düzenini daha çok etkileyen tarafı olduğu göz önünde bulundurulabilir. Etik Kurallar Anketi ile DBT şema puanları arasındaki ilişkide, gelenek sonrası şema puanları ile "Ünvanları çarpıtmak, yanlış sunmak kabul edilemez" ve "Zorlayarak istatistiksel anlam bulmak yanlıştır" maddeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Buna göre, geleneksellik sonrası evre puanları yüksek olan başka bir deyişle adalet, eşitlik gibi soyut kavramların önemini kavramış ve iyi, doğru davranış için insan haklarını göz önünde tutan kişiler bu maddelerden de yüksek puan almışlardır. Son olarak "Bulgular dürüstçe rapor edilmelidir" maddesi ile kişisel ilgi şema puanları arasında saptanan negatif yönlü ilişki ise bu evredeki kişilerin henüz adalet duygusunun gelişmemiş olması ve kişisel çıkarlarını ön planda tutuyor olmaları ile açıklanabilir.

Lisans ya da yüksek lisans eğitimi esnasında karmaşık olgu ve konuları ele almak, olabildiğince bu olguların mantıksal-duygusal değerlendirmesini yapabilmek becerisi, gelecekteki pek çok ihlali ve olumsuz neticeyi önleyebilecektir. Bu çalışmanın tüm sonuçları bir arada ele alındığında öğrencilerin Etik dersi aldıktan sonra etik konularda duyarsız olmaktan, eylemsiz kalmaktan uzaklaşmaya başladıklarını bize düşündürmektedir. Örneğin, uyarıcı yanıtlarda artma olduğu görülmektedir. Yine etik dersinin bu önerilen müfredatla işlenmesinin belirli kavramların yerleşmesinde yararlı olduğu ve öğrencilerin gerektiğinde destek (örneğin, süpervizyon) almanın koruyucu değerini kavradıkları görülmektedir.

Rest (1980), ahlaki yargının deneysel veya eğitimsel bir müdahaleden etkilenip etkilenmediğinin ele alındığı pek çok çalışmayı incelemiştir. Bu çalışmalarda ahlaki yargı üzerinde duran kısa süreli müdahaleler oldukları; sadece doğrudan öğretilen bilgiyi yansıtıcı oldukları gibi kusurlardan da söz edilmekle birlikte son test sonuçlarında ön test sonuçlarına oranla değişim olduğunu gözlemlemiştir. Bu durum, ahlaki yargının bir dayanağı olabilecek temel değerlerin ve etik bilgisinin etkili ve karar verme becerilerinin öğretildiği uygulamalı bir eğitim ile belli bir düzeyde geliştirilebileceğini düşündürmektedir. Elde edilen bu sonuçlar beraber ele alındığında, "Psikolojide Etik" dersinin etik ihlaller karşısındaki bakış açısını ne derece değiştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bir benzeri Türkiye'de yapılmamıştır; bu açıdan sonuçları etik derslerini geliştirme ve etik eğitimini yaygınlaştırma açısından değerlidir.

Çalışmanın bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Önce-

likle sadece bir eğitim-öğretim yılı içerisinde yapılmış bir uygulama olduğu ve öğrenciler form doldurma konusunda özgür bırakıldıkları için katılımcı sayısı sınırlıdır. Bununla birlikte “Psikolojide Etik” dersi zorunlu bir ders olduğu için dersi alan tüm öğrenciler aynı sınıftan olmak durumunda kalmış ve dolayısıyla kontrol amacıyla dahil edilen diğer grup bir alt dönemden dersi almayan öğrencilerden olmuştur. Bu sebeplerden dolayı öğrenci sayısı, tercih edildiği halde ön test ve son testte aynı tutulamamıştır. Bu durumun sonucunda bağımlı örneklem için gerekli istatistikler yerine analizler bağımsız örneklem için geçerli olan testler ile yürütülmüştür. Dolayısıyla, ön test ve son testte aynı öğrenciler üzerinde eşlenik değil de dönem başı ve dönem sonunda farklı öğrenciler ile çalışılmış olması, çalışmanın önemli bir sınırlılığıdır. Gelecekte eşlenik örneklem çalışılması ve bu çalışmanın aynı müfredatla, farklı öğrenci grupları ile tekrar edilmesi önerilmektedir. Bu şekilde daha geniş gruplar üzerinde analizler yapılabilir. Araştırmamızın bir başka sınırlılığı ise sonuçlar üzerinde başta ay farkına dayanan yaş olmak üzere kontrol edemediğimiz faktörlerin olmasıdır. Her ne kadar yaş ortalaması 20 olan bir grupta bu kadar az bir yaş farkı gelişimsel olarak farklı bir döneme işaret etmese de, sonuçlar değerlendirilirken bu hususun göz önünde tutulması gerektiği söylenebilir.

Bu tür eğitimler tutumlar yönünde kalıcı bir değişimi getiremez ancak etik olguların anlaşılması ve etik ikilemlere ilişkin farkındalık kazanılması konusunda büyük destek sağlayacaktır. Böyle olunca, etik dersi veren öğretim elemanları tarafından zengin müfredatlar geliştirmenin önemi ortadadır. Bu bağlamda, bu makalede etkisi incelenen etik müfredat çerçevesinde yürütülen etik derslerinin psikoloji öğrencilerinin gelişimlerine katkısı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akkoyun, F. (1987). Empatik eğilim ve ahlaki yargı. *Psikoloji Dergisi*, 6 (21), 91-97.
- Balogh, D. W. (2002). Teaching ethics across the psychology curriculum. *Retrieved August, 7, 2009*.
- Cesur, S., & Topçu, M. S. (2010). Değerlerin Belirlenmesi Testinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması ve Yaş, Eğitim, Cinsiyet ve Ebeveyn Eğitiminin Ahlaki Gelişim ile İlişkisi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3).
- Chambliss, C. (2003). Assessing the Teaching of Ethics in Psychology: A Sample Survey Instrument.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Gibson, P. A. (2008). Teaching ethical decision making: Designing a personal value portrait to ignite creativity and promote personal engagement in case method analysis. *Ethics & Behavior*, 18(4), 340-352.
- Hardal, M. (2011). *Common ethical violations and ethical action patterns among Turkish mental health professionals and the factors that influence them* (Doctoral dissertation, İstanbul Bilgi Üniversitesi).
- Kohlberg, L., Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human development*, 12(2), 93-120.
- Kohlberg, L. (1973). Stages and aging in moral development—Some speculations. *The Gerontologist*, 13(4), 497-502.
- Korkut, Y. (2001). Bir an önce harekete geçmek zamanı: Türkiye’de etik ilke ve kurallara uyulan büyük gereksinim karşısında neler yapılabilir? *Türk Psikolojisi Bülteni*, 23, 20-224.
- Korkut, Y. (2010a). *Facts and problems about teaching ethics: How to overcome the difficulties in training and teaching ethics?* Panel on: 4th EFPA Symposium on Professional Ethics, Prague.
- Korkut, Y. (2010b). Developing a national code of ethics in psychology in Turkey: Balancing international ethical systems guides with a nation's unique culture. *Ethics & Behavior*, 20(3-4), 288-296.
- Korkut, Y. (2012a). Teaching psychology ethics to students using role-play and group discussions. *International Journal of Psychology*, 47, 33.
- Korkut, Y. (2012b). Economic, Political, and Social Influences on Psychological Ethics and Ethics Code Development: Turkey, *The Oxford Handbook of International Psychological Ethics*, (Eds. Leach, M.M., Stevens, M.J., Lindsay, G., Ferrero, A., Korkut, Y.), (s. 443-451). Oxford University Press.
- Korkut, Y. (2014). *Psikologlar İçin Etik Öğretim El Kitabı*, (s. 51-125). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Korkut, Y. (2017). Klinik Psikolojide Etik. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychology-Special Topics*, 2(1), 56-62.
- Korkut, Y., Müderrisoğlu, S., & Tanık, M. (2006). Klinik psikoloji alanında karşılaşılan etik ihlal örnekleri ve nasıl ele alındıklarının değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9, 49-61.
- Kramer, G.P., Douglas, A.B. ve Phares, V. (2010). *Introduction to Clinical Psychology* (s. 512-548), Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- McGovern, T. V. (1988). Teaching the ethical principles of psychology. *Teaching of Psychology*, 15(1), 22-26.
- Moon, Y. L. (1986). A review of cross-cultural studies on moral judgment development using the Defining Issues Test. *Behavior Science Research*, 20(1-4), 147-177.
- Newns, K., Paul, M., & Creedy, K. (2015). Action ethics: using action method techniques to facilitate training on ethical practice. *Journal of Family Therapy*, 37(2), 246-258.
- Noone, P. H., Sharma, S. R., Khan, F., Raviraj, K. G., & Shobhana, S. S. (2013). Use of role play in undergra-

- duate teaching of ethics—An experience. *Journal of forensic and legal medicine*, 20(3), 136-138.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler: bir başvuru kaynağı*. Boğaziçi Üniversitesi.
- Plante, T. G. (1998). Teaching a course on psychology ethics to undergraduates: An experiential model. *Teaching of Psychology*, 25(4), 286-287.
- Pope, K.S., Vasquez, M.J.T. (2016). *Psikoterapi ve Danışmanlıkta Etik: Uygulama İçin Bir Kılavuz* (M. Akhun, Y. Korkut, İ. Dağ, Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Rest, J. R. (1986). *Manual for the Defining Issues Test.. Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development. University of Minnesota, Minneapolis.*
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291-324.
- Rest, J. R. (1980). Moral Judgment Research and the Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *Journal of Counseling & Development*, 58(9), 602-605.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (2000). A neo-Kohlbergian approach to morality research. *Journal of moral education*, 29(4), 381-395.
- White Jr, R. D. (1999). Are women more ethical? Recent findings on the effects of gender upon moral development. *Journal of public administration research and theory*, 9(3), 459-472.
- Ruiz, A. (2009). Ethics in the introduction to psychology course. *Association for Psychology Science-Observer*, 22 (5), Mayıs-Haziran, 2009, <https://www.psychologicalscience.org/issue/may-june-09>.
- Sheehan, N. T., & Schmidt, J. A. (2015). Preparing accounting students for ethical decision making: Developing individual codes of conduct based on personal values. *Journal of Accounting Education*, 33(3), 183-197.
- Walker, L. J. (2002). The model and the measure: An appraisal of the Minnesota approach to moral development. *Journal of Moral Education*, 31(3), 353-367.
- Wolpe, P. R. (2002). Teaching ethics to basic scientists: suggestions for greater curricular clarity. *The American Journal of Bioethics*, 2(4), 62-63.
- You, D., & Bebeau, M. J. (2013). The independence of James Rest's components of morality: evidence from a professional ethics curriculum study. *Ethics and Education*, 8(3), 202-216.